



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL
RESEARCH**

Volume: 6


Issue: 3

December 2020



**EKUAD
JETPR**
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

The Journal of Education, Theory and Practical Research is an international peer-reviewed journal published quarterly. All the responsibility of all the articles published in the Journal of Education, Theory and Practical Research in terms of language, science and law belongs to the authors, and the publishing rights belong to www.ekvad.com. It may not be reproduced, partially or completely, in any way, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish articles submitted to the journal.


 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi


 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services

 COSMOS IF

 CiteFactor


 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 6

Issue: 3

December 2020

Owner

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Res. Asist. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

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

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Publishing

Turkey Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus - Muğla/TURKEY

EDITORS

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Göteborg University, Norveç*

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, *Adnan Menderes University, Turkey*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, *Dokuz Eylül University, Turkey*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, *Lefke Avrupa University, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien University, Tayvan*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, *Michigan State University, ABD*

Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halis Demir University, Turkey*

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, *Ankara University, Turkey*

Prof. Dr. Gülden BALAT, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Hakkı YAZICI, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Prof. Dr. Hayati AKYOL, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana University, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo University, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork University, İrlanda*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, *Uşak University, Turkey*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State University, ABD*

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Prof. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya University, Turkey*

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Nusret KOCA, *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Prof. Dr. Ramazan SEVER, *Giresun University, Turkey*

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Selma YEL, *Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Selami YANGIN, *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*

Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, *Hasan Kalyoncu University, Turkey*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon University, Turkey*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN, *Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, *Kırıkkale University, Turkey*

Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA, *Vuzf University, Bulgaria*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu University, KKTC*

Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Anna MARINOVA, *Vratsa University, Bulgaria*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

Dr. Gavrilă A. LIVIU, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*

Dr. Kimete CANAJ, *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, *Iowa State University, ABD*

Dr. Slávka HLÁSNA, *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

TYPESETTING EDITORS

Assist. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Res. Assist. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Res. Assist. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Alev DOĞAN, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali GÖÇER, *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, *Ahi Evran University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN, *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN, *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN, *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ, *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT, *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, *Kastamonu University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ YAMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, *Trakya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, *Hacettepe University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ, *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY, *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, *İnönü University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU, *Erzincan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN, *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP, *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT, *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN, *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, *Gazi University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Ahmet VURGUN, *Marmara University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Ali Gürsan SARAÇ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Emre ER, *Yıldız Technical University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Sibel DAL, *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*
Assist. Prof. Dr. Zeynep KILIÇ, *Medipol University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR, *Çukurova University, Turkey*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*

SECRETARY

- Res. Assist. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Res. Assist. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

- Res. Assist. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

CONTENTS

Research Article

Sinem ABAY Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ	Using Fermi Problems to Motivate 4th Grade Primary School Students in Math Lessons	268-277
Tuğçe GÜZELYURT	The Opinions of Preschool Teachers on Values Education	278-284
Elif ALADAĞ Cansu SERT	Analysis of the 5th Grade Social Studies Course Book in Terms of Interdisciplinary Approach	285-295
Menderes KOVANCI Yusuf İNANDI Merve FAKİROĞLU	The Study of the Relationship between Teachers' Perceptions of School Culture, Organizational Commitment and Their Resistance to Change	296-307
Osman Ferda BEYTEKİN Hasan ARSLAN Miray DOĞAN	Investigation Of Teachers' Emotional Labour And Organizational Alienation Behaviours	308-321
Nermin UĞURLU Hakan SERT	Determination of the Attitudes of Postgraduate Students Toward Academic Ethical Values	322-336
Asaf Ekin YEŞİL	Discrimination and Exclusion Perceptions of Turkish Students Living in Germany	337-351
Şendil CAN Büşra ÇELİK Cüneyd ÇELİK	The Effect of Different Variables on Pre-service Science Teachers' Level of Digital Literacy	352-358
İbrahim Yaşar KAZU Sema Nur IŞIK	The Metaphorical Perceptions of Science Teachers Regarding STEM Education	359-372
Mehmet BAŞARAN Zehra KAYA Nurcan AKBAŞ Nazan YALÇIN	Reflection of eTwinning Activity on Teachers' Professional Development in Project-Based Teaching Process	373-392
Yakup AYAYDIN Veysi AKTAŞ	Opinions of Social Studies Teachers regarding Teaching History Topics in Social Studies Lessons	393-408

Review Article

Firdevs GÜNEŞ	Discussions of Memorization in Education	409-418
---------------	--	---------



Using Fermi Problems to Motivate 4th Grade Primary School Students in Math Lessons

Sinem ABAY¹, Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ²

Abstract

The concept of motivation is described as a broad structure that includes all the internal and external conditions that affect how behavior is prompted, maintained and controlled. Math motivation is described as love of mathematics, an interest in it, and a high level of motivation with respect to this lesson, a wish to take part in math lessons and an interest in math both in and out of school. Mathematical problems can be varied as problems with different ways of solving them to routine problems with only one correct answer and open-ended, non-routine problems that every individual can interpret differently and whose outcomes vary from person to person. There is no single correct answer to open-ended problems, and these kinds of problems, which are also called non-routine problems, are important parts of the mathematics teaching program. Furthermore, non-routine problems are forms of problem that require students to use their imagination and that encourage them to think creatively and critically. For this reason, it can be said that these types of problems are educational in that they teach the students how to overcome the problems that they will encounter throughout their lives. Fermi problems can be regarded as examples of open-ended problems. Fermi problems are open-ended, non-routine problems that require students to make systematic guesses by making assumptions before starting on a solution using simple calculations. They are the kinds of problems that can be solved in different ways, that have no single correct answer and that students can only solve by making assumptions. The goal of this study is to influence 4th-grade primary school students' math motivation by using Fermi problems. To this end, a total of 40 4th grade students in a state-run school in the central district of Tokat Province were divided into one test and one control group, and their math motivation levels were measured. Afterwards, a four-week implementation was carried out using the test group during which the students were made to solve Fermi problems. The math motivation levels for both groups were tested again after this implementation was over. The first and last tests were compared in the light of the data obtained. According to the research results, while no change was observed in the math motivation levels of the control group, which was taught mathematics using traditional methods, a development was seen in the math motivation levels of the test group. Therefore, it is suggested that Fermi problems may be used to increase interest and motivation in math classes.

Keywords

Fermi problems
Mathematical motivation
Problem solving

Article Info

Received: 23.09.2019
Accepted: 10.04.2020
Online Published: 30.12.2020

¹ Research. Assistant., Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey, sinem.yanbiyik@gop.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0001-9304-5440>

² Associate Professor , Gazi University, Turkey, sevilb@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4955-4405>

Introduction

It is seen that in curriculum studies aimed at overcoming the perception of mathematics lesson being a boring and toilsome lesson, skills such as problem solving, critical thinking and creativity are prioritized in line with the constructivist approach. Yücel, Karadağ, and Turan (2013) have stated that although there have been changes and developments in all these elements compared to the past, according to the current questions of PISA, which measures the level of mathematics literacy, and TIMSS, where mathematics success averages are determined, there is still no significant success in this field. With the renewed mathematics curriculum (2005), action was taken in line with the understanding that "every child can learn mathematics". Being active participants of the students in the mathematical process is among the main goals of the new mathematics program. According to Ersoy (2006, p.33), classrooms should be equipped with mathematical materials in order for students to form abstract mathematical thoughts; necessary tools and equipment should be used in activities. Thus, students notice the necessary information by using the model and have the opportunity to examine and solve problems. In the updated mathematics curricula, it was stated that verbal expression of students' thoughts in the mathematics learning-teaching process has an important place in the internalization, understanding and structuring of mathematical concepts, and that students should be encouraged to establish individual and interpersonal communication during the teaching process (MEB, 2018).

The difficulties of primary school students' experiences when dealing with real-world word problems in mathematics are widely known. Many people believe that there is the only one correct way to solve a mathematics problem (NCTM, 2000; cited from Gökbulut, 2006, p. 275). However, for many problems, people can find appropriate reasoning forms and solutions for their own characteristics (Gökbulut, 2006, p. 275). Problem-solving ability is one of the most basic skills required for human to continue their existence. Due to its role in coping with difficulties in every field, one of the main goals of school mathematics programs is related to the development of this ability (Altun, Dönmez, İnan, Taner, and Özdilek, 2001, p. 212). The abstract nature of the problems can be shown among the reasons for students' mathematical failure. Preventing this failure is possible by concretization of abstract problems. For this purpose, problems should be able to be associated with real life and concretized with the help of materials.

The absence of problems which are open-ended, that do not direct the student, that are not routine and that enable students to study by thinking about real life situations shows that the mathematics curriculum has a significant deficiency (Taşova and Delice, 2012, p. 75) The role of problem solving, which is the basic building block of mathematics education, is undeniable at all ages and levels of education. Problem solving, which leaves its mark on the age we are in, is among the aims of all lessons. It should be known that the contribution of problem solving to 21st century teaching situations is great. For this reason, the problem, the structure of the problem solving and increasing the success in problem solving are the topics studied by many educators and psychologists (Kılıç and Samancı, 2005, p.100). This method, which is frequently preferred by mathematics educators in terms of the student's mental development, thinking and questioning, and producing various solutions, is also a way that is referred for providing many gains to the student.

Stating that the problem should not be perceived as a research or question whose solution is previously known, Pesen (2008, p.65) has stated that in order for a mathematical situation to be a problem, the way to reach a solution should not be clear and the student should use his existing knowledge and reasoning skills. Mathematical problem solving; argues that problems should include situations ranging from routine mathematical problems to complex problems whose answers are not immediately apparent, and open-ended research using related mathematical thinking processes (Akay, Soybaş, and Argün, 2006, p.129). Based on these views, having no single solution, being cannot be predicted of its answer immediately, and encouraging the student to question and think creatively can be considered as the basic characteristics that should be found in a mathematical problem.

Mathematical problems can be diversified as routine problems with different solutions and a single correct answer, and open-ended non-routine problems, where each individual can make a different interpretation and its result may vary from person to person. Open-ended problems do not have a single correct answer and such questions, which are also called non-routine problems, are the

most important parts of the mathematics curriculum (Keskin, 2008, p. II). By pointing out that not making students solve problems other than routine problems is an "unforgivable mistake" and doing so deprives students of "imagination and judgment", Polya shows the importance he attaches to non-routine problems (Yazgan and Bintaş, 2005, p. 211). Routine problems, also called closed problems, are those that are clearly formulated and well-structured in terms of tasks, in which the correct answer can be determined in some simple ways and the necessary information is given in the problem statement (Akay, Soybaş, Argün, 2006, p. 132).

While students are trying to solve non-routine problems, they do not use the operations rotely, they learn to use them because the operations are required by problems (Olkun, Şahin, Akkurt, Dikkartin, Gülbağcı, 2009, p.67). Based on this statement, it can be concluded that non-routine problems are types of problem that requires the student to use their imagination and leads them to creative and critical thinking. For this reason, it can be said that such problems are educational tools for students to overcome the problems they will face throughout their lives. Non-routine problems are also called open-ended problems. In open-ended problems, since there is no formulation that guarantees a correct and complete solution, such problems are also referred to as poorly structured problems (Akay, et al., 2006, p.133).

The Fermi Problems, put forward by the famous physicist Enrico Fermi (1938), are examples of non-routine problems. Fermi problems involve making assumptions, making estimations about quantities that are unlikely to be calculated with a systematic way of thinking and limited information (Arleback, 2009, p.332). Taplin (2007) has explained Fermi problems as follows: "It is the type of problem that encourages students to be more creative and that enough information is not given. When people see Fermi Problems, they first think they need more information to solve them. In fact, although common ideas and experiences make acceptable solutions possible, the solution of these problems is based on the sum of the knowledge and experiences of the students. These problems are not deterrent and can be solved in a collaborative environment" (Hidroğlu, 2012, p.44).

According to Arleback (2009), Fermi problems are open-ended, non-routine problems that require students to make systematic predictions and making assumptions before starting solutions with simple calculations. Below are a few questions that may serve as examples of Fermi problems:

- How much money in total is spent in your school canteen in one day?
- How many liters of water on average is used in your home in a week?
- What is the total distance you have walked in a year?
- How many kilos of garbage does a family throw out on average in a year?

As it can be understood from the examples, Fermi problems are the types of problems that are solved based on assumptions and do not have a single correct result, which lead students to question, think and creativity. The purpose of solving these problems is to enable the student to think multi-faceted and to obtain as many assumptions as possible. In this context, it would be appropriate to use this type of problem to increase the interest and motivation for mathematics lesson. It can be said that students may be able to see the fun side of mathematics and realize that this lesson is not just about reaching correct results.

Loving, understanding and learning mathematics starts with getting to know it correctly, above all. If mathematics is a support that facilitates our life, paves us the way for logical and rational thinking to deal with the problems that we encounter at every moment in our daily life, enables us to evaluate events more consistently and objectively, and makes our lives colorful and fun, trying to understand it becomes a responsibility rather than a choice (Yenilmez and Can, 2006, p. 48). Motivation, which determines the amount of energy that an individual can directly spend to achieve their goal (Ginsberg and Wlodkowski, 2009), is one of the important components affecting learning (Cabi, 2009; cited from Balantekin, Oksal, 2014, p. 103). Martin and Briggs (1986; cited from Yaman, Dede, 2007, p.616) define motivation as a broad structure that includes all of the internal and external conditions that affect the arousal, maintenance and control of behavior. The concept of motivation has been included in the literature as internal and external. External motivation arises as a result of the effect of external reinforcers. Studying their lesson or fulfilling a given task of a student in order to

avoid the reaction of the teacher or to gain his/her praise and appreciation can be an example of this. Internal motivation, on the other hand, is the individual's reactions to internal needs. The need to be competent, to know, to understand can be given as an example of this (Akbaba, 2006, p. 345). The concept of mathematical motivation, which corresponds to the situations of liking and being interested in mathematics, having a high level of motivation towards this lesson, the desire to participate in the mathematics lesson, and being related to mathematics at school and outside of school, has been examined and researched by many researchers in the literature. Some of the studies on measuring motivation in the relevant literature are summarized below;

In the study conducted by Yaman and Dede (2007) the difference in the motivation of secondary school students towards mathematics and science and technology lesson according to gender, grade level and favorite course variables has been examined. For this A Questionnaire for Motivation toward Science Learning developed by Dede and Yaman has been used. The questionnaire has been applied to 740 students who were selected on a voluntary basis and were studying at 6th, 7th and 8th grades in secondary school in Sivas city center in the 2005-2006 academic year. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the motivation levels of secondary school students differ significantly according to gender, grade level and favorite lessons. In addition, when the analysis results have been examined, it has been seen that the motivation groups were correctly separated at medium level in terms of predicted variables.

In the study conducted by Balantekin and Oksal in 2014, it has been aimed to develop a scale to determine the motivation levels of primary school 3rd and 4th grade students in mathematics lesson. The draft scale, prepared in a five-point Likert style and consisting of 41 items, has been applied to 308 students. As a result of this study conducted to determine the validity and reliability of the scale, it has been seen that the scale was at an acceptable level in terms of validity and reliability. In the study of Tahiroğlu and Çakır in 2014, it has been aimed to develop a valid and reliable measurement tool that measures the motivation of primary school 4th grade students towards learning mathematics. During the scale development process, a draft scale has been prepared according to the 5-point Likert-type agreement degree. After the changes made in line with the opinions of the experts, the scale has been applied to 67 primary school 4th grade students. Analysis results have shown that the scale was sufficiently valid and reliable.

In this study, it was aimed to affect the motivation of primary school 4th grade students towards mathematics lesson by using Fermi problems. For this purpose, solutions were also sought for the following sub-problems;

1. What is the motivation level of the experimental group towards the mathematics lesson before the application?
2. What is the motivation level of the experimental group towards the mathematics lesson as a result of the application?
3. Is there a significant difference between the pre-test results before the application and the post-test results after the application of the control group?
4. Is there a significant difference between the pre-test results before the application and the post-test results after the application of the experimental group?

Mathematics education provides individuals with a wide range of knowledge and skills to help them understand the physical world and social interactions. It also facilitates creative thinking and provides aesthetic development. In addition, it accelerates the development of individuals' reasoning skills by creating environments where various mathematical situations are examined (Gökbulut, Yangın and Sidekli, 2008; p. 214). The acquisition of these skills is possible by using the variety of methods used in mathematics teaching, associating them with daily life and using real life problems. Fermi problems include these gains (Yanbıyık, 2016). Non-routine problems that have been tried to be applied in primary school in recent years encourage the student to be creative and think critically. Based on the assumption that these problems are applied effectively, it is thought that the acquisition of targeted skills will be facilitated by popularizing the use of Fermi problems. At the same time, an increase in students' interest and motivation in mathematics can be ensured. Based on this situation, it

reveals the importance of this study, which is aimed to examine whether Fermi problems affect the motivation towards mathematics lesson in primary school 4th grade.

Method

In this study, which aims to examine the effect of Fermi problems on motivation towards mathematics lesson in primary school 4th grade students, an experimental design with pretest posttest experimental-control groups was used. The experimental design is defined as research designs that are used to explore cause-and-effect relationships between variables.

Study Group

The study group of the study consists of a total of 40 students from the 4th grade students of a state school from the central primary schools of Tokat, from two classes with similar academic achievements. In the experimental group, there were a total of 18 students, including 10 girls and 8 boys, and in the control group, there were a total of 22 students, including 14 girls and 8 boys. Homogeneous sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group. The purposeful sampling method is to select information-rich situations in the context of the purpose of the study in order to conduct in-depth research. Homogeneous sampling, on the other hand, is the creation of the sample from a similar subgroup or situation in the universe related to the problem of the research (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014, p. 91).

Data Collection Tool

In the data collection process of the research, a Likert type scale developed by Dede and Yaman (2008) was used to measure the motivation of primary school 4th grade students towards mathematics lesson. During the data collection process, after the application of the scale to the experimental and control groups, Fermi problems were solved with the experimental group in one lesson each week, and the control group continued their mathematics lessons with traditional methods. At the end of a total of 4-week application period, the motivation scale was applied to the students again.

Before the data collection process, a pilot study was conducted with a different group to solve the Fermi problem. After the pilot application, the experimental group was divided into small groups, the week's problem was written on the board, and then the groups were allowed to solve the problem for one lesson hour. The researcher served as a guide in the solution of the questions and did not interfere with the solution of the questions. The Fermi problems addressed to students in the lessons in which the applications were made are as follows:

- How many vehicles are there on a 500 m road?
- What is the total weight of all students in your school in kg?
- How many liters of water is spent in your home a month?
- How much money in total is spent in your school canteen in one day?

Each of the questions was solved by the groups under the guidance of the researcher in a total of 160 minutes, covering a mathematics lesson on a day of each week. After 4-week Fermi problem solutions, the motivation scale was applied to the students in the experimental and control groups. The effect of Fermi problems on motivation towards mathematics lesson was examined by comparing the pre-test and post-test results obtained. In the process, what expected from the student is to act with assumptions for the solution of the Fermi problem, to think about as many possibilities as possible, to make calculations with logical inferences and to reach the result of the problem. In addition, since the aim of the research was to affect motivation, whether the students found the answer was not taken into account. Below are a few examples of the students' solution to Fermi problems in order to create a mental scheme for the application process:

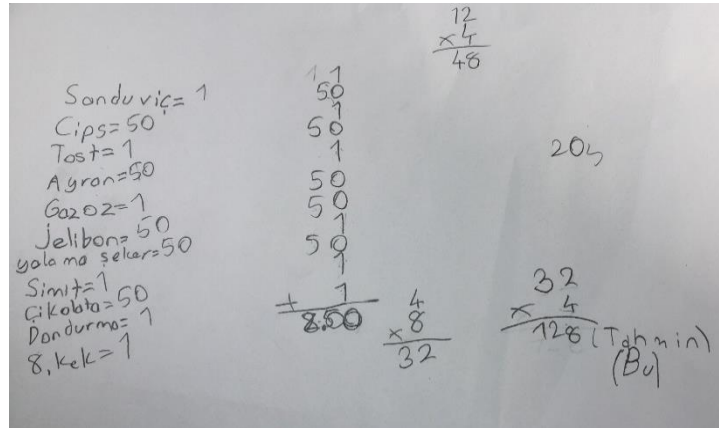


Figure 1: Student Answers to Fermi Problems 1

In Figure 1, in line with the answer given to the question "How much money in total is spent in your school canteen in one day?", it was seen that students calculated the possible prices of all food and beverages sold in the school canteen and also calculated how many of these products were sold and act in accordance with the solution of Fermi problems.

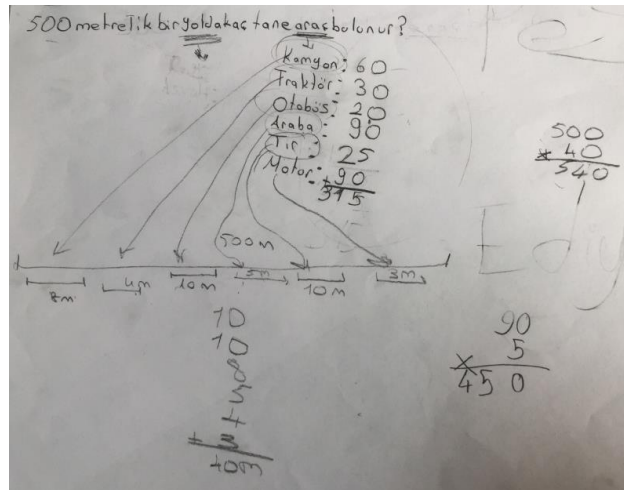


Figure 2: Student Answers to Fermi Problems 2

In Figure 2, in line with the answers given to the question "How many vehicles are there on a 500 m road?", all possible vehicles that can be found on a highway were written and their lengths were estimated. Afterwards, drawings were made by modeling and necessary calculations were made.

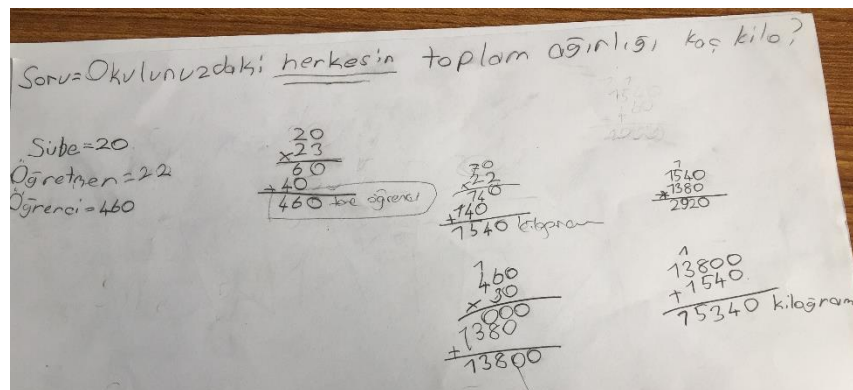


Figure 3: Student Answers to Fermi Problems 3

In Figure 3, in line with the answers given to the question "What is the total weight of all students in your school in kg?", the number of students and teachers in the school was calculated,

other employees were not included. In this case, only the possible weights of teachers and students were calculated and the result was reached.

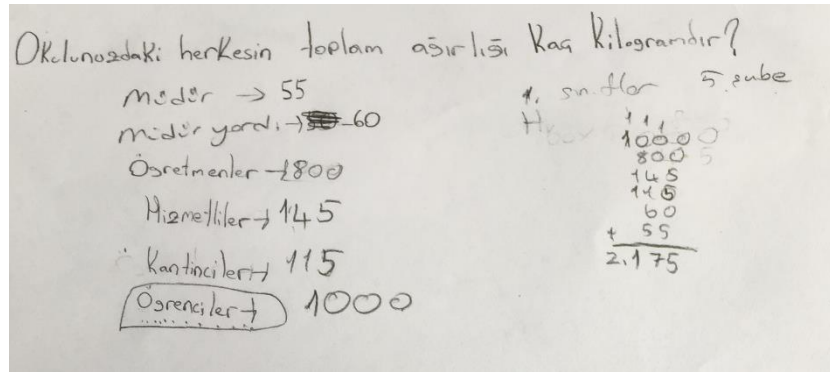


Figure 4: Student Answers to Fermi Problems 4

In Figure 4, in line with the answers given to the question "What is the total weight of all students in your school in kg?", the students estimated their possible weight by including all the staff and students in the school building. As a result of the obtained predictions, they reached the solution of the Fermi problem.

Data Analysis

The pre-test and post-test frequency distributions in the collected data were determined using the SPSS 18 package data program and the motivations of the experimental and control groups determined from primary school 4th grade students towards mathematics lesson were examined. After the application to affect the motivation of the experimental group towards the mathematics lesson, the data obtained from the measurement tool applied to both groups were compared with the t test application. The results obtained were interpreted in terms of the effect of Fermi problems on motivation towards mathematics lesson.

Findings

The findings obtained from the data collection process of the study were interpreted in line with the sub-problems.

1. Findings Regarding the Experimental Group's Mathematical Motivation Level Before the Application

According to the findings obtained before the application, information about the average, maximum and minimum values of the scores obtained by the experimental group from the scale consisting of 23 items were given in Table 1:

Table 1: Average Scores of the Experimental Group before the Application

	N	Minimum Score	Maximum Score	Average
Success Score	18	1.39	4.09	3.4239

When Table 1 is examined, it is seen that the experimental group obtained minimum 1.39 and maximum 4.09 points from the scale applied. In addition, the average score obtained by the students in the experimental group from this test was measured as 3.4239.

2. Findings Regarding the Experimental Group's Mathematical Motivation Level After the Application

According to the findings obtained after the application, information about the average, maximum and minimum values of the scores obtained by the experimental group from the scale consisting of 23 items were given in Table 2:

Table 2: Average Scores of the Experimental Group after the Application

	N	Minimum Score	Maximum Score	Average
Success Score	18	2.96	5.00	4.3652

When Table 2 is examined, it is seen that the experimental group obtained minimum 2.96 and maximum 5.00 points from the measurement tool applied. In addition, the average score obtained by the students in the experimental group from this test was measured as 4.3652.

3. Findings Regarding Pre Test-Post Test Results of Control Group

The information on whether there is a significant difference between the scores of the control group obtained from the scale before and after the traditional mathematics lessons was given in Table 3:

Table 3: Pre Test-Post Test Results Applied to the Control Group

N: 20	N	Pre-test		Post-test		t	sd	p*
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Mathematical Motivation	22	3.59	0.80	3.64	0.71	0.433	19	.670

*p>0.05

When Table 3 is examined, no significant difference is seen between the pre-test and post-test scores of motivation of students in the control group towards mathematics lesson ($t(19) = -0.433$, $p > 0.05$). When the average scores of the students according to the application performed using traditional methods were examined, it was seen that the pre-test scores were $\bar{x} = 3.59$, and the post-test scores were $\bar{x} = 3.64$. This result can be interpreted as that the traditional methods applied on the control group did not have any effect on increasing students' motivation level towards mathematics lesson.

4. Findings Regarding Pre-Test-Post-Test Results of the Experimental Group

Information on whether there is a significant difference between the scores of the experimental group obtained from the scale before and after the application was given in Table 4:

Table 4: Pre Test-Post Test Results Applied to Experimental Group

N: 20	N	Pre-test		Post-test		t	sd	p*
		\bar{x}	sd	\bar{x}	sd			
Mathematical Motivation	18	3.42	0.69	4.36	0.54	5.701	19	0.000

*p<0.05

When Table 4 is examined, no significant difference is seen between the pre-test and post-test scores of motivation of students in the control group towards mathematics lesson ($t(19) = -5.701$, $p < 0.05$). When the average scores of the students according to the application performed using Fermi problems were examined, it was seen that the pre-test scores were $\bar{x} = 3.42$, and the post-test scores were $\bar{x} = 4.36$. The increase in the average motivation towards mathematics lesson reveals that Fermi problems are effective in increasing the mathematical motivation level of students.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Fermi problems appear as a type of problem that is studied but has a low application rate in teaching environments. It can be said that supporting non-routine problems and using them in learning environments has become a matter in our country and in the world, however, Fermi problems are not a type of problem that is frequently preferred in classroom environments, educational environments, or scientific studies. When the literature was reviewed, it was seen that the studies on Fermi problems were associated with mathematical modeling skills, and not aimed at interest and motivation towards mathematics (Peter-Koop (2005), Ärleback (2009), Abay and Gökbulut (2017)). In this study, applications were made using Fermi problems after the motivation scale applied to two different groups, and at the end of the process, it was seen that mathematics lessons with Fermi problems increased students' motivation towards mathematics.

In Peter-Koop's (2005) study titled "Fermi Problems in Primary School Mathematics Classrooms: Interactive Modeling Processes of Students", Fermi Problems have been directed to 3rd and 4th grade students in order to improve their modeling processes and solution analyses has been made. As a result of the study, it has been observed that many students could not develop a solution plan and a positive development was observed in modeling processes. Considering the use of Fermi Problems in the development of modeling processes, and the state of increasing the motivation level towards the lesson in this study, it can be said that the study findings are parallel.

In his study titled "Using Fermi Problems in the Application of Mathematical Modeling", Ärlebäck (2009) has used Schoenfeld's Mathematical Modeling Diagram (MAD) to apply mathematical modeling to students above secondary education level. Ärlebäck has directed Fermi Problems to three groups of students and made their solution analysis using the Mathematical Modeling Diagram. Mathematical models are frequently encountered in students' solutions. The use of Fermi Problems in the application process of this study is similar to the application process of this study, and there is no similarity in terms of findings.

In their study conducted in 2017, Abay and Gökbulut aimed to describe the mathematical modeling situations of classroom teacher candidates in Fermi problems, and for this purpose, classroom teacher candidates were solved Fermi problems. Considering the obtained results, it was seen that the mathematical modeling skills of the classroom teacher candidates in Fermi problems were not at a sufficient level. The use of Fermi Problems in the process of determining the mathematical modeling skill level is similar to the application process of this study.

When the literature is reviewed, there is no scientific study encountered in which Fermi problems are used to provide or increase motivation. In this context, it can be suggested that researchers should conduct research using Fermi problems in order to increase interest in mathematics or to improve mathematical attitude. According to the results of the study, the following suggestions were made to the curriculum experts, teachers and researchers:

- It can be suggested that while preparing education and training programs, the inclusion of Fermi problems in the mathematics curriculum of primary school 3rd and 4th grades in terms of gaining creativity, critical thinking and problem solving skills and associating mathematics with daily life,
- Adding Fermi problem solving practices to the applications of teachers in order to increase interest in mathematics lesson,
- Researchers should work on the effects of Fermi problems on students' academic achievement, mathematical attitude, and the association of mathematics with daily life.

References

- Abay, S. ve Gökbulut, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: fermi problemleri uygulamaları. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 65-83.
- Akay, H., Soybaş, D. ve Argün Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner ve Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Ärlebäck, J.B. (2009). On The Use Of Realistic Fermi Problems For Introducing Mathematical Modelling In School. *The Mathematics Enthusiast*, 6(3), 330-364.
- Balantekin, Y. ve Oksal, A. (2014). ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği, *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 3(2), 102-113.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 19-37.

- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler- I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gökbulut, Y. (2006, 14-16 Nisan). *Sınıf öğretmenliği adaylarının fermi problemlerindeki matematiksel modelleme becerileri*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Gökbulut, Y., Yangın, S. ve Sidekli, S. (2008). 2004 İlköğretim matematik öğretimi programı doğrultusunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden matematik dersi için beklentileri, *Milli Eğitim*, 179, 213-229.
- Hidroğlu, Ç.N. (2012). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analiz edilmesi: yaklaşım ve düşünme süreçleri üzerine bir açıklama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keskin, Ö.Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100-112.
- MEB (2015). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2018). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın F.T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 65-72.
- Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peter- Koop, A. (2005). Fermi problems in primary mathematics classrooms. *APMC*, 10(1), 1-8.
- Tahiroğlu M. ve Çakır S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)* 15(3) , 29-48.
- Taşova, H. İ. ve Delice, A. (2012, 27-30 Haziran). *Modelleme etkinliği sürecine düşünme yapılarının etkisi; kaset problemi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunuldu, Niğde.
- Yaman, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yanbıyık, S. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: fermi problemleri uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yenilmez, K. ve Can, S. (2006). Matematik öğretimi derslerine yönelik görüşler. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 47-59.
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I*, Şubat,1-38.



The Opinions of Preschool Teachers on Values Education

Tuğçe GÜZELYURT¹

Abstract

Coupled with the changing living conditions, serious problems have been experienced in society in terms of moral and social aspects. Failure to resolve the problems experienced shows that the awareness of the common values of society has not come into existence yet. Therefore, it is deemed necessary to include values education at every level of education system. Preschool period is the period in which the foundation of the child's feelings, thoughts, behaviors and attitudes is laid. The attitudes and behaviors acquired in this period also form the basis of the future life of the child. For this reason, it is important to provide values education to children starting from an early age. In the provision of values education, the content of the program and the competence of teachers are among the effective elements in teaching the targeted skills. In accordance with this information, the aim of the study is to determine the opinions of preschool teachers on values education. The study group of the study consists of 50 preschool teachers working in preschool education institutions in Silopi district of Şırnak province, affiliated to the Ministry of National Education, in the 2018-2019 academic year. The data in the study were collected using an interview form designed by the researchers. The data obtained were analyzed by the methods of descriptive analysis and content analysis. As a result, it was determined that preschool teachers should be supported in terms of the scope of values education and how it should be implemented.

Key words

Preschool education,
Values education,
Teacher's opinion,
Silopi

About the Article

Date of Arrival: 23.10.2019
Date of Acceptance: 07.12.2020
E-Publication Date: 30.12.2020

¹ Lect., Şırnak University, Silopi Vocational School, Turkey, tugce.guzelyurt@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6577-8257>

Introduction

Education is the process of systematically bringing children to the determined goals in order to successfully convey the whole of the beautiful and positive behaviors desired to be realized and to establish relationships (Demirel and Kaya, 2017; Uzun and Köse, 2017). In this process, the child gains knowledge, skills, behaviors and values. These acquired knowledge, skills, behaviors and values were systematically transferred to diversify, change and sociologically improve society (Ergün, 1994). The concept of value can be defined as the message to be given to the thought and emotion system that directs and motivates human behavior and affects the decision-making process (Cihan, 2014). Values education is not only the mechanism that enables us to control our behavior; however, it is the system that allows us to clearly see the good and the bad, the right and the wrong, and increase our awareness, as well (Aydın and Akyol Gürler, 2012). This system comes into prominence day by day and is incorporated in education life. The fact that it is incorporated in education life shows that teachers have an important role in teaching values (Temur and Yuvacı, 2014). Our values, which have many functions, are very important in making sense of our lives and directing our feelings (Okumuş, 2010). Values education, which enables us to have a strong character while guiding, also makes us gain several concepts such as ethics, morality, love, and respect (Howard, Berkowitz and Schaffer, 2004). The formation of this character for an individual takes place in the first years of life. Teachers are the people who support the child in the first years of life besides the family (Balcı and Yelken, 2013). Because of this reason, preschool teachers who are at the first stage of education circle should be well educated and equipped in this regard (Çağlar, 2005). With the education received, transferring values such as morality, accepting the differences and being a society in a systematic and programmed manner is in the interest of society (Uzunkol, 2014).

At the beginning of the 20th century, schools in many countries, particularly in the United States of America, provided education in accordance with their values and designed programs in accordance with this (Uyanık-Balat and Balaban Dağal, 2006). Therefore, the importance of preschool education and teachers of this field in transferring knowledge, skills, behaviors and attitudes about values education to the child should not be ignored (Uzun and Köse, 2017). There are three dimensions of an individual: mental, social-emotional and behavioral. Qualified education perceives the person as a whole with all dimensions. For this reason, teachers should support the social-emotional and behavioral areas of the child as well as the mental field (İşcan, 2007). Since values education is included in the affective dimension, it is an important factor for the child that both family members and teachers at school know how to present values (Samur-Öztürk and Deniz 2014). Research has also revealed that educational institutions and preschool teachers are effective in teaching values (Erden, 1998; Ogelman and Sarıkaya, 2015). Şen (2012) concluded in his study that the values education given in the preschool period should not only be teacher-centered, and that the inclusion of the child in this process in the classroom environment by living and doing is effective for the child to gain values. On the other hand, in the study they conducted with a program that included values education, Dereli-İman (2014) took children between the ages of 5 and 6 in an experimental study and stated that as a result of the provided education, the problem-solving ability, motor skills and social development of children who received education resulted faster and more positively than those who did not. Similarly, Samur-Öztürk and Deniz (2014) state that the implementation of the values education program is effective in teaching values. This situation shows that preschool education and teachers have an important role in teaching values (Fidan, 2009; Ulusoy and Dilmaç, 2018). In parallel with this information, the purpose of the study is to examine the opinions of preschool teachers about values education. It is thought that the results to be revealed in the research will contribute in terms of guiding teachers and encouraging researchers to make new researches in the field of values education. In this research, answers to the following questions were sought;

1. How do preschool teachers define values education?
2. What are the values (in order of importance) that should be taught in the preschool period according to preschool teachers?
3. According to the opinions of preschool teachers, which issues are faced with difficulties in teaching values education?

Methodology

Research Model

In this study, which aims to determine the opinions of preschool teachers related to values education, semi-structured interview technique, one of the qualitative research techniques, was used and face-to-face interviews were made with the participants. The interview took place at the time when the participants were available and made an appointment. The interview was transcribed and lasted an average of 15-20 minutes. In the interview technique, it was aimed to reveal the experiences of the individuals with respect to the subject being investigated and how they make sense of these experiences (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2015).

Study group

In the selection of the participant group, teachers working in preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the province of Silopi in the 2018-2019 academic year were reached with the maximum sampling method from the purposeful sampling method. The study group consists of 50 preschool teachers, 48 of whom are female and 2 of whom are male, who voluntarily agree to participate in the research. Participants are in the age range of 20-25 (f =28), 26-30 (f =14), 31-35 (f =4), 36-40 (f =2), 41 and over (f =2). Participants received associate degree (f =25), undergraduate (f =24) and graduate (f =1) education. The professional experience of the participants is 0-3 years (f=37), 4-6 years (f =8), 7-10 years (f =4), and 11-more (f=1) years.

Data Collection Tool

In order to collect data in the study, firstly the literature on the research subject was searched in depth. Afterwards the questions raised were presented to a field expert and the final version of the interview form was designed. The interview form included four questions on demographic characteristics and three questions on values education. A pilot study was conducted with 10 preschool teachers before the data collection process. After the application, it was determined that the questions were understandable and no changes were made. The final version of the interview form was applied to preschool teachers after obtaining necessary permissions. During the interviews, the names of the preschool teachers were expressed as T1, T2, and T3 as required by ethical rules.

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed by the descriptive analysis method and the content analysis method. In the descriptive analysis method, the data are presented within the scope of predetermined questions or themes. In addition, direct quotations of the participants are included in the study to effectively reflect the opinions of participants (Büyüköztürk et al., 2015; Merriam, 2013). In this respect, the subject of researching through the descriptive analysis technique was accepted as the theme. Content analysis is the association, grouping and interpretation of the data obtained (Büyüköztürk et al., 2015). In the research, themes were determined based on the interview questions. Codes, on the other hand, were determined as a result of the analysis of the participants' opinions on the research questions using the content analysis method. Within the scope of the research, the data were examined by the researchers and codes were created by bringing together similar opinions. In order to determine the reliability of the determined codes, another field expert independent of the researchers examined the data and determined the codes. In order to determine the consistency between the codes determined by the researchers and the codes determined by the field experts, the reliability formula of Miles and Huberman (1994) [Reliability = Consensus (21) / (Consensus (21) + Disagreement (4))] was used. It has been determined that there is .84 consistency between the codes. Within the scope of the reliability formula, a ratio of .70 and above shows that codes are reliable. In this context, it can be mentioned that the codes determined in the study are reliable. The determined theme and the codes are shown in the tables and their frequencies are specified. Some sentences summarizing the opinions of the participants are presented with direct quotations.

Results

In this section the determined themes and codes are expressed in frequency (f).

Theme 1: The Definition of Values Education

In the research teachers' opinions on the question "How would you define the values education?" were collected under this heading. The codes for this theme are given in Table 1.

Table 1. Findings regarding the definition of values education

	Frequency (f)
Bringing children social values	26
Bringing children positive behavior (affection, respect, cooperation, etc.)	17
Getting to know different cultures and societies	8

Teachers define values education as bringing children social values (f =26), bringing children positive behaviors such as affection, respect and helping each other (f =17) and getting to know different cultures and societies (f =8). Some of the teachers' opinions on the subject are as follows:

"...It is the universal values education required for a better livable future." (T2)

"...Values education is to bring children the facts such as love, respect, cleanliness, responsibility, patriotism, benevolence, honesty and morality during activities." (T9)

"...Values education is the education given to raise individuals who are sensitive and know social and cultural values." (T17)

Theme 2: Values Targeted to Teach

In the research teachers' opinions on the question "What do you think are the values (in order of importance) that should be given to children in preschool period?" were collected under this heading. The codes for this theme are given in Table 2.

Table 2. Findings regarding the importance order of values

	Frequency (f)
Respect	39
Affection	38
Toleration	25
Helpfulness	24
Taking responsibility	18
Honesty	17
Patriotism	12
Justice	9
Empathy	7
Mercy	6
Patience	4
Friendship	2
Hospitality	2
Peace	1
Protecting nature and living things	1
Kindness	1

According to the teachers, respect (f =39), love (f =38), tolerance (f =25), helpfulness (f =24), taking responsibility (f =18), honesty (f =17), patriotism (f = 12), justice (f =9), empathy (f =7), mercy (f =6), patience (f = 4), friendship (f =2), hospitality (f =2), peace (f =1), protecting nature and living things (f =1) and kindness (f =1) values should be taught. Some of the teachers' opinions on the subject are as follows:

"... I think the values that should be given to the child at an early age are moral values (love, respect, cooperation)." (T3)

"... I try to give the value of love first. Unless love is on the basis of everything, nothing can be succeeded. But kids have difficulty understanding me. Love is a well-known value, but since the

children here do not receive much love from their families, it is very difficult for them even to perceive love." (T37)

"... Children do not realize that there are other people and other creatures. We raise selfish kids who lack empathy. First of all, it is necessary to help children acquire to protect nature, other living beings and to live with them in peace" (T41)

Theme 3: Difficulties Encountered in the Implementation of Values Education

In the research teachers' opinions on the question *"Are there any difficulties in applying values education? If so, what are they?"* were collected under this heading. The codes for this theme are given in Table 3.

Table3. Findings on the reasons for the difficulties encountered in the implementation of values education

	Frequency (f)
Values taught are not supported in practice	17
Limited activities	10
Values remaining abstract	8
Children's knowing very little Turkish	8
Families' not being supportive	7
Failure to provide classroom management	2

According to the teachers, providing values education is getting difficult due to the following reasons: values taught are not supported in practice (f =17), limited activities (f =10), values remaining abstract (f =8), children's knowing very little Turkish (f =8), families' not being supportive (f =7) and failure to provide classroom management (f =2).

Some of the teachers' opinions on the subject are as follows:

"...When trying to explain values, I have difficulty in explaining values because they are abstract." (T5)

"...Yes there is. Since the children do not know Turkish, I cannot get feedback even though I explain the importance of the issue. I try to give it with drama and story." (T13)

"...Values remain very abstract. I find it difficult to embody the values while telling children about them. If there were suggestions for activities, maybe I could convey them more easily." (T21)

"...We say respect, love, but when children go home, nothing is left. They come back to class as if we had never told them about those values. If they received support from their families at home, their learning would be more permanent. When there are many children, parents don't want to take care of their children. Families do not know Turkish well, and that prevents them. This process is not a process that teachers can do alone, families should definitely participate in the process." (T44)

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, which was conducted to determine the opinions of preschool teachers about values education, providing children social values has been the most stated definition of values education. On the other hand, the limited number of opinions they stated such as helping children gain positive behavior (love, respect, etc.) and get to know different cultures and societies suggests that it would be beneficial to support them in terms of values education. Within the scope of values education, the concepts of gaining positive behavior, recognizing differences and adapting to social processes are emphasized. This situation makes us think that values education remains only at the knowledge level and values are not transferred to practice. Erden (1998) stated that educational institutions and teachers have an important role in systematically teaching children the values, attitudes and behaviors accepted by the society. According to Şen (2012), while teaching values to children in the preschool period, attention should be paid to the developmental characteristics of the child and it should be aimed to support all developmental areas. Presenting values education to

children in this way is considered important in terms of children's easy understanding, internalization and interpretation of values.

When the opinions of preschool teachers about the values aimed to teach and the order of importance of the values are examined, it has been observed that teachers prioritize the value of respect and love the most. However, it has been determined that preschool teachers do not prioritize values such as kindness, protecting nature and living things. Erkuş (2012) stated in his research that preschool teachers primarily teach the values of love and respect; however, they also think that values such as tolerance, cooperation, sharing and kindness should be taught. Türk (2009), on the other hand, stated in his research that teachers attach more importance to the value of respect, and that it is not enough to teach this value alone. When the studies conducted were examined, it was determined that values such as respect, love, tolerance and helpfulness were mentioned first within the scope of values education, but values such as kindness, protecting nature and living things were stated after many values and by a small number of participants.

When the opinions of preschool teachers about the difficulties they face in the application of values education are examined, it has been determined that there are many situations arising from teachers, family and environmental conditions. Difficulties in delivering values education are defined as values' not being supported in practice, failure to provide classroom management, limited activities, lack of support from families and children's knowing little Turkish. Yuvacı, Şafak, and Şirin (2013) stated that values education in the preschool period should be supported in the family and that including values in daily life would be effective in internalizing values. Similarly, Thonberg and Oğuz (2013) stated that teachers should combine values with practices in life and when examined from this aspect, it is stated that teachers do not have enough knowledge about values education and practices. These studies support the research findings.

As a result, it was determined that preschool teachers in the study should be supported about the scope of values education, how it should be implemented and with which activities it should be presented.

In parallel with this information, recommendations are listed as follows.

- The number of in-service trainings given to preschool teachers on value education can be increased.
- In order for the values to be permanent and intertwined with daily life, it can be ensured that families take an active role in the values education program.
- Preschool education program activity book can include comprehensive activity suggestions for values education.

References

- Aydın, M. Z., and Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, F. A., and Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö., and Kaya, Z. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *KUYEB Dergisi*, 14(1), 249-268.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Howard, R. W., Berkowitz, M.W., and Schaffer, E., F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- İşcan, C., (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Calif. : SAGE Publications.
- Ogelman, H. G., and Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Okumuş, E., (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Samur Öztürk, A., and Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Şen, M. (2012). *Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin kapsamı*. A. Arıkan (Ed.), Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Temur, Ö. D., and Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Thornberg, R., and Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ulusoy, K., and Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Uyanık Balat, G. and Balaban Dağal, A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök.
- Uzun, M., and Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 302-338.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yuvacı, Z., Şafak, M., and Şirin, N. (2013). Okulöncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 122-134.



Analysis of the 5th Grade Social Studies Course Book in Terms of Interdisciplinary Approach

Elif ALADAĞ¹, Cansu SERT²

Abstract

Interdisciplinary instruction is the conceptual integration of a concept across different disciplines. This integration allows students to learn topics in connection with different courses and in a meaningful manner. Interdisciplinary instruction is an approach which helps students combine and integrate pieces of information existing in different fields and enables students, through concepts, to focus on thoughts at the level of analysis and synthesis. The inclusion of interrelations in curriculum into course book is important to reaching achievements set forth in these programs. This research aimed to reveal that establishing relations between courses (Turkish Language, Mathematics and Science) referred to in social studies instruction program happened to be the case in the 5th grade social studies course book in what sense and through which elements. By using the criterion sampling, the 5th grade, the grade level at which the establishment of relationships between courses was the most common, and achievements for establishing relationships were selected in the study. In the study, qualitative research method was employed. Data were collected through document analysis and evaluated through content analysis. In the data analysis process, firstly, achievements which established relationships with other courses were identified. For the data analysis, a table of criteria was created, and the analysis process was launched in light of the categorization of images, written materials and questions which were presented on this table. Codes were created as to how achievements which established relationships with courses of Turkish language, mathematics and science were included in social studies course book, and codes considered to be related to each other were synthesized and categorized into themes. Also, a social studies teacher who was experienced in qualitative research was included into the analysis process, and it was checked if researchers and social studies teacher had consensus on the access to codes and themes. As per research results, in social studies curriculum for the 5th grade of primary schools, three achievements were proposed for establishing relationships with Turkish language course and relationships for all three achievements were included in the social studies course book, one achievement was proposed for establishing relationship with science course and this relationship was included in the social studies course book, five achievements were proposed for establishing relationships with mathematics course and all relationships for achievements, except one achievement, were included in social studies course book. Relationships between courses were established through questions, written materials or images in social studies course book. At the end of the research, recommendations were presented for specialists, practitioner teachers and researchers in charge of preparing course books.

Keywords

Interdisciplinary approach
Social studies
Course book

Article Info

Received: 04.02.2020
Accepted: 23.06.2020
Online Published: 30.12.2020

¹ Assoc. Prof. Dr., Adnan Menderes University, Turkey, ealadag@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1648-2545>

² Teacher, Ministry of National Education, Turkey, cansusert24@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8961-7063>

Introduction

One of the objectives of education is to enhance students' skills in high level thinking and to raise individuals with the capability to look at cases from different perspectives. In the stage which is called as the information society, raising individuals who just memorize some pieces of information and use this information base in examinations offers neither individual nor societal benefit. Therefore, it is essential to transfer what is learnt at school to the daily life. This, however, can be made possible only through the establishment of relationships between information learnt in different courses at schools. The arrangement of a multi-disciplinary teaching & learning environment will empower students to look at cases or situations from a holistic perspective (Karakuş & Aslan, 2016; Kılcan, 2005). This, in return, necessitates placing the focus more on interdisciplinary instruction.

Interdisciplinary instruction is the conceptual integration of a concept across different disciplines (Duman & Aybek, 2003, p. 5, cited from Erickson, 1995). Interdisciplinary instruction is an approach which helps students combine and integrate pieces of information existing in different fields and enables them, through concepts, to focus on thoughts at the level of analysis and synthesis. Interdisciplinary instruction is not the case of studying mathematics in a part of the school hour, Turkish language and science in other parts of the same school hour (Yıldırım, 1996). In the interdisciplinary approach, it is essential that programs have flexibility, interrelated topics be combined, emphasis be placed on theme-based units and student groups be created upon the analysis of various resources (Yarımca, 2011).

The field of social studies is an area composed via the integration of literature, arts and social sciences through an interdisciplinary approach so as to equip students with qualifications essential to citizenship. In the instruction program, the field of social studies offers a systematic and cooperative area of study distilled from proper and relevant contents of archeology, economics, anthropology, geography, philosophy, law, political science, psychology, religion, sociology & arts, literature, mathematics and natural sciences (Doğanay, 2002, p.16, cited from NCSS, 1993). Students who are highlighted in the definition and are desired to be raised are creative and questioning individuals who are endowed with skills and values appertaining to social sciences and also capable of incorporating different sciences in a systematic manner so as to produce new information.

Of the three basic approaches in the instruction of social studies, the reflective teaching approach is significant as it establishes connections between courses and places problems at the center. As per this approach, rather than teaching the chronology of cases or contents of diverse disciplines, an instruction program placing the focus on problems and topics is more valuable to the promotion of effective citizenship (Aslan, 2016, p. 40, cited from Barr, Barth & Shermis, 1978). It will be discerned that establishing relationships with other courses and adopting a holistic perspective in social studies instruction coincide with objectives of reflective teaching since interdisciplinary instruction is based on cases or problems.

There exist references to connections between courses in social studies curriculum first prepared in 2005 and then updated in 2018. In the part introducing the application of social studies curriculum, the following references to relationships are made: Teacher is faced with three types of relationships across the program, that is, relationships established between units inside the course, relationships established with other courses and relationships established with interdisciplines (Ministry of National Education of Turkey/MNET, 2005). In social studies curriculum updated in 2018, even though there is no direct reference to the establishment of relationships between courses, there exist suggestions which allow the establishment of relationships with other courses under the titles of skills and competencies that should be taught in social studies course. Basic skills covered by achievements which were included in curriculum were addressed on the basis of Turkish Qualifications Framework (TQF). Of eight key qualifications which each individual is supposed to obtain in the context of life-long learning according to the TQF, education in mother tongue necessitates the establishment of relationships with Turkish language course and the subject title called Mathematical Qualifications requires the establishment of relationships with mathematics course (MNET, 2018).

Course books are utilized as the most fundamental materials in Turkey as in the case of several other countries, and, on the basis of these course books, teachers plan numerous activities to be

performed in the classroom (Kılıç & Seven, 2008). If factors such as skills, values and relationships between courses which are emphasized in the course instruction program are not sufficiently addressed in course books, the course program will fail to reach its objective precisely. Moreover, studying topics covered under social studies course by establishing relationships is essential to meaningful learning as long as these relationships coincide with achievements of other courses. In this regard, the inclusion of relationships between courses into course books is important to meaningful learning.

The goal of this research was to reveal that establishing relations between courses which were referred to in social studies curriculum was the case in social studies course book in what sense and through which elements. To this end, below questions are addressed to sub-goals of this study:

1. How is the relationship with Turkish language course reflected in the 5th grade social studies course book?
2. How is the relationship with mathematics course reflected in the 5th grade social studies course book?
3. How is the relationship with science course reflected in the 5th grade social studies course book?

Methodology

This is a qualitative study in which social studies course books are analyzed in terms of their interdisciplinary approach. In the research, document analysis was employed. Document analysis covers the analysis of written materials which include information on phenomena and cases intended to be studied (Yıldırım & Şimşek, 2005; Karasar, 2014, p.183). In the study, the book which was acknowledged as the course book for the 5th grade of Turkish primary schools for five years as of the school year of 2016-2017 upon the decision by the Board of Instruction and Education of the Ministry of National Education of Turkey (Decision Date: May 25, 2015, Decision No: 34) was analyzed (MNE, 2015).

Research Sample

Of purposive sampling techniques, the criterion sampling was utilized in the study. Purposive sampling offers the opportunity to undertake deep analysis of cases which are considered to be rich in information. Therefore, it is useful for the exploration and description of phenomena and cases. In criterion sampling, the researcher identifies sampling units in the context of a series of criteria specified previously (Yıldırım & Şimşek, 2005, cited from Patton, 1987). As indicated in Table 1, the reason for the selection of the 5th grade in the research pertains to the fact that the number of relationships established with other courses is the highest in this grade. This study analyzed the parts which included achievements establishing relationships with other courses in the 5th grade social studies course book.

Table 1. Number of Relationships Established with Other Courses in Social Studies Curriculum of 2005 by Grade Year

Grade year	Turkish	Math	Science	Total
5	3	6	1	10
6	-	2	3	5
7	2	1	3	6
Total	5	9	7	21

Data Collection Tool and Analysis

As the data collection tool, a criteria table was prepared. In the organization of the table of criteria, each item was created with attention paid to all elements (activity, annotation, images, questions and so on.) used for establishing relationships between courses and literature on interdisciplinary instruction. These items were arranged on the basis of views of a measurement & evaluation specialist and a specialist of social studies instruction, and the course book was analyzed as per this table of criteria. In Table 2, a sample of the table of criteria was presented.

Table 2. A sample of the table of criteria for identifying whether relationships with science course were inserted into social studies course book

	Yes	No
Relationships with Science Course was established through the following:		
1- Images		
2- Written elements		
3- Questions		
.....		

Data analysis pertains to the organization of collected data so as to develop an understanding of experiences and lessons learnt from experiences (Glesne, 2015). In this research, content analysis was employed for the examination of data. Content analysis can be utilized to reveal themes and highlight relationships between these themes which cannot be observed in collected data but can be perceived through conceptual coding and categorization, in other words, to find answers to questions of ‘why’ and ‘how’ (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this study, social studies course book for the 5th grade of primary school was addressed. The study was performed in the school year of 2016-2017. The path to be taken in content analysis is as follows: Firstly, achievements which established relationships with other courses (Turkish language, mathematics and science) in social studies curriculum were identified. The researchers embarked on the analysis process by calling attention to the categorization of images, written elements and questions which were presented on the table of criteria. Codes were created as to how achievements establishing relationships with courses of Turkish language, mathematics and science were included in social studies course book, and codes considered to be related to each other were synthesized and categorized into themes. As themes were not specified in advance, but designated later during the analysis process by the researcher, content analysis was employed. A social studies teacher who was enrolled in graduate program of social studies instruction and took the course on qualitative research methods participated in the process of content analysis. During the phase of analysis, it was checked if researchers and social studies teacher had consensus on the access to codes and themes. Data obtained through research were presented in detail and submitted in their original forms as findings.

Findings

Findings on the 1st Sub-Goal

In the research, attempts were made in order to identify how relationships with Turkish language course were included in social studies course book in the context of the 1st sub-goal. Findings on this sub-goal were presented below:

Findings Obtained from Social Studies Course Book in Relation to Turkish Language Course

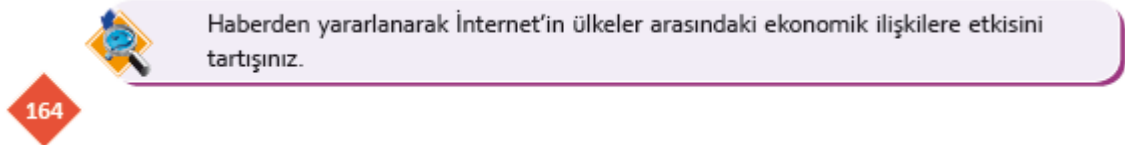
Table 3. Elements in which relationships with Turkish language course were established in the 5th grade social studies course book

Interrelated Achievements of Social Studies and Turkish Language Courses		Findings on Relationships in Social Studies Course Book
Turkey Step By Step 5. By presenting proofs, it compares the daily life in Turkey before and after the introduction of revolutions of Atatürk, the founder of the Republic of Turkey.	<input type="checkbox"/> For the 5 th achievement, area of learning of ‘Visual Reading’ of Turkish language course (2 nd , 3 rd and 6 th achievements)	Images Table and chart Inquisitive question
World of All of Us 3. It discusses the effect of communication and transportation technology on economic relations between countries.	<input type="checkbox"/> For the 3 rd achievement, area of learning of ‘Speaking’, speaking well-suited to types, methods and techniques (2 nd achievement)	Preliminary question Inquisitive question Evaluation question
Dreams Coming True 5. It recognizes and follows up periodicals which are related to science & technology and well-suited to student’s development level.	<input type="checkbox"/> For the 5 th achievement, area of learning of ‘Reading’, reading well-suited to types, methods and techniques (9 th achievement)	Preliminary question Poster images Text content

As per information on Table 3, the topic of ‘Modernizing Turkey’ of the unit titled ‘Turkey Step By Step’ is on pages 42-45 of the course book. The relationship of this topic was established with the learning area of ‘Visual Reading’ of Turkish language course. 10 images, one table and one chart which exist in social studies course book reflect the relationship supposed to be established with

Turkish language course. Of questions in the course book, an inquisitive question is relevant to the reading of data in the chart and table. In comparison to other topics covered by the course book, there are a large number of images for this topic. This can also be considered as the reflection of the establishment of relationship.

The topic of ‘Communication and Transportation in International Trade’ of the unit titled ‘World of All of Us’ is on pages 164-165. The relationship of this topic was established with the learning area of ‘Speaking’ of Turkish language course. One preliminary question, one evaluation question and one inquisitive question on the topic at the bottom of the page exist in social studies course book. The presence of various questions on this topic in the course book motivates students to have discussions on the topic. As this situation is likely to enable students to express their own views verbally, it is deduced that the relationship was established with learning area of ‘Speaking’.



Please discuss the effect of internet on economic relations between countries by utilizing the news.

Figure 1. Example of the establishment of relationship with learning area of ‘Speaking’ of Turkish language course in social studies course book

The topic of ‘Trip to the Science World Through Journals’ of the unit titled ‘Dreams Coming True’ is on page 112. At the beginning of the topic, in the form of a preliminary question, there is a question on the uses of reading journals appropriate to the development level. It was concluded that the relationship was established by this question with Turkish language course in social studies instruction program. Again, two poster images capture attention as visual elements related to journals which are supposed to be read by students.

Findings on the 2nd Sub-Goal

In the research, attempts were made in order to identify how relationships with mathematics course were included in social studies course book in the context of the 2nd sub-goal. Findings on this sub-goal were presented below:

Findings Obtained from Social Studies Course Book in Relation to Mathematics Course

Table 4. Elements in which relationships with mathematics course were established in the 5th grade social studies course book

Interrelated Achievements of Social Studies and Mathematics Courses		Findings on Relationships in Social Studies Course Book
Turkey Step By Step 5. By presenting proofs, it compares the daily life before and after the introduction of Atatürk's revolutions	<input type="checkbox"/> For the 5 th achievement, learning sub-area of ‘Line Chart’ of mathematics course (1 st and 2 nd achievements)	Table and chart Inquisitive question
Let's Get Acquainted With Our Region 3. It establishes relationships between locations which are densely populated by human beings residing in the region and region's geographical characteristics.	<input type="checkbox"/> For the 3 rd achievement, learning sub-area of ‘Summation Operation With Natural Numbers’ of mathematics course (4 th achievement) <input type="checkbox"/> For the 3 rd achievement, learning sub-area of ‘Subtraction Operation With Natural Numbers’ of mathematics course (4 th achievement)	Preliminary question Inquisitive question Map legend
What We Produce 4. It offers an evaluation on the place of region's economic activities in country's economy.	<input type="checkbox"/> For the 4 th achievement, sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course (1 st and 2 nd achievements)	Chart Inquisitive question
Once Country, One Flag 1. It recognizes the existence and importance of laws regulating the societal life.	<input type="checkbox"/> For the 1 st achievement, sub-area of learning of ‘Probability’ of mathematics course (3 rd achievement)	-
World of All of Us 4. It gives examples of elements of common heritage existing across several countries.	<input type="checkbox"/> For the 4 th achievement, sub-area of learning of ‘Geometrical Objects’ of mathematics course (1 st achievement)	Images Text content

The topic of ‘Modernizing Turkey’ of the unit titled ‘Turkey Step By Step’ whose relationship is established with sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course is on pages 42-45 of the course book. In the course book, there existed a chart and again a table concerning the topic. Also, an inquisitive question likely to help the interpretation of chart and table is at the bottom right-hand corner of table and charts. Departing from these findings, it was deduced that the establishment of relationship was reflected in the course book.

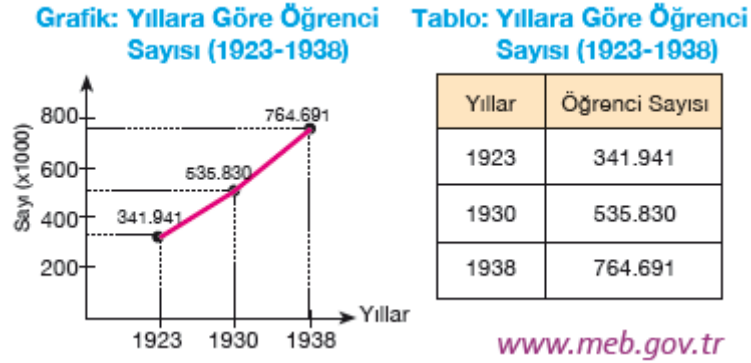


Chart: Number of Students by Year (1923-1938)

Table: Number of Students by Year (1923-1938)

Figure 2. Example of the establishment of relationship with sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course in social studies course book

The topic of ‘Locations Where Human Beings Reside’ of the unit titled ‘Let’s Get Acquainted With Our Region’ is on pages 60-61 in social studies course book. The relationship of this topic was established with sub-areas of learning of ‘Summation Operation With Natural Numbers’ and ‘Subtraction Operation With Natural Numbers’ of mathematics course. Under the topic title, one question on the population density was asked as the preliminary question for the unit. A map showing the approximate population density of Turkish provinces in numbers was provided in a way to cover two pages of the course book. There is a legend on the map in order to indicate the value of population density in numbers expressed by symbols. It can be asserted that, on the basis of map legend, the relationship offered in the curriculum is reflected in the course book, even though indirectly, via teacher directions. At the bottom left-hand corner of the map, the most populous provinces and their populations according to the available information were provided via a table. Moreover, there is an inquisitive question on the image. So that the student can read the map, table and charts, he/she will be obliged to carry out mathematical operations with natural numbers. Departing from these findings, it is concluded that relationships with sub-areas of learning of ‘summation with natural numbers’ and ‘subtraction with natural numbers’ of mathematics course were indirectly reflected in the course book.

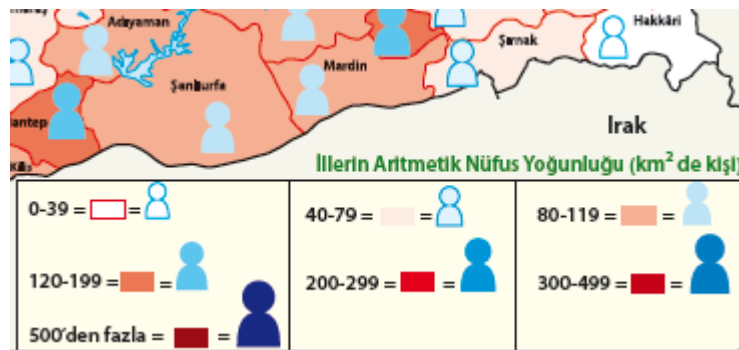


Figure 3. Example of the establishment of relationship with mathematics course in social studies course book

The topic of ‘Place of My Region’s Economy in the Country’ of the unit titled ‘What We Produce’ whose relationship is established with sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course is on pages 88-89 in social studies course book. This topic is quite rich in terms of both its content and its images & charts in the course book. Pie charts, column charts and line charts present statistics about the topic. Departing from this point, it is deduced that the achievement whose

relationship was established with mathematics course in social studies curriculum was reflected in the course book.

The topic of ‘In Order To Live Together’ of the unit titled ‘One Country, One Flag’ is on pages 136-139 in social studies course book. The relationship of this topic was established with the sub-area of learning of ‘Probability’ of mathematics course in social studies curriculum. However, in the course book, there existed no relationship established with this topic.

The topic of ‘Common Heritage of Humankind’ of the unit titled ‘World of All of Us’ is on pages 166-169 in social studies course book. The relationship of this topic was established with sub-area of learning of ‘Geometrical Objects’ of mathematics course. There exist 12 images about the topic in the course book. By asking students to examine some of these images, it is possible to establish relationship with geometrical objects in social studies curriculum. For instance, students can be asked to make comments about the shape of pyramids through the image of Egyptian pyramids, and so relationship with mathematics course can be established. Furthermore, the text just above images of Egyptian pyramids is well-suited to the establishment of relationship with mathematics course. In other words, the establishment of relationship depends on the teacher. Therefore, it is deduced that images partially provided the establishment of relationship.

Mısır Piramitleri, firavunların mezarı olarak inşa edilmiş, yüzeyleri üçgensel bölgelerden oluşan piramit şeklindeki yapılardır. Aşağıdaki görselde dünyanın en büyük piramidi olan Keops’un yer aldığı Gize Piramitleri görülmektedir.



Gize Piramitleri, Mısır

Figure 4. Example of the establishment of relationship with sub-area of learning of ‘Geometrical Objects’ of mathematics course in social studies course book, p. 166.

Findings on the 3rd Sub-Goal

In the research, attempts were made in order to identify how relationships with science course were included in social studies course book in the context of the 3rd sub-goal. Findings on this sub-goal were presented below:

Findings Obtained from Social Studies Course Book in Relation to Science Course

Table 5. Elements in which relationships with science course were established in the 5th grade social studies course book

Interrelated Achievements of Social Studies and Science Courses	Findings on Relationships in Social Studies Course Book
<p>Let’s Get Acquainted With Our Region</p> <p>2. It explains the effect of climate which is dominant in the region on human activities by giving examples from daily life.</p>	<p>☐ For the 2nd achievement, unit titled ‘Change of Matter and Its Identification’ of Science and Technology Course (1. 1 achievements)</p>
	<p>Preliminary question, Image, Annotation</p>

The topic of ‘Climate and Human Life’ of the unit titled ‘Let’s Get Acquainted With Our Region’ is on pages 58-59 in social studies course book, and the relationship of this topic was established with the unit titled ‘Change of Matter and Its Identification’ of Science and Technology

Course. One of the preliminary questions pertains to air temperature and is important as it prepares the student for the relationship to be established with science topics. In the section reserved for annotation which presents the most essential information on the topic, there exists one annotation for the achievement, the relationship of which is established with science as per the social studies instruction program. This annotation is about a science term, and its presence in social studies course book reflects the establishment of relationship.

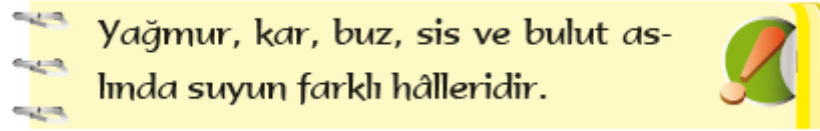


Figure 5. Example of the establishment of relationship with the unit titled ‘Change of Matter and Its Identification’ of Science and Technology Course in social studies course book

Discussion, Results and Recommendations

In this research, the 5th grade social studies course book was analyzed in terms of interdisciplinary approach which is well-suited to the modern understanding of education. As per research results, in social studies curriculum for the 5th grade of primary school, three achievements were proposed for establishing relationships with Turkish language course and relationships for all three achievements were included in the social studies course book. One achievement was proposed for establishing relationship with science course and this relationship was included in the social studies course book. Five achievements were proposed for establishing relationships with mathematics course and relationships for all achievements, except one achievement, were included in social studies course book. Relationships between courses were established through questions, written materials or images in social studies course book.

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the topic of ‘Modernizing Turkey’ of social studies course and the area of learning of ‘Visual Reading’ of Turkish language course is included in social studies course book. Elements establishing the relationship on this topic are images, table & charts and inquisitive questions. In courses like social studies course which frequently necessitates the delivery of content verbally, content which is delivered with images is likely to be more practical and long-lasting for students. Therefore, visual reading is an area for establishing relationship with Turkish language course. Visual reading is the area which gets progressively more important and receives acknowledgement as the fast development of tools such as TV and computer changes the learning style of individuals, and most people prefer acquiring information through visual instruments to reading written documents. Along with the thinking that this would be more common in the future, Visual Reading and Visual Presentation were for the first time addressed as a separate area of learning in Turkish Language Curriculum of 2005 for the 1st to 5th grades (Güneş, 2013).

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the topic of ‘Trip to the Science World Through Journals’ of social studies course and the area of learning of ‘Reading’ of Turkish language course is included in social studies course book. Elements establishing the relationship on this topic are the preliminary question, poster images and text content. One of the reasons for students not to be interested in activities conducted for the enhancement of language skills pertains to that such activities are performed in isolation from other areas. It is inconceivable to anticipate success in such activities or courses in which students adopt negative attitudes. In this situation, the way to make students enjoy such activities is to incorporate language activities into other areas, and it will be reasonable to make attempts to encourage students to like activities that they dislike by establishing connections with different courses and receiving support from other courses enjoyed by them (Öztürk, Keskin & Otluoğlu, 2014). As it is likely that the establishment of relationships between Turkish language and social studies courses will raise the interest of students in these courses, including such activities in course books becomes crucial.

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the topic of ‘Communication and Transportation in International Trade’ of social studies course and the area of learning of ‘Speaking’ of Turkish language course is included in social studies course book. Elements

establishing the relationship on this topic are the preliminary question, inquisitive question and evaluation question. Achievements of social studies course pertain to processes such as reading, understanding and comprehending, and these achievements can be attained via proficiency in language skills. Skills in Turkish language such as reading, speaking and writing are important to the development of competencies like expressing yourself under the topic of communication in social studies course. Moreover, upon the review of primary school instruction programs, it is discerned that the skill covered by all courses is the skill in successful and effective use of Turkish language. The basis of this is about understanding the mother tongue perfectly and thus developing the capability to understand all that are lectured in each course. Just as Turkish language course is addressed in relationships established with other courses, addressing it in a relationship to be established with social studies course is important (Kanatlı & Çekici, 2013).

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the topic of ‘Modernizing Turkey’ of social studies course and the sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course is included in social studies course book in the form of charts and inquisitive questions. However, charts and tables are small in size and this situation makes it difficult to analyze the charts. Even if this is all about the physical feature of the course book, it is referred to as a finding because it affects the content and research topic. This chart and table pertain to both the relationship established with mathematics course and the relationship established with visual reading in Turkish language course. That is why, the examination of images is quite important hereby. In the study by Aladağ and Şahinkaya (2013), almost half of prospective social studies and primary school teachers reported that it was difficult to establish relationship between the achievement which stated that “By presenting proofs, it compares the daily life in Turkey before and after the introduction of Atatürk’s revolutions.” and the achievement obtained from the sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course. Thus, so as to facilitate the establishment of relationship, it is thought that it is important to include activities which will assure the establishment of this relationship between mathematics and social studies courses in course books and student workbooks.

The relationship between the topic of ‘Locations Where Human Beings Live’ of social studies course and sub-areas of learning of ‘Summation Operation with Natural Numbers’ and ‘Subtraction Operation with Natural Numbers’ of mathematics course is established in social studies curriculum. However, it is deduced that this relationship is indirectly included in the course book which is analyzed.

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the topic of ‘Place of Region’s Economy in the Country’ of social studies course and the sub-area of learning of ‘Line Chart’ of mathematics course is included in social studies course book. The relationship on this topic was established with chart and inquisitive questions. The relationship between the topic of ‘In Order to Live Together’ of social studies course and the sub-area of learning of ‘Probability’ of mathematics course is established in social studies curriculum. However, in the course book, there was no finding indicating the establishment of relationship between these achievements.

Elements which are supposed to establish the relationship between the sub-area of learning of ‘Geometrical Objects’ of mathematics course and the topic of ‘Common Heritage of Humankind’ of the unit titled ‘World of All of Us’ are partially available in social studies course book. Elements establishing the relationship on this topic in the course book are images about Egyptian pyramids and texts providing explanations on images. Information on Egyptian pyramids is presented in the text. Teacher can emphasize that students learnt characteristic features of pyramids in mathematics course or can raise questions which will enable students to use their existing knowledge base on pyramids. Thus, students will perceive that knowledge base they developed in a course would be useful in another course and throughout entire life. Teacher’s role, experiences and the level of knowledge are highly important hereby.

Interdisciplinary relationship which is intended to be established between the unit titled ‘Change of Matter and Its Identification’ of science course and the topic of ‘Climate and Human Life’ of social studies course is included in social studies course book in the form of a preliminary question and annotation. The relationship between achievements of science and social studies courses can be established on several topics not only on the topic referred to in social studies curriculum. Area of learning of ‘Science, Technology and the Society’ of social studies course and most parts of science

course are related to each other. Achievements regarding scientific process and achievements regarding science, technology and society are components of both courses (Bektaş & Çakal, 2006). In the instruction of topics addressed within the area of learning of ‘Science, Technology and the Society’ of social studies course, the lecturing of topics with references to science course through various examples to be given from science course is important to ensuring a meaningful learning process (İmamoğlu & Çeken, 2011). The topic of ‘Climate and Human Life’ in social studies course is a unit which includes information relevant to the discipline of geography. The geography is one of the most suitable disciplines, by its nature, for the establishment of interdisciplinary relationships. Geography exists just in the middle of natural sciences and social sciences and plays a connective role. The design of new primary school instruction programs was based on the interrelationship of primary school courses, and geography course was evaluated from this perspective. On the basis of its natural and human processes, geography is a discipline establishing links between natural sciences and social sciences. This situation gave rise to the inclusion of several concepts into topics covered by the science of geography. A highly large vocabulary came into existence along with the use of terms unique to both this science and other sciences. This is the basis of lecturing geography topics in courses of life sciences, natural sciences and social studies in accordance with primary school curricula (Kızılcıoğlu, 2006; Turan, 2002; Engin, Akbaş & Gençtürk, 2003). Therefore, topics and concepts such as the climate, temperature, precipitation and evaporation which make up the content of geography course are linked with science course and so both social sciences and natural sciences need to use the terms and findings of each other. The teacher who lectured on topics of geography also needs to talk about science as the discipline of geography is structured in a way directly requiring the establishment of relationships with other courses.

Recommendations

In this part, recommendations were presented for specialists, practitioner teachers and researchers in charge of preparing course books.

The area of learning of ‘Reading’ in Turkish language curriculum was presented as a skill supposed to be developed for succeeding in other courses and areas. Teachers of social studies and other courses should pay attention to this recommendation in their instruction programs and must guide their lectures by being aware that the development of this skill is not only the responsibility of teachers of Turkish language, but also the duty of all teachers. Besides, even if it is found that there are elements which are likely to focus the attention of students on reading in course books, there should be recommendations of books to be read by students on topics in course books. Other reading suggestions can also be made by teachers themselves.

Relationships referred to in social studies curriculum were included in the course book. Nevertheless, the establishment of most of these relationships depends solely on the emphasis to be placed on the topic by the teacher and the way in which the teacher addresses the topic. For instance, the relationship of the achievement asserting that “The student evaluates the place of region’s economic activities in the economy of country.” was established with the sub-area of learning of ‘Line Chart’ (1st and 2nd achievements) of mathematics course. These are achievements alleging that “The student creates the line chart.” and “The student interprets the line chart.”. Even if line charts are addressed in the course book, it is necessary for teachers to be aware of this relationship and to create a setting in which students will draw line charts in the context of the topic. It is essential that teacher challenge students with guiding questions, illustrative cases or problem situations to encourage them to make comments about these charts. In other words, just including relationships in the course book is not alone satisfactory, but how the course book is utilized by the teacher as a material is also crucial. As guide books were removed from the curriculum along with the update introduced in 2018, there is no element to lead the way for the teacher in this respect. Thus, this issue can be emphasized both in pre-service and in-service educations of teachers.

Establishing relationships was evaluated on the basis of simultaneity, in other words, it was necessary to lecture simultaneously the topics in order to establish relationship between two achievements referred to in the curriculum. As the lecturing of courses with an interdisciplinary approach is important to the fulfillment of meaningful learning, it is essential to establish relationships of topics which are not lectured at the same time. In other words, the establishment of relationships not referred to in the curriculum should be undertaken by the teacher in order to make the course more

effective. When topics are addressed, the interdisciplinary approach should be taken into consideration even if it is not required either by the course book or curriculum. Even though there was no part addressing the establishment of relationships between courses in social studies curriculum updated in 2018, the importance of interdisciplinary approach was stressed in the curriculum. It is indispensable that teachers and course book authors continue to establish relationships with other courses and the life itself when they present the topics to students. In this sense, through new studies, it can be revealed to what extent social studies course books prepared on the basis of curriculum of 2018 adopt an interdisciplinary approach. Not only social studies course books, but also science, mathematics and Turkish language course books can be analyzed, and in what sense the relationships between these courses and social studies course are established can be evaluated. In order to observe the practices in social studies course at classrooms, case studies or action researches covering interdisciplinary studies can be performed.

References

- Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek içinde *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, (s. 3-51) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, Ö., & Çakal, H. (2006). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişkilendirme, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 109-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. C.Öztürk ve D. Dilek içinde *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 15-46) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11, 1-12.
- Engin, İ., Akbaş, Y., Gençtürk, E. (2003), 1.coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programlarındaki değişimler, *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 103-114.
- Glesne, C. (2015), *Nitel Araştırmaya Giriş*, Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013), Görsel okuma eğitimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- İmamoğlu, V., Çeken, R. (2011), İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinler arası bir bakış, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 71-87.
- Kanatlı, F., Çekici, Y. E. (2013), Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (9), 223-234.
- Karakuş, M., Aslan, S. (2016), İlkokulda Disiplinler Arası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 15(4), 1325-1344.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi. KILCAN, F. (2005). 6. Sınıflarda Ölçüler Konusunun Öğretiminde Tematik Öğretimin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A., Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılcıoğlu, A. (2006), İlköğretim Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.
- MEB. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı. Berkay Yayıncılık: Ankara.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R.(2014) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara:Pegem Akademi
- Yarımca, Ö. (2011), Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması, *Akademik Bakış Dergisi*, 25.
- Yıldırım, A. (1996), Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Study of the Relationship between Teachers' Perceptions of School Culture, Organizational Commitment and Their Resistance to Change

Menderes KOVANCI¹, Yusuf İNANDI², Merve FAKİROĞLU³

Abstract

The aim of the study is to examine the relationship between teachers' perceptions of school culture, their organizational commitment and resistance to change. The data of this study in the correlational survey model were collected from 455 teachers working in the central districts of Mersin. In the study, " Teachers' Organizational Commitment Scale " was used to determine the organizational commitment of teachers, and "Resistance to Change Scale" to determine their resistance to change and "School Culture Scale" to determine their perceptions of school culture. Correlation and multiple regression analysis were employed to analyze the data. According to the results, it was revealed that there was a positive and medium-level significant relationship between teachers' perceptions of school culture and their organizational commitment, and a weak relationship between perceptions of school culture and their resistance to change. Also, it was concluded that school culture significantly predicted organizational commitment, but not resistance to change.

Keywords

Resistance to change
School culture
Teacher
Organizational
commitment

Makale Hakkında

Sending Date: 23.03.2020
Acceptance Date: 05.12.2020
E-Release Date: 30.12.2020

¹ Manager of a branch, Ministry of National Education, Turkey, mendereskovanci@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6144-3839>

² Assoc. Prof., Mersin University, Turkey, inandiyusuf@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2760-0957>

³ Teacher, Ministry of National Education, Turkey, mfakiroglu04@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2609-9718>

Introduction

It is known that the precondition for societies to maintain their own existence and to follow the developments is the human resources that they raise in accordance with their own purposes. Schools, which are a sub-system of education systems, fulfil the most important function in the process of raising the required human resources. Unlike other organizations, the educational organizations directly serve people. In order for the school to fulfil these functions, it must both keep up with the functioning of the society in which it lives and also bring together its own unique components (Ada & Ayık, 2013). This structure, which has been built up by the school, creates its own culture. Culture is a complex concept that expresses the life style of a group and separates them from others (Güçlü, Yıldırım, & Daşçı, 2016). While the school ensures the socialization of individuals on the one hand, it should, on the other hand, transfer the existing culture of the society from one generation to the next and have a positive organizational culture in order to create permanent behaviours in the desired direction (Korkut & Hacıhafizoğlu, 2011). It is known that the cultural pattern of schools is largely a function of the interaction between the upper system, school staff and their immediate environment (Güçlü, Yıldırım, & Daşçı, 2016). School culture is a special element of perceptions, beliefs and thoughts that play a determining role in increasing the motivation of employees and in better learning of students (Özdemir, 2012). It is evident that the school culture has a great influence on the students' academic success, socialization, gaining democratic attitudes and behaviours and school efficiency. Today, it is a fact that schools are of great importance in carrying the society to the future, therefore schools should have an effective corporate culture (Korkut & Hacıhafizoğlu, 2011). Organizational culture is defined as a concept showing how to do things in the organization or how to behave within the organization, which has taken many years to develop and also is difficult to change (Tunçer, 2013). A strong culture created within the organization will enable employees to act more enthusiastically and selflessly for the goals of the organization. In addition, organizational culture is expected to closely affect many behaviours of employees. For example, it is expected that, in a positive organizational culture, negative organizational behaviours such as alienation and burnout decrease while job satisfaction, organizational citizenship behaviour and organizational commitment are expected to increase. In addition, in organizations with a positive culture, when there is a need for change, conflicts within the organization that will cause resistance to change are not expected to occur. In organizations with a positive culture, it is expected that the expectations that change will take the organization further increase, which, after all, will support change process in these organizations. As the commitment of the employees in organizations to their work, organization and other employees increases (Sezgin, 2016), it is expected that negative behaviours will diminish and the effectiveness and efficiency will increase. Karakullukçu (2015) states that, in order to achieve their goals, organizations need employees who are firmly committed to the functioning, values and beliefs of the organization, who identify with the organization, who see themselves as a part of the organization and adopt the aims and interests of the organization as their own goals and interests. For this reason, organizations have to satisfy their existing employees and try to increase their organizational commitment. It was emphasized by many researchers that one of the organizational behaviors that will emerge as a result of organizational culture is organizational commitment (Ng, Butts, Vandenberg, Dejoy, & Wilson, 2006; Sezgin, 2010; Tamer, İyigün, & Sağlam, 2014; Yücel & Koçak, 2014). As a concept and a form of understanding, commitment exists wherever there is a sense of society and is an emotional expression of social instinct (Karakullukçu, 2015). When the literature is examined, it is seen that many definitions have been made on organizational commitment. Tamer, İyigün, and Sağlam (2014) describe organizational commitment as determining the values and goals of the organization as a result of employees' identification with their organization, making effort in line with values and goals, and the employee's desire to work in the organization. Organizational commitment shows up as an attitude that reflects the employee's loyalty to the organization, and a process that sustains the interest of organization members to the success and well-being of the organization (Northcraft & Neale, 1996). Organizational commitment is also the way of behaviour that affects employees' continuing to work in their institutions due to their desire, need or moral necessity (Meyer & Allen, 1991). On the other hand, Neves and Caetano (2006) define organizational commitment as the degree to which an individual identifies himself / herself with the organization and participates in the organization. It is apparent that organizational commitment develops positively with the active

participation of the employee in the management processes in the work environment, the sense of trust in the organization, and the support and appreciation of the work of the employees. Commitment to the organization means that the employee sees himself/herself as a part of the organization. Yenigürbüz (2017) explains that employees with high organizational commitment will be affected more quickly by the changes in the organizational process. While the concept of organizational commitment expresses continuity, innovation is at the core of the concept of change. Change is defined as the transition of a system from a certain state to another in a planned or unplanned manner (Ince, 2005; Polat, 2003). Organizational change, on the other hand, refers to all kinds of changes that may occur in the employees, subsystems or in their interrelations and also in the relations between the organization and its environment (Polat, 2003). It is widely accepted that, in the competitive environment that develops rapidly with globalization, it is closely related to the ability of organizations to increase their power and to produce services and products in accordance with the requirements of the age and to manage change processes well. Today, it is seen that organizations encounter some problems while managing the change process. One of these problems faced by organizations is resistance to change. Resistance to change is related to the attitude of employees towards change as well as its scope and content (İnandı, Tunç & Gılıç, 2013). Many employees are initially unwilling and resistant to change. No organization is expected to survive in a constantly changing world. In order to keep the organization alive and achieve its goals successfully in the face of changes in the internal and external environment, it is necessary to closely monitor the change and make necessary arrangements without delay (Gılıç, 2015). An attempt to establish a new order is difficult, dangerous and its success is also doubtful (Can, 2009). Change can create resistance in the employees within the organization. All friction, conflict, grouping and separations in the organization can be gathered around the axis of change (Çalık, 2003). Therefore, the change process must be managed very well in order to achieve a healthy change in order for organizations to survive.

While it is known that the rapid and continuous change in the world affects both the society and the organizations, schools, as a strategic sub-system where educational services are produced and offered, are also affected by social changes and transformations (Şişman and Taşdemir, 2008). In this sense, schools both influence the environment as the pioneers of change and are also affected by the changes in the environment. If educational organizations fail to develop strategies to analyze and manage the new situation brought about by change, and if they do not have the competence to manage change, they are likely to face many problems (İnandı et al., 2015). Therefore, schools are expected to be affected by the changes, and the change is known to be a must within the school.

Relationship between School Culture, Organizational Commitment and Resistance to Change

Culture is of great importance both in changing the social structure and shaping organizations. Demirtaş and Ekmekyapar (2012) state that culture provides people with feelings and intuitions about what they have to do and how they should behave by creating behavioral patterns in society. It is known that culture is basically a set of values and judgments that are accepted by a group of people. This set of values and assumptions determines what is right or wrong, what is good or bad, and affects the attitudes and behaviours of the group (Çakır, 2007). School culture, on the other hand, is described as a combination of the school's unique values, beliefs and norms (Özdemir, 2012). As in every organization, the school has a unique cultural structure. The school's unique value judgments take shape over time, develop and gain a structure specific to that school by creating a culture. If the existing culture in an organization is strong, there is less need for bureaucratic procedures, and planning and decision-making processes become easier (Şimşek & Altinkurt, 2010). According to Sezgin (2010), standardization of the practices and processes within the organization enables an appropriate working environment for the employees of the organization and increases organizational efficiency. Gören and Yengin Sarpkaya (2014) state that organizations can achieve their productivity with the knowledge, skills and efforts of their employees. For this reason, it should be kept in mind that, as in every organization or institution, such concepts as value, belief, culture and commitment are of great importance at schools in terms of achieving the organizational functions and goals (Öztuğ & Baştaş, 2012). Based on this, it is thought that the quality of the product and service is directly related to the commitment level of the employees (Gören & Yengin Sarpkaya, 2014). The concept of

commitment is defined as adopting the goals and values of the organization, making an effort to be a part of the organization, and feeling like a member of a strong family (Özdevecioğlu, 2003). It is known that one of the most important factors for organizations to maintain their existence effectively is the employees who show high level of commitment to their organization. Employees with high organizational commitment adopt the goals and values of the organization they work with, make great efforts for the organization and feel more willing to stay in the organization (Gören & Yengin Sarpkaya, 2014). As the organizational commitment of employees increases, it becomes easier for them to adopt organizational goals and identify themselves with the organization, their sense of sacrifice increases, they continue voluntarily in the organization and they can fulfill their roles effectively (Öztuğ & Baştaş, 2012). Low organizational commitment causes individual and organizational negativities such as being late for work, absenteeism, low performance, quitting job and not accepting change (Gül & İnce, 2005).

Culture, which has an important role in social shaping, seems to be the subject of many scientific fields today and it is thought to be important for change (Gizir, 2008). The organizational culture shaped by the contribution of social culture causes the individual to change behaviorally with the inclusion of a new group. If the organizational culture does not have the necessary flexibility to accept change, then it prevents change. For this reason, culture that should accelerate change can become the source of organizational problems and resistance to change (Tunçer, 2013). At this point, the individual affected by the organizational culture reflects this interaction on the social processes. Emphasizing that organizational culture has a strong effect on behavior and relationships within the organization, Gılıç (2015) states that organizational culture will determine the readiness level of the organization for change. Resistance to change occurs when employees do not believe in the necessity of change, think that change will harm them and the organization, and adopt a negative attitude towards change (Çalık, Koşar, Kılınç, & Er, 2013). For this reason, it is considered that it is vital for the members of the organization to adapt to the organization and to adopt the organizational culture, and it is a common knowledge that the group dynamic within the organization is effective in many practices and decisions. Considering that the organizational culture is the norms, behaviors, beliefs and habits that direct the behavior of individuals and groups within the organization (Polat, 2003; Şişman, 2014), it would not be wrong to say that it is closely related to change.

The fact that perception of a strong school culture to be created in educational institutions will affect teachers' organizational commitment and attitudes towards resistance to change has emerged as an issue that needs to be examined. In studies conducted so far, school culture, organizational commitment and resistance to change have been handled either alone or as binary variables (Sezgin, 2010; Çelik, 2014; Gürbüz, 2017), thus, there is no study in the literature that examines the relationships between teachers' perceptions of school culture, organizational commitment and resistance to change together. This study is important in this aspect as it differs from other studies on the subject. That is because organizations are structures consisting of individuals from different ideas and cultures. In order for this structure to achieve its goals, it is important to reveal how the practices within the organization are perceived by the employees, the degree to which education staff adapt to the school culture, and the extent to which school culture has an impact on teachers' organizational commitment and resistance to change. For this reason, this research is also important in terms of unveiling to what extent the perceptions of teachers on school culture are effective on their organizational commitment and resistance to change. The aim of this study is to examine the relationships between elementary school teachers' perceptions of school culture and their level of organizational commitment and their resistance to change.

Method

Research Model

This study was conducted in the correlational survey model, investigating whether there is a significant relationship between teachers' perceptions of school culture, their organizational commitment and their resistance to change, and whether teachers' perceptions of school culture predict their organizational commitment and resistance to change. Relational research is a non-experimental research study designed to explain whether there is a relationship between two or more variables and

what kind of relationship it is, as well as to make predictions about variables (Christensen, Johnson & Turner, 2010). Survey models aim to describe the past or present situation in its current form. A cause-effect relationship cannot be established in the relationships found by the survey, but it gives some clues in this direction and gives results that can be useful in predicting the other variable if the situation in one variable is known (Karasar, 2007). Correlational survey model is considered appropriate for studies consisting of comparison and relationship questions (Glinier, Morgan & Leech, 2015).

Population and Sample

The population of the study consists of 3690 teachers working in elementary schools in the central districts of Mersin (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir and Mezitli) in the 2018-2019 academic year. The sample of the study is comprised of 455 teachers working in elementary schools in these four central districts of Mersin. The sample of the research has been chosen from the population by disproportionate sampling. According to Saunders, Lewis and Thornhill (2009), the sample of this research is at 95% confidence level and 5% error range in line with the sample calculation for the population whose size is definite. From this point on, it can be said that the sample size is large enough for this research. Detailed information about the number of teachers according to gender, education status, professional seniority variables and their percentage rates in the sample can be seen in Table 1.

Table 1. Distribution of the sample by gender, education status and seniority variables

Demographic Features		<i>n</i>	%
Gender	Female	263	57.8
	Male	192	42.2
Education Status	Associate Degree	68	14.9
	Undergraduate	357	78.5
	Master's Degree	30	6.6
Seniority	1-5 years	47	10.3
	6-10 years	72	15.8
	11-15 years	81	19.1
	16-20 years	168	36.9
	21 years or over	18	2.7
	Total	455	100

According to Table 1, 263 (57.8%) of the teachers constituting the sample are female and 192 (42.2%) are male. In terms of their education status, 68 (14.9%) of the teachers are associate degree, 357 (78.5%) are undergraduate, and 30 (6.6%) are graduate. Lastly, 47 of the teachers participating in the study (10.3%) are between 1-5 years of seniority, 72 (15.8%) are between 6-10 years, 81 (17.8%) are between 11-15 years, 87 (19.1%) 16-20 years, 168 (36.9%) 21 years or more seniority.

Data Collection Tools

School Culture Scale

This scale, which was developed by Terzi (2005) consists of 29 items and four sub-dimensions: support, achievement, bureaucratic and task culture. (Sample item: I feel committed to this school since the work is assigned to the true people.) The scale is a 5-point Likert type, ranked between "never" and "always". The arithmetic mean was used in the analysis of the data, and there is no reverse code item. Factor analysis was done to test construct validity of the scale. Factor loads of 8 items in support culture vary between .501 and .736, and Cronbach alpha coefficient was found .88. Factor loads of 6 items in achievement culture vary between .482 and .719, and Cronbach alpha coefficient was found .82. Factor loads of 9 items in bureaucratic culture vary between .443 and .736, and Cronbach alpha coefficient was found .76. Lastly, factor loads of 6 items in task culture vary between .563 and .672, and Cronbach alpha coefficient was found .74. Cronbach alpha coefficient of the scale itself was found .84. In this study, Cronbach alpha coefficient for School Culture Scale as a whole was found .91.

Organizational Commitment Scale

Teachers' Organizational Commitment Scale, developed by Üstüner (2009), contains 17 items and is of single-dimension. (Sample item: Enough effort is made to achieve the goals of the school.) The scale is intended to determine the level of school commitment of elementary school teachers. The scale is evaluated according to the total score. The lowest score to be obtained from the scale is 17 and the highest score is 85, and it is expected that the score to be obtained from the scale will increase as the teachers' sense of commitment increases. The scale is a 5-point Likert type, ranked between "never" and "always". The arithmetic mean was used in the analysis of the data, and there is no reverse code item. The factor loads of the items in the scale vary between .440 and .860. The Cronbach Alpha coefficient of the scale is .92. In this study, the Cronbach alpha coefficient for the whole scale was found to be .97.

Resistance to Change Scale

The Resistance to Change Scale, developed by Oreg (2003), was adapted into Turkish by Bayazit (2003). The scale consists of 17 items and four dimensions. (Sample item: I generally think the changes are negative.) The scale is a 6-point Likert type, ranked between "strongly agree" and "strongly disagree". The arithmetic mean was used in the analysis of the data, and there are reverse code items. According to international validity analysis of the scale, factor loads for routine seeking vary between .44 and .70; for emotional reaction, between .54 and .7; for short term focus, .49 and .72; and for cognitive rigidity, .48 and .68. The Cronbach Alpha coefficient of the scale is .70. In this study, the Cronbach alpha coefficient for the whole scale was found to be .82.

Analysis of Data

The analysis of the data was carried out in two stages. In the first stage, the data were examined in terms of missing or incorrect values, and outliers. In the second stage, sub-problems of the study were analyzed. In the incorrect value analysis, the values that were thought to be entered incorrectly were corrected. In order to analyze the sub-problems in the study, firstly, the arithmetic mean values of the items in each sub-scale were found and a final score was calculated for that factor. Analyses were made on these factor scores. Pearson correlation analysis was conducted to determine whether teachers' perceptions of school culture have a significant relationship with their organizational commitment and resistance to change. Regression analysis was conducted to reveal whether school culture predicts organizational commitment and resistance to change. The significance level in the study was taken as 0.05.

Findings

Relationship between School Culture and Organizational Commitment

Table 3. Correlation Analysis Results about the Relationship between School Culture and Organizational Commitment

	1	2	3	4	5	Mean	Sd
Organizational Commitment	1					3,627	1,00
Support Culture	,762**	1				3,783	,802
Success Culture	,590**	,796**	1			3,840	,899
Bureaucratic Culture	,279**	,384**	,380**	1		3,297	,687
Task Culture	,506**	,611**	,557**	,454**	1	4,179	,639

**p = 0,01

*p = 0,5

According to the findings in Table 3, it is seen that there is a positive relationship between the support culture ($r=0.762$; $p<0.01$) and organizational commitment. Success culture ($r=0.590$; $p<0.01$) and task culture ($r=0.506$; $p<0.01$) have a positive and medium-level relationship with organizational commitment. Lastly, there is a weak but positive correlation between the bureaucratic culture ($r=0.279$; $p<0.01$) and organizational commitment.

Relationship between School Culture and Resistance to Change**Table 4.** Correlation Analysis Results about the Relationship between School Culture and Resistance to Change

	1	2	3	4	5	6	7	8	Mean	Sd
Task Culture	1								4,179	,639
Bureaucratic Culture	,454**	1							3,297	,687
Success Culture	,557**	,380**	1						3,840	,899
Support Culture	,611**	,384**	,796**	1					3,783	,802
Routine Seeking	,083**	,186**	,052	,051	,118*	1			2,651	,885
Emotional Reaction	,127*	,138**	-,045	-,005	,061	,395**	1		3,449	1,067
Short Term Focus	,069	,125**	,015	,044	,080	,453**	,572**	1	2,869	1,143
Cognitive Rigidity	,046	,051	,012	-,027	,022	,359**	,391**	,396**	3,789	,892

**p = 0,01

*p= 0,05

According to the findings in Table 4, task culture was found to have a significant but low-level relationship with emotional response ($r=0.127$; $p<0.01$) and routine seeking ($r=0.083$; $p<0.05$), which are sub-dimensions of resistance to change. However, task culture has no significant relationship with short term focus ($r=0.069$; $p>0.05$) and cognitive rigidity ($r=0.046$; $p>0.05$). Bureaucratic culture, which is another sub-dimension of school culture, has a significant but low-level relationship with routine seeking ($r=0.186$; $p<0.01$), emotional reaction ($r=0.138$; $p<0.01$) and short term focus ($r=0.125$; $p<0.01$) while it has no significant relationship with cognitive rigidity ($r=0.051$; $p>0.05$). Success culture of the school culture has no significant correlation with routine seeking ($r=0.052$; $p>0.05$), emotional reaction ($r= -0.045$; $p>0.05$), short term focus ($r=0.015$; $p>0.05$) and cognitive rigidity ($r=0.012$; $p>0.05$). Similarly, support culture also has no significant correlation with routine seeking ($r=0.051$; $p>0.05$), emotional reaction ($r=-0.005$; $p>0.05$), short term focus ($r=0.044$; $p>0.05$) and cognitive rigidity ($r= -0.027$; $p>0.05$).

School Culture's Prediction of Organizational Commitment**Table 5.** Regression Analysis Results Related to Prediction of School Culture on Organizational Commitment

Variables	B	SE	B	T	P
Constant	-0,161	0,212	-	-0,757	0,450
Support Culture	0,130	0,064	0,083	2,045	0,041
Success Culture	-0,049	0,051	-0,033	-0,964	0,336
Bureaucratic Culture	-0,061	0,057	-0,054	-1,063	0,288
Task Culture	0,962	0,067	0,767	14,419	0,000
	R= ,765	R ² = ,585	F= 158,879		p< 0,05

The results of multiple regression analysis for the support, bureaucratic, task and success culture, which are considered to be the predictors of teachers' perceptions of organizational commitment, are shown in Table 5. According to the findings, there is a high level and significant relationship between teachers' perceptions of school culture, in all four sub-dimensions, and their organizational commitment levels ($R=0.765$; $R^2=0.585$; $p< ,05$). These four sub-dimensions of school culture together explain 58% of the total variance in organizational commitment. According to the standardized regression coefficient (β), the relative importance order of the predictive variables on organizational commitment was found as "task culture", "support culture", "success culture" and "bureaucratic culture". When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that the dimensions of "task culture" and "support culture" are significant

predictors on organizational commitment. However, “success culture” and “bureaucratic culture” do not have a significant prediction on organizational commitment.

School Culture's Prediction of Resistance to Change

Table 6. Regression Analysis Results Related to Prediction of School Culture on Resistance to Change

Variables	B	SE	B	T	P
Constant	2,457	0,232	-	10,608	0,000
Support Culture	0,113	0,069	0,101	1,632	0,103
Success Culture	0,175	0,055	0,167	3,166	0,002
Bureaucratic Culture	-0,059	0,062	-0,073	-0,945	0,345
Task Culture	-0,040	0,073	-0,044	-0,548	0,584
	R= ,193	R ² = ,037	F= 4,340	p<0,05	

The results of multiple regression analysis for the support, bureaucratic, task and success culture, which are considered to be the predictors of teachers' perceptions of resistance to change, are shown in Table 6. According to the findings, there is a low level but significant relationship between teachers' perceptions of school culture, in all four sub-dimensions, and their levels of resistance to change ($R=0.193$; $R^2=0.037$; $p<.05$). These four sub-dimensions of school culture together explain 3% of the total variance in resistance to change. According to the standardized regression coefficient (β), the relative importance order of the predictive variables on resistance to change was found as "success culture", "support culture", "bureaucratic culture" and "task culture". When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that the “success culture” dimension is a significant predictor on resistance to change. However, "task culture", "support culture" and “bureaucratic culture” do not have a significant prediction on resistance to change.

Discussion, Results and Suggestions

The main purpose of educational organizations is to ensure that students are educated as individuals equipped with the requirements of the time in educational, social and cultural terms. Individuals who are educated in every field can look to the future with confidence and see themselves as a valuable part of society. It is known that the growth of generations that will shape the future and the realization of this ideal are closely related to the positive school culture, the existence of employees with high organizational commitment and the attitudes of employees towards change. In addition, it is observed that employees' commitment and attitudes towards change are also closely related to the dominant culture and climate of the organization. The culture within the organization greatly affects the attitudes and behaviours of the employees and contributes significantly to the increase of commitment, motivation and productivity of employees. It is known that another factor that is effective in realizing the goals of educational organizations and increasing productivity is the attitudes of teachers towards change. Particularly, the employees who have a positive attitude towards change are expected to pave the way for change and development by embracing innovations more easily in the information age. If the importance of school culture and organizational commitment is taken into consideration, it is supposed to contribute to the harmony in the change process. In this context, the results obtained from the findings of the study were discussed in the light of the literature and related researches.

When the relationships between teachers' perceptions of school culture and their organizational commitment were examined, it was found that teachers' perceptions of support, success, bureaucratic and task culture, which are sub-dimensions of school culture, have a positive and significant relationship with their organizational commitment. When the studies on the subject are examined, the results of the studies conducted by Maral and Öztürk (2015), Çakır (2007) and Çoban (2015) show similarities with the results of this study. Gümüseli (2006) defines school culture as the set of concrete and abstract elements that affect the attitudes and behaviours of school staff that form the identity of the school. On the other hand, organizational commitment is defined as employees' efforts for the goals and objectives of the organization, embracing the organization's values and willingness to make an effort for the organization (Gülova & Demirsoy, 2012). A strong school culture is expected to integrate employees with organizational goals and contribute to the efforts of the

employees for the organization. As a result of current research findings and literature review, it is seen that a positive school culture contributes positively to the organizational commitment of employees. According to Sezgin (2010), relations between employees in organizations dominated by a support culture are based on trust and are maintained in mutual understanding and loyalty. This statement supports the finding of a positive high-level relationship between the support culture and organizational commitment obtained from this study. In the bureaucratic culture, rational and legal structures come to the forefront, which supports the finding of a weak relationship between organizational commitment and bureaucratic culture. It is seen that an established culture is formed in organizations where common beliefs and values are shared, so individual and organizational integration is stronger, organizational commitment is high, and teachers' organizational commitment is shaped in a positive organizational culture (McDonald & Gandz, 1991). Similarly, it is seen as a result of the study that teachers' perceptions of school culture in the dimensions of support, success and task culture are associated with their perceptions of organizational commitment, and they significantly predict the organizational commitment perceptions of teachers. According to this, in a school where there are teachers with high organizational commitment, who strongly believe in the aims and values of the school, and who are willing to make an effort for the school, the teachers' perceptions towards the development of the school culture also build up positively. It is expected that the harmony between the values of school staff and organizational values will increase organizational commitment and performance. It is seen that one of the important actors of this adaptation process is the school culture that holds school employees together (Tamer, İyigün & Sağlam, 2014). Therefore, it is thought that perception towards school culture can predict teachers' organizational commitment. The results of this research as well as of other studies (Çakır, 2007; Sezgin, 2010; Maral, 2015; Çoban, 2015) on the subject also support this idea.

According to the correlation analysis results regarding the relationship between teachers' perceptions of school culture and their resistance to change, it was concluded that there is a weak correlation between school culture and resistance to change, and that school culture is a low-level but significant predictor of resistance to change. Studies on the subject also support these findings. İnandı and Gılıç (2016) found a very weak relationship between school culture and readiness to change. In the study conducted by İnandı et al. (2015), it was found that teachers' self-efficacy has a negative relationship with short-term focus dimension of resistance to change, but no significant relationship with the dimensions of routine seeking, emotional reaction and cognitive rigidity. Unlike the findings of this study, Demir (2019) found that school administrators' ability to manage the change has a positive and high relationship with school culture and its sub-dimensions, except for bureaucratic culture. In addition, Kulu (2007) concluded that there is a significant relationship between teachers' reactions to change and the dimensions of school culture. Ada and Ayık (2013) simply define school culture as a combination of ideals, values, assumptions, beliefs and attitudes that bring the school community together. Karabal (2018) states that resistance to change manifests itself in individual or organizational dimensions. The individual structure of resistance to change, its depiction of itself in the form of covert resistance, and organizational culture, as one of the most fundamental factors of the change process and if not having the necessary flexibility for accepting change, can all create an obstacle to change. This situation can be regarded as one of the reasons why school culture does not significantly predict resistance to change. In addition, the dynamic structure of the schools and the excessive personnel circulation, which prevents the formation of an established culture, may be the reason for the weak relationship between the resistance to change and the school culture.

As a result, it can be said that a positive school culture will improve the organizational commitment of the teachers positively. The reason for the weak relationship between teachers' perceptions of school culture and their level of resistance to change can be attributed to the teachers' having different feelings and thoughts or the influence of individual factors, which is one of the sources of resistance to change. In addition, it should be kept in mind that organizational commitment is not the only thing that predicts resistance to change, but also the suitability of the work environment, the leadership style of administrators, the perception of trust and justice, or psychological, economic and social factors are closely related to resistance to change.

Based on the findings obtained from the study, emphasis should be given to personnel empowerment activities by strengthening a management approach based on human relations in order to create a positive organizational culture in schools, to increase the organizational commitment of employees and to reduce resistance to change. It should not be forgotten that the employees with high organizational commitment will feel themselves as a part of the organization, which is important for the organization to adapt to the change process. Therefore, in order for organizations to accept the changes that will keep up with the requirements of the time, emphasis should be put on a positive school culture and activities to increase the organizational commitment of the employees.

References

- Ada, Ş. & Ayık, A. (2013). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-39.
- Akman, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin değişime direnç nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlilik güvenilirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkiler ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, S. (2009). *Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri (Üsküdar ve Kadıköy ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çeviri Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, S. Koşar, A. Ç. Kılınç, E. Er, İ. & Tokat, M. B. (1996). "Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi". *Dumlupınar Üniversitesi Yayını*. Sayı:6 s. 26-81.
- Çalık, T. (2003). "Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme", *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36: 536-557, Güz.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013.
- Çelik, G. İ. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisi* İzmir ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S. N. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile değişime dirençleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 19-24.
- Çerezci, Ç. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Gülşah (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544.
- Erol, F. İ. (2005). *Değişim dönemlerinde çalışanların tutum ve davranışlarının geliştirilmesi ve bunun örgüt kültürüne yansımaya yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basımdan Çeviri) (Çeviri Edt. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güçlü, N., Yıldırım, K. & Daşcı, E. (2016). Güçlü ve zayıf kültürel özellikler açısından okul kültürünün incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Gülova, A. A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 49-76.
- Helvacı, M. A., Çankaya, İ. ve Bostancı, A.B. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 120-135.
- İnandı Y. & Gılıç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. & Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlilikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 563-581.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Gılıç, F. (2013). School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*, 5 (5), 196-203.
- İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 319-339.
- İnce, M. & Gül, H. (2005). *Örgütsel bağlılık, yönetimde yeni bir paradigma*. Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Kadioğlu-Ateş, H. & Vatansver-Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 127-162.
- Karabal, C. (2018) Değişime direnç, örgütsel hafıza ve vazgeçme arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-dergi*, 1 (2), 6-24.
- Karakullukcu, İ. (2015). *Dış kaynak kullanımı yöntemi uygulayan işletmelerde çalışanların örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bolu İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, A. & Hacifazhoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Kök, S. B. & Özcan, B. (2012). Örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan faktörler ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(2), 113-131.
- Kulu, S. (2007). İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McDonald, P. & Gandz, J. (1991). Identification of values relevant to business research. *Human Resource Management*, 30(2), 217-236.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. London: Sage Publications.
- Ng, H.W.T., Butts, M. M., Vandenberg, J. R., Dejoy, M. D., & Wilson G. M. (2006). "Effects of management communication, opportunity for learning, and work schedule exibility on organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 68, 474-489.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Özdemir, A. (2016). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin değişime karşı dirençleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bakırköy ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi – Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.

- Öztürk, Z. & Maral, S. (2015). İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği). *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 63-86.
- Polat, E. (2003). *Örgütsel değişim ve örgütsel değişimde örgüt kültürünün yeri ve önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Saunders, N.K.M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students London*: Prentice Hall.
- Selçuklu, A.E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: okulöncesi öğretmenler üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Şimşek, Y. & Altınkurt, Y. (2010). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 372-390.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*, 12. Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sisteminin yasal temelleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, 28-41.
- Tamer, İ., İyigün, N.Ö. & Sağlam, M. (2014). Örgüt kültürünün örgüte bağlılık üzerindeki etkisi: bir perakende işletmesi çalışanları üzerinde araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(8), 187-202.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Türkyılmaz, F. (2009). *Çalışanların özdeğerlendirme, değişim yönetimi ve örgütsel bağlılık algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenigürbüz, S. (2017). *Örgütsel bağlılık değişime direnç ilişkisi ve örgütsel bağlılığın değişime direnç üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yulcu, N. T. (2018). *Destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkisi: Balıkesir ili Bandırma, Gönen ve Erdek ilçeleri ilkokulları örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, İ. & Koçak, D. (2014). Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 45-64.



Investigation Of Teachers' Emotional Labour And Organizational Alienation Behaviours¹

Osman Ferda BEYTEKİN², Hasan ARSLAN,³ Miray DOĞAN⁴

Abstract

The aim of this research was to analyze the relationships between emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers according to some variables. In the study, Emotional Labour Scale developed by Chu and Murrmann (2006) and adapted into Turkish by Kırıl (2016) and Organizational Alienation Scale developed by Eryılmaz (2010) were used to search for the behaviors of secondary school teachers. The study universe consists of secondary school teachers who work in the public secondary schools of İzmir in Karşıyaka, Bornova, Bayraklı and Gazimir districts in 2018-2019 academic year. The sample consisted of 342 secondary school teachers who were selected by the easily accessible sampling method. According to findings of the research, secondary school teachers emotional labour was highest on surface acting dimension and it was followed by genuine acting and deep acting dimensions. According to the age variable of secondary school teachers, it was found that the dimensions of genuine acting and deep acting differed significantly. According to the professional seniority variable of secondary school teachers, surface acting and deep acting dimensions have been found significantly different. According to the level of organizational alienation of the secondary school teachers, the highest average score is the dimension of powerlessness, normlessness, isolation, self-estrangement and meaninglessness respectively. According to the gender variable of secondary school teachers, the dimensions of powerlessness and isolation differed a significantly. It was found that male participants have higher average scores in both powerlessness and the isolation dimensions of organizational alienation compared to women participants of the study.

Keywords

Emotional Labour
Organizational Alienation
Teacher,
Secondary School

Article Info

Gönderim Tarihi: 30.03.2020
Kabul Tarihi: 12.11.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ This article was produced from Miray Doğan's master thesis "Investigation of Teachers' Emotional Labor and Organizational Alienation Behaviors." The data in this article was presented as an oral presentation at the Prevenierea Chi Combaterea Phenomenon Bullying Congress held in Romania, 30-31 October 2019.

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, İzmir, Türkiye, ferda.beytekin@ege.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-3934-0814>

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, harslan@comu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8011-3069>

⁴ PhD. Candidate, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, mraydogan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Introduction

With the transition of the globalizing world to, the advancement of technology and science constitutes an important element for the economic and social progress of organizations. Emotions of employees have positive or negative reflections in terms of organizational effectiveness. The efforts of organizations to shape and manage the emotions of the employees made the concept of emotional labour crucial in the field of organizational behaviour. Employees in organizations are expected to reflect their emotions, not only by using their physical but also mental and emotional labour. Recently, the growth and development of the service sector has made emotional labour indispensable for many professions. One of these professions is the teacher profession. The more important the effective use of knowledge and skills in the teaching profession make the management of emotions of teachers as vital. Teachers' emotional labour behaviour can be defined as the degree of mismatch between emotions actually felt and repressed. The reason for this is that teachers perform a profession that requires them to constantly interact and communicate with their stakeholders.

Teaching is a profession where emotional labour is used very intensively (Aydm, 2016). The teaching profession also requires the management of emotions as part of their work. Emotions suppressed in educational organizations affect teachers' self-esteem and social life. Nevertheless, factors such as rapid and intense developments in technology, competition conditions among organizations, performance pressure and the adoption of work-based understanding can cause employees to experience negative feelings such as alienation from their professions (Yüksel, 2014). Alienation, which is expressed as a concept that includes negative feelings and thoughts of individuals against private and social situations, emphasizes the effects of social structure on personality. Alienation in organizations may have negative effects on employees in commitment to their professions. The disagreements between teachers' labour role and values, aims and needs are seen as indicators of alienation. The alienation experienced in educational organizations is not only at the individual level but also has the effect of the organizational structure. It was seen that there is a relationship between teachers' organizational alienation levels and emotional labour, productivity, organizational involvement, professional commitment and performances (Averberk, 2016; Polatkan, 2016).

Emotional Labour

Emotional labour; it is a form of labour in which workers organize their emotions in order to fulfill the emotional needs of the organization (Hochschild, 1983; Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey, 2000). The concept of Emotional Labour was first used by the American sociologist Hochschild (1983) in the book: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, which investigates the behaviour of airline workers. According to Hochschild (1983), emotional labour is defined as mental and physical management of emotions as required by the profession. Morris & Feldman (1996) described emotional labour as effort, planning, and control that employees use to demonstrate the emotions desired by the organization during interpersonal processes. According to Grandey (2000), emotional labour may involve increasing, imitating or suppressing emotions to make emotional changes. According to Hochschild (1983), works involving emotional labour have three common characteristics; the first requires employees to communicate with people face to face, the second with body language and the third with voice communication. Hochschild (1983) in her study, she describes the working environment to scene, employees; actors and service areas. From this point of view, the actors should convey the role required by the play to the audience sincerely and naturally and take on the desired identity (Eroğlu, 2010).

Hochschild (1983) stated that emotional labour is exhibited in two dimensions; these are defined as surface acting and deep acting. Surface acting refers to the behavior of the employee by "wearing a mask" even though she does not feel it, the behaviors displayed in the image (Çoruk, 2014). The surface acting describes the presentation of imperceptible emotions through gestures, tone of voice, and mimics. Deep acting represents; experiencing or suppressing the emotion as it wants to feel. Thus, surface acting focuses on extraverted behaviour, while deep acting role focuses on internal emotions. The focus is on how the employee should feel at work, rather than focusing on rules that lead to the display of rules, which are a function of social norms, professional norms and

organizational norms (Hochschild, 1983). Ashforth & Humphrey (1993) added the dimension of genuine acting in addition to Hochschild's surface acting and deep acting. It is parallel to the feelings that the organization expects from them without changing the feelings that employees actually feel.

Emotional Labour in Educational Organizations

Today, the interest in the concept of emotional labour in educational organizations has been rising gradually. Besides, emotional labour is seen as one of the essential quality to contribute the effectiveness of service sector (Seçer, 2005). Although the term 'emotional labour' is used more often to describe the feelings of employees in the service sectors, it has been found that teaching is a profession that requires much more intensive emotional labour than the others (Zheng et al., 2018). Teachers are one the influential factors of the social structure in educational organizations. A teacher is a person who not only transfers information to students but also shows positive attitudes and emotions to their students and school community. Thus, a teacher not only uses physical but also emotional and mental labour in performing his / her profession. So, teachers perform a high level of emotional labour in their duties at schools (Ye & Chen, 2015). Teachers are constantly interacting and communicating with school stakeholders through emotional labour (Kıral, 2016). Emotional formations affect the quality of education and training in educational organizations. Although the priority in teaching profession focuses on expertise and teaching knowledge but the recent research has shown that teaching is widely an emotional practice (Hargreaves, 1998; Brown, 2011). In this context, education and training is not only a “technical initiative” but more than this (Zembylas, 2004).

Teachers perceive surface acting as an obligation and act reluctantly but deep acting role in the dimension of emotional labour is a necessity for teachers to exhibit the emotional behaviours required by the profession (Aydın, 2016). Teachers' ability to correctly manage how they feel and the emotions required by the profession can have a positive impact on their commitment and performance. Therefore, the positive display of teachers' emotions has a priority on the effectiveness and goodness of the school.

Concept of Alienation

When the literature on alienation is examined, it is understood that the concept started with Hegel (Ofluoğlu & Büyükyılmaz, 2008). Following Hegel, philosophers such as Feuerbach, Marx, Marcuse, Mills, Fromm and Seeman, respectively, appear to have alienation theories (Tekin, 2010; Averbek, 2016).

Schacht (1970) stated that, alienation is an individual situation of separation of some other elements in their environment. According to Miller (1975), alienation is the objective state of loneliness made by others. Alienation can be defined as a state of psychological separation from the profession that does not have the potential to meet the prominent needs and expectations of the person (Kanungo, 1979). On the other hand, Horowitz (1966) defined alienation as a separation from the objects of the world first, second from people and thirdly from other people's thoughts. Alienation can be accepted as a phenomenon where people start living together and need each other and can create a continuous agenda both in past and present-day organizational structures (Şimşek et al., 2006). Alienation means the loss of interest of the individual towards the values and environment of the society and an attitude towards the world. The concept of alienation is generally an action or development that alienates one person or the others from another and makes it alien to another (Aydoğan, 2015).

Seeman's first attempt to clarify the concept of alienation after World War II and made it to measurable dimensions by empirical research (Emir, 2012). Seeman stands out with his research on alienation and especially focuses on the alienation of individuals living in society with their personal aspects. Seeman defined (1959) socio-psychological aspects of alienation and evaluated the social situations that constitute the five types of alienation and their consequences. These are powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation and self-estrangement. *Powerlessness*; is an effort to develop an expectation or probability that an individual's own behavior cannot determine the results as intended. Powerlessness in educational organizations can be defined as the absence of teachers in

decision-making at all levels of the educational process. *Meaninglessness* is defined as the fact that the employee cannot make sense between the actions and the aims, does not know which truths to believe or does not understand what to be connected. *Normlessness* is the person's tendency towards behaviours that are not accepted by the society in achieving the specified goals (Kahveci & Demirtaş, 2014). *Isolation* is the minimization or termination of an individual's relationship with a community. The values, beliefs and behavior norms of the community have been defined as the exclusion or disregard of what is the continuation of an individual's life (Brooks et al., 2008). *Self-estrangement* is the fourth and final form of alienation as “loss of internal meaning and self-decline (Seeman, 1959).

Organizational Alienation in Educational Organizations

Teachers have significant responsibilities to provide students with a qualified education, to guide them to the right goals, and to help them grow as individuals who are beneficial to society and themselves (Averberk, 2016). Teachers have a profound impact on the personality and future of students so the schools and the society. It is problematic for teachers who are alienated from their profession to be helpful to students in critical period in terms of learning and personality development (Yıldız et al., 2013). Largely centralization and bureaucratic structural elements are seen among the causes of alienation, (Nair & Vohra, 2010). In addition, economic problems, teaching in the combined large classrooms, intensive curriculum the continuous change in the educational system can be defined as the causing factors of teachers' alienation (Erjem, 2005). As a result of the researches (Elma, 2003; Averberk, 2016; Brooks et al. 2008), the high level of organizational alienation experienced by teachers can prevent their commitment and loyalty to their profession and negatively affect the organization's productivity, effectiveness and success, and therefore the teachers' performance can be reduced (Eryılmaz, 2010).

In this case, the purpose of this research is to investigate the emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of teachers working in secondary schools. Teachers' emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours should be investigated as crucial factors in the capacity, creativity and performance of educational organizations. Organizational alienation in educational organizations is thought to be a negative factor on productivity and performance in the teaching profession. Furthermore, it is aimed to investigate the emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers according to gender, age, branch, professional seniority and education level. Accordingly, the problem of this research is determined as whether the emotional labour and organizational alienation behaviours of secondary school teachers differ significantly according to gender, age, branch, professional seniority and educational status.

Method

Research Design

In this study, descriptive survey model was used to determine the relationship between emotional labour behaviours and organizational alienation behaviours of secondary school teachers.

Research Group

The study universe consists of 3081 the teachers working in secondary schools of Bornova, Karşıyaka, Bayraklı and Gaziemir districts of İzmir. The sample of the study including 342 secondary school teachers represent the study universe with a level of $\alpha = .05$. The distribution of secondary school teachers who participated in the study according to gender, age, education level, branch and professional seniority variables were examined in Table 1.

Table 1. Frequency and Percentages of Secondary School Teachers According to Various Variables

Demographic variables	Factors	n	%
Gender	Female	210	61.4
	Male	132	38.6
	Total	342	100.0
Age	25 and below	16	4.7
	26 -30	29	8.5
	31-35	60	17.5
	36-40	103	30.1
	41 and above	134	39.2
	Total	342	100.0
Educational level	Undergraduate	266	77.8
	Graduate	76	22.2
	Total	342	100.0
Branch	Social Science	189	55.3
	Math and Science	123	36.0
	Skill courses branch	30	8.8
	Total	342	100.0
Professional seniority	1-5	29	8.5
	6-10	37	10.8
	11-15	82	24.0
	16-20	87	25.4
	21 and above	107	31.3
	Total	342	100.0

As shown in Table 1, 210 (61.4%) of the secondary school teachers were female and 132 (38.6%) were male. As the ages of the teachers participating in the study were examined, the number of teachers aged 25 and under was 16 (4.7%); the number of teachers between the ages of 26-30 was 29 (8.5%); the number of teachers in the 31-35 age range was 60 (17.5%) and the number of teachers in the 36-40 age range was 103 (30.1%); the number of teachers aged 41 and over is 134 (39.2%). As the education level of the teachers participating in the study is examined, it is seen that 266 (77.8%) are undergraduate and 76 (22.2%) are graduates. As the branches of the teachers participating in the study were examined, the number of teachers in the social science (Turkish, English, Social Studies) was 189 (55.3%); the number of teachers in the math and science (Mathematics, Science and Technology and Information Technologies) is 123 (36.0%) and the number of teachers in the skill courses branch (Visual Arts, Physical Education and Music) is 30 (8.8%). In terms of professional seniority, the number of teachers who have seniority of 1-5 years is 29 (8.5%); 37 (10.8%) of the teachers have a seniority of 6-10 years; 82 (24.0%) teachers with 11-15 years of seniority; 87 (25.4%) teachers with 16-20 years of seniority and the number of teachers with seniority of 21 years and over is 107 (31.3%).

Instruments

The first part of the instrument personal information consists of gender, age, branch, professional seniority and educational status. In the study, *Emotional Labour Scale* developed by Chu & Murrmann (2006) and adapted into Turkish by Kiral (2016) and *Organizational Alienation Scale* developed by Eryılmaz (2010) were used to search for the behaviors of secondary school teachers. The internal consistency coefficients for the overall and sub-scales of the Emotional Labour Scale ranged from 0.71 to 0.90. and Cronbach alpha coefficient of Organizational Alienation found as 0,94 for the whole scale. It is accepted that reliability co-efficient with 0.70 and over is regarded as reliable.

Data Analysis

In order to measure the emotional labour and organizational alienation behaviors of the secondary school teachers, descriptive analysis; percentage, arithmetic means, frequency, standart deviation, and to find out the differences between the variables, t-test, ANOVA and Kruskal Wallis tests were used ($p>0.5$ value is statistically significant). In order to determine the differences in organizational alienation and emotional labour scales according to gender variable, t-test was used for independent samples, and Anova test was used to determine differences in organizational alienation

and emotional labour scales according to age, branch, professional seniority variables. Scheffe and Mann Withney tests were performed to determine the differences between the groups.

Findings

Arithmetic means of emotional labour levels of secondary school teachers in surface acting, genuine acting, and deep acting were examined in Table 2.

Table 2. Emotional Labour Levels of Secondary School Teachers

Emotional Labour Levels	N	\bar{x}	SS
Surface acting	342	5,5463	1,37599
Genuine acting	342	5,4103	1,22038
Deep acting	342	5,1058	1,35626
Valid N (listwise)	342		

As shown in Table 2, the level of emotional labour in which secondary school teachers had the highest average score was surface acting dimension ($\bar{x} = 5,5463$), while genuine acting ($\bar{x} = 5,4103$) and deep acting ($\bar{x} = 5,1058$) respectively.

According to the age variable, the surface acting, genuine acting and deep acting behaviours of secondary school teachers' emotional labour levels were examined in Table 3.

Table 3. Kruskal Wallis Test Results Of Secondary School Teachers' Emotional Labour Levels According to Age Variable

Variables	Age	N	\bar{X}	X^2	df	p	
Surface acting	(1)25 and below	16	153,69	4,838	4	,110	
	(2)26-30	29	151,83				
	(3)31-35	60	164,67				
	(4)36-40	103	166,09				
	(5)41 and above	134	185,10				
Genuine acting	(1)25 and below	16	184,31	11,541	4	3-5	
	(2)26- 30	29	182,74		337	4-5	
	(3)31-35	60	150,05		342	,010*	
	(4)36-40	103	154,49				
	(5)41 and above	134	190,22				
Deep acting	(1)25 and below	16	267,94	20,255	4	1-2	
	(2)26-30	29	190,90		337	1-3	
	(3)31-35	60	147,35		342	,003*	
	(4)36-40	103	170,68				1-5
	(5) 41 and above	134	167,23				2-3

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 3, as Kruskal Wallis test results were examined the surface acting dimension of secondary school teachers did not show significant difference according to age variable ($X^2 = 4,838,897$; $p > 0.05$), whereas genuine acting ($X^2 = 11,541$; $p < 0.01$) and deep acting ($X^2 = 20,255$; $p < 0.01$) dimensions were found to be significantly different. Mann Withney was applied in order to determine the source of the difference.

According to Mann Withney test results the genuine acting dimension of secondary school teachers shows a significant difference between 36-40 years and 41 years and older age groups. According to the average scores of secondary school teachers, the highest average of the genuine acting variable was 41 years and over ($X^2 = 190,22$) and the lowest average in the 31-35 age group ($X^2 = 150.05$).

The deep acting role of secondary school teachers shows a statistically significant difference between the age group 25 and below and the groups 31-35, 36-40 and 41 and over. The highest mean

score in the deep acting variable of secondary school teachers exists in the age group 25 and below ($\bar{x} = 6.2625$), while the lowest mean score exists in the age group 31-35 ($X^2 = 147.35$). It can be estimated that secondary school teachers aged 41 and over are more outstanding in the process of showing emotional labour compared to secondary school teachers aged 25 and 31-35.

The emotional labour levels of secondary school teachers in the dimensions of surface acting, genuine acting and deep acting according to professional seniority variable were examined in Table 4.

Table 4. Kruskal Wallis Test Results of Emotional Labour Levels of Secondary School Teachers According to Professional Seniority Variable

Variables	Professional seniority	N	\bar{x}	X^2	df	p
Surface acting	(1)1-5	29	189,66	4,417	4	,516
	(2)6-10	37	155,81			
	(3)11-15	82	166,99			
	(4)16-20	87	161,99			
	(5)21 and above	107	183,19			
Genuine acting	(1)1-5	29	190,97	7,512	4	,393
	(2)6-10	37	157,91			
	(3)11-15	82	155,75			
	(4)16-20	87	164,98			
	(5)21 and above	107	188,29			
Deep acting	(1)1-5	29	218,76	8,593	4	,050
	(2)6-10	37	165,95			
	(3)11-15	82	160,41			
	(4)16-20	87	163,36			
	(5) 21 and above	107	175,73			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 4, Kruskal Wallis test was conducted to determine whether the emotional labour levels of secondary school teachers show the significant difference between surface acting and deep acting according to professional seniority. The genuine acting dimension of secondary school teachers did not show significant difference ($X^2 = 7,512$; $p > 0.05$).

However, surface acting ($X^2 = 4,417$; $p < 0.05$) and deep acting ($X^2 = 8,593$; $p < 0.05$) showed significant difference according to professional seniority. In the surface acting of emotional labor behaviours of secondary school teachers, secondary school teachers whose professional seniority is between 1-5 years and 16-20 years, and those whose professional seniority is between 16-20 years and 21 years' teachers showed significant differences ($p < .05$). Emotional labour behaviors of secondary school teachers were significantly different in terms of deep acting whose occupational seniority was between 1-5 years and 11-15 years and between 1-5 years and 16-20 years ($p < .05$).

The arithmetic means of organizational alienation levels of secondary school teachers in powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, self-estrangement were examined in Table 5.

Table 5. Organizational Alienation Levels of Secondary School Teachers

Variables	N	(\bar{x})	SS
Powerlessness	342	2,0283	,74646
Meaninglessness	342	1,4538	,61808
Normlessness	342	1,9656	,66469
Isolation	342	1,7885	,74859
Self-estrangement	342	1,5175	,62336
Valid N (listwise)	342		

As shown in Table 5, the level of organizational alienation, where teachers had the highest average score was powerlessness dimension ($\bar{x} = 2,0283$), normlessness ($\bar{x} = 1,9656$), isolation ($\bar{x} = 1,7885$), self-estrangement ($\bar{x} = 1.5175$) and the lowest average score as meaninglessness ($\bar{x} = 1.4538$).

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the gender variable were examined in Table 6.

Table 6. t-test Results of Organizational Alienation Levels of Secondary School Teachers According to Gender Variable

Variables	Gender	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Powerlessness	Male	132	2,1586	,83517	340	2,581	,010
	Female	210	1,9463	,67414			
Meaninglessness	Male	132	1,5227	,66420	340	1,639	,102
	Female	210	1,4105	,58472			
Normlessness	Male	132	2,0133	,62572	340	1,050	,294
	Female	210	1,9357	,68784			
Isolation	Male	132	1,8914	,75916	340	2,025	,044
	Female	210	1,7238	,73632			
Self estrangement	Male	132	1,5682	,67267	340	1,192	,234
	Female	210	1,4857	,58970			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 6, according to the results of independent group t test to determine whether organizational alienation levels of secondary school teachers didn't show a significant difference in gender variable; meaninglessness ($t = 1,639$; $p > 0.05$), normlessness ($t = 1,050$; $p > 0.05$) and self-estrangement ($t = 1,192$; $p > 0.05$). Powerlessness ($t = 2,581$; $p < 0.05$) and isolation dimensions ($t = 2,025$; $p < 0.05$) differed significantly between male and female secondary school teachers. It is seen that male secondary school teachers have higher average scores in both powerlessness dimension and isolation dimension than female secondary school teachers.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the age variable were examined in Table 7.

Table 7. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Age Variable

Variables	Age	N	\bar{x}	X^2	df	p
Powerlessness	(1)25 and below	16	99,13	11,014	4	,044*
	(2)26-30	29	193,67			
	(3)31-35	60	169,69			
	(4)36-40	103	180,57			
	(5)41 and above	134	169,18			
Meaninglessness	(1)25 and below	16	101,00	11,843	4	,171
	(2)26-30	29	185,55			
	(3)31-35	60	191,83			
	(4)36-40	103	170,00			
	(5)41 and above	134	168,93			
Normlessness	25 and below	16	159,88	7,687	4	,121
	26-30	29	208,45			
	31-35	60	168,06			
	36-40	103	181,31			
	41 and above	134	158,89			

Table 7. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Age Variable (Devamı)

Variables	Age	N	\bar{X}	X^2	df	p
Isolation	25 and below	16	143,56	3,867	4	,276
	26-30	29	186,67			
	31-35	60	159,42			
	36-40	103	180,74			
	41 and above	134	169,86			
Self-estrangement	25 and below	16	121,78	6,864	4	,292
	26-30	29	194,90			
	31-35	60	168,88			
	36-40	103	167,25			
	41 and above	134	176,81			

As shown in Table 7, organizational alienation in the meaningfulness dimension ($X^2 = 11,843$; $p > 0,05$), normlessness ($X^2 = 7,687$; $p > 0,05$), and the dimensions of isolation ($X^2 = 3,867$; $P > 0,05$) and self-estrangement ($X^2 = 6,864$; $p > 0,05$) did not show significant difference. Powerlessness dimension ($X^2 = 11,014$; $p < 0,05$) showed significant difference according to age variable. There is a significant difference between 25 and below and 26-30 and 36-40 years of secondary school teachers. In the powerlessness dimension is lower in secondary school teachers aged 25 and below, while it is higher in secondary school teachers aged 36-40.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the branch variable were examined in Table 8.

Table 8. Scheffe Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Branch Variable

Variables	(I) Branch	(J) Branch	$-ij$	Sh_{α}	p
Meaninglessness	Social science	Math and science	-,02365	,07117	,946
		Skill courses branch	,27984	,12074	,070
	Math and science	Social science	,02365	,07117	,946
		Skill courses branch	,30350	,12509	,054
	Skill courses branch	Social science	-,27984	,12074	,070
		Math and science	-,30350	,12509	,054
Normlessness	Social science	Math and science	-,35163*	,07479	,000
		Skill courses branch	-,06667	,12688	,871
	Math and science	Social science	,35163*	,07479	,000
		Skill courses branch	,28496	,13147	,097
	Skill courses branch	Social science	,06667	,12688	,871
		Math and science	-,28496	,13147	,097

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

As shown in Table 8, according to the Scheffe test results, which were used to determine which sub-groups differed according to the branch variable of organizational alienation levels of secondary school teachers. The meaningfulness dimension of secondary school teachers varies significantly different in the math and science and skill courses branches. According to the results of Scheffe test, the meaningfulness dimension is found to be significantly different in skill courses branches. Secondary school teachers differ significantly in the dimension of normlessness according to the social science and math and science. This difference was found to be in favor of secondary school teachers. In terms of meaningfulness, math and science is higher than skill courses branches.

Organizational alienation levels of secondary school teachers according to the professional seniority were examined in Table 9.

Table 9. Kruskal Wallis Test Results of Secondary School Teachers' Organizational Alienation Levels According to Professional Seniority Variable

Variables	Professional Seniority	N	\bar{x}	χ^2	df	p	
Powerlessness	(1)1-5	29	116,43	12,855	4	1-2	
	(2)6-10	37	187,47			1-3	
	(3)11-15	82	165,12			,012*	1-4
	(4)16-20	87	188,34			1-5	
	(5)21 and above	107	172,10				
Meaninglessness	(1)1-5	29	143,97	2,817	4	,471	
	(2)6-10	37	178,31				
	(3)11-15	82	177,05				
	(4)16-20	87	173,01				
	(5)21 and above	107	171,13				
Normlessness	(1)1-5	29	183,47	3,129	4	,610	
	(2)6-10	37	186,72				
	(3)11-15	82	161,56				
	(4)16-20	87	178,61				
	(5)21 and above	107	164,83				
Isolation	(1)1-5	29	145,45	5,570	4	,134	
	(2)6-10	37	177,04				
	(3)11-15	82	161,56				
	(4)16-20	87	188,25				
	(5)21 and above	107	170,64				
Self-estrangement	(1)1-5	29	145,97	6,195	4	,481	
	(2)6-10	37	178,86				
	(3)11-15	82	185,44				
	(4)16-20	87	157,86				
	(5)21 and above	107	176,28				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

As shown in Table 9, organizational alienation levels of secondary school teachers according to the seniority variable were meaningfulness ($X^2 = 2,817$; $p > 0.05$), normlessness ($X^2 = 3,129$; $p > 0.05$), isolation ($X^2 = 5,570$; $p > 0.05$) and self-estrangement ($X^2 = 6,195$; $p > 0.05$). Organizational alienation of powerlessness ($X^2 = 12,855$; $p < 0.05$) dimension showed significant difference in professional seniority variable. The powerlessness dimension of secondary school teachers was the lowest in secondary school teachers whose professional seniority year was 1-5 years and there was also significant difference in secondary school teachers who are 16-20 years in seniority.

Results, Discussion and Suggestions

As a result of this research, it was seen that the emotional labour levels of secondary school teachers were the highest in the surface acting dimension after the genuine acting and deep acting dimensions respectively. The reason for the higher level of surface acting of secondary school teachers may be due to the fact that they keep their emotions under pressure in the organization and pretend to feel the behaviours that they are expected to show in educational organizations. In the study conducted by Polatkan (2016), it was observed that secondary school teachers were at a higher level with surface acting, genuine acting and deep acting respectively in their research on emotional labour. The emotional labour levels of secondary school teachers show significant differences in genuine acting and deep acting according to age variable. It was concluded that genuine behavior and deep acting dimensions differed significantly in the highest of genuine acting in the 41 year-old group and the lowest in the 36-40 year old group. In the deep acting dimension, the highest mean score belonged to the age group 25 and below while the lowest mean score in the 36-40 age group.

Hochschild (1983) found that the level of emotional labour is significantly higher in individuals who are older in their profession than young people. The reason for the highest dimension in 41 years and older of secondary school teachers may have the knowledge and experience to reflect the emotions they should exhibit in their profession. It was seen that teachers over 41 years of age in educational organizations were more outstanding in exhibiting emotional labour than 25 years and 31-35 years. The emotional labour levels of secondary school teachers in surface acting and deep acting dimensions showed significant differences according to professional seniority variable. The surface acting dimension showed a significant difference between those whose professional seniority years were between 16-20 years and over 21 years. The role of deep acting varied significantly between the years of professional seniority and 1-5 years and 16-20 years. In the surface acting dimension, it was found that the level of professional seniority was lower for the teachers with 16-20 years and higher for the teachers over 21 years seniority. Professional seniority can express more successfully in the representation of emotional labour of teachers.

According to the results of the research, while the highest organizational alienation level of the teachers was in powerlessness dimension, it was followed by normlessness, isolation, self-estrangement and meaningfulness dimensions respectively. Similar to the results of this study, most of the researches related to alienation in educational organizations found the most intense feeling as powerlessness (Çimen, 2018; Averberk, 2016; Eryılmaz, 2010 Elma 2003; Erjem, 2005; Yılmaz & Sarpkaya, 2009). The high level of powerlessness of secondary school teachers can be related to the fact that teachers have lack of control in the management and decision making processes at schools. It was concluded that powerlessness and isolation dimensions differ significantly according to gender and males were higher in both powerlessness and isolation dimensions than women. It can be said that female secondary school teachers in educational organizations have sincerer attitudes and behaviours in their relations with school stakeholders and school administrators.

It was concluded that organizational alienation levels of secondary school teachers showed significant differences in powerlessness dimension according to age variable. The reason for the powerlessness dimension of secondary school teachers was higher in teachers aged 25 and below because the probability of beginning the teaching profession with enthusiasm. It was concluded that organizational alienation levels of secondary school teachers showed significant differences in the meaningfulness and normlessness dimensions according to the branch variable. The results showed

that skill course branch teachers had lower in meaningfulness dimension than math and science branch teachers and social science branch teachers had lower in normlessness dimension than math and science branch teachers. The study revealed that in order to reduce the organizational alienation behaviors of secondary school teachers in educational policy makers should search for the solutions to implement new management strategies at schools.

Suggestions

Suggestions for researchers and practitioners; in order to improve emotion management skills of secondary schools teachers', seminars and activities can be organized by the Ministry of National Education and Universities. In order to minimize the sense of meaningfulness of math and science teachers, approaches that will strengthen the connection between the purpose of the course and real life activities can be added to the curriculum. In order to minimize the surface acting behaviours by suppressing the emotions of secondary school teachers, practical lessons for teacher candidates can be introduced in the teacher training model. According to their professional seniority, secondary school teachers between the ages of 25 and 31-35 trainings should be provided on the content of genuine acting and deep acting behaviors. This research subject can be conducted comparatively to include teachers of private schools and different educational levels and this research can be conducted in qualitative methods.

References

- Ashforth E. B. & R. H. Humphrey (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), s. 88-115.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde Duygusal Emek. Gazi kitapevi: Ankara
- Aydoğan, E. (2015). Marx Ve Öncülerinde Yabancılaşma Kavramı: Alienation Concept by Marx and His Predecessors. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*,54(6) s.273-282.
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Brooks, J.S, Huges, M.R. & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*. 22 (1), s.45-62.
- Brown, E. L. (2011). Emotion Matters: Exploring The Emotional Labor Of Teaching.
- Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Pittsburgh.
- Chen, Yu-Chen; Chen, Y. H.Shang, R.A.and Kung C. L.(2012). Humour, "Organizational Alienation, Organizational Support And Behavioral Intention To Adopt Information Systems".Proceedings. <http://aisel.aisnet.org/pacis2012/10> s: 1-10.
- Chu, K. & Murrmann, S. (2006), Development and Validation of the Hospitality Emotional Labor Scale, *Tourism Management*, 27(2), s.1181-1191.
- Çimen L. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), s:79-93
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.

- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi [Effects of organizational communication on the management of the labors' expressing their emotions]. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, s.18-33.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara
- Grandey, A. (2000), Emotion Regulation In The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),95-110.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), s.853-854.
- Hochschild, A.R.(1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA: University of California Pres.
- Horowitz, I.L.(1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), s.230-237.
- Kahveci, G. Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish journal of Educational Studies*, 1 (3), s.27-62.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger Publishers.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s.71-88.
- Miller, J. (1975), Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations, *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996), "The Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Emotional Labor", *Academy of Management Journal*, 21,s. 989-1010.
- Nair, N. & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers *Management Decision*, Emerald Publishing 48(4), s.600-615.
- Ofluoğlu, G, Büyükyılmaz O. (2008). Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkisi Olan Sebeplerin Araştırılması. (Kamu-İş) *İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9.s.4.
- Polatkan, N.N.(2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Garden City, N.J. Doubleday.
- Seçer, Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6),s.783-791.
- Şimşek, M. Ş. Akgemci, T. Çelik, A. & Fettahloğlu, T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.69-587.
- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmî'de Din ve Yabancılaşma. İ.Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) s.101-118.
- Ye, M. L. Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, s.2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldız, K., Akgün N., Yıldız S., (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki, *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 1253-1284
- Yılmaz, S. Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.6:(2), s.315-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegın Yabancılaşması Ve Sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.159-188

- Zheng, X. H. Yin & M. Wang (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China, *Teachers and Teaching*, 24(8), s.965-979,
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*,88(3), s. 301-324.



Determination of the Attitudes of Postgraduate Students Toward Academic Ethical Values

Nermin UĞURLU¹, Hakan SERT²

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes of postgraduate students toward the academic ethical values. This is a quantitative research that uses the survey model and total of 345 postgraduate students consisting of 272 graduate and 73 PhD students that are studying in the various universities in Turkey in the academic year of 2019/2020 constitute the sampling of this study. To acquire data that is going to be used in the study, "Personal Information Form" which was prepared by the researcher and "Academic Ethical Values Scale" (AEVS) that includes 50 articles in the type of 5 point likert and whose validity and reliability studies have been done were used. As a conclusion of this study, it has been found that the postgraduate students have a mediocre attitude scores toward the academic ethical values. The postgraduate students' attitudes toward the academic ethical values were examined according to the variables of gender, age, mother's educational status, father's educational status, institution and active educational status. In line with the analysis of sub-problems, it has been acquired that the attitudes toward the academic ethical values differs meaningfully according to the gender variable, and does not differ according to the variables of age, mother's educational status, father's educational status, institution and active educational status. As an another conclusion of the study, it has been found that there is a weak relationship between the attitude values of postgraduate students and the variables of gender, age, mother's educational status, father's educational status, institution and active educational status.

Anahtar Kelimeler

Academic ethics
Ethics
Attitude towards ethical values
Postgraduate students

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.06.2020
Kabul Tarihi: 04.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ MA Student, Akdeniz University, Graduate School of Education Sciences, Turkey, nermin.ugurlu.nu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1323-8010>

² Prof.Dr., Akdeniz University Education Faculty, Turkey, hsert@akdeniz.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-8912-0268>

Introduction

Higher education institutions are seen as places that enable individuals to have professions according to their interests with educational services and train scientists who are in charge of producing scientific knowledge. Although these are not the only duties of higher education institutions and the academicians working here, they allow the training of future faculty members with masters and doctoral education. The ability of scientific research methods given to graduate and doctoral students who take the first step towards becoming academicians becomes important at this point (Erdem, 2012). Higher education institutions are seen as places that enable individuals to have professions according to their interests with educational services and train scientists who are in charge of producing scientific knowledge. Although these are not the only duties of higher education institutions and the academicians working here, they allow the training of future faculty members with masters and doctoral education. The ability of scientific research methods given to graduate and doctoral students who take the first step towards becoming academicians becomes important at this point (Erdem, 2012).

Individuals are part of the social environment in which they are located and they have some responsibilities to that environment. Honesty and trust are very important in gaining a place in the society in which individuals are located. Social values are an important place in social life as well as in the academic community where scientific knowledge is produced. Because science also covers the environment and people involved in research not just because of its result benefits society. At this point the scientist's responsibilities to the environment in terms of social values are increasing (TÜBA, 2002). In this context every individual who wants to produce scientific knowledge encounters some rules and ethical principles in research in which living things or living things are involved in the process (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.99).

Ethics is a field of philosophy that examines the rules that individuals must follow concerning their behavior in the society in which they are located and the values of the cultural structure in which they are located (Sönmez and Alacapınar, 2011, p.204). According to Kuçuradi (2003) ethics is a logical explanation of how we react to unpredictable events that occur in our daily lives the method that we should follow when conducting research and the posture that we should take in this research by examining with reason. Academic ethics are also involved in the production of scientific knowledge, ensuring the protection of the rights of science, participants, researchers, and society. Neglecting responsibilities related to the professional life of the scientist, their institution, and their work colleagues by not being in harmony with the attitude of disrespect towards the institution to engage in behavior that will erode the credibility of research are observed between the inappropriate use of financial resources in academic unethical behaviors (TÜBA, 2002).

Individuals who produce scientific work have certain responsibilities to the scientific world. These responsibilities are the basic principles that make up the ethics of science and today these principles are used when conducting research in many disciplines. These basic principles;

Honesty: It is the sharing of the results of the study impartially without deflecting the truth and accuracy of the information obtained when the study is started.

Attention: The importance of the work done is to maintain the work in a precise way from beginning to end, showing the necessary sensitivity in this regard without forgetting.

Openness: After impartially sharing the results of the study with the scientific world feedback from readers about the study is thus ensuring the development of scientific knowledge.

Freedom: A scientist is free to observe the rights of other people in doing the work he wants.

Responsibility for Education: It is a situation where you do not only keep information to yourself but also have a say in the education of other people by sharing them.

Social Responsibility: Achieving results that will benefit society.

Legality: At every stage of the research, certain bureaucratic rules must be followed.

Mutual Respect: To take into account the work of colleagues to carry out their communication within the rules of respect.

Efficiency: Information, information sources, most importantly, is the case of efficient use of time.

Respect for Subjects: To prevent harm in studies by not forgetting that subjects participating in the research have a private life (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018, p.29-30).

It is natural that some ethical problems arise in studies in which living beings are involved in the research process but if we conduct the study in accordance with rigor and ethical rules these problems will be minimized. As a matter of fact it seems from time to time that a scientific study in real life does not always progress in this way. In the field this situation is expressed as unethical behavior in science. Types of this behavior;

Undisciplined Research: This is a situation where some problems inadvertently occur in poorly planned and sloppy studies.

Duplication: Sending the work to multiple journals at the same time due to the desire to publish a lot in a short period of time.

Falsification: Defined as the researcher's use of user data to strengthen the results of the study and exclude those that do not work.

Fabrication: This is the conduct of research by changing data by using the desktop method.

Plagiarism: Explained as using ideas that belong to someone else as if they belong to us (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.109; Büyüköztürk, et al., 2018, p.31).

In the field of academic ethics national and international studies are conducted for academics, undergraduates, and graduate students. In the study of the relevant field it is seen that undergraduate and graduate students do not have enough knowledge about academic ethical values and hear the concept of plagiarism for the first time. Students agree that copying and passing someone else's work on themselves during a test or exam is an unethical rule. The reasons that push students into unethical situations include ease of research, lack of skills in research methods, anxiety about grades, lack of time, and lack of complete knowledge of what research ethics is, which are the basis of these problems (Köklü, 2000; Thomas, Zly,2012 and Avaroğulları, Ata, 2013). Özden's and Ergin's (2013) study concluded that students behave in accordance with ethical rules. In the study of Yıldırım's and Orhan's (2018) study, it was concluded that students were not fully informed about the issue of academic integrity and felt a lack in this area. A study conducted on students of the Faculty of Education found that 95% of teacher candidates engaged in unethical behavior despite the fact that students were aware that academic irregularities were unethical and thought that this should be prevented (Özden and Özden, 2015).

Research in this area is not only limited to undergraduate and graduate students but also studies have been conducted on academics. Studies have shown that the reasons that drive faculty members to violations of ethical rules are that personal interests due to academic elevation get in the way of science academics consider it unethical to publish an article in multiple journals, to use scales without permission in their studies and not to give citations (Aydın, Şahin and Demirkasımoğlu, 2014; Özder, Işıқтаş, and Erdoğan, 2014). In the study of Kırkkılıç, Sevim, and Söylemez (2015), it was found that the scientific research attitudes of academicians were high. In the study of Erdirençelebi's and Filizöz's (2019) they tried to determine whether the perceptions and attitudes of academicians for ethical values differed according to their demographic variables and as a result they found that perceptions and attitudes varied according to demographic variables. It was concluded that plagiarism is the most unethical act in academic studies, and that competition and cooperation between colleagues contrary to research ethics are frequent (Oral, Avcı and Tösten, 2017).

The existence of academic misconduct in universities in America and the UK has been clearly seen in a number of important studies that are even widespread (De Lambert et al.,2006; McCabe,2005; Ashworth et al.,1997). For example, a Web study found significant cases of copying or cheating in written studies in the United States and Canada in surveys with 40,000 undergraduate

students (Ashworth, 1997). A study conducted among graduate students studying medicine found that students argued that it was okay to borrow text from different sources and make it into paragraphs (Ryan et al., 2009). In a study conducted in Turkey, it was determined that there were unfortunately serious ethical problems in the graduate theses written in our country. In the same study, high plagiarism rates of theses and a multi-number of research numbers that often repeat each other also emerged (Toprak,2017).

Today, the number of graduate students in Turkey and their studies are seeing a numerical growth due to the increasing number of universities. When we look at the number of theses entered by the National Thesis Center of the Higher Education Council, it is seen that 21.350 theses were written in 2009, 28.167 in 2014, and 72.846 in 2019 (YÖKTEZ statistics, 2020). This huge increase in numbers begs the question of what the content of theses is like. As a result of Şen's(2012) research on masters and doctoral studies in universities it was seen that theses contained many academic unethical behaviors.

Academic ethical rules are of great importance in ensuring confidence in scientists and scientific knowledge. In the scientific research process, honesty and openness should not be left behind from the beginning to the end of the study, and our thoughts on the studies carried out in the relevant field should be protective of the scientific rights of constructive and other scientists. If an irregularity is detected in the scientific research process, this causes a lack of trust in the researcher who conducted the study and the institution where the study was conducted. Of course, it is natural for such an event to have social consequences. It is inevitable that scientific research will lose its dignity and thus cause science and society to be adverse. The high rates of plagiarism that emerged in the study of Toprak (2017) and Şen(2012) revealing unethical behaviors in theses support this situation. It is thought that determining the attitudes of graduate students who will conduct scientific research in higher education institutions where future academics are trained will benefit the literature (TÜBA, 2002).

In this context, the aim of the study is to determine the attitudes of graduate students regarding academic ethical values. Since scientists are part of the social environment in which they live, it is important to investigate the demographic characteristics of graduate students, what education-level family they are raised in and whether they affect the attitudes of the institute in which they study towards academic ethical values. Sub-problems of the study;

- Do attitudes towards academic ethical values differ by gender?
- Do attitudes towards academic ethics differ depend on age?
- Do attitudes towards academic ethical values differ according to maternal education status?
- Do attitudes towards academic ethics differ according to paternal education status?
- Do attitudes towards academic ethics differ according to the institute?
- Do attitudes towards academic ethics differ according to the status of masters or doctorate?
- Is there a meaningful relationship between the attitude values of graduate students?

Methodology

Research Design

This research which aims to determine the attitudes of graduate students regarding academic ethical values is a quantitative study in the survey model. Survey research is a research model in which the status of a group is described as being changed as it is in order to learn the characteristics of a group. The reason why this method is preferred is that it offers the researcher the opportunity to generalization with data obtained from a large number of samples (Büyüköztürk, et al., 2018, p.15)

Study Group

The sample of the study consists of a total of 345 graduate students, including 272 masters and 73 Doctoral students studying at various universities in Turkey in the 2019/2020 academic year. In the research, the convenient sampling method was used as the sampling selection method. The advantage of this method is that it allows the researcher to easily collect data from a sample (Büyüköztürk, et al., 2018, p.95). The data of the research group is presented in Table 1.

Table 1. Information for Graduate Students

		N	Percent %
Gender	Female	221	64.1
	Male	124	35.9
Age	20-25 age	142	41.2
	26-29 age	102	29.6
	30 age and up	101	29.3
Maternal Education Status	Illiterate	29	8.4
	Primary school	147	42.6
	Secondary school	39	11.3
	High school	70	20.3
	University	60	17.4
Paternal Education Status	Illiterate	6	1.7
	Primary school	110	31.9
	Secondary school	45	13.0
	High school	85	24.6
	University	99	28.7
Institute	Educational Sciences	92	26.7
	Science	66	19.1
	Social Sciences	148	42.9
	Health Sciences	39	11.3
Active Learning Status	Master	272	78.8
	Phd	73	21.2

Data Collection Instruments

In the obtaining of the data of this study the "Personal Information Form" prepared by the researcher and the "Academic Ethical Values Scale" which was developed by Sevim (2014) and carried out the validity and trust studies were used. This scale consists of 50 items with a five-way Likert degree type from "Absolutely Disagree" to "Absolutely Agree". The scale has 5 dimensions: Values for scientific research, values for colleagues, values for the institution studied, values for society, and values for the teaching process. In the analysis of scores obtained from graduate students "I Completely Disagree" =1 point for positive substances on the scale. "I disagree"=2 points. "I'm undecided"=3 points. "I agree"=4 points and "Totally Agree"=5 points. For negative substances on the scale reverse scoring was done. Academic ethical values attitude score was obtained by dividing the total score received by graduate students from the scale by the number of items on the scale (50). Sevim (2014) stated that this scale had a Coefficient of Cronbach's Alpha trust of .86. He calculated Spearman-Brown as .84 and Guttman as .81. All internal consistency coefficients were found to be above .80. Cronbach's Alpha trust coefficient of the scale used to obtain the data was found to be .75 in this study. From here it is found that the measuring tool is reliable (Büyüköztürk. et al., 2018. p.115).

The arithmetic means evaluation interval was used to determine the attitudes of graduate students towards academic ethics. The coefficient range .80 points range is calculated as 12.4 (Başçı and Gündoğdu, 2011). The evaluation intervals of the averages for academic ethics are presented in Table 2.

Table 2. Evaluation Intervals of Averages for Academic Ethics

Coefficient Range	Score Range	Rating	Comment
1.00–1.80	106-118.4	I totally don't agree.	Low attitude
1.81–2.60	119-130.8	I don't agree	
2.61–3.40	131-143.4	I'm indecisive	Mediocre attitude
3.41–4.20	144-156.4	I agree	
4.21–5.00	157-168	I totally agree.	High attitude

Analysis

Mode, median, mean, standard deviation, distortion, and coefficient statistics were used to determine whether the data obtained from graduate students showed normal distribution. It was observed that the average score, mode, median values of graduate students from the scale were close to each other and the values of distortion and distortion were between -1 and +1. From this point of view, parametric tests were used in the analysis by concluding that the data was dispersed normally. "T-Test for Independent Groups" was applied to determine whether there is a significant difference between gender and active learning status variables and attitude scores of graduate students towards academic ethics. "One-Factor ANOVA" test was used to determine whether the difference between students' age, maternal education status, paternal education status, and attitude scores for institute variables and academic ethics was significant. In addition, a "Pearson Correlation Coefficient" test was applied to examine the relationship between variables and students with high attitude scores, moderate attitude scores, and low attitude scores. The "Cronbach Alpha Trust Coefficient" is calculated in determining the security of the data collection tool. The findings from the analysis of the data were interpreted at the level of .05 meaningfulness (Büyüköztürk, 2020. p.40).

Findings

The arithmetic means evaluation interval was used to determine the attitudes of graduate students towards academic ethics. The coefficient range .80 points range is calculated as 12.4 (Başçı and Gündoğdu, 2011). The average attitude score of graduate students towards academic ethics was 141.39. Considering Table 2 it is seen that graduate students have attitudes towards mediocre academic ethics.

In the analysis of sub-problems, "t-test for independent groups" was analyzed in gender and active learning status variables, and the results were presented in Table 4 by the results of the "one-factor ANOVA test" for age, maternal education status, paternal education status and institute variables in Table 5.

Table 4. T-Test Results for Independent Groups on Attitude Scores of Graduate Students towards Academic Ethics

		N	\bar{X}	S	t	df	P
Gender	Female	221	3.97	.28	3.56	343	.00
	Male	124	3.85	.31			
Active Learning Status	Master	272	3.91	.29	-1.69	343	.09
	Phd	73	3.98	.30			

p < .05

Table 5. One-factor ANOVA Results on Attitude Scores of Graduate Students Towards Academic Ethical Values

		N	\bar{X}	S	Source of Variance	KT	df	KO	F	p
Age	20-25 age	142	3.92	.27	Between groups	.04	2	.02	.26	.76
	26-29 age	102	3.91	.28	Within groups	30.99	342	.09		
	30 age and up	101	3.94	.34	Total	31.03	344			
Maternal Education Status	Illiterate	29	3.91	.33	Between groups	.39	4	.09	1.08	.39
	Primary school	147	3.89	.28	Within groups	30.64	340	.09		
	Secondary school	39	3.99	.30	Total	31.03	344			
	High school	70	3.93	.27						
	University	60	3.95	.33						
Paternal Education Status	Illiterate	6	4.11	.31	Between groups	.53	4	.13	1.49	.20
	Primary school	110	3.90	.27	Within groups	30.50	340	.09		
	Secondary school	45	3.90	.26	Total	31.03	344			
	High school	85	3.91	.30						
	University	99	3.97	.33						
Institutes	Educational	92	3.96	.33	Between groups	.24	3	.08	.91	.43
	Science	66	3.90	.25	Within groups	30.79	341	.09		
	Science	148	3.92	.29	Total	31.03	344			
	Social Sciences	39	3.87	.29						
	Health Sciences									

p < .05

Findings on Academic Ethical Values Attitude Scores for Gender Type Variable

T-test findings for independent groups applied to determine whether there is a significant difference between attitude scores for academic ethical values according to the gender variable of graduate students are presented in Table 6.

Table 6. T-Test Results for Independent Groups of Graduate Students' Attitude Scores on Academic Ethics by Gender Variable

Groups	N	\bar{X}	S	t	df	P
Female	221	3.97	.28	3.56	343	.00
Male	124	3.85	.31			

According to Table 6 221 of the graduate students who participated in the study were women and 124 were men. It is seen that the attitude score averages of female graduate students regarding academic ethics ($\bar{X}=3.97$) are higher than the attitude score averages ($\bar{X}=3.85$) related to the academic ethics of male graduate students. The p-value was found to be .00 in line with the analysis of the sub-problem "Are the attitudes of graduate students regarding academic ethical values differentiation according to gender?" Since $p \leq 0.05$ there is a significant difference between gender variable and academic ethical attitude.

Findings on Academic Ethical Values Attitude Scores for Age Variable

The findings of one-factor ANOVA which is applied to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of graduate students towards academic ethical values according to age variable, are presented in Table 7 and Table 8.

Table 7. Measures of Central Tendency and Spread for Academic Ethical Values Attitude Scores for Age Variable

Groups	N	\bar{X}	S
20-25 age	142	3.92	.27
26-29 age	102	3.91	.28
30 age and up	101	3.94	.34
Total	345	3.92	.30

Table 8. One- Factor ANOVA Results of Academic Ethical Values Attitude Scores on Age Variable

Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	P
Between groups	.04	2	.02	.26	.76
Within groups	30.99	342	.09		
Total	31.03	344			

$p < .05$

According to Table 7 and Table 8, the ages of graduate students participating in the study; It is seen that 142 people are between the ages of 20 and 25, 102 people are between the ages of 26 and 29 and 101 people are 30 years of age or older. In line with the analysis of the sub-problem "Do graduate students' attitudes regarding academic ethical values differ according to age?" the p-value was found to be .76. Since $p > 0.05$ there is no significant difference between the age variable and academic ethical attitude.

Findings on Academic Ethical Values Attitude Scores for Maternal Education Status Variable

The findings of the single-factor ANOVA, which is applied to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of graduate students towards academic ethics according to the maternal education status variable, are presented in Table 9 and Table 10.

Table 9. Measures of Central Tendency and Spread for Academic Ethical Values Attitude Scores for Mother Education Status Variable

Group	N	X	S
Illiterate	29	3.91	.33
Primary school	147	3.89	.28
Secondary school	39	3.99	.30
High school	70	3.93	.27
University	60	3.95	.33
Total	345	3.92	.30

Table 10. One-Factor ANOVA Results of Academic Ethics Attitude Scores on Med Education Status Variable

Groups	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p
Between groups	.39	4	.09	1.08	.36
Within groups	30.64	340	.09		
Total	31.03	344			

$p < .05$

According to Table 9 and Table 10, it is seen that 29 people are illiterate, 147 people are primary school graduates, 39 people are secondary school graduates, 70 people are high school graduates and 60 people are university graduates. "Do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their maternal education educational status?" p-value according to the analysis of the sub-problem. It was found to be .36. Because it is $p > 0.05$ there is no significant difference between the maternal educational status variable and academic ethical attitude.

Findings On Academic Ethics Attitude Scores For Paternal Education Status Variable

The findings of a single-factor Anova, applied to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of graduate students towards academic ethical values according to the paternal educational status variable, are presented in Table 11 and Table 12.

Table 11. Measures of Central Tendency and Spread for Academic Ethical Values Attitude Scores for Father Education Status Variable

Group	N	\bar{X}	S
Illiterate	6	4.11	.31
Primary school	110	3.90	.27
Secondary school	45	3.90	.26
High school	85	3.91	.30
University	99	3.97	.33
Total	345	3.92	.30

Table 12. Academic Ethics Related to Paternal Education Status Variable One-Factor ANOVA Results of Attitude Scores

Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p
Between groups	.53	4	.13	1.49	.20
Within groups	30.50	340	.09		
Total	31.03	344			

$p < .05$

According to table 11 and table 12 the father's educational status of the graduate students participating in the Study; 6 people are illiterate, 110 people are primary school graduates, 45 people are secondary school graduates, 85 people are high school graduates and 99 people are university graduates. "Do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their paternal education status?" p-value according to the analysis of the sub-problem. It was found to be

20. Since it is $p > 0.05$, there is no significant difference between the father's educational status variable and academic ethical attitude.

Findings On Academic Ethics Attitude Scores For Institute Variable

The findings of a one-factor Anova, applied to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of graduate students towards academic ethical values according to the Institute variable are presented in Table 13 and Table 14.

Table 13. Measures of Central Tendency and Spread for Academic Ethical Values Attitude Scores for Institute Variable

Group	N	\bar{X}	S
Institute of Educational Sciences	92	3.96	.33
Institute of Sciences	66	3.90	.25
Institute of Social Sciences	148	3.92	.29
Institute of Health Sciences	39	3.87	.29
Total	345	3.92	.30

Table 14. Academic Ethics Related to Institute Variable One-Factor ANOVA Results of Attitude Scores

Source of variance	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p
Between groups	.24	3	.08	.91	.43
Within groups	30.79	341	.09		
Total	31.03	344			

$p < .05$

According to Table 13 and Table 12, 92 of the graduate students participating in the study at the institute of educational sciences, 66 at the institute of sciences, 148 at the institute of social sciences, and 39 at the institute of health sciences. "Do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to the Institute? "p-value according to the analysis of the sub-problem. It was found to be 43. Since it is $p > 0.05$ there is no significant difference between the Institute variable and academic ethical attitude.

Findings On Academic Ethics Attitude Scores For Active Learning Status Variable

The results of the T-test for independent groups applied to determine whether there is a significant difference between the attitude scores of graduate students towards academic ethical values according to the active learning status variable are presented in Table 15.

Table 15. T-Test Results for Independent Groups of Graduate Students Studying Attitude Scores Related to Academic Ethical Values According to the Active Learning Status Variable

Group	N	\bar{X}	S	T	df	p
Master	272	3.91	.29	-1.69	343	.09
Phd	73	3.98	.30			

$p < .05$

According to Table 15 272 of the 345 graduate students participating in the study were graduate students and 73 were doctoral students. "Do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their masters or doctoral status? " p-value according to the analysis of the sub-problem. It was found as 09. Since it is $p > 0.05$ there is no significant difference between masters or doctoral degree status and academic ethical attitude.

Findings On The Relationship Between Attitude Scores Of Graduate Students

The Pearson correlation coefficient findings, applied to determine whether there is a meaningful relationship between the attitude scores of graduate students and the attitude scores for academic ethics are presented in Table 16.

Table 16. Pearson Correlation Coefficient Results Of Examining The Relationship Between Academic Ethical Values And Attitude Scores Of Graduate Students According To Variables

Variables	High Attitude Score	Mediocre Attitude Score	Low Attitude Score
Gender	-.02	-.10	-.01
Age	.18	.00	-.02
Maternal Education Status	.09	.12	.15
Paternal Education Status	.10	.02	-.28
Institutes	-.15	-.07	-.23
Active Learning Status	.03	.00	.18

According to Table 16 graduate students with a high degree of attitude score related to academic ethics have a negative relationship with gender and institute variables ($r = -.02$; $r = -.15$), age, maternal educational status, paternal educational status, and active educational status variables are positively associated with a weak ($r = .18$; $r = .09$; $r = .10$; $r = .03$). Graduate students with mediocre attitude points related to academic ethics have a weak negative relationship with gender and institute variables ($r = -.10$; $r = -.07$), in which there is a positively weak relationship with the variables of mother education status, father education status, and active learning status ($r = .12$; $r = .02$; $r = .00$) and the age variable. Graduate students with a low degree of attitude score related to academic ethics have a weak negative relationship with gender, age, father education status and institute variables ($r = -.01$; $r = -.02$; $r = -.28$; $r = -.23$) in which there is a positively weak relationship between the mother education status and active learning status variables ($r = .15$; $r = .18$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

As academic research has gained momentum recently it is the basis of scientific research that researchers must adopt some universal ethical values in their work and act according to these principles. A good researcher should not deviate from ethical values in his work but should consider observing the rights of himself, society, colleagues as a way for him to obtain scientific knowledge. As a result of a study that is monitored in this way the development of science can be achieved (Çınar, Özer and Özkan, 2018). In this context the aim of the research is explained as determining the attitudes of graduate students towards academic ethical values. The findings were examined according to gender, age, maternal education status, paternal education status, educational institute, and active education status variables. This study differs from other studies in the field as a survey study using quantitative research methods. In the field of academic ethics, studies based on data obtained using qualitative research methods have usually been found when the literature is examined. According to the research conducted studies that use a quantitative research method are usually aimed at academics.

When the attitudes of graduate students about academic ethical values are investigated the findings obtained in the study are that graduate students have a mediocre attitude. Kırkkılıç's, Sevim's, and Söylemez's (2015) study, which examined the scientific research attitudes of academicians in terms of academic ethical values concluded that academicians' academic ethical attitudes in scientific research are high. In a study by Başaran, Ekinci, and Arıkan (2017) which investigated the level of behavior of teachers by ethical values it was found that teachers have a mediocre level of ethical perception towards other colleagues and towards students.

Research conducted in the world and Turkey found that graduate students generally do not exhibit behavior by ethical rules in their theses and other research (De Lambert et al., 2006; McCabe, 2005; Ashworth et al., 1997; Toprak, 2017). The result of the study of Üçüncü, Gökçe, Kıran, Izzetoğlu and Uzilday (2018) which aims to determine the perception of scientific ethics and honesty of graduate students of the department of biology is that graduate students are most aware of scientific unethical movements, forgeries and fabrications, and at least sliced publications. In his study Kurtulmuş and Ardıç (2013) observed unethical behaviors such as playing with data and unfair authorship by desk methods in analyzing the data of graduate students. Şahinoğlu and Bebek (2018) conducted a qualitative study on research assistants and found that research assistants have a basic level of knowledge about scientific ethics.

In a study that investigated the unethical behavior of students it was found that the reason for this situation is that students experience differences between what they learn in ethics courses and the situations they encounter in real life; problems arising from the system (academic promotion criteria, race) may be insufficient to act by ethical principles for many reasons. Another result from the same study is that ethical education is important for students but it will be more effective if a practical and continuous education model is considered than theoretical education (Gül et al., 2016). An experimental study of behavior conducted abroad found that subjects may exhibit unethical negative behavior even if they are individuals with a positive attitude due to compelling external factors (race, political reasons, compelling rules) (Fleischman and Valentine, 2019).

The attitude towards academic ethics graduate students are examined according to the gender variable in the determination of findings and female graduate students' academic ethical values and attitudes points and an average male graduate students' academic ethical values and attitudes it is observed that higher points on average. As a matter of fact, “do graduate students' attitudes about academic ethical values differ by gender?” sub-problems are applied in the analysis of independent sample t-test results according to gender and in favor of female students between the attitude towards academic ethics of graduate students showed a significant difference. Pehlivanlı and Akın(2019) that is the size of the subset of academic ethics in the study of “scientific values” and “values work for the institutions examined, there is a significant difference in favor of female academics that, “the process of teaching the values for” in the lower dimensions they have concluded that gender is not a significant difference according to the variable. In their study of the ethical values of academics Erdirencelebi and Filizöz (2019) found that the gender variable makes a significant difference in the lower dimensions of values for the colleague and values for the teaching process, and other lower dimensions do not make a significant difference. Orhan's and Günay's (2014) study investigated the reasons why students show internet-based academic irregularities and concluded that there was a significant difference in the effect of homework on the gender variable in favor of female students, taking into account the benefit it provides to the student. Üzüm and Sivrikaya(2018), Alkan (2015), Yılmaz and Ünsar (2019) have concluded that the gender variable has a significant impact on ethics. The results support the conclusion that the gender variable in this research has an impact on ethics. Özyer, Azizoğlu (2010) and Gençoğlu(2015) found that the gender variable did not have a significant impact on Ethics in their studies. Aydın, Demirkasimoğlu, and Alkın(2012) investigated academic ethics in Turkish universities and found that there was no significant difference compared to the gender variable.

According to the age variable findings, the average attitude score of graduate students aged 30 years and over is higher than the average attitude score of graduate students aged 20-25 years and the average attitude score of graduate students aged 20-25 years is higher than the average attitude score of graduate students aged 26-29 years. However, “do graduate students' attitudes about academic ethical values differ by age?” as a result of the one-factor ANOVA test conducted by the analysis of the sub-problem, it seems that this average difference between attitude scores for academic ethical values is not significant. Based on this it is concluded that the results obtained according to the age variable are similar. In their study of Erdirencelebi and Filizöz (2019) it was found that there was no significant difference between the values for scientific research which are the lower dimension of academic ethical values, and the age variable. This result is similar to the result of this study. However, it was determined that there was a significant difference between the age variable and the lower dimensions of the values for the colleague, the values for the institution studied, the values for the society, and the values for the teaching process. Pehlivanlı's and Akın's (2019) study found that academics between the ages of 41-50 had the highest attitude score. As a result of the analysis conducted to determine whether this result was significant, it was found that the lower dimension of the values for the institution studied made a significant difference. Alkan's(2015) ethical perceptions of accounting students s determined in the study, relationships within the institution for ethical perception, ethical perception of professional duties and responsibilities, and job-related individual perception towards ethical behavior in the dimension of the variable age had a significant effect but for the use of professional knowledge had a significant effect in the size of it is concluded that ethical perceptions.

According to the analysis of the data obtained for the maternal education status variable it is seen that the average maternal education status score varies from high to low in secondary school, University, High School, illiterate and primary school. At this point, "do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their maternal educational status?" to conclude the sub-problem, one-factor ANOVA analysis was performed and as a result it was found that the difference in scores between the educational status groups was not significant. Üzüm and Sivrikaya (2018) concluded that the maternal educational status variable made a significant difference in their study, which was intended to determine the predisposition of students to ethical values. In his study Alkan (2015) concluded that the maternal educational status variable made a significant difference to students' ethical perceptions.

According to the paternal education status variable, the average score of paternal education status varies from high to low, illiterate, but in University, High School, Primary School, and secondary school. "do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their paternal education status?" by the analysis of the sub-problem, one-factor ANOVA test was applied to the data and it was concluded that this average score difference was not significant. This result can be interpreted as the paternal educational status of graduate students being similar. Üzüm and Sivrikaya (2018) concluded that there is no significant difference between the predisposition of students to ethical values and the father's educational status variable. In his study Alkan(2015) determined that the paternal educational status variable made no significant difference to ethical perception. The results support the sub-hypothesis of this research.

According to the variable of the institute where graduate students study the average attitude to academic ethical values is ranked from high to low as the institute of educational sciences, the institute of social sciences, the institute of sciences, and the institute of health sciences. However, "do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their paternal education status?" as a result of the one-factor ANOVA test conducted by its analysis it can be interpreted as the variable of the Institute studied does not have a significant effect on attitude scores towards academic ethical values. Based on this it can be said that the attitude scores of graduate students studying in different institutes towards academic ethical values are similar. In their study Erdirençelebi and Filizöz (2019) investigated the significant effect of the branch variable on academic ethics. As a result, it was found that the average score of values for scientific research, values for colleagues, values for the institution studied, and values for the teaching process, which are sub-dimensions of academic ethical values, did not have a significant impact on the branch of academics. But the values for society which are the lower dimension of academic ethical values, are another result that has a significant difference between the average score and the branch. This is similar to the conclusion that there is no significant difference between the Institute variable obtained in this study and the attitude towards academic ethical values.

According to the active learning status variable it is observed that the average score of doctoral students' attitude towards academic ethics is higher than the average score of graduate students' attitude towards academic ethics. "do graduate students' attitudes about academic ethical values differ according to their masters or doctoral status?" according to the analysis of the sub-problem an independent sample t-test was applied to the data and it can be interpreted that the active learning status does not make a significant difference in the attitude towards academic ethical values, and the attitudes of the groups are similar. Alkan(2015) investigated the ethical perceptions of accounting students and concluded that there was no significant difference between the ethical level and the class variable. The data obtained support the conclusion of this study.

Graduate students' attitude scores towards academic ethics are divided into three groups: Students with a high attitude score, students with a mediocre attitude score, and students with a low attitude score. "Is there a meaningful relationship between the attitude values of graduate students?" sub-problems according to the analysis of the findings as a result of a high degree of academic ethics attitude score related to gender and graduate students of the institute that there is a relationship between the variables weak negative directional, age, educational status of the mother, father, and active learning the educational status variable with the condition it was inferred that there is a weak relationship in a positive way.

According to the results obtained from graduate students with mediocre academic ethical values attitude score it was concluded that graduate students have a negative weak relationship with gender and institute variables a positive weak relationship with maternal education status, paternal education status, and active education status variables and that there is no relationship between age variable.

According to the results obtained from graduate students with low attitude scores related to academic ethical values, it was found that graduate students have a negative weak relationship with gender, age, paternal educational status, and institute variables and a positive weak relationship with maternal educational status and active educational status variables.

As a result of the research it was determined that graduate students who are considered future academics have a moderate attitude towards academic ethical values. Both the results of this research and other studies in the field should allow us to recognize our shortcomings in the field of academic ethics allowing us to improve behavior in this direction. In higher education institutions that train scientists students should be introduced early to the academic ethical principles that they will use at every stage of their lives and education should be given by spreading them over longer periods of time in practice. In this way students will have a chance to adopt academic ethical principles more. Higher education institutions should be added to the appointment and upgrade criteria of universities where the quality is more important than the number of publications in graduate education programs and in this way the universal ethical principles that should be used when conducting scientific research should be placed more in real life.

References

- Alkan, G. İ. (2015). Muhasebe Eğitiminde Etik: Ön Lisans Öğrencilerinin Etik Algılarına Yönelik Bir Araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 6(2), 113-125.
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.
- Avaroğulları, M. ve Ata, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları ve İntihal: Önbilgileri, İntihalın Yaygınlığı ve Başvurulan Yöntemler. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 94-107.
- Aydın, İ., Demirkasimoğlu, N. ve Alkın, S. (2012). Academic ethics in Turkish universities: Perceptions of academicians from engineering, medicine and education colleges. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 41-60.
- Aydın, İ., Şahin, S. ve Demirkasimoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik bakış uluslararası hakemli sosyal bilimler dergisi*, (43) , 0-0.
- Başaran, S. T., Ekinci, N. ve Arıkan, S. (2017). Öğretim elemanlarının etik ilkelere uygun davranma düzeyi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 197-208.
- Başçı, Z., ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25). Ankara: Pegem akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, M. , Özer, A. ve Özkan, A. (2018, Mayıs). *Araştırma etiği ve bilimsel toplantılar*. Uluslararası etik araştırmaları sempozyumunda sunulmuştur. Gaziantep.
- De Lambert, K., Ellen, N., Taylor, L. (2006). Chalkface challenges: a study of academic dishonesty amongst students in New Zealand tertiary institutions. *Assess Eval Higher Education*, 31(5), 485-503.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Erdirencelebi, M. ve Filizöz, B. (2019). Meslek Etiği ve Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 14(20), 1228-1258.
- Ertekin, C.,Berker, N., Tolun, A., Ülkü, D., Aksan, D., Erzan, A., vd., (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*.(2). Ankara: Türk Bilimler Akademisi Yayınları.
- Fleischman, G.M., Valentine, S.R. (2019). How Outcome Information Affects Ethical Attitudes and Intentions to Behave. *Behavioral Research in Accounting*, 31(2), 1-15.

- Gençoğlu, M. (2015). *Öğretim elemanlarının akademik etik kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Girne Amerikan üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans programı, Girne.
- Gül,Ş., Kuzuca, G.İ., Yalım, Y.N. (2016). Hemşirelerin etik eğitiminin meslek hayatına yansımaları konusundaki görüşleri. *TJOB*, 3(2), 85-97.
- Kırkkılıç, H.A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 375-390.
- Köklü, D. (2000). Lisans ve Lisans Üstü Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Araştırma Sürecine Yönelik Etik Olmayan Davranışları Gösterilme Sıklığı ve Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 527-542.
- Kuçuradi, İ.(2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Kurtulmuş, M., Ardiç, T. (2013). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 12(8), 831-840.
- McCabe, D. (2005). It takes a village: academic dishonesty and educational opportunity. *Liberal Education*, 91(3), 26-31.
- Oral, B., Avcı, Y.E ve Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: dicle üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1230-1241.
- Orhan, F ve Günay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet tabanlı akademik usulsüzlük nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* , 15 (1), 176-190.
- Özden, M. ve Ergin, B. (2013). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 155-169.
- Özden. M.. Özden. D.Ö.. (2015). Akademik usulsüzlük: öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 505-525.
- Özder, H., Işıktaş, S. ve Erdoğan F. (2014). Öğretim elemanlarının akademik etik kurallardan haberdar olma ve onaylama dereceleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* , 3(1), 22-37.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Pehlivanlı, A. E. Ve Akın, A. (2019). Demografik değişkenlere göre akademik etik değerler ve işkoliklik düzeylerinin incelenmesi: ampirik bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1209-1226.
- Ryan, G., Bonanno, H., Krass, I., Scouller, K., & Smith, L. (2009). Undergraduate and postgraduate pharmacy students' perceptions of plagiarism and academic honesty. *American journal of pharmaceutical education*, 73(6), 105.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 943-957.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(1). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinoğlu, A , Bebek, G . (2018). Araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları: nitel bir çalışma. *Adnan menderes üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 9(1) , 47-58.
- Şen, Z. (2012). Türkiye üniversitelerinde yüksek Lisans ve doktora çalışmalarının nitelik eleştirisi ve iyileştirme önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Thomas, A. ve Zly, A. V. (2012). Understanding of and attitudes to academic ethics among first-year university students. *African Journal of Business Ethics*, 6(2), 143-156.
- Toprak, Z . (2017). Türkiye’de Akademik Yazı: İntihal ve Özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- Üçüncü, S.İ., Gökçe, B., Kıran, M., İzzetoğlu, S., Uzılday, B., (2018). Biyoloji bölümü lisansüstü öğrencilerinde bilimsel etik ve dürüstlük algısı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1039-1060.

- Üzüm, B, Sivrikaya, S.Ö. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin etik değerlere yakınlık düzeyleri (kocaeli myo örneği). *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 230-240.
- Yıldırım, B.F. ve Orhan, E.E. (2018). Yükseköğretimde akademik dürüstlüğü ilişkin öğrenci görüşleri, deneyimleri ve önerileri: bir olgu bilim araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 202-210.
- Yılmaz, F. ve Ünsar, A. (2019). Öğretim elemanlarının etik değerlerinin belirlenmesine yönelik öğrenci algısı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 105-124.
- Yöktez.(2020). İstatistikler. 6 Haziran 2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatiskiBilgiler?=2> adresinden erişilmiştir.



Discrimination and Exclusion Perceptions of Turkish Students Living in Germany

Asaf Ekin YEŞİL¹

Summary

The purpose of this research is to determine the discrimination and exclusion perceptions of Turkish students living in Germany. The participants of the study consist of 18 students attending public schools (grundshcule, mittelschule, realschule, and gymnasium) in the Schwaben region of Bayern, Germany in the 2017-2018 academic year. The research was conducted using a semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques. The interview form included 18 questions that would enable students to explain their opinions on exclusion and discrimination, and the interviews were conducted in public places by taking notes after obtaining the necessary approvals or by taking a voice recording with the consent of the participants. The data obtained from the interviews were analyzed and interpreted with content analysis. The answers given by the students were coded to reach various themes, then the data were interpreted. As a result of the interviews conducted within the scope of the research, two different themes came to the fore as discrimination based on race and ethnicity, discrimination based on religion and social-cultural exclusion, and “discrimination and exclusion” based on spatial exclusion codes. As a result, Turkish children living in Germany against discrimination based on race-ethnicity and religion; findings that qualify that they have been social-culturally and spatially excluded; Suggestions were made to administrators, teachers, parents, students, and researchers.

Keywords

Discrimination
Exclusion
Germany
Turkish students

About the Article

Sending Date: 06.06.2020
Admission Date: 07.12.2020
E-publication Date: 30.12.2020

¹ Teacher, Ministry of National Education, Turkey, ekinyesil@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2811-5347>

Introduction

Individuals are considered to have equal value with other individuals regardless of their innate characteristics. Discrimination occurs when this equality is broken over the inherent characteristics of the individual, and as a result, the individual who is discriminated against is thought to feel excluded from the community to which he/she is affiliated and marginalized.

Germany has become one of the countries where discrimination and exclusion issues are heavily discussed, especially with the economic problems and unemployment after heavy immigration, the rise of Islamophobia, and the rise of far-right parties. Recently, Mesut Özil, who stated that he left the German National Football team because of the discriminatory behavior he experienced, said "When I win, I become a German but when I lost I am an immigrant." (Özil, 2018) also caused the issues of discrimination and exclusion to flare up again.

Although Germany does not consider itself a country of immigration, approximately 7 million foreign nationals living in Germany. When taking German citizenship and their families into account, this number rises to approximately 16 million. In summary, one-fifth of those living in Germany have a foreign origin or a history of immigration with the language of politicians (Dahmann & Akpınar, 2012). Despite hosting so many immigrants, Germany's refusal to accept itself as a country of immigration has contributed to its creation of institutional discriminatory and exclusionary policies in education, labor market, and citizenship issues (Güllüpnar, 2014, p.5). The first striking of these is gradual discrimination. Gradual discrimination means that immigrants are included in the labor force of the society, and their access to political and social areas is prevented. As a result of gradual discrimination practices, immigrants in Germany are deprived of many rights and turn into ethnic minorities, and are not seen as individuals of the country as much as Germans (Castles & Miller, 2008, p.362). For example, Turkey has not been accepted dual citizenship and naturalization applications for the origin of aggravated conditions since 1950 ethnic Germans from Eastern Europe and the Soviet Union have accepted citizenship with all the rights. These special citizenship practices offered to ethnic Germans in Germany are also considered as an indicator of racial discrimination (Güllüpnar, 2014, p.7). Even if a Turk was born and raised in Germany and studied there, even if he speaks German better than an ethnic German, he will continue to be racially discriminated against. Because, according to Castles, the principle of blood ties forms the basis of German nationalism. A person living in Germany is not considered as a German unless he comes from German blood, and this situation is seen as a result of Germany's emergence as a late nation-state (as cited in Güllüpnar, 2014, p.11).

The current discriminatory policies in Germany cause those who do not belong to the German race to feel excluded and citizenship is interpreted vertically in Germany. According to Mueller (2006, p.249), at the bottom of this hierarchy are Turks and immigrants applying for asylum.

The main purpose of this research is to determine the thoughts of Turkish students continuing their education in Germany on discrimination and exclusion. For this purpose, "Are Turkish students living in Germany discriminated against? Do Turkish students living in Germany feel excluded? " It was aimed to determine, interpret, and make suggestions on the discrimination and exclusion perceptions of the students attending public schools in Schwaben Region of Bayern State of Germany.

Method

A qualitative research approach was used in this study, which was conducted to determine the perceptions of discrimination and exclusion of Turkish students studying in state schools (from 3rd to 10th grade) located in the town of Vöhringen in Germany. Qualitative research is a research process in which the facts are tried to be understood in a real-world environment where the researcher does not try to manipulate the subject he is researching (Koca, 2017, p.35)

In the research, the opinions of Turkish children living in Germany on discrimination and exclusion issues were tried to be determined. For this, interviews were made by preparing an "interview form to determine the opinions of Turkish students living in Germany on discrimination and exclusion" (See Annex-1). The data obtained at the end of the interviews were analyzed and described objectively.

In this research process, studies on the method, process, and results of the research are explained in a clear and detailed manner in order to ensure validity and reliability. Participants were also met in non-meeting times, and they were in a long-term interaction environment. In-depth research and investigation understanding (collecting, analyzing, and evaluating data) is adopted. An interrelated and consistent process has been followed from the collection of data to its analysis and reaching the results. A purposeful sampling technique was preferred while determining the study group. Research data and results were shared with the participants for verification, and their opinions were taken by presenting them to other relevant researchers (Durmuş, 2004).

Study Group

A study group was formed using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types. As a criterion, among those who were born and continue their education in Germany, their German level is good and whose current grade point average is the lowest 2.00 (2.00 / 4.00) in the system of 4, were preferred. The study group consisted of 18 students from the 3rd grade to the 10th grade, who were attending public schools. As seen in Table 1, 10 of the students participating in the study are girls and 8 of them are boys.

Table 1. Gender and Age Distribution of the Students Participating in the Study

Age	Gender		Frequency (f)	Percentage (%)
	Boy	Girl		
9-10	0	3	3	16.7
11-12	2	2	4	22.2
13-14	3	3	6	33.3
15-16	3	2	5	27.8
Total	8	10	18	100

As seen in Table 2, the students participating in the study consist of Grundschule (primary school), Mittelschule (secondary school), Realschule (higher secondary school than Mittelschule), and Gymnasium (high school) students.

Table 2. School Types of Students Participating in the Study

School Type	Gender		Frequency (f)	Percentage (%)
	Boy	Girl		
Grundschule	0	3	3	16.7
Mittelschule	4	5	9	50.0
Realschule	3	1	4	22.2
Gymnasium	1	1	2	11.1
Total	8	10	18	100

Data Collection Tool

In the study, a semi-structured review form (See Appendix 1) was used as the data collection tool. The questions stated in the interview form were directed to the participants and the answers given by the participants were noted. The semi-structured interview technique is slightly more flexible than the structured interview technique. In this technique, an interview form is created containing the questions we plan to ask beforehand. Depending on the course of the interview, the individual may be asked to open up and elaborate on their answers. This technique is a more suitable technique used in educational science research due to its certain standard and flexibility. The most important convenience provided by the semi-structured interview technique is that it provides more systematic and comparable information since the questions to be asked are prepared in advance and continued depending on this preparation (Türnüklü, 2000, p.547).

In the first part of the interview form, personal information of the participants such as gender, age, current education level/class, current grade point average, German level, place of birth and time lived in Germany are included. In the second part, 18 open-ended questions to measure participants' perceptions of discrimination and exclusion are included (See Appendix 1).

Data Collection Process

The data related to the research are *grundschule* (Primary School 3rd-4th Grade), *Mittelschule* (Middle School, 5th-10th Grade), *Realschule* (Middle School 5th-10th Grade) in Schwaben, Bayern State of Germany, It was collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher with Turkish students attending the gymnasium (upper secondary and high school, 5th - 10th grade) schools (see Appendix 1).

Before the interview, the informed consent form was read to the participants, and permission and signature were obtained from the participants and written and signed permissions were obtained from the parents of the participants up to the age of ten (see Appendix 2). The data collection process was applied using the note-taking method. Interviews were held in public places, cafes, and restaurants between March 2018 and May 2018, upon prior agreement with the students to be interviewed. Before starting the interviews, the participants were informed about the subject in general lines and the purpose of the research was mentioned and the interview was started. To prevent data loss, interviews were recorded and notes were recorded in the interviews where the voice of the participant was recorded, within the consent of the participants, and only notes were taken in the interviews where the environment was not suitable for voice recording. The questions in the interview form were asked to the participants one by one and the answers given by the participants were noted on the back of the form. The interviews lasted about 15 minutes.

Data Analysis

Data analysis in phenomenological research is aimed at revealing experiences and meanings. In the content analysis made for this purpose, there is an effort to conceptualize the data and reveal the themes that can define the phenomenon. Results are presented in a descriptive narrative. Besides, findings obtained within the framework of emerging themes and patterns are explained and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2005). Content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in an understandable order (Yıldırım & Şimşek, 2005).

The data collected within the scope of the research were analyzed by content analysis technique. According to Yıldırım and Şimşek (2013), the data collected in the content analysis are conceptualized first, then organized logically according to the concepts and themes explaining the data are created accordingly. Participants were given a code first in the analysis of the data. Codes such as Ö1 and Ö2 were used for the students interviewed within the scope of the research. The opinions are conceptualized first, then common themes are produced and the opinions are presented and interpreted within the framework of these themes.

The validity of giving direct quotations from the opinions of the participants in the qualitative studies conducted by the interview method and of presenting as many different opinions as possible by increasing the diversity of the participants; It is stated that providing detailed information about the research processes and participant characteristics also strengthens the reliability (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this regard, within the scope of validity, while interpreting the research findings, information about the participant characteristics was tried to be given, direct quotations of the participants were included, the participants were encouraged to explain their perceptions and experiences in detail, and were detailed in the study findings.

Results

The comments made based on the codes and themes created from the data obtained in the research are expressed with a descriptive understanding. In this section, the opinions of the participants were coded, themed, analyzed and the findings reported, as in Table 3.

Table 3. The code and themes of the study

Codes	Frequency (f)	Percentage (%)	Themes
Social and cultural exclusion	13	72	Exclusion
Spatial exclusion	7	38	
Discrimination based on race and ethnicity	12	66	Discrimination
Discrimination based on religion	5	27	

A. Views of Turkish Students in Germany on Exclusion

As a result of the interviews conducted within the scope of the research, the themes of social and cultural exclusion, spatial exclusion, discrimination based on race and ethnicity, and discrimination based on religion and exclusion and discrimination were revealed.

A.1. Views of Turkish Students in Germany on Social and Cultural Exclusion

As a result of the interviews, it was revealed that 72% of the participants felt socially and culturally excluded. "How are your classmates treating you? Do they get you into their game? Does he/she have any offensive behaviors for you, for example rude, swearing, or ridiculing you? " When asked the question, the students answered as follows:

"I love my classmates, I have a lot of friends. Some of them don't talk to us. We are not talking to them either. Yes, they make fun of us, for example, when we speak Turkish, they imitate us, make fun of us. They also swear. We don't do anything to them, I don't know why they swear. We don't say anything to them (Ö1). "

"Everyone is playing with their friend group. They have uncomfortable looks, they are rude when they pass me, and say bad things as if they were telling someone else. They call it black or something because the color of my hair is dark (Ö7). "

72% of the students participating in the study stated that they were excluded by their friends in the school environment. While most of these exclusions are due to the students being Turkish, some of the students feel excluded due to their Muslim identity. According to the students interviewed, they stated that although they feel excluded at school, they are rarely exposed to rude behaviors, swearing, and fighting.

Below are some students' views on the question that determines their inclusion in social and cultural activities (tournaments, teams, games, exhibitions, ceremonies, etc.) at schools:

"Yes, but sometimes our teacher makes someone else do what I want to do because you can't do it. For example, once we were going to make music, I wanted to sing the song but he said you cannot sing. He had a German girl sing, but I was telling it better than her (Ö1). "

"For example, we were going to set up a music group at school. I play the guitar well and sing. But the teacher chose a person who did not know and could not play as much as I did, and the group members did not oppose this and immediately approved (Ö8). "

Students, "Do you ever feel excluded in Germany? In which areas and where do you feel left out? " Some of his answers to the question are as follows:

"I don't feel it when shopping. I feel it in government offices. Our job is late, the necessary information is not available. We feel left out in paperwork. This is what they do to non-Germans like us. They behave differently to others other than themselves, they don't like us (Ö3). "

"Of course, I feel like a tourist here sometimes. Like I'm gonna go take a moment to think that Turkey, as though everything as if it were temporary. But it's not like that. I wish we could go but we are here (Ö11). "

Directed to the students regarding the discrimination theme, "Do you feel left out at school? What do you think is the biggest reason for your exclusion? Who do you think is excluding you? " Some of the answers given by the students to the question are as follows:

"Yes, I feel like, that, especially in some celebrations and trips. I was born and raised here, but some of its traditions are not for us. At that time, all Germans were united and we stayed outside (Ö18). "

"So I don't know sometimes. For example, I wanted to dance in this musical because they didn't add me because I was Turkish, they would wear a mini skirt, they never asked me not to wear it. Maybe I would wear it but they never even asked, then one of them said and I felt bad, I was sorry (Ö13).

A.2. Views of Turkish Students in Germany Towards Spatial Exclusion

As a result of the interviews conducted within the scope of the research, a spatial exclusion code was created under the theme of exclusion, and accordingly, it was revealed that 38% of the participants felt themselves spatially excluded. In this context, "What do you think about the area you live in? Why are you sitting there? Are you sitting there voluntarily? Are there Germans in your area of residence? How much? Who else is sitting there? " His views on the question are as follows:

"We live in the building. Most of our neighbors are Turkish, some foreigners. Since our neighbors and relatives are here, I do not want to move elsewhere (Ö7). "

"We usually live in a building where Turks live. We have relatives from our neighbors, my father has friends from work. We sit there voluntarily, close to school and my father's business. There are few Germans in our street, none in our building. There is Bulgarian or something (Ö18). "

It was observed that 38% of the students consulted within the scope of the research live in areas where mostly Turks and foreign nationals live, and the building type and rent are cheap. Most of the students within the scope of the study do not have the idea of moving from the region where they live, since their relatives and Turkish friends are there. One of the main reasons for those who want to move to another house is that the houses they live in are small.

Some of the answers given by the students to the question about the places they usually shop and visit within the scope of the spatial exclusion code under the exclusion theme are as follows:

"Most of the time we make it from Turkish markets. We do not buy much food from big markets, we buy other things. We go to each other's house with my friends, sometimes we go out to a cafe, to eat or something, but there is no place we go regularly, we go everywhere (Ö11). "

"We go to all the markets, we buy meat from the Turkish market. Others do not have halal meat. "I do not like to travel, we usually meet my friends at home, we go to the mosque sometimes, if we go out, we go to the field to play football (Ö2)."

It is seen that students generally prefer Turkish markets due to the convenience of finding halal products for grocery shopping, and they do not prefer a special place to visit.

B. Views of Turkish Students in Germany on Discrimination

To determine the views of Turkish students in Germany on discrimination, various questions were asked, in addition to these questions, questions aimed at revealing whether the students were supported by their teachers and teachers' expectations from them were asked, and the answers given by the students were themed and analyzed. As a result, it was seen that 66% of the students participating in the study stated that they were exposed to discrimination based on race and ethnicity, and 27% of them stated that they were exposed to discrimination based on religion.

B.1. Views of Turkish Students in Germany on Discrimination Based on Race and Ethnicity

Some of the students interviewed within the scope of the research within the scope of the discrimination theme and the code of discrimination based on race and ethnicity, who stated that their rights were violated because they were Turkish, are as follows:

"They had banned me from the exam in which I worked hard and tried to pass. I was overcome there. I didn't say anything because I was a quiet person, but I took the exam again, but this time I got the worst grade again. I think the same things will happen even if I go to a different school (Ö4). "

"There is equality here, the teachers are very good for everyone, but in my previous school, grundschule was not like that. My grades were very good until the fourth grade. I was always the highest in class. But suddenly in the fourth grade, my grades started to decrease. However, I was continuing to work. Then my family came and talked to the teacher and the principal, and so on, while the teacher was going to recommend me to the realschule, my father objected a lot. So in the end my grades improved and I came to my gym, but I wouldn't be able to come if my family didn't care when I could come anyway. According to my father, what we went through in grundschule is completely related to our being Turkish. My father always says that they do this to many children, but their families are unaware (Ö17). "

Within the scope of the discrimination theme, some of the students interviewed within the scope of the research stated that although their rights were not defeated, some teachers helped German students more, and thus these students got ahead of them. Some of the student views are as follows:

"Of course, the best is for the German ones. Although I was born and raised here, I feel inferior to them. "I have to work harder to get what they have achieved without much effort (T11)."

"We need to work harder." In other words, our slightest mistake does not tolerate us, so we have to do it right in the exams (T3). "

Within the scope of the discrimination theme, the opinions of some of the students participating in the research, teachers, and principals at their schools are as follows:

"I moved to another school this period. I wasn't good with my friends at my previous school. The teacher was giving me different homework, I was doing it, then the teacher always said you did wrong. He was doing it to other students as well. He was doing the same to a Turkish and an Italian like me (Ö5). "

"They don't behave equally." They pretend to be but do not behave equally. They are more tolerant of German students. They officially expect us to make mistakes. They are waiting for our slightest mistake. They exaggerate when we have a mistake. If the Germans did the same thing, the matter would be closed immediately. Teachers are not helping, when I have a

question they ignore it. I raise a finger, for example, they do not look at the class. I want to ask after the lesson, for example, they say I don't have time (Ö8). "

Within the scope of the discrimination theme, 66% of the students who participated in the study said, "If you were German rather than Turkish, would your current success at school be different? Why is that?" "My current success would be higher" answered the question. Some of these answers are as follows:

"I think it probably would be higher. I don't know so there is no difference between us, but why are the German ones having higher grades? It sounds ridiculous to me (Ö8). "

"I do not know. I already had the highest grades, but if I were German, maybe I wouldn't need to study that much, maybe my grades could be higher without working so hard (Ö10). "

The students who participated in the study were asked questions to reveal whether their teachers support them, how they motivate and guide them, and to what extent they give importance to their thoughts, and it has been observed that 66% of the students are not supported by their teachers and not encouraged to great success. Some of the views that reveal this are as follows.

"For example, when I get good grades, the teacher doesn't say anything to me, but when others get it, he says" Well done. He doesn't tell my mom that I'm fine. Our teacher has never talked to us like that. He didn't ask our opinion, I don't know. No, they do not support or help. I think they don't want us to be successful (Ö1). "

"The teacher knows that my father is a worker, and he always tells me that you should be a worker too, and your father will earn well. They are always waiting so that we can be workers, doner kebabs. They don't listen to our thinking that they pretend to listen when something happens and say okay, but then they don't do anything. We cannot say anything again (Ö2). "

On the other hand, a small majority (34%) stated that they are supported and motivated by their teachers and give importance to their own opinions. Some of these expressions are as follows:

"When I get a high grade, my teacher shows me an example to my other friends. He says, if you work as much as he does, you can get good grades. One of my teachers says that I will graduate first, believes that I will be very successful. My teachers care about my thoughts (Ö10). "

"Some of my teachers say my hand is resourceful. They say that I make up well, maybe you can become a hairdresser (Ö13). "

B.2. Views of Turkish Students in Germany on Discrimination Based on Religion

27% of the students interviewed within the scope of the research stated that they were exposed to discrimination based on religion. Some students' views are as follows:

"For example, their celebrations are different and our holidays are different. When we celebrate Ramadan, the school continues (Ö6).

"I've been feeling this (discrimination) more, especially since I closed down. I feel people's uncomfortable looks. They just can't accept it. I am Turkish, Muslim and I can live my

religious belief here as I want but they cannot accept it. I mean, it's okay if I travel openly, but there is because I'm closed (Ö16). "

Under the code of discrimination based on religion, some of the students participating in the study stated that Germans were interested in what they did and did not eat. Some students' views are as follows:

"For example, they say why don't you eat it because I don't eat pork. What difference do you have, why do we eat? (Ö5). "

"Sometimes they look at what we eat while eating outside or at school, and they wonder what we eat (Ö14)."

As a result of the answers given by the students to the questions within the scope of the interview form, most of them thought that they were exposed to discrimination based on race and ethnicity, and some students thought that they were discriminated against because of their Muslim identity; It is observed that the rate of students who are excluded from spatial terms is relatively low compared to the rate of students who are socially and culturally excluded.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, the views of Turkish students studying at public schools in the Schwaben region of Germany on discrimination and exclusion were tried to be determined through semi-structured interviews. The interviews were coded and the themes of discrimination and exclusion were reached. According to the results, most of the Turkish students living in Germany feel excluded socially and culturally, a small majority of them spatially; Approximately two-thirds of them state that they suffer discrimination based on race and ethnicity, and one-fourth state that they suffer discrimination based on religion.

According to the results of the interviews conducted within the scope of the study, some Turkish students think that they are discriminated against by their teachers and principals in their schools. Some of the students interviewed stated that their teachers and principals were more tolerant of German students and their grades would be higher if they were German rather than Turkish. The findings obtained in the examination of the education problems of Turkish youth in the North Rhine-Westphalia region of Germany in 2007 also support this view. According to the study, approximately two-thirds of the students studying at the Fachoberschule and approximately one-third of the students studying at Sonderschule, Realschule, and Berufsschule think that teachers and administrators do not treat them equally (Özdemir, Similar and Akbaş, 2007, p.34).

According to the research of Şahan titled "A Qualitative Analysis of the Factors Affecting the Achievement of Turkish Students Attending Primary Schools in Germany", nearly half of the Turkish parents in Germany think that there is discrimination in schools, and the expectation of parents in the first place is about non-discrimination (Şahan, 2012, p.181). The German school system directs students to secondary education categories at different levels, and this decision significantly affects the future of the child, pushing it into a very difficult process to change in his career or adulthood (Bingöl & Özdemir, 2014, p. 141). Moreover, another danger that awaits Turkish children who do not have a good education in the future is economic exclusion. In 2014, in the research named "Discrimination in the Vocational Training Market" conducted by the Bosch Foundation, two resumes with the same qualifications, one with a Turkish name and the other with a German name, were sent to workplaces that provide vocational training. Despite having the same background and qualifications, the applications made under the German name received more positive responses than the applications made with the Turkish name (Bosch-stiftung, 2014).

As stated in the reports prepared by ECRI in 2009 and 2014, which was mentioned earlier in the study, teachers in Germany recommend students who come to good schools with good socioeconomic status three times more than students with the immigrant-origin and the rate of repetition of immigrant students is quite high (ECRI 2009,2014). According to reports, this is a kind of discrimination. During the interviews conducted within the scope of the research, statements were obtained that confirm the ECRI reports. Some students stated that although their grades were good, their teachers guided their parents with the idea that “if they go to the gymnasium, it will have a hard time”, and some teachers directed some students to lower-level schools even though their grades were good.

The elimination method, which is the basis of the German education system, aims to create an elite stratum, and as a result of this system, a student is directed to a profession parallel to the social class he/she belongs to (cited in Turan, 1997, p. 200). As a result of these instructions, students generally have to continue their father's profession. During the interviews conducted within the scope of the research, some students were asked to ask them, “What are your teachers supporting you? How does he act in promoting success? How does it help? ” They stated that their teachers recommended their father's profession (doner kebab, worker, etc.).

In German society and religious differences have been exposed most to exclude the oriental culture that immigrants have both Turkey. For example, the headscarf has become an object that symbolizes that Germans will not easily wash away their values, even if they wish, even though they pose an obstacle in their own adaptation processes (cited in Arıdıcı, 2015, p. 36). Similarly, according to the interviews made within the scope of the research, some students stated that they were subjected to discrimination based on religion. Some students stated that they were ostracized and sometimes verbally abused by the school administration, teachers, and school friends after they were wearing a hijab.

Within the scope of the study, some students stated that they were discriminated against because they were not Christians, did not drink alcohol, and did not eat pork. Some students also stated that they perceive the school holidays on Christian religious holidays as discrimination based on religion, while the school is attending on their own religious holidays.

According to the findings of the researches, although Turkish children in Germany have the preconditions to participate in social life and to benefit from the institutions and opportunities of the dominant culture, their participants in social life are somewhat restricted and excluded (Gökçe, 2006, p.12). In the interviews held within the scope of the research, most of the Turkish students in Germany stated that they felt excluded. The situation of detachment that begins with the mockery and exclusion of young people at school by their German friends, the conditions in which their families work and growing up in an environment where they are also excluded groups them among themselves, preparing them for a life full of psychological problems (cited in Perşembe, 2009, p.258)

In general, it is observed that one-third of Germans have an exclusionary approach towards foreigners. The xenophobia caused by the increase in the number of foreigners in Germany has developed based on not accepting and not respecting the differences of others. This approach in society in general has also affected the schools (Perşembe, 2006, p.101). In Germany, value judgments of children from foreign cultures are not included in school activities, and a uniform understanding is displayed in social, cultural, and other activities. There is no multicultural or intercultural approach (Genç, 2011, p.43). The findings obtained from the interviews conducted within the scope of the research also support these views. For example, some students think that they are not wanted in celebrations of German culture and they stated that they feel excluded in such events (celebrations, excursions, holidays, etc.) and set an example for children from foreign cultures to feel excluded in school activities.

It is obvious that the new places in Germany, where almost all the features of Turkish culture are experienced, taught, and represented, have symbolic value for diasporic subjects. These places allow to be protected against all kinds of structural and cultural exclusion and to maintain their own cultural belonging and identity characteristics in a certain interaction environment (cited in Çelik, 2008, p. 114). According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that the region

where some students lived was generally preferred by the Turks. Some of the students interviewed stated that there were mostly Turks in the building they were in, a similar situation was valid on the streets and that the Germans were extremely rare in that area.

While concerns about the preservation and existence of cultural identity bring exclusionary attitudes displayed in various social environments, Turks' introverted, creating spaces where they can coexist, this situation also abstracts them from the multi-faceted relationships in daily life (cited in Perşembe, 2009, p. 257). On the other hand, some students stated that there were mostly Germans in the region they were in, and that people from other nationalities were almost nonexistent. It has been observed that these students belong to families with higher income and the regions they live in are regions with higher rents and more elite.

As a result, as a result of the interviews made with Turkish students studying at public schools in the Schwaben region of Bayern, Germany, within the scope of the research, it is seen that the community they live in has discriminatory and exclusionary perceptions against them, which may affect their current education life, their future jobs and therefore their whole lives. Most of the students stated that they were discriminated against in terms of ethnicity, some of them religiously, in social life and in schools; Some of these students stated that they were excluded in terms of spatial, most of them socially and culturally.

Suggestions

As a result of this research, the following suggestions can be made for school administrations, teachers, parents, students and future researches and practitioners:

Suggestions for school administrators:

- In German schools, information meetings should be organized for parents about the education system, guidance, rules, and educational environment, and parents should be contacted, if necessary, with the help of other parents who have good German or with publications prepared in different languages, with the participation of parents whose German is insufficient.
- Frequent meetings and conversation meetings should be held between the teacher, parents and the school administration.
- Teachers should follow the student directions closely and ensure parent-teacher coordination when necessary.
- Teachers and administrators should know students more closely (culture, religion, language, etc.) and be more understanding towards them and treat them equally with other students.

Suggestions for teachers:

- Especially classroom teachers should show due care about discrimination and exclusion, and if necessary, they should be trained on these issues.
- In student guidance, the load on the teacher and the rate of opinion given to the teacher should be reduced.
- Teachers should be more fair in guiding students.
- Teachers should consider students' special requests, complaints and suggestions.

Suggestions for parents and students:

- Students should especially improve their German level and take care to do their homework on time and completely. Parents should support and follow up their children in this process.

- Students should pay the utmost attention to obeying school rules, report any problems they encounter, and avoid disciplinary action. Parents should definitely go to interviews about their students who have disciplinary problems and take preventive and preventive measures.
- Students should be open to contact with other students and teachers and be willing to participate in social activities. Parents should encourage their children in this regard as much as possible, and if possible, they should participate in the activities themselves.

Recommendations for research and practitioners:

- A similar research can be done in a way that is more comprehensive and reaches more students or parents.
- Studies can be conducted in which the reasons for exclusion and discrimination are examined in detail.
- Discrimination and exclusion levels can be determined by quantitative research.
- Similar studies can be conducted in other countries where Turkish children live and receive education.
- A similar research can be done for university students.

References

- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Türkiyat Araştırmaları (S:12)*, 7-39
- Arıncı, S. (2015). *Almanya'daki Türkiye kökenli göçmen kadınların kimlik algısı üzerine bir alan çalışması: Hessen Eyaleti örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Dalı: Kocaeli Üniversitesi.
- Bingöl, A. S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Castles, S. v. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi(C:5 S:3)*, 113.
- Dahmann, K., & Akpınar, Ç. (2012). *Almanya - göç ülkesi mi, değil mi?* <http://www.dw.com>. adresinden alınmıştır
- Durmuş, E. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (C:2 S:4)*, s.415-439.
- Genç, Y. (2011). Almanya' da çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim ve türk öğrenciler. *Göçün 50.Yılında Avrupa Türkleri Sempozyumu*. Sakarya.
- Gökçe, O. (2006). Almanya'da uyum ve dışlanma arasında türk gençleri. *Türk Yurdu Dergisi*, 26(224), 9-18.
- Güllüpinar Y. D. (2014). Almanya'da göçmen politikaları ve türkiyeli göçmenlerin trajedisi: yurttaşlık, haklar ve eşitsizlikler üzerine. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (C:14 S:1)*, 1-16.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi 28 (1)*,30-48.
- Mueller, C. (2006). "Integrating Turkish communities: a German dilemma. *Population Research Policy Review 25(5)*, 419-441.
- Müdürlüğü, A. v. (2005). *Federal Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (S:1)*, 323-343.
- Özdemir, S. M., Benzer, H., & Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (kuzey ren vestfalya örneği). *KEFAD (C:10 S:1)*, 23-40.

- Perşembe, E. (2004). *Almanya'da Türk Kimliği. Din ve Entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Perşembe, E. (2006). Almanya'da Türk varlığının bugünkü görünümü ve geleceği. *Türk Yurdu Dergisi*, S:224, 80-85.
- Perşembe, E. (2009). Almanya'da çokkültürlü yapının ayrıştırılan unsuru olarak müslümanlar ve entegrasyon deneyimleri. *İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, (C:6 S:2), 233-263.
- Sönmez, E. İ. (2001). *Yapısal Dönüşümler Sürecinde Toplumsal Dışlanmışlıkların Oluşumu*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Spears Brow C., B. R. (2010). an experimental study of the correlates and consequences of perceiving oneself to be the target of gender discrimination. *Journal of Experimental Child Psychology*,107 (2), 100-117.
- Squires, G. (1994). *Capital and Communities in Black and White*. Albany: SUNY Press.
- Squires, G. v. (2001). *Color and Money*. Albany: SUNY Press.
- Şahan, G. (2012). Almanya'da ilkokullara devam eden türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin nitel bir analizi. (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dal: Ankara.
- T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2011). Avrupa'da yaşayan Türkler. *T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*: Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma örneği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (S:24), 543-559.
- Yıldırım, A. v. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: YTB Yayınları.

Appendix

Appendix - 1: Interview Form

Interview Date:

Interview Hour:

Participant Information

Gender : Male Female
Age :
Current education level / class :
Current GPA :
German Level :
Place of Birth :
Time lived in Germany :

1. Are you treated differently because you are Turkish? How ?
2. In what matters do you think you are treated differently? How ?
3. Are you treated differently because you are Turkish at school, government offices, markets or cafes? <i>How are they treated differently, what are they doing?</i> <i>Why do you think you are being treated differently?</i>
4. Do your teachers and school principal treat everyone equally at school? How do they treat you and other friends? Would you like to go to a different school? <i>Are you having problems, what kind of problems are you having?</i>
5. Are there any situations where you think your rights are defeated because you are Turkish? How? Can you give an example?
6. How are your classmates treating you? Do they get you into their game? <i>Does he/she have any offensive behaviors for you, for example rude, swearing or mocking?</i>
7. How do your teachers and principal help you when you encounter a problem at school?
8. When you encounter a problem at school, do you feel lonely and left out? Why is that? <i>When did you feel like this? When did you feel like this?</i>
9. Do you think you are included in school activities? (Tournaments, teams, games, exhibitions, ceremonies, etc.)
10. Do you think your current success at school would be different if you were German rather than Turkish? Why is that?
11. In what subjects do your teachers support you? <i>How does he act in promoting success? How does it help?</i>
12. Do your teachers believe that you can do good work, what do they expect from you? <i>Does he care about your opinion? How much does he care?</i>
13. Do you think your friends or teachers have negative thoughts towards you at school? Can you give an example?
14. Do you ever feel left out in Germany? In which areas and where do you feel left out?
15. Do you feel left out at school? <i>What do you think is the biggest reason for your exclusion? Who do you think is excluding you?</i> <i>What if the groups or people you were excluded from would take you among them?</i>
16. What do you think about your area of residence? Why are you sitting there? Are you sitting there voluntarily? Are there Germans in your area of residence? How much? Who else is sitting there?
17. Would you like to move to a different area? Do you think you will be allowed to live in another area?
18. Where do you usually shop from? Where do you like to travel? (Turkish street, garden, park, etc.)

Appendix - 2: Informed Volunteer Consent Form**INFORMED VOLUNTEER CONSENT FORM**

We invite you to the research titled "*Discrimination and Exclusion Perceptions of Turkish Students Living in Germany*" conducted by Asaf Ekin Yeşil. The purpose of this research is to reveal the thoughts of Turkish students studying in Germany on discrimination and exclusion issues. In the research, you are asked to spare an estimated 25 minutes. An estimated 15 other people will participate in the study. Participation in this study is entirely voluntary. To achieve the purpose of the study, you are expected to answer all questions completely, without any pressure or suggestion, and sincerely giving you the most appropriate answers. Reading and approving this form will mean that you agree to participate in the research. However, you also have the right not to participate in the study or to stop working at any time after participation. The information obtained from this study will be used solely for research purposes and your personal information will be kept confidential; however, your data can be used for publication purposes. If you need more information about the purpose of the research now or later, you can ask the researcher now or reach ekinyesil@hotmail.com the e-mail address. When the research is completed, please forward it to the researcher if you want general/specific results to be shared with you.

I read the above information that should be given to the participant before the research and I understood the scope and purpose of the study I was asked to participate in and my voluntary responsibilities. Written and verbal explanation about the study was made by the researcher/researchers named below. Adequate confidence has been given that my personal information will be protected with care. Under these circumstances, I agree to participate in the research in the question of my own free will, without any pressure or suggestion.

Participant:

Name-Surname:

Signature:

Researcher:

Name-Surname:

Signature:



The Effect of Different Variables on Pre-service Science Teachers' Level of Digital Literacy¹

Şendil CAN², Büşra ÇELİK³, Cüneyd ÇELİK⁴

Abstract

Technology has been developing since the early days of humanity. The process starting with the invention of the wheel, for example, has proceeded with the development of two-wheeled carts and then with today's four-wheeled cars equipped with technology. As technology advances, digital transformation steps are taken in the education and training process. Digital transformation has many contributions both for learning and teaching purposes. For this reason, policies are developed to make more use of technology in education. In this respect, digital literacy levels of pre-service teachers which is one of the most important elements of the teaching-learning process are quietly important. The purpose of the current study is to determine the effects of the variables of grade level, gender, the state of having a social media account and the time spent on various technological tools on pre-service science teachers' level of digital literacy. The study was conducted on 110 first and fourth-year students attending the department of science teaching. As the data collection tool, the 10-item Digital Literacy Scale was used. The cronbach-alpha reliability coefficient was calculated 0.86 for the original of the scale, the cronbach alpha reliability coefficient was calculated was found 0.88 on the research data. As the data showed a normal distribution, it was decided to use parametric statistical methods. The findings have revealed that the arithmetic mean score of the pre-service teachers' digital literacy was found to be 3.82 out of 5. This value shows that the pre-service teachers' level of digital literacy is good. Moreover, the pre-service teachers' level of digital literacy was found to be varying significantly depending on grade level in favour of the fourth-year students while it was found to be not varying significantly depending on gender, the state of having a social media account and the time spent on various technological tools. It is suggested which students starting their undergraduate education should be provided with activities and applications that will enhance their level of digital literacy.

Keywords

Pre-service teacher
Digital literacy
Gender
Grade level

About the article

Received: 24.06.2020
Accepted: 02.12.2020
Online Published: 30.12.2020

¹ This study was presented as an oral presentation in 2nd International Elementary Education Congress in 23-27 October 2019, Muğla.

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University Education Faculty, Turkey, csendil@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9313-7273>

³ Teacher, Özel Marmaris Çağdaş Bilim College, Turkey, busraguney3510@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4026-1486>.

⁴ Research Assistant, Muğla Sıtkı Koçman University Education Faculty, Turkey, cuneydcelik@mu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-1188-6260>,

Introduction

Technology has been developing since the early days of humanity. The process starting with the invention of the wheel, for example, has proceeded with the development of two-wheeled carts and then with today's four-wheeled cars equipped with technology. While the development of many technological products continues, the importance of technology in many fields such as education, communication and social and cultural areas is increasing. The reason why technology has become an indispensable or integral part of human life is the fact that it facilitates human life. According to the Turkish Language Association [Türk Dil Kurumu, TDK] (2019), technology is all the tools and equipments developed by humans to control and change the material environment and all the related knowledge produced. Another definition of the concept of technology is that it is learning how anything is produced (AAAS, 1993). On the basis of the existing definitions of technology, it can be said that technology is continuously developing in order to make our lives easier and to increase our living standards.

Those who can transfer technology to their lives are one step ahead of other communities (Gündüz and Odabaşı, 2004). It is an undeniable fact that as long as technology is in our life, it will affect education. Many studies reported in the literature have emphasized that one of the objectives of science education is to ensure interaction between technology and science education (AAAS, 1993; Bybee, 1999; Collette & Chiappetta, 1989; Hughes, 1997; Hurd, 1998; Murphy, 2001; NRC, 1996; YÖK, 1997).

In this context, some competencies that students will need in their business and social environments have been added to the 2018 Science Curriculum. One of these is digital competence. Through the inculcation of digital competence in students, it is aimed to make it possible for them to actively use information and communication technologies in their daily lives as well as business, social and cultural lives (MEB, 2018a). In order to use digital technologies as daily life skills, individuals should have sufficient level of digital literacy (Bacanak, Karamustafaoğlu and Köse, 2003) because only with adequate digital literacy, it is possible to know how to use digital technology in the most beneficial way, how to use technological products according to their aims, and to make meaningful and reliable use of digital technologies (Hague and Payton, 2010; Polat and Odabaş, 2008). On the other hand, it is known that great importance is attached to the integration of technology into education within the scope of 2023 Education vision (MEB, 2018b). For this reason, it is believed that inculcation of digital competencies targeted by the 2018 Science Curriculum in students, and the integration of technology into education within the scope of the 2023 education vision depend to some extent on the training of pre-service science teachers as digitally literate individuals because teachers or pre-service teachers are in a very important position in terms of meeting the needs of students in the learning process with the advantages offered by developing technology (Bacanak et al., 2003). It is thought that important roles should be fulfilled by pre-service science teachers as one of the stakeholders for the success of science education in terms of educating individuals as competent in digital technologies (MEB, 2005; MEB 2013). The purpose of the current study is to determine the effect of grade level, gender, the state of having a social media account and the time spent in the internet on the pre-service science teachers' level of digital literacy.

To this end, answers to the following questions were sought.

1. What is the pre-service science teachers' level of digital literacy?
2. Does the pre-service science teachers' level of digital literacy vary significantly depending on grade level, gender, the state of having a social media account and the time spent in the internet?

Method

The current study employed the survey model, one of the quantitative research approaches. The survey model is a research design attempting to quantitatively or numerically define the tendencies, attitudes and opinions of a population by collecting data from a sample selected from the population (Creswell and Clark, 2015).

Sample

The sample of the current study is comprised of 110 (40 first-year; 70 fourth-year) pre-service science teachers enrolled in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in the spring term of the 2018-2019 academic year. Detailed information about the distribution of the demographic features of the participants is given in Table 1.

Table 1. The distribution of the participants in terms of gender and grade levels

Gender	N	%
Female	75	68
Male	35	32
Grade Level	N	%
1 st year	40	36
4 th year	70	64

Data Collection Tool

In the current study, the 5-point Likert-Type Digital Literacy Scale developed by Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017) was used as the data collection tool. This is a one dimensional scale consisted of 10 items and its Cronbach alpha reliability coefficient was calculated to be 0.86. The explained variance of the scale is 40%. In the current study, the reliability coefficient was found to be 0.88.

Data Analysis

It was decided whether the data showed a normal distribution by looking at both skewness (-0,124; S:0.230)-Kurtosis (-0.275; S:0.457) coefficients and kolmogorov-smirnov coefficient. As the skewness and Kurtosis coefficients are between +1 and -1 and the kolmogorov smirnov coefficient is higher than 0.05, it was decided that the data showed a normal distribution. Thus, the data were analysed using parametric analysis tests (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2012). In this connection, the pre-service teachers' level of digital literacy was analyzed with descriptive statistics, the effect of gender and grade level was tested with independent samples t-test and the effect of the state of having a digital media account and the time spent in the internet was tested with one-way variance analysis. The pre-service science teachers' level of digital literacy was evaluated on a five-point Likert scale by using descriptive statistics. The evaluation on the five-point scale is given in Table 2.

Table 2. Evaluation of five-point Likert scale

Total Score	Evaluation
1,0-1,7	Very Low
1,8-2,5	Low
2,6-3,3	Medium
3,4-4,1	High
4,2-5,0	Very High

Findings

Pre-service science teachers' level of digital literacy

The results of the analysis are given in Table 3.

Table 3. Results of the descriptive statistics related to the pre-service science teachers' level of digital literacy

	N	\bar{X}	S
Digital literacy	110	3,82	0,66

As can be seen in Table 3, the mean score of the pre-service teachers' level of digital literacy was found to be 3.82 out of 5. This value shows that the pre-service science teachers' level of digital literacy is at the good level.

The effect of the grade level variable on the level of digital literacy

Within the context of the second sub-problem of the study, it was investigated whether the pre-service teachers' level of digital literacy varied significantly depending on grade level. For this purpose, independent samples t-test was conducted to determine whether the pre-service science teachers' level of digital literacy varies significantly depending on grade level. The results of the analysis are presented in Table 4.

Table 4. Results of the analysis conducted to determine the effect of grade level on the pre-service science teachers' level of digital literacy

	Grade Level	N	\bar{x}	S	df	t	p
Digital literacy	1 st year	40	3,60	0,61	108	-2,76	0,00
	4 th year	70	3,95	0,65			

As can be seen in Table 4, the pre-service science teachers' level of digital literacy varies significantly depending on grade level [$t_{(108)} = -2,76, p < .05$]. While the mean digital literacy score of the fourth-year students was found to be 3.95, that of the first-year students was found to be 3.60. In light of these findings, it can be argued that the mean digital literacy score of the fourth-year students is higher than that of the first-year students.

The effect of gender on the level of digital literacy

Within the context of the third sub-problem of the study, it was investigated whether the pre-service teachers' level of digital literacy varied significantly depending on gender. In this connection, the effect of gender on the pre-service science teachers' level of digital literacy was tested with independent samples t-test and the results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5. Results of the analysis conducted to determine the effect of gender on the pre-service science teachers' level of digital literacy

	Gender	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Digital literacy	Female	75	3,84	0,67	108	0,43	0,67
	Male	35	3,78	0,65			

As can be seen in Table 5, the pre-service science teachers' level of digital literacy does not vary significantly depending on gender [$t_{(108)} = 0,43, p > .05$]. In other words, it can be argued that gender does not have any significant effect on the pre-service teachers' level of digital literacy.

The effect of the state of having a digital media account on the level of digital literacy

Within the context of the fourth sub-problem, it was investigated whether the pre-service science teachers' level of digital literacy varied significantly depending on the state of having a media account by using independent samples t-test and the results of the analysis are presented in Table 6.

Table 6. Results of the analysis conducted to determine the effect of the state of having a media account on the pre-service science teachers' level of digital literacy

	Have a social media account	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Digital literacy	Yes	105	3,84	0,65	108	1,05	0,29
	No	5	3,52	0,79			

As can be seen in Table 5, the pre-service science teachers' level of digital literacy does not vary significantly depending on the state of having a social media account [$t_{(108)} = 1,051, p > .05$]. In other words, the state of having a social media account does not have any significant effect on the pre-service science teachers' level of digital literacy.

The effect of the time spent in the internet on the level of digital literacy

It was tested whether the pre-service science teachers' level of digital literacy varied significantly depending on the time spent in the internet by using one-way variance analysis. The results of the analysis are presented in Table 7.

Table 7. Results of the analysis conducted to determine the effect of the time spent in the internet on the pre-service science teachers' level of digital literacy

Time spent	N	\bar{x}	S
0-1 hour	17	3,79	0,63
1-2 hours	38	3,84	0,69
2-3 hours	45	3,88	0,71
3 hours and more	10	3,77	0,60

As can be seen in Table 7, the digital literacy mean score of the pre-service teachers spending 0-1 hour in the internet is 3,79; that of the pre-service teachers spending 1-2 hours in the internet is 3,84; that of the pre-service teachers spending 2-3 hours in the internet is 3,88 and that of the pre-service teachers spending 3 hours and more is 3,77. One-way variance analysis was used to test whether there is a significant difference between the values.

Table 8. Results of ANOVA conducted to determine the effect of the time spent in the internet on the level of digital literacy

	Source of the variance	Sum of squares	sd	Mean of squares	F	p
Digital literacy	Between-Groups	0,25	2	0,12	0,27	0,76
	Within-Groups	47,14	107	0,44		
	Total	47,39	109	0,56		

As can be seen in Table 8, the pre-service teachers' level of digital literacy does not vary significantly depending on the time spent in the internet [$F_{(2-107)} = 0,272$, $p > 0,05$]. In other words, the time spent in the internet does not have any positive or negative effect on the pre-service science teachers' level of digital literacy.

Discussion, Results and Suggestions

In the current study, the effect of grade level, gender, the state of having a social media account and the time spent in the internet on the pre-service science teachers' level of digital literacy was investigated.

The descriptive results of the study have revealed that the pre-service science teachers' level of literacy is good. In other words, the pre-service teachers are good at adopting newly emerging technologies, using these technologies and bringing these technologies to their future educational-instructional environments and can serve as the leaders of technology for their prospective students. This is believed to enable them to impart some competencies (digital competence, math competence and basic competences in science/technology) stated in the 2018 Science Curriculum to their students in the future. Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017) found that the digital literacy of 979 third-year and fourth-year classroom pre-service teachers is at the good level. Similarly, Dedebali (2019) concluded that pre-service teachers' level of digital literacy is adequate. The findings of these studies conducted to determine whether educational-instructional practitioners are qualified enough to use many technological tools integrated into schools in recent years (Karamustafaoğlu, Köse and Bilen, 2003) concur with the findings of the current study.

The second finding of the current study is that the increasing grade level from first-year towards fourth-year makes positive contributions to their digital literacy. Thus, it can be contended that the four-year undergraduate education of the pre-service science teachers develops them in terms of digital literacy. This is a highly important finding given that the students who will be in their classrooms will be highly interested in technology. In the literature, it is seen that results similar to the ones found in the current study have been reported (Kozan and Bulut Özek, 2019). However, it is possible to see some studies reporting different findings. Özerbaş and Kuralbayeva (2018) found no

significant difference between the digital literacy levels of the third-year and fourth-year pre-service science teachers. This might be because the time gap between these two grade levels is not remarkable.

The third important finding of the current study is that the pre-service science teachers' level of digital literacy does not vary significantly depending on gender. This showed that gender is not a variable influential on the development of digital literacy. Parallel to the findings of the current study, Kozan and Bulut Özek (2019) and Dedebeali (2019) concluded that the gender variable does not have any significant effect on the pre-service teachers' level of digital literacy. In the literature, there are some studies reporting results different from the ones found in the current study. In a study conducted by Özerbaş and Kuralbayeva (2018), the digital literacy level of the male pre-service teachers was found to be higher than that of the female pre-service teachers.

Another finding of the current study is that the pre-service teachers' state of having a social media account does not affect their level of digital literacy. In the literature, it was reported that the pre-service teachers' frequency of using the internet in a purposeful manner affects their perception of competence in technology yet that having a social media account does not affect their digital literacy (Menzi, Çalışkan and Çetin, 2012).

The fifth finding of the current study is that the time spent in the internet does not affect the pre-service teachers' digital literacy. Bahar, Uludağ and Kaplan (2009); on the other hand, found that the frequency of using the internet affects digital literacy. This finding does not support the finding of the current study.

In general, in the current study it was concluded that while the pre-service teachers' level of digital literacy increases with increasing grade level, gender, the state of having a social media account and the time spent in the internet do not have any significant effect on their level of digital literacy.

In light of the findings, following suggestions can be made:

- Students starting their undergraduate education should be provided with activities and applications that will enhance their level of digital literacy.
- The current study is limited to first-year and fourth year students attending Muğla Sıtkı Koçman University. Similar studies may be conducted on larger samples to increase the generalizability of the results

References

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy*, New York: Oxford University Press.
- Bacanak, A., Karamustafaoglu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 191-196.
- Bahar, H. H., Uludağ, E., & Kaplan K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bybee R. W. (1999). *Toward an understanding of scientific literacy*. The American Association for the Advancement of Science, Washington, DC.
- Collette, A. T. & Chiappetta, E. L. (1989). *Science instruction in the middle and secondary schools*, Second Edition, Merrill Publishing Company.
- Creswell, John. W., & Clark, V. L. P.. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev Edt: Y. Dede ve S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Dedebeali, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve metaforik algılarının incelenmesi. 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST 2019), 314.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Hague, C. & Payton, S (2010). Digital literacy across the curriculum. Bristol: Futurelab. Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>

- Hughes, M. A. (1997). Using expert opinion to guide item selection to for an instrument to measure 5th grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. AETS conference, Ohio.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407–416.
- Karamustafaoğlu, O., Köse, S. & Bilen, K. (2003). Eğitimde teknolojinin rolü nasıl olmalı? Bilgi Teknolojileri Kongresi (2003), 1-4 Mayıs, PAÜ, Denizli.
- Kozan, M. & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). İlköğretim 3.-8. sınıflar fen bilimleri dersi öğretim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Murphy, C., Beggs, J., Hickey, I., O'Meara, J. & Sweeney, J. (2001). *National curriculum: compulsory school science- is it improving scientific literacy? Educational Research*, 43(2), 189-199.
- National Research Council [NRC] (1996). *National science education standards*, National Academy Press, Washington, DC.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. DOI: 10.21666/muefd.314761.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı, küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye. Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, 596-606.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2019). <http://sozluk.gov.tr/> 28 Ağustos 2019 tarihinde internet erişimi.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish Adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- YÖK (1997). İlköğretim fen öğretimi aday öğretmen kılavuzu. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kitapları. Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara.



The Metaphorical Perceptions of Science Teachers Regarding STEM Education

İbrahim Yasar KAZU¹, Sema Nur İŞİK²

Abstract

The aim of this research is to specify the metaphorical perceptions of science teachers regarding STEM education. The metaphors created by science teachers are interpreted in the World Economic Forum's Future of Jobs Report (2018) according to the skills that should be the most likely in individuals in the future. In this study, phenomenology pattern which is a method of qualitative research has been used. The study group consists of 84 science teachers with STEM education. The participants did not produce any negative metaphors related to the STEM education. 84 valid metaphors are classified using categories such as "Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Sociability", "Active Learning and Learning Strategies", "Technology Design and Programming", "Critical Thinking and Analysis", "Complex Problem Solving/Reasoning, Problem Solving and Understanding", "Leadership and Social Impact" and "Emotional Intelligence". The most metaphors produced categories are "Leadership and Social Impact", "Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Understanding", "Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Sociability", while the least metaphors produced categories are "Emotional Intelligence", "Technology Design and Programming" and "Critical Thinking and Analysis". In this study, it has been concluded that STEM education develops 21st century skills which parallels with World Economic Forum. In this context, STEM education can be more integrated into the teaching programs. Moreover, science teachers who are practitioners of STEM education may be required to have STEM education with in-service training.

Keywords

STEM education
Metaphoric Perception
WEF skills
21st century skills

About the article

Received: 26.06.2020
Accepted: 10.09.2020
Online Published: 29.12.2020

¹Assoc. Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Turkey, iykazu@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1039-0482>

²Teacher, Ministry of Education, Turkey, semanuristik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4165-5102>

Introduction

The most distinctive feature of developed and developing societies is that they adapt to the economic, scientific and technological changes experienced on a global scale by updating their education systems. As a matter of fact, the production and human resources required in the 21st century have become more important than the land and raw materials taken into account in the 19th and 20th centuries, and changes in the industry have required rapid changes in education systems (Altunel, 2018). In 21st century, since the concepts of 21st century skills, industry 4.0 and PISA (International Student Assessment Program) the integration of disciplines are related to both education and economy, they have been on the agenda of the world countries (Akgündüz, 2018). The changing agendas of countries make it clear that the consideration of current educational approaches and the fields of science, mathematics and technology independently from each other makes it difficult for individuals to acquire high-level skills such as creativity, critical thinking, and problem solving with classical education understanding (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner, & Özdemir, 2015). For this reason, countries that give importance to education have moved away from traditional understanding and started to seek new educational approaches. New approach known as STEM education has emerged with the concept of the integration of disciplines, one of the concepts that are in the focus of countries (Akgündüz, 2018).

STEM education has been interpreted in different ways by different people. According to Sanders (2009), the first mention of STEM education was pioneered in the 1990s when the National Science Foundation in America started using ‘SMET’ for ‘Science, Mathematics and Technology’; SMET has transformed into STEM (Erduran & Kaya, 2018). STEM education is an interdisciplinary education movement that aims to integrate the disciplines of science, technology, engineering and mathematics (Daugherty, 2013; Kuenzi, 2008). The general accepted definition of STEM education is as follows: STEM education is an educational understanding that brings different disciplines together by integrating disciplines, enables individuals to absorb 21st century skills, realizes in-depth learning in individuals and provides an opportunity for individuals to use information in daily life (Akyıldız, 2014; Yıldırım & Altun, 2015). In other words, the STEM approach brings individuals against real world problems instead of preparing them for life, and enables people to produce rational solutions to problems.

The purpose of STEM education is to direct individuals to STEM-related fields by integrating the disciplines of science, technology, engineering and mathematics with official or implicit practices from preschool to university (Gonzales & Kuenzi, 2012). Thanks to STEM education, students’ interest in science, mathematics and technology increases and students gain a positive attitude towards these areas. According to Thomas (2014) the aims of STEM education;

- Raising individuals who are integrated with STEM literacy and producing the necessary workforce from these people,
- To carry out current work in the STEM field,
- To create new production opportunities that will achieve economic advantage in competition between states,
- In the future, to make individuals qualified for changing professions.

For the stated purposes, it was emphasized that individuals should adapt to changing economic, scientific and technological conditions in the world and individuals should turn to professions that will be in demand in the future.

Giving the necessary importance to STEM education is possible by reflecting it in education policies. Because changes in science and technology have made it necessary for countries to review their education systems. Turkey’s adaptation of constructivist educational approach in 2004 proves this. Constructivism is an understanding that the student should be active contrary to the traditional understanding, constructs the individual after absorbing the information instead of taking it as it is, and emphasizes that the individual’s prior knowledge, individual difference and learning conditions are important (Özmen, 2004). Constructivism aims to provide individuals with high-level mental skills such as questioning, decision making, and problem solving, taking into account individual differences, perspectives, and life experiences (Çepni & Ormancı, 2018). Along with the individual centred

constructivist approach and educational philosophy, Turkey has stepped into a new era in the field of education, mathematics, engineering and technology began to be given more attention. Constructivism approach that has affected educational studies in 30 years has formed the basis of STEM education (Karataş, 2018). In order to adapt to the new century, Turkey has taken several steps to adapt STEM approach to education policy. In the action plan for STEM education published by the Ministry of Education in 2016, was emphasized that some steps such as establishing STEM education centers, educating teachers in education centers and updating curricula according to the STEM education approach should be considered (MoE, 2016). In 2017, a program for STEM education was drafted and by adding the unit of the 'Science and Engineering Applications' to the curriculum of 4th, 5th, 6th, 8th grades, STEM education has been integrated into the program of science, mathematics and engineering. The draft program prepared by the Ministry of National Education in 2017 "Science, Engineering and Entrepreneurship Applications" was added to the unit instead of Science and Engineering Applications and it was accepted in 2018 (MoE, 2018). In the published program, the most important thing is to teach science, mathematics and entrepreneurship applications, with the aim of helping individuals acquire high-level skills such as creativity, entrepreneurship, communication, teamwork, decision-making, and analytical thinking (Altunel, 2018).

One of the biggest educational movement STEM which is focus of interest in many countries including Turkey, the reason why it is preferred is to establish a relationship between the economy and schools, industry, vocational training, daily life (Yıldırım, 2020). In other words, STEM education supports global entrepreneurship by enabling it to establish connections between school, society and business (Eroğlu & Bektaş, 2016). Therefore, in the economic competition between countries, it is necessary to give importance to STEM education in order to dominate the changing professions and to take part in the global race. Since, it has been stated that professions in STEM field will be the most popular professions that will enable countries to grow as competitive, innovative and raising their living standards in the global economic race (Langdon, McKittrick, Beede, Khan, & Dom, 2011). Therefore, in order to direct individuals to professions related to STEM education, the education process of the individuals should be planned in line with the 21st century skills that individuals should have published by the World Economic Forum. That's why, the skills that the business world wanted individuals to have a century ago quite different from the current expectations (Yıldırım, 2018).

In order for the 21st century individual to be successful in both education and business life, he can think creatively, critically and reflectively, work collaboratively with others, produce solutions to problems, have high communication skills, know how to access the information he needs, have the ability to benefit from technology while reaching information, must be an open, responsible, self-directed individual with advanced social skills (Uluyol & Eryılmaz, 2015). All of these are aimed at adapting the individual to the 21st century and acquiring high-level features such as critical thinking, creative thinking, communication skills and collaboration (Partnership for 21st Century Learning, 2016). Alongside these skills, the World Economic Forum Future of Jobs Report (WEF, 2018), 21st century skills that will be in the top 10 in 2022, which is in line with the 21st century skills, are shown in Table 1.

Table 1. Jobs and skills rising to 2022

PROFESSIONS	SKILLS
<ul style="list-style-type: none"> • Data Analyst and Scientist • Active and Machine Learning Specialist • General and Operations Manager • Software and Application Developer and Analyst • Sales and Marketing Specialist • Big Data Specialist • Digital Transformation Specialist • New Technology Specialist • Corporate Development Specialist • Information Processing Staff 	<ul style="list-style-type: none"> • Analytical Thinking and Innovation • Active Learning and Learning Strategies • Creativity, Originality and Assertiveness • Technology Design and Programming • Critical Thinking and Analysis • Complex Problem Solving • Leadership and Social Impact • Emotional intelligence • Reasoning, Problem Solving and Comprehension • System Analysis and Evaluation

Source: World Economic Forum, *the Future of Jobs Report 2018*, (World Economic Forum Report, Geneva.

When Table 1 is examined, according to the World Economic Forum Report, analytical thinking and innovation, active learning and learning strategies, creativity, originality and assertiveness come first among the skills that individuals should have in business life. With this report, the skills and characteristics that individuals should have in order to be active and successful in business life were determined. In this context, individuals with STEM education can be prepared for the future by adapting to both the 21st century skills and the future skills determined by the World Economic Forum. Because the world, whose development is increasing day by day, needs individuals who research, question, produce solutions to problems, use information in daily life, know where and how to learn, and at this point STEM education comes to the fore (Altunel, 2018).

When the literature is reviewed, there can be so many studies that were carried out on STEM in Turkey (Erduran & Kaya, 2018; Çepni & Ormancı, 2018; Yıldırım & Altun, 2015; Eroğlu & Bektaş, 2016), however, there are limited studies that focuses on metaphorical perceptions of teachers and candidate teachers on STEM (Aladak, Zorluoğlu & Yapucuoğlu, 2019; Bozanoğlu, 2017; Ergün & Kızılcı, 2019; Aksakal & Yılmaz, 2019). In the study conducted by Aladak et al., (2019), 53 teachers from different branches who received STEM education were reached, and the metaphors created by the teachers were evaluated on the basis of product and process. At the same time, the metaphorical perceptions created were evaluated by taking 21st century skills into account. As a result, 60.4% of the teachers who participated in the study stated that STEM is process-oriented and 39.6% stated that STEM is product-oriented. And it has been concluded that STEM is both product and process oriented and individuals gain 21st century skills through STEM education. Another study by Bozanoğlu (2017) measured the metaphorical perceptions of 30 teachers from different branches towards STEM education. As a result, the majority of the participants in the study stated that STEM applications were 'mind-enhancing, cooperating, motivating, creative and fun' while some of the participants stated 'unnecessary enthusiasm and waste of time, materials are incomplete and inadequate'. In the study, it was emphasized that teachers should be educated and the lack of materials should be eliminated in order to train people suitable for 21st century skills. Another study in which the metaphorical perceptions of science teacher candidates about STEM education were measured Chopper (2019). Teacher candidates participating in the study produced 50 metaphors. As a result of the study, they perceived the STEM education as an approach that aims to raise individuals who provide learning by living and produce solutions to problems. No negative perceptions about STEM education were encountered in the study. Aksakal and Yılmaz (2019), in their metaphorical perception study on STEM education, unlike other researchers, a study was conducted by including the field of art (STEM + A or STEAM) to the STEM education. Based on the responses from 47 pre-service science teachers, 20 different concepts were divided into classes such as 'Art, Science, Environment and Life'.

Although there are many studies on STEM education, no study has been conducted on the metaphorical perceptions of science teachers who are implementers of the "Science, Engineering and Entrepreneurship Practices" unit added to the STEM education curriculum of 5th, 6th, 7th and 8th grades. At the same time, evaluating the responses of teachers according to the skills expected from individuals in 2022 by the World Economic Forum, which emphasizes that the skills and professions of the future, makes this study different from other studies. Since, it is highly important to have the skills of the future in individuals and to gain these skills to individuals through education.

The aim of this study is to determine science teachers' perceptions of STEM education and to evaluate metaphors according to the skills individuals should have in 2022. There are some evidences in literature that teachers' opinions about STEM education have a positive effect on teaching while applying STEM education (Thibaut et al., 2018). In this context, the aim of the study is to determine the metaphorical perceptions of science teachers towards STEM education. For this purpose, answers were sought for the sub-problems presented below.

- What are the metaphorical perceptions of science teachers towards STEM education?
- What skills are associated with the metaphors created by science teachers in the World Economic Forum's Future of Jobs Report (WEF, 2018), which will be in the top 10 for individuals in 2022.

Method

Research Model

While evaluating the metaphors created by science teachers for STEM education, the phenomenology design, one of the qualitative research methods, was taken into consideration. Phenomenology investigates the cases that are known about the facts but haven't been had in-depth and detailed information about the subject (Yıldırım & Şimşek, 2006). For this purpose, the perceptions of the individuals in the sample representing the universe about a subject are tried to be determined.

Study group

Purposeful sampling method was used in the study conducted for science teachers, since the participants involved in the study must have experience against the phenomenon (Merriam, 2015). Therefore, a total of 173 science teachers who received STEM education and did not receive STEM education were reached in the first place. In the study, 98 people out of 173 who received STEM training through in-service training were identified.

During the study, 173 science teachers were reached. 56.1% female and 43.9% male teachers participated in the study. 67.1% of the participants are undergraduate, 34.2% postgraduate and 1.7% doctorate. At the same time, 56.6% of the participants stated that they received STEM education and 43.4% stated that they did not receive STEM education. Content analysis technique was used in the analysis of the data, and the questions answered by 98 people who received STEM training and in-service seminars were analyzed to make the study suitable for purposeful sampling. However, when the data were examined, when the missing or incorrect forms were removed, the metaphorical perceptions created by 84 individuals who had STEM education were taken into consideration and evaluated.

Data Collection Tool and Data Collection

In order to measure the metaphorical perceptions of science teachers regarding the concept of STEM education, a semi-structured interview form was prepared by the researchers and the necessary explanations were given to the participants about metaphor in the explanation section. First of all, science teachers participating in the study, were asked to answer the question "What does STEM mean to you?". It was aimed to make sure that the interview form was filled by the participants in a disciplined manner. At the next stage, Participants' STEM education is like; because” they were asked to complete the sentence. Thus, it was aimed to reveal the metaphorical perceptions of science teachers about STEM education.

Data Analysis

The data in the study was made according to the stepwise data analysis determined by Saban (2009). These stages are respectively coding and separation, identifying sample metaphors, categorizing, validity and reliability, analysis of data. In the coding and sorting phase, the metaphors developed by 98 Science Teachers were examined one by one and 14 forms that gave incomplete or incorrect answers to the questions were selected among the participants. In the stage of determining sample metaphors, the best example of metaphor representing each metaphor was determined, thus it became easier to list the metaphors. In the categorization stage, in order to prove that STEM education prepares individuals for the future, categories were created according to the skills that the World Economic Forum should have in 2022 and parallel to 21st century skills. Since some categories contain close meanings, they have been combined. As a result, evaluation was made under 7 categories. In the reliability and validity phase, the following path was followed: Creating detailed forms and reports in the study, informing the researchers about the study in detail and accurately, and not changing the answers given to the questions on the form increases the validity of the study (Yıldırım & Şimşek, 2006). Therefore, the studies carried out in the process are stated in the study in detail and comprehensively. Expert opinions were consulted to ensure reliability, and the data were evaluated in detail. The reliability of the study was calculated using the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994). Reliability = Consensus / (Consensus + Disagreement) as a result of

the calculation, the reliability of the study was found to be 90%. A reliability higher than 70% indicates that the study is reliable (Miles & Huberman, 1994). The result obtained here is considered reliable for the research. In the data analysis, which is the last step, the frequency and percentile of the data were determined and transformed into quantitative data.

Results

In this part of the study, after the necessary arrangements were made, the metaphors and explanations created by 84 Science Teachers about the concept of ‘STEM education’ were categorized. The aim is to reveal the perceptions of Science Teachers about STEM education. The educational status of the participants in the study is shown in Table 2.

Table 2. Educational Level of the Participants

Education Level	Frequency	Percentage
License	53	63.09
Master	30	35.71
Ph.D	1	1.19
Total	84	100.00

In Table 2, 63.09% of 84 science teachers whose metaphorical perceptions were evaluated were found to have a license degree, 35.71% a master’s degree, and 1.19% a doctoral degree. Thus, the evaluation was made with 84 people, clearing the answers of those who gave incomplete or incorrect answers. As some of the skills emerging by the World Economic Forum have close meanings, “Analytical Thinking and Innovation” and “Creativity, Originality and Assertiveness” skills and “Reasoning, Problem Solving and Comprehension” and “Complex Problem Solving” categories were created by combining their skills. Categories created as “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness”, “Active Learning and Learning Strategies”, “Technology Design and Programming”, “Critical Thinking and Analysis”, “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension”, “Leadership and Social Impact”, “Emotional intelligence” in the form. Of the skills listed, no metaphor has been identified for the category of “System Analysis and Evaluation”.

Categories for Metaphors that The Science Teachers Produced for The Concept of “STEM EDUCATION”

Metaphors are properly categorized. These categories are given in Table 3.

Table 3. Categories Created for the Concept of STEM education

Categories	Frequency	Percentage
Analytical Thinking and Innovation/Creativity, Originality and Assertiveness	13	15.47
Active Learning and Learning Strategies	10	11.90
Technology Design and Programming		8.33
Critical Thinking and Analysis	8	9.52
Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension	14	16.66
Leadership and Social Impact	28	33.33
Emotional Intelligence	4	4.76
Total	84	100.00

According to Table 3, the metaphors created by science teachers are grouped under seven categories. 15.47% of the metaphors were in the category of “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness”, 11.90% “Active Learning and Learning Strategies”; 8.33% “Technology Design and Programming”, 9.52% “Critical Thinking and Analysis”, 16.66% “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension”; 33.33% “Leadership and Social Impact”; 4.76% “Emotional intelligence”.

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

Considering the WEF Skills of the metaphors developed by Science Teachers for STEM education, the metaphors, the frequencies of the metaphors and the explanations of the metaphors are shown in Table 4.

Table 4. Metaphors related to the category of “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness”

Factory (1)	Key (1)	Seed (1)	Recycling facility (1)
With the harmonious work of different disciplines, brand new and original products can be created.	It enables new doors to be opened in education.	We get the reward of our efforts in line with the attention we show. And we create new products.	We get the reward of our efforts in line with the attention we show. And we create new products.
Master (2)	Investing in the future (1)	Novelty (1)	Bring back to life (1)
It enables us to combine existing resources with experiences and produce new solutions.	It is imperative to move forward.	It allows us to keep up with the developing technology and the digitalizing world.	It is an effective process in producing a useful product in the reuse of waste tools and equipment.
Laboratory (1)	Rainbow (1)	Creativity (1)	Knit (1)
New discoveries can be made at any time.	It creates a whole beauty (work, project, lesson) by bringing together different areas.	It arises from needs.	A whole is formed when loop by loop.

When the Table 4 is examined, it can be seen that science teachers produced 12 metaphors as factory (1), key (1), seed (1), recycling facility (1), master (2), investing in the future (1), novelty (1), bring back to life (1), laboratory (1), rainbow (1), creativity (1) and knit (1) related to the category of ‘Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness’. It can be interpreted that it improves their skills and contributes to the development of this skill. Some of the sentences that represent the category are ‘STEM education is like innovation because it allows us to keep up with the developing technology and the digitalizing world’ and ‘STEM education is like bringing back to life, because it is an effective process of extracting useful products from the reuse of waste tools and equipment’.

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Active Learning and Learning Strategies” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers are shown in Table 5 by taking WEF skills into consideration.

Table 5. Metaphors related to the category of “Active Learning and Learning Strategies”

Active learning (1)	Sunlight (1)	Guide of a machine (1)	Playing (1)	Kibbutz system (1)
At the end of the process, what and how much we have learned is revealed and gives us the opportunity to control ourselves.	It is necessary to what and how to learn	You know what it is, but you need to learn how to use it.	Provides permanent learning.	It supports and includes a desired behavioral change that enables us to work together with the division of labor, but attain basic scientific satisfaction without any interest.
Rope (1)	Music notes (1)	Space (1)	The foundation of the building (1)	Requirement (1)
It easily connects everything and makes learning easier.	The subjects taught with STEM education turn into a pleasant-sounding melody in students.	It contains a lot of information; it is fun and intriguing.	The basis of success will come to us according to our capacity to apply the theoretical knowledge we know.	Generation Z does not want to receive information directly anymore. They want to use the information they get.

According to Table 5, science teachers produced 10 metaphors regarding the category of “Active Learning and Learning Strategies”. These metaphors are active learning (1), sunlight (1), guide of a machine (1), playing (1), kibbutz system (1), rope (1), musical notes (1), space (1), the foundation of the building (1) and necessity (1). In the explanation section, it can be interpreted that the participants emphasized concepts such as permanent learning and facilitating learning, and that individuals who received STEM education developed the ‘Active Learning and Learning Strategies’ skill, which is one of the skills that individuals should have in the future. The most representative sentences of this category are “It is like an exam. It gives us the opportunity to evaluate ourselves” and “It is like a life, teaches what why and how we learn”.

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Technology Design and Programming” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers regarding the category of “technology design and programming’ are shown in Table 6 by taking WEF skills into consideration.

Table 6. Metaphors related to the category of “Technology Design and Programming”

Beehive (1)	Production (1)	Machine (1)	Airplane (1)
You design and build.	It requires design and invention.	The parts become machines by coming together with the integration of technology with education and a useful product emerges.	It will get you to your goal in a very short time. It requires technical knowledge and skills.
The link between technology, design and education (1)	An upgrade of the technology and design course (1)	A newborn baby (1)	
With this training, more contemporary studies can be done. New inventions can be devised.	The student is active.	It takes time and effort to grow and develop.	

Table 6 shows that science teachers produced 7 different metaphors for the concept of ‘technology design and programming’. These metaphors are beehive (1), production (1), machine (1), an upper version of the technology design course (1), airplane (1), the link between technology and design (1), a newborn baby (1). When explanations are reviewed, it can be interpreted that the individuals who have received STEM education have emphasized the concepts such as design and

invention. Thus, it can be said that it develops the skill of “Technology Design and Programming”, which is one of the desired skills in the business world. The most representative sentences of this category are “It is like the link between technology, design and education. Because with this training, more contemporary studies can be done. New inventions can be devised.”

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Critical Thinking and Analysis” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers are shown in Table 7 by taking WEF skills into consideration.

Table 7. Metaphors related to the category of “Critical Thinking and Analysis”

Hard disk (2)	Multi-dimensional thinking (1)	Viewing from different windows of a building (1)	Computer (2)
It deals with all aspects, not just one aspect.	In STEM, there is no single and correct answer, everyone can create different puzzles for the same problem.	Events are viewed from different angles from each window.	It includes the ability to approach problems from all aspects.

Figure 3 shows that science teachers produced 5 different metaphors for the concept of “Critical Thinking and Analysis” such as life (2), hard disk (2), multidimensional thinking (1), viewing from different windows of a building (1), computer (2). Being emphasized the concept of ‘multidimensional thinking’ by the participants is interpreted as STEM education can develop the desired skills in the future business world. The most representative sentences produced by the participants are “STEM education is like looking from different windows of a building. Because every window looks at events from different angles and gives different ideas.”

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers regarding this category are shown in Table 8 by taking WEF skills into consideration

Table 8. Metaphors related to the category of “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension

Mother (1)	The drug in the movie ‘Limitless’ (1)	Teacher (1)	Pinhole (1)	To respond to the need (1)
Finding solutions to problems.	It allows the brain to become limitless by making new connections.	It produces solutions to problems and solves them.	You can thread by thinking.	With STEM, you can meet your needs.
Technology (1)	Lighthouse (1)	Scientific research process (1)	Life (2)	Silicone Gun (1)
It produces the latest solution that makes life easier.	It shows the way.	In STEM education, help is obtained from science about how to solve the problem and scientific process skills are used.	It requires applications in life.	It can be used for problem solving in many disciplines.
Collaboration of different minds (1)	Puzzle (1)	Repairman Apprentice (1)		
It is the cue of different minds.	It is difficult, but also fun.	It produces a solution to a problem.		

Table 8 shows that science teachers produced 13 different metaphors for the concept of “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension” such as “mother (1), the drug in the movie ‘Limitless’ (1), scientific research process (1), pinhole (1), respond to the need (1), technology (1), lighthouse (1), teacher (1), life (2), silicone gun (1), collaboration of different minds (1), puzzle (1), repairman apprentice”. Being underlined the concept of producing solutions to problems by the participants can be interpreted that STEM education provides individuals to gain “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension” skill. The most representative sentences regarding this category are “STEM education is like a mother. Because it finds solutions to problems”.

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Leadership and Social Impact” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers regarding this category are shown in Table 9 by taking WEF skills into consideration.

Table 9. Metaphors related to the category of “Leadership and Social Impact”

Family (1)	Life itself (1)	Combination teaching (1)	Solidarity (1)	Orchestra (2)
Good things happen when they are all together.	Life is interdisciplinary.	Science, math, information technology is required.	People from different fields give ideas for the solution of a problem by inspiring by each other.	Each instrument handles the same melody with different timbre and when the integrity is formed, it forms the background music of life.
Society (1)	Puzzle (3)	Chain (1)	Our nerve cells (1)	Brain (1)
It can be done alone, can be done in bulk and is suitable for everyone.	In order for the puzzle to function, all parts must be used correctly in exact place.	The parts that make up it are linked like a chain.	The more connections each synapse has with other synapses, the higher the level of knowledge can be. Because as the branches of education support each other, it can develop faster.	Each lobe has a function, but when combined, it becomes more functional.
Galaxies (2)	Organism (2)	Ant nest (1)	An analog clock (2)	Bridge (1)
They are arranged in a certain order in the universe.	It is a structure where many systems come together and form.	Ants produce products by working in colonies, not alone.	The gears will not work without coming together.	Each leg has a specific function.
Our Organs (1)	Collaborative Working (1)	Entrepreneurship (1)	Car (1)	
These disciplines are inseparable.	People’s investigative spirit works together to achieve better results.	Being assertive and involved is essential for this education. Designing the product for the needs.	In order to reach a goal, all parts must fulfill their duties.	

Figure 6 shows that science teachers produced 18 different metaphors for the concept of “leadership and social impact”. These are family (1), life itself (1), combination teaching (1), solidarity (1), orchestra (2), society (1), puzzle (6), our nerve cells (1), brain (1), galaxies (2), organism (2), ant nest (1), an analog clock (2), bridge (1), organs (1), collaborative working (1), entrepreneurship (1)

and car (1). Being emphasized the concepts of collaboration and solidarity by the participants can be interpreted that STEM education gains the skills of “Leadership and Social Impact”. The most representative sentences regarding this category are “STEM education is like a society because it can be done both alone and collective forms and it appeals to everyone”, “STEM Education is like solidarity. Because people in different fields give each other ideas for the solution of a problem by inspiring by each other”.

Metaphoric Findings Regarding the Category of “Emotional intelligence” Produced by Science Teachers on the concept of “STEM EDUCATION”

The metaphors and their explanations produced by science teachers regarding this category are shown in Table 10 by taking WEF skills into consideration.

Table 10. Metaphors related to the category of “Emotional intelligence”

Butterfly cocoon (1)	Inner world (1)	Kindergarden (1)	Exam (1)
It allows the individual to realize their own abilities.	It takes out the knowledge and engineering inside the child, allowing him to discover himself.	You do an activity, but the child studies and learns versatile. For example, motor development in peer relationships affects their development in the cognitive sensory sphere.	It allows us to evaluate ourselves.

Table 10 shows that science teachers produced 4 different metaphors for the concept of “Emotional intelligence”. These metaphors are inner world (1), butterfly cocoon (1), exam (1), and kindergarden (1). Being emphasized the concepts of self-regulation and self-awareness by the participants can be interpreted that STEM education improves one of the desired skills in the business world. The most representative sentences regarding the category are “STEM education is the inner world because it extracts the knowledge and engineering within the children and allows them to discover himself”.

Conclusion, Discussion and Suggestion

In this study, in which the metaphorical perceptions of science teachers towards STEM education were determined, 70 valid metaphors were produced by science teachers. The metaphors created are categorized according to the skills expected from individuals in the future business world in the World Economic Forum’s Future of Professions Report in 2018, which parallels with 21st century skills. These categories are: “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness”, “Active Learning and Learning”, “Technology Design and Programming Strategies”, “Critical Thinking and Analysis”, “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension”, “Leadership and Social Impact” and “Emotional intelligence” in the form. The reason for choosing these categories is to prove whether the skills of creativity, emotional intelligence, active learning, problem solving, and collaboration, which are the skills that the business world expects from individuals in the future, are reflected in the attitudes and thoughts of teachers who have received STEM education. Because the attitudes and beliefs of the teachers, who are the implementers of the curriculum, affect the methods and techniques they use in the classroom, it is necessary to reveal the teachers’ thoughts on STEM education and to determine the difficulties they experience (Eroğlu & Bektaş, 2016).

When the findings section is examined, the categories in which science teachers produce the most metaphors are “Leadership and Social Impact”, “Complex Problem Solving / Reasoning, Problem Solving and Comprehension”, “Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness”. The categories for which they produce the least metaphor are “Emotional intelligence”, “Technology Design and Programming” and “Critical Thinking and Analysis”. When the metaphors in the categories were examined, it was concluded that science teachers did not produce any negative metaphors for STEM education and they had a positive approach to STEM education.

In present research, it was concluded that science teachers produced metaphors such as ‘key,

foundation of building, innovation' for the category of "Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness. It can be understood that STEM education as an approach that allows the individual to discover new products, inventions and inventions. There is a similar study was conducted by Ergün & Kıyıcı (2019), named as "Metaphoric Perceptions of Science Teacher Candidates on STEM Education", the participants produced metaphors such as "scientist, an advanced factory, engineer". As a result, it has been concluded that STEM education enables individuals to create new products and find solutions to problems. Likewise, the TUSIAD STEM report published in 2017 supports individuals' perception of 'innovation' in STEM education. In the report of TUSIAD (2017) 'Towards 2023 STEM requirements in Turkey', under the heading of 'the STEM supports innovation' Sweden is given as an example. In this report, drawing attention to Sweden's inventions such as 'seat belt, pacemaker, Skype communication application', it was stated that STEM fields are very important in Sweden and individuals are encouraged to STEM departments by the state. For all these reasons, STEM education is an effective to gain the one of the skills that individuals should have in 2022 by the World Economic Forum, "Analytical Thinking and Innovation / Creativity, Originality and Assertiveness."

For the category 'Active Learning and Learning Strategies', metaphors such as 'butterfly cocoon, active learning, life' were created by the participants, it was stated that the individual evaluates himself with STEM education and included inquiries at the learning stage. As a matter of fact, in active learning, the individual should make decisions on the subjects such as how much he / she should learn and how the learning event should take place, and have responsibility for the subjects to be learned (Açıkgöz, 2003). For this reason, it was clearly seen that the participants in the study had a perception that STEM education improves active learning skills and prepares the individual for future professions.

It was concluded that for the category of "Technology Design and Programming", individuals stated that STEM education is an approach to using technology and creating designs by producing metaphors such as 'beehive, production, the next version of the technology design course, the link between technology and design'. One of the future skills in the business world is 'Technology Design and Programming.' There is a perception that the "skill" will gain individuals with STEM education. For another category, "Critical Thinking and Analysis", metaphors were produced to emphasize "STEM education provides individuals with multi-directional thinking", and it was commented that STEM education is an education that improves critical thinking. Similar to this study, in the study by Aladak et al. (2018) for critical thinking category based on 21st century skills, metaphors such as day and night, Google, living, fluid pressure were created by the participants. And in the study, it was emphasized that there are perceptions of the science teachers that STEM education provides individuals with critical thinking skills and that the participants have a positive attitude and perception on this issue.

In other categories that constitute the most metaphor in the research are "Reasoning, Problem Solving and Comprehension / Complex Problem Solving", individuals used expressions such as 'STEM education finds solutions to problems and makes life easier.' It was stated that STEM education contributes to solving problems of 21st century, moreover, it is highly important for both this century skills and the WEF skills that the future business world expects from individuals. Indeed, problem solving skill was expressed as taking action to resolve when encountering a problem in 2015 in 'STEM education in Turkey Progress Report', it is defined as the first skill to gain in 21st century (Akgündüz et al, 2015).

Another category with the most metaphors in the research is "Leadership and Social Impact". For this category, such metaphors as family, society, our nerve cells, brain" were created, and in the explanation section, it was emphasized that it provides interpersonal cooperation. For both "learning and innovation skills" of the 21st century skills, as well as the division of labor within the scope of WEF skills, it has become extremely important to organize a business together. As a matter of fact, in the study conducted by Çımar, Pırasa, & Sadoğlu (2016), it was stated that STEM education enables cooperative learning and contributes to the socialization of individuals. As a result, when the data and studies were evaluated, it was clearly said that the science teachers participating in the study had the

perception that individuals would gain social life, collaboration and leadership skills through STEM education.

One of the other skills that the business world expects from individuals 'Emotional intelligence'. For this category, such metaphors as inner world, butterfly cocoon, exam, and kindergarten were produced. STEM education was emphasized as realizing one's own talents and discovering their abilities. In the Future Affairs Report of the World Economic Forum that convenes annually in Davos (2018) emotional intelligence was taken as one of the skills of the future, that's why, it is a very important result for STEM education to improve emotional intelligence.

As a result, it will be needed more researchers, problem solvers, environmentally sensitive, who have self-management and self-awareness, who think analytically and critically, who have advanced decision-making skills, and who understand the importance of collaborative work. Therefore, societies need to prepare individuals for the professions that will be in demand in the future and gain the necessary skills to individuals. The skills that the World Economic Forum wants individuals to have in parallel with 21st century skills, so 21st century skills should be well analyzed and included in education systems. Indeed, Turkey is one of the countries that take this issue into consideration, in recent years has taken several steps to prepare individuals for their future profession. In the report of 'Toward 2023 STEM requirements in Turkey' by TUSIAD (2017), the issues are emphasized that 75% of the profession takes place in the STEM areas and also within 5 years the interest of STEM areas will increased. Therefore, it is necessary to include STEM education in the education system and to train individuals in this direction. Furthermore, for the implementation of STEM education that was added to the curriculum in 2018, STEM education should be given not only to volunteers, but also to all science teachers, who are the practitioners of the unit of 'Science, Engineering and Entrepreneurship Practices'. STEM education should be integrated into the curriculum of universities and the development of prospective teachers towards their profession should be supported.

References

- Aladak, KBD, Zorluoglu, SL & Yapucuoglu, MD (2018). STEM: Teachers' metaphorical perceptions. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12 (26), 80-98. DOI: 10.29329 / mjer.2018.172.5
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Active learning*. Education World Publications. On April 29, 2020, Retrieved from http://www.tarimarsiv.com/wp-content/uploads/2017/03/2001_01_05.pdf.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, MS, Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM education report on Turkey*. Istanbul: Scala Printing.
- Akgündüz, D. (2018). STEM Education in theory and practice from preschool to university. Revolution, A. (Ed). *In the theoretical framework and historical development of STEM education*. Ankara: Anı Publishing.
- Altunel, M. (2018). STEM education and Turkey: opportunities and risks. *Politics, Economy and Society Research Foundation*, 1-7, number: 207. Retrieved on April 01, 2020, from www.setav.org.
- Aksakal, Ş. & Yılayaz, Ö. (2019). Science teacher candidates for arts in science activities metaphorical perceptions. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6 (1), 1-17.
- Akyıldız, P. (2014). A learning-teaching approach based on STEM education (Ed. Gülay Ekici *Current learning-teaching approaches with examples of activities* -I (6. Section), (978-605). Ankara: Pegem Academy.
- Bozanoğlu, B. (2017). *Analysis of perceptions about STEM applications through metaphors*. Fatih Project Educational Technologies Summit. Retrieved on 88 November 2017.
- Çepni, S. & Ormancı, Ü. (2018). STEM education from theory to practice. Salih, Ç. (Ed.). *In the world of the future* (4.Edition). Ankara: Pegem Academy.
- Çınar, S., Leek, N., & Sadoğlu, G. (2016). Views of science and mathematics pre-service teachers regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (6), 1479-1487. DOI: 10.13189 / ujer.2016.040628
- Daugherty, MK (2013). The prospect of an "A" in STEM education. *Journal of STEM Education*, 14 (2), 10-15.
- Ergün, A., & Kiyici, G. (2019). The metaphorical perceptions of science teacher candidates about STEM education. *Kastamonu Journal of Education*, 27 (6), 2513-2527.
- Erduran, S. & Kaya, E. (2018) STEM education in theory and practice from preschool to university. Revolution, A. (Ed.). *The nature of STEM is in the application of family resemblance approach to* (one.Ed) (51-67). Ankara: Anı Publishing.

- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM-educated science teachers' views on STEM-based lesson activities. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4 (3), 43-67.
- Gonzalez, HB, & Kuenzi, JJ (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress.
- Karataş, F. Ö. (2018). STEM education from theory to practice. Salih Ç. (Ed.). *A new system to traditional understanding in education*. (4 Edition). Ankara: Pegem Academy Publications.
- Kuenzi, JJ (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action* [Report for Congress]. Retrieved from <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL33434.pdf> on 20 April 2020.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for the future. *US Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, 3 (11), 2.
- Miles, MB, & Huberman, AM (1994). *Qualitative Data Analysis. Trans.* Doctoral dissertation, Ed. S. Akbaba Altun and A. Ersoy, Ankara: Pegem Academy.
- Ministry of National Education (2016). *STEM education report* Retrieved from http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf on 20.04.2020.
- Ministry of National Education (2017). *Science course curriculum (primary and secondary school 3, 4, 5, 6, 7 and 8th s classes)*. 20.04.2020 in history. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr>.
- Ministry of National Education (2018). *Science course curriculum (primary and secondary school 3, 4, 5, 6, 7 and 8th s classes)*. It was taken from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> on 20.04.2020.
- Merriam, SB (2015). A guide for qualitative research design and implementation (S. Turan, Trans.). *Qualitative research methods*, 85-111.
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom. TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM)*. Retrieved on April 30, 2020 from http://www.wytheexcellence.org/media/STEM_Articles.pdf.
- Özmen, H. (2004). Learning theories and technology supported constructivist learning in science teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 100-111.
- Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st century learning. Retrieved April 25, 2020 from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Saban, A. (2009). The mental images that teacher candidates have about the concept of student. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 281-326.
- Uluçol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. Fatih Project Evaluation in the Light of 21st Century Skills. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 35 (2), 209-229.
- Thomas, T.A. (2014). Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://proquest.com/>.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3 (12).
- TÜSİAD (2017). 2023 towards STEM requirement in Turkey. Access address: <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-r> of my [turkiyedestemgereklerini](https://www.turkiyedestemgereklerini.com)
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). Investigating the effect of STEM education and engineering applications on science laboratory lectures. *Al-Jezeri Journal of Science and Engineering*, 2 (2), 28-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (5. Printing). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, B. (2018). STEM education report for the 2023, 2053 and 2071 targets. Retrieved on 20.04.2020, from <http://bystemegitimi.com/img/VSGmdXhL.pdf>.
- World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report 2018. Davos: WEF.



Reflection of eTwinning Activity on Teachers' Professional Development in Project-Based Teaching Process

Mehmet BAŞARAN¹, Zehra KAYA², Nurcan AKBAŞ³, Nazan YALÇIN⁴

Öz

Using project-based applications in education and enriching teaching-learning environments with technology, besides supporting 21st century skills of teachers, positively affects their professional development. The integration of technology into education facilitates the implementation of both national and international projects in schools. The purpose of this study is to determine how eTwinning projects reflect on teachers' professional development. about eTwinning projects in Turkey are encountered quite a few studies. The research was conducted with 24 teachers from various branches who took part in eTwinning projects in the 2019-2020 academic year. Participants were determined according to the voluntary principle and appropriate sampling from non-random sampling methods. The data of the study were collected through semi-structured interviews, which took approximately 30 minutes. Five open-ended questions were asked to the participants to find the impact of eTwinning projects on teachers' professional skills. Descriptive and content analysis were used to analyze the data. Expert opinion and researcher triangulation were also included in data analysis. As a result of the research, it is seen that teachers describe their eTwinning projects with words such as cooperation, sharing, technological development and innovation. Participants express that eTwinning projects are embraced by teachers, they are willing to take part in the project process, teachers from all levels and branches should take part in eTwinning projects. In line with the analysis of the data obtained from the participants, it has been concluded that eTwinning projects have a positive effect on the professional development of teachers.

Key Words

Project based teaching
eTwinning
Professional development
21st century skills

About Article

Sending date: 06.07.2020
Acceptance Date: 03.10.2020
E-Publication Date: 30.12.2020

¹ Asst. Prof. Dr., Gaziantep University, Turkey, mehmetbasaran@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1871-520X>

² Teacher, Ministry of National Education, Turkey, kyzehra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3620-8324>

³ Teacher, Ministry of National Education, Turkey, nurcandelibas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3319-2697>

⁴ Teacher, Ministry of National Education, Turkey, nznynlcn@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8516-2276>

Introduction

The project is a study that aims to realize change in a planned period, is related, aims and targets are determined, and different outputs are seen when the implementation is realized. In the project that includes scientific studies; It is the situation of obtaining data by observation, processing and organizing the collected data, investigating the cause-effect relationship in the data, and transferring information and results to the next generations (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Purpose of the project; It is to obtain in-depth information about the subject rather than finding the right answers to the questions posed by the teacher. Important feature of project work in the education process; It is a research effort where children or teachers focus on finding answers to questions about the chosen topic (Katz, 1994). According to Hamurcu (2000), project working process provides students with vital skills such as planning, budget design, process monitoring; the ability to use technology such as internet, computer, and web 2.0 tools; cognitive skills such as decision making, critical thinking, and problem solving; self-control skills such as decision-making, planning and organizing business and operations, and managing time; They bring interest in learning, curiosity towards education for their future, a sense of achievement and self-efficacy beliefs.

Projects run through the eTwinning Portal are the greatest example of project-based learning. The portal is a multilingual website that provides collaboration tools and services for teachers to create partnerships and joint projects on different topics. It is a free, secure European platform. The portal serves in 31 languages according to May 2020 data. eTwinning; consists of two words: "e" for "electronic" and "twin" for "mutual partnership". The eTwinning European Online Platform was established in 2005 by the European Commission as part of the Lifelong Learning Program to increase cooperation between schools in Europe and support the exchange of good examples. Since 2005, the platform is regarded as a fundamental innovation tool in learning with the integration of teaching strategies, disciplines, and disciplines with many changes in the Erasmus program.

The eTwinning Activity was initiated in 2005 within the scope of the e-learning program affiliated to the European Commission and continues to be carried out within the framework of the Erasmus + program of the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) as of 2014. The eTwinning Activity is coordinated by the Central Support Service affiliated with the European School Network established with the Ministry of Education in 34 countries in Europe. eTwinning has been implemented in Turkey since 2009. eTwinning Turkey National Support Service operates under the General Directorate of Innovation and Educational Technologies of the Ministry of National Education. Since 2005, more than 800,000 teachers have participated in the activity, and approximately 280,000 projects have been carried out in more than 200,000 schools. eTwinning Activity is a community that open to innovation, constantly renews itself and grows every day. eTwinning is Europe's largest e-learning platform where teachers carry out projects with their students, contribute to their personal and professional development, work collaboratively, and share experiences, knowledge, and skills. Thanks to this platform, teachers work in partnership and organize activities for students to do. They conduct research in interaction with participatory roles, respect decisions made, develop 21st century skills and support their students' development. eTwinning projects take place with the contribution of each partner in the team. The main purpose of eTwinning projects is to implement joint projects with educators and schools from different member countries, focusing on effective and efficient cooperation through information and communication technologies. (Carpenter ve Tanner 2013).

At the core of eTwinning are joint projects run by at least two schools. Projects can have any subject but must have a good balance between the use of ICT and classroom activities and must be particularly integrated with the national curricula of the schools participating in the project. During its implementation, it has proven that eTwinning Projects have developed in students the basic competences specified by the European Parliament and the Council (Kearney ve Gras-Valazquez, 2015).

eTwinning is mainly based on the premise that the internet and communication tools provide an ideal environment for a new online collaborative learning and change model. The eTwinning initiative aims to develop new and innovative methods for the use of ICT in European schools,

through school partnerships, by encouraging online cooperation between teachers and students (Galvin 2006) eTwinning is an institutional collaborative learning environment, but it is an educational social network that collaborates remotely at the same time interval or at different times, using information technology to work on a common project. In this educational social network, students and teachers are given the opportunity to implement effective teaching practices and projects that improve 21st century skills. Manfredini (2007) calls eTwinning an opportunity for students to get to know new cultures, increase teachers' motivation for new approaches in education and continue their professional development. eTwinning is not only a project-driven portal, but an open source that facilitates teachers to continue their professional development. As the number of teachers participating in the portal increased, the online training needs increased at the same rate. At this point, professional development seminars are published and updated in the professional development section of the portal. Massive Online Open Courses (MOOC) prepared by the content development team of Turkey National Support Service is published at <http://etwinningonline.eba.gov.tr/>. The course is on air for a total of 57 hours, 43 hours in Turkish and 14 hours in English. Courses continue to be published by updating and including new topics (eTwinning Eba, 2020).

In this context, supporting the general competencies of the teacher profession specified and In order to increase the professional development of teachers, in local, national and international platforms eTwinning projects is being implemented in Europe since 2005, in Turkey since 2009. Numerical data of the Central Support Service (2020) are given in Table 1.

Table 1. The Numbers belonging to Turkey and Europe in eTwinning Portal

	Turkey	Europe
Number of Registered Schools	49.241	205.126
Number of Registered Teachers	214.305	800.250
Number of Registered Projects	39.465	332.248

It has been found in the form of studies In the literature research about eTwinning Projects implemented by more than 800 thousand teachers in 44 countries around the world; Reflections and effects of eTwinning and eTwinning (Gülner & Yatağan, 2014, Gülner, 2015, Akdemir, 2017) eTwinning and technology integration (Bozdağ, 2017), eTwinning's cultural dimension and disciplinary research (Yılmaz Altun Yılmaz, 2012), Basing eTwinning on educational opportunities for students and teachers (Fat, 2012; Scott, 2009; Gilleran,2007; Gajek ve Poszytek, 2009; Bacescu, 2016, Gajek, 2018), teachers' perceptions of eTwinning (Prieto & Escobar, 2017; Akdemir, 2017, Crişan, 2013, Holmes & Sime, 2012), key competences in international projects in the eTwinning Program (Gajek, 2009) eTwinning in language learning: perspectives of successful teachers (Akdemir,2017), multidimensional foreign language training: an example of an eTwinning Project (Demir, 2019) , eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Akıncı, 2018) birincil sınıf ortamında küçük ortak çalışma grupları için bir eTwinning projesine katılmanın avantajlarını keşfetmek (Kane, 2011). It has been found in the studies that the eTwinning Projects are not directly focused on the effects of teachers' professional development.

The main purpose of this research is to answer the question of Does eTwinning project work, implementation in their classrooms by teachers with different working hours at different school levels, in different branches, contribute to the professional development of teachers?

Method

Research Pattern

In this research, qualitative research method, which examines the views of teachers from various branches who took part in eTwinning project activities, was used. Qualitative research is the study of realistically and completely revealing the phenomena and perceptions in which qualitative data collection methods such as interview, observation and document analysis are used (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Since in-depth interviews were made with 24 teachers from different branches about eTwinning projects through semi-structured interviews, the design of the research was determined as a

case study. Case study, which is one of the qualitative research approaches, is a method that makes use of many data collection tools to carry out the study in detail and allows scientific inferences about the data obtained by examining the study in detail and in depth (Cresswell, 2012; Woodside, 2010; Yin, 2003). The situation examined in the research is the examination of the reflection of eTwinning projects on the professional development of teachers.

Study group

The research was carried out with 24 teachers in the branches of English, Primary school, Preschool, Mathematics, Turkish, Physics and Turkish Language and Literature who work in various provinces of Turkey In the 2019-2020 Academic year.

Participants were determined according to the voluntary principle and appropriate sampling from non-random sampling methods. This sampling method gives the researcher practicality and speed. In addition, it has advantages such as providing easy accessibility, determining the participants in the close circle, saving time and being economical (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2011).

In the study, the names of the teachers who participated in the study were not used depending on the ethical principle. According to their branches, teachers, English teachers E1, E2... E13, Primary School Teachers PS1, PS2... PS5, Kindergarden Teachers K1, K2, K3, Turkish Language Teachers T1, Turkish Language and Literature teachers TL1 and Physics teachers P 1. The demographic information of the participants is presented in Table 3. The detailed distribution number of the participants according to their branches and the levels they worked is shown in Table 4.

Table 2: Demographic information of the participants

Participant	Gender		Grade	Branch
	Female	Male		
E1	+		High School	English
E2	+		High School	English
E3		+	High School	English
E4	+		Secondary School	English
E5	+		Secondary School	English
E6	+		Primary School	English
E7	+		High School	English
E8	+		High School	English
E9	+		High School	English
E10	+		Secondary School	English
E11		+	High School	English
E12	+		Primary School	English
E13	+		Secondary School	English
PS1	+		Primary School	Primary School Teacher
PS2	+		Primary School	Primary School Teacher
PS3		+	Primary School	Primary School Teacher
PS4	+		Primary School	Primary School Teacher
PS5	+		Primary School	Primary School Teacher
K1	+		Kinder garten	Kinder garten Teacher
K2	+		Kinder garten	Kinder garten Teacher
K3	+		Kinder garten	Kinder garten Teacher
T1	+		Secondary School	Turkish Language
TL1	+		High School	Turkish language and Literature
P1	+		High School	Physics

As Table 2 is examined, it is seen that most of the participants (13 people) are teachers from the English branch. The numbers regarding the branches and school levels of the teachers who participated in the study are summarized in Table 3.

Table 3. School grade of the participants and the total number of branches

Branches of Participants	School Grade			
	Kidergarten	Primary School	Secondary School	High School
English Teacher	-	2	4	7
Primary School Teacher	-	5	-	-
Kindergarten Teacher	3	-	-	-
Turkish Language Teacher	-	-	1	-
Turkish Language and Literature	-	-	-	1
Physics Teacher	-	-	-	1
Total:				24

Data Collection Process

For the implementation of the research, firstly, teachers who took part in eTwinning projects were contacted and an informative study was carried out about the purpose, application and duration of the research. Semi-structured interview technique was used to collect research data. The low number of participants and the sincere ability of the participant to convey their thoughts in the practice were effective in choosing this type of interview. Research data were collected at scheduled times between 01.03.2020 - 10.03.2020. The participants who took part in eTwinning projects were interviewed, which lasted about 30 minutes, by asking research questions prepared previously. Participants were given the opportunity to examine their answers later. The application took place in a single session for each participant.

Data Collection Tool

The data of the study were obtained by applying five open-ended questions in order to find the reflection of teachers' professional skills through eTwinning projects. These questions are ;

- What are the views on the eTwinning project?
- What are the challenges and solution suggestions encountered during the eTwinning project implementation phase?
- What are the skills eTwinning project applications bring to students?
- What professional skills did they gain in the eTwinning project implementation process?

The reflection and working time of eTwinning projects on teachers form the basis of five questions. It was applied by researchers to 24 experienced teachers who worked in eTwinning projects for at least one year, selected from different branches, who took part in eTwinning projects. The data collection tool was created by taking the opinions of the teachers who took part in the literature review and the eTwinning projects that have been working in the field for more than 10 years. This question was asked to three researchers who experts in the field are, and the interview questions to be made necessary arrangements were finalized.

Data analysis

Descriptive and content analysis were used in the analysis of the data obtained. The data collected through the semi-structured interview was translated into text in electronic environment and re-read and the data that did not fall into the research problem was removed and the data was reduced. The raw data obtained were analyzed at different times by the researchers and an independent researcher. Different themes and codes were created in line with this analysis. The researchers, who came together at different times, compared the analysis they had done, and determined the points that were reached and not reached. The researchers used the formula developed by Miles and Huberman (1994) in finalizing their analysis (Reliability = Consensus / Consensus + Disagreement). The

consistency reliability among researchers was found to be 0.84. This reliability value is considered acceptable for scientific studies. (Miles & Huberman, 1994). While one of the researchers teaches qualitative data analysis in the field of Educational Sciences, the other researchers are graduate students who took qualitative data courses. The independent researcher involved in the analysis of the data has many qualitative studies. It can be said that the fact that the researchers who analyze the data are experienced in qualitative studies directly increases the reliability of this study. The themes and codes obtained from the analysis of the data are tabulated to facilitate the understanding of the readers. The responses given by the participant for each question were made into tables, allowing the reader to see easily.

Validity and Reliability of the Study

Validity and reliability of qualitative research; It is provided with the concepts of being credible, transferable, consistent, and verifiable (Denzin & Lincon, 1994). To make the study believable, expert opinion and researcher triangulation were used in project-based teaching. Researcher triangulation is the involvement of more than one researcher in the collection, analysis, and interpretation of data. (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011) Opinions of different researchers were also taken in the evaluation of the study data. In addition, the data were analyzed by researchers who took part in eTwinning projects and had qualitative approach. To increase the reliability of the study, the participants were chosen from volunteer teachers. For the verification of the research, the raw data, findings, comments, and suggestions were recorded and the said documents were re-examined by the participants. To ensure the validity of the research, techniques such as participant confirmation, researcher trilogy, detailed introduction of the participants and avoiding the prejudices of the researcher were used.

Findings

In this section, the answers given by the participants to the questions to determine the effect of eTwinning projects on the professional development of teachers were analyzed. The findings from the semi-structured interview will be given in line with the purpose of the research.

“What does eTwinning mean to you? ” The themes created in line with the answers received from the participants to the question are given in Table 4.

Table 4. Teacher’s Views on eTwinning Practice

Definition	Frequency
Cooperation	11
Sharing	9
Technological development	8
Innovation	8
Communication	5
Friendship	3
Creativity	3
Productivity	2
Development	2
Sacrifice	1
Money	1
Happiness / Excitement / Motivation	1
Active Participation	1
Success	1
Project	1
Learning by Fun / Learning / Teaching	1
Activity	1

As seen in Table 4, the participants expressed the concepts expressed in themselves by eTwinning projects: “Cooperation, sharing, technological development, innovation, communication,

friendship, creativity, productivity, development, sacrifice, money, happiness, excitement, motivation, active participation, success, project, learning by fun, learning, teaching, activity”.

What do you think of the eTwinning project activity?” with the question, the opinions of the participants about eTwinning projects are given in Table 5.

Table 5. Opinions of Participants on eTwinning activity

Theme	Code	Frequency
Teacher Perspective	Providing Professional development	8
	Professional creativity	3
	Increasing professional sharing	2
	International information sharing	2
	Technology usage improvement	1
	Improved ability to collaborate	1
	Gaining the skill of thinking	1
	Increasing motivation	1
	Providing opportunities	1
	Ensuring success	1
Student Perspective	Provide creativity	2
	Give self confidence	1
	Increasing academic success	1
	Permanent learning	1
	Contribution to sensory intelligence	1
In terms of Process	Ensuring active participation	1
	Sharing	3
	Learning by doing	2
	Providing environments that bring teachers together	1
	Providing rich educational environments	1
	Reinforcing friendship / love concepts	1
	Professional Sharing Globally	1

When examined Table 5., it is seen that participants express the eTwinning activities as “Providing professional development, professional creativity, increasing professional sharing, international knowledge sharing, development in technology usage, development in cooperation skills, gaining thinking skills, increasing motivation, providing opportunities, achieving success, providing creativity, giving self-confidence, increasing academic achievement, permanent learning, contribution to sensory intelligence, active participation, sharing, learning by doing, learning by doing, providing environments that bring teachers together, providing rich educational environments, reinforcing the concepts of friendship / love, professionally global sharing”.

Most teachers participating in the research express their views that eTwinning projects provide teachers with professional development and increase professional sharing. In addition, it was stated that eTwinning projects increased the teacher motivation with the knowledge and skills acquired by the teacher during the projects they participated in and made the teaching learning process more efficient with the work they did with students using Web 2.0 tools they learned. Making collaborative work with teachers from different country of Europe and different cities of Turkey on eTwinning Portal is considered beneficial in terms of sharing of information and experience. It was emphasized that eTwinning projects give the student self-confidence by ensuring active participation in the lesson. It can be said that the educational environments are enriched with the applied innovative activities, the rich environments are provided that contribute to the development of the creativity of the students, and thanks to the Web 2.0 tools used, the students' involvement in the process by doing and living provides permanent learning, and thanks to collaborative work with group and team activities, this process reflects positively on their academic success. In terms of the process, eTwinning Projects offer teachers collaborative working environments, with the project partner teachers coming together through webinars and face-to-face interviews. In terms of the process, eTwinning Projects offer teachers collaborative working environments, with the project partner teachers coming together through webinars and face-to-face interviews. The expressions that the sharings and studies in this

process reinforce the feelings of friendship and love were used. It is seen that eTwinning Projects offer opportunities to increase the competence of teachers by sharing their knowledge and experiences and exchanging ideas. "What do you think about the eTwinning activity?" When the answers given by the participants to the question are examined, these are clearly seen.

The quotations regarding the answers given by the participants are as follows.

E1. *"It is a platform that significantly contributes to the professional development of teachers and to students' academic success and emotional intelligence."*

E2. *"It is very beneficial for the professional development of teachers; it is a great blessing for the development of creativity and self-confidence for our students."*

E3. *"eTwinning activities have a wide range of activities that save schools from monotony, bring color to schools, provide permanent learning by keeping students more active in the educational process, increase cooperation and learning among teachers, and help us gain innovative and technological equipment. I can call it learning by doing, in a way. "*

PS1. *"eTwinning has always made me happy. Friendship, love, sometimes a medicine, sometimes sharing emotions, sometimes crying at the same thing, sometimes being annoyed at the same thing, sometimes entering a friend's webinar using the same link, is to be the same, to be one, to be united. "*

E4. *"It helped me a lot, especially in terms of using technology. It is also great to follow my colleagues about the methods and techniques of similar issues in my country and even in the world. "*

E5. *"I think it is a platform that enables teachers to get out of their cocoons. While there is limited interaction in the local area of study, with etwinning you are communicating with a teacher from another part of the world, only for educational purposes."*

E6. *"eTwinning is a great platform for teachers to improve themselves, to enrich the educational environment, to maximize the activities that students take part in by doing and living, and for the teacher to guide other teachers as the leader teacher."*

PS2. *"You can see the work of many teachers in the virtual environment, and you can share knowledge, experience and experience at zero cost. There is no shortage of time and space. Whenever you want, I can access all the activities from wherever you want. It is an activity that I find very useful."*

TL1. *"The projects that can be applied to all branches and involve students in more projects are among the activities we do not want to end."*

When the answers given by the participants are examined, it can be said that eTwinning projects contribute to the professional development of teachers. eTwinning projects make the learning-teaching processes more active in their educational lives, and the communication between teachers and other teachers working in different countries provides an opportunity to share knowledge and experience. This situation increases the motivation of teachers and provides their professional development. eTwinning Projects include processes that develop teachers' creativity by acquiring different perspectives. The widespread use of information communication technologies has both increased their knowledge and skills in this field and provided rich learning environments. It has laid the groundwork for performing rich activities in the classroom and the application of different methods and techniques. eTwinning projects affect teachers affectively and enable them to exhibit more positive attitudes towards their profession.

"What are the difficulties you faced while implementing the eTwinning project, how do you solve these difficulties?" The difficulties faced by the participants in their eTwinning projects and their solution suggestions are given in Table 6.

Table 6. Difficulties Encountered by Participants in eTwinning Projects and Views on Solution Suggestions

Theme	Code	Frequenc
Difficulties	Inability to get along with partners	6
	Young age insufficient use of technology	2
	Students' environment time constraints	2
	Internet outages	2
	Lack of motivation of the student	1
	Financial project choice of students	1
	Procedure difficulties	1
	Web 2.0 inability to use	1
	No parent involvement	1
Solution proposals	Providing parent support	2
	Being meticulous in choosing a partner	1
	By alerting partners to the problem	1
	By making use of free time	1
	Using personal internet	1
	Students doing activities at home	1
	With help from my colleagues	1
	With help from my coordinator	1
	Improving myself	1

When Table 6. is examined, there are participants' opinions about the difficulties they faced during the eTwinning projects process and how they solved these difficulties.

Participants experienced difficulties during the project process “*Expressions such as not being able to agree with partners, insufficient use of technology at younger ages, students' environment time constraints, internet interruptions, student not being motivated, students' financial project preference, procedural difficulties, inadequate use of web 2.0, lack of parent involvement were used. In terms of finding solutions to the difficulties faced, they express "providing parent support, being meticulous in choosing a partner, warning partners about the relevant problem, using free time, using personal internet, students doing activities at home, getting help from my colleagues, getting help from my coordinator, improving myself"*. As a result of interviews with teachers, it can be said that some problems are frequently experienced. It follows that the problems experienced in eTwinning projects are not related to the content of the application. It is seen that the most common difficulty experienced by the participants is not getting along with the partners. For the solution of this problem, it was stated that the participants selected the partners because of meticulous studies and warned at the beginning of the project about the problems they may encounter during the process. Insufficient use of technology in younger age groups causes the project process to be tiring and often difficult. Teachers generally stated that they had difficulties in connection to the internet. Inadequate technological infrastructure in some schools may cause disruptions in the implementation of project activities. Teachers try to find a solution to this situation with their own means such as personal use. Lack of parent support for the project process is among the mentioned difficulties. It is also seen among the difficulties that students prefer projects with financial returns. As a solution proposal, the project, which received a certain score because of the evaluation made in the eTwinning Project due to the 30th anniversary of the ErasmusPlus Projects, was provided with grant support to its teachers and students and the chance to visit their partners abroad. It was stated that such grant support and the resulting overseas mobility will motivate students towards eTwinning projects. During the realization of project activities, space and time related problems may occur. In the interviews, some teachers added that the point of view of the school administrators to the project could put pressure on the project implementation process. It is seen that they try to overcome some of the difficulties they encounter with the help of their colleagues and the provincial coordinator.

Researcher: The answers of the participants to the question "What are the difficulties you encountered while implementing the eTwinning project, how do you solve these difficulties?" Are as follows:

E1. *"Sometimes we encounter difficult partners, and when we are patient, we win the person, even at the end of the project."*

E2. *“Actually, I don't have much of a challenge but sometimes I have a hard time when there are European partners who are not working. I try to choose partners very carefully.”*

E3. *“Bringing students together, time constraints (8 hours lesson) and providing materials for activities. I take care of my own means (by dividing students into groups and studying at different times; by coming together in my free lessons, at lunch breaks; without burdening anyone as much as I can for the materials we will use for activities). ”*

PS1 *“Using technology with younger age group students. I overcame this difficulty with the support of parents. ”*

E4 *“My problem is not caused by eTwinning. My school is in a disadvantaged area and almost nobody has the internet. That is why I have a lot of difficulty while doing the activities. I try to find methods and find solutions in my own way. Like having activities done on my phone from my own computer, talking to parents who have a few opportunities and convincing them to provide internet. ”*

PS 5 *“It is a bit tiring as I prepare many things because of my age group. It is necessary to spare a lot of time to prepare the activities with their materials at the appropriate time and to upload them to the Twinspace page. What do I do? Sometimes I get support from my parents. ”*

E6 *“The technological infrastructure at the school where I work was weak. There was no ICT class. Students with laptops at home were bringing them to school and learning some applications in groups at school. I was unable to attend eTwinning online video conferences. It was not opening all the videos on the internet connection. I was downloading the videos that could not be opened at home and had them watch at school through a projector.*

E2 *“Keeping students motivated. (I give the key rings, notebooks, pens, whatever good works I bought from abroad as a reward to students, sometimes I order chocolate or food as a reward, I do not want to do the work for the grade, I can only do this). 2- Students such as Erasmus, TÜBİTAK, Google ScienceFair They prefer to take part in projects with financial support. 3- I take part in the project school and students come to the school by shuttle service. When there are groups of students from different classes, it is only possible for the students to work during the lunch break. Those who stay in the hostel cannot participate in the studies because they do not want to miss their lunch. 4- My school is behind the construction of the City Hospital, and problems can occur on the internet, so students may have to do most of the activities at home. 5- Partners who do not do their duties (I stay away from those partners in the next project)*

E7. *“Think of a game, each level is difficult, each level gets harder as you go. Sometimes you are on fire. Sometimes you do not have the right to play. But most of the stages are very exciting, very beautiful. You come to play as you play. The best part of the eTwinning project is solving these challenges.”*

As can be understood from the answers given by the participants, the problems encountered in eTwinning applications are varying. However, most of the participants did not point to the application as the source of the problems. Difficulties of working with different people may arise. Each participant solves his / her problem within their own means. It can be said that the positive attitudes of the participants towards the practice and the effort they make are in the right proportion.

"What skills do you think the eTwinning Project brings to students?" The question was asked to the participants as the 4th Question and the opinions of the participants are given in Table 7.

Table 7. Opinions Regarding What eTwinning Brings Students to Gain

Theme	Code	Frequency
Öğrenci Gelişimi	Technology Usage Skill Development	7
	Communication Skill Development	4
	Foreign Language Development	3
	Responsibility Awareness	3
	Creativity	3
	Thinking Skill	3
	Collaborate	3
	Gaining Self-Confidence	2
	Cooperative Learning	2
	Love / Sharing / Solidarity	1
	Problem Solving Skills	1
	21st Century Skills	1
	Being Open to Innovations	1
	Active Curiosity	1
	Presentation Skills	1
	Learning by Doing and Living	1
	ICT Usage	1
	Sense of Belonging	1
	Producing Tangible Products	1

As can be seen in Table 7, the participants will learn about the skills that eTwinning Projects give students: *“Development of technology use skills, development of communication skills, development of foreign language, development of responsibility awareness, creativity, thinking skills, cooperation, gaining self-confidence, cooperative learning, love / sharing / solidarity, problem solving skills, openness to innovations, active curiosity, presentation skills, learning by doing, using ICT, sense of belonging, making tangible products”*.

The researcher said, "What do you think are the skills the eTwinning project brings to the students? asked the question to the participants. It is stated that eTwinning projects provide rich learning environments thanks to the activities and provide students with various skills in the teacher learning process. It was emphasized that due to the activities carried out during the project process, students' technology use skills are developed by being intertwined with information technologies. It is stated that the technology literacy of students has improved thanks to the positive use of technology. It is suggested that providing students with opportunities to work sometimes in groups and sometimes as a team supports their gaining a sense of belonging and the development of affective skills such as love, respect, sharing and solidarity. It has been observed that communication is provided effectively, and students' communication skills are improved in classroom environments where learning is provided through collaborative work.

In addition, it is emphasized that eTwinning projects carried out with partners from Europe change students' foreign language prejudice and contribute to their ability to use foreign language. It is stated that students gain problem solving skills thanks to the activities during the project process, and their self-confidence is supported when they produce concrete products. The project activities are interpreted positively by the teachers as they are found to be functional in terms of preparing students for life, because of which they have gained 21st century skills and thus, the students achieve permanent learning. Below are quotations from the participants that support these inferences.

E1. *“Using technology in a positive way, producing concrete products, working as a team, providing self-expression skills.*

E2. *“It stimulates feelings of Curiosity. It makes it more open to innovations. Their skills in using technology are improving. With the projects, behavioral gain occurs. Creative thinking skills improve. ”*

E3. *“Most importantly, they learn to solve problems and thus prepare for life. Apart from that, they develop 21st century skills, become individuals who research, interpret, create products using*

digital and communication skills and share it with their friends, teachers and other people. They use the knowledge and skills they have learned as actively as possible in their future lives. "

PS 1 *"A sense of responsibility for research, collaborative work, completing a job left unfinished, asking questions"*

E4: *"Cooperative learning, sense of sharing, taking responsibility, technological skills, development of self-confidence"*

E5: *"They especially learn to use the foreign language (English) without fear. Computer skills are improving. "*

E6: *"Planning skill is the most important. The focus of today's children is on generating ideas and having fun. ETwinning project that highlights results-oriented thinking skills and planning skills. "*

PS2: *"From my point of view, we prepare our project activities one-on-one with my students, it does not need to be magnificent, the sense of research, cooperation, creativity, listening and comprehension and self-expression skills will improve."*

E7: *"Since I am a pre-school teacher, it has an indirect effect not directly but, in this branch, where the role of the teacher is very important. The self-improving teacher already paves the way for the development of the student. "*

Ensuring active participation in the educational environment is of course possible with the activation of the student's curiosity. It can be said that eTwinning projects positively affect the student in this respect. As a matter of fact, the opinions received from the participants confirm this. The curiosity of the students and their active participation enabled the development of various skills. The fact that the students were active in the process was effective in transforming the knowledge learned into practice through meaningful learning.

"What professional skills do you think you have acquired or developed during your eTwinning Project implementation?" The last question of the research was asked to the participants. The opinions of the participants on this issue are given in Table 8.

Table 8. Views Regarding What eTwinning Projects Bring Teachers

Theme	Code	Frequency
	Technology Skill	16
	Professional Development	5
	Quality Lesson Process	5
	Using Different Methods and Techniques	4
	Literacy Skills	4
	Effective Use of Educational Technologies	3
	Foreign Language Skill	2
	ICT Skill	2
Öğretmen Mesleki Gelişim	Plan Development	2
	Creativity	2
	Time Management	1
	Crisis Management	1
	Problem Solving Skill	1
	Active Learning	1
	Personal Development	1
	Development of Collaborative Skills	1
	Working with the Team	1

Participants' views on what eTwinning practice has brought to teachers are given in Table 8. In the answers given, the participants stated that *"technology skills, professional development, quality course process, using method techniques, literacy skills, effective use of educational technologies, foreign language skills, ICT skills, plan development, creativity, time management, crisis management, problem solving skills, active learning, personal development, cooperation, working with a team"*.

It is stated that eTwinning projects have a positive effect on teachers' professional skills. Teachers state that they find eTwinning projects useful, especially in terms of using technology and integrating technology into the lesson, as they share activities through the portal. The development of technology skills broadens the teacher's perspective on education and the educational process, thus providing students with an active teaching learning environment. Supporting personal and professional development provides an increase in teacher self-confidence. It is stated that project planning and implementation processes improve teachers' time management and planning competencies. Participants used expressions that eTwinning projects *"saved the lesson from monotony"*. Projects: It was stated that as a result of increasing teacher motivation, quality teaching learning processes are provided and as a result, active participation of students in the lesson is supported and efficient teaching process is supported. It was stated that the projects increase the sharing of knowledge by providing a professional communication environment between teachers, provide professional equipment for teachers, and make it easier to follow professional innovations. Thanks to the communication established with the partners in the project process, it was observed that foreign language skills improved.

Participants' views on the subject are as follows:

E1. *"We can say that technological skills have developed in this process where all fields including education evolve into technological developments and innovations. The eTwinning project creates a desire for the teacher to plan the future. It guides the classroom management and keeps teaching methods and techniques alive. It provides the opportunity to make good use of class time and gain a lot in a short time and at the same time. The anxiety that may occur in the teacher is decreasing. The teacher is not lecturing monotonously and stays alive. With project-based learning, the active participation of students in the classroom, which is 'students are the basis of the implementation of etwinning projects', which provides classroom discipline and creates a vibrant classroom environment. Active classroom environments have a positive effect on teachers' motivation. Professional deformation is decreasing. "*

E2. *"I think there is a serious improvement in my ability to integrate technology with my lessons. I can say that I learned a lot about applying different methods and techniques from my colleagues on the eTwinning portal and this reflected positively in my lessons. I can follow the innovations in my field more. I feel better equipped in terms of professional development. "*

E3: *"I got closer with technology. It allowed me to see what I was missing and improve them. Seeing different applications broadened my perspective on education. And most importantly, it was instrumental in learning the intricacies of teamwork. "*

PS1: *"It has increased professional motivation a lot. His teaching prevented him from being an ordinary and routine profession. Learning new things constantly made me happy. Technologically I found myself very inadequate but with eTwinning I got over it. I have learned to use many applications and web tools. What I learned was sometimes from colleagues, sometimes through research and sometimes trial and error. I was not unhappy in case of a problem. In fact, I would be happy and motivated because every problem taught something new. "*

E4: *"I have learned many things online or online for free etwinning and using them while practicing my profession saves me on everything. Especially using technology effectively in lessons makes a difference. My students' interest in the lesson is increasing. I believe I can teach more effectively and efficiently. "*

E5: *"I think I have improved myself more in literacy skills, information literacy, media literacy, technology literacy in this process."*

E6: *"I learned to use web2.0 tools, which I looked at without understanding anything from the outside, astonished the people who did, and made me think whether I am a teacher next to them and put me into depression. Now I can work wonders and make them say no more. "*

PS2: *"I have especially improved in digital competences and language development."*

E7: *"I got to know many of them with eTwinning while I had no idea about web tools."*

As can be seen from the answers given by the participants, eTwinning applications offer professional development opportunities for teachers. The eTwinning project makes great contributions to teachers in terms of integrating technology into education life and developing different method techniques.

Also, in the research, it has been asked that "What are your opinions and suggestions about eTwinning?"

Participants made their views and suggestions about eTwinning projects as "teaching is a journey, indispensable processes are experienced, not a project but a kindness movement, a different perspective on technology, the teacher candidates should increase their readiness by taking part in the project during the internship period, if there will be studies that will support mobility such as Move2Learn Learn2Move. I think students can take part in projects in a more motivated way".

It can be said that the participants have developed different perspectives with their eTwinning projects. Participants' emphasis on the practice that every teacher of all disciplines and levels should participate in is interpreted as functional eTwinning projects. It has been stated that the project's support to the budget and ensuring foreign mobility will be more effective in the applicability of the project. The participants are of the opinion that teachers' meeting during the internship period and taking part in eTwinning projects during the education process will increase their positive readiness. The quotations regarding these views of the participants are given below.

E1: *"Teaching is a journey. Making projects and actively participating in projects are the details that add color to the landscape of this journey. Therefore, our journey passes on patterned roads with lush trees, colorful flowers and butterflies. Because we are the travelers of the colorful world of eTwinning, we are eTwinners."*

E2: *"People who do eTwinning projects are not normal people. Every year is enough now, I am very tired, but the next year they start new projects with sleepless nights, meetings held without lunch at school, gifts bought to motivate students with money spent out of pocket. "*

E3: *"We learned that technology is not just about reading newspapers or watching videos."*

PS1: *"Teachers from all disciplines and at all levels must be active in the eTwinning virtual environment while doing their profession. In the internship training of the teaching departments of universities, every trainee should definitely organize a short eTwinning activity. When starting the profession, the readiness of teaching should be increased. "*

E4: *"I think that if there were activities to support the mobility like Move2Learn Learn2Move, the students could take part in the projects in a more motivated way."*

E5: *"It is very important that the projects are made to cover every branch."*

E6: *"Twirus, the most beautiful virus in the world, I wish everyone would be infected. eTwinning is not just a project portal, it's a kindness movement. It's as if all the good and helpful people are gathered here. May your success always be, Teacher Zehra "*

Based on the information received from the participants, it is concluded that eTwinning projects are adopted by teachers. As positive reflections of the process, it is stated that active participation colors the process and teachers want to take part in new projects even if they are tired. The eTwinning activity can be carried out by teachers from all levels and branches of education. The desire to make eTwinning projects is likened to a contagious virus, and it is stated that it is very important for teachers to be exposed to this situation.

Discussion, Conclusion and Suggestions

eTwinning aims to provide opportunities for collaborative work and communication between schools in European countries using Information and Communication Technologies. Also, eTwinning projects include processes that support schools' cooperation in education by establishing national and international partnerships. In this context, in this study, it has been investigated whether the implementation of eTwinning project studies in their classrooms by teachers at different school levels, in different branches and with different working hours influences teachers' professional development.

It is seen that eTwinning projects provide rich learning environments in educational activities. Teachers see the application as beneficial for their professional development. The research shows that teachers experience affectively positive processes and increase their motivation with eTwinning projects. This situation is very important in terms of the quality of education (Güzel, Özdöl & İmran, 2010). Another issue addressed in the expressions of the teachers is the view that bringing mobility abroad by supporting the project with a budget will provide more motivation for the applicability of the project. As a matter of fact, another finding we obtained is that students prefer financially supported projects supports this view. Teachers' sharing of their experiences with their colleagues in their educational lives contributes to their professional development (Bozak, Yıldırım, & Demirtaş, 2011). Studies show that professional development positively contributes to the student's understanding of information (İlğan, 2013). Effective use of technology in eTwinning projects, teachers' finding an environment to share knowledge and experience on an international platform shows that the application is functional. Teachers who are inexperienced in the use of information and communication technologies with their eTwinning projects emphasized that their technology use skills developed with the project (Bozdağ, 2017). The provision of computer-aided environments has provided the opportunity to exchange information on a global scale. As a matter of fact, eTwinning projects are also considered as a collaboration practice by providing intercultural sharing (Yılmaz, 2012). Collaborating in achieving common goals has increased the efficiency of the participants and improved their collaboration skills. When the literature is examined, it is seen that the projects carried out with school partnerships contribute to a wide range of areas such as communication, language skills, motivation, project cycle management, collaboration, and professional development in the education processes of teachers and students (Kesik & Balcı, 2016). In line with the answers given by the participants, eTwinning projects are seen to add qualifications to teachers in the process of their educational experiences in the fields of "providing professional development, professional creativity, increasing professional sharing, international knowledge sharing, development in technology use, development in cooperation skills, gaining thinking skills, increasing motivation". During the implementation of eTwinning projects, teachers' opinions were taken on the difficulties they faced and the solutions they developed to these difficulties. Teachers do not think that the difficulties experienced are related to the content of eTwinning projects. In line with the answers given, it is seen that there are difficulties because the duties and responsibilities are not fulfilled by the partners during the project process. The participants state that they solved this problem by being meticulous in choosing a partner. This meticulousness is expressed as taking care to work with partners who have project experience during the project partner selection process. It is emphasized that the approaches of the partners involved in the project, having the same level of interest, lead to motivational processes, while otherwise the practice is perceived as fatigue-inducing for teachers (Akıncı 2018). In similar studies, the condition of achieving success is stated as the stakeholders in the project acting in accordance with the objectives determined (Akıncı, Kurtoğlu, & Şerefoğlu, 2012). The difficulties experienced with the use of technology within the scope of the research can be evaluated in three dimensions as the lack of technology use skills of young age group Students, the deficiencies in the use of Web 2.0 tools of the teacher and the lack of technology infrastructure. Developments in technology enable teachers to use technology effectively in educational environments.

In the study, the inadequacy of technology use skills of younger age group students was emphasized. Participants found a solution to this problem by providing parents' support. Studies show that while emphasizing the role of the teacher in the use of technology in school environments, family participation also affects the use of technology by younger age group students. The field emphasizes that young age groups can be supported by cognitive, technical, and affective guidance processes

aimed at supporting technology competence (Işıkoğlu-Erdoğan, 2015). It is seen as a positive approach for teachers to apply for parent support. Teachers note that they receive help from their colleagues at the stage of solving problems caused by their inability to use web 2.0 tools during the project process. Studies show that teachers' help from their colleagues while solving the problems they encounter during the project process contributes to the professional development of both themselves and their colleagues (Akıncı, 2018). Internet use is one of the fundamental building blocks of eTwinning projects. The problems of the teachers in the project in accessing the internet cause problems in the implementation process. In the analyzes made, teachers involved in the eTwinning project indicate that computer-aided education environments contribute to their technology use skills. It is stated in the literature that teachers have an advantage in terms of the development of technology skills when starting eTwinning projects. However, the lack of technological infrastructure of the school he is in can force the process. Eliminating the infrastructure deficiencies of the schools will enable the process to be more efficient (Bozdağ, 2017). The lack of internet infrastructure in schools is among the most common problems. Teachers solve the problems caused by the lack of internet infrastructure by personal internet use, parent support and project activities at home. In some studies, it is emphasized that the schools' internet infrastructure is inadequate and that there are problems in internet connections, causing problems in the project process (Bozdağ, 2017). In literature, in the literature, it was stated that the infrastructure deficiencies of the schools in the integration of technology into the lesson were stated, and it was concluded that efficient processes could be achieved by making the relevant regulations (Şekerci, Bozkurt, & Arslan, 2015). The problems that have occurred also lead to the search for different solutions. eTwinning projects include processes that support students' educational lives. It is considered as a positive reflection of the project that teachers produce solutions through their own efforts without being intimidated against several difficulties experienced.

When the contribution of eTwinning projects to students is examined, it is seen that the most development is in the use of technology and communication skills. eTwinning projects are supported by research that contributes to the development of students' language skills. The project supports the student's foreign language development through practical methods (Bozdağ, 2017). In addition, research emphasizes that similar projects increase foreign language, digital skills, and professional competencies. It has also been stated that it contributes to the teacher in terms of better understanding of education and training policies (Hatisaru, 2017). According to the findings obtained by Akıncı (2018) in his study on the contribution of eTwinning project applications to the professional development of teaching students with foreign language skills, eTwinning applications can also provide communication to students, despite simple grammatical and vocabulary errors in foreign language development. eTwinning practices reinforced students' feelings of sharing and made positive contributions to their communication skills. In addition, the increase in students' curiosity about the course, the ability to solve the problems they face, and the ability to extract concrete products were also emphasized by the participants. Different research on the project also shows that the application has positive effects on the development of students' problem solving, socialization, active participation in the process and self-confidence (Yılmaz, 2012). eTwinning projects have developed a sense of responsibility in students. Cooperative learning environments increase the desire of the student to obtain information. Cooperative learning is small group work that enables students not only to learn themselves but also to learn from peers. It reinforces students' feelings of leadership, self-confidence and sharing as well as their academic life (Açıkgöz and Güngör 2006). In addition, with similar school partnership projects, it is observed that the creative thinking, communication, problem solving skills of students have improved. In addition, as it provides intercultural communication opportunities, it lays the groundwork for tolerant processes (Aydoğmuş & Sünbül, 2013). In this study, eTwinning projects showed improvements in students' solidarity and communication skills. Memişoğlu and Broutin (2018)'s study coincides with this finding. active participation of students in the implementation process of eTwinning projects has increased their academic self-sufficiency by supporting their self-confidence. eTwinning projects have given the student the opportunity to experience the processes in which he or she is active and not to be passive. As part of the research, students can communicate, problem solving, flexible thinking, creative thinking, such as 21st century skills also appear to be improving. Changing living conditions as a result of technological

developments make transformation mandatory in educational environments as well as in social life. Information and Communication Technologies contributes to student success with visual and audio activities in the education process (Şahin, 2019). The goals of education and training to increase the quality are to bring the education system to global standards (National Education Quality Framework, 2017). The fact that eTwinning projects provide students with environments that develop 21st century skills supports the goals of National Education. As a result, eTwinning projects have provided opportunities for students to develop their skills through more active lives in education. The student's multidimensional acquisition experiences color the educational environments.

In this study, the reflection of eTwinning projects on teacher achievements was discussed. Based on the responses given by the participants, it is seen that the gain achieved in the process is laying the groundwork for a new gain. As a matter of fact, the ability of the teacher to use technology in learning and teaching environments has enriched communication processes. Information and communication in the classroom environment using technology in the learning process makes it easier for the teacher to transfer more information in a short time. It also supports the teacher's use of different methods and techniques (Doğan, 2016). The ability of teachers to integrate Information and Communication Technologies into the lesson process and to use different materials enriches the course (Uğur, 2019). The use of technology in eTwinning projects is about teacher competence. The teacher's approach to integrate technology into the lesson is decisive (Bozdağ, 2017). The development of the teacher's knowledge and transmission technology use skills is the basis for success in the learning teaching process. Computer self-efficacy perception is the perception of evaluating an individual's skills in the use of Information and Communication Technologies. Studies show that the teacher's positive attitude towards the perception of using technology increases success in the learning process (Berkant, 2013). Academic self-efficacy is the ability to regulate the actions necessary for a person to achieve the level of education they are aiming for. Owned recursion is in parallel with the behavior that occurs. The positive development of a person's self-belief reinforces the sense of achievement by increasing their creativity. Self-efficacy perception makes the individual's learning experiences eager and increases professional literacy skills depending on the effort in activities (Tabanlı & Çelik, 2013). In this respect, the project improves the technology use skills of teachers and provides a positive change in their academic self-efficacy. On the other hand, it allows the teacher to develop different methods by exchanging professional information in virtual environments. eTwinning projects cooperate with partner schools in Europe by sharing information through information and communication technologies. While the constantly updated professional knowledge and skills of teachers provide convenience in the implementation process of the project, it also brings the advantage of following the age. Similar projects around the goals of eTwinning projects also show that it supports the professional development of teachers. Teachers and school administrators view the project positively (Yılmaz, 2019). In addition to eTwinning projects, it enables teachers to be aware of different approaches in other projects implemented in the learning-teaching process (Aydoğmuş & Sünbül, 2013). Teachers involved in the eTwinning project get the opportunity to observe the educational environments in different countries. In this respect, eTwinning projects prepare the ground for teachers to observe the cultural diversity in educational environments, to see different teaching practices and to develop innovative ideas at this point. eTwinning practices also improve the skills of teachers to produce alternative solutions to the problems they face. In line with the data obtained from the participants, it is seen that crisis and time management skills have also improved during the project implementation process. Time management is the ability to achieve maximum efficiency in a certain period (Demirtaş & Özer, 2007).

As this research has shown, eTwinning projects have the opportunity to be implemented in educational settings, which has enabled the professional development of the teachers involved in the project. In addition, we can say that it contributes positively to educational environments. The fact that the project supports professional development has made multi-dimensional contributions to educational experiences. Course environments in which both the teacher and the student are active provide a facilitating effect in achieving the purpose of education. eTwinning activities have been providing online support trainings for teachers to use technology correctly since 2015. Thus, it provides convenience to the teacher by integrating technology into education (Döğner, 2015). The active participation in the lesson was ensured by the teachers' benefiting from the opportunities

provided by the technological developments in the educational environments, by creating a sense of curiosity in the students. Active participation in the lesson develops students' thinking skills and gains different perspectives within the learning activity (Taş, 2005). Integration of Information and Communication Technologies into course environments has improved the technological skills of the teacher. Effective use of technology in eTwinning projects has increased the collaboration and sharing skills of teachers, providing collaboration between schools. In addition, the ability of the teacher to be in contact with his colleagues in different countries has kept the educational information up to date. The teachers taking part in the project have positive education processes with the project, the effective use of Information and Communication Technologies in the implementation phase of the eTwinning project has also highlighted the existing infrastructure deficiencies of the schools. The fact that teachers often mention such failures in practice illustrates the extent of the technological infrastructure shortcomings of schools. If we look at the positive contribution of the project in the educational environment, we can say that the project will be more efficient with the elimination of technological infrastructure deficiencies of schools.

Based on the results obtained, the following suggestions can be made.

- More teachers can be involved in eTwinning projects that have demonstrated beneficial aspects for teachers' professional development.
- Similarly, students can be supported actively to participate in eTwinning projects that are determined to support the development of students in many ways.
- Promotional activities can be organized to ensure the participation of more teachers in the eTwinning project activities.

References

- Açıkgöz, K. Ü. & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(4), 481-502.
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 3(1), 1-10.
- Akıncı, B. (2018). *eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri İle Öğretmenlik Mesleki Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Esoy Üniversitesi, Burdur.
- Aydoğmuş, M. & Sünbül, A. M. (2013). *Öğretmen algısına göre Comenius projelerinin amacına uygun gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2 (2).
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de okullarda teknoloji entegrasyonu etwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Cresswell, J. (2012). Educational research. Boston: Pearson Education.
- Carpenter, J., & Tanner, S. (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. A proposal to the European commission, Education for Change, London.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research: California, Sage Publications, USA.
- Demir, N. (2019) *Multi-Dimensional Foreign Language Education: The Case Of An eTwinning Project*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Doğan, S. (2016). Eğitim ve öğretimde teknolojinin doğru kullanımı ve 0-7 yaş çağındaki çocuklarda teknolojinin etkisi. *Yeni Türkiye*, 22(88), 722-730.

- Döğter M.F. (2015). eTwinning Proje Çalışmaları *Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi*, 150. *eTwinning Faaliyeti Tanıtım Kitapçığı*. 22 Mayıs 2020 tarihinde http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/25173809_eTwinning_Dergi_Final_compressed.pdf adresinden erişim sağlanmıştır
- eTwinning Eba (2020). 22 Mayıs 2020 tarihinde <http://etwinningonline.eba.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Gajek, E. (2009). Key competences in international projects within the eTwinning programme. *eTwinning – A Way to Education of the Future*, 42-49.
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). Pedagojik danışma grubu - etwinning üzerine düşünceler: İşbirliği ve eTwinning zenginleştirme ve eTwinning projelerinin katma değeri. *Briüksel: eTwinning Merkezi Destek Servisi*, 29, 2014.
- Gülner, S. & Yatağan, M. (2014). "eTwinning: European schools online network" TBD 31st National Informatics Congress, Ankara. Retrieved from: <https://www.tbd.org.tr/31-ulusal-bilisim-kurultayi-bildiriler-kitabi/>
- Gülner S. (2015). Designed based learning and web 2.0 Tools in eTwinning: Community for schools in Europa. 17th Academic Informatics Conference, 4-6 Feb 2015: Eskişehir. Retrieved from: <https://ab.org.tr/ab15/bildiri/179.docx>
- Güzel, H., Özdöl, M. F., & İmran, O. R. A. L. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 241-253.
- Hamurcu, H. (2000). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Hataru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65-83.
- Holmes, B., & Sime, J. (2012, April). Online learning communities for teachers' continuous professional development: case study of an eTwinning learning event. *In Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning* (pp. 128-135).
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (-ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015) Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan. *Okul öncesi eğitiminde teknolojinin rolü*, 156-170.
- Kane, G. (2011). Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting
- Katz, L. G., (1994). The project approach. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED368509
- Kearney, C. & Gras-Velázquez, A., (2015). Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos. Bruselas, Bélgica: Servicio Central de Apoyo eTwinning.
- Kesik, F. & Balcı, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1621-1640.
- Manfredini, E. (2007). The Contribution of eTwinning to Innovation–Mathematics, Science and Technology (MST). Key Competences in Lifelong Learning Cultural Expression, Science and Citizenship: some eTwinning success stories, 21.
- Maya, İ. & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 909-932.
- Memişoğlu, B. & Broutin Ö. (2018). Fatih Projesi Bileşenlerinin eTwinning Projesine Entegrasyonu. *Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book*, 136.
- Merkezi Destek Servisi (2020). <https://nss.etwinning.net/analytics/general> adresinden 19 Mayıs 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). 21 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2017). 21 Mayıs 2020 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_kalite_cercevesi.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

- Miles, B. M., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California, USA: Sage Publications.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-159.
- Şekerci, H., Bozkurt, E. ve Arslan, S. (2015) Fatih Projesi'ne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Tabançalı, E. & Çelik, K. (2013). The relationship between academic self-efficacy and self-efficacy levels of teacher candidates Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Uğur, B. (2019). *Teknolojinin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Tasarlanan Çevrimiçi Bir Derse Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2019). Özel eğitim okullarına avrupa birliği projelerinin katkısının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*.
- Yılmaz, F. (2012). Çok kültürlülük projesi: ETwinning uygulamaların ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8).
- Yılmaz F. & Altun Yılmaz S. (2012). A multicultural project: Students' views on the eTwinning applications. *Dicle University Journal of Social Sciences*, 4(5), 120-132.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.



Opinions of Social Studies Teachers regarding Teaching History Topics in Social Studies Lessons ¹

Yakup AYAYDIN², Veysi AKTAŞ³

Abstract

One of the most prominent subjects in the social studies course is without a doubt, teaching of history subjects. The teaching of history topics has different features than the teaching of other subjects of the social studies course due to their characteristics. That is why the opinions of teachers regarding teaching of history topics in social studies course and the methods they use in teaching such topics are very significant. That is why the opinions of teachers regarding teaching of history topics in social studies course and the methods they use in teaching such topics are very significant. In the study, it was aimed to determine the opinions of social studies teachers regarding the teaching of history topics in the social studies course, the methods they use while teaching these topics and their opinions on such methods. Qualitative research method was used in the study. Participants were recruited using the criteria sampling method. As a criterion, being a social studies teacher for at least 5 years, being active in social studies and gender were taken into account. Interviews were performed with 10 social studies teachers, 5 of whom were male and 5 were female. The interview form was developed by the researchers through applying to opinions of experts. Descriptive analysis method was used in the analysis of the interviews. In the study, it was determined that opinions of teachers regarding the sufficiency of history topics in social studies courses were different. While some teachers emphasized that history topics were sufficient, some teachers defined them as insufficient. Most of the teachers mentioned problems with the order and sequence of history topics in the social studies curriculum. In the study, while half of the participant teachers found the removal of Atatürk Principles and Revolutions from the fifth grade appropriate, the other half did not. It is concluded that teachers prefer different methods and techniques in teaching history topics. Moreover, it has been determined that most of them prefer direct instruction method and question-answer method. Teachers declared that the methods and techniques which allowed active participation of students to the lessons were effective in learning the subjects, increasing interest in historical events, and also learning by having fun. As the most basic problem they faced during teaching history topics, teachers defined low level of students, irregularity of the subjects, crowd of classes, abstraction of the subjects, complexity of the topics, prejudices of students towards history subjects, their indifference, insufficient course hours, financial problems and rote learning. Most of the teachers stated that the methods and techniques they use in teaching history topics differ from the methods and techniques they use while teaching other subjects. Teachers indicated that content and characteristics of the subjects, age level of students, their needs, interest, experiences, point of views were effective for determining methods and techniques they applied in the courses. In addition, it was determined in the study that most of the social studies teachers did not take undergraduate or graduate courses on teaching history subjects and did not read the books published in this field.

Keywords

Social studies
History
Teaching
Social Studies Teachers

About Article

Submission date: 06.07.2020
Date of approval: 07.12.2020
E-publishing 30.12.2020

¹This article was presented as a verbal statement at the International Education and Social Sciences Congress held on 27-29 June 2019..

²Dr., Ministry of National Education, Turkey, yakupts61@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5710-4626>

³Teacher, Ministry of National Education, Turkey, veysiaktas7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5174-7505>

Introduction

Social sciences is defined as the process to establish a connection based on proving with the facts in human life and to obtain functional knowledge at the end of such process. Disciplines like history, geography, law, sociology, psychology, anthropology, education, economics, archeology are social sciences. On the other hand, social studies is a field in which these courses are evaluated together (Sönmez, 2010). Although the history of school in the West dates back to Ancient Greece, the lessons that fall within the scope of social studies started to be taught in schools mostly in the 19th century. However, these courses were structured as single disciplined like history and geography until the beginning of the 20th century. In parallel to the developments in the West, social studies courses were added in the education / training curriculum in the Ottoman Empire as well (Öztürk, 2015). The period where handling social studies subjects at elementary level came to the agenda in Ottoman Empire for the first time was Tanzimat Period. In this period, Short Ottoman History, Basic Geography and Knowledge on Public Works were taught regarding social studies. In the period of Abdülhamit II, which is also named as absolutism, there were courses of Ethics, Intensive ottoman History and Brief Ottoman Geography. During the 2nd Constitutional Monarchy period, courses such as Ottoman History, Ottoman Geography, Information on Civilization and Ethics and Economics were taught. In the Republican period, the 1924 program of social studies in elementary schools included Knowledge of Ethics and Information of Homeland courses, these courses were named civics in 1926. Besides, history and geography lessons were given in elementary schools (Akyüz, 2010; Üstel, 2004; Gökdemir and Polat, 2019).

Social studies concept came into use as a lesson in the USA at the beginning of the 20th century. In our country, this concept came into the agenda at the 4th Education Council in 1949 (Aslan, 2016). After this date, in the elementary school curriculum prepared in 1962, instead of History, Geography and Citizenship, "Society and Country Studies" was included. The course has been included in elementary and secondary school programs under the name of social studies since 1968. In the years following the coup of September 12, 1980, the social studies course was given as "National History" and "National Geography", in 1998, this understanding was abandoned and it continued to be taught as a social studies course in grades 4-7 (Öztürk, 2005). Although the name of social studies course was used for the first time since 1968, the content of social studies in previous programs was given together with History, Geography, Country Studies, Citizenship Knowledge, and Turkish Civics (Safran, 2008). With the 1968 program, independent teaching of subjects in the teaching of history topics at elementary education level was abandoned (Sakaoğlu, 1995). Although it was started to be taught independently under the name of "National History" after the 1980 coup, since 1998 it has been handled with an interdisciplinary approach together with other social sciences subjects under the name of "social studies". When the program approaches applied by different countries towards social studies course are evaluated, it is seen that most countries deal with social studies subjects with an interdisciplinary approach. Within this context, while Norway, Sweden apply multi-disciplinary approach, Czech Republic, Ireland and England apply single-disciplinary approach (Öztürk & Deveci, 2011). The definition, objectives, content and teaching methods of social studies course have changed both in the world and in our country since the period when social studies courses emerged and will continue to experience changes in the future (Aslan, 2016).

In addition to the changes and transformations in the teaching of social sciences in the world and in our country, the most prominent discipline in social studies teaching has always been history. At this point, it won't be wrong to say that it is the discipline that gives the basic meaning of social studies teaching (Kabapınar, 2012). The teaching of history subjects, which started to have significant place in social studies curriculum in the 20th century, has preserved its significance in UK, where single-disciplinary approach still continues and also in the USA, where the interdisciplinary social studies has emerged (Öztürk, 2005). In our country, the teaching of history subjects at elementary education level took place in Country and Society Studies in 1968, National History in 1980s, and later in social studies lessons in 1998, mostly with multi-disciplinary basis. This situation caused history subjects to be non-functional at the elementary education level and thus students could not connect with daily life (Şimşek, 2017). Thus, it seems difficult for primary school students to learn social sciences subjects as separate courses (Safran, 2008). Thus, it is obvious that teaching of history subjects, which will be

handled with an interdisciplinary approach, will be more effective, despite difficulties that emerge during history teaching that is without a doubt very important in social sciences (Turan and Ulusoy 2018). In our country, the teaching of history subjects at elementary education level is handled with an interdisciplinary approach within the social studies course at the 4th, 5th, 6th and 7th grades (Keskin 2012).

When the elementary and secondary school social studies curriculum is examined, it is seen that there are history subjects at 4th, 5th, 6th and 7th grade levels. In the 4th grade social studies curriculum, the whole Culture and Heritage learning area consists of history subjects. In this learning area, learning outcomes on family history, national culture elements in and around the family, traditional children games and national struggle are targeted. Furthermore, in the Science, Technology and Society learning area, outcomes on previous state of technology and inventors have taken place as historical topics. In the 5th grade social studies curriculum, the learning area of Culture and Heritage involves history subjects. In this learning area, outcomes relevant to Anatolian and Mesopotamian civilizations, historical assets and cultural characteristics in our country, historical development of cultural elements are included. In the cultural heritage learning area of 6th grade social studies curriculum, outcomes are targeted on first Turkish states established in Central Asia, the emergence of Islam, the acceptance of Islam by the Turks, the Turkification of Anatolia, and trade routes. In social studies curriculum, 7th grade has the most intense history subjects. In the Seventh Grade Social Studies Curriculum, the outcomes relevant to the Ottoman State, developments in Europe, changes in the Ottoman Empire in the culture and heritage area are expected. In the science and technology learning area, there are outcomes related to Turkish-Islamic scientists and inventions in Europe, in the production, distribution and consumption learning area, there are outcomes related to importance of the soil from past to present, and professions in Turks throughout history, in the effective citizenship learning area, the outcomes such as adventure of democracy and Atatürk's contributions to democracy are included (MEB, 2018).

Many studies have been made on teaching history subjects in the context of social studies course at elementary education level. In this context, Topçu (2016) concluded that the history subjects in the social studies course should be studied in depth and thus a separate history course should be included instead of social studies. Both teachers and students defined history subjects as boring. Doğan (2016) determined that the social studies course hour was insufficient in terms of transferring the history contents as a duration, there was a disconnection between the 7th grade history subjects and the content was prepared without considering the chronological order. Kavak (2006), on the other hand, found that there was no integrity between the history subjects in social studies books, and this situation, which made it difficult to cover the subjects, also prevented meaningfully learning for students. These studies point out that the teaching of history subjects in social studies course shall be examined. In addition, in the effective citizenship learning area, the outcomes related to the social status of women are included with examples from Turkish history. Studies have been conducted indicating that the main problem in teaching history subjects in social studies course was about not using active teaching methods. Accordingly, Köstüklü (2004) concludes that active learning techniques used in the history teaching of countries such as England and the USA are not applied in our country, and it is important to organize the teaching of history subjects in such a way that students take an active part. Yeşilbursa (2008) determined that the problems experienced for years regarding the teaching of History subjects in social studies could be solved through expending student-oriented understanding and the introduction of active learning methods. Again, within this context, Canlı (2016) found it was necessary to prepare an environment in which rich teaching methods and techniques suitable for different models were being used rather than using a single method and technique in teaching history subjects. Regarding the effectiveness of active learning methods, Dolmaz (2012) found that students were interested in active learning techniques and were more motivated towards history issues when used.

Similarly, Çiviler (2019) reached the conclusion that the history subjects taught on an activity-based basis made the course more interesting, and improved historical thinking skills of the students. Doğan (2007), on the other hand, found that the level of evidence-based learning was high in the classroom where active learning-based methods were implemented, and that students' historical understanding

skills and historical analysis and interpretation skills improved. On the other hand, it has been determined that the level of gaining historical empathy and questioning perspective is low in classrooms where traditional methods are implemented. These researches revealed that the teaching of history subjects in social studies course should be performed with methods and techniques in which students were active.

Many studies have been conducted on the effectiveness of the lessons taught by using different methods and techniques in teaching history subjects in social studies course. Accordingly, in his study on the use of historical places and museums in the teaching of history subjects in the social studies course, Şentürk (2019) found that social studies teachers found the museum visits for the teaching of historical subjects positive and museum visits increased the awareness of students. Similarly, Bilicioğlu (2017) concluded that students mostly wanted visits to historical sites, historical areas and museums in their social studies course. Regarding the use of historical stories in the teaching of history subjects in the social studies course, Şimşek (2006) found that students' attitudes towards the use of historical stories in teaching history subjects were positive. Similarly, Koçak (2004) pointed out the use of historical stories as a material in the teaching of history subjects in the social studies course enabled children to reach the outcomes more easily. Özkan (2014), on the other hand, found that the story and teaching method used in social studies teaching had a positive effect on students' academic success. It is emphasized that this method improves student perception regarding social studies course. Regarding the use of drama during teaching of history subjects in the social studies course, Kartal (2009) found that teaching history subjects together with the drama method was effective in increasing the success of the students, helped them to involve in the learning environment actively and brought the opportunity to develop their creativity. Similarly, Pektezel (2017) found that social studies performed with the drama technique enabled students to learn more meaningfully and permanently, increased success of students and changed the atmosphere in the classroom in positive manner. Concerning the use of oral history and local history in the teaching of history subjects in the social studies course, Dere and Dinç (2018) found that the oral history study increased students' interest and awareness of history topics and found that students achieved many cognitive and affective outcomes. Similarly, Sarı (2007) determined that the oral history study improved the ability of students to gather information from first-hand sources and developed individual views on historical experiences. Regarding the use of evidence-based teaching methods in the teaching of history subjects in social studies course, Şener (2019) found that the use of evidence in the teaching of history topics triggered cooperative learning, transformed students into active participants and saved time. Similarly, Çıdaçı (2015) found that the subjects studied by implementing evidence-based teaching methods were more effective in achieving cognitive and affective gains through learning the content in more detail. Kıcı (2006), on the other hand, indicated that the students who were implemented traditional teaching methods accepted the contents they read without any questioning filter, and that the students did not have full command of the resource inquiry ability and therefore evidence-based teaching was necessary. Concerning the use of historical empathy in teaching history subjects in social studies course Careless (2019) found that in-class activities aimed at developing historical empathy both made social studies more enjoyable and increased students' interest and curiosity towards the lesson. Again, in this direction, Çorapçı (2019) concluded that activities related to historical empathy, which made historical topics in social studies more understandable and easier, also made the lesson more enjoyable and interesting. Addition to these, Öner (2007) stated that the cooperative learning method was more effective in increasing cognitive success scores in teaching history subjects in social studies course, Korcu (2019) pointed out that teaching with games contributed positively to the academic success of the student and increased the interest in the lesson, Ulusoy and Gülüm (2009) determined that the materials used in the teaching of the course increased interest of students in learning history subjects, Özkan and Gevenç (2017) stated that anecdotes played significant role in achieving the outcomes in the 7th grade social studies unit "Journey in Turkish History", Özel (2013) indicated that use of technological tools was supported by students, Dönmez (2019) determined that the scenario implementations used in the processing of the outcomes of the social studies 6th grade "Culture and Heritage" learning area positively affected the academic success of students. These studies conducted indicate that, more effective teaching is achieved by performing the teaching of history subjects in social studies course through methods and techniques.

During the teaching of history subjects in the social studies course, besides the teaching methods and techniques, different materials and applications in which students are active, also the situation of teachers to perform these methods and techniques, materials and applications is also important. Regarding the methods used by teachers during teaching history subjects in social studies course, Çelikkaya and Kuş (2009) found that teachers did not use student-centered methods in teaching history subjects, social studies teachers did not make much attempt to revive historical characters and mostly benefited from narration and question-answer techniques. Similarly, Ünal (2012) reached the conclusion that social studies teachers used a predominantly teacher-centered method in teaching history subjects at all grade levels. In addition, teachers stated that crowded classes, financial inadequacies, short lecture hours in comparison with the expected outcomes, limit the implementation of student-centered methods and techniques. However, in the studies, it was determined that the in-service and pre-service training was effective in teachers' preference of traditional methods in teaching history subjects in social studies course. In this regard, Er (2015) found that the perceptions of teachers who did not take in-service training relevant to the teaching of history subjects are weak and that these social studies teachers assessed themselves insufficient in teaching history subjects with active methods. Similarly, Tahiroğlu (2006) determined that insufficient training of teachers in methods and techniques in their pre-service education, reflected negatively on their professional practices. Again, in this direction, Er and Bayındır (2015) found that social studies teachers felt insufficient in teaching history subjects and Binder concluded that insufficient pre-service and in-service training as the reason of this situation.

When the social studies curriculum and the studies conducted have been examined, it is seen that the subjects of history have an important place in the social studies course. Studies indicate that teaching of history subjects in the social studies course has different features, teachers encounter various challenges while teaching history subjects, and it is important to use methods and techniques in which students are actively involved in teaching history subjects. This study is important in terms of determining the opinions of social studies teachers regarding the teaching of history subjects in social studies course and to improve their perspectives on teaching history topics. In this direction, the objective of the study is to determine the opinions of social studies teachers regarding the teaching of history subjects in the social studies course, the methods they use in teaching these subjects and their opinions on these methods. The study questions prepared in this direction are as follows;

How do social studies teachers evaluate the history subjects in social studies course?

What are the opinions of social studies teachers regarding teaching history subjects?

Which methods and techniques do social studies teachers prefer in teaching history subjects and why?

What are the challenges faced by social studies teachers while teaching history subjects in social studies course?

Method

Qualitative research method was used in the study. It is defined as “A study in which data collection methods such as qualitative research, observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment” (Yıldırım and Şimşek, 2013). The study was performed through using the interview method, which is one of the qualitative data collection methods.

Working Group

Social studies teachers constitute the participants of the study. Participants were recruited to study on voluntary basis. Criterion sampling method was used in the selection of the participants. As a criterion, having worked as a social studies teacher for at least 5 years, actively teaching social studies at 5-6-7th grades and gender are taken into account. In this direction, 5 male and 5 females, total of 10 teachers were interviewed, Participants have been given nicknames to cover their identities. Details of the participants are given in table 1.

Table 1. Social Studies Teachers Participating in the Study

Participants	Gender	Professional Seniority	Branch
Participant 1	Male	7	Social studies teacher
Participant 2	Male	20	Social studies teacher
Participant 3	Male	5	Social studies teacher
Participant 4	Male	20	Social studies teacher
Participant 5	Male	8	Social studies teacher
Participant 6	Female	13	Social studies teacher
Participant 7	Female	10	Social studies teacher
Participant 8	Female	14	Social studies teacher
Participant 9	Female	20	Social studies teacher
Participant 10	Female	9	Social studies teacher

Data collection tool

In the study, a data collection tool, semi-structured interview form which was developed by the researchers in consultation with the opinions of the experts was used. A pre-application was made with two teachers through using the developed interview form. Following this pre-application, considering opinions of experts, repeats were detected in some questions and thus such questions were removed from the interview form. The interview form was finalized after the pre-application and taking the opinions of the experts.

Analysis of data

The data collected from the interviews during the research process were analyzed by descriptive analysis method. The records obtained from the interviews were written into the text, and then the texts were read and encoded. The codes were determined according to the concepts and words that best expressed the opinions of the participants. Then, the categories were composed by considering the similarities and differences of the determined codes. The opinions of the participants were described by emphasizing their similarities and differences, and supported by direct quotations.

Findings

General Assessment of Teachers Regarding History Topics in Social Studies Curriculum

The general assessments of the social studies teachers who participated in the study regarding history topics in the social studies curriculum have been different. Among the teachers, Participant 1, Participant 3, Participant 9 stated that they considered history topics in the social studies curriculum as sufficient. Among the teachers, Participant 2 and Participant 5 stated that they considered history topics in the social studies curriculum as insufficient. It is determined some teachers evaluate the situation in the curriculum of history topics differently on the basis of classes. Accordingly, while Participant 6, Participant 4 and Participant 8 emphasized especially the history topics subjects in the seventh grade were insufficient, Participant 7 on the other hand defined sixth grade topics as heavy and detailed. Teachers emphasized the problems and deficiencies regarding the history topics in the social studies curriculum. In this context, Participant 1, Participant 5, Participant 7 defined abstract topics, Participant 2 defined narrow scoped topics, Participant 4 and Participant 5 defined the lack of connection between the topics, Participant 1 defined the intense content of the topics and Participant 3 defined the existence of many topics in single unit as the cause of the problem. The teachers made various suggestions for the regulation of history subjects in the social studies curriculum. In this context, Participant 2 said more content should be given on pre-Islamic Turkish history subjects, Participant 6 emphasized life styles of the first constructions and the management and justice issues of the Ottoman Empire subjects should be given in more detail, while Participant 5, 7 stated that class topics should be given more consistently and regularly. Participant 4 stated that attention should be paid to the chronological and historical integrity of the Ottoman state. Participant 9 and Participant 10 declared that recent historical topics should be included more.

The description of assessment of teachers regarding history subjects in the social studies curriculum was supported by direct quotations. In this context, Participant 1 said, *“Within the scope of the social studies course, in fact history subjects area as they should be on the basis of the subject, but the main problem is in density and abstractness”* and thus he stated that the subjects of history were sufficient and the main problem was that the subjects were intense and abstract. Similarly, Participant 7 used the phrase *“History topics are given in chronological order. I think history lesson subjects are very heavy in 6th grade. We’re drowning children in too much detail. It can seem abstract to students. In the 7th grade, it is seen that history subjects are very memorized. Words are being used which students find difficult to perceive”* she emphasized that the subjects were given in chronological order, however, the sixth-grade subjects were heavy and detailed, and the seventh-grade subjects were based on rote learning. Similarly, Participant 6 said *“I find history subjects sufficient for 6th grade. Life styles and economic activities of the first people in 5th grade can be given in more detail. For the 7th grade, more subjects should be given to the management and administration issues in the Ottoman Empire”* she underlined that she considered the subjects of history as sufficient in the sixth grade, however, the lives of the first people in the fifth grade and the management and administration issues of the Ottoman Empire in the seventh grade should be taught with more detail. Participant 8 on the other hand, used the expression, *“I think that there is very little history in the 7th grade curriculum. For example, I think the conquest of Istanbul is handled superficial and simple. I think that more in-depth topics related to Ottoman history shall be added”*. While saying, *“I think it is sufficient. A little more emphasis should be placed on history issues. Ottoman history is also handled boring, but 1950 and later can be added. Because it is necessary to evaluate contemporary world”*, Participant 9 stated that recent history topics should be weighted. Similarly, Participant 10 said, *“I think that history subjects give the student the opportunity to predict the future and update his knowledge. The Korean war of recent history, the Adnan Menderes period, the gulf war and the present should be added.”* Unlike these, Participant 2 emphasized that history subjects are not sufficient and should be more comprehensive by saying *“history subjects are not enough. It could be more comprehensive. More general topics should be given without going into detail. Especially, pre-Islamic Turkish history should also be concentrated on.”* Similarly, Participant 5 stated that the subjects are not enough and not dealt with in depth, by saying *“very inadequate. The topics are only named but not discussed in depth. It also remains abstract and detached in students' minds. I think at 7th grade, it is necessary to give the Ottoman history more consistently and regularly. How the Ottoman Empire was founded and how it was destroyed should be given in a holistic manner.”*

Teachers' Opinions on the Order of the History Subjects in the Social Studies Course

The opinions of social studies teachers about the order and sequence of history subjects in the social studies curriculum were detected in the study. In this sense, Participant 1, Participant 2, Participant 3, Participant 4, Participant 5, Participant 7 stated that there were problems in the order and sequence of the subjects. However, one of the teachers stated that the order and sequence of the subjects were suitable. regarding the order and gradation of the subjects, among the teachers, Participant 1 stated that there were problems in accordance with the age level of the student, Participant 3 that subjects were intense, Participant 7 that subjects were intense and detailed, Participant 5 that there were problems in the chronological order, Participant 8 and Participant 9 that the subjects were memorizing. Among the teachers, Participant 1 made suggestions to embody the subjects, Participant 2 to teach a short Turkish history and Atatürk to the fifth graders, Participant 3 to allocate more time to the Ottoman Empire. It is observed that the opinions of teachers about Atatürk's principles and reforms, which were derived from fifth grade subjects in the renewed curriculum, differ. Participant 1, Participant 3, Participant 5, Participant 7, Participant 9 stated that it was appropriate to exclude Atatürk's principles and reforms from the 5th grade subjects. Teachers stated that the reason for this was that these subjects remain abstract and are difficult to learn. Among the teachers, Participant 2, Participant 4, Participant 6, Participant 8, Participant 10 stated that it was not appropriate to remove Atatürk's principles and reforms. Teachers who think that it is not suitable to remove these subjects explained the reason as providing the students' readiness for the 8th grade and the necessity of learning about Atatürk.

The description made by teachers regarding the order and sequence of history subjects in the social studies curriculum was supported by direct quotations. Accordingly, Participant 1 emphasized that there are problems with the order of the subjects, the abstractness of the subjects and the limitations of the methods used by saying *“there are serious problems in the order of history subjects. The inclusion of abstract concepts according to age levels and the necessity of presenting in schools where history teaching is not possible, create difficulties.”* Similarly, Participant 5 stated, *“I think it lacks a chronological order. The content and order of the topics are not suitable at all.”* Again accordingly, Participant 7 stated that there are limitations in the order of the subjects, by saying *“there is a disconnection in the order of the historical subjects in the social studies course. In the 7th grade, Ottoman history became completely complex. 5-6-7 history subjects are given in a holistic spiral. However, it is not enough.”* Unlike these, Participant 8 stated that the order of the topics is appropriate, but it is necessary to handle the topics in a more interpretative manner rather than memorization, by saying *“I think it's fine. The order of the topics is nice. However, a more interpretive structure should be given instead of memorization.”* Similarly, Participant 9 stated, *“I think it is nice but has a rote understanding. The order can be arranged a little more.”* Participant 6 emphasized that the content and order of the topics are appropriate, but there are problems in considering the developmental characteristics of the students, by saying *“the contents and order of the subjects are given properly. I think the developmental characteristics of the students are not taken into account because the subjects remain abstract and are a bit heavy.”* Teachers stated different opinions about the abolition of Atatürk's principles and reforms at the 5th grade with the new curriculum. Accordingly, Participant 2 emphasized that the subjects should not be removed and it is important for students to know Atatürk by saying *“Kemalism subjects should not have been removed from 5. I do not find this right. After all, it passes on to other classes without recognizing Atatürk, who is the core value of the republic.”* Similarly, Participant 8 stated that Kemalism issues should not be removed in order to provide readiness to the 8th grade, by saying *“I think the issue of Kemalism should not have been removed. At least the principles had to be given. The subjects of Kemalism should have been given in a simpler way in order to lay a solid foundation in terms of the lesson of the student who will come to 8th grade.”* Unlike these, Participant 9 stated that it is appropriate to exclude the subjects because it remains abstract for students by saying *“I think the issues should have been removed. Principles and Kemalism remained very abstract. It was good. I had a hard time explaining these topics. I could not grasp the subject to students because it was heavy.”* Similarly, Participant 5 stated; *“it is very correct to remove the Kemalism subjects. Because the children did not understand the subject at all. The subject was progressing entirely through rote learning. It was very suitable to remove Kemalism because it was abstract and remote.”*

Teaching Methods Preferred by Teachers in Teaching History Subjects and Reasons for Preferring

In the study, it was determined that social studies teachers preferred different methods and techniques in teaching history subjects in social studies course. Among the teachers, Participant 2, Participant 4, Participant 5, Participant 7, Participant 8, Participant 9 stated that they used direct instruction method; Participant 4, Participant 5, Participant 7, Participant 9 question-answer method, Participant 1, Participant 3, Participant 5, Participant 6 drama method; Participant 2, Participant 8, Participant 10 discussion methods; Participant 4, Participant 10 brainstorming method; Participant 4, Participant 10 research and analysis methods; Participant 1 educational game method; Participant 10 fishbone and six thinking hats technique. Teachers stated that they preferred these methods and techniques because of concretizing the subjects, activating the student, saving time, being suitable for crowded classes and low student level. Participant 1, Participant 2, Participant 3, Participant 4, Participant 5, Participant 6, Participant 7 stated that the methods and techniques used in teaching history subjects in social studies course differ according to the methods and techniques used in other subjects. However, Participant 8, Participant 9 and Participant 10 stated that the methods and techniques they use did not differ from other subjects.

The description made about the teachers' views on the methods used in teaching history subjects in the social studies curriculum was supported by direct quotations. Majority of the teachers stated that they generally used lecture, question-answer and discussion method. Accordingly,

Participant 7 emphasized that she used the question-answer method and that the crowded classes and low student level were effective in his use of these methods, by saying *"I use the lecture and question-answer technique. Sorry, I can't use other methods. Large classes and low levels of students are also effective in this."* Similarly, Participant 8 stated that she used the method of lecture, discussion and question-answer, she used visual and audio materials, it was effective to save time in using these methods, and that she used similar methods while teaching other subjects, by saying *"I generally use the method of narration and discussion and question-answer technique. I also transfer videos and images through EBA. I save time. Permanent learning is provided with videos. No. I use the same technique when explaining other subjects."* Again accordingly, Participant 9 stated that she used the method of question-answer and that this did not differ in other subjects by saying *"I use question and answer. Sometimes I give cardboard and homework. I usually use the same method. My methods do not change much when I move on to other subjects."* In the teaching of history subjects in the social studies curriculum, it was determined that there are teachers who use different methods and techniques in addition to lecture, question-answer and discussion. Accordingly, Participant 3 stated that he used the drama method alongside various visual and audio materials, because he used the method of concretizing the subjects and used different methods from other subjects, by saying *"I use short videos of historical events visually, short stories, as a drama technique by involving the student in the process while teaching history subjects. Since there are abstract subjects, it is necessary to concretize for the student to understand better. Of course, I explain it differently from other subjects of social studies."* Similarly, Participant 6 stated that she used the drama method in teaching history subjects, this was effective and she used different methods from other subjects, by saying *"I use the drama method more in my lessons. I make the children do the Who Am activity and the role cards activity. Because I want them to evaluate historical events according to their conditions and times. I think many things are more effective with animation. Yes, it is becoming different."* Again, in this direction, Participant 10 stated that she used brainstorming, research-analysis methods and benefited from concept maps, by saying *"I focus on mind maps, brain storming, and research-analysis techniques in teaching history subjects in the social studies course. While establishing a cause-effect relationship, I use the fishbone technique and the six thinking hats technique. Thus, I try to raise an individual who thinks, researches and questions."*

Teachers' Opinions on the Methods that They Think are Effective in Teaching History Subjects and Their Effects on Students

Social studies teachers stated that the methods and techniques they thought were effective in teaching history subjects in the social studies curriculum revealed different results on students in the study. Teachers stated that the methods and techniques that students actively participated in were effective in learning the subjects, increasing interest in historical events, and edutaining. Accordingly, Participant 1, Participant 3, Participant 5, Participant 6, Participant 8 stated that the drama and animation method, Participant 2, Participant 4, Participant 6 the travel-observation method, Participant 6 the use of historical novels, and the participant 10 the question-answer method was effective.

The description made for the effects of the methods used by teachers in teaching history subjects in social studies course on students was supported by direct quotations. Accordingly, Participant 1 stated that activities such as drama enable students to learn by having fun, by saying *"especially activities such as animation and drama affect children's comprehension level very much. It shows very positive results to be involved in understanding. Of course, besides this, transferring it to children with games makes it both fun and understandable."* Similarly, Participant 5 stated that the students identified themselves with historical people by saying *"when you involve the student, a very impressive learning environment is created. When my students act out and learn the lesson, they identify themselves with historical personalities."* Again accordingly, Participant 6 stated that the use of drama, travel observation method and historical novels were effective by saying *"the students are incredibly excited about the theatrical activities in drama. They also enjoy the technique of sightseeing observation. I also use historical novels. This also varies in the student's behavior."* And Participant 4 stated that the trip-observation method was effective by saying *"I took my 7th. grade students to Rumelia Fortress Tour. While talking about the conquest of Istanbul, I observed that the method of learning by visiting the city walls, military architecture and war cannons increased the motivation for*

the students and learning became permanent." Similarly, Participant 2 stated that student-centered activities and museum visits were effective by saying *"I can say that the student-centered activities I use affected the students. I can say that after a student I took to the museum, his interest in the museum increased."* Participant 10 stated that the question-answer method was effective in ensuring students' participation in the lesson by saying *"attendance goes to the top. Students learn the subject faster and more effectively. The trend of active participation is rising. The techniques I follow through question and answer connect the child to the lesson."*

The Difficulties Teachers Encounter in Teaching History Subjects

In the study, he stated that social studies teachers encountered many problems in teaching history subjects. Among the teachers, Participant 1, Participant 3, Participant 4, Participant 5, Participant 7 stated the level of the students, Participant 3, Participant 6 and Participant 8 the irregularity of subjects, Participant 5, Participant 7 and Participant 10 the crowdedness of the classes, Participant 1, Participant 5 and Participant 8 the intensity and complexity of the subjects, Participant 1, Participant 6, Participant 10, Participant 4, Participant 9 the prejudices of students towards history subjects, Participant 9 and Participant 10 the lack of interest of students, Participant 2 and Participant 7 the insufficient course hours, Participant 2 the financial difficulties, Participant 8 the rote learning approach, as the difficulties they encountered in teaching history subjects.

The description of the difficulties teachers encounter in teaching history subjects in the social studies curriculum is supported by direct quotations. Accordingly, Participant 3 emphasized that the student level is not sufficient and the irregularity of the subjects are a problem by saying *"I am facing difficulties due to factors such as individual differences, the level of the student, and irregular presentation of the subjects. The reasons such as the 5 grade students' level not being able to perceive elementary school yet, history subjects being challenging."* And Participant 7 stated that crowded classes, low class hours and low student level were among the difficulties they faced in teaching history subjects by saying *"crowded classes, the subjects not being able to be completed due to the shortage of hours, the students' capacity of understanding and perception being low."* Similarly, Participant 10 stated that the density of the subjects, the crowd of the classes and the students' indifference to the lesson were the difficulties they encountered in teaching history subjects by saying *"I think there is an excessive density on history subjects. This directs the child to rote and keeps them away from questioning. Crowded classroom environment, students' lack of interest to the lesson."* Again, accordingly, Participant 5 stated that the subjects were abstract, the classes were crowded, and the students' developmental characteristics were not taken into account as the difficulties they encountered in teaching history subjects by saying *"not paying attention to the developmental characteristics of students, keeping the subjects abstract, crowded classroom environment."*

The Effective Factors in Teachers' Competencies for Teaching History Subjects and Choosing the Methods They Use

Majority of the social studies teachers stated that they did not take undergraduate or graduate courses related to the teaching of history subjects and they did not read the books published in this field in the study. Accordingly, Participant 1, Participant 2, Participant 3, Participant 5, Participant 7, Participant 8 stated that they did not take a course on the teaching of history subjects at the undergraduate level, Participant 2, Participant 5, Participant 6, Participant 7, Participant 8, Participant 9, Participant 10 stated that they did not read any method and technical book related to the teaching of history subjects. However, Participant 3 stated that he inspected the book "How to Teach History" of Mustafa Safran, Participant 6 stated that she took a drama lesson on teaching history subjects. Teachers stated that different reasons were effective in choosing the methods and techniques they applied in the lesson. Accordingly, Participant 1, Participant 3, Participant 7 stated that the characteristics and age levels of the subjects, Participant 5 that students' needs, Participant 6 that students' interest, Participant 8, Participant 9 that their experiences, Participant 10 that the content of the subjects and the students' perspectives were effective in choosing methods and techniques.

The description of the factors that affect the ability of social studies teachers to teach history subjects and the methods they use was supported by direct quotations. Accordingly, Participant 1 stated that he did not receive any education related to the teaching of history subjects, and that he

determined his methods and techniques according to the characteristics of the subjects and the level of the students by saying *"I did not take any training. For the methods I use, I first compare the subject-age level to be told. I try to explain it by making it more permanent and more concrete."* Similarly, Participant 5 stated that he did not take any courses on the teaching of history subjects, did not read the method technical book, and determined his methods and techniques according to the needs and grade level of the students by saying, *"No, I did not. I consider myself a little bit sufficient. There is no method technical book that I have reviewed or read. However, I read historical novels and stories. I think these contributed a little more to me. Students' needs are the level of classes. In addition, I use the stories in the books I read."* Again accordingly, Participant 7 stated that *"I did not. There is no history teaching method book I have studied or read. The content of the subjects and the level of the students are effective in determining the methods I use. It varies from class to class."* Participant 8 stated that she did not take any courses on teaching history subjects, did not read the method technical book, and chose his methods and techniques based on his experiences by saying *"No, I didn't. I did not read a book about method technique. I think experience is more important. I believe that through experience, the teacher will improve himself more."* Differently from these, Participant 6 stated that she took a drama lesson on the teaching of history subjects, however, she did not read any method book and that the students' interest in the course was decisive in choosing method techniques by saying *"I took a drama lesson on teaching history subjects in undergraduate program. However, I read novels and stories about history. I haven't read a book that includes methods and techniques. The interest and excitement of the children in the lesson most impressed me when choosing methods and techniques."*

Conclusion, Discussion and Suggestions

In the study, teachers' opinions differed about the adequacy of history subjects in the social studies curriculum. In this sense, it was concluded that some teachers found the history subjects in the social studies lesson sufficient, and some teachers did not find it sufficient. In the study, it was determined that the history subjects in the social studies curriculum were abstract, narrow and intense, there was no connection between the subjects, and the subjects were squeezed into one unit. In the research, it was extrapolated that it is necessary to give more place to pre-Islamic Turkish history subjects, the life styles of the first constructions, the administration and justice subjects of the Ottoman Empire, to give more consistent and regular subjects of the 7th grade, to pay attention to the chronological and historical integrity of the Ottoman State, to give more place its late history. In the study, most of the teachers stated that there were problems with the order and order of history subjects in the social studies curriculum. However, some teachers stated that the order and gradation of their subjects were appropriate. In the study, it was determined that there are problems in social studies curriculum such as compliance with the student age level, subject density, disconnection between the subjects, the detail of the subjects, the chronological order not being appropriate, and the subjects being rote-oriented. In the research, the teachers suggested that the subjects should be concretized, to teach a short Turkish history and Atatürk to the fifth graders, and more time should be allocated to the Ottoman Empire. These results show that there are problems in the adequacy of history subjects, subject contents, subject order and ordering in the social studies curriculum. Similar to the results obtained in the study, Doğan (2016) determined that the social studies course hour was insufficient in transferring the history contents as duration, there was a disconnection between the 7th grade history subjects and the content was prepared without considering the chronological order. Similarly, Kavak (2006) found that there is no unity between history subjects in social studies books, and this situation, which makes it difficult for the subjects to be covered, makes it difficult for students to learn meaningfully. Topçu (2016) precipitated that history subjects in the social studies course should be studied in depth and a separate history course should be included instead of social studies. When the results obtained in the research and the researches are evaluated together, it is observed that it is necessary to review the history subjects in the social studies curriculum. Herein, history subjects in the social studies curriculum should be addressed at the point of adequacy, density, content, class level, and student level.

In the study, it is observed that the opinions of the teachers about Atatürk's principles and reforms, which were taken from 5th grade subjects in the renewed curriculum, differ. Half of the

teachers stated that it was appropriate to exclude Atatürk's principles and reforms from fifth grade subjects. The teachers stated that the reason for this was that these subjects remained abstract and were difficult to learn. Half of the teachers stated that it was not appropriate to remove Atatürk's principles and reforms. Teachers who think that it is not appropriate to exclude these subjects explained this reason as the readiness of the students for the 8th grade and the necessity of learning Atatürk. Accordingly, Dursun (2019) stated in his study that most of the social studies teachers stated that it was appropriate to shift the subject of History of Revolution and Kemalism to the 8th grade in the new curriculum, and that the History of Revolution and Kemalism subject is heavier than the 5th grade and is not suitable for the student level. Again similarly, Akmeşe (2019) stated in his research that some of the teachers stated that the subjects related to Kemalism, which were not included in the old curriculum but were not included in the new curriculum, were not suitable for the development level of the students and that it was appropriate to exclude these subjects from the 5th grade, while some teachers evaluated the fact that the subject to be removed from the program completely as a wrong step. Accordingly, it can be stated that it is necessary to evaluate whether Atatürk's Principles and Revolutions are included at the 5th grade level. It should not be ignored that the teaching style is also important rather than whether or not these subjects exist at the 5th grade level. Yet, these subjects, which are taught with the logic of memorization, make it difficult for 5th grade students to understand the subject.

It was determined that social studies teachers preferred different methods and techniques in teaching history subjects in social studies course in the study. It was determined that most of the teachers preferred the direct instruction method and the question-answer method. It was determined that half of the teachers used the method of drama and brainstorming, some teachers used the method of research-analysis, educational game, fishbone and the de bono hats system technique. Teachers stated that they preferred the methods and techniques they used in the teaching of the lesson because of concretizing the subjects, activating the student, saving time, being suitable for crowded classes and low student level. Similar to the results obtained in the study, Çelikkaya and Kuş (2009) determined that teachers did not use student-centered methods in teaching history subjects, but rather used narration and question-answer techniques. Again, in this sense, Ünal (2012) found that social studies teachers used a predominantly teacher-centered method in teaching history subjects at all grade levels, crowded classes, financial inadequacies, and shortage of lesson hours based on gains limit the application of student-centered methods and techniques. When the results obtained in the study and the researches are evaluated together, it is seen that teachers mainly use traditional teaching methods and techniques in teaching history subjects in social studies course, especially the crowded classes, low student level and insufficient time limit their use of student-centered methods and techniques. Accordingly, the elements that limit teachers' use of student-centered method techniques should be eliminated. In the researches, there are researches that determine that the main problem in teaching history subjects in social studies course is not to use active teaching methods. Accordingly, Köstüklü (2004) stated that active learning techniques used in the history teaching of countries such as England and the USA were not applied in our country, and it is important to organize the teaching of history subjects in such a way that students take an active part. Yeşilbursa (2008) determined that the problems experienced for years regarding the teaching of history subjects in social studies can be solved by the spread of student-centered understanding and the introduction of active learning methods. Again, in this direction, Canlı (2016) determined that it is necessary to prepare an environment in which rich teaching methods and techniques suitable for different models are used rather than using a single method and technique in teaching history subjects. As a result, it is seen that teachers should prefer student-centered methods and techniques in teaching history subjects.

In the study, social studies teachers stated that the methods and techniques that they thought were effective in teaching history subjects in the social studies curriculum, revealed different results on students. Teachers stated that the methods and techniques that students actively participated in were effective in learning the subjects, in increasing interest in historical events, and in edutain. The conclusion that student-centered methods-techniques are effective in teaching history subjects obtained in the study show similarity with results of Dolmaz (2012)'s finding that students are interested in active learning techniques and that they are more motivated towards history subjects when used, Çiviler's (2019) results that the history subjects taught on the basis of activity made the

course more interesting and that the students' historical thinking skills improved and Doğan's (2007) finding that the level of evidence-based learning is high in the classroom where active learning-based methods are applied, and that students' historical understanding skills and historical analysis and interpretation skills have improved. In the study, teachers emphasized that drama and animation method, travel-observation method, historical novels and question-answer method were effective. The result obtained in the study regarding the effectiveness of the travel-observation method in teaching history subjects, determination of Şentürk (2019) that social studies teachers approve the museum visits for the teaching of historical subjects and that the museum visits increased the awareness of the students, Bilicioğlu's (2017) conclusion that students mostly wanted visits to historical sites, archaeological sites and museums in the information course, show similarities. The conclusion that the drama and animation method was effective in the study, determination of Kartal (2009) that teaching history subjects together with the drama method was effective in increasing the success of the students, including them in the learning environment actively and providing the opportunity to develop their creativity, determination of Pektezel (2017) that social studies, which are studied with the drama technique, enable students to learn more meaningful and permanent history, increase students' success and change the classroom atmosphere positively, show similarities. The conclusion obtained in the study that historical novels are effective, determination of Şimşek (2006) that students' attitudes towards the use of historical stories in teaching history subjects were positive, determination of Koçak (2004) that use of historical stories as a material in teaching history subjects in social studies lesson helps children to reach the achievements more easily, determination of Özkan (2014) that the story used in social studies teaching and the teaching method positively affected the academic achievement of the students, show similarities. Besides all these, Dere and Dinç (2018) and Sarı (2007) determined that verbal history studies, Şener (2019), Çıdaçı (2015) and Kıcıır (2006) that different methods and techniques, Kaygısız (2019) and Çorapçı (2019) that historical empathy, Öner (2007) that collaborative learning method, Korcu (2019) that play-based teaching, Ulusoy and Gülüm (2009) that material use, Özkan and Gevenç (2017) that jokes, Özel (2013) that technological tools, Dönmez (2019) that scenario applications are effective in teaching history subjects in social studies course. When the results obtained in the study and the results of the research are evaluated together, it shows that the use of student-centered methods and techniques in teaching history subjects in social studies course will be effective. In this context, it is seen that it is necessary to ensure the use of student-centered methods and techniques in teaching history subjects in social studies course.

In the study, he stated that social studies teachers encountered many problems in teaching history subjects. He stated that the most basic problems faced by teachers in teaching history subjects were the low level of students, the irregularity of the subjects, the crowd of the classes, the incorporeity of the subjects, the complexity of the subjects, the students' prejudices towards the subjects of history, the lack of student relevance, the inadequacy of the course time, the material problems and the rote learning approach. Similar to these results, Ünal (2012) found that teachers mainly used a teacher-centered method in teaching history subjects, crowded classes, financial inadequacies, and shortage of course hours with respect to the acquisitions limited the application of student-centered methods and techniques. The results obtained in the study showed that teachers experienced basic problems such as the inadequacy of the course time, crowded classes, as well as the abstraction and complexity of the subjects specific to the teaching of history subjects, students' prejudices and irrelevance towards history subjects.

In the study, it was determined that the methods and techniques used by majority of the teachers in teaching history subjects in the social studies course differ in accordance with the methods and techniques used in other subjects in the social studies course. This shows that teaching history subjects in social studies course requires different knowledge and skills. In the study, it was determined that the characteristics of the subjects and age level, needs, interests, experiences of the students, content of the subjects and perspectives of the students were effective in choosing the methods and techniques applied in the course. Likewise, it was determined that most of the Social Studies teachers do not take undergraduate or graduate courses related to the teaching of history subjects in the study and that they do not read the books published regarding this field. According to the results obtained in the study, Er (2015) found that the perceptions of teachers who did not receive in-service training related to the teaching of history subjects were weak and that the said social studies

teachers felt themselves incompetent in processing history subjects with active methods, which is similar to the Tahiroğlu's finding (2006) that the lack of sufficient training in methods and techniques reflected negatively on their professional practices in the pre-service training of teachers. Again, accordingly, Er and Bayındır (2015) found that social studies teachers felt incompetent in teaching history subjects, and concluded that pre-service and in-service trainings were effective in this. At this point, it is seen that social studies teachers should take training on the teaching of history subjects from pre-service and in-service training processes.

References

- Akmeşe, S. (2019). *2017 ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000–MS 2010 (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Edt. Dursun Dilek). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (s. 4-52).
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: safranbolu örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Canlı, M. (2016). *Sosyal bilgiler eğitiminin doğasına uygun tarih öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.
- Çıdaçı, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (kanıt temelli öğrenme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Muğla.
- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Dere, İ. & Dinç, E. (2018). *Yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerine entegrasyonu*. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 115-127.
- Doğan, T. (2016). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolmaz, M. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modelleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dönmez, P. (2019). *Sosyal bilgiler 6. sınıf tarih konularının öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, A. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). *Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 88-103.
- Er, A.R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gökdemir, A. & Polat, B. (2019). 1924 ile 2005 yılları arasındaki sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan hukuk konularının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(20), 344-360.

- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kavak, B. (2006). *1998 yılında yürürlüğe giren ilköğretim sosyal bilgiler müfredatında tarih konularının içerik bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye'de 1970'li yıllardan günümüze kadar yayımlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Kırcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin XIX. ve XX. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneysel bir çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve orta öğretimde tarih öğretimi problemler ve öneriler. *Erdem*, 14 (41), 1-28.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%4%B0LG%4%B0LER%20C3%96%4%9ERET%4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özel, E. (2013). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde teknoloji kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özkan, S. & Gevenç, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde fıkraların kullanımının akademik başarıya etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17).
- Özkan, Y. (2014). *Sosyal bilgiler dersi tarih konuları kazanımlarının gerçekleştirilmesinde tarihi hikâyelerin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*, (Sosyal bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası bir Bakış. s.22-52. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Sayfa: 1-31.
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pektezel, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. (Edt. Bayram Tay-Adem Öcal), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. (Yay. Haz. S. Özbaran), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu (ss. 135-144), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, Anı yayıncılık 6. Baskı. Ankara.
- Şener, N. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Şentürk, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin müze kullanımına ilişkin görüşleri: Manisa ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1 (2006) 187-202.
- Şimşek, A. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde tarih öğretimi nereye gidiyor? Öğretim programları üzerinden kısa bir değerlendirme (s.1-10). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III*. (Edt. Refik Turan, Hakan Akdağ). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler (Aksaray ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi: yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAD* Cilt 1, Sayı 1, Aralık, 2016. 22-35.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (2018). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi (s.60-77). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Edt. Refik Turan, Kadir Ulusoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5. Baskı.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2009 Sayfa 85-99.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstel, F. (2004). Makbul vatandaş” in peşinde: II. *Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Yeşilbursa, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 0-222.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Discussions of Memorization in Education

Firdevs GÜNEŞ¹

Öz

The general purpose of education is to raise individuals within advanced language, mental, social and emotional skills. New approaches and models are used to achieve this goal. Ineffective, useless practices, one of which is memorization are avoided in this process. Memorization has been used in the history of education for a long time. In the past, memorization was considered as an important method in schools and information was memorized with constant repetition within this concept. In today's educational approaches, memorization is regarded as useless and argued because it is not learning, yet it is the lowest level of the learning process. Memorization includes repeating information and keeping it in mind for a certain period of time. Later, this information is forgotten and all efforts are wasted in vain. There is no mental change in individuals through memorization. Conversely, it causes students to have mental and physical laziness, whereas learning includes understanding, thinking, integrating with prior knowledge, producing new information and applying it. With learning, the individual constantly improves and renews himself. Therefore, memorization is avoided. Although this issue is constantly debated among educators, it is known that students in the world and in our country still tend to memorize. Educators are expected to focus on qualified education and train individuals who will shape the future of our country.

Keywords

Memorization
Learning
Education

About the article

Sending date: 11.04.2020
Acceptance Date: 21.09.2020
E-Publication Date: 30.12.2020

¹ Prof. Dr., Ankara University Education Sciences Faculty, Turkey, firdevs.gunes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9449-8617>

Introduction

Education is one of the most important forces shaping the future of any individual and society. The way to reach this power is through qualified education. In this process, language, mental and social skills such as reading, writing, understanding, thinking, questioning, and problem solving are very important. In addition, 21st century skills such as communication, collaboration, critical thinking, applying knowledge and skills, integrating with the world, taking social responsibility, innovation and entrepreneurship are also emphasized. These are determinants of the individual's learning process to learn and maintaining this throughout their lives, forming broad worldview and directing their future. With this attitude, new educational approaches and methods are applied in most countries, and existing practices are systematically evaluated. In this process, effective methods and techniques are determined; measurements are taken; and useless practices, one of which is memorization, are abandoned.

Memorization is one of the most frequently discussed topics among educators. Hence, why does this concept generate so much controversy? Memorization is beyond a simple teaching technique, it is an application that has extended from past to present and has a long history. This practice around for years in the world had a good reputation in the past (Maulini, 2016). However, it has faced harsh reactions in recent years, especially, in the 21st century. Various opinions have been put forward about benefits and deficits of this practice, which still has some supporters today. Different practices are observed in instructional approaches and models and teacher training programs regarding this controversial memorization. The aim of this study is to reveal the difference between memorization and learning, to determine its historical process and theoretical foundations, to deduce the positive and negative discussions in the field and the real reasons for this practice. Therefore, firstly, the concept of memorization is defined, and then several aspects such as fundamental features, historical, cultural, and conceptual developments, memorization in educational approaches, educational value of memorization, and its advantages and disadvantages are evaluated.

1. What is Memorization?

Explanations and applications about memorization date back to very old years. Preliminarily, it was regarded and defended as an important learning method, and then criticized for its deficits. In some periods, it was tried to make it effective by various techniques, in some it was opposed on the grounds that it was meaningless and useless. Thus, a series of positive and negative opinions about memorization emerged in areas such as history, philosophy, and education constitute. Despite all these debates, memorization has been used in schools for years and has been a method used by most students.

Memorization in the updated Turkish dictionary is defined as follows:

“1. Storing any learning item or perceptual tools in memory by repeating so as to be remembered later,

2. Keeping something in mind as it is, and memorizing,”

3. Keeping a text or a word in mind through a full repetition.

4. The ability to memorize and recall,

5. Lessons to be memorized” (TDK Contemporary Turkish Dictionary, 2020).

In foreign language dictionaries, memorization is defined as “the process of repeating or saying a list or a text without forgetting any word. For instance, poems, texts, word lists, multiplication tables, etc. are memorized ” (Le Grand Dictionnaire Terminologique, 2020).

Memorization doesn't mean learning by rote. Andrée Letarte, who elucidates this concept as a legend that should be eliminated in educational studies, underlines the following explanations on memorization.

“The process and operation of memorization is based on the logical organization of information in the mind, establishment of relationships between prior knowledge in memory and new information, and frequently reactivation of the memorized contexts. (Thuot, Ghersi & Dion, 1994).

As seen, memorization is considered as "the process of repeating information and placing it in the memory, the ability to keep a text completely in mind, the lesson to be memorized". In other words, the process and method of placing information in memory, the process and ability to keep them in mind, and the information to be memorized are called "memorization". Thus, the concept of memorization includes not only operation and method, but also process and skill. In education, all procedures, methods, processes and skills related to memorization are generally considered "learning by memorization".

1.1. Basic Features of Memorization

Memorization is one of the oldest applications used in education. It is based on two basic features: repetition and imitation. Information is acquired through repetition, and behavior is acquired automatically through imitation. In this process, mental skills such as understanding and thinking remain in the background as underlined below.

Repetition: This practice is generally done by repeating information and events in order, memorizing the listed items, remembering definitions and concepts, and executing operations and processes automatically (Basque, Rocheleau, Winer, 1998, p.5). The information to be memorized is presented orally or written. Since it is easily applied in lessons, there is no problem encountered. It is widely used in the old behavioral approach. However, since processes such as understanding, thinking, questioning, combining with the information in the mind are not performed in this way, it is forgotten in a short time.

Repetition is mandatory and necessary in the memorizing process. It has to be repeated in order to embed, keep in mind, remember information or event as it is. The repetition process should be done regularly and conspiratorially. Techniques such as reading aloud, animation, emphasis and intonation are used for memorizing. This application is also valid for verbal information. In addition, techniques such as highlighting words in the text to be memorized, underlining, circling them by colored lines, visuals, enumerating, and putting stars are also utilized. Thus, information is superficially saved in mind. In order for the student to acquire knowledge or behavior, he is first asked to repeat it with the teacher and gradually repeat it himself alone.

As seen, mental operations such as understanding, examining, relating, thinking, questioning, and integrating information with prior knowledge in the mind during memorization remain in the background. During repetition, only taking information, placing and keeping it in mind come to the fore. The information received is forgotten after a while. Therefore, according to Bateson (1977), memorization is the lowest level of the learning process, that is, zero level. This practice is still included in most courses or classes, but it does not invest contribution to students' development (Bateson, 1977). In case the student starts to understand and thinks some of the information he learnt through memorization, then meaningful learning is activated.

Imitation: When individuals acquire some information, they imitate people around them as a model. They act exactly what they do. Some of knowledge and skills acquired in daily life happen in this way. This practice is observed in both animals and humans. For example, a little girl imitates her mother and dresses her doll and feeds like her. Parrots imitate people's speech and repeat the same words. This is called imitative learning. Some of its features are as follows:

- It is an effective way to replicate a sample or model.
- It is based on repetition.
- Repetition is mandatory until it reaches a sufficient level.
- Low level students have difficulty while imitating (Güneş, 2015).

That an individual imitates people around him, acts like them, increasingly resembles them has caused harsh criticism in education. It is underpinned that through this practice, everyone will be alike, and development and progress will remain limited (Bateson, 1977). Based on these criticisms, the contribution of learning by imitation to individual development is examined. Lev Vygotsky explains that there are two types of imitation. The first is "automatic imitation", which every living thing can do. The second is "conscious imitation", which merely humans can do.

- *Automatic imitation* is a purely mechanical process based on repeating or duplicating a behavior. It is enforced through conditioning. Imitation in animals is of this kind. This imitation is done by trial and error, and it is forgotten soon. This imitation makes no contribution to the development of people (Bateson, 1977). In particular, it does not affect the development of students' language, mental, and social skills (Güneş, 2015).

- *Conscious imitation* is a logical and effective imitation, in which learning is realized by discovering. While imitating, student tries to understand, think, question and explore processes. Conscious imitation becomes the motor force of the learner's language, mental, individual and social development. Vygotsky highlights its importance as "Conscious imitation contributes directly to development and learning" (Güneş, 2015).

As seen, automatic imitation is the most primitive way of learning process and has no contribution for students. Conscious imitation is placed in the primary level of learning process. To Vygotsky, conscious imitation is realized through natural interaction between teacher and student. Therefore, conscious imitation is regarded within the concept of modelling and observing.

2. Historical process

The concept of memorization appears in various fields such as literature, education, philosophy, history and religion in the historical process. These are briefly summarized below.

2.1 Cultural Developments

Since the primitive societies in the world, people have felt the need to learn about what is happening around them and to tell others what they have experienced. Thus, first communication was realized with signs, then languages developed and oral culture started to spread. Verbal culture dominated societies. In verbal culture, events, thoughts, and information spread through speech. The placement of knowledge in the mind is done by verbal memorization. Verbal methods were used in education of children, young people, and adults. The information, tales, epics, stories to be learned were repeated frequently and memorized in patterns. Memorization was considered as an important method, and those who memorized information fast and kept information in mind for a long time were called "the ones with strong memorization" (Abernot, Audran, & Penso, 2011).

With the invention of writing, these practices started to change. Information was written on papers, tablets, wall newspapers, books, etc., and was reproduced. These were kept and read whenever needed and used as a document. Then, written communication and learning started, it became easier to reach the real source of information. Confidence in written documents, instead of verbal information memorized, has gradually increased. Over time, printed products became the most important resource and systematically took place in libraries. There was no need to memorize some information because of the permanence of information on papers. Thus, keeping the information on papers came to the fore rather than memorizing it in memory.

Today, with the rapidly developing information technologies, information is stored in electronic devices instead of memory or written on papers. Most information is loaded on devices such as mobile phones, computers, tablets, etc. With the audio-visual revolution, access to information is faster and easier in anywhere, anytime, and any situation. In addition, most information can be accessed within a few seconds through the search engines on the computer. Thus, the process of memorizing information such as words, indexes, lists, formulas, telephone numbers, and storing past events in memory is quickly abandoned. Memorizing information is loaded on technological tools.

2.2. Conceptual Developments

The concept and practices of memorization have a deep-rooted history in the world. In the historical process, this concept has been used in various fields such as literature, education, philosophy, religion, history and has undergone significant changes. Thus, various concepts similar and close to the concept of memorization emerged. For example, knowing by heart, learning by heart, breaking the rote, and rote learning. Each of these contains a different aspect of memorization. These concepts are briefly given below regarding the historical process.

Learning by heart: Memorization is used in French as "apprendre par coeur" meaning "learning with heart" (Grand Dictionnaire Terminologique, 2020). This idiom comes from ancient times. The ancient Greeks (700-200 BC) believed that the soul was settled in the heart. Based on the blood pumping function of the heart, Hippocrates and Aristotle thought that the heart was also the center of feelings and thoughts. The heart was seen as a symbol of courage, sensitivity, attention, and reason. The importance of the heart in learning was emphasized and it was stated that heart rhythms increased during an intense mental activity. In the middle ages, the term "superheart" was used for processes such as excitement, emotion and being affected during learning (Abernot, Audran, & Penso, 2011). Therefore, learning by heart was regarded very important.

In the following years, due to scientific advances, the human body was studied better and the functions of the brain were revealed. However, for centuries the heart was the center of emotions and passions. Therefore, expressions such as entering the heart, loving from the heart, heart to heart, heartless are used in many languages. Heart was associated with the concept of courage, and the concepts such as brave, strong-willed, willing, sincere, etc. have come up. During this process, the relationship between heart and memory was not clearly determined. However, based on the difficulty of forgetting a beloved one, it was stated that "memory is at the command of the heart" (Dufresne, 2001). Therefore, the word "heart" is also used to refer to "memory" in languages such as German, Spanish, Italian, French, and Portuguese.

Knowing by heart: In the 17th century, the phrase "to know by heart" or "know from the heart" came to the fore in addition to learning by heart. This phrase was used for the first time in some texts of Rabelais (Ricœur, 2000, p. 69). In this idiom, the word "heart" is again regarded as the center of feelings and thoughts. However, the concept of knowing from the heart or knowing by heart puts emphasis on keeping the memorized information in mind, and the process, rather than the word learning with the heart. This practice was widely adopted in the Middle Age and was extensively utilized by theologians or educators of religion. Bible verses, indexes, lists, etc. were utilized so as to keep the information in memory and recite it (Ricœur, 2000, p.72). Thus, knowing and telling by heart has been emphasized for many years.

Knowing by heart is different from learning by heart. The former is the process and the latter involves the method. Knowing by heart is keeping the information in the mind, not the process of putting it in the mind. For this reason, it received harsh criticism in the following years. In his letter to Diane de Foix, Montaigne harshly criticized the phrase "to know by heart" or "to learn by heart". According to Montaigne, "To know by heart is not to know, but to keep something that we have given to memory. However, what we really know is what is in us, regardless of the text or the book. These are what we need". Later, memorization was opposed in Descartes' book "Malin Génie" and Rousseau's book "Emile". Rousseau proposes directing students' attention to natural events, curiosity and exploration rather than memorization. Tolstoy in his book entitled "Voyage en France" in 1860 emphasized that students memorize religious texts instead of understanding them (Abernot, Audran & Penso, 2011). Nowadays, the concept of knowing by rote is generally used adversely and is unaccepted.

Learning by memorization: It is a commonly used concept in education. This concept is expressed in various phrases such as rote learning, rote teaching, rote reader, memorizing, knowing by heart, memorization techniques, memorization method, permanent memorization, easy memorization. It has an important place in early learning theories and approaches in education. However, later educational approaches and theories oppose this. There are still some supporters today, and these practices are tried to be effective with various methods and techniques. Some others, however, explain what information should be memorized, and state that not every information should be memorized. (Weisser,2002). Yet, despite all these efforts, there are harsh criticisms on memorization by most educators (Maulini, 2016).

In the 1900s, memorization was included in the education and teacher training programs of most countries. Teachers taught students how to memorize in class for many years. It was introduced as an effective learning method and technique. It was suggested that information should have been repeated at least ten times in order to keep it in mind. These applications continued until the 1970s. In

the 1970s, new learning theories and approaches were emerged. Emphasis was put on meaningful learning, curiosity and exploring for students' learning. Thus, learning by memorization was strongly opposed. Then, in the 1980s, the constructive approach came to the fore. In this approach, the emphasis was on developing language, mental and social skills instead of memorization.

Breaking the mould: This concept is used in daily life. Since memorization is repeating what is already known and performing the same tasks and processes, breaking the mould indicates the opposite. In other words, it implies not doing the known and expected functions, repeating the same information and behaviors, but leading people to think by acting contrary rather than the usual.

Rote learning: The most important feature of learning by memorization is that it is not durable against time. What is memorized is forgotten after a while. It is called rote learning because it is not permanent and robust. According to Bateson (1977), learning by transferring knowledge is regarded as the lowest level or zero level of learning. This level of learning does not contribute any change for the individual. This practice causes various problems, namely achieving educational goals and providing students with the necessary knowledge and skills.

3. Memorization in Educational Approaches

Various educational approaches and theories have been applied since the 1900's in the world. These are grouped under four headings as traditional, behavioral, cognitive, and constructive approach. Upon consideration of memorization, different practices are observed in educational approaches and models, and teacher training programs related to the period. While memorization is valued in traditional and behavioral approaches, it is opposed in cognitive and constructive approaches. These are briefly summarized below.

Traditional Approach: It is the oldest approach used in education. Learning theories in this approach are classical, operant, juxtaposition and bonding theories (Güneş, 2014). Classical conditioning theory emerged with the laboratory studies by Ivan Pavlov. To Pavlov, most of learning takes place in a stimulus-response way. The emphasis is on clearly conveying information to be given to students. The concept of education is addressed in sense of giving lectures and courses. In this approach, importance is given to the form of transfer as much as the quality of the information conveyed to students. In order to facilitate the efforts of students, emphasis is placed on the gradual organization and consolidation of knowledge. In short, the traditional approach focuses on changing students' behaviors through conditioning, reinforcing knowledge with repetitions, and gradually forming habits.

Behavioral Approach: According to this approach, education is the process of causing a deliberate and desired change in an individual's behavior through his own life. Emphasis is placed on the process of creating behavioral changes in the individual, making them intentionally and in the desired direction meaning the aimed direction, and realizing these changes through the individual's own life. For this reason, issues such as behaviors, attitudes, stimuli, reactions, reinforcement, repetition, and habit formation are emphasized in the education process. The researchers of this approach are E.L. Thorndike, John B. Watson, Edward Tolman, and B.F. Skinner. Watson formed the basic principles of behaviorism. The purpose of the behavioral approach is to determine knowledge and behaviors to be taught in advance, and to teach students them through memorization, repetition and conditioning. Therefore, forgetting the information should be prevented by constantly repeating it in the classroom.

Cognitive Approach: According to this approach, education is the process of developing an individual's cognitive schemas through various experiences. Learning is taken as the processing of information in the mind, and student is considered a computer that receives and processes information. The functions of memory and information processing processes are emphasized in the learning process. Information received from the outside is processed in short-term memory, encoded and stored in long-term memory. Mental schemes are used for this. Mental schemas perform operations such as organizing, placing and using information. The fact that the schemas in the student's mind are rich and developed makes it easier to process the information they receive.

Researchers of the cognitive approach are far from the behavioral approach. They try to understand mental operations, thinking, concept formation, and learning processes. Most of their findings can be directly applied in educational settings. Representatives of this approach are Jean Piaget, Robert M. Gagne, Ausubel and Bruner. Jean Piaget and Bruner are also involved in the constructive approach. The harshest criticism of memorization in the history of education came from the cognitive approach accepted as "revolution". The researchers of the cognitive approach have tried to open the "black box", that is, the mind that behaviorists have not opened. For this reason, they examined how memory and information processing, gathering information in the mind, storing, transforming, decoding or encoding are done in the learning process. They focused on fast, slow, visual, auditory and tactile memories in minds. Ausubel, on the other hand, created principles that explain how an individual learns, the characteristics of the teaching activity and how to think about it in the theory of teaching through presentation. Ausubel distinguishes between meaningful learning and memorization. For him, memorization is a mechanical learning. He states that new information will gain meaning if it is associated with other information in the mind of the individual. It emphasizes that educational activities should focus on meaningful learning rather than memorization (Güneş, 2014).

Constructivist Approach: In this approach, education is not to convey the meanings and truths formed in an educator's mind to his students; on the contrary, it is the student himself to create the meaning. In other words, education is a process wherein new information is combined, interpreted and structured in mind. Learning takes place through processing and structuring information in the mind. It is envisaged that students learn to learn by discovering through activities and develop various skills. Therefore, the main purpose of the constructivist approach is "teaching to learn". The practice focuses on letting students examine and observe, ask questions, awaken their curiosity, accompany them while implementing the activities suggested, and guide them etc... The constructivist approach considers learning as an active work, focuses on real learning situations, adopts an entrepreneurial education and project approach, directs it to explain a matter from different aspects and to collaborative learning.

The researchers of this approach are Jean Piaget, Vygotsky and Bruner. According to Bruner, learning occurs when student acquires new information, puts it in his mind and integrates it with other information. This is called learning through exploration or discovery. This learning is deemed necessary so that information is kept in long-term storage. Bruner emphasizes that the student who stores the information will reach new information via comprehending and translating and this facilitates learning. In learning process, the emphasis should be on teaching concepts and principles rather than teaching information. This is how student performs mental activities such as perception, comprehension, translation, transference, analysis, synthesis, and application.

4. Educational Value of Memorization

The general purpose of education is to raise people needed for the country and society. Hence, what is focused on is the knowledge and skills to be acquired by future generations. Particularly, emphasis is put on developing individuals' language, mental and social skills. This situation changes according to instructional approaches, practices and the period in the historical process.

In the world, in the 1990s, old educational approaches, namely the traditional and behavioral approach, were applied. In these approaches, emphasis was put on teaching student's knowledge and behavior. The knowledge and behaviors to be taught were predetermined, divided into various stages and taught through continuous repetitions. These were repeated until they became automatic in the individual. The learning outcome was determined by the individual's observable behaviors, and habits were tried to be formed by reinforcing positive behaviors (Güneş, 2014). In this way of education, students' behaviors were more concerned than their minds. Therefore, memorization and repetition were considered as an important method, and a wide coverage was given to memorization in the lessons.

In the following years, due to the fact that this education approach received various criticisms and educational problems increased rapidly, educators turned to new searches. Thus, cognitive and constructive approach came to the fore. In this process, the purpose of education is listed as follows:

- Developing students' language, mental, social and emotional skills,
- Producing information instead of consuming information,

- Managing your own mind,
- Raising learning individuals, etc.

Along with these approaches, raising individuals, who research information, use it effectively, produce new information and develop themselves continuously, come to the fore. It was envisaged that the mind of the student and the student himself was put at the center, and the student should organize his mental structure by establishing a relationship between prior knowledge and new information. In order to regulate the mental structure, mental processes such as thinking, understanding, relating, sorting, questioning, classification have been emphasized. Otherwise, information that is not integrated with the preliminary information and is not mentally structured becomes memorized information to be forgotten in a short time. Briefly, instead of memorizing what is conveyed to the student, emphasis is put on understanding, thinking, researching, studying, learning by questioning and structuring his mind.

In recent years, together with lifelong education, individual initiative, productivity, active and independent learning, improving capacity of individual to the fullest are emphasized, and memorization and encyclopedic knowledge are opposed. Since the information memorized about various disciplines will age over time, these should be stopped. Indeed, all encyclopedic information hinders the mental development of the individual. However, education should focus on thinking, questioning and developing mental skills (Conseil de l'Europe, 1970.s.29).

As seen, memorization is avoided to achieve the desired goals and improve students' cognitive skills in today's educational attitude. Actually, memorization aims at placing information in the mind and keeping it in memory for a certain period of time. However, in today's educational mindset, it is foreseen that information obtained should be well understood, reflected on, integrated with preliminary information, should produce new information, transfer to daily life and used. It is impossible to do this with the information memorized and kept in memory for a short time. On the other hand, students' memorization of information by repetitions is the lowest level of learning. This learning does not bring mental change in the individual. Information is kept in memory for a while, it is forgotten and then all efforts are wasted. In brief, memorization has no educational value. However, if processes such as understanding, thinking, comparing some information with other information are performed during memorization, then meaningful learning starts.

As a result, memorizing and repeating information constitute the lowest level of learning and do not provide the desired change and development in students. This situation causes important problems of achieving educational goals and providing students with necessary knowledge and skills.

5. The Benefits and Disadvantages of Memorization

Today, some educators who adopt the traditional learning approach still defend learning by memorization, while others oppose it. These debates continue in the field. Innumerable studies are also conducted in the literature. Some of the views put forward on the benefits and disadvantages of memorization are briefly summarized below.

Benefits: Some educators state that learning by memorization and by understanding are different from one another, and that they should not be confounded. According to Alain Lieury, the human brain saves some of the important information. It is very hard to make our brain memorize anything. For this reason, memorization should be evaluated well in education, and it should be utilized during learning of names, lists, dates, formulas, tables and classifications. However, in the process of learning other information, emphasis should be placed on understanding and meaningful memory should be addressed. This type of application is the most ideal (Lieury, 2004). Some techniques should be used for the message to be effective in memorization. The primary of them is repetition. Texts should be read aloud and repeated. This situation makes it easier to record information to the mind. However, it is effective for visual learners to use information diagrams. Colors should also be used. Techniques such as drawing lines, marking specific places, etc. make memorization easier.

Disadvantages: Some of the claims regarding the damages of memorization are declared. According to these views, repetitive reading the texts to memorize and focus all attention on

memorization causes students to diverge from the conceptual meaning of the text. This method gradually becomes a habit, and students start to accept the information in the text without understanding, thinking, questioning, and evaluating. However, the process of placing information in the mind without understanding, thinking or questioning is the lowest level of learning. This information will be inevitably forgotten after a while. In addition, this practice causes mental laziness and keeps students away from preparing and solving problems to encounter in their adulthood. The prediction, future plans and strategies of most students who are accustomed to memorization do not work. Mental and physical laziness adversely affects all aspects such as work, family, and social life. On the other hand, the fact that memorized information is generally verbal and superficial affects student's mind one way and leaves a limited effect (Giolitto, 1970). Thus, there is no mental change and development after memorization. According to some scholars, memorization is a "mental genocide", which hinders the development of future generations.

Situation in Turkey

Remarkable studies are also conducted on memorization in Turkey. As known, the primary education curricula put into practice in 2005 were based on a constructive approach. For example, in Turkish (Grades 1-5) Curriculum, it is said that "Along with the constructive approach, various approaches such as multiple intelligences, cognition-based learning, student-centered education, education sensitive toward individual differences, immersive, thematic and skills approach were used." Various outcomes were listed in the curriculum, activities were designed related to the outcomes, and active learning was envisaged for students. In addition, under the title of Turkish Education Curriculum in 2005;

The following aspect is adopted as follows:

Contemporary education approaches and models based on knowledge production, not on memorizing knowledge, are primarily grounded. These can be listed as constructivist approach, multiple intelligence approach, student-centered learning, education sensitive toward individual differences. (MEB,2005, s.14).

As seen, in the 2005 Turkish Education Curriculum, students' active learning is emphasized and this concept is also reflected in the textbooks. However, there have been changes in the sequential curriculum. For example, 3rd, 4th and 5th Grader' reading outcomes appear in 2015 Turkish Education Curriculum appear as follows:

"Student reads and understands stories, dramas and poems independently. *Provided that it does not force the student; memorization is done for some poems that are appropriate for the level and have literary value.* " statement is supplementarily added. (MEB,2015, s,19,24). Then, in the reading outcomes of the 2017 Turkish Education Curriculum for 2nd, 3rd and 4th Grade, the following explanation is given:

"Student reads poetry. *Provided that it does not force the students, they are given the reading and memorizing the first six continents of the Turkish National Anthem*" explanation is given (MEB, 2017, p.32,36).

The same "Reads poetry" reading outcomes and explanations are included in the 2019 Turkish Education Curriculum for 2nd, 3rd and 4th Graders, (MEB, 2019, p.24,27,31).

As observed, while the emphasis was on active learning in the 2005 Turkish Education Curriculum, the 2015, 2017 and 2019 Turkish Teaching Curricula included memorization. However, memorization and learning are completely different from each other. Memorization is for taking information automatically and keeping it in mind for a certain period of time. Learning, on the other hand, is aimed at understanding information, thinking, integrating prior knowledge with new information, and developing language, mental and social skills. Memorization does not contribute to student development and its use in lessons negatively affects student achievement and the quality of education. It also causes important problems for the future of our country. In short, our educators are expected to move away from memorization and focus on qualified education and raise individuals who will shape the future of our country.

References

- Abernot, Y., Audran, J., & Penso, E. (2011). L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique. Les cahiers du Cerfée, 30, 119-139.
- Basque, J. Rocheleau, J. Winer, L. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, École informatisée Clés en main du Québec.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris : Le Seuil.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 171-179). Paris : La Découverte.
- Chanquoy, L., Tricot A., & Sweller J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.
- Giolitto, P. (1970). Mémoire et 'par cœur', *Éducation Nationale*, n° 57 du 19 février p. 25.
- Conseil de l'Europe, (1970). Education Permanente, Strasbourg,1970.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan.
- Couchaere, M.-J. (2001), *Le développement de la mémoire*. Paris : ESF.
- Dufresne, J. (2001). Mémoire. Eloge du par cœur. *Encyclopédie de l'Agora. Thème : éducation, mémorisation poésie* [http://agora.qc.ca/Documents/Memoire—Eloge_du_par_coeur_par_Jacques_Dufresne]
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*, PegemA Yayınları, Ankara
- Güneş, F. (2015). *Eğitim ve Zihinsel Değişim*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), s.1-20, doi : 10.14686/BÜEFAD.2015111011
- Le Grand Dictionnaire Terminologique (2020). [Office québécois de la langue française](#)
- Lieury, A. (2004). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Maulini, O. (2016). Que penser...de l'apprentissage par coeur à l'école ? Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Publ-1614
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı* Ankara : MEB Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara : MEB Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Basımevi.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire l'oubli*. Paris : Seuil.
- TDK (2020). Güncel Türkçe Sözlük,2020.
- Thuot, J.-F., Ghersi, C, et Dion, J-M. (1994). *Stratégies d'étude*, Unité d'enseignement et de recherche Travail, économie et gestion, Sainte-Foy, Télé-université, 34 pages.
- Weisser, M. (2002). *La lecture à l'école et au collège, entre psittacisme et délire*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensee et langage*. Paris : La Dispute.



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 3

Aralık 2020



**EKUAD
JETPR**
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.


 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI


 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERĐİSİ

Cilt: 6

Sayı: 3

Aralık 2020

Dergi Sahibi

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Sayfa Tasarımı

Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Kapak Dizayn

Arş. Gör. Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İletişim Adresi

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayınlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Baskı

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Göteborg University, Norveç*

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, *Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, *Michigan State University, ABD*

Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Gülden BALAT, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hakkı YAZICI, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Prof. Dr. Hayati AKYOL, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Prof. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Nusret KOCA, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selami YANGIN, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA, *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Anna MARINOVA, *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

Dr. Gavrilă A. LIVIU, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Kimete CANAJ, *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, *Iowa State University, ABD*

Dr. Slávka HLÁSNA, *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

DİL EDİTÖRLERİ

Arş. Gör. Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Uzman Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

DİZGİ EDİTÖRLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Alev DOĞAN, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali GÖÇER, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ, *İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT, *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Emine ÇİL, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Erkam Süleyman SULAK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Mustafa KOÇ, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Nesrin BAY, *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Oğuzhan KURU, *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Pusuat PİLTEN, *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan*
Doç. Dr. Salih RAKAP, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yasin DOĞAN, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yılmaz KARA, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet VURGUN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Emre ER, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL, *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ, *Medipol Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

SEKRETERYA

- Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Sinem ABAY Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Fermi Problemlerinin Matematik Dersi Motivasyonuna Etkisi	268-277
Tuğçe GÜZELYURT	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri	278-284
Elif ALADAĞ Cansu SERT	Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Disiplinler Arası Yaklaşım Açısından İncelenmesi	285-295
Menderes KOVANCI Yusuf İNANDI Merve FAKİROĞLU	Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları ve Değişime Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	296-307
Osman Ferda BEYTEKİN Hasan ARSLAN Miray DOĞAN	Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi	308-321
Nermin UĞURLU Hakan SERT	Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerlere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi	322-336
Asaf Ekin YEŞİL	Almanya'da Yaşayan Türk Öğrencilerin Ayrımcılık ve Dışlanmışlık Algıları	337-351
Şendil CAN Büşra ÇELİK Cüneyd ÇELİK	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi	352-358
İbrahim Yaşar KAZU Sema Nur IŞIK	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Eğitimine Yönelik Metaforik Algıları	359-372
Mehmet BAŞARAN Zehra KAYA Nurcan AKBAŞ Nazan YALÇIN	Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansıması	373-392
Yakup AYAYDIN Veysi AKTAŞ	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri	393-408

Derleme Makaleler

Firdevs GÜNEŞ	Eğitimde Ezber Tartışmaları	409-418
---------------	-----------------------------	---------



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Fermi Problemlerinin Matematik Dersi Motivasyonuna Etkisi

Sinem ABAY¹, Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ²

Öz

Motivasyon kavramı, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Matematiksel motivasyon ise matematiği sevmeye, ona ilgi duymaya, bu derse karşı güdülenme düzeyinin yüksek olması, matematiğe katılmaya istekli olması, okulda ve okul dışında matematik ile ilgili olma durumlarını karşılar. Matematiksel problemler, farklı çözüm yollarına sahip, tek bir doğru cevabı bulunan rutin problemler ve her bireyin farklı bir yorum getirebileceği, açık uçlu, sonucu kişiye göre farklılık gösterebilen rutin olmayan problemler olarak çeşitlendirilebilir. Açık uçlu problemlerin bir tek doğru cevabı yoktur ve rutin olmayan problemler olarak da adlandırılan bu tür sorular matematik öğretim programının en önemli parçasıdır. Açık uçlu problemlere Fermi problemleri örnek olarak gösterilebilir. Fermi problemleri, öğrencilerin basit hesaplamalarla çözüme başlamadan önce varsayımlarda bulunarak sistematik tahminlerde bulunmalarını gerektiren açık uçlu, rutin olmayan problemlerdir. Öğrencilerin yalnızca varsayımlar yoluyla çözüme ulaştığı, çözüm yolu değişiklik gösteren ve tek bir doğru cevabı bulunmayan problem türüdür. Bu çalışma, Fermi problemlerini kullanarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel motivasyonunu etkilemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Tokat ili merkez okullarından bir devlet okulunun 4. sınıflarında bulunan toplam 40 öğrenci ile deney ve kontrol grubu oluşturularak matematiksel motivasyonları ölçülmüştür. Sonrasında deney grubu ile 4 haftalık bir uygulama yapılmış, uygulama sürecinde öğrencilerin Fermi problemlerini çözmeleri sağlanmıştır. Uygulama sonunda her iki grubun da matematiksel motivasyonları tekrar ölçülmüştür. Elde edilen veriler ışığında ön test son test karşılaştırması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, geleneksel yöntemler ile matematik dersini yürüten kontrol grubunun matematiksel motivasyonunda değişim olmazken, deney grubunun matematiksel motivasyonunun yükseldiği görülmüştür. Bu bağlamda, matematik dersine karşı ilginin ve motivasyonun artırılması için Fermi problemlerinin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Fermi problemleri
Matematiksel motivasyon
Problem çözme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2019
Kabul Tarihi: 10.04.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Arş. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, sinem.yanbiyik@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9304-5440>

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, sevilb@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4955-4405>

Giriş

Matematik dersinin sıkıcı ve meşakkatli bir ders olma algısının yıkılmasına yönelik yapılan program çalışmalarında, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerilerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Yücel, Karadağ ve Turan, (2013) eskiye göre tüm bu unsurlarda değişim ve gelişme yaşanmış olsa da matematik okuryazarlık düzeyinin ölçüldüğü PISA ve matematik başarı ortalamalarının belirlendiği TIMSS sınavlarının güncel sorularına göre bu alanda hala kayda değer bir başarı sağlanamadığını belirtmiştir. Yenilenen matematik öğretim programı (2005) ile birlikte “her çocuk matematiği öğrenebilir” anlayışı doğrultusunda harekete geçilmiştir. Öğrencilerin matematiksel süreçte etkin katılımcı olması yeni matematik programının asıl hedefleri arasındadır. Ersoy (2006, s.33)’a göre öğrencilerin soyut matematiksel düşünceleri oluşturabilmeleri için derslikler matematiksel materyallerle donatılmalı; etkinliklerde gerekli araç-gereç kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler, gerekli bilgiyi model kullanarak fark eder, inceleme yapma ve problem çözme imkânı bulur. Güncellenen matematik öğretim programlarında ise Matematik öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerinin, matematiksel kavramların içselleştirilmesi, anlaşılması ve yapılandırılmasında önemli bir yere sahip olduğu, öğrencilerin, öğretim sürecinde bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Matematikte gerçek dünya ile ilgili kelime problemleriyle uğraşırken ilkökul öğrencilerinin deneyimlerindeki zorluklar geniş ölçüde bilinmektedir. Pek çok insan matematik problemini çözmek için tek doğru yol olduğuna inanır (NCTM, 2000; Akt. Gökbulut, 2006, s.275). Oysa pek çok problem için kişiler kendi özelliklerine uygun muhakeme biçimlerini ve çözüm yollarını bulabilir (Gökbulut, 2006, s.275). Problem çözme yeteneği insanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel yeteneklerden biridir. Her alandaki zorluklarla başa çıkmadaki rolünden dolayı, okul matematik programlarının ana hedeflerinden biri bu yeteneğin geliştirilmesi ile ilgilidir (Altun, Dönmez, İnan, Taner ve Özdilek, 2001, s.212). Problemlerin soyut olması, öğrencilerin matematiksel başarısızlığının sebepleri arasında gösterilebilir. Bu başarısızlığın önüne geçmek, soyut problemlerin somutlaştırılması ile mümkündür. Bu amaç doğrultusunda problemler, gerçek hayatla ilişkilendirilebilmeli ve materyaller yardımıyla somut hale getirilebilmelidir.

Açık uçlu, kalıp cümlelerle öğrenciyi yönlendirmeyen, rutin olmayan ve öğrencileri gerçek hayat durumları üzerinde düşünerek çalıştırmayı sağlayan problemlerin olmaması matematik eğitim programının önemli bir eksiğinin olduğunu göstermektedir (Taşova ve Delice, 2012, s.75). Matematik eğitiminin temel yapı taşı olan problem çözmenin, her yaşta ve her eğitim kademesinde oynadığı rolün önemi yadsınamaz niteliktedir. İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme, bütün derslerin amaçları arasında yer almaktadır. 21. Yüzyılın öğretim durumlarına problem çözmenin katkısının büyük olduğunun bilinmesi gerekir. Bu nedenle problem ve problem çözmenin yapısı ile problem çözüme başarının artırılması pek çok eğitimci ve psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı, 2005, s.100). Öğrencinin zihinsel gelişimi, düşünüp sorgulaması ve çeşitli çözüm yolları üretebilmesi açısından matematik eğitimcileri tarafından sıklıkla tercih edilen bu yöntem, aynı zamanda birçok kazanımın da öğrenciyeye verilmesi konusunda başvurulan bir yoldur.

Problemin, çözüm yolu önceden bilinen araştırma veya soru olarak algılanmaması gerektiğini belirten Pesen (2008, s.65), bir matematiksel durumun problem olabilmesi için çözüme ulaşma yolunun açık olmaması ve öğrencinin mevcut bilgileri ile akıl yürütme becerilerini kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Matematiksel problem çözme; problemlerin rutin matematiksel problemlerden, cevabı hemen görülmeyen karmaşık problemlere ve ilgili matematik düşünme süreçlerini kullanan açık uçlu araştırmalara kadar uzanan durumları kapsaması gerektiğini savunur (Akay, Soybaş ve Argün, 2006, s.129). Bu görüşlerden yola çıkarak; tek bir çözüm yolu olmaması, cevabının hemen tahmin edilememesi, öğrenciyi sorgulamaya ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmesi bir matematik probleminde bulunması gereken temel özellikler olarak söylenebilir.

Matematiksel problemler, farklı çözüm yollarına sahip, tek bir doğru cevabı bulunan rutin problemler ve her bireyin farklı bir yorum getirebileceği, açık uçlu, sonucu kişiye göre farklılık gösterebilen rutin olmayan problemler olarak çeşitlendirilebilir. Açık uçlu problemlerin bir tek doğru cevabı yoktur ve rutin olmayan problemler olarak da adlandırılan bu tür sorular matematik öğretim

programının en önemli parçasıdır (Keskin, 2008, s.II). Polya, öğrencilere rutin problemler dışında başka tür problem çözödürmemenin “affedilemez bir hata” olduğunu, böyle yapmanın öğrencileri “düş gücü ve yargı” dan mahrum bıraktığını belirterek rutin olmayan problemlere verdiği önemi göstermektedir (Yazgan ve Bintaş, 2005, s.211). Kapalı problemler olarak da adlandırılan rutin problemler, doğru cevabın bazı basit yollarla belirlenebildiği ve gerekli bilgilerin problem ifadesinde verilmiş olduğu, açıkça formüle edilmiş ve görevler yönünden iyi yapılandırılmış olanlardır (Akay, Soybaş, Argün, 2006, s.132).

Öğrenciler, rutin olmayan problemleri çözmeye çalışırken, işlemleri ezbere değil, problem gerektirdiği için kullanmayı öğrenirler (Olkun, Şahin, Akkurt, Dikkartin, Gülbağcı, 2009, s.67). Bu ifadeden yola çıkarak rutin olmayan problemlerin öğrencinin hayal gücünü kullanmasını gerektiren, onu yaratıcı ve eleştirel düşünmeye götüren bir problem türü olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bu sebeple bu tür problemlerin, öğrencilerin hayatları boyunca yüzleştirecekleri sorunların üstesinden gelebilme noktasında eğitici birer araç oldukları söylenebilir. Rutin olmayan problemlere açık uçlu problemler de denmektedir. Açık uçlu problemlerde, doğru ve tam bir çözümü garantileyen bir formülasyon bulunmadığından bu tür problemler iyi yapılandırılmamış problemler olarak da anılmaktadır (Akay, vd., 2006, s.133).

Ünlü fizikçi Enrico Fermi (1938) tarafından ortaya atılan Fermi Problemleri, Rutin olmayan problemlere örnek olarak gösterilebilir. Fermi problemleri, varsayımlarda bulunarak, sistematik bir düşünme biçimi ve sınırlı bilgi ile hesaplanması pek mümkün olmayan büyüklüklerle ilgili tahmin yürütmeyi içermektedir (Arleback, 2009, s.332). Taplin (2007), Fermi problemlerini şu şekilde açıklamıştır: “Yeterli bilginin verilmediği ve öğrencileri daha yaratıcı olmaya teşvik eden problem türüdür. İnsanlar Fermi Problemlerini gördüklerinde ilk olarak çözüm için daha fazla bilgiye ihtiyaçları olduklarını düşünürler. Aslında ortak fikir ve deneyimler kabul edilebilir çözümleri mümkün kılsa da bu problemlerin çözümü öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin ve deneyimlerin toplamına dayanır. Bu problemler yıldırııcı değildir ve işbirlikçi bir ortamda çözülebilir” (Hıdıroğlu, 2012, s.44).

Arleback’a (2009) göre Fermi problemleri, öğrencilerin basit hesaplamalarla çözüme başlamadan önce varsayımlarda bulunarak sistematik tahminlerde bulunmalarını gerektiren açık uçlu, rutin olmayan problemlerdir. Aşağıda Fermi problemlerine örnek teşkil edebilecek birkaç soru bulunmaktadır:

- Okulunuzun kantininde bir günde toplam ne kadar para harcanmaktadır ?
- Evinizde bir hafta içinde ortalama kaç litre su harcanmaktadır ?
- Bir yılda yürüdüğünüz toplam mesafe ne kadardır ?
- Bir aile, bir yılda ortalama kaç kilo çöp döker ?

Örneklerden de anlaşılacağı gibi, Fermi problemleri, varsayımlardan yola çıkarak çözülen ve tek bir doğru sonucu bulunmayan, öğrencileri sorgulamaya, düşünmeye ve yaratıcılığa iten problem türleridir. Bu problemlerin çözümünde amaç, öğrencinin çok yönlü düşünmesini ve mümkün olduğu kadar varsayım elde etmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, matematik dersine olan ilgiyi ve motivasyonu artırmak için bu problem türünün kullanılması yerinde olacaktır. Öyle ki, öğrencilerin matematiğin eğlenceli yönünü görebilecekleri ve bu dersin yalnızca doğru sonuçlara ulaşmaktan ibaret olmadığını farkına varabilecekleri söylenebilir.

Matematiği sevmek, anlamak ve öğrenmek her şeyden önce onu doğru tanımakla başlar. Eğer matematik yaşamamızı kolaylaştıran, bize günlük yaşamımızda her an karşımıza çıkan problemlerle baş edebilmek için, mantıklı, akılcı düşünmenin yollarını açan, olayları daha tutarlı, daha yansız değerlendirmemizi sağlayan, yaşamımızı renkli, eğlenceli kılan bir destekse onu anlamaya çalışmak tercihten öte sorumluluk halini almaktadır (Yenilmez ve Can, 2006, s.48). Bireyin amacına ulaşmak için doğrudan harcayabileceği enerji miktarını belirleyen motivasyon (Ginsberg ve Wlodkowski, 2009) öğrenmeyi etkileyen önemli bileşenlerden biridir (Cabı, 2009; Akt. Balantekin, Oksal, 2014, s. 103). Martin ve Briggs (1986; Akt. Yaman, Dede, 2007, s.616) motivasyonu, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulların hepsini içeren geniş bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Motivasyon kavramı içsel ve dışsal olarak literatürde yer bulmuştur.

Dışsal motivasyon dışarıdan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucu ortaya çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin tepkisiyle karşılaşmaması için ya da öğretmenin övgü ve beğenisini kazanması için ders çalışması, verilen görevi yerine getirmesi buna örnek olabilir. İçsel motivasyon ise, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir (Akbaba, 2006, s.345). Matematiği sevme, ona ilgi duyma, bu derse karşı güdülenme düzeyinin yüksek olması, matematik dersine katılım isteği, okulda ve okul dışında matematik ile ilgili olma durumlarını karşılayan matematiksel motivasyon kavramı, literatürde birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve araştırılmıştır. İlgili literatürde motivasyonun ölçülmesine yönelik yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir;

Yaman ve Dede'nin (2007) yaptıkları araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik ve fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen ders değişkenlerine göre farklılığının incelenmiştir. Bunun için Dede ve Yaman tarafından geliştirilen Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına seçilen 740 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, cinsiyete, sınıf düzeyine ve sevilen derslere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz sonuçları incelendiğinde motivasyon gruplarının öngörülen değişkenler bakımından orta düzeyde doğru bir şekilde ayrıştırıldığı da görülmüştür.

Balantekin ve Oksal'ın 2014 yılında yaptıkları araştırmada ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Beşli likert tarzında hazırlanan ve 41 maddeden oluşan taslak ölçek 308 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma sonucunda, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik bakımından kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Tahiroğlu ve Çakır'ın 2014'te yaptıkları çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, 5'li Likert-tipi katılma derecesine göre bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra ölçek 67 ilköğretim 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin, yeterli derece geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ise, Fermi problemleri kullanılarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı motivasyonlarının etkilenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de çözüm aranmıştır;

1. Deney grubunun uygulama öncesinde matematik dersine yönelik motivasyon düzeyi nedir?
2. Uygulama sonucunda deney grubunun matematik dersine yönelik motivasyon düzeyi nedir?
3. Kontrol grubunun, deney grubuna yapılan uygulama öncesi ön test sonuçları ile uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun, uygulama öncesi ön test sonuçları ile uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (Gökbulut, Yangın ve Sidekli, 2008; s.214). Söz konusu becerilerin elde edilebilmesi matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve gerçek hayat problemlerinin kullanılması ile mümkündür. Fermi problemleri ise bu kazanımları içinde barındırmaktadır (Yanbiyık, 2016). İlkokulda son yıllarda uygulanmaya çalışılan rutin olmayan problemler öğrenciyi yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye teşvik etmektedir. Bu problemlerin etkili bir şekilde uygulandığı varsayımından yola çıkarak, Fermi problemlerinin de kullanımının yaygınlaştırılması ile hedeflenen becerilerin kazanımının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin matematiğe olan ilgi ve motivasyonunun artması da sağlanabilir. Bu durumdan yola çıkarak, ilköğretim 4. sınıflarda Fermi

problemlerinin matematik dersine yönelik motivasyonunu etkileyip etkilemediğinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde Fermi problemlerinin matematik dersine yönelik motivasyona etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öntest sontest deney-kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2001, s.3).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkez ilkokullarından bir devlet okulunun 4. sınıf öğrencilerinden akademik başarısı birbirine benzer iki şubenin toplam 40 öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 10 kız, 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 18, kontrol grubunda ise 14 kız, 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Benzeşik durum örnekleme ise, örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.91).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen, Likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde, deney ve kontrol gruplarına ölçeğin uygulanmasının ardından deney grubu ile her hafta bir ders saatinde, Fermi problemleri çözülmüş, kontrol grubu ise matematik derslerine geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Toplam 4 haftalık bir uygulama süreci sonunda motivasyon ölçeği öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Veri toplama süreci öncesinde farklı bir gruba Fermi probleminin çözümüne yönelik bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası deney grubu, küçük gruplara bölünmüş, haftanın problemi tahtaya yazılmış ve ardından bir ders saati boyunca grupların problemi çözmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı soruların çözümünde rehberlik görevi yapmış olup, soruların çözümüne müdahale etmemiştir. Uygulamaların yapıldığı derslerde öğrencilere yöneltilen Fermi problemleri şunlardır:

- 500 m'lik bir yolda kaç araç bulunur?
- Okulunuzdaki tüm öğrencilerin toplam ağırlığı kaç kg'dır?
- Evinizde bir ayda kaç litre su harcanmaktadır?
- Okulunuzun kantininde bir günde toplam ne kadar para harcanmaktadır?

Soruların her biri her haftanın bir gününün bir matematik dersini kapsayacak şekilde toplamda 160 dakikalık uygulama sürecinde araştırmacının rehberliğinde gruplar tarafından çözülmüştür. 4 haftalık Fermi problemleri çözüm uygulamalarının ardından deney ve kontrol grubuna öğrencilere motivasyon ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen ön test- son test sonuçları karşılaştırılarak Fermi problemlerinin matematik dersine yönelik motivasyona etkisi incelenmiştir. Süreç içerisinde öğrenciden beklenen Fermi probleminin çözümü için varsayımlarla hareket etmek, mümkün olduğunca fazla olasılık düşünmek, mantıklı çıkarımlarla hesaplamalara gitmek ve problemin sonucuna ulaşmaktır. Ayrıca araştırmanın amacı motivasyonu etkilemek olduğundan, öğrencilerin cevabı bulup bulmamaları dikkate alınmamıştır. Aşağıda, uygulama sürecine yönelik zihinsel şema oluşturulabilmesi açısından öğrencilerin Fermi problemleri çözümünden birkaç örnek verilmiştir:

Sandviç=1
Cips=50
Tost=1
Ayran=50
Gazoz=1
Jelibon=50
Yalınma şeker=50
Simit=1
Fikabita=50
Dondurma=1
8, kek=1

11
50
50
1
50
50
50
+ 1
800

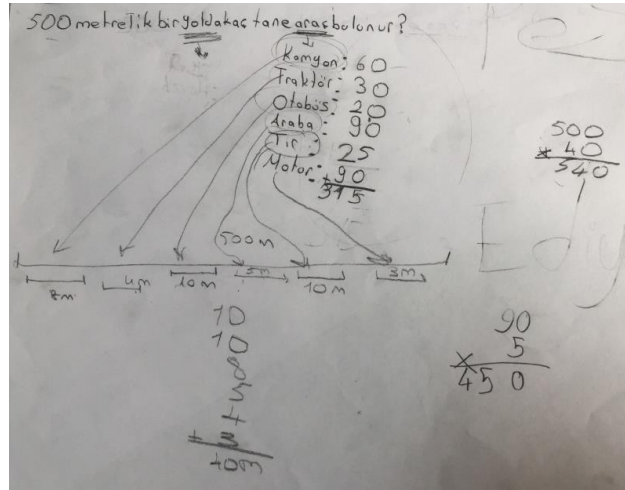
12
x 4
48

205

32
x 4
128 (Tahmin)
(Bu)

Şekil 1: Fermi Problemleri Öğrenci Cevapları 1

Şekil 1'deki "Okulunuzun kantininde bir günde toplam ne kadar para harcanmaktadır?" sorusuna verilen yanıt doğrultusunda, öğrencilerin okul kantininde satılan tüm yiyecek ve içeceklerin olası fiyatlarını ve bu ürünlerden kaç tane satıldığını hesapladıkları ve Fermi problemlerinin çözüm şekline uygun hareket ettikleri görülmektedir.



Şekil 2: Fermi Problemleri Öğrenci Cevapları 2

Şekil 2'deki, "500 m'lik bir yolda kaç araç bulunur?" sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, bir karayolunda bulunabilecek olası tüm araçlar yazılmış ve bunların uzunlukları tahmin edilmiştir. Sonrasında modelleme yoluyla çizimler yapılmış ve gerekli hesaplamalar yapılmıştır.

Soru: Okulunuzdaki herkesin toplam ağırlığı kaç kilo?

Şube=20
Öğretmen=22
Öğrenci=460

20
x 23
460

22
x 22
484

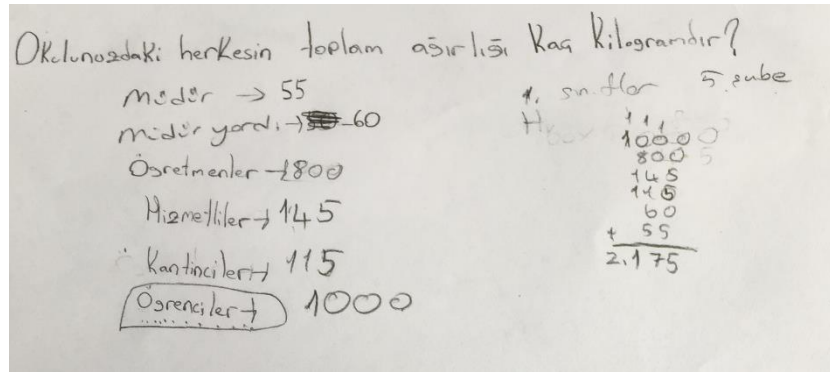
460
x 23
10580

10580
+ 484
11064 kilogram

Şekil 3: Fermi Problemleri Öğrenci Cevapları 3

Şekil 3'teki "Okulunuzdaki tüm öğrencilerin toplam ağırlığı kaç kg'dır?" sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda okulda bulunan öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı hesaplanmış, diğer çalışanlar

dahil edilmemiştir. Bu durumda sadece öğretmen ve öğrencilerin olası ağırlıkları hesaplanmış ve sonuca ulaşılmıştır.



Şekil 4: Fermi Problemleri Öğrenci Cevapları 4

Şekil 4'teki "Okulunuzdaki tüm öğrencilerin toplam ağırlığı kaç kg'dır?" sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda öğrenciler okul binası içerisinde bulunan tüm çalışan ve öğrencileri dahil ederek, olası ağırlıklarını tahmin etmişlerdir. Elde edilen tahminler sonucunda Fermi probleminin çözümüne ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerde ön test ve son test frekans dağılımları SPSS 18 paket veri programı kullanılarak belirlenmiş ve ilkökul 4. sınıf öğrencilerinden belirlenen deney ve kontrol gruplarının matematik dersine yönelik motivasyonları incelenmiştir. Deney grubunun matematik dersine yönelik motivasyonunu etkilemek üzere yapılan uygulama sonrasında her iki gruba da tekrar uygulanan ölçme aracından elde edilen veriler t testi uygulaması ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Fermi problemlerinin matematik dersine yönelik motivasyona etkisi açısından yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın veri toplama sürecinden elde edilen bulgular, alt problemler doğrultusunda yorumlanmıştır.

1. Deney Grubunun Uygulama Öncesi Matematiksel Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde elde edilen bulgulara göre deney grubunun 23 maddeden oluşan ölçekten aldıkları puanların ortalama ve maksimum, minimum değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde Ölçekten Elde Ettikleri Puan Ortalamaları

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ortalama
Başarı Puanı	18	1,39	4,09	3,4239

Tablo 1 incelendiğinde uygulanan ölçekten deney grubunun en az 1,39 en fazla 4,09 puan elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin bu testten elde ettikleri puan ortalaması 3,4239 olarak ölçülmüştür.

2. Deney Grubunun Uygulama Sonrası Matematiksel Motivasyon Düzeyine İlişkin Bulgular

Uygulama sonrasında elde edilen bulgulara göre deney grubunun 23 maddeden oluşan ölçekten aldıkları puanların ortalama ve maksimum, minimum değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Deney Grubunun Uygulama Sonrasında Ölçekten Elde Ettikleri Puan Ortalamaları

	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ortalama
Başarı Puanı	18	2,96	5,00	4,3652

Tablo 2 incelendiğinde uygulanan ölçme aracından deney grubunun en az 2,96 en fazla 5,00 puan elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin bu testten elde ettikleri puan ortalaması 4,3652 olarak ölçülmüştür.

3. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Sonuçları İle İlgili Bulgular

Kontrol grubunun geleneksel yöntemlerle yapılan matematik derslerinin öncesi ve sonrasında ölçekten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Kontrol Grubuna Uygulanan Ön Test-Son Test Sonuçları

	N: 20	N	Ön test		Son test		t	sd	p*
			\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Matematiksel Motivasyon	22	22	3,59	0,80	3,64	0,71	0,433	19	,670

*p>,05

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarının ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($t(19) = -0,433$, $p >,05$). Geleneksel yöntemler kullanılarak yapılan uygulamaya göre öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde ön test puanlarının $\bar{x}=3,59$, son test puanlarının ise $\bar{x}=3,64$ olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kontrol grubu üzerinde uygulanan geleneksel yöntemlerin, öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyon düzeyini artırmaya etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Sonuçları İle İlgili Bulgular

Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçekten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Deney Grubuna Uygulanan Ön Test-Son Test Sonuçları

	N: 20	N	Ön test		Son test		t	sd	p*
			\bar{x}	ss	\bar{x}	ss			
Matematiksel Motivasyon	18	18	3,42	0,69	4,36	0,54	5,701	19	,000

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarının ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($t(19) = -5,701$, $p <,05$). Fermi problemleri kullanılarak yapılan uygulamaya göre öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanları incelendiğinde ön test puanlarının $\bar{x}=3,42$, son test puanlarının ise $\bar{x}=4,36$ olduğu görülmüştür. Matematik dersine yönelik motivasyon ortalamasındaki artış, Fermi problemlerinin, öğrencilerin matematiksel motivasyon düzeyini artırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fermi problemleri, üzerinde çalışılan fakat öğretim ortamlarında uygulanma oranı düşük olan bir problem türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Rutin olmayan problemlerin desteklenmesi ve öğrenme ortamlarında kullanılmasının ülkemizde ve dünyada söz konusu haline geldiği ancak Fermi problemlerinin sınıf ortamlarında, eğitim ortamlarında ya da bilimsel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen bir problem türü olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Fermi problemleri ile ilgili yapılan araştırmaların, matematiksel modelleme becerileri ile ilişkilendirildiği, matematiğe karşı ilgi ve motivasyona yönelik çalışılmadığı görülmüştür (Peter-Koop (2005), Årlebäck (2009), Abay ve Gökbulut (2017)). Bu çalışmada farklı iki gruba uygulanan motivasyon ölçeği sonrasında Fermi problemleri kullanılarak uygulamalar yapılmış ve süreç sonunda Fermi problemleri ile yapılan matematik derslerinin, öğrencilerin matematiğe karşı motivasyonunu artırdığı görülmüştür.

Peter-Koop'un (2005) "İlkokul Matematik Sınıflarında Fermi Problemleri: Öğrencilerin Etkileşimli Modelleme Süreçleri" adlı çalışmada modelleme süreçlerini geliştirmek amacıyla 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Fermi Problemleri yöneltilmiş çözüm analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda birçok öğrencinin çözüm planı geliştiremediği görülmüş ve modelleme süreçlerinde olumlu gelişme gözlenmiştir. Fermi Problemlerinin modelleme süreçlerinin geliştirilmesinde kullanılması, bu çalışmada da derse yönelik motivasyon düzeyini artırması durumu ele alındığında, çalışma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ärlebäck'in (2009) ise "Matematiksel Modellemenin Uygulanmasında Fermi Problemlerinin Kullanılması" adlı çalışmasında ortaöğretim seviyesinin üstündeki öğrencilere matematiksel modellemenin uygulanması amacıyla Schoenfeld'in Matematiksel Modelleme Diyagramı (MAD)'ni kullanılmıştır. Üç grup öğrenciye Fermi Problemleri yöneltilmiş ve çözüm analizlerini Matematiksel Modelleme Diyagramı kullanarak yapmıştır. Öğrenci çözümlerinde matematiksel modellemelere oldukça sık rastlanmıştır. Bu çalışmanın uygulama sürecinde Fermi Problemlerinin kullanılması bu çalışmanın uygulama süreci ile benzerlik göstermekte olup, bulgular açısından bir benzerlik görülmemektedir.

Abay ve Gökbulut, 2017 yılında yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Fermi problemlerindeki matematiksel modelleme durumlarını betimlemeyi amaçlamış, bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarına Fermi problemleri çözdürülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ise, sınıf öğretmeni adaylarının Fermi problemlerindeki matematiksel modelleme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Matematiksel modelleme beceri düzeyinin belirlenme sürecinde Fermi Problemlerinden yararlanılması, bu çalışmanın uygulama süreci ile benzerlik göstermektedir.

Literatür incelendiğinde motivasyonun sağlanması ya da artırılması yönünde Fermi problemlerinin kullanıldığı bilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmacıların matematiğe olan ilginin artırılması ya da matematiksel tutumun iyileştirilmesi yönünde Fermi problemlerini kullanarak araştırma yapmaları önerilebilir. Çalışma sonuçlarına göre eğitim programı uzmanlarına, öğretmenlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitim- öğretim programları hazırlanırken, ilkokul 3 ve 4. sınıfların matematik öğretim programlarına yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması ve matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi açısından Fermi problemlerinin dahil edilmesi,
- Öğretmenlerin, matematik dersine olan ilginin artması yönünde yaptıkları uygulamalara Fermi problemleri çözüm uygulamalarını eklemeleri,
- Araştırmacıların, Fermi problemlerinin öğrencilerin akademik başarısına, matematiksel tutuma ve matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik etkileri üzerine çalışma yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Abay, S. ve Gökbulut, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: fermi problemleri uygulamaları. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 65-83.
- Akay, H., Soybaş, D. ve Argün Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner ve Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Ärlebäck, J.B. (2009). On The Use Of Realistic Fermi Problems For Introducing Mathematical Modelling In School. *The Mathematics Enthusiast*, 6(3), 330-364.
- Balantekin, Y. ve Oksal, A. (2014). ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği, *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 3(2), 102-113.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler- I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gökbulut, Y. (2006, 14-16 Nisan). *Sınıf öğretmenliği adaylarının fermi problemlerindeki matematiksel modelleme becerileri*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Gökbulut, Y., Yangın, S. ve Sidekli, S. (2008). 2004 İlköğretim matematik öğretimi programı doğrultusunda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden matematik dersi için beklentileri, *Milli Eğitim*, 179, 213-229.
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2012). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analiz edilmesi: yaklaşım ve düşünme süreçleri üzerine bir açıklama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keskin, Ö.Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100-112.
- MEB (2015). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2018). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın F.T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: İlköğretim öğrencileriyle bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 65-72.
- Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peter- Koop, A. (2005). Fermi problems in primary mathematics classrooms. *APMC*, 10(1), 1-8.
- Tahiroğlu M. ve Çakır S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)* 15(3) , 29-48.
- Taşova, H. İ. ve Delice, A. (2012, 27-30 Haziran). *Modelleme etkinliği sürecine düşünme yapılarının etkisi; kaset problemi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunuldu, Niğde.
- Yaman, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.
- Yanbıyık, S. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: fermi problemleri uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yenilmez, K. ve Can, S. (2006). Matematik öğretimi derslerine yönelik görüşler. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 47-59.
- Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013). TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I*, Şubat, 1-38.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri

Tuğçe GÜZELYURT¹

Öz

Değişen yaşam şartlarıyla birlikte toplumda ahlaki ve sosyal yönden ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunların çözülememesi toplumun ortak değerlerine yönelik bilincin oluşmadığını göstermektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin her kademesinde değerler eğitimine yer verilmesi gerekliliği oluşmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun duygu, düşünce, davranış ve tutumlarının temelini atıldığı dönemdir. Bu dönemde kazanılan tutum ve davranışlar çocuğun ileriki yaşantısının da temellerini oluşturmaktadır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren çocuğa değerler eğitiminin sunulması önemlidir. Değerler eğitiminin sunulmasında programın içeriği, öğretmenin yeterliliği hedeflenen becerilerin kazandırılmasında etkili unsurlardandır. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Şırnak ili, Silopi ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 50 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin kapsamı ve nasıl uygulanması gerektiği ve konusunda desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim,
Değerler eğitimi,
Öğretmen görüşü,
Silopi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.10.2019
Kabul Tarihi: 07.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Öğr. Gör., Şırnak Üniversitesi, Silopi Meslek Yüksekokulu, Türkiye, tugce.guzelyurt@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6577-8257>

Giriş

Eğitim, gerçekleşmesi istenilen güzel ve olumlu davranışlar bütününe sağlıklı bir şekilde aktarılması ve ilişkiler kurabilmesi için çocukları belirlenen hedeflere sistemli bir şekilde ulaştırma sürecidir (Demirel ve Kaya, 2017; Uzun ve Köse, 2017). Bu süreçte çocuk bilgiler, beceriler, davranışlar ve değerler kazanmaktadır. Kazanılan bu bilgiler, beceriler, davranışlar ve değerler toplumu çeşitlendirmek, değiştirmek ve sosyolojik açıdan geliştirmek için sistematik olarak aktarılmıştır (Ergün, 1994). Değer kavramı, insan davranışlarına yön veren, motive eden, karar verme sürecini etkileyen düşünce ve duygu sistemine verilmek istenen mesaj olarak tanımlanabilir (Cihan, 2014). Değerler eğitimi; davranışlarımızı kontrol etmemizi sağlayan mekanizma olduğu gibi iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışlı açıkça görmemizi sağlayan ve farkındalığımızı artıran sistemdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012). Bu sistem gün geçtikçe önem kazanmakta ve eğitim hayatına dahil olmaktadır. Eğitim hayatına dahil olması, değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Temur ve Yuvacı, 2014). Birçok işleve sahip olan değerlerimiz hayatımızı anlamlandırma ve hislerimizi yönlendirme konusunda oldukça önemlidir (Okumuş, 2010). Yönlendirirken güçlü bir karaktere sahip olmamızı sağlayan değerler eğitimi etik, ahlak, sevgi, saygı gibi kavramları da kazandırmaktadır (Howard, Berkowitz ve Schaffer, 2004). Bu karakterin bireyde oluşması yaşamın ilk yıllarında gerçekleşmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuğa aileden sonra destek veren öğretmenlerdir (Balcı ve Yelken, 2013). Bu nedenle eğitim kademesinin ilk basamağında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda iyi bir eğitim almış ve donanımlı olması gerekmektedir (Çağlar, 2005). Alınan eğitim ile toplumu oluşturan ahlak, farklılıkları kabul etme, toplum olma bilinci gibi değerlerin sistemli ve programlı bir şekilde aktarılması toplumun yararına (Uzunkol, 2014).

20. yüzyılın başlarında Amerika başta olmak üzere daha birçok ülkede bulunan okullar kendi değerlerine uygun eğitim vermiş ve buna yönelik programlar oluşturmuştur (Uyanık-Balat ve Balaban Dağal, 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitimin ve öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki bilgi, beceri, davranış ve tutumları çocuğa aktarmasındaki önemi de göz ardı edilememektedir (Uzun ve Köse, 2017). Bireyin zihinsel, sosyal-duygusal ve davranışsal olmak üzere 3 boyutu vardır. Nitelikli eğitim kişiyi tüm boyutlarıyla bir bütün olarak algılamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, zihinsel alanı desteklediği kadar çocuğun sosyal-duygusal ve davranışa yönelik alanlarını da desteklemelidir (İşcan, 2007). Değerler eğitimi duygusal boyutun içinde yer aldığı için hem aile üyelerinin hem de okulda öğretmenlerin değerleri nasıl sunması gerektiğini bilmesi çocuk açısından önemli bir unsurdur (Samur-Öztürk ve Deniz 2014). Eğitim kurumları ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlerin kazanılmasında etkili olduğu yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur (Erden, 1998; Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Şen (2012) çalışmasında okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin sadece öğretmen merkezli olmaması gerektiğini, çocuğun yaparak yaşayarak bu sürece sınıf ortamında dahil edilmesinin çocuğun değerleri kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dereli-İman (2014) ise, değerler eğitimi dahil ettikleri bir program ile yürüttükleri çalışmada 5-6 yaş aralığındaki çocukları deneysel çalışmaya almış ve verilen eğitim sonucunda eğitim alan çocukların almayan çocuklara oranla problem çözme yeteneğinin, motor becerilerinin ve sosyal gelişimlerinin daha hızlı ve olumlu sonuçlandığını belirlemiştir. Benzer şekilde Samur-Öztürk ve Deniz (2014) çalışmalarında değerler eğitim programının uygulanmasının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum değerlerin kazanılmasında okul öncesi eğitimin ve öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Fidan, 2009; Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında görüşlerini incelemektir. Araştırmada ortaya konacak sonuçların öğretmenlere rehber olması ve araştırmacıları değerler eğitimine yönelik yeni araştırmalar yapmaya teşvik etmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenleri değerler eğitimi nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde kazandırılması gereken değerler (önem sırasına göre) nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitiminin kazandırılmasında hangi hususlarda zorluk yaşanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme katılımcıların uygun oldukları ve randevu verdikleri zaman diliminde gerçekleşmiştir. Görüşme yazılı olarak kayıt altına alınmış ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme tekniğinde, araştırılan konuya yönelik bireylerin deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Çalışma Grubu

Katılımcı grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden maksimum örnekleme yöntemiyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili, Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubunu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 48'i kadın, 2'si erkek toplam 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar 20-25 (f=28), 26-30 (f=14), 31-35 (f=4), 36-40 (f=2), 41 ve üstü (f=2) yaş aralığındadır. Katılımcılar ön lisans (f=25), lisans (f=24) ve lisansüstü (f=1) eğitim almıştır. Katılımcıların mesleki deneyimi 0-3 yıl (f=37), 4-6 yıl (f=8), 7-10 yıl (f=4), 11-üstü (f=1) yıl arası deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak için öncelikle araştırma konusuna yönelik alan yazın taranmıştır. Sonrasında oluşturulan sorular bir alan uzmanına sunulmuş ve görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunda demografik özelliklere yönelik dört soruya ve değerler eğitimine yönelik üç soruya yer verilmiştir. Veriler toplanmadan önce 10 okul öncesi öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası soruların anlaşılır olduğu belirlenmiş ve değişiklik yapılmamıştır. Son şekli verilmiş görüşme formu gerekli izinler alındıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler esnasında, etik kurallar gereği okul öncesi öğretmenlerinin isimleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler önceden belirlenen sorular veya temalar kapsamında sunulmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini etkili şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015; Merriam, 2013). Bu kapsamda betimsel analiz tekniği ile araştırma soruları tema olarak kabul edilmiştir. İçerik analizi ise, elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi, gruplandırılması ve yorumlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmada görüşme soruları temel alınarak temalar belirlenmiştir. Kodlar ise, katılımcıların araştırma sorularına yönelik görüşlerinin içerik analizi yöntemi ile çözümlenmesi sonucunda belirlenmiştir. Araştırma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve benzer olan görüşler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bağımsız bir alan uzmanı daha verileri incelemiş ve kodlar belirlemiştir. Araştırmacıların ve alan uzmanının belirledikleri kodlar arası tutarlılığı tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği} (21)}{\text{Görüş Birliği} (21) + \text{Görüş Ayrılığı} (4)}$] kullanılmıştır. Kodlar arasında .84'lük tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik formülü kapsamında .70 ve üstü bir oran olması kodların güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmada belirlenen kodların güvenilir olduğunu söylenebilmektedir. Belirlenen tema ile kodlar tablolarda gösterilmiş ve frekansları belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerini özetleyen bazı cümleler ise doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde belirlenen temalar ve kodlar frekans (f) olarak ifade edilmiştir.

Tema 1: Değerler Eğitiminin Tanımı

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “*Değerler eğitimi nasıl tanımlarsınız?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin kodlar Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değerler eğitiminin tanımına yönelik bulgular

	Frekans (f)
Çocuklara toplumsal değerleri kazandırma	26
Olumlu davranış kazandırma (sevgi, saygı, yardımlaşma vb.)	17
Farklı kültür ve toplumları tanıma	8

Öğretmenler değerler eğitimi; toplumsal değerleri kazandırma (f=26), sevgi, saygı, yardımlaşma gibi olumlu davranışları kazandırma (f=17) ve farklı kültürlerle toplumları tanıma (f=8) olarak ifade etmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...*Daha güzel yaşanabilir yarınlar için gereken evrensel değerler eğitimidir.*” (Ö2)

“...*Değerler eğitimi plan içerisinde yer alan sevgi, saygı, temizlik, sorumluluk, vatan sevgisi, yardımseverlik, dürüstlük, ahlak gibi olguların çocuğa etkinlik içerisinde verilmesidir.*” (Ö9)

“...*Değerler eğitimi, duyarlı, toplumsal ve kültürel değerleri bilen birey yetişmesi için verilen eğitimidir.*” (Ö17)

Tema 2: Kazandırılması Hedeflenen Değerler

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “*Sizce okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılması gereken değerler (önem sırasına göre) nelerdir?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin kodlar Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değerlerin önem sırasına yönelik bulgular

	Frekans (f)
Saygı	39
Sevgi	38
Hoşgörü	25
Yardımseverlik	24
Sorumluluk alma	18
Dürüstlük	17
Vatan sevgisi	12
Adalet	9
Empati	7
Merhamet	6
Sabır	4
Dostluk	2
Misafirperverlik	2
Barış	1
Doğayı ve canlıları koruma	1
Nezaket	1

Öğretmenlere göre saygı (f=39), sevgi (f=38), hoşgörü (f=25), yardımseverlik (f=24), sorumluluk alma (f=18), dürüstlük (f=17), vatan sevgisi (f=12), adalet (f=9), empati (f=7), merhamet (f=6), sabır (f=4), dostluk (f=2), misafirperverlik (f=2), barış (f=1), doğayla canlıları koruma (f=1) ve nezaket (f=1) değerleri kazandırılmalıdır. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...*Bence erken yaşlarda çocuğa verilmesi gereken değerler ahlaki değerlerdir (sevgi, saygı, yardımlaşma).*” (Ö3)

“...Önce sevgi değerini vermeye çalışıyorum. Temelinde sevgi olmazsa hiçbir şey başarıya ulaşmaz. Ama çocuklar beni anlamakta zorlanıyor. Sevgi çok bilindik bir değer ama buradaki çocuklar ailelerinden pek sevgi görmediği için sevgiyi algılamaları bile çok zor oluyor.” (Ö37)

“...Başka insanların başka canlıların da olduğunu fark etmiyor çocuklar. Empati duygusu olmayan bencil çocuklar yetiştiriyoruz. Öncelikle doğayı, diğer canlıları korumayı, barış içinde yaşamayı edindirmek gerekiyor” (Ö41)

Tema 3: Değerler Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen “Değerler eğitiminin uygulanmasında zorlandığınız durumlar var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin kodlar Tablo3’te verilmiştir.

Tablo3. Değerler eğitiminin uygulanmasında karşılan zorlukların nedenlerine yönelik bulgular

	Frekans (f)
Öğretilen değerlerin uygulamada desteklenmemesi	17
Etkinliklerin kısıtlı olması	10
Değerlerin soyut kalması	8
Çocukların Türkçeyi çok az bilmesi	8
Ailelerin destek olmaması	7
Sınıf yönetiminin sağlanamaması	2

Öğretmenlere göre değerlerin uygulamada desteklenmemesi (f=17), etkinliklerin kısıtlı olması (f=10), değerlerin soyut kalması (f=8), çocukların Türkçeyi çok az bilmesi (f=8), ailelerin destek olmaması (f=7) ve sınıf yönetiminin sağlanamaması (f=2) nedenleriyle değerler eğitiminin verilmesi zorlaşmaktadır.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“...Değerleri anlatmaya çalışırken değerler soyut olduklarından anlatmakta zorlanabiliyorum.” (Ö5)

“...Evet var. Çocuklar Türkçe bilmediği için konunun önemini anlatsam da dönüt alamıyorum. Drama ve hikaye ile vermeye çalışıyorum.” (Ö13)

“...Değerler çok soyut kalıyor. Çocuklara değerleri anlatırken somutlaştırmak konusunda zorlanıyorum. Etkinlik önerileri olsa belki daha kolay aktarabilirim.” (Ö21)

“...Saygı, sevgi diyoruz ama çocuklar eve gittiğinde hiçbiri kalmıyor. Sanki hiç anlatmamışız gibi geri geliyorlar sınıfa. Evde ailelerde desteklese öğrenmeleri daha kalıcı olacak. Çok çocuk olunca ilgilenmek istemiyorlar. Türkçeyi de tam bilmiyor aileler o da engel oluyor. Bu süreç öğretmenin tek başına yapabileceği bir süreç değil, aileler de mutlaka sürece katılmalı.” (Ö44)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada; çocuklara toplumsal değerleri kazandırma en fazla belirtilen değerler eğitimi tanımı olmuştur. Bununla birlikte olumlu davranış kazandırma (sevgi, saygı vb.) ve farklı kültür ile birlikte toplumları tanıma gibi belirttikleri görüşlerin az olması değerler eğitimi konusunda desteklenmelerinin faydalı olacağını düşündürmektedir. Değerler eğitimi kapsamında olumlu davranış kazandırma, farklılıkları tanıma, toplumsal sürece uyum kavramları üzerinde durulmuştur. Bu durum değerler eğitiminin sadece bilgi düzeyinde kaldığını, değerlerin uygulamaya aktarılmadığını düşündürmektedir. Erden (1998) çocuklara toplumun kabul ettiği değerleri, tutum ve davranışları sistematik bir şekilde kazandırmada eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Şen’e (2012) göre okul öncesi dönemde çocuklara değerler kazandırılırken çocuğun gelişimsel özelliklerine dikkat edilmeli ve gelişim alanlarının tamamının desteklenmesi hedeflenmelidir. Değerler eğitiminin çocuğa bu şekilde sunulması çocukların değerleri kolaylıkla anlaması, içselleştirmesi ve anlamlandırması yönünden önemli görülmektedir.

Kazandırılması hedeflenen değerlere ve değerlerin önem sırasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok saygı ve sevgi değerini ön planda tuttıkları görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin nezaket, doğayı ve canlıları koruma gibi değerlere yer vermediği belirlenmiştir. Erkuş (2012) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle sevgi, saygı değerlerini verdiğini bununla birlikte hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma ve nezaket gibi değerlerin de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Türk (2009) ise yaptığı araştırmasında öğretmenlerin daha çok saygı değerine önem verdiklerini, tek başına bu değer verilmesinin yeterli olmayacağını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde değerler eğitimi kapsamında saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerlerin önce belirtildiği ancak nezaket, doğayı ve canlıları koruma gibi değerlerin birçok değerden sonra ve az sayıda katılımcı tarafından belirtildiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamasında karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerden, aileden ve çevresel şartlardan kaynaklanan birçok durum olduğu belirlenmiştir. Değerler eğitiminin verilmesinde karşılaşılan zorluklar; öğretilen değerlerin uygulamada desteklenmemesi, sınıf yönetiminin sağlanamaması, etkinliklerin kısıtlı olması, ailelerin destek olmaması ve çocukların Türkçeyi çok az bilmesi olarak ifade edilmektedir. Yuvacı, Şafak ve Şirin (2013) okul öncesi dönemde değerler eğitiminin ailede desteklenmesi gerektiğini, günlük yaşam içerisinde değerlere yer verilmesinin değerlerin içselleştirilmesinde etkili olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Thonberg ve Oğuz (2013) ise öğretmenlerin değerleri yaşam içerisindeki uygulamalarla birleştirmesi gerektiğini ve bu yönden incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, araştırmadaki okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin kapsamı, nasıl uygulanması gerektiği ve hangi etkinliklerle sunması gerektiği konusunda desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda öneriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- Görevde olan okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimine yönelik verilen hizmet içi eğitim sayısı artırılabilir.
- Değerlerin kalıcı ve günlük yaşamla iç içe olması için ailelerin de değerler eğitimi programının içinde aktif rol alması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabında değerler eğitimine yönelik etkinlik önerilerine kapsamlı şekilde yer verilebilir.

Kaynakça

- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, F. A., ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *KUYEB Dergisi*, 14(1), 249-268.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Howard, R. W., Berkowitz, M.W., ve Schaffer, E., F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- İşcan, C., (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. Calif. : SAGE Publications.
- Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Okumuş, E., (2010). Toplum ve ahlak eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 28-32.
- Samur Öztürk, A., ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Şen, M. (2012). *Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin kapsamı*. A. Arıkan (Ed.), Okul öncesi Dönemde Değerler Eğitimi içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Temur, Ö. D., ve Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 122-149.
- Thornberg, R., ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök.
- Uzun, M., ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 302-338.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yuvacı, Z., Şafak, M., ve Şirin, N. (2013). Okulöncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 122-134.



Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabının Disiplinler Arası Yaklaşım Açısından İncelenmesi

Elif ALADAĞ¹, Cansu SERT²

Öz

Disiplinler arası öğretim bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesidir. Bu bütünleşme öğrencilerin konuları başka derslerle bağlantılı halde ve anlamlı öğrenmelerini sağlamaktadır. Disiplinler arası öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Öğretim programında yer alan ilişkilendirmelerin ders kitaplarında yer alması programda yer alan kazanımlara ulaşma açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler programında belirtilen dersler arası ilişkilendirmelere (Türkçe, matematik ve fen bilimleri) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ne şekilde, hangi unsurlarla yer verildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada ölçüt örneklem kullanılarak dersler arası ilişkilendirmenin en fazla yapıldığı sınıf seviyesi olan 5. sınıf ve ilişkilendirme yapılan kazanımlar seçilmiştir. Araştırmanın nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle programda diğer derslerle ilişki kurulan kazanımlar belirlenmiştir. Veri analizi için kriter tablosu belirlenmiş ve bu kriter tablosunda yer alan görseller, yazılı öğeler ve soruları sınıflamasını dikkate alarak analiz sürecine başlamıştır. Analiz sürecinde nitel araştırma konusunda deneyimli bir sosyal bilgiler öğretmeni de sürece dahil edilmiş ve araştırmacılar ve sosyal bilgiler öğretmenin uzlaşma sağlayıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesi önerilen 3 kazanım ile de ders kitabında ilişkilendirilmeye yer verilmiştir. Fen bilimleri dersi ile 1 kazanıma yönelik ilişkilendirme önerilmiş ve bu ilişkilendirme ders kitabında yer almıştır. Matematik dersi ile 5 kazanımda ilişkilendirilme önerilmiş bunlardan biri hariç diğerleri ile ilgili ilişkilendirmelere ders kitabında yer verilmiştir. Dersler arası ilişkilendirmeler ders kitabında sorular, yazılı öğeler ya da görseller aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonunda ders kitabı hazırlanmasında görevli uzmanlar, uygulayıcı öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Disiplinler arası yaklaşım
Sosyal bilgiler
Ders kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.02.2020
Kabul Tarihi: 23.06.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, ealadag@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1648-2545>

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cansusert24@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8961-7063>

Giriş

Eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen bireyler yetiştirmektir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan dönemde bir takım bilgileri ezberleyerek bunları sınavlarda kullanan bireyler yetiştirmek bireysel ve toplumsal bir fayda sağlamamaktadır. Bu yüzden, okulda öğrenilenlerin hayata transfer edilmesi gerekmektedir. Bu ise ancak okullarda farklı dersler içinde öğrenilen bilgiler arasındaki ilişkinin kurulmasıyla mümkün olabilir. Birden fazla disipline dayalı olarak öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesi öğrencilerin olaylara ya da durumlara bütünsel olarak bakabilmesini sağlayacaktır (Karakuş & Aslan, 2016; Kılcan, 2005). Bu da disiplinler arası öğretimin üzerinde daha fazla durulmasını gerektirmektedir.

Disiplinler arası öğretim bir kavramın farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesidir (Erickson, 1995 akt. Duman & Aybek, 2003) Disiplinler arası öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Bir ders saatinde biraz matematik, biraz Türkçe biraz fen bilimleri işlemek değildir (Yıldırım, 1996). Disiplinler arası yaklaşımda; programların esnek olması, birbiri ile bağlantısı olan konuların birleştirilmesi, temalara dayanan ünitelere önem verilmesi ve çeşitli kaynakların incelenerek öğrenci gruplarının oluşturulması gerekmektedir (Yarımca, 2011).

Sosyal bilgiler vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için edebiyat, sanat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programında sosyal bilgiler arkeoloji, ekonomi, antropoloji, coğrafya, felsefe, hukuk, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülün sistematiği ve eşgüdümü bir çalışma alanı sağlar (NCSS, 1993 akt. Doğanay, 2002). Tanımda vurgulanan yetiştirilmek istenen öğrenciler sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerleri kazanmış aynı zamanda bilimleri de yeni bilgiler üretebilmek için sistematiği olarak bir araya getirebilen, yaratıcı ve sorgulayıcı bireylerdir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında üç temel yaklaşımdan yansıtıcı öğrenme yaklaşımı dersler arasında bağlantılar kurup problemleri merkeze alma anlamında önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre kronolojinin ya da çeşitli disiplinlerin içeriğinin öğretimi yerine problem ve konuları merkez alan bir program etkili vatandaşlık için daha etkilidir (Barr, Barth & Shermis, 1978 akt. Aslan, 2016). Sosyal bilgiler öğretiminde diğer derslerle ilişkilendirmeler sağlama, bütünsel bir bakış açısı yakalama yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler eğitiminin bu amaçlarıyla örtüştüğü görülecektir. Çünkü disiplinler arası öğretim durumlara veya problemlere dayalıdır.

Gerek 2005 yılında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programı gerekse 2018 yılında yenilenen programda dersler arası bağlantıya dair ifadeler bulunmaktadır. 2005 Sosyal Bilimler Öğretim programının, programın uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümünde ilişkilendirmelerle ilgili şu bilgilere yer verilmiştir: Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, ders içi (üniteler arası) ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). 2018'de güncellenen programında ise dersler arası ilişkilendirme şeklinde bir ifade bulunmamasıyla birlikte sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi gereken beceriler ve yetkinlikler başlıkları altında diğer derslerle ilişkilendirme kurulmasına olanak sağlayan ifadeler bulunmaktadır. Öğretim programlarında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) esas alınarak ele alınmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz anahtar yetkinlikten ana dilde eğitim Türkçe dersi ile ilişkilendirmeler yapmayı, matematiksel yetkinlikler şeklinde ifade edilen başlık ise matematik dersi ile ilgili bağlantılar kurmayı gerekli hale getirmektedir (MEB, 2018).

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de en temel materyal olarak ders kitapları kullanılmakta ve öğretmenler de sınıf içinde yapacakları birçok etkinliği bu ders kitaplarına bağlı olarak planlamaktadır (Kılıç ve Seven, 2008). Eğer ders programlarındaki beceri, değer, dersler arası ilişkilendirme gibi unsurlara ders kitaplarında yeterince yer verilmezse program amacına tam olarak ulaşamayacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde yer alan konuların, diğer derslerin kazanımları ile

örtüştüğü oranda bağlantılar kurarak işlenmek anlamlı öğrenme için önemlidir. Bu açıdan ders kitaplarında dersler arası ilişkilendirmelere yer verilmesi anlamlı öğrenme açısından önemlidir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler programında belirtilen dersler arası ilişkilendirmelere sosyal bilgiler ders kitabında ne şekilde, hangi unsurlarla yer verildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekildedir:

1. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türkçe dersi ile ilişkilendirme nasıl yer almaktadır?
2. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında matematik dersi ile ilişkilendirme nasıl yer almaktadır?
3. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında fen bilimleri dersi ile ilişkilendirme nasıl yer almaktadır?

Yöntem

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının disiplinler arası yaklaşım açısından incelendiği çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında ele alınan olgu ve kavramların, gerçekleştiği sahada nasıl meydana geldiğinin bütüncül olarak ele alınmak istenmesi, araştırmanın nitel yaklaşımla gerçekleştirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın deseni ise durum çalışmasıdır. Araştırmalarda durum çalışmaları 1)bir olayı meydana getiren detayları tanımlamak ve görmek, 2)bir olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek, 3) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılabilir (Gall, Borg ve Gall, 1996 akt: Büyüköztürk vd., 2016: 22). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında disiplinlerarası ilişkilendirmelerin nasıl yer aldığını betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada detayları tanımlamak ve görmek amacıyla betimleyici bir durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak ise doküman incelemesi seçilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2005; Karasar, 2014; s.183). Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı kararıyla 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul ettiği ilköğretim 5. sınıf ders kitabı incelenmiştir (MEB, 2015).

Araştırma Örnekleme

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgi içerdiği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân verir. Bu sebeple olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yararlıdır. Ölçüt örneklemede araştırmacı önceden belirlediği bir dizi ölçüt doğrultusunda örneklem birimlerini saptar (Patton, 1987 akt. Yıldırım ve Şimşek,2005). Bu araştırmada örneklem belirlenirken diğer derslerle en fazla ilişkilendirmenin yapıldığı sınıfın seçilmesi planlanmıştır. Bu sınıf ders kitabı içerisinde de diğer derslerle ilişkilendirme yapılan kazanımların yer aldığı bölümler incelenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü diğer derslerle ilişkilendirmelerin en fazla olduğu sınıf 5. sınıftır. Bu çalışmada da 5. sınıf ders kitaplarında diğer derslerle ilişki kurulan kazanımların yer aldığı bölümler incelenmiştir.

Tablo 1. 2005 Sosyal Bilgiler Programında Sınıf Seviyelerine Göre Diğer Derslerle Kurulan İlişkilendirmelerin Sayıları

SINIF DÜZEYİ	TÜRKÇE	MATEMATİK	FEN BİLİMLERİ	TOPLAM
5	3	6	1	10
6	-	2	3	5
7	2	1	3	6
TÜM SINIFLAR	5	9	7	21

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Veri toplama aracı olarak kriter tablosu hazırlanmıştır. Kriter tablosu hazırlanırken, dersler arası ilişki kurulan tüm unsurlar (etkinlik, bilgi notu, görseller, sorular gibi) ve disiplinler arası öğretimi içeren literatür dikkate alınarak maddeler hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler bir ölçme değerlendirme ve bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşü doğrultusunda düzenlenerek ders kitapları bu kriter tablosuna göre incelenmiştir. Tablo 2’de kriter tablosuna ait örnek bölüm verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler ders kitabında fen bilimleri dersi ile ilişkilendirmelerin yer alma durumuna ilişkin kriter çizelgesi örneği

	Var	Yok
<i>Fen Bilimleri Dersi İle İlişkilendirme Kitapta;</i>		
1- İlişkilendirme görsellerde sağlanmıştır.		
2- İlişkilendirme yazılı öğelerde sağlanmıştır.		
3- İlişkilendirme sorularda sağlanmıştır.		
.....		

Veri analizi, yaşanan deneyimler ve ondan öğrenilenleri anlamak adına elde edilen verileri düzenlemeyi içerir (Glesne, 2015). Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaları ve bu temalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak, yani “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aramak için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada doküman olarak İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı alınmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yaparken izlenen yol şu şekildedir: Öncelikle programda diğer derslerle (Türkçe, matematik ve fen bilimleri) ilişki kurulan kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmacı kriter tablosunda yer alan görseller, yazılı öğeler, bilgi notu ve soruları sınıflamasını dikkate alarak analiz sürecine başlamıştır. Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersleriyle ilişki kurulan kazanımların ders kitabında nasıl yer aldığına yönelik kodlar oluşturulmuş ve birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen kodlar sentezlenerek temalara ayrılmıştır. Temalar önceden belirli olmadığı ve araştırmacının analiz sürecinde belirlediği için içerik analizi gerçekleşmiştir. İçerik analizi sırasında sosyal bilgiler öğretimi alanında yüksek lisans yapan ve nitel araştırma yöntemleri dersi alan bir sosyal bilgiler öğretmeni araştırmacılarla birlikte sürece dâhil edilmiştir. Analiz aşamasında araştırmacılar ve sosyal bilgiler öğretmenin kod ve temalara ulaşma konusunda uzlaşma sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler ayrıntılı olarak sunulmuş ve verilerin orijinal şekilleri bulgularda sunulmuştur.

Bulgular

1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada 1. alt amaç doğrultusunda 5. sınıf sosyal bilgiler kitabında Türkçe dersi ile ilişkilendirmelerin nasıl yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Türkçe Dersi ile İlgili Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

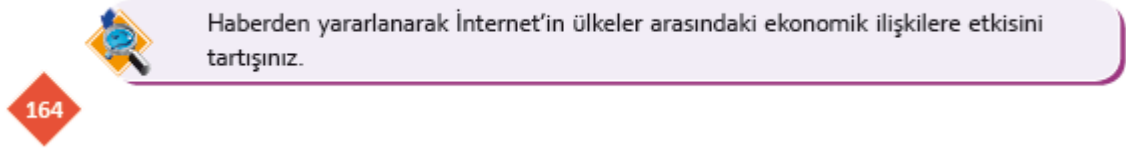
Tablo 3. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Türkçe Dersi İle İlişkilendirmelerin Yapıldığı Öğeler

Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersinin İlişkilendirilen Kazanımları	<i>Ders Kitabında İlişkilendirmeye Ait Bulgular</i>	
Adım Adım Türkiye 5.Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.	☐ 5. kazanım için Türkçe dersi “Görsel Okuma” öğrenme alanı (2, 3, 6. kazanımlar)	<i>Resimler Tablo ve grafik Sorgulayıcı Soru</i>
Hepimizin Dünyası 3.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	☐ 3. kazanım için Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma. (2.kazanım)	<i>Hazırlık sorusu Sorgulayıcı soru Değerlendirme sorusu</i>
Gerçekleşen Düşler 5.Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.	☐ 5. kazanım için Türkçe dersi “Okuma” öğrenme alanı; Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma (9. kazanım)	<i>Hazırlık sorusu Afiş görselleri Metin içeriği</i>

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre Adım Adım Türkiye ünitesi Çağdaşlaşan Türkiye konusu ders kitabında 42-45. sayfalar arasında yer almaktadır. Bu konu Türkçe dersi “görsel okuma” öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında yer alan 10 adet görsel ve bir adet tablo ile grafik Türkçe dersi ile kurulması gereken ilişkinin yansımasıdır. Ders kitabında yer alan sorulardan bir tane

sorgulayıcı soru grafik ve tablodaki verileri okumaya yöneliktir. Kitapta diğer konulara oranla dersin bu konuda çok sayıda resim yer almaktadır. Bu da ilişkilendirmenin yansımaları olarak düşünülebilir.

Hepimizin Dünyası ünitesi, *Uluslararası Ticarete İletişim ve Ulaşım* konusu ders kitabında 164. ve 165. sayfalarda yer almaktadır. Bu konu Türkçe dersi “konuşma” öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Konu ile ilgili ders kitabında 1 adet hazırlık sorusu, sayfanın altında bölümle ilgili 1 tane değerlendirme sorusu ve 1 adet sorgulayıcı soru bulunmaktadır. Bu konuda ders kitabında çeşitli soruların bulunması, öğrencileri konu hakkında tartışma yapmaya yönlendirmektedir. Bu durum öğrencilerin görüşlerini sözel olarak ifade etmelerini sağlayacağı için “konuşma” öğrenme alanı ile ilişkilendirmenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Sosyal bilgiler ders kitabında Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı ile ilişkilendirmeye örnek.

Türkçe dersi “Okuma” öğrenme alanıyla ilişkilendirilen Gerçekleşen Düşler ünitesi, *Dergilerle Bilim Dünyasına Yolculuk* konusu ders kitabında 112. sayfada yer almaktadır. Konu başında 1 adet hazırlık sorusu olarak düzeyine uygun dergilerin okumanın yararları ile ilgili soru yer almaktadır. Bu soru ile Türkçe dersi ile programda kurulan ilişkiyi karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. 2 adet afiş görseli de yine öğrencilerin okumaları gereken dergilere ilişkin görsel unsur olarak dikkati çekmektedir.

2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

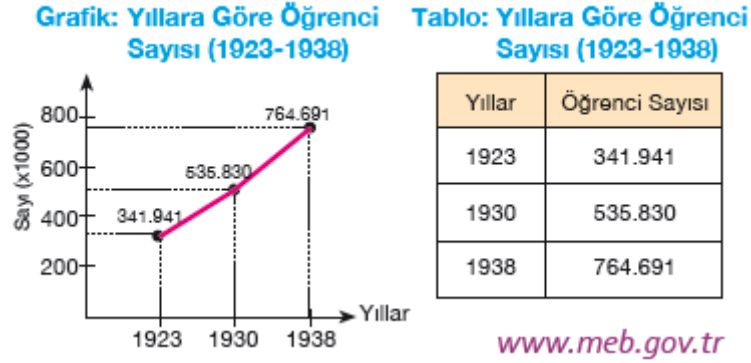
Araştırmada 2. alt amaç doğrultusunda 5. sınıf kitabında matematik dersi ile ilişkilendirmelerin nasıl yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Matematik Dersi ile İlgili Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Matematik Dersi İle İlişkilendirmelerin Yer Aldığı Öğeler

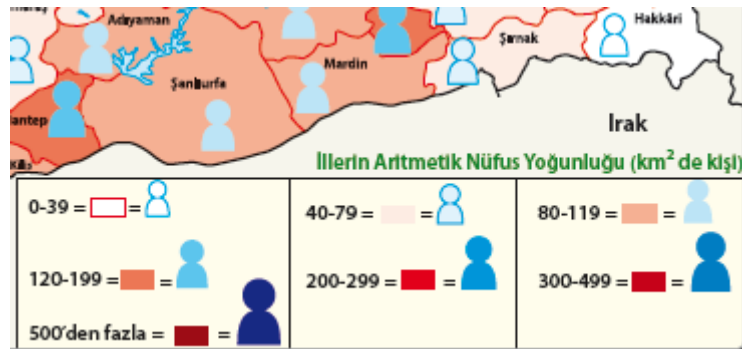
Sosyal Bilgiler ve Matematik Dersinin İlişkilendirilen Kazanımları	Ders Kitabında İlişkilendirmeye Ait Bulgular
Adım Adım Türkiye 5.Kamıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.	☐ 5. kazanım için matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1,2. kazanım) <i>Tablo ve grafik Sorgulayıcı Soru</i>
Bölgemizi Tanıyalım 3.Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	☐ 3. kazanım için matematik dersi “Doğal Sayılarla Toplama İşlemi” alt öğrenme alanı (4. kazanım) ☐ 3. kazanım için matematik dersi “Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi” alt öğrenme alanı (4. kazanım) <i>Hazırlık sorusu Sorgulayıcı soru Harita lejantı</i>
Ürettiklerimiz 4.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.	☐ 4. kazanım için matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1 ve 2. kazanım) <i>Grafik Sorgulayıcı soru</i>
Bir Ülke, Bir Bayrak 1.Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder	☐ 1. kazanım için matematik dersi “Olasılık” alt öğrenme alanı (3. kazanım) -
Hepimizin Dünyası 4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir	☐ 4. kazanım için matematik dersi “Geometrik Cisimler” alt öğrenme alanı (1.kazanım) <i>Fotoğraflar Metin içeriği</i>

Matematik dersi Çizgi Grafiği alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilen, Adım Adım Türkiye ünitesinde *Çağdaşlaşan Türkiye* konusu ders kitabında 42-45. sayfalar arasında yer almaktadır. Ders kitabında konu ile ilgili bir grafik ve yine bir tabloya yer verilmiştir. Ayrıca grafik ve tabloyu yorumlatacak şekilde bir adet sorgulayıcı soru tablo ve grafiklerin sağ alt köşesinde yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle ilişkilendirmenin ders kitabına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 2. Sosyal bilgiler ders kitabında matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı ile ilişkilendirmeye örnek

Bölgemizi Tanıyalım ünitesi, *İnsanların Yaşadıkları Yerler* konusu ders kitabında 60. ve 61. sayfalarda yer almaktadır. Bu konu matematik dersi Doğal Sayılarla Toplama İşlemi ve Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi alt öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Konu başlığının altında 1 adet ünite hazırlık sorusu olarak nüfus yoğunluğu ile ilgili soru sorulmuştur. Kitabın iki sayfasına gelecek şekilde illerin aritmetik nüfus yoğunluğunun gösterildiği harita verilmiştir. Haritada yer alan sembollerin yoğunluk göstermedeki ifade ettiği matematiksel değeri göstermek için haritada lejant bulunmaktadır. Harita lejantına bağlı olarak öğretmenin yönergeleri ile programda verilen ilişkilendirmenin dolaylı da olsa ders kitabında yansımaları olduğu söylenebilir. Haritanın sol alt köşesinde ise yine bilgilere göre en kalabalık nüfuslu illeri ve nüfus sayıları tablo şeklinde verilmiştir. Ayrıca görselle ilgili sorgulayıcı soru yer almaktadır. Öğrencinin harita, tablo ve grafikleri okuyabilmesi doğal sayılarla işlem yapması gerekecektir. Bu bulgulardan hareketle matematik dersi doğal sayılarda toplama ve doğal sayılarda çıkarma alt öğrenme alanıyla ilgili ilişkilendirmelerin ders kitabında dolaylı olarak yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3. Sosyal bilgiler ders kitabında matematik dersi ile ilişkilendirmeye örnek

Matematik dersi Çizgi Grafiği alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilen Ürettiklerimiz ünitesi *Bölgemdeki Ekonominin Ülkedeki Yeri* konusu ders kitabında 88. ve 89. sayfalarda yer almaktadır. Bu konu ders kitabında hem içerik olarak hem de görseller ve grafikler açısından oldukça zengindir. Daire, sütun ve çizgi grafikler konu ile ilgili istatistiksel bilgiler sunulmaktadır. Buradan hareketle programda matematikle ilişkilendirilen kazanımın ders kitabında yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir Ülke Bir Bayrak ünitesi, *Birlikte Yaşamak İçin* konusu ders kitabında 136-139. sayfalar arasında yer almaktadır ve programda matematik dersi Olasılık alt öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında bu konu ile ilişkilendirmeye yer verilmemiştir.

Hepimizin Dünyası ünitesi, *İnsanlığın Ortak Mirası* konusu ders kitabında 166-169. sayfaları arasında yer almaktadır. Bu konu matematik dersi Geometrik Cisimler alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında konu ile ilgili 12 adet fotoğraf bulunmaktadır. Bu görsellerin bir bölümü inceletilerek programda bulunan geometrik cisimlerle ilişki kurulabilir. Örneğin Mısır piramitlerine ait bir fotoğrafta piramitlerin şekli yorumlatılarak matematik dersi ile ilişki kurulabilir. Ayrıca Mısır Piramitleri ile ilgili görsellerin üzerinde yer alan metin matematikle ilişkilendirmeye uygundur. Yani ilişkilendirmenin yapılması öğretmene bağlıdır. Bu sebeple resimlerin ilişkilendirmeyi kısmen karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mısır Piramitleri, firavunların mezarı olarak inşa edilmiş, yüzeyleri üçgensel bölgelerden oluşan piramit şeklindeki yapılardır. Aşağıdaki görselde dünyanın en büyük piramidi olan Keops'un yer aldığı Gize Piramitleri görülmektedir.



Gize Piramitleri, Mısır

Şekil 4. Sosyal bilgiler ders kitabında matematik dersi “Geometrik Cisimler” alt öğrenme alanı ile ilişkilendirmeye örnek. s.166.

3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

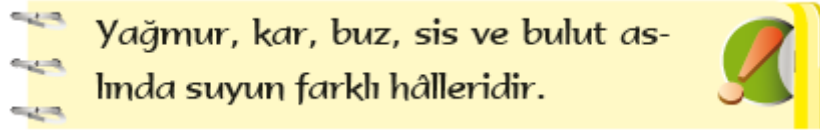
Araştırmada 3. alt amaç doğrultusunda 5. sınıf sosyal bilgiler kitabında fen bilimleri dersi ile ilişkilendirmelerin nasıl yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Fen Bilimleri Dersi ile İlgili Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Fen Bilimleri Dersi İle İlişkilendirmelerin Yer Aldığı Öğeler

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersinin İlişkilendirilen Kazanımları	Ders Kitabında İlişkilendirmeye Ait Bulgular
Bölgemizi Tanıyalım 2.Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	☐ 2. kazanım için fen ve teknoloji dersi “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ünitesi (1. 1 kazanımları)
	Hazırlık sorusu, Görsel, Bilgi notu

Bölgemizi Tanıyalım ünitesi, *İklim ve İnsan Yaşantısı* konusu ders kitabında 58. ve 59. sayfalarda yer almaktadır ve fen ve teknoloji dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması ünitesi ile ilişkilendirilmiştir. Hazırlık çalışması sorularından 1 tanesi hava sıcaklığı ile ilgilidir ve fen bilimleri konuları ile kurulacak olan bağlantıya hazırlık anlamında önemlidir. Konu ile ilgili öz bilgilerin verildiği bilgi notu bölümünde fen bilimleri ile programda ilişki kurulan kazanımına yönelik bir adet bilgi notu bulunmaktadır. Bu bilgi notu fen bilimlerine ait bir terim olup sosyal bilgiler ders kitabında yer alması ilişkinin yansımalarıdır.



Şekil 5. Sosyal bilgiler ders kitabında fen ve teknoloji dersi “*Maddenin Değişimi ve Tanınması*” ünitesi ile ilişkilendirmeye örnek

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, çağdaş eğitim anlayışına uygun disiplinler arası yaklaşım açısından 5. sınıf sosyal bilgiler kitabı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesi önerilen 3 kazanım ile de ders kitabında ilişkilendirilmeye yer verilmiştir. Fen bilimleri dersi ile 1 kazanıma yönelik ilişkilendirme önerilmiş ve bu ilişkilendirme ders kitabında yer almıştır. Matematik dersi ile 5 kazanımda ilişkilendirilme önerilmiş bunlardan biri hariç diğerleri ile ilgili ilişkilendirmelere ders kitabında yer verilmiştir. Dersler arası ilişkilendirmeler ders kitabında sorular, yazılı öğeler ya da görseller aracılığıyla yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi Çağdaşlaşan Türkiye konusu ve Türkçe dersi Görsel Okuma öğrenme alanı ile sağlanmak istenen disiplinler arası ilişkilendirme ders kitabında bulunmaktadır. Bu konuda ders kitabında ilişkilendirmeyi sağlayan unsurlar; resim, tablo ve grafikler, sorgulayıcı sorulardır. Sosyal bilgiler gibi yoğun sözel içerik aktarılması gereken derslerde görsellerle sunulan içerik daha işlevsel ve akılda kalıcı olabilmektedir. Bu sebeple görsel okuma Türkçe dersi ile kurulması gereken önemli bir ilişkilendirme alanıdır. Görsel okuma günümüzde giderek önem kazanan ve kabul gören bir alandır. Çünkü televizyon, bilgisayar gibi araçların hızla gelişmesi, bireylerin öğrenme biçimini değiştirmekte, yazılı metinleri okuma yerine görsellerle bilgilenme çoğu kişi tarafından tercih edilmektedir. Bu durumun gelecekte daha da yaygınlaşacağı düşüncesiyle 2005 Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'nda Görsel Okuma ve Görsel Sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır (Güneş, 2013).

Sosyal bilgiler dersi Dergilerle Bilim Dünyasına Yolculuk konusu ve Türkçe dersi Okuma öğrenme alanı ile sağlanmak istenen disiplinler arası ilişkilendirme ders kitabında yer almaktadır. Bu konuda ilişkilendirmeyi sağlayan unsurlar ders kitabında; hazırlık sorusu, afiş görselleri ve metin içeriğidir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanmamasının sebeplerinden biri, etkinliklerin diğer alanlardan soyutlanmış bir şekilde yapılmasıdır. Öğrencilerin olumsuz tutum sergiledikleri bu tarz etkinliklerden ya da derslerden başarı beklenmesi zordur. Bu durumda öğrencilere bu etkinlikleri sevdirmenin yolu dil etkinliklerini diğer alanlara entegre etmek, farklı derslerle bağlantılar kurarak öğrencilerin sevdiği derslerden yardım alarak sevmedikleri etkinlikleri sever hale getirmeye çalışmak yerinde olacaktır (Öztürk, Keskin & Otluoğlu, 2014). Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri arasında bağlantılar kurmanın öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracığı için ders kitaplarında bu tür etkinliklere yer verilmesi önemli bir hale gelecektir.

Sosyal bilgiler dersi Uluslararası Ticarete İletişim ve Ulaşım konusu ile Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı ile sağlanmak istenen disiplinler arası ilişkilendirmeye ders kitabında yer verilmiştir. Bu konuda ilişkilendirmeyi sağlayan ders kitabı unsurları şunlardır; hazırlık sorusu, sorgulayıcı soru ve değerlendirme sorusudur. Sosyal bilgiler dersi kazanımları okuma anlama kavrama gibi süreçlerle ilgili olup yetkin bir dil becerisiyle sağlanır. Sosyal bilgiler derslerinde iletişim gibi konularda kendini ifade etme gibi beceriler için Türkçe dersinin okuma konuşma yazma gibi becerileri önemlidir, bu açıdan iki dersin birbiri ile ilişkili işlenmesi anlamlı öğrenme adına önemlidir. Ayrıca ilköğretim programları incelediğinde tüm derslerde ortak yer alan Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi yer almaktadır. Bunun temelinde kendi anadilini tüm yetkinlikleriyle anlama böylece her derste anlatılanları anlayabilme vardır. Türkçe dersinin birçok ders ile olduğu gibi sosyal bilgiler dersi ile de ilişki içinde ele alınması önemlidir (Kanatlı & Çekici, 2013).

Sosyal bilgiler dersi Çağdaşlaşan Türkiye konusu ve matematik dersi Çizgi Grafik alt öğrenme alanı ile sağlanmak istenen disiplinler arası ilişkilendirme ders kitabında grafik ve sorgulayıcı sorular şeklinde bulunmaktadır. Ancak grafik ve tablolar boyut olarak küçük ve bu durum grafiklerin incelenmesini zorlaştırmaktadır. Bu ders kitabı ile ilgili fiziki bir özellik olmasına rağmen içeriği ve araştırma konusunu etkilemesi dolayısıyla sonuçlarda buna da yer verilmiştir. Çünkü bu grafik ve tablo hem matematik dersi ilişkilendirmesini hem de Türkçe dersindeki görsel okuma ilişkilendirmesini birlikte kapsamaktadır. Bu sebeple görsellerin incelenmesi burada oldukça önemlidir. Aladağ ve Şahinkaya'nın (2013) çalışmasında sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adayları yarısına yakını "Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır" kazanımı ile matematik dersi Çizgi Grafiği alt öğrenme alanı kazanımlarının ilişkilendirilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple ilişkilendirmenin daha kolay yapılabilmesi adına ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında matematik ve sosyal bilgiler dersi arasındaki bu ilişkilendirmeyi sağlama için etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi İnsanların Yaşadıkları Yerler konusu ve matematik dersi Sayılarla Toplama ve Doğal Sayılarla Çıkarma alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilmektedir. İncelenen kitapta bu ilişkilendirmenin dolaylı olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi Bölgedeki Ekonominin Ülkedeki Yeri konusu matematik dersi Çizgi Grafik alt öğrenme alanı ile sağlanmak istenen disiplinler arası ilişkilendirme ders kitabında da yer almaktadır. Bu konuda ilişkilendirme grafik ve sorgulayıcı sorular yoluyla sağlanmıştır. Birlikte Yaşamak İçin konusu sosyal bilgiler programında ile matematik dersi Olasılık alt öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Ders kitabında bu kazanımların ilişkilendirilmesine ait bulguya rastlanmamıştır.

Matematik dersi Geometrik Cisimler alt öğrenme alanı ilişkilendirilmesi gereken Hepimizin Dünyası ünitesi İnsanlığın Ortak Mirası konusunda ilişkilendirmeyi karşılayan öğeler kısmen bulunmaktadır. Bu konuda ders kitaplarında ilişkilendirmeyi sağlayan öğeler; Mısır Piramitleri ile ilgili fotoğraf ve fotoğrafın açıklamasının yapıldığı metindir. Metinde Mısır Piramitleri ile ilgili bilgi verilmektedir. Öğretmen, piramitlerin özelliklerini matematik dersinde de gördüklerini vurgulayabilir ya da öğrencilere o bilgilerinin kullanacakları sorular sorabilir. Böylece öğrenciler bir derste edindikleri bilginin başka bir derste, hayatta işlerine yarayacağını göreceklerdir. Öğretmenin buradaki rolü, tecrübe ve bilgi birikimi çok önemlidir.

Fen bilimleri dersi Maddenin Değişim ve Tanınması ünitesi ile sosyal bilgiler dersi İklim ve İnsan Yaşantısı konuları arasında disiplinler arası ilişkilendirme ders kitabında hazırlık sorusu ve bilgi notunda yer almaktadır. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri sadece programda değil bu iki dersin kazanımları birçok konuda birbiri ile ilişkilendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinin Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile fen bilimleri dersinin büyük bir kısmı ilişkilidir. Bilimsel süreç kazanımları ile fen teknoloji, toplum, kazanımları iki dersin bileşenidir (Bektaş & Çakal, 2006). Sosyal bilgiler dersinde yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içinde yer alan konuların öğretiminde fen bilimleri dersinden çeşitli örnekler verilerek bu dersle ilişkili halde işlenmesi anlamlı öğrenme adına önemlidir (İmamoğlu & Çeken, 2011). İklim ve İnsan Yaşantısı konusu sosyal bilgiler dersinde coğrafya disiplini ile ilgili içeriklerin yer aldığı bir ünedir. Coğrafya disiplini doğası gereği disiplinler arası ilişkilendirmenin kurulmaya en uygun olduğu disiplinlerden biridir. Coğrafya, doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasında yer almakta ve birleştirici bir rol oynamaktadır. İlköğretime ilişkin yeni öğretim programlarında ilköğretim derslerinin bütünlüğü esas alınmış ve coğrafya dersi bu açıdan değerlendirilmiştir. Coğrafya, doğal ve beşeri süreçleri doğrultusunda fen bilimleri ve sosyal bilimler arasında ilişki kuran bir disiplindir. Bu durum coğrafya bilimi içinde yer alan konularda pek çok kavramın olmasına yol açmıştır. Bilimin hem kendine özgü hem de başka bilimlere özgü terimlerini kullanılması geniş bir kelime dağarcığı meydana getirmiştir. İlköğretim programlarında hayat bilgisi, fen bilimleri ile sosyal bilgiler derslerinde coğrafyaya ait konuların işlenmesinin nedeni budur (Kızılcıoğlu, 2006; Turan, 2002; Engin, Akbaş & Gençtürk, 2003). Bu sebeple coğrafya dersinin içeriğini oluşturan iklim, sıcaklık, yağış, buharlaşma gibi konu ve kavramlar fen bilimleri dersi ile bağlantılı ve sosyal bilimler ile doğa bilimleri terimleri birbirinin verilerini kullanmak durumundadır. Coğrafya bilimine ait konular anlatan öğretmen fen bilimlerinden bahsetmek durumundadır; çünkü bu disiplin bağlantı kurmayı doğrudan gerektiren bir yapıya sahiptir.

Öneriler

Bu bölümde ders kitabı hazırlanmasında görevli uzmanlar, uygulayıcı öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Türkçe dersi öğretim programında okuma öğrenme alanını, diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmak için geliştirilmesi gereken bir beceri olarak aktarılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer derslerin öğretmenleri programlarında Türkçe dersi ile ilgili bu açıklamaları dikkate alarak bu beceriyi sadece Türkçe öğretmenlerinin görevi olarak değil tüm öğretmenlerin görevi olduğu bilinciyle derslerine yön vermektedir. Ayrıca ders kitaplarında her ne kadar okumaya yönelik öğrencilerin dikkatini çekecek unsurlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmış olsa da öğrencilerin konularla ilgili okuyacağı kitap önerileri ders kitaplarında yer almalıdır. Öğretmenler tarafından farklı okuma önerileri de yapılabilir.

Programda yer alan ilişkilendirmelere genel olarak ders kitabında yer verilmiştir. Ancak bunların birçoğu öğretmenin vurgulamasına, konuyu ele almasına bağlıdır. Örneğin “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir” kazanımı ile matematik dersi “Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1 ve 2. kazanım) ile ilişkilendirilmiştir. Bunlar “Çizgi grafiğini oluşturur” ve “Çizgi grafiğini yorumlar” kazanımlarıdır. Ders kitabında her ne kadar çizgi grafiğine yer verilmiş olsa da öğretmenin bu ilişkilendirmenin farkında olması ve öğrencilerin konu ile ilgili çizgi grafiği oluşturacak ortamlar oluşturması gerekmektedir. Öğrencilerin bu grafikleri yorumlamalarını sağlayacak yönlendirici sorular, örnek olaylar ya da problem durumlarıyla karşılaştırması gerekmektedir. Yani ilişkilendirmelerin ders kitabında yer alması yeterli değil öğretmenin bu ders kitabını bir materyal olarak nasıl kullandığı da önemlidir. 2018 programında öğretmen kılavuz kitapları da kaldırıldığı için öğretmeni bu konu yönlendirecek bir öge bulunmamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimlerinde bu konuya vurgu yapılabilir.

Programlarda diğer derslerle ilişkilendirmelerde eş zamanlılık esas alınmıştır. Yani programda iki kazanımın ilişkilendirilmesi için aynı zamanda işlenmesi gerekiyordu. Derslerin disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için önemli olduğundan aynı dönemde işlenmeyen konuların ilişkilendirilmesinin de yapılması gerekmektedir: Yani programda belirtilmeyen ilişkilendirmeleri dersin daha etkili olabilmesi için öğretmen tarafından yapılması gerekmektedir. Ders kitaplarında da programda belirtilmese de konular ele alınırken disiplinler arası yaklaşım dikkate alınmalıdır. 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler programında dersler arası ilişkilendirme adı altında bir başlık olmasa da programda disiplinler arası yaklaşımın önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ve kitap yazarlarının konularını öğrenciye aktarırken diğer derslerle ve hayatla ilişkisi kurmaya devam etmeleri gerekmektedir. Bu anlamda 2018 programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının disiplinler arası yaklaşıma ne kadar yer verdikleri yeni çalışmalarla ortaya konabilir. Sadece sosyal bilgiler ders kitapları değil fen bilimler, matematik, Türkçe gibi derslerin ders kitapları incelenerek bu derslerde sosyal bilgilerle ilişkilendirmenin nasıl yer aldığı incelenebilir. Sosyal bilgiler sınıflarındaki uygulamaları görmek için durum çalışması ya da disiplinler arası çalışmaların yer aldığı eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek içinde *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, (s. 3-51) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, Ö., & Çakal, H. (2006). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişkilendirme, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 109-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. C.Öztürk ve D. Dilek içinde *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 15-46) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç temelli ve disiplinler arası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11, 1-12.

- Engin, İ., Akbaş, Y., Gençtürk, E. (2003), 1.coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programlarındaki değişimler, *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 103-114.
- Glesne, C. (2015), *Nitel Araştırmaya Giriş*, Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013), Görsel okuma eğitimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- İmamoğlu, V., Çeken, R. (2011), İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinler arası bir bakış, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 71-87.
- Kanath, F., Çekici, Y. E. (2013), Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (9), 223-234.
- Karakuş, M., Aslan, S. (2016), İlkokulda Disiplinler Arası Öğretime Yönelik Mevcut Durumun İncelenmesi, *Elementary Education Online*, 15(4),1325-1344.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi. KILCAN, F. (2005). 6. Sınıflarda Ölçüler Konusunun Öğretiminde Tematik Öğretimin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, A., Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılçaoğlu, A. (2006), İlköğretimin Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 81-106.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.
- MEB. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı. Berkay Yayıncılık: Ankara.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R.(2014) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara:Pegem Akademi
- Yarımca, Ö. (2011), Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması, *Akademik Bakış Dergisi*, 25.
- Yıldırım, A. (1996), Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları ve Değişime Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Menderes KOVANCI¹, Yusuf İNANDI², Merve FAKİROĞLU³

Öz

Araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime gösterdikleri direnç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, Mersin ili merkez ilçelerinde görev yapan 455 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek için “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, değişime dirençlerini belirlemek için “Değişime Direnç Ölçeği” kullanılmıştır. Okul kültürü algılarını belirlemek için ise “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki, okul kültürü algıları ile değişime direnç düzeyleri arasında ise çok zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul kültürünün örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı, değişime direnci ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Değişime direnç
Okul kültürü
Öğretmen
Örgütsel bağlılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.03.2020
Kabul Tarihi: 05.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mendereskovanci@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6144-3839>

² Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Türkiye, inandiyusuf@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2760-0957>

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mfakiroglu04@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2609-9718>

Giriş

Toplumların, kendi varlıklarını sürdürebilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesinin ön koşulunun kendi amaçlarına uygun yetiştirdiği insan kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesi sürecinde en önemli işlevi ise eğitim sistemlerinin bir alt sistemi olan okullar yerine getirmektedir. Eğitim örgütleri, diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insana hizmet verirler. Okulun bu işlevleri yerine getirebilmesi için hem içinde yaşadığı toplumun işleyişine ayak uydurabilmesi hem de kendine özgü bileşenleri bir araya getirmesi gerekmektedir (Ada ve Ayık, 2013). Okulun kendine özgü meydana getirdiği bu yapı, okulun kendi kültürünü oluşturmaktadır. Kültür, bir grubun yaşam şeklini ifade eden onları diğerlerinden ayıran karmaşık bir kavramdır (Güçlü, Yıldırım ve Daşçı, 2016). Okul bir yandan bireylerin toplumsallaşmasını sağlarken diğer yandan toplumun var olan kültürünü bir kuşaktan diğer kuşağa aktarmalı ve bireylerde istedik yönde kalıcı izli davranışlar meydana getirmek için olumlu bir örgütsel kültüre sahip olmalıdır (Korkut ve Hacıhafizoğlu, 2011). Okulların kültürel örüntüsünün; büyük ölçüde parçası oldukları üst sistem, okul çalışanları ve içinde buldukları yakın çevrenin etkileşiminin bir fonksiyonu olduğu bilinmektedir (Güçlü, Yıldırım ve Daşçı, 2016). Okul kültürü çalışanların motivasyonunun artırılmasında ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir öğesidir (Özdemir, 2012). Öğrencinin akademik başarısında, sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde okul kültürünün büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Günümüzde de toplumun geleceğe taşınabilmesinde okulların büyük önem taşıdığı, bu nedenle okulların etkili bir kurum kültürüne sahip olması gerektiği bilinmektedir (Korkut ve Hacıhafizoğlu, 2011). Örgütsel kültür; örgütte işlerin nasıl yapılacağını ya da örgüt içinde nasıl davranılacağını gösteren, uzun yıllar sonucunda ortaya çıkan ve değiştirilmesi zor bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Tunçer, 2013). Örgüt içinde oluşturulan güçlü bir kültür, çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda daha istekli ve özverili bir şekilde hareket etmelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra örgüt kültürünün, çalışanların birçok davranışını yakından etkilemesi beklenmektedir. Örneğin olumlu bir örgüt kültüründe çalışanlarda yabancılaşma, tükenmişlik gibi olumsuz örgütsel davranışlarının azalması; iş doyumu, örgütsel yurttaşlık davranışı, örgütsel adanmışlık ve bağlılık gibi olumlu örgütsel davranışların ise artması beklenmektedir. Ayrıca olumlu bir kültüre sahip örgütlerde, değişime ihtiyaç duyulduğu zaman değişime direnç gösterecek örgüt içi çatışmaların yaşanması beklenmez. Olumlu yönde bir kültüre sahip örgütlerde değişimin örgütü daha ileriye götüreceğine yönelik beklentilerin artarak bu örgütlerde değişimin desteklenmesi beklenmektedir. Örgütlerde çalışanların, işlerine örgütlerine ve diğer çalışanlara bağlılığı arttıkça (Sezgin, 2016) olumsuz davranışların azalarak etkililiğinin ve verimliliğinin artacağı beklenmektedir. Karakullukçu (2015), örgütlerin hedeflediği amaçlarına ulaşmak için; örgütün işleyişine, değerlerine, inançlarına sıkı bir şekilde bağlı olan, örgütle özdeşleşen, kendini örgütün bir parçası olarak görüp örgütün amaç ve çıkarlarını kendi amaç ve çıkarları gibi benimseyen çalışanlara ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle örgütler bir yandan da mevcut çalışanlarını tatmin edip örgütsel bağlılıklarını artırmaya çalışmak zorundadırlar. Örgüt kültürü sonucunda açığa çıkacak örgütsel davranışlardan birinin de örgütsel bağlılık olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Ng, Butts, Vandenberg, Dejoy ve Wilson, 2006; Sezgin, 2010; Tamer, İyigün ve Sağlam, 2014; Yücel ve Koçak, 2014). Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir (Karakullukçu, 2015). Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık üzerine birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Tamer, İyigün ve Sağlam (2014) örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütleriyle özdeşleşmesi sonucunda örgütün değerlerini, hedeflerini belirlemesi; değerler ve hedefler doğrultusunda çaba göstermesi ve çalışanın örgütte çalışma isteği şeklinde tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte sadakatini yansıtan bir tutum ve örgüt üyelerinin, örgütün başarı ve iyi durumuna olan ilgilerini devam ettiren bir süreç olarak kendini göstermektedir (Northcraft ve Neale, 1996). Örgütsel bağlılık aynı zamanda, iş görenlerin bazen istedikleri, bazen ihtiyaçtan kaynaklı olarak veya ahlaki gereklilik hissettikleri için kurumlarında çalışmaya devam etmelerini etkileyen davranış biçimidir (Meyer ve Allen, 1991). Neves ve Caetano (2006) ise örgütsel bağlılığı bireyin içinde bulunduğu örgütle kendini özdeşleştirmesinin ve örgüte dahil olmasının derecesi şeklinde tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılığın, çalışanın iş ortamında yönetim süreçlerine aktif olarak katılımı, örgütteki güven duygusu, çalışanların çalışmalarının desteklenmesi ve takdir görmesi ile pozitif yönde geliştiği bilinmektedir. Örgüte bağlılık, çalışanın kendini örgütün bir parçası olarak görmesini ifade

etmektedir. Yenigürbüz (2017) örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların, örgütsel süreç içerisinde yaşanan değişimlerden daha çabuk etkileneneğini ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık kavramı sürekliliği ifade ederken değişim kavramının özünde ise yenilik yer almaktadır. Değişim, planlı ya da plansız bir şekilde bir sistemin belirli bir durumdan başka bir duruma geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (İnce, 2005; Polat, 2003). Örgütsel değişim ise örgütün çalışanlarında, alt sistemlerinde veya bunlar arası ilişkilerde, örgüt ve çevresi arasında ortaya çıkabilecek her tür değişimi ifade etmektedir (Polat, 2003). Küreselleşmeyle birlikte hızla gelişen rekabet ortamında örgütlerin gücünü arttırarak çağın gereklerine uygun hizmet ve ürün üretebilmeleri, değişim ve değişim süreçlerini iyi yönetmeleriyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Günümüzde örgütlerin değişim ve değişim sürecini yönetirken birtakım sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Örgütlerin karşılaştığı bu sorunlardan biri de değişime dirençtir. Değişime direnç çalışanların değişim karşısındaki gösterdiği tutum ve değişimin kapsamı ve içeriği ile ilgilidir (İnandı, Tunç ve Gılıç, 2013). Birçok çalışan başlangıçta değişime sıcak bakmamakta ve değişime direnç göstermektedir. Sürekli değişen dünyada herhangi bir örgütün sabit halde varlığını sürdürmesi beklenmemektedir. İç ve dış çevredeki değişim karşısında, örgütü yaşatabilmek ve hedeflerine başarılı bir şekilde erişirebilmek için, değişimin yakından izlenmesi ve gecikmeden gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Gılıç, 2015). Yeni bir düzen kurmak girişimi zor, tehlikeli ve başarısı kuşku bir eylemdir (Can, 2009). Değişim, örgüt içerisinde çalışanlarda bir direnç meydana getirebilmektedir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma, bölünme ve ayrılmalar değişim ekseninde etrafında toplanabilmektedir (Çalık, 2003). Bu nedenle örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için sağlıklı bir değişimin gerçekleştirilebilmesi için değişim sürecinin çok iyi yönetilmesi gerekmektedir.

Dünyada yaşanan hızlı ve sürekli değişimin, hem toplumu hem de toplumsal sistem içinde bir alt sistem olan örgütleri etkilediği bilinirken eğitim sisteminin en uç noktasında yer alan eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu stratejik bir alt sistem olan okullarda toplumsal değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okullar bu anlamda hem değişimin öncüsü olarak çevreyi etkilemekte hem de çevredeki değişimlerden etkilenmektedirler. Eğitim örgütleri değişimin getirdiği yeni durumu çözümleyip yönetilmesine ilişkin stratejiler geliştiremezse ve değişimi yönetebilecek yeterliliğe sahip değilse birçok sorunla baş başa kalmaktadır (İnandı vd., 2015). Dolayısıyla okulların da bahsedilen değişimlerden etkilenmesi beklenmekte, okul içerisinde de değişimin şart olduğu bilinmektedir.

Okul Kültürü Örgütsel Bağlılık ve Değişime Direnç İlişkisi

Kültür, hem toplumsal yapının değişmesinde hem örgütlerin şekillenmesinde önemli yere sahiptir. Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) kültürün, toplum içerisinde davranış örüntüleri oluşturarak insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgiler kazandırdığını ifade etmektedir. Kültürün temel olarak bir grup insan tarafından kabul edildiği değerler ve yargılar dizisi olduğu bilinmektedir. Bu değerler ve kabuller dizisi, neyin doğru neyin yanlış neyin iyi neyin kötü olduğunu belirlemekte, grubun tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Çakır, 2007). Okul kültürü ise okulun kendine özgü değer, inanç ve normlarının bir bileşimi (Özdemir, 2012) olarak ifade edilmektedir. Her örgütün olduğu gibi okulun da kendine özgü bir kültür dokusu bulunmaktadır. Okulun kendine özgü değer yargıları kültürü oluşturarak zaman içinde biçimlenmekte, gelişmekte ve o okula has bir yapı kazanmaktadır. Bir örgütte var olan kültür güçlü ise, bürokratik işlemlere daha az gereksinim duyulmakta, planlama ve karar alma süreçleri kolaylaşmaktadır (Şimşek ve Altınkurt, 2010). Sezgin'e (2010) göre örgüt içindeki uygulamalarda ve süreçlerde standartlaşmaya gidilmesi, örgüt çalışanlarına uygun bir çalışma ortamı sağlamak ve örgütsel verimliliği arttırmaktadır. Bununla birlikte Gören ve Yengin Sarpkaya (2014) örgütlerin verimliliklerini, çalışanları ve çalışanlarının sahip olduğu bilgi, beceri ve sarf ettikleri çabalarla gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle her örgütte veya kurumda olduğu gibi okullarda da değer, inanç, kültür ve bağlılık gibi kavramların, kurumun sağlıklı bir şekilde işlevini yerine getirebilmesi ve amaçlarına ulaşması açısından büyük önem taşıdığı (Öztuğ ve Baştaş, 2012) unutulmamalıdır. Buna dayanarak ürünün ve hizmetin niteliğinin, çalışanların bağlılık düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Gören ve Yengin Sarpkaya). Bağlılık kavramı örgütün hedef ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmak için çaba göstermek ve çalışanın kendisini güçlü bir ailenin üyesi gibi hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütlerin varlıklarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için en önemli faktörlerden birinin de örgütüne yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar olduğu bilinmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, çalıştıkları örgütün amaç ve değerlerini benimsemekte, örgüt için büyük çaba sarf etmekte ve örgütte kalmak için daha fazla istek duymaktadırlar (Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014). Çalışanların örgütsel bağlılıkları arttıkça örgüt amaçlarını benimsemeleri ve örgütle kendilerini özdeşleştirmeleri kolaylaşmakta, fedakârlık duyguları artmakta, örgütteki devamlılığını gönüllü olarak sürdürmekte ve rollerini etkin olarak yerine getirebilmektedirler (Öztuğ ve Baştaş, 2012). Düşük örgütsel bağlılık ise işe geç kalma, devamsızlık, düşük performans ve işten ayrılma ve değişimi kabullenmeme gibi bireysel ve örgütsel olumsuzluklara neden olmaktadır (Gül ve İnce, 2005).

Toplumsal şekillenmede önemli bir rol taşıyan kültürün, günümüzde birçok bilimsel alana konu edildiği görülmekte ve değişim için de önem taşıyacağı düşünülmektedir (Gizir,2008). Toplumsal kültürün katkısı ile şekillenen örgütsel kültür, bireyin yeni bir gruba dâhil olması ile davranışsal olarak da değişmesine sebep olmaktadır. Örgütsel kültür değişiminin kabulü için gerekli esnekliğe sahip değilse değişime engel teşkil etmektedir. Bu sebeple değişime ivme kazandırması gereken kültür örgütsel sorunların ve değişime direncin kaynağı haline gelebilmektedir (Tunçer, 2013). Bu noktada örgütsel kültürden etkilenen birey, toplumsal süreçlere bu etkileşimi yansıtmaktadır. Örgüt kültürünün, örgüt içerisindeki davranış ve ilişkiler üzerinde güçlü etkisi olduğunu vurgulayan Gılıç (2015), örgütün değişime hazır olma düzeyini örgüt kültürünün belirleyeceğini ifade etmektedir. Değişime direnç, çalışanların değişimin gerekliliğine inanmaması, değişimin kendilerine ve örgüte zarar getireceğini düşünmeleri ve değişime ilişkin olumsuz bir tavır takınmaları sonucu meydana gelmektedir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013). Bu nedenle örgüt üyelerinin örgütle uyumu ve örgüt kültürünü benimsemelerinin önemli olduğu düşünülmekte; örgüt içerisindeki grup dinamiğinin atılan birçok adım ve alınan birçok kararda etkili olduğu bilinmektedir. Örgüt kültürünün, örgüt içerisindeki kişilerin ve grupların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, inanışlar ve alışkanlıklar (Polat, 2003; Şişman, 2014) olduğu düşünülürse; değişimle yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında oluşturulacak güçlü bir okul kültürü algısının eğitim örgütlerinde öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının örgütsel bağlılıklarına ve değişime dirence yönelik tutumlarına etki edeceği gerçeği de ayrıca irdelenmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugüne dek yapılan çalışmalarda okul kültürü, örgütsel bağlılık ve değişime direnç, ya tek başlarına ya da ikili değişkenler şeklinde ele alınmış (Sezgin, 2010; Çelik, 2014; Gürbüz, 2017), eğitim kurumlarında çalışanların okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişkilerini birlikte inceleyen bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle konuyla ilgili diğer araştırmalardan farklılık göstermesi önem arz etmektedir. Çünkü örgütler farklı düşünce ve kültürden gelen bireylerden oluşan bir yapıdır. Bu yapının amacına ulaşabilmesi için örgüt içindeki uygulamaların çalışanlar tarafından ne şekilde algılandığını, eğitim çalışanlarının okul kültürü ile ne derecede uyum sağladığını, çalışanların örgütsel bağlılıkları ile değişime direnç göstermelerinde ne derece etkisi olduğunu ortaya koyması yönünden önemlidir. Bu nedenle bu araştırma eğitim örgütlerinde çalışan bireylerin okul kültürüne yönelik algılarının örgütsel bağlılıkları ve değişime direnç düzeyleri üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koyması bakımından da ayrıca önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri ve değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime direnç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının örgütsel bağlılıkları ve değişime direnç düzeylerini yordayıp yordamadığının incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve bunun ne tür bir ilişki olduğunu açıklayıp, değişkenlerle ilgili tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2010). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu mevcut haliyle betimlemeyi

amaçlamaktadır. Tarama yolu ile bulunan ilişkilerde neden-sonuç ilişkisi kurulamamakta, ancak bu yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı olabilecek sonuçlar vermektedir (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli, karşılaştırma ve ilişki sorularından oluşan çalışmalar için uygun görülmektedir (Glinier, Morgan ve Leech, 2015).

Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli) bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 3690 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin ili dört merkez ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 455 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden oransız eleman örnekleme yoluyla seçilmiştir. Saunders, Lewis ve Thornhill'e (2009) göre sayısı belli olan evren için örneklem hesaplaması doğrultusunda bu araştırmanın örneklemini %95 güven düzeyinde ve %5'lik hata aralığındadır. Bu noktadan hareketle, örneklem büyüklüğünün bu araştırma için yeterli olduğu söylenebilir. Cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin sayıları ve örneklem içindeki yüzdelik oranları hakkındaki detaylı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem cinsiyet öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre dağılımı

Demografik Özellikler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	263	57.8
	Erkek	192	42.2
Öğrenim Durumu	Önlisans	68	14.9
	Lisans	357	78,5
	Lisansüstü	30	6.6
	1-5 yıl	47	10.3
Mesleki Kıdemi	6-10 yıl	72	15.8
	11-15 yıl	81	19.1
	16-20 yıl	168	36.9
	21 yıl üzeri	18	2.7
	Toplam	455	100

Tablo 1'göre örneklemini oluşturan öğretmenlerin 263'ü (%57,8) kadın, 192'si (%42,2) erkektir. Öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin 68'i (%14,9) önlisans, 357'si (%78,5) lisans, 30'u (%6,6) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 47'si (%10,3) 1-5 yıl arası, 72'si (%15,8) 6-10 yıl arası, 81'i (%17,8) 11-15 yıl arası, 168'si (%36,9) 16-20 yıl arası, 18'i (%2,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Okul Kültürü Ölçeği

Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) 29 madde içermekte ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. (Örnek madde: Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.) Ölçek hiçbir zaman ve her zaman şeklinde sıralanan 5'li likert tipindedir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmış olup ters kodlu madde bulunmamaktadır. Destek kültürü alt boyutunu oluşturan 8 maddenin faktör yükleri .501 ile .736 arasında, bürokratik kültür alt boyutunu oluşturan 6 maddenin faktör yükleri .482 ile .719 arasında, başarı kültürü alt boyutunu oluşturan 9 maddenin faktör yükleri .443 ile .736 arasında ve görev kültürü alt boyutunu oluşturan 6 maddenin faktör yükleri .563 ile .672 arasında değişmektedir. OKÖ'nin destek kültürüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 , bürokratik kültüre ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82, başarı kültürüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .76, görev kültürüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74'tür. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha katsayısı .84'tür. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri ise .91 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Üstüner (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖİÖBÖ) 17 madde içermekte olup tek boyutludur. (Örnek madde: Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için

yeterince çaba harcanır.) Ölçek ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin okula bağlılık duyma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçek alınan toplam puana göre değerlendirilmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 17 en yüksek puan 85 olup, öğretmenlerin hissettiği bağlılık arttıkça ölçekten alınacak puanın artması beklenmektedir. Ölçek hiçbir zaman ve her zaman şeklinde sıralanan 5'li likert tipindedir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmış olup ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .44 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .92'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri ise .97 olarak bulunmuştur.

Değişime Karşı Direnç Ölçeği

Oreg (2003) tarafından geliştirilen Değişime Karşı Direnç Ölçeği Bayazit (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 17 maddede ve dört boyuttan oluşmaktadır. (Örnek madde: Genel olarak değişikliklerin olumsuz olduğunu düşünürüm.) Ölçek kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum şeklinde sıralanan 6'lı likert tipindedir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama kullanılmış olup ölçekte ters kodlu madde bulunmaktadır. Rutin arayış alt boyutunu oluşturan 5 maddenin faktör yükleri .44 ile .70 arasında, duygusal tepki alt boyutunu oluşturan 4 maddenin faktör yükleri .54 ile .72 arasında, kısa vadeye odaklanma alt boyutunu oluşturan 4 maddenin faktör yükleri .49 ile .72 arasında değişmekte ve sabit fikirlik alt boyutunu oluşturan 4 maddenin faktör yükleri .48 ile .68 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .70'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri ise .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve uç açısından incelenmiş; ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime direnç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Okul kültürünün örgütsel bağlılığı ve değişime direnci yordayıp yordamadığını ortaya koymak için ise Regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Tablo 3. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analiz Sonuçları

	1	2	3	4	5	Ort.	Ss.
Örgütsel Bağlılık	1					3,627	1,00
Destek Kültürü	,762**	1				3,783	,802
Başarı Kültürü	,590**	,796**	1			3,840	,899
Bürokratik Kültür	,279**	,384**	,380**	1		3,297	,687
Görev Kültürü	,506**	,611**	,557**	,454**	1	4,179	,639

*p = 0,5

Tablo 3'teki bulgulara göre okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü ($r= 0,762$; $p< 0,01$) ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başarı kültürü ($r= 0,590$; $p< 0,01$) ve görev kültürü ($r= 0,506$; $p< 0,01$) ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul kültürünün bürokratik kültür alt boyutu ($r= 0,279$; $p< 0,01$) ile örgütsel bağlılık arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Okul Kültürü ve Değişime Direnç İlişkisi**Tablo 4.**Okul Kültürü ile Değişime Direnç Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analiz Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ort.	Ss.
Görev Kültürü	1								4,179	,639
Bürokratik Kültür	,454**	1							3,297	,687
Başarı Kültürü	,557**	,380**	1						3,840	,899
Destek Kültürü	,611**	,384**	,796**	1					3,783	,802
Rutin Arayışı	,083**	,186**	,052	,051	,118*	1			2,651	,885
Duygusal Tepki	,127*	,138**	-,045	-,005	,061	,395**	1		3,449	1,067
K. V. Odaklanma	,069	,125**	,015	,044	,080	,453**	,572**	1	2,869	1,143
Sabit Fikirlilik	,046	,051	,012	-,027	,022	,359**	,391**	,396**	3,789	,892

**p = 0,01 *p= 0,05

Tablo 4'teki bulgulara göre okul kültürünün alt boyutlarından görev kültürü ile değişime direncin alt boyutlarından duygusal tepki ($r = 0,127$; $p < 0,01$), rutin arayışı ($r = 0,083$; $p < 0,05$) arasında anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır. Diğer yandan görev kültürü ile kısa vadeye odaklanma ($r = 0,069$; $p > 0,05$) ve sabit fikirlilik ($r = 0,046$; $p > 0,05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul kültürünün alt boyutlarından bürokratik kültür ile değişime direncin alt boyutlarından rutin arayışı ($r = 0,186$; $p < 0,01$), duygusal tepki ($r = 0,138$; $p < 0,01$), kısa vadeye odaklanma ($r = 0,125$; $p < 0,01$) arasında anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır. Bürokratik kültür ile sabit fikirlilik ($r = 0,051$; $p > 0,05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul kültürünün alt boyutlarından başarı kültürü ile değişime direncin alt boyutlarından rutin arayışı ($r = 0,052$; $p > 0,05$), duygusal tepki ($r = -0,045$; $p > 0,05$), kısa vadeye odaklanma ($r = 0,015$; $p > 0,05$) ve sabit fikirlilik ($r = 0,012$; $p > 0,05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü ile değişime direncin alt boyutlarından rutin arayışı ($r = 0,051$; $p > 0,05$), duygusal tepki ($r = -0,005$; $p > 0,05$), kısa vadeye odaklanma ($r = 0,044$; $p > 0,05$) ve sabit fikirlilik ($r = -0,027$; $p > 0,05$) arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul Kültürünün Örgütsel Bağlılığı Yordaması**Tablo 5.**Okul Kültürünün Örgütsel Bağlılığı Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	P
Sabit	-0,161	0,212	-	-0,757	0,450
Destek Kültürü	0,130	0,064	0,083	2,045	0,041
Başarı Kültürü	-0,049	0,051	-0,033	-0,964	0,336
Bürokratik Kültür	-0,061	0,057	-0,054	-1,063	0,288
Görev Kültürü	0,962	0,067	0,767	14,419	0,000
	R= ,765	R ² = ,585	F= 158,879		p< 0,05

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yordayıcıları olduğu düşünülen okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü algısı, bürokratik kültür algısı, görev kültürü algısı ve başarı kültürü algısına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin belirtilen dört alt boyutuna yönelik okul kültürü algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = 0,765$; $R^2 = 0,585$; $p < ,05$). Tablo 5'te belirtilen bu değişkenler birlikte örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki göreceli önem sırası; “görev kültürü”, “destek kültürü”, “başarı kültürü” ve “bürokratik kültür” olarak ortaya çıkmaktadır. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “görev kültürü” ve “destek kültürü” boyutlarının, örgütsel bağlılık üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Başarı kültürü” ve “bürokratik kültür” ise örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Okul Kültürünün Değişime Direnci Yordaması

Tablo 6.Okul Kültürünün Değişime Direncin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	P
Sabit	2,457	0,232	-	10,608	0,000
Destek Kültürü	0,113	0,069	0,101	1,632	0,103
Başarı Kültürü	0,175	0,055	0,167	3,166	0,002
Bürokratik Kültür	-0,059	0,062	-0,073	-0,945	0,345
Görev Kültürü	-0,040	0,073	-0,044	-0,548	0,584
	R= ,193	R ² = ,037	F= 4,340	p<0,05	

Öğretmenlerin değişime direnç algılarının yordayıcıları olduğu düşünülen okul kültürünün alt boyutlarından destek kültürü algısı, bürokratik kültür algısı, görev kültürü algısı ve başarı kültürü algısına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin belirtilen dört alt boyutuna yönelik okul kültürü algıları ile öğretmenlerin değişime direnç düzeyleri arasında zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R= 0,193; R²= 0,037; p< ,05). Tablo 6’da belirtilen bu değişkenler birlikte değişime dirençteki toplam varyansın % 03’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin değişime direnç üzerindeki görece önem sırası; “başarı kültürü”, “destek kültürü”, “bürokratik kültür” ve “görev kültürü” olarak ortaya çıkmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, “başarı kültürü” boyutunun değişime direnç üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Destek kültürü”, “görev kültürü” ve “bürokratik kültür” ise değişime direnç üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim örgütlerinin temel amacı öğrencilerin eğitsel, sosyal ve kültürel anlamda çağın gerekleriyle donanmış bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Her alanda kendini yetiştirmiş bireyler geleceğe güvenle bakabilmekte, kendini toplumun değerli bir parçası olarak görebilmektedir. Geleceğe yön verecek nesillerin yetişmesi ve bu idealin gerçekleşmesi, eğitim kurumlarının sahip olduğu pozitif bir okul kültürü ve örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların varlığı ve çalışanların değişime yönelik tutumları ile de yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra çalışanların bağlılıklarının ve değişime yönelik tutumlarının kurumun sahip olduğu kültür ve iklim ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü kurum içinde yerleşik olan kültür çalışanların tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek çalışanların bağlılığının, motivasyonun ve verimliliğinin artmasına önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim örgütlerinin hedeflerinin gerçekleşmesinde ve verimliliğin artmasında etkili olan diğer bir faktör ise çalışanların değişime yönelik tutumları olduğu bilinmektedir. Özellikle değişime karşı olumlu tutum besleyen çalışanlardan, bilgi çağındaki yenilikleri daha kolay özümseyerek değişimin ve gelişimin yolunu açması beklenmektedir. Okul kültürünün ve örgütsel bağlılığın öneminin bilinmesi, değişime sürecindeki uyuma katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alan yazın ve konuyla ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelediğinde, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutları olan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde Maral ve Öztürk (2015), Çakır (2007) ve Çoban, (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Gümüşeli (2006) okul kültürünü, okulun kimliğini oluşturan okul çalışanlarının tutum ve davranışlarını etkileyen maddi ve manevi öğeler bütünü, şeklinde tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılık ise çalışanların örgütün amaç ve hedefleri için çaba göstermesi, örgütün değerlerine sahip çıkması ve örgüt için çaba göstermeye istekli olma (Gülova ve Demirsoy, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Güçlü bir okul kültürünün, çalışanları örgüt amaçları

etrafında birleştirmesi ve çalışanların örgüt için çaba göstermesine katkı sunması beklenmektedir. Mevcut araştırma bulguları ve alan yazın incelemesi sonucunda olumlu yönde gelişen bir okul kültürünün çalışanların örgütsel bağlılıklarına pozitif yönde bir katkı sunduğu görülmektedir. Sezgin'e (2010) göre destek kültürünün hakim olduğu örgütlerde çalışanlar arasındaki ilişkiler güvene dayalı ve karşılıklı anlayış ve bağlılık içinde sürdürülmektedir; bu ifade çalışmanın sonucunda elde edilen destek kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü yüksek düzeyli ilişki bulgusunu destekler niteliktedir. Bürokratik kültürde ise akılcı ve yasal yapılanmalar öne çıkmaktadır. Bu durum da örgütsel bağlılık ile bürokratik kültür arasındaki zayıf ilişki bulgusunu desteklemektedir. Ortak inanç ve değerlerin paylaşıldığı örgütlerde yerleşik bir kültürün oluştuğu, dolayısıyla bireysel ve örgütsel bütünleşmenin daha güçlü olduğu ve örgütsel bağlılığın arttığı ve olumlu bir örgüt kültürü içinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının şekillendiği görülmektedir (McDonald ve Gandz, 1991). Yapılan araştırma sonucunda da buna benzer olarak öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarında okul kültürü algılarının, örgütsel bağlılık algılarıyla ilişkilendiği ve örgütsel bağlılık algılarını önemli ölçüde yordadığı görülmektedir. Buna göre, örgütsel bağlılığı yüksek, destekleyici ve görev yönelimli örgütün amaç ve değerlerine güçlü şekilde inanan, örgüt için çaba göstermeye istekli çalışanların olduğu bir okulda öğretmenlerin okul kültürünün geliştirilmesi yönündeki algıları da olumlu yönde gelişmektedir. Okul çalışanlarının sahip olduğu değerler ile örgütsel değerler arasındaki uyumun örgütsel bağlılığı ve performansı arttırması beklenmektedir. Bu uyum sürecinin önemli aktörlerinde birinin de okul çalışanlarını bir arada tutan okul kültürü (Tamer ve İyigün ve Sağlam, 2014) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul kültürüne yönelik algının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucu ve konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların (Çakır, 2007; Sezgin, 2010; Maral, 2015; Çoban, 2015) sonuçları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçlarına göre okul kültürü ile değişime direnç ve alt boyutları arasında çok zayıf bir ilişki olduğu okul kültürünün değişime direncin anlamlı ve düşük düzeyde bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda araştırma bulgularını destekler niteliktedir. İnandı ve Gılıç (2016) okul kültürü ile değişime hazırbulunuşluk arasında ilişki yok ya da çok zayıf ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. İnandı vd. (2015), tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin özyeterlikleri ile değişime gösterdikleri direncin kısa vadeye odaklanma boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rutin arayışı, duygusal tepki ve sabit fikirlilik boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak, Demir (2019) okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterlilikleri ile okul kültürü ve alt boyutları arasında bürokratik kültür hariç pozitif ve yüksek bir ilişki olduğu, Kulu (2007) öğretmenlerin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü boyutları arasında genel anlamda bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ada ve Ayık (2013) okul kültürünü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimi olarak tanımlamaktadır. Karabal (2018) ise belli bir durumdan farklı bir duruma geçişi ifade eden değişime direncin bireysel veya örgütsel boyutta kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Değişime direncin bireysel yapısı, gizli den gizliye direnme şeklinde kendini gösterebilmesi ve değişim sürecinin en temel faktörlerinden biri olan örgüt kültürü, değişimin kabulü için gerekli esnekliğe sahip değilse değişime engel oluşturabilmektedir. Bu durum okul kültürünün değişime direnci yordamamasının gerekçeleri arasında sayılabilir. Ayrıca okulların dinamik yapısının ve personel sirkülasyonunun fazla olması yerleşik bir kültür oluşmasına engel oluşturması değişime direnç ve okul kültürü arasındaki zayıf ilişkinin gerekçesi olabilir.

Sonuç olarak olumlu bir okul kültürünün çalışanların örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde geliştireceği söylenebilir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki zayıf ilişkinin gerekçesi olarak öğretmenlerin farklı duygu ve düşüncelere sahip olması veya değişime direncin kaynaklarından biri olan bireysel faktörlerin etkili olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra değişime direnci yordayan tek şeyin örgütsel bağlılık olmadığı; çalışma ortamının uygunluğu, yöneticilerin liderlik tarzı, güven ve adalet algısı veya psikolojik, ekonomik, toplumsal faktörlerin de değişime dirençle yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okullarda olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak, çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırmak ve değişime direnci azaltmak için insan ilişkilerine dayalı bir yönetim anlayışını güçlendirerek personel güçlendirme faaliyetlerine ağırlık verilmelidir. Çalıştıkları örgüte bağlılık duyan çalışanların, kendilerini örgütün bir parçası olarak hissedecekleri unutulmamalı, örgütün değişim sürecine uyum sağlayabilmesi için böyle çalışanların önem taşıdığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla örgütlerin çağın gereklerine ayak uyduracak değişimleri kabullenmeleri adına olumlu bir okul kültürü ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırmaya yönelik faaliyetlere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2013). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-39.
- Akman, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin değişime direnç nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlilik güvenilirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkiler ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, S. (2009). *Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri (Üsküdar ve Kadıköy ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çeviri Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, S. Koşar, A. Ç. Kılınç, E. Er, İ. ve Tokat, M. B. (1996). "Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi". *Dumlupınar Üniversitesi Yayını*. Sayı:6 s. 26-81.
- Çalık, T. (2003). "Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme", *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36: 536-557, Güz.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. Ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013.
- Çelik, G. İ. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının örgütsel değişimle ilişkisi* İzmir ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S. N. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile değişime dirençleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 19-24.
- Çerezci, Ç. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Gülşah (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544.
- Erol, F. İ. (2005). *Değişim dönemlerinde çalışanların tutum ve davranışlarının geliştirilmesi ve bunun örgüt kültürüne yansımaya yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basımdan Çeviri) (Çeviri Edt. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güçlü, N., Yıldırım, K. ve Daşcı, E. (2016). Güçlü ve zayıf kültürel özellikler açısından okul kültürünün incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Gülova, A. A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hizmet sektörü çalışanları üzerinde ampirik bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 49-76.
- Helvacı, M. A., Çankaya, İ. ve Bostancı, A.B. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 120-135.
- İnanđı Y. ve Gılıç, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 823-833.
- İnanđı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. ve Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 563-581.
- İnanđı, Y., Tunç, B., ve Gılıç, F. (2013). School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*, 5 (5), 196-203.
- İnce, M. (2005). Değişim olgusu ve örgütlerde insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyonları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 319-339.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Örgütsel bağlılık, yönetimde yeni bir paradigma*. Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Kadioğlu-Ateş, H. ve Vatansver-Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 127-162.
- Karabal, C. (2018) Değişime direnç, örgütsel hafıza ve vazgeçme arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-dergi*, 1 (2), 6-24.
- Karakullukcu, İ. (2015). *Dış kaynak kullanımı yöntemi uygulayan işletmelerde çalışanların örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bolu İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Kök, S. B. ve Özcan, B. (2012). Örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan faktörler ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(2), 113-131.
- Kulu, S. (2007). İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McDonald, P. ve Gandz, J. (1991). Identification of values relevant to business research. *Human Resource Management*, 30(2), 217-236.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. London: Sage Publications.
- Ng, H.W.T., Butts, M. M., Vandenberg, J. R., Dejoy, M. D., Ve Wilson G. M. (2006). "Effects of management communication, opportunity for learning, and work schedule exibility on organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 68, 474-489.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Özdemir, A. (2016). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin değişime karşı dirençleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bakırköy ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi – Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.

- Öztürk, Z. ve Maral, S. (2015). İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği). *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 63-86.
- Polat, E. (2003). *Örgütsel değişim ve örgütsel değişimde örgüt kültürünün yeri ve önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Saunders, N.K.M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students London*: Prentice Hall.
- Selçuklu, A.E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: okulöncesi öğretmenler üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2010). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 372-390.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*, 12. Basım, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sisteminin yasal temelleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, 28-41.
- Tamer, İ., İyigün, N.Ö. ve Sağlam, M. (2014). Örgüt kültürünün örgüte bağlılık üzerindeki etkisi: bir perakende işletmesi çalışanları üzerinde araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(8), 187-202.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Türkyılmaz, F. (2009). *Çalışanların özdeğerlendirme, değişim yönetimi ve örgütsel bağlılık algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenigürbüz, S. (2017). *Örgütsel bağlılık değişime direnç ilişkisi ve örgütsel bağlılığın değişime direnç üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yulcu, N. T. (2018). *Destek ve görev kültürü ile örgütsel değişim ilişkisi: Balıkesir ili Bandırma, Gönen ve Erdek ilçeleri ilkokulları örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, İ. ve Koçak, D. (2014). Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 45-64.



Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi¹

Osman Ferda BEYTEKİN², Hasan ARSLAN,³ Miray DOĞAN⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile örgütsel yabancılaşma davranışlarını ölçmek amacıyla Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği ve Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2018-2019 öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka, Bornova, Bayraklı ve Gaziemir ilçelerinde resmi ortaokullarda çalışan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 342 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi yüzeysel rol yapma boyutu iken onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerine göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları anlamlı farklılık gösterirken erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Duygusal Emek
Örgütsel Yabancılaşma
Öğretmen
Ortaokul

Article Info

Gönderim Tarihi: 30.03.2020
Kabul Tarihi: 12.11.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹Bu makale Miray Doğan'ın 'Öğretmenlerin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu makaledeki veriler, 30-31 Ekim 2019 tarihleri arasında Romanya'da düzenlenen Prevenierea Şi Combaterea Fenomenului Bullying Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, İzmir, Türkiye, ferda.beytekin@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3934-0814>

³Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, harslan@comu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-8011-3069>

⁴ PhD. Candidate, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, mraydogan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6734-8947>

Giriş

Küreselleşen dünyanın iletişim çağına geçişi ile birlikte, teknoloji ve bilimin gelişme göstermesi, örgütlerin ekonomik ve sosyal yönden ilerlemeleri bakımından önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bu sayede örgütlerin refah düzeyinin artması, insan yaşamını farklı açılardan kolaylaştırmaktadır. Hizmet sektörünün ve bu sektörde çalışanların ülke ekonomisi üzerinde katkısı giderek artmıştır. Hizmet sektöründe çalışanların duygularının örgüt etkililiği bakımından olumlu veya olumsuz yansımaları olduğu görülmektedir. Örgütlerin, çalışanların duygularını şekillendirme ve yönetme çabası içerisinde bulunması duygusal emek kavramının örgütsel davranış alanında önem kazanmasını sağlamıştır. Örgütlerde çalışanlardan işlerini fiziksel ve zihinsel emeklerini kullanarak yapmakla kalmayıp aynı zamanda duygularını da yansıtılmaları beklenmektedir. Son zamanlarda, hizmet sektörünün büyüyen gelişmesi birçok meslek için duygusal emeği vazgeçilmez bir olgu yapmıştır. Bu mesleklerden biri de öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi ve becerilerin etkin kullanılması ne kadar önemliyse duyguların yönetimi de bir o kadar önemlidir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışı gerçekte hissedilen duygular ile bastırılmış duygular arasındaki uyumsuzluk derecesi olarak tanımlanabilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin sürekli olarak paydaşlarıyla etkileşim ve iletişim halinde olmalarını gerektiren bir mesleği icra etmeleridir.

Öğretmenlik mesleği, duygusal emeğin çok yoğun yaşandığı bir meslektir (Aydın, 2016). Öğretmenlik mesleği görevin bir parçası olarak duyguların yönetilmesini de gerektirir. Eğitim örgütlerinde bastırılan duygular öğretmenlerin öz benliğini ve sosyal hayatını etkilemektedir. Bununla birlikte, teknolojiye yaşanan hızlı ve yoğun gelişmeler, örgütler arasında yaşanan rekabet koşulları, performans baskısı ve iş bölümüne dayalı anlayışın benimsenmiş olması gibi etkenler, çalışanların yaşamında mesleklerine karşı yabancılaşma gibi olumsuz birtakım duyguları yaşamalarına sebep olabilmektedir. Örgüt içerisinde bireylerin özel ve sosyal durumlara karşı olumsuz duygularını ve düşüncelerini içeren bir kavram olarak ifade edilen yabancılaşma, sosyal yapının kişiliğe olan etkileri üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Örgütlerde görülen yabancılaşma çalışanlar üzerinde üretimde ve hizmet sürecinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sarf ettiği emek, üstlendiği rol ile değerler, amaçlar, ihtiyaçlar gibi karakteristik özellikleri arasında yaşanan anlaşmazlıklar yabancılaşmanın göstergeleri olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yaşanan yabancılaşma bireysel düzeyde kalmayıp örgütsel yapıyı etkileme özelliğine sahiptir. Bununla beraber, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin artması öğretmenlerin tutumlarının öğrenciyi etkilemesi okulda yabancılaşmaya ve uyumsuz davranışlar yaşamasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile duygusal emek, verimlilik, örgütsel aidiyet, mesleğe bağlılık ve performansları arasında ilişki olduğu görülmektedir (Averberk, 2016; Polatkan, 2016).

Duygusal Emek

Duygusal emek; çalışanların duygularını örgütün duygusal gereksinimini yerine getirmek için, örgütsel olarak arzu edilen duyguları düzenledikleri bir emek biçimidir (Hochschild, 1983; Ashforth ve Humphrey, 1993; Grandey, 2000). Duygusal emek kavramı (Emotional Labor) ilk olarak “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling” (Yönetilen Kalp: İnsan Duygularının Ticarileşmesi) isimli kitapta, havayolu çalışanlarının davranışlarını araştıran Amerikalı sosyolog Hochschild (1983) tarafından kullanılmıştır. Hochschild'e (1983) göre, duygusal emek zihinsel ve bedensel olarak duyguların mesleğin gerektirdiği şekilde yönetimidir şeklinde tanımlamıştır. Morris ve Feldman (1996), duygusal emeği çalışanların kişilerarası işlemler sırasında örgüt tarafından istenilen duyguları sergileyebilmek için harcadığı çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlamıştır. Grandey' e göre (2000), duygusal emek, duygusal olarak değişiklik yapmak için duyguları arttırmayı, taklit etmeyi veya bastırmayı içerebilmektedir. Hochschild'e (1983) göre, duygusal emeği içeren işler yaygın üç özelliğe sahiptir; bunlardan birincisi çalışanların insanlarla yüz yüze, ikincisi beden dili ve üçüncüsü ise sesli iletişim kurmasını gerektirmektedir.

Hochschild (1983) araştırmasında, çalışma ortamını sahne, çalışanların; aktör ve hizmet alanlarının; seyirci olarak tasvir ettiği bir tiyatro oyununa benzetmektedir. Bu bakış açısıyla, aktörlerin oyunun gerektirdiği rolü izleyenlere içten, samimi ve doğal olarak aktarmaları, istedik kimliğe bürünmeleri gerekmektedir. Bu oyun gerçek hayatın sahneye dönüşmesi halidir (Eroğlu,

2010). Hochschild (1983), duygusal emeğin iki boyutta sergilendiğini ifade etmiştir; bunlar yüzeysel rol yapma davranışı ve derinden rol yapma davranışı olarak tanımlamıştır. Yüzeysel rol yapma davranışı, hissedilmeyen duyguların hissediliyormuş gibi yapılmasıdır. Yüzeysel rol yapma davranışı, çalışanın hissetmediği halde ‘maske takarak’ davranışta bulunmasını, görüntüde sergilenen davranışları ifade etmektedir (Çoruk, 2014). Yüzeysel rol yapma davranışı gerçekte hissedilmeyen duyguların jestler, ses tonu, mimikler yolu ile taklit edilerek sunulmasını anlatır. Derinden rol yapma ise; duyguyu deneyimleyerek ya da hissetmek istediği gibi duyguyu bastırma ya da harekete geçirilmesidir. Dolayısıyla, yüzeysel rol davranış dışı dönük davranışlara odaklanırken derinden rol yapma davranışı içsel duygulara odaklanır. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild’ in yüzeysel ve derinden rol yapma davranışına ilave olarak samimi davranış boyutunu eklemiştir. Çalışanların gerçekte hissettiği duyguları değiştirmeden örgütün kendilerinden beklediği duygular ile paralel gitmesidir.

Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek

Günümüzde eğitim örgütlerinde, duygusal emek kullanımına yönelik ilgi de giderek büyümekte ve duygusal emek kullanımı, hizmet kalitesini sağlamanın temel koşullarından biri olarak görülmektedir (Seçer, 2005). Her ne kadar 'duygusal emek' terimi hizmet sektöründe çalışanların duygularını tanımlamak için daha sık kullanılsa da, öğretmenlik mesleğinin yoğun bir duygusal emek gerektiren meslek olduğu görülmüştür (Zheng vd., 2018). Eğitim örgütlerinde, sosyal sistemin önemli parçalarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilere sadece bilgi aktarımıyla kalmayan, aynı zamanda öğrencilerini önemseyen okul paydaşlarına olumlu tutum sergileyen bir kişidir. Öyleyse, bir öğretmen mesleğini icra ederken sadece fiziksel ve zihinsel emek kullanmaz, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal emek sarfetmektedir (Ye ve Chen, 2015). Öğretmenler okul paydaşları ile birlikte sürekli olarak duygusal emek sarfederek etkileşim ve iletişim halindedirler (Kıral, 2016). Öğretmenlik mesleğinde öncelik her ne kadar uzmanlık ve öğretim bilgisine odaklansa da, son yapılan araştırmalar öğretim işinin duygusal bir uygulama olduğunu göstermiştir (Hargreaves, 1998; Brown, 2011). Bu bağlamda, eğitim ve öğretim bir “teknik girişim” değildir (Zembylas, 2004).

Öğretmenler duygusal emek boyutunda yüzeysel rol yapma davranışları sergilemeyi zorunluluk olarak görmekte ve isteksizce hareket etmektedir. Buna karşın, duygusal emek boyutunda derinden rol yapma davranışı, öğretmenler mesleğinin gerektirdiği duygusal davranışları sergilemeyi bir gereklilik olarak görmektedir (Aydın, 2016). Öğretmenlerin gerçekte nasıl hissettiği ile mesleğin gerektirdiği duygularını doğru yönetebilmesi mesleğine olan bağlılığı ve performansına olumlu etki edebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin duygularını olumlu bir şekilde sergilemesi, okulun etkililiği üzerinde öneme sahiptir. Bu noktada, eğitim örgütlerinde duygusal emeğin önemi artmaktadır.

Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşmayla ilgili literatür incelendiğinde, kavramın Hegel ile başladığını görmekteyiz. Fakat kavramı daha popüler hale getiren ve bilimsel alana taşıyan düşünür Karl Marx’tır (Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Hegel’in ardından sırasıyla Feuerbach, Marx, Marcuse, Mills, Fromm ve Seaman gibi düşünürlerin de yabancılaşma teorilerinin olduğu görülmektedir (Tekin, 2010; Averbek, 2016).

Schacht (1970) yabancılaşmayı; bireyin çevrelerindeki diğer bazı unsurlarla ilgili ayrışma durumu olarak ifade etmiştir. Miller’a göre yabancılaşma; başkaları tarafından yapılan yanlışlaştırmanın nesnel durumudur (1975, s.260). Yabancılaşma mesleğin kişinin göze çarpan ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılama potansiyeline sahip olmadığını, meslekten psikolojik ayrılma durumu olarak tanımlamaktadır (Kanungo, 1979, s.131). Horowitz (1966) ise yabancılaşmayı; ilk olarak dünyanın nesnelere, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak diğer insanların dünya hakkındaki düşüncelerinden ayrılma olarak tanımlamıştır. Yabancılaşma, “insanların beraber yaşamaya başlayıp, birbirlerine ihtiyaç duydukları gerek geçmiş dönemlerde, gerekse günümüz örgüt yapılarında devamlı gündem oluşturabilen bir olgu” olarak kabul görebilmektedir. (Şimşek vd., 2006). Yabancılaşma, bireyin toplumun değerlerine, çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşma kavramı genel olarak, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişmedir (Aydoğan, 2015).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında yabancılaşma kavramını kuramsal düzeyde açıklığa kavuşturup, görgül araştırmalarla ölçülebilir boyutlara indirme çabası ilk kez Melvin Seeman'dan tarafından yapılmıştır (Emir, 2012). Seeman, yabancılaşma konusunda araştırmalarıyla ön plana çıkmaktadır ve özellikle, toplum içinde yaşayan bireylerin kişisel yönleriyle yabancılaşmaları üzerinde durmaktadır (Yüksel, 2014). Seeman'ın 1959' da yayınladığı makalesinde, yabancılaşmayı sosyo-psikolojik açıdan değerlendirmiş, yabancılaşmanın beş türünü oluşturan sosyal durumları ve onların sonuçlarını değerlendirmiştir. Bunlar: Güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadır. Güçsüzlük; Bireyin kendi davranışının sonuçların istediği gibi belirleyememesi şeklindeki beklenti veya olasılık geliştirme çabasıdır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yaşadıkları "güçsüzlük" duygusu okulda yönetsel sorunlardan kaynaklanan denetim ve yetki yetersizliğinin yarattığı bir durumdur. Anlamsızlık, işgörenin eylemlerle amaçlar arasında anlam kuramaması, hangi doğrulara inanacağını bilememesi veya neye bağlanacağını anlamaması şeklinde tanımlanmaktadır. Kuralsızlık, kişinin belirlenen amaçlara ulaşma yolunda toplum tarafından kabul görmeyen veya benimsenmeyen davranışlara yönelmesidir (Kahveci & Demirtaş, 2014). Yalıtılmışlık bireyin, bir toplulukla ilişkisinin en aza indirilmesi veya sonlandırılmasıdır. Topluluğun değerleri, inançları ve davranış normları bireyin hayatında varlığının devamı olan şeylerin hayatının dışında bırakılması veya hiç dikkate alınmaması durumu şeklinde tanımlanmıştır (Brooks vd., 2008). Kendine yabancılaşma, dördüncü ve son yabancılaşma biçimidir "içsel anlamın kaybı ve benliğin azalması" olarak ifade edilebilir (Seeman, 1959).

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yabancılaşma

Öğretmenlerin öğrencilere en mükemmel şekilde eğitim-öğretim sunması, onları doğru hedeflere yönlendirmesi, topluma ve kendilerine faydalı birer kişi olarak yetiştirmelerine yardımcı olmak için çok önemli sorumlulukları vardır (Averberk, 2016). Eğitim örgütlerinde öğrencilerin kişiliği ve geleceği üzerinde derin etkisi olan öğretmenlerin, görevlerine ve öğrencilerine bağlı olmaları beklenmektedir. Mesleğine yabancılaşmış öğretmenlerinin, öğrenme ve kişilik gelişimi bakımından kritik dönemdeki öğrencilere yararlı olmaları mümkün değildir (Yıldız vd., 2013). Yabancılaşmanın nedenleri arasında, büyük ölçüde merkezileşme ve bürokratik yapısal unsurlar görülmektedir (Nair & Vohra, 2010). Öğretmenlerin meseleklerine karşın yabancılaşma yaşamasının nedenleri arasında; ekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak, yoğun müfredat, öğrenci seviyesinin düşüklüğü, eğitim de sürekli sistem arayışları etki eden faktörler arasında gösterilmektedir (Erjem, 2005). Yapılan araştırmalar sonucunda (Elma, 2003; Averberk, 2016; Brooks vd, 2008), öğretmenlerde yaşanan örgütsel yabancılaşma düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin okulları ve işleriyle özdeşleşmesini engelleyerek örgütü olumsuz yönde etkileyebilmekte, örgütün verimliliğini, etkililiğini başarısını ve dolayısıyla öğretmenin performansını düşürebilmektedir (Eryılmaz, 2010).

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının incelenmesidir. Eğitim örgütlerinin verimliliği ve performansında önemli bir unsur olarak kabul edilen öğretmenlerin duyguları örgüt açısından önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel yabancılaşmanın, öğretmenlik mesleğinde verimlilik ve performans üzerinde olumsuz bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışlarının cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma evreninde, İzmir ili Bornova, Karşıyaka, Bayraklı ve Gaziemir ilçeleri ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninde, 3081 ortaokul öğretmeni vardır. Çalışma evreninde ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde 342 ortaokul öğretmenin temsil edilmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan ortaokul

öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	210	61.4
	Erkek	132	38.6
	Toplam	342	100.0
Yaş	25 ve altı	16	4.7
	26 -30	29	8,5
	31-35	60	17,5
	36-40	103	30,1
	41 ve üzeri	134	39,2
	Toplam	342	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	266	77,8
	Lisansüstü	76	22,2
	Toplam	342	100,0
Branş	Sözel	189	55,3
	Sayısal	123	36,0
	Genel Yetenek	30	8,8
	Toplam	342	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	29	8,5
	6-10 yıl	37	10,8
	11-15 yıl	82	24,0
	16-20 yıl	87	25,4
	21 yıl ve üzeri	107	31,3
	Toplam	342	100,0

Tablo 1 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde 210'nu (% 61.4) kadın, 132'i (% 38.6) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 16 (% 4.7); 26-30 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 29 (% 8.5); 31-35 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 60 (% 17.5) ve 36-40 yaş aralığında öğretmen sayısı 103 (% 30.1); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 134 (%39.2)'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında 266'sinin (% 77.8) lisans ve 76'nın (% 22.2) Yüksek lisans ve doktora mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde sözel branştaki (Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısı 189 (% 55.3); sayısal branştaki (Matematik, Fen ve Teknoloji ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısı 123 (% 36.0) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik) öğretmen sayısı 30 (% 8.8)' dir. Mesleki kıdem bakımından incelendiğinde ise 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısı 29 (%8.5); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 37 (% 10.8); 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 82 (% 24.0); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen sayısı 87 (% 25.4); 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısı 107 (% 31.3)' dür .

Veri toplama aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, görüşüne başvurulmuş ortaokul öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna ilişkin veri toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini değerlendirmek için; Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği saptanmış, resmi ve özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde uygulanmış olan Örgütsel Yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır. Çalışmalarında ölçeğin Cronbach's α (alpha) değerlerini; duygusal sapma boyutu için .89, duygusal çaba boyutu için .77 olarak bulmuşlardır. Örgütsel Yabancılaşmanın Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 0,94 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olması güvenilir kabul edilmektedir.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışlarını ölçmek için Demografik değişkenleri tanımlamak adına frekans ve yüzdeler verilmiştir. Araştırma sonucunda

elde edilen verilerin çözümlenmesi için boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. betimsel analiz; yüzde, aritmetik ortalamalar, frekans, standart sapma ve değişkenler arasındaki farklılıkları bulmak için t-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır ($p > 0.5$ değeri istatistiksel olarak anlamlıdır). Örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerindeki cinsiyet değişkenine göre farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi, örgütsel yabancılaşma ve duygusal emek ölçeklerindeki yaş, branş, mesleki kıdeme göre farklılıkları belirlemek için Anova testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Anova testi sonucunda hangi gruplar arasında farklar olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe ve Mann Withney testleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 2 'de ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeyleri

Duygusal Emek Düzeyleri	N	\bar{x}	SS
Yüzeysel Rol Yapma	342	5,5463	1,37599
Samimi Davranış	342	5,4103	1,22038
Derinden Rol Yapma	342	5,1058	1,35626
Valid N (listwise)	342		

Tablo 2' de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri; yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranışı ve derinden rol yapma davranışı boyutlarında belirtilmiştir. Araştırma verilere göre, ortaokul öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu duygusal emek düzeyi yüzeysel rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,5463$) iken onu sırası ile samimi davranış ($\bar{x} = 5,4103$) ve derinden rol yapma boyutu ($\bar{x} = 5,1058$) izlemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol yapma davranışının yüksek olması; duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3'de, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin yüzeysel rol yapma davranışı, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	P	
Yüzeysel Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	153,69	4,838	4	,110	
	(2)26-30	29	151,83		337		
	(3)31-35	60	164,67		342		
	(4)36-40	103	166,09				
	(5)41 ve üzeri	134	185,10				
Samimi Davranış	(1)25 ve altı	16	184,31	11,541	4	3-5	
	(2)26-30	29	182,74		337	4-5	
	(3)31-35	60	150,05		,010*		
	(4)36-40	103	154,49				
	(5)41 ve üzeri	134	190,22				
Derinden Rol Yapma	(1)25 ve altı	16	267,94	20,255	4	1-2	
	(2)26-30	29	190,90		337	1-3	
	(3)31-35	60	147,35		,003*	342	1-4
	(4)36-40	103	170,68			1-5	
	(5)41 ve üzeri	134	167,23			2-3	

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

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=4,838,897$; $p>0.05$), samimi davranış $X^2=11,541$; $p<0.01$) ve derinden rol yapma ($X^2=20,255$; $p<0.01$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Withney testi sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri ($X^2= 190,22$) grubunda, en düşük ortalamayı ise 31-35 yaş grubunda ($X^2 = 150,05$) aldığı görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin derinden rol yapma değişkeninde en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken ($\bar{x}= 6,2625$), en düşük ortalama puan ise 31-35 yaş grubuna aittir ($X^2=147,35$). 41 yaş ve üzeri ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve 31-35 yaş ortaokul öğretmenine göre duygusal emek sergileme sürecinde bilgi ve deneyim sayesinde daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4’de; ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının mesleki kıdem değişkenini farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	X^2	Df	p
Yüzeysel Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	189,66	4,417	4	,516
	(2)6-10 yıl	37	155,81			
	(3)11-15 yıl	82	166,99			
	(4)16-20 yıl	87	161,99			
	(5)21 yıl ve üzeri	107	183,19			
Samimi Davranış	(1)1-5 yıl	29	190,97	7,512	4	,393
	(2)6-10 yıl	37	157,91			
	(3)11-15 yıl	82	155,75			
	(4)16-20 yıl	87	164,98			
	(5)21 ve üzeri	107	188,29			
Derinden Rol Yapma	(1)1-5 yıl	29	218,76	8,593	4	,050
	(2)6-10 yıl	37	165,95			
	(3)11-15 yıl	82	160,41			
	(4)16-20 yıl	87	163,36			
	(5) 21 yıl ve üzeri	107	175,73			

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

Tablo 4’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı mesleki kıdeme göre farkın kaynağını gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış boyutu anlamlı farklılık göstermezken ($X^2=7,512$; $p>0.05$), yüzeysel rol yapma ($X^2=4,417$; $p<0.05$) ve derinden rol yapma ($X^2=8,593$; $p<0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem ile duygusal emek ilişkisi eğitim örgütlerinde öğretmenlerin davranış kurallarına bağlı hareket etmeleri ve kendi deneyimleriyle sorun çözmelerine yardımcı olduklarını gösterebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarının yüzeysel rol yapma boyutunda mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenleri ve mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl arasında olanların mesleki kıdemi 21 yıl üzerinde olan ortaokul öğretmenlerinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek

davranışları derinden rol yapma boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 5’de; ortaokul öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları boyutlarında incelenmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri

Boyutlar	N	(\bar{x})	SS
Güçsüzlük	342	2,0283	,74646
Anlamsızlık	342	1,4538	,61808
Kuralsızlık	342	1,9656	,66469
Yalıtılmışlık	342	1,7885	,74859
Kendine Yabancılaşma	342	1,5175	,62336
Valid N (listwise)	342		

Tablo 5’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında belirtilmiştir. Bu verilere göre, öğretmenlerin en yüksek ortalama puana sahip olduğu örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu ($\bar{x}=2,0283$) iken onu sırası ile kuralsızlık ($\bar{x}=1,9656$), yalıtılmışlık ($\bar{x}=1,7885$), kendine yabancılaşma ($\bar{x}=1,5175$) ve anlamsızlık ($\bar{x}=1,4538$) boyutları izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma, yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişki olabilir.

Tablo 6 ‘da; ortaokul öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Güçsüzlük	Erkek	132	2,1586	,83517	340	2,581	,010
	Kadın	210	1,9463	,67414			
Anlamsızlık	Erkek	132	1,5227	,66420	340	1,639	,102
	Kadın	210	1,4105	,58472			
Kuralsızlık	Erkek	132	2,0133	,62572	340	1,050	,294
	Kadın	210	1,9357	,68784			
Yalıtılmışlık	Erkek	132	1,8914	,75916	340	2,025	,044
	Kadın	210	1,7238	,73632			
Kendine Yabancılaşma	Erkek	132	1,5682	,67267	340	1,192	,234
	Kadın	210	1,4857	,58970			

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

Tablo 6’ da görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık ($t= 1,639$; $p > 0.05$), kuralsızlık ($t= 1,050$; $p > 0.05$) ve kendine yabancılaşma ($t= 1,192$; $p > 0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ($t=2,581$; $p < 0.05$) ve yalıtılmışlık boyutları ($t=2,025$; $p < 0.05$) kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde kadın ortaokul öğretmenleri erkek ortaokul öğretmenlerine göre okul paydaşları ve okul idarecileri ile olan ilişkilerinde daha içten tutum ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7’ de, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının yaş değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/ Değişken	Yaş	N	\bar{x}	X^2	df	P
Güçsüzlük	(1)25 ve altı	16	99,13	11,014	4	,044* 1-2
	(2)26-30	29	193,67			
	(3)31-35	60	169,69			
	(4)36-40	103	180,57			
	(5)41 ve üzeri	134	169,18			
Anlamsızlık	(1)25 ve altı	16	101,00	11,843	4	,171 1-3
	(2)26- 30	29	185,55			
	(3)31-35	60	191,83			
	(4)36-40	103	170,00			
	(5)41 ve üzeri	134	168,93			
Kuralsızlık	25 ve altı	16	159,88	7,687	4	,121
	26-30	29	208,45			
	31-35	60	168,06			
	36-40	103	181,31			
Yalıtılmışlık	41 ve üzeri	134	158,89	3,867	4	,276
	25 ve altı	16	143,56			
	26-30	29	186,67			
	31-35	60	159,42			
	36-40	103	180,74			
Kendine yabancılaşma	41 ve üzeri	134	169,86	6,864	4	,292
	25 ve altı	16	121,78			
	26-30	29	194,90			
	31-35	60	168,88			
	36-40	103	167,25			
	41 ve üzeri	134	176,81			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda, örgütsel yabancılaşma anlamsızlık boyutunda ($X^2 = 11,843$; $p > 0.05$), kuralsızlık ($X^2 = 7,687$; $p > 0.05$), yalıtılmışlık ($X^2 = 3,867$; $P > 0,05$) ve kendine yabancılaşma ($X^2 = 6,864$; $p > 0.05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutu ($X^2 = 11,014$; $p < 0.05$) ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Güçsüzlük boyutunda 25 yaş ve altı ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeydeyken 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük olması 36-40 yaş ortaokul öğretmenlerinde yüksek olması; mesleğe yeni başlamaları öğretmenlik mesleğini heves ve heyecan ile yapmaları olabilir. 36-40 yaş ortaokul öğretmenleri okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ile destek alamamalarından dolayı güçsüzlük boyutu artmış olabilir.

Tablo 8’de; örgütsel yabancılaşma anlamsızlık ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 8. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları

Değişken	(I) Branş	(J) Branş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_{α}	p
Anlamsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,27984	,12074	,070
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,02365	,07117	,946
		Genel Yetenek	,30350	,12509	,054
	Genel Yetenek	Sözel Alan	-,27984	,12074	,070
		Sayısal Alan	-,30350	,12509	,054
Kuralsızlık	Sözel Alan	Sayısal Alan	-,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	-,06667	,12688	,871
	Sayısal Alan	Sözel Alan	,35163*	,07479	,000
		Genel Yetenek	,28496	,13147	,097
	Genel Yetenek	Sözel Alan	,06667	,12688	,871
		Sayısal Alan	-,28496	,13147	,097

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenleri örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ortaokul öğretmenleri ile genel yetenek alan branşları arasında olduğu görülmektedir. Bu farkın sayısal alan ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri kuralsızlık boyutunda sözel alan ve sayısal alan branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin kuralsızlık boyutu sözel alan branşları ile sayısal alan branşları arasında olduğu görülmektedir (p<.05).Bu farkın sayısal alan ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Anlamsızlık boyutunda sayısal alanın genel yetenek branşlarına göre yüksek olması; ortaokul öğretmenlerinin eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için hazırladıkları çalışmaların müfredat içeriklerinin öğrencileri hayata hazırlama konusunda yetersiz kalması anlamsızlık duygusunu artırmasına neden olabilir.

Tablo 9’da, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farkın kaynağını gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi

Boyut/ Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	χ^2	df	P
Güçsüzlük	(1)1-5 yıl	29	116,43	12,855	4	,012*
	(2)6-10 yıl	37	187,47			
	(3)11-15 yıl	82	165,12			
	(4)16-20 yıl	87	188,34			
	(5)21 ve üzeri	107	172,10			
Anlamsızlık	(1)1-5 yıl	29	143,97	2,817	4	,471
	(2)6-10 yıl	37	178,31			
	(3)11-15 yıl	82	177,05			
	(4)16-20 yıl	87	173,01			
	(5)21 ve üzeri	107	171,13			
Kuralsızlık	(1)1-5 yıl	29	183,47	3,129	4	,610
	(2)6-10 yıl	37	186,72			
	(3)11-15 yıl	82	161,56			
	(4)16-20 yıl	87	178,61			
	(5)21 ve üzeri	107	164,83			

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi (Devamı)

Boyut/ Değişken	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	X^2	df	P
Yalıtılmışlık	(1)1-5 yıl	29	145,45	5,570	4	,134
	(2)6-10 yıl	37	177,04			
	(3)11-15 yıl	82	161,56			
	(4)16-20 yıl	87	188,25			
	(5)21 ve üzeri	107	170,64			
Kendine yabancılaşma	(1)1-5 yıl	29	145,97	6,195	4	,481
	(2)6-10 yıl	37	178,86			
	(3)11-15 yıl	82	185,44			
	(4)16-20 yıl	87	157,86			
	(5)21 ve üzeri	107	176,28			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 9’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonucunda; anlamsızlık ($X^2=2,817$; $p>0,05$), kuralsızlık ($X^2=3,129$ $p>0,05$), yalıtılmışlık ($X^2=5,570$; $p>0,05$) ve kendine yabancılaşma ($X^2=6,195$; $p>0,05$) boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma güçsüzlük ($X^2=12,855$; $p<0,05$) boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde düşük düzeyde ve 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinde yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farkın “16-20 yıl” arası mesleki kıdemi olan ortaokul öğretmenlerde olduğu görülmüştür. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması; değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri en yüksek yüzeysel rol yapma boyutu iken onu sırası ile samimi davranış ve derinden rol yapma boyutu olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin yüzeysel rol davranışının yüksek düzeyde olmasının nedeni, örgütte duygularını baskı altında tutması ve eğitim örgütlerinde göstermesi gereken davranışları çevresine hissediyormuş gibi yapmasından kaynaklanabilir. Yüzeysel rol yapma davranışı eğitim örgütünün öğretmenden beklediği ve onun doğal olarak hissettiği ya da içinden gelen davranışın uyuşmamasıdır. Bu durum öğretmenin mesleğini ve okulla ilgisini olumsuz etkileyebilir. Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık üzerine yaptığı araştırmada sırasıyla yüzeysel rol yapma, samimi davranış ve derinden rol yapma davranışı ile yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri yaş değişkenine göre yüzeysel rol yapma boyutu anlamlı farklılık göstermezken, samimi davranış ve derinden rol yapma boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Samimi davranış boyutu 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş grubuna göre alınan ortalama puanlara bakıldığında samimi davranış değişkeninin en yüksek ortalamaya 41 yaş ve üzeri grubunda, en düşük ortalamayı ise 36-40 yaş grubunda aldığı görülmektedir. Derinden rol yapma boyutu ise 25 yaş ve altı grubu ile 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Derinden rol yapma boyutunda en yüksek ortalama puan 25 yaş ve altı grubuna ait iken en düşük ortalama puan ise 36-40 yaş grubuna aittir.

Hochschild (1983), mesleklerinde yaşı daha fazla olan bireylerin gençlere göre duygusal emek düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularında, samimi davranış boyutu en yüksek 41 yaş ve üzerinde görülmesinin nedeni; ortaokul öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve deneyim sayesinde mesleklerini yaparken sergilemeleri gereken duyguları içselleştirerek yansıtmaları olabilir. Eğitim örgütlerinde 41 yaş üstü öğretmenlerin 25 yaş ve 31-35 yaşa göre duygusal emek sergileme sürecinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Yaşı büyük

öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerin artması duyguların kontrolü ve duygulara nasıl yön verilmesi konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin duygularını kontrol etmede daha başarılı oldukları için eğitim örgütünün kendilerinden beklenildiği gibi davranmaya daha kolay uyum sağlayabildiği olarak yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek örgütsel yabancılaşma düzeyi güçsüzlük boyutu iken onu sırası ile kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık boyutları izlemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte, eğitim örgütlerinde yabancılaşma ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda mesleğe yabancılaşmanın en yoğun güçsüzlük duygusu boyutunda yaşandığı görülmüştür (Çimen, 2018; Averbek, 2016; Büyükyılmaz, 2007; Elma 2003; Erjem, 2005; Yıldız, 2016; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olması, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleklerini yaparken yönetimin dışında kalma ve yönetimde söz söyleme ve karar verme süreçlerinde denetim hakkının olmaması ile ilişkilendirilebilir. Güçsüzlük, ortaokul öğretmenlerinin meslekleri üzerinde kontrol sahibi olamaması durumunda kendini gösterdiği şekilde yorumlanabilir. Öğretmenlerin karar mekanizmalarında yeteri kadar yer alamamaları inandığı sonucu etki etmek için elinden bir şey gelmeyeceğini düşünmesi olabilir. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin kadınlara göre hem güçsüzlük boyutunda hem de yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük düzeydeyken 36-40 yaş öğretmenlerde yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamsızlık boyutu, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, 25 yaş altı ile 26-30 ve 36-40 yaşları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük düzeydeyken 36-40 yaş öğretmenlerde yüksek düzeydedir.

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun 25 yaş ve altı öğretmenlerde düşük 36-40 yaşda daha yüksek olmasının nedeni; mesleğe yeni başlamaları, mesleklerini heves ve heyecanla yapmak istemeleri olabilir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça 36-40 yaşda okul idaresi ve meslektaşları tarafından yeterli ilgi ve destek alamamalarıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışmasında yaş ilerledikçe yabancılaşmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde ortaokul öğretmenlerinin okul paydaşlarından ve idarecilerden gereken desteği alamadıkları zaman bu yaş grubunda mesleklerine karşı güçsüzlük daha fazla olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamsızlık ve kuralsızlık boyutları ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, anlamsızlık boyutu sayısal alan ve genel yetenek branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kuralsızlık boyutu ise sözel alan ve sayısal alana branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamsızlık boyutunda genel yetenek branşları sayısal branşlara göre daha düşük düzeydedir.

Sayısal alan derslerinde bilgilerin günlük hayatta kullanılamaması ya da öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ortamı bulamaması nedeniyle öğretmenlerin anlamsızlık yaşamaları sonucunu ortaya çıkarabilir. Genel yetenek alanında anlamsızlık duygusunun düşük seviyede olması öğretmenlerin çalışmalarının ve etkinliklerinin okul idaresi tarafından giderilmesi öğretmenlerde anlamsızlık duygusunu azaltır. Yarışmacı eğitim sisteminin etkilerini sayısal alan öğretmenlerinin daha fazla yaşadıkları söylenebilir genel yetenek alanlarında rekabetçi bir ortam bulunmayabilir. Sözel alan öğretmenlerinin kuralsızlık boyutunda düşük düzeyde olmasının nedeni; okul idaresi tarafından bu gruptaki öğretmenlerin onların yerine karar vermelerine karşı çıkmaları olabilir.

Güçsüzlük boyutu ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güçsüzlük boyutu mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerde düşük düzeydeyken, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin için yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir. Kıdem yılı 1-5 ile olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun düşük olmasının nedeni mesleğe ilk defa başlamanın verdiği hevesle yüksek beklentilere sahip olma beklentilerinin karşılanamamasına neden olabilir. 16-20 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunun yüksek olmasının nedeni ise değişen hızlı teknolojik eğitim öğretim araç ve gereçleri, yeni kuşakların farklı beklentilerine cevap vermede kendilerini yetersiz görmeleri güçsüzlük boyutunun yükselmesine neden olabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli seminer ve uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler tarafından düzenlenebilir. Sayısal alan öğretmenlerinin anlamsızlık duygusunu en aza indirmek için yeni dersin amacı ve gerçek yaşam bağlantısını güçlendirecek yaklaşımlar öğretim programına eklenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin duygularını bastırarak yüzeysel rol yapma davranışlarını en aza indirmeleri için öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı dersler konulabilir. Mesleki kıdemlerine göre 25 yaş ve 31-35 yaş arasında olan ortaokul öğretmenlerinin samimi davranış ve derinden rol yapma davranışlarının içeriğine odaklı eğitimler yapılmalıdır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güçsüzlük boyutunda yabancılaşmasının azaltılması ya da ortadan kaldırılması için; ilgili alan uzmanlarınca okullarda görevli öğretmen ve yöneticilere çeşitli seminerler, hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek bilgilendirilmelidir. Bu araştırma, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel yabancılaşma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma konusu özel okullarda ve farklı kademelerde bulunan öğretmenleri kapsayacak şekilde karşılaştırılmalı yapılabilir. Bu araştırma nitel yöntemler ile yapılabilir.

Kaynakça

- Ashforth E. B. & R. H. Humphrey (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), s. 88-115.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde Duygusal Emek. Gazi kitapevi: Ankara
- Aydoğan, E. (2015). Marx Ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı: Alienation Concept by Marx and His Predecessors. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*, 54(6) s.273-282.
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Brooks, J.S, Huges, M.R. & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*. 22 (1), s.45-62.
- Brown, E. L. (2011). Emotion Matters: Exploring The Emotional Labor Of Teaching. Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Pittsburgh.
- Chen, Yu-Chen; Chen, Y. H.Shang, R.A.and Kung C. L.(2012). Humour, "Organizational Alienation, Organizational Support And Behavioral Intention To Adopt Information Systems".Proceedings. <http://aisel.aisnet.org/pacis2012/10> s. 1-10.
- Chu, K. & Murrmann, S. (2006), Development and Validation of the Hospitality Emotional Labor Scale, *Tourism Management*, 27(2), s.1181-1191.
- Çimen L. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan İdari Personelin Duygusal Emek Davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), s:79-93
- Elma, C. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği) Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın

- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi [Effects of organizational communication on the management of the labors' expressing their emotions]. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6, s.18-33.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara
- Grandey, A. (2000), Emotion Regulation In The Workplace: A New Way To Conceptualize Emotional Labor, *Journal of Occupational Health Psychology*,5(1),95-110.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), s.853-854.
- Hochschild, A.R.(1983). *The Managed Heart*, Berkeley, CA: University of California Pres.
- Horowitz, I.L.(1966). On alienation and the social order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), s.230-237.
- Polatkan, N.N.(2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Aydın
- Kahveci, G. Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish journal of Educational Studies*, 1 (3), s.27-62.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach*. New York: Praeger Publishers.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, s.71-88.
- Miller, J. (1975), Isolation in Organizations: Alienation from Authority, Control, and Expressive Relations, *Administrative Science Quarterly*, 20 (2), s.260-271.
- Morris, J.A. & Feldman, D.C. (1996), "The Dimensions, Antecedents, And Consequences Of Emotional Labor", *Academy of Management Journal*, 21,s. 989-1010.
- Nair, N. & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers *Management Decision*, Emerald Publishing 48(4), s.600-615.
- Ofluoğlu, G., Büyükyılmaz O. (2008). Türkiye Taşkömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkisi Olan Sebeplerin Araştırılması. (Kamu-İş) *İş Hukuku ve İktisat Dergisi*. 9.s.4.
- Schacht, R. (1970). *Alienation*. Garden City, N.J. Doubleday.
- Seçer, Ş. (2005). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Prof. Dr. Nevzat Yalçıntaş'a Armağan Özel Sayısı, 50. Kitap, İstanbul: İÜ Yayınevi, s.813-834.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6),s.783-791.
- Şimşek, M. Ş. Akgemci, T. Çelik, A. & Fettahloğlu, T. (2006), Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s.69-587.
- Tekin, M. (2010). Mevlâna Celâleddin Rûmi'de Din ve Yabancılaşma. İ.Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1) s.101-118.
- Ye, M. L. Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, s.2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldız, K., Akgün N., Yıldız S., (2013). İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki, *International Journal of Social Science*, 6(6), s. 1253-1284
- Yılmaz, S. Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.6:(2), s.315-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma Kavramı Paralelinde Emegın Yabancılaşması Ve Sonuçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), s.159-188
- Zheng, X. H. Yin & M. Wang (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China, *Teachers and Teaching*, 24(8), s.965-979,
- Zembylas, M. (2004). Emotion Metaphors and Emotional Labor in Science Teaching. *Science Education*,88(3), s. 301-324.



Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerlere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Nermin UĞURLU¹, Hakan SERT²

Öz

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumlarının belirlenmesidir. Tarama modelinde nicel bir araştırma olup 2019/2020 Eğitim Öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 272 yüksek lisans, 73 doktora öğrencisi olmak üzere toplamda 345 lisansüstü öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan " Kişisel Bilgi Formu " ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan beşli likert tipinde 50 maddenin yer aldığı "Akademik Etik Değerler Ölçeği" (AEDÖ) kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik orta düzeyde bir tutum puanına sahip olduğu bulunmuştur. Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutumları cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, enstitü ve aktif öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Alt problemlerin analizi doğrultusunda, akademik etik değerlere yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp; yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, enstitü ve aktif öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı elde edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerin tutum değerleri ile cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, enstitü ve aktif öğrenim durumu değişkenleri arasında zayıf bir ilişkinin bulunduğu elde edilen diğer bir sonuçtur.

Anahtar Kelimeler

Akademik etik
Etik
Etik değerlere yönelik tutum
Lisansüstü öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.06.2020
Kabul Tarihi: 04.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, nermin.ugurlu.nu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1323-8010>

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, hsert@akdeniz.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-8912-0268>

Giriş

Yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim hizmetleriyle bireylerin ilgilerine göre meslek sahibi olmalarını sağlayan, bilimsel bilginin üretilmesinde görevli bilim insanı yetiştiren yerler olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının ve burada görevli akademisyenlerin tek görevi bunlar olmamakla birlikte yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle geleceğin öğretim üyelerinin yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır. Akademisyen olma yolunda ilk adımı atan yüksek lisans ve doktora öğrencilerine verilen bilimsel araştırma yöntemleri becerisi bu noktada önem kazanmaktadır (Erdem, 2012).

Bireyler, içinde bulunduğu sosyal çevrenin bir parçasıdır ve bu çevreye karşı bazı sorumlulukları vardır. Dürüstlük ve güven bireylerin içinde bulunduğu toplumda yer edinmesinde oldukça önemlidir. Toplumsal değerler sosyal yaşamda olduğu gibi bilimsel bilginin üretildiği akademik camiada da önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü bilim, sadece sonucunun topluma fayda sağlamasından ziyade araştırmanın içine dâhil olan ortam ve kişileri de kapsamaktadır. Bu noktada bilim insanının toplumsal değerler açısından çevreye karşı sorumlulukları artmaktadır (TÜBA Bilim Etiği Komitesi, 2002). Bu bağlamda bilimsel bilgi üretmek isteyen her birey, canlılar veya canlıların sürece dâhil olduğu araştırmalarda bazı kurallar ve etik ilkeler ile karşılaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.99).

Etik, bireylerin içinde bulunduğu toplumda davranışlarıyla ilgili uyması gereken kuralları ve içinde bulunduğu kültürel yapının değerlerini inceleyen felsefenin bir alanıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.204). Kuçuradi (2003)'ye göre etik ise; Günlük hayatımızda karşımıza çıkan öngörülemez olaylara ilişkin nasıl tepki vereceğimizi, bir araştırma gerçekleştirirken izlememiz gereken yöntemi ve bu araştırma içerisinde takınmamız gereken duruşun akıl ile irdelenerek mantıksal bir şekilde açıklanmasıdır. Bilimsel bilginin üretilmesinde de akademik etik devreye girerek bilimin, katılımcıların, araştırmacının ve toplumun haklarının korunması sağlanmaktadır. Bilim insanının meslek hayatı ile ilgili sorumluluklarını ihmal etmesi, meslektaşları ve onların çalışmalarına karşı saygısız bir tavır takınması, çalıştığı kurum ile bütünlük içinde olmayarak kurumun güvenilirliğini sarsacak davranışlarda bulunması, araştırmalardaki maddi kaynakları uygun olmayan şekilde kullanması akademik etiğe aykırı davranışlar arasında görülmektedir (TÜBA Bilim Etiği Komitesi, 2002).

Bilimsel bir çalışma üreten bireylerin bilim dünyasına karşı bazı sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar bilim etiğini oluşturan temel ilkeler olup bugün pek çok disiplinde çalışmalar yapılırken bu ilkelere faydalanılmaktadır. Bu temel ilkelere kısaca göz atarsak;

Dürüstlük: Bir çalışmaya başlandığı zaman elde edilen bilginin gerçekliğini ve doğruluğunu saptırmadan, tarafsız olarak çalışmanın sonuçlarının paylaşılmasıdır.

Dikkat: Yapılan çalışmanın önemi unutulmadan bu konuda gereken hassasiyet gösterilerek baştan sona hassas bir şekilde çalışmanın sürdürülmesidir.

Açıklık: Yapılan çalışmanın sonuçlarını yansız bir şekilde bilim dünyası ile paylaştıktan sonra çalışma hakkında okuyuculardan dönüt alma bu sayede bilimsel bilginin gelişmesinin sağlanmasıdır.

Özgürlük: Bilim insanının istediği çalışmayı yapmada diğer insanların haklarını gözetecek şekilde serbest olmasıdır.

Eğitim Sorumluluğu: Bilgiyi sadece kendine saklamama, bunları paylaşarak diğer insanların eğitiminde söz sahibi olma durumudur.

Toplumsal Sorumluluk: Topluma fayda sağlayacak bulguların elde edilmesidir.

Yasallık: Araştırmanın her aşamasında belli başlı bürokratik kurallara uyulmalıdır.

Karşılıklı Saygı: Meslektaşlarının çalışmalarını dikkate almak, iletişimini saygı kuralları içerisinde gerçekleştirmektir.

Verimlilik: Bilgiyi, bilgi kaynaklarını en önemlisi de zamanını verimli kullanma durumudur.

Deneklere Saygı: Araştırmaya katılan deneklerin özel hayatı olduğunu unutmayarak, çalışmalarda zarar görmesini engellemektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, ss.29-30).

Canlıların araştırma sürecine dâhil olduğu çalışmalarda bazı etik sorunların ortaya çıkması doğaldır ancak çalışmayı titizlik ve etik kurallar çerçevesinde yürüttüğümüz takdirde bu sorunların en aza inmesi sağlanacaktır. Nitekim gerçek yaşamda bilimsel bir çalışmaların her zaman bu şekilde ilerlemediği zaman zaman görülmektedir. Alanyazında bu durum, bilimde etik dışı davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bu davranış türleri;

Disiplinsiz Araştırma: İyi planlanmamış ve özensiz çalışmalarda istemeyerek bazı sorunlar meydana gelmesi durumudur.

Yinelenen Yayın: Kısa süre içerisinde çok yayın yapmak istenmesi sebebiyle çalışmanın birden çok dergiye aynı anda göndermedir.

Sahtecilik: Çalışmanın sonuçlarını güçlendirmek için araştırmacının işe yarar verileri kullanıp işe yaramayanları kapsam dışı bırakması olarak tanımlanır.

Uydurmacılık: Masa başı yöntemle verilerin değiştirilerek bir araştırmanın yapılmasıdır.

Aşırıcılık: Başkasına ait fikirleri bize aitmiş gibi kullanma olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.109; Büyüköztürk, vd., 2018, s.31).

Akademik etik alanında akademisyenlere, lisans öğrencilerine ve lisansüstü öğrencilere yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı ve intihal kavramını ilk kez duydukları görülmektedir. Öğrencilerin bir test ya da sınav sırasında kopyalama ve başkasının çalışmasını kendi üstüne geçirmenin etik dışı kural olduğunu kabul ettikleri görülürken öğrencileri etik olmayan durumlara iten nedenlerin araştırmanın kolay yoldan elde edilmesi, araştırma yöntemleri becerisi eksikliği, not kaygısı, zamanın yetersizliği, araştırma etiğinin ne olduğunun tam olarak bilinmeyişi bu sorunların temelini oluşturmuştur (Köklü, 2000; Thomas, Zly,2012 ve Avaroğulları, Ata, 2013). Özden ve Ergin (2013)'in çalışmasında öğrencilerin etik kurallara uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Orhan (2018)'in çalışmasında öğrencilerin akademik dürüstlük konusu ile ilgili tam olarak bilgilendirilmedikleri ve bu alanda eksiklik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik usulsüzlüğün etik olmadığını farkında oldukları ve bunun önlenmesi gerektiğini düşündüklerine rağmen öğretmen adaylarının %95 oranında etik dışı davranışta buldukları görülmüştür (Özden ve Özden, 2015).

Bu alandaki araştırmalar sadece lisans ve lisansüstü öğrenciler ile sınırlı kalmayıp akademisyenler üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda, öğretim elemanlarını etik kuralların ihlaline iten nedenlerin akademik yükselmeye bağlı kişisel çıkarların bilimin önüne geçmesi şeklinde olduğunu, akademisyenlerin bir makaleyi birden çok dergide yayınlamayı, çalışmalarında ölçekleri izinsiz kullanma ve atıf vermemenin etik dışı bir kural olmadığını düşündükleri görülürken, (Aydın, Şahin ve Demirkasımoğlu, 2014 ;Özder, Işıktaş ve Erdoğan, 2014) Kırkılıç, Sevim ve Söylemez (2015)'in çalışmasında akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdirençelebi ve Filizöz (2019) çalışmasında akademisyenlerin etik değerlere ait algı ve tutumlarının demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmışlar bunun sonucunda da algı ve tutumların demografik değişkenlere göre değiştiği sonucuna ulaşılmışlardır. Öğretim elemanlarının meslek hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar araştırıldığında akademik çalışmalarda intihalin en fazla yapılan etik dışı hareket olduğu, meslektaşlar arasında ise rekabet ve araştırma etiğine aykırı yardımlaşmanın sıkça yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Oral, Avcı ve Tösten, 2017).

Amerika ve İngiltere'deki üniversitelerde akademik suistimalin varlığı ve hatta yaygın olduğu yapılan bir dizi önemli çalışmada açıkça görülmüştür (De Lambert vd.,2006; McCabe ,2005; Ashworth vd.,1997). Örneğin, bir Web araştırmasında, 40.000 lisans öğrencisi ile yapılan anketlerde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki yazılı çalışmalarda ciddi oranlarda kopya veya hile vakaları tespit edilmiştir (Ashworth, 1997). Tıp eğitimi alan lisansüstü öğrenciler arasında yapılan bir çalışmada, öğrencilerin farklı kaynaklardan metin ödünc olarak paragraf haline getirmenin sakıncası

olmadığı görüşünü savundukları tespit edilmiştir (Ryan vd., 2009). Bu konuda Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise ülkemizde yazılan lisansüstü tezlerde de maalesef ciddi boyutlarda etik sorunlar bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada tezlerin yüksek intihal oranları ve sıklıkla birbirini tekrar eden araştırma sayılarının çokluğu da ortaya çıkmıştır (Toprak,2017).

Türkiye’de günümüzde lisansüstü öğrenci sayısı ve çalışmalarında, artan üniversite sayısına bağlı olarak sayısal bir büyüme görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi girilen tez sayılarına bakıldığında, 2009 yılında 21.350, 2014 yılında 28.167 ve 2019’da 72.846 tezin yazıldığı görülmektedir (YÖKTEZ istatistikler, 2020). Sayıların bu devasa artışı, akla tezlerin içeriğinin nasıl olduğu sorusunu getirmektedir. Şen (2012)’in üniversitelerdeki yüksek lisans ve doktora çalışmaları üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda, tezlerin birçok akademik etik dışı davranışı içinde barındırdığı görülmüştür.

Bilim insanına ve bilimsel bilgiye duyulan güvenin sağlanmasında akademik etik kurallar büyük önem taşımaktadır. Bilimsel araştırma sürecinde, çalışmanın başından sonuna kadar dürüstlük ve açıklık elden bırakılmamalı, ilgili alanda yapılan çalışmalara yönelik düşüncelerimiz ise, yapıcı ve diğer bilim insanlarının bilimsel haklarını koruyucu şekilde olmalıdır. Eğer bilimsel araştırma sürecinde bir usulsüzlük tespit edilirse bu durum çalışmayı yapan araştırmacıya ve çalışmanın yapıldığı kuruma karşı bir güven eksikliğine neden olur. Böyle bir olayın elbette ki toplumsal sonuçlarının olması da doğaldır. Bilimsel araştırmanın saygınlığının yitirilmesine ve böylelikle de bilimle toplumun ters düşmesine sebep olunması kaçınılmazdır. Toprak(2017)’in çalışmasında ortaya çıkan yüksek intihal oranları ve Şen(2012)’in tezlerdeki etik dışı davranışları ortaya çıkarması bu durumu destekler niteliktedir. Geleceğin akademisyenlerinin yetiştirildiği yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmalar yapacak lisansüstü öğrencilerinin akademik etik değerler ile ilgili tutumlarının belirlenmesinin literatüre fayda sağlayacağı düşünülmektedir (TÜBA Bilim Etiği Komitesi, 2002).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumlarının belirlenmesidir. Bilim insanları içinde yaşadığı sosyal çevrenin bir parçası olduğundan dolayı bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin demografik özelliklerinin, hangi eğitim düzeyinde bir ailede yetiştiğinin ve öğrenim gördüğü enstitünün akademik etik değerlere yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması önem taşımaktadır. Buradan hareketle çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir;

- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar enstitüye göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik etik değerlere yönelik tutumlar yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Lisansüstü öğrencilerin tutum değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Tarama araştırması, bir grubun özelliklerini öğrenmek amacıyla grubun durumunun olduğu gibi değiştirilmeden betimlendiği bir araştırma modelidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni çok sayıda örneklemeden elde edilen veriler ile araştırmacıya genelleme yapabilme imkânı sunmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2018, s.15).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2019/2020 Eğitim Öğretim yılında Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören 272 yüksek lisans, 73 doktora öğrencisi olmak üzere toplamda 345 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme seçim yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin avantajlı tarafı araştırmacının kolayca bir örneklemeden veri

toplayabilmesine olanak sunmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2018, s.95). Araştırma grubuna ait veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Lisansüstü Öğrencilere Yönelik Bilgiler

		N	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	221	64.1
	Erkek	124	35.9
Yaş	20-25 yaş	142	41.2
	26-29 yaş	102	29.6
	30 ve üzeri yaş	101	29.3
Anne eğitim durumu	Okur-yazar değil	29	8.4
	İlkokul	147	42.6
	Ortaokul	39	11.3
	Lise	70	20.3
	Üniversite	60	17.4
Baba eğitim durumu	Okur-yazar değil	6	1.7
	İlkokul	110	31.9
	Ortaokul	45	13.0
	Lise	85	24.6
	Üniversite	99	28.7
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	92	26.7
	Fen Bilimleri Enstitüsü	66	19.1
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	148	42.9
	Sağlık Bilimler Enstitüsü	39	11.3
Aktif öğrenim durumu	Yüksek Lisans	272	78.8
	Doktora	73	21.2

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmaya ait verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel bilgi formu” ve Sevim (2014) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Akademik Etik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum” dan “Kesinlikle Katılıyorum” a kadar beşli likert dereceleme tipinde olup 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bilimsel araştırmaya yönelik değerler, meslektaşına yönelik değerler, çalışılan kuruma yönelik değerler, topluma yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerler olmak üzere 5 boyutu bulunmaktadır. Lisansüstü öğrencilerden elde edilen puanların analizinde, ölçekteki olumlu maddeler için “Tamamen Katılmıyorum”=1 puan. “Katılmıyorum”=2 puan. “Kararsızım”=3 puan. “Katılıyorum”=4 puan ve “Tamamen Katılıyorum”=5 puan olarak puanlanmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler için ise ters puanlama yapılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanın ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle (50) akademik etik değerler tutum puanı elde edilmiştir. Sevim (2014) bu ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısını .86. Spearman-Brown değerini .84 ve Guttman değerini .81 olarak hesaplamıştır. Tüm iç tutarlılık katsayılarının .80’in üzerinde olduğu görülmektedir. Verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı bu çalışmada .75 olarak bulunmuştur. Buradan yola çıkarak ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2018, s.115).

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi için aritmetik ortalama değerlendirme aralığı kullanılmıştır. Katsayı aralığı. 80 puan aralığı ise 12.4 olarak hesaplanmıştır (Başçı ve Gündoğdu, 2011). Akademik etik değerlere ilişkin ortalamaların değerlendirme aralıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Etik Değerlere İlişkin Ortalamaların Değerlendirme Aralıkları

Katsayı Aralığı	Puan Aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	106-118.4	Kesinlikle katılmıyorum	Düşük tutum
1.81–2.60	119-130.8	Katılmıyorum Kararsızım	
2.61–3.40	131-143.4	Katılıyorum	Orta tutum
3.41–4.20	144-156.4	Kesinlikle katılıyorum	
4.21–5.00	157-168		Yüksek tutum

Verilerin Analizi

Lisansüstü öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla mod, medyan, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayısı istatistikleri kullanılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalaması, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın ve çarpıklık, basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılarak analizde parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve aktif öğrenim durumu değişkenleri ile lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmesi amacıyla “Bağımsız Gruplar İçin t-Testi” uygulanmıştır. Öğrencilerin yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve enstitü değişkenleri ile akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı saptanmasında “Tek Faktörlü ANOVA” testi kullanılmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde tutum puanına, orta düzeyde tutum puanına ve düşük düzeyde tutum puanına sahip öğrencilerin değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelenmesinde “Pearson Korelasyon Katsayısı” testi uygulanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğinin belirlenmesinde “Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı” hesaplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk. 2020. s.40).

Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi için aritmetik ortalama değerlendirme aralığı kullanılmıştır. Katsayı aralığı .80 puan aralığı ise 12.4 olarak hesaplanmıştır (Başçı ve Gündoğdu, 2011). Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalaması 141.39 olarak saptanmıştır. Tablo 2 göz önünde bulundurulduğunda, lisansüstü öğrencilerin orta düzeyde akademik etik değerlere yönelik tutumları olduğu görülmektedir.

Alt problemlerin analizinde cinsiyet ve aktif öğrenim durumu değişkenlerinde “Bağımsız Gruplar İçin t-Testi” analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4’te, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve enstitü değişkenleri için “Tek Faktörlü ANOVA Testi” sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	221	3.97	.28	3.56	343	.00
	Erkek	124	3.85	.31			
Aktif Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	272	3.91	.29	-1.69	343	.09
	Doktora	73	3.98	.30			

p< .05

Tablo 5. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerlere Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Yaş	20-25 yaş	142	3.92	.27	Gruplar arası	.04	2	.02	.26	.76
	26-29 yaş	102	3.91	.28	Gruplar içi	30.99	342	.09		
	30 ve üzeri yaş	101	3.94	.34	Toplam	31.03	344			
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	29	3.91	.33	Gruplar arası	.39	4	.09	1.08	.36
	İlkokul	147	3.89	.28	Gruplar içi	30.64	340	.09		
	Ortaokul	39	3.99	.30	Toplam					
	Lise	70	3.93	.27		31.03	344			
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	6	4.11	.31	Gruplar arası	.53	4	.13	1.49	.20
	İlkokul	110	3.90	.27	Gruplar içi	30.50	340	.09		
	Ortaokul	45	3.90	.26	Toplam					
	Lise	85	3.91	.30		31.03	344			
Enstitü	Eğitim Bilimleri E.	92	3.96	.33	Gruplar arası	.24	3	.08	.91	.43
	Fen Bilimleri E.	66	3.90	.25	Gruplar içi	30.79	341	.09		
	Sosyal Bilimler E.	148	3.92	.29	Toplam					
	Sağlık Bilimler E.	39	3.87	.29		31.03	344			

p< .05

Cinsiyet Türü Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız gruplar için t-testi bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerler İle İlgili Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kadın	221	3.97	.28	3.56	343	.00
Erkek	124	3.85	.31			

p < .05

Tablo 6. incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin 221'i kadın, 124'ü erkektir. Kadın lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.97), erkek lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutum puan ortalamalarından (\bar{X} =3.85) yüksek olduğu görülmektedir. "Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .00 olarak bulunmuştur. $p \leq 0.05$ olduğundan dolayı cinsiyet değişkeni ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark vardır.

Yaş Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin yaş değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA'ya ait bulgular Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaş Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{X}	S
20-25 yaş	142	3.92	.27
26-29 yaş	102	3.91	.28
30 ve üzeri yaş	101	3.94	.34
Toplam	345	3.92	.30

Tablo 8. Yaş Değişkenine İlişkin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	p
Gruplar arası	.04	2	.02	.26	.76
Gruplar içi	30.99	342	.09		
Toplam	31.03	344			

p < .05

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin yaşlarının; 142 kişinin 20-25 yaş arası, 102 kişinin 26-29 yaş arası ve 101 kişinin 30 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. "Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?" alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .76 olarak bulunmuştur. $p > 0.05$ olduğundan dolayı yaş değişkeni ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA'ya ait bulgular Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{X}	S
Okur-yazar değil	29	3.91	.33
İlkokul	147	3.89	.28
Ortaokul	39	3.99	.30
Lise	70	3.93	.27
Üniversite	60	3.95	.33
Toplam	345	3.92	.30

Tablo 10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	p
Gruplar arası	.39	4	.09	1.08	.36
Gruplar içi	30.64	340	.09		
Toplam	31.03	344			

$p < .05$

Tablo 9 ve 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin anne eğitim durumlarının; 29 kişinin okur-yazar değil, 147 kişinin ilkökul mezunu, 39 kişinin ortaokul mezunu, 70 kişinin lise mezunu ve 60 kişinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. “Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .36 olarak bulunmuştur. $p > 0.05$ olduğundan dolayı anne eğitim durumu değişkeni ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.

Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA'ya ait bulgular Tablo 11 ve 12'de sunulmuştur.

Tablo 11. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{X}	S
Okur-yazar değil	6	4.11	.31
İlkokul	110	3.90	.27
Ortaokul	45	3.90	.26
Lise	85	3.91	.30
Üniversite	99	3.97	.33
Toplam	345	3.92	.30

Tablo 12. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	.53	4	.13	1.49	.20
Gruplar içi	30.50	340	.09		
Toplam	31.03	344			

$p < .05$

Tablo 11 ve 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin baba eğitim durumlarının; 6 kişinin okur-yazar değil, 110 kişinin ilkökul mezunu, 45 kişinin ortaokul mezunu, 85 kişinin lise mezunu ve 99 kişinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. “Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .20 olarak bulunmuştur. $p > 0.05$ olduğundan dolayı baba eğitim durumu değişkeni ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.

Enstitü Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin enstitü değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA'ya ait bulgular Tablo 13 ve 14'de sunulmuştur.

Tablo 13. Enstitü Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{X}	S
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	92	3.96	.33
Fen Bilimleri Enstitüsü	66	3.90	.25
Sosyal Bilimler Enstitüsü	148	3.92	.29
Sağlık Bilimler Enstitüsü	39	3.87	.29
Toplam	345	3.92	.30

Tablo 14. Enstitü Değişkenine İlişkin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına Ait Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Gruplar arası	.24	3	.08	.91	.43
Gruplar içi	30.79	341	.09		
Toplam	31.03	344			

p< .05

Tablo 13 ve 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin 92'si eğitim bilimleri enstitüsünde, 66'sı fen bilimleri enstitüsünde, 148'i sosyal bilimler enstitüsünde ve 39'u sağlık bilimleri enstitüsünde öğrenim görmektedirler. "Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları enstitüye göre farklılaşmakta mıdır? " alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .43 olarak bulunmuştur. p >0.05 olduğundan dolayı enstitü değişkeni ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.

Aktif Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Akademik Etik Değerler Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin aktif öğrenim durumu değişkenine göre akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız gruplar için t-testi bulguları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerler İle İlgili Tutum Puanlarının Aktif Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Yüksek Lisans	272	3.91	.29	-1.69	343	.09
Doktora	73	3.98	.30			

p< .05

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan 345 lisansüstü öğrencinin 272'sini yüksek lisans öğrencileri 73'ünü ise doktora öğrencileri oluşturmaktadır. "Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? " alt probleminin analizi doğrultusunda p değeri .09 olarak bulunmuştur. p >0.05 olduğundan dolayı yüksek lisans veya doktora yapma durumu ile akademik etik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.

Lisansüstü Öğrencilerin Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin tutum puanları ile akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında, anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan pearson korelasyon katsayısı bulguları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Etik Değerler İle İlgili Tutum Puanları Arasındaki İlişkinin Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Yüksek tutum puanı	Orta tutum puanı	Düşük tutum puanı
Cinsiyet	-.02	-.10	-.01
Yaş	.18	.00	-.02
Anne eğitim durumu	.09	.12	.15
Baba eğitim durumu	.10	.02	-.28
Enstitü	-.15	-.07	-.23
Aktif öğrenim durumu	.03	.00	.18

Tablo 16 incelendiğinde, akademik etik değerler ile ilgili yüksek derecede tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerin cinsiyet ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ($r = -.02$; $r = -.15$), yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ($r = .18$; $r = .09$; $r = .10$; $r = .03$) saptanmıştır. Akademik etik değerler ile ilgili orta derecede tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerin cinsiyet ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ($r = -.10$; $r = -.07$), anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ($r = .12$; $r = .02$; $r = .00$) ve yaş değişkeniyle arasında ise hiçbir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Akademik etik değerler ile ilgili düşük derecede tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerin cinsiyet, yaş, baba eğitim durumu ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu ($r = -.01$; $r = -.02$; $r = -.28$; $r = -.23$), anne eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu ($r = .15$; $r = .18$) saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son zamanlarda akademik çalışmaların hız kazanmasıyla birlikte araştırmacıların çalışmalarında bazı evrensel etik değerleri benimseyip bu ilkelere göre hareket etmesi gerektiği bilimsel araştırmaların temelini oluşturmaktadır. İyi bir araştırmacı, çalışmasında etik değerlerden sapmamalı, kendisinin, toplumun, meslektaşların haklarını gözetmeyi bilimsel bilginin elde edilmesinde kendisine bir yol olarak görmelidir. Bu şekilde izlenen bir çalışma neticesinde bilimin gelişmesi sağlanabilmektedir (Çınar, Özer ve Özkan, 2018). Bu bağlamda araştırmanın amacı, lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi olarak açıklanmıştır. Elde edilen bulgular cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğrenim görülen enstitü ve aktif öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemleri kullanılan bir tarama araştırması olarak alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Literatür incelendiğinde akademik etik alanında genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanılarak elde edilen verilere dayalı çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalar genellikle akademisyenlere yöneliktir.

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları araştırıldığında, çalışmada elde edilen bulgular lisansüstü öğrencilerin orta düzeyde bir tutuma sahip olduğu doğrultusundadır. Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez (2015)'in akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelendiği çalışmasında, akademisyenlerin bilimsel araştırmadaki akademik etik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başaran, Ekinci ve Arıkan (2017)'in öğretim elemanlarının etik değerlere uygun davranma düzeylerini araştırdığı çalışmasında öğretim elemanlarının diğer meslektaşlara yönelik ve öğrencilere yönelik orta düzeyde etik algısına sahip olduğunu görmüştür.

Dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalarda lisansüstü öğrencilerin tez ve diğer araştırmalarında genellikle etik kurallara uygun davranışlar sergilemedikleri tespit edilmiştir (De Lambert vd.,2006; McCabe,2005; Ashworth vd.,1997; Toprak, 2017). Biyoloji bölümü lisansüstü öğrencilerin bilimsel etik ve dürüstlük algısının belirlenmesi amaçlanan Üçüncü, Gökçe, Kıran, İzzetoğlu ve Uzilday (2018)'in çalışmasının sonucu, lisansüstü öğrencilerin bilimsel etik dışı hareketlerden en çok sahtecilik ve uydurmacılıktan en az ise dilimlenmiş yayın olduğundan haberdar olduklarıdır. Kurtulmuş ve Ardıç (2013) çalışmasında, lisansüstü öğrencilerin verilerin analiz edilmesinde masa başı yöntemlerle verilerle oynama, haksız yazarlık gibi etik dışı davranışları gözlemlemiştir. Şahinoğlu ve Bebek (2018) araştırma görevlileri üzerine nitel bir çalışma yapmış

bunun sonucunda da araştırma görevlilerinin bilimsel etiğe yönelik temel düzeyde bilgi sahibi olduklarını bulmuşlardır.

Öğrencilerin etik dışı davranışlarının araştırıldığı çalışmada, bu durumun nedeni olarak öğrencilerin etik derslerinde öğrendikleri ile gerçek hayatta karşılaştıkları durumlar arasında farklar yaşadıklarını; sistemden kaynaklanan sorunlar (akademik yükseltme kriterleri, yarış) gibi pek çok sebepten etik ilkelere uygun davranma konusunda yetersiz kalılabildiği tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmadan çıkan diğer bir sonuçta, öğrenciler için etik eğitiminin önemli olduğu, ancak teorik eğitimden çok, uygulamalı ve sürekli bir eğitim modeli ele alındığı takdirde daha etkili olacaktır (Gül vd., 2016). Yurt dışında yapılan deneysel bir davranış çalışmasında ise deneklerin zorlayıcı dış etmenler yüzünden (yarış, politik nedenler, zorlayıcı kurallar) olumlu tutuma sahip bireyler olsalar bile, etik dışı olumsuz davranışlar sergileyebilmekte oldukları ortaya çıkmıştır (Fleischman ve Valentine, 2019).

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesinde cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular incelenmiş olup, kadın lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutum puan ortalamalarının, erkek lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim “ lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin analizinde uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, lisansüstü öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile akademik etik değerlere yönelik tutumu arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Pehlivanlı ve Akın (2019)’ın çalışmasında akademik etik değerlerin alt boyutu olan “bilimsel araştırmaya yönelik değerler” ve “çalışılan kuruma yönelik değerler” incelendiğinde kadın akademisyenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu, “öğretim sürecine yönelik değerler” alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdirençelebi ve Filizöz (2019) akademisyenlerin etik değerlerine yönelik olarak yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkeninin meslektaşına yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerler alt boyutlarında anlamlı fark yaratıp, diğer alt boyutların anlamlı bir fark yaratmadığını saptamıştır. Orhan ve Günay (2014)’ın çalışmasında öğrencilerin internet temelli akademik usulsüzlük gösterme nedenlerini araştırmış olup ödevin öğrenciye sağladığı yarar gözetilerek cinsiyet değişkeni üzerindeki etkisinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucu çıkmıştır. Üzüm ve Sivrikaya (2018), Alkan(2015), Yılmaz ve Ünsar (2019)’ın yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin etik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmadaki cinsiyet değişkeninin etik üzerinde etkisi olduğunu desteklemektedir. Özyer, Azizoğlu (2010) ve Gençoğlu(2015)’nin çalışmalarında cinsiyet değişkeninin etik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Aydın, Demirkasimoğlu ve Alkın (2012) çalışmasında, Türk üniversitelerindeki akademik etiği araştırmış olup cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır.

Yaş değişkenine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, 30 yaş ve üzerinde olan lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamalarının, 20-25 yaş arasında olan lisansüstü öğrencilerden, 20-25 yaş arasında olan lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamalarının da 26-29 yaş arasındaki lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak “ lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır? ” alt probleminin analizi doğrultusunda yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda, akademik etik değerlere yönelik tutum puanları arasında oluşan bu ortalama farkının anlamlı olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle yaş değişkenine göre elde edilen bulguların benzer olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Erdirençelebi ve Filizöz (2019)’ün çalışmasında akademik etik değerlerin alt boyutu olan bilimsel araştırmaya yönelik değerler ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuç bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ancak meslektaşına yönelik değerler, çalışılan kuruma yönelik değerler, topluma yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerler alt boyutlarının yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Pehlivanlı ve Akın (2019)’ın çalışmasında 41-50 yaş arasındaki akademisyenlerin en yüksek tutum puanına sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonucun anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda çalışılan kuruma yönelik değerler alt boyutunun anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Alkan

(2015)'ın muhasebe öğrencilerinin etik algılarının belirlendiği çalışmada, kurum içi ilişkilere yönelik etik algısı, mesleki görev ve sorumluluklara yönelik etik algısı ve meslekle ilgili bireysel davranışlara yönelik etik algısı boyutlarında yaş değişkeninin anlamlı bir etki yarattığı fakat mesleki bilginin kullanımına yönelik etik algısı boyutunda anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim durumu değişkenine yönelik elde edilen verilerin analizi doğrultusunda, anne eğitim durumu puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru ortaokul, üniversite, lise, okur-yazar değil ve ilkökul olarak değiştiği görülmektedir. Bu noktada “ lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? ” alt probleminin sonuçlandırılabilmesi için tek faktörlü ANOVA analizi yapılmış olup sonucunda eğitim durumu grupları arasında oluşan puan farkının anlamlı olmadığı saptanmıştır. Üzüm ve Sivrikaya (2018), öğrencilerin etik değerlere yatkınlığının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada anne eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Alkan (2015), çalışmada anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin etik algıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, baba eğitim durumu puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru okur-yazar değil, üniversite, lise, ilkökul ve ortaokul olarak değiştiği görülmektedir. “lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? ” alt probleminin analizi doğrultusunda verilere tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış olup bu ortalama puan farkının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, lisansüstü öğrencilerin baba eğitim durumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Üzüm ve Sivrikaya (2018), öğrencilerin etik değerlere yatkınlığının baba eğitim durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alkan(2015), çalışmada baba eğitim durumu değişkeninin etik algı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını belirlemiştir. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın alt hipotezini desteklemektedir.

Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri enstitü değişkenine göre bulgular incelendiğinde, akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru eğitim bilimleri enstitüsü, sosyal bilimler enstitüsü, fen bilimleri enstitüsü ve sağlık bilimleri enstitüsü olarak sıralandığı görülmektedir. Ancak “ lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? ” analizi doğrultusunda yapılan tek faktörlü ANOVA testi sonucunda öğrenim görülen enstitü değişkeninin akademik etik değerlere yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle farklı enstitülerde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Erdirençelebi ve Filizöz (2019) yaptıkları çalışmada branş değişkeninin akademik etik üzerindeki anlamlı etkisini araştırmıştır. Bunun sonucunda akademik etik değerler alt boyutlarından olan bilimsel araştırmaya yönelik değerler, meslektaşına yönelik değerler, çalışılan kuruma yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerlere ait puan ortalamalarının akademisyenlerin branşı üzerinden anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Fakat akademik etik değerlerin alt boyutu olan topluma yönelik değerler puan ortalaması ile branş arasında anlamlı bir farkın olduğu da elde edilen başka bir sonuçtur. Bu durum, bu çalışmada elde edilen enstitü değişkeni ile akademik etik değerlere yönelik tutum arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuyla benzerdir.

Aktif öğrenim durumu değişkenine göre bulgular incelendiğinde, doktora öğrencilerinin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamalarının, yüksek lisans öğrencilerinin akademik etik değerlere yönelik tutum puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. “ lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerler ile ilgili tutumları yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? ” alt probleminin analizi doğrultusunda verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış olup aktif öğrenim durumunun akademik etik değerlere yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, grupların tutumlarının benzer olduğu yorumu yapılabilmektedir. Alkan(2015), muhasebe öğrencilerinin etik algılarını araştırmış bunun sonucunda etik düzey ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan veri, bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik tutum puanları yüksek tutum puanına sahip öğrenciler, orta derecede tutum puanına sahip öğrenciler ve düşük tutum puanına sahip

öğrenciler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. “ lisansüstü öğrencilerin tutum değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ” alt probleminin analizi doğrultusunda elde edilen bulgular neticesinde, akademik etik değerler ile ilgili yüksek derecede tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerin cinsiyet ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orta derecede akademik etik değerler tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, lisansüstü öğrencilerin cinsiyet ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ve yaş değişkeniyle arasında ise hiç bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik etik değerler ile ilgili düşük tutum puanına sahip lisansüstü öğrencilerden elde edilen bulgulara göre, lisansüstü öğrencilerin cinsiyet, yaş, baba eğitim durumu ve enstitü değişkenleriyle arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu, anne eğitim durumu ve aktif öğrenim durumu değişkenleriyle arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda geleceğin akademisyenleri gözüyle bakılan lisansüstü öğrencilerin akademik etik değerlere yönelik orta düzeyde bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Gerek bu araştırmadan elde edilen sonuç gerekse alanyazındaki diğer çalışmalar akademik etik alanındaki eksiklerimizi fark etmemizi sağlayarak bu yöndeki davranışların iyileştirilmesine olanak sağlamalıdır. Bilim insanı yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin hayatlarının her safhasında kullanacakları akademik etik ilkeler ile erkenden tanışması ve uygulamalı olarak daha uzun zamana yayılarak bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler akademik etik ilkeleri daha fazla benimseme şansı yakalayacaktır. Yükseköğretim kurumlarının lisansüstü öğrenim programlarında yayın sayısının fazlalığı değil niteliğinin daha önemli olduğu, üniversitelerin Atama ve Yükseltme Kriterlerine ilave edilmeli, bu şekilde bilimsel bir çalışma yaparken kullanılması gereken evrensel etik ilkeler gerçek hayata daha fazla yerleştirilmelidir.

Kaynakça

- Alkan, G. İ. (2015). Muhasebe Eğitiminde Etik: Ön Lisans Öğrencilerinin Etik Algılarına Yönelik Bir Araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 6(2), 113-125.
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.
- Avaroğulları, M. ve Ata, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları ve İntihal: Ön bilgileri, İntihalin Yaygınlığı ve Başvurulan Yöntemler. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 94-107.
- Aydın, İ., Demirkasimoğlu, N. ve Alkın, S. (2012). Academic ethics in Turkish universities: Perceptions of academicians from engineering, medicine and education colleges. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 41-60.
- Aydın, İ., Şahin, S. ve Demirkasimoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik bakış uluslararası hakemli sosyal bilimler dergisi*, (43) , 0-0.
- Başaran, S. T., Ekinci, N. ve Arıkan, S. (2017). Öğretim elemanlarının etik ilkelere uygun davranma düzeyi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3), 197-208.
- Başçı, Z., ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25). Ankara: Pegem akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, M. , Özer, A. ve Özkan, A. (2018, Mayıs). *Araştırma etiği ve bilimsel toplantılar*. Uluslararası etik araştırmaları sempozyumunda sunulmuştur. Gaziantep.
- De Lambert, K., Ellen, N., Taylor, L. (2006). Chalkface challenges: a study of academic dishonesty amongst students in New Zealand tertiary institutions. *Assess Eval Higher Education*, 31(5), 485-503.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Erdirençelebi, M. ve Filizöz, B. (2019). Meslek Etiği ve Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 14(20), 1228-1258.

- Ertekin, C., Berker, N., Tolun, A., Ülkü, D., Aksan, D., Erzan, A., vd., (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. (2). Ankara: Türk Bilimler Akademisi Yayınları.
- Fleischman, G.M., Valentine, S.R. (2019). How Outcome Information Affects Ethical Attitudes and Intentions to Behave. *Behavioral Research in Accounting*, 31(2), 1-15.
- Gençoğlu, M. (2015). *Öğretim elemanlarının akademik etik kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Girne Amerikan üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans programı, Girne.
- Gül, Ş., Kuzuca, G.İ., Yalın, Y.N. (2016). Hemşirelerin etik eğitiminin meslek hayatına yansımaları konusundaki görüşleri. *TJOB*, 3(2), 85-97.
- Kırkkılıç, H.A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 375-390.
- Köklü, D. (2000). Lisans ve Lisans Üstü Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Araştırma Sürecine Yönelik Etik Olmayan Davranışları Gösterilme Sıklığı ve Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 527-542.
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Kurtulmuş, M., Ardıç, T. (2013). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(8), 831-840.
- McCabe, D. (2005). It takes a village: academic dishonesty and educational opportunity. *Liberal Education*, 91(3), 26-31.
- Oral, B., Avcı, Y.E ve Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: dicle üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1230-1241.
- Orhan, F ve Günay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet tabanlı akademik usulsüzlük nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 176-190.
- Özden, M. ve Ergin, B. (2013). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmalarda uygulanan etik kurallara yönelik düşüncelerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 155-169.
- Özden, M., Özden, D.Ö.. (2015). Akademik usulsüzlük: öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 505-525.
- Özder, H., Işıktaş, S. ve Erdoğan F. (2014). Öğretim elemanlarının akademik etik kurallardan haberdar olma ve onaylama dereceleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(1), 22-37.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Pehlivanlı, A. E. Ve Akın, A. (2019). Demografik değişkenlere göre akademik etik değerler ve işkoliklik düzeylerinin incelenmesi: ampirik bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1209-1226.
- Ryan, G., Bonanno, H., Krass, I., Scouler, K., & Smith, L. (2009). Undergraduate and postgraduate pharmacy students' perceptions of plagiarism and academic honesty. *American journal of pharmaceutical education*, 73(6), 105.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 943-957.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinoğlu, A., Bebek, G. (2018). Araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları: nitel bir çalışma. *Adnan menderes üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 9(1), 47-58.
- Şen, Z. (2012). Türkiye üniversitelerinde yüksek Lisans ve doktora çalışmalarının nitelik eleştirisi ve iyileştirme önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Thomas, A. ve Zly, A. V. (2012). Understanding of and attitudes to academic ethics among first-year university students. *African Journal of Business Ethics*, 6(2), 143-156.

- Toprak, Z . (2017). Türkiye’de Akademik Yazı: İntihal ve Özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- nc, S.İ., Gökçe, B., Kırın, M., İzzetoğlu, S., Uzılday, B., (2018). Biyoloji bölümü lisansüstü ğrencilerinde bilimsel etik ve dürüstlük algısı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1039-1060.
- zm, B, Sivrikaya, S.. (2018). Meslek yüksekokulu ğrencilerinin etik değerlere yakınlık düzeyleri (kocaeli myo rneği). *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 230-240.
- Yıldırım, B.F. ve Orhan, E.E. (2018). Yükseköğretimde akademik dürüstlüğü ilişkin ğrenci görüşleri, deneyimleri ve nerileri: bir olgu bilim araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 202-210.
- Yılmaz, F. ve nsar, A. (2019). Öğretim elemanlarının etik değerlerinin belirlenmesine yönelik ğrenci algısı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 105-124.
- Yöktez.(2020). İstatistikler. 6 Haziran 2020 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatiskiBilgiler?=2> adresinden erişilmiştir.



Almanya’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Ayrımcılık ve Dışlanmışlık Algıları

Asaf Ekin YEŞİL¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık algılarını belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Almanya’nın Bayern eyaletinin Schwaben bölgesinde devlet okullarına (grundshcule, mittelschule, realschule ve gymnasium) devam etmekte olan 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formunda, öğrencilerin dışlanma ve ayrımcılık konularındaki düşüncülerini açıklamalarını sağlayacak türden 18 adet soruya yer verilmiş, görüşmeler kamuya açık mekanlarda gerekli onaylar alındıktan sonra not tutularak ya da katılımcıların rızası ile ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar kodlanarak çeşitli temalara ulaşılmış, ardından veriler yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda ırk-etnisiteye dayalı ayrımcılık, dine dayalı ayrımcılık ile sosyal-kültürel dışlanma, mekânsal dışlanma kodlarına dayalı “ayrımcılık ve dışlanma” olarak iki ayrı tema ön plana çıkmıştır. Sonuç olarak, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ırk-etnisiteye ve dine dayalı ayrımcılığa; sosyal-kültürel ve mekânsal açıdan dışlanmaya uğradıklarını niteler bulgulara ulaşılmış; idarecilere, öğretmenlere, veli ve öğrenciler ile araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Ayrımcılık
Dışlanma
Almanya
Türk öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.06.2020
Kabul Tarihi: 07.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Öğretmen, TC Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ekinyesil@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2811-5347>

Giriş

Bireyler doğuştan getirdikleri özelliklerinden bağımsız olarak diğer bireylerle eşit değere sahip kabul edilmektedir. Ayrımcılık, bireyin doğuştan sahip olduğu özellikler üzerinden bu eşitliğin bozulması ile ortaya çıkmakta ve bunun sonucunda ayrımcılığa uğrayan bireyin, kendini bağlı bulunduğu topluluktan dışlanmış, ötekileştirilmiş hissettiği düşünülmektedir.

Almanya, özellikle yoğun göçlerden sonra yaşanan ekonomik sorunlar ve işsizlikle birlikte İslamofobinin de artması ve aşırı sağ partilerin yükselişiyle birlikte ayrımcılık ve dışlanma konularının yoğun olarak tartışıldığı ülkelerden biri haline gelmiştir. Son zamanlarda, Almanya Milli Futbol takımını, yaşadığı ayrımcı davranışlar yüzünden bıraktığını belirten Mesut Özil'in "Kazanınca Alman kaybedince göçmen oluyorum." (Özil, 2018) şeklindeki demeci de ayrımcılık ve dışlanma konularının yeniden alevlenmesine sebebiyet vermiştir.

Almanya, her ne kadar kendisini bir göç ülkesi olarak kabul etmese de Almanya'da yaklaşık 7 milyon yabancı uyruklu kişi yaşamaktadır. Alman vatandaşlığına geçenler ve bunların aileleri de hesaba katıldığında bu sayı yaklaşık 16 milyona yükselmektedir. Özetle, Almanya'da yaşayanların beşte biri yabancı kökenli ya da siyasilerin diliyle göç geçmişine sahiptir (Dahmann & Akpınar, 2012). Bu kadar çok göçmen barındırmasına rağmen Almanya'nın kendisini bir göç ülkesi olarak kabul etmemesi eğitim, emek piyasası ve yurttaşlık meselelerinde kurumsal ayrımcı ve dışlayıcı politikalar üretmesine katkıda bulunmuştur (Güllüpinar, 2014, s.5). Bunlardan ilk göze çarpan kademeli ayrımcılıktır. Kademeli ayrımcılık, göçmenlerin toplumun özellikle işgücü alanlarına dahil edilip siyasal, sosyal alanlara erişimlerinin engellenmesi anlamına gelmektedir. Kademeli ayrımcılık uygulamaları sonucunda Almanya'daki göçmenler birçok haktan mahrum kalarak etnik azınlıklara dönüşmekte ve Almanlar kadar ülkenin bir bireyi olarak görülmemektedir (Castles & Miller, 2008, s.362). Örneğin, Türkiye kökenlilere yönelik çifte vatandaşlık uygulaması kabul edilmemiş ve vatandaşlığa geçiş şartları ağırlaştırılmışken 1950'lerden itibaren Doğu Avrupa ve Sovyetler Birliğinden gelen etnik Almanlar bütün haklarıyla birlikte vatandaşlığa kabul edilmişlerdir. Almanya'da etnik Almanlara sunulan bu özel vatandaşlık uygulamaları da ırksal ayrımcılığın bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Güllüpinar, 2014, s.7). Bir Türk Almanya'da doğmuş ve büyümüş, orada okumuş olsa hatta bir etnik Almandan daha iyi Almanca konuşsa dahi ırksal olarak ayrımcılığa uğramaya devam edecektir. Çünkü Castles'e göre kan bağı ilkesi Alman ulusçuluğunun temelini oluşturmaktadır. Almanya'da yaşayan biri Alman kanından gelmediği sürece Alman olarak kabul edilmemektedir ve bu durum Almanya'nın geç bir ulus devlet olarak ortaya çıkmasının sonucu olarak görülmektedir (aktaran, Güllüpinar, 2014, s.11).

Almanya'daki mevcut ayrımcı politikalar Alman ırkına ait olmayanların kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve Almanya'da vatandaşlığın dikey bir şekilde yorumlanmasına sebebiyet vermektedir. Mueller'e göre (2006, s.249), bu hiyerarşinin en altında ise Türkler ve iltica başvurusu yapan göçmenler yer almaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, Almanya'da eğitimlerine devam eden Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık konularındaki düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, "Almanya'da yaşayan Türk öğrenciler ayrımcılığa uğruyor mu? Almanya'da yaşayan Türk öğrenciler kendilerini dışlanmış hissediyor mu?" soruları ekseninde Almanya'nın Bayern eyaleti Schwaben bölgesindeki resmi okullarda okuyan öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık algılarını belirlemek, yorumlamak ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Almanya'nın Vöhringen kasabasında yer alan devlet okullarında (3.sınıftan 10.sınıfa kadar) okumakta olan Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma da nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmacının araştırdığı konuyu manipüle etmeye çalışmadığı bir gerçek dünya ortamında olguların anlaşılmasına çalışıldığı bir araştırma sürecidir (Koca, 2017, s.35).

Araştırmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ayrımcılık ve dışlanmışlık konularındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için "Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerinin ayrımcılık ve dışlanmışlık hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik görüşme formu" (Bkz. Ek-1)

hazırlanarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda ulaşılan veriler tarafsız bir şekilde analiz edilerek betimlenmiştir.

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için ise araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Katılımcılarla görüşme dışı zamanlarda da bir araya gelmiş, uzun süreli bir etkileşim ortamında bulunulmuştur. Derinlemesine araştırma ve inceleme anlayışı (verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi) benimsenmiştir. Verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Araştırma verileri ve sonuçları doğrulama amacıyla katılımcılarla paylaşılmış, ilgili diğer araştırmacılara sunulmuş görüşleri alınmıştır (Durmuş, 2004).

Araştırma Grubu

Amaçlı örnekleme türlerinden kriter örnekleme yöntemiyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Kriter olarak Almanya’da doğmuş, eğitimlerine Almanya’da başlamış ve devam etmekte olanlardan Almanca düzeyi iyi ve mevcut not ortalaması 4’lük sistemde en düşük 2.00 (2.00 / 4.00) olanlar tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, 3. sınıftan 10. sınıfa kadar devlet okullarına devam etmekte olan toplam 18 öğrenci oluşturmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 10’u kız 8’i erkektir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

Yaş	Cinsiyet		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
	Erkek	Kız		
9-10	0	3	3	16.7
11-12	2	2	4	22.2
13-14	3	3	6	33.3
15-16	3	2	5	27.8
Toplam	8	10	18	100

Araştırmaya katılan öğrenciler Tablo 2’de görüldüğü gibi Grundschule (ilkokul) , Mittelschule (ortaokul), Realschule (mittelschuleye göre daha daha yüksek düzeydeki ortaokul) ve Gymnasium (lise) öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türleri

Okul Türü	Cinsiyet		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
	Erkek	Kız		
Grundschule	0	3	3	16.7
Mittelschule	4	5	9	50.0
Realschule	3	1	4	22.2
Gymnasium	1	1	2	11.1
Toplam	8	10	18	100

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu (Bkn. Ek 1) kullanılmıştır. Görüşme formunda belirtilen sorular katılımcılara yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri cevaplar not alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esneklik. Bu teknikte, önceden sormayı planladığımız soruları içeren bir görüşme formu düzenlenir. Görüşmenin akışına bağlı olarak bireyin yanıtlarını açması ve ayrıntılandırılması istenebilir. Bu teknik sahip olduğu belirli standartlık ve esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarında kullanılan daha uygun bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sunduğu en önemli kolaylık, sorulacak soruların önceden hazırlanması ve bu hazırlanmaya bağlı olarak sürdürülmesi sebebiyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Türnüklü, 2000, s.547).

Görüşme formunun ilk kısmında katılımcılara ait cinsiyet, yaş, mevcut eğitim kademesi / sınıfı, mevcut not ortalaması, Almanca düzeyi, doğum yeri ve Almanya’da yaşadığı süre gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise katılımcıların, ayrımcılık ve dışlanmışlık algılarını ölçmeye yönelik 18 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir (Bkn. Ek 1).

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilişkin veriler Almanya'nın Bayern Eyaleti Schwaben bölgesinde yer alan grundschule (İlkokul 3.- 4. Sınıf), mittelschule (Ortaokul, 5.-10. sınıf), realschule (Orta düzey ortaokul ve lise 5.-10. sınıf), gymnasium (Üst düzey orta okul ve lise, 5. – 10. Sınıf) okullarına devam etmekte olan Türk öğrenciler ile araştırmacı tarafından düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır (bkz. Ek 1).

Görüşme öncesinde katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü rıza formu okunmuş ve katılımcılardan izin ve imza alınmış, on yaşa kadar olan katılımcıların velilerinden de yazılı izni alınmıştır (bkz. Ek 2). Veri toplama süreci not alma yöntemi ile uygulanmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler ile önceden kararlaştırılarak Mart 2018 – Mayıs 2018 tarihleri arasında kamuya açık yerlerde, kafe ve restoranlarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara konuyla ilgili genel hatlarda bilgiler verilmiş araştırmanın amacından bahsedilerek görüşmeye geçilmiştir. Veri kayıplarını önlemek amacıyla, katılımcıların izinleri dahilinde, katılımcının sesinin net olarak kaydedilebildiği görüşmelerde görüşmeler ses kaydına alınmış ve not tutulmuş, ortamın ses kaydına müsait olmadığı görüşmelerde sadece not tutulmuştur. Katılımcılara görüşme formunda bulunan sorular teker teker yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplar formun arkasına not alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) içerik analizinde toplanan veriler önce kavramlaştırılır, daha sonra kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenir ve buna göre veriyi açıklayan temalar oluşturulur. Verilerin analizinde öncelikle katılımcılara birer kod verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler için Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşler önce kavramlaştırılmış, sonra ortak temalar üretilmiş ve görüşler bu temalar çerçevesinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görüşme yöntemiyle yürütülen nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer vermenin ve katılımcıların çeşitliliğini atıtarak olabildiğince farklı görüşleri ortaya koymanın geçerliği; araştırmanın süreçlerine ve katılımcı özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmanın da güvenilirliği güçlendirdiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda geçerlik kapsamında, araştırma bulguları yorumlanırken katılımcı özelliklerine yönelik bilgiler verilmeye çalışılmış, katılımcıların doğrudan alıntılara yer verilmiş, katılımcıların algılarını ve deneyimlerini ayrıntılı olarak açıklamaları teşvik edilmiş ve çalışma bulgularında detaylı olarak belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerden oluşturulan kod ve temalardan hareketle yapılan yorumlar, betimsel bir anlayışla ifade edilmiştir. Bu bölümde katılımcıların görüşleri Tablo 3'teki gibi kodlanarak temalandırılmış, analiz edilmiş ve bulgular raporlandırılmıştır.

Tablo 3. Çalışma kod ve temaları

Kodlar	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)	Temalar
Sosyal ve kültürel dışlanma	13	72	Dışlanma
Mekansal dışlanma	7	38	
İrk ve etnisiteye dayalı ayrımcılık	12	66	Ayrımcılık
Dine dayalı ayrımcılık	5	27	

A. *Almanya'daki Türk Öğrencilerin Dışlanmaya Yönelik Görüşleri*

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda sosyal ve kültürel dışlanma, mekansal dışlanma, ırk ve etnisiteye dayalı ayrımcılık ve dine dayalı ayrımcılık kodları ve dışlanma ile ayrımcılık temaları ortaya çıkmıştır.

A.1. *Almanya'daki Türk Öğrencilerin Sosyal ve Kültürel Dışlanmaya Yönelik Görüşleri*

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların % 72'sinin kendisini sosyal ve kültürel açıdan dışlanmış hissettikleri ortaya çıkmıştır. "Sınıf arkadaşlarınızın size nasıl davranıyor? Sizi oyunlarına alıyorlar mı? Sizi rahatsız edici davranışları var mı, örneğin kaba davrandığı, küfür ettiği ya da alay ettiği oluyor mu?" sorusu yöneltildiğinde öğrenciler şu şekilde cevap vermişlerdir:

"Sınıf arkadaşlarımı seviyorum, bir sürü arkadaşım var. Bazıları bizimle konuşmuyor. Biz de onlarla konuşmuyoruz. Evet dalga geçiyorlar mesela biz Türkçe konuşunca bizi taklit ediyorlar, dalga geçiyorlar. Küfür de ediyorlar. Biz onlara bir şey yapmıyoruz niye küfür ediyorlar bilmiyorum. Biz onlara hiçbir şey demiyoruz (Ö1)."

"Herkes kendi arkadaş grubu ile oynuyor. Rahatsız edici bakışları var, kaba davranıyorlar yanımdan geçerken başkasına söylüyormuş gibi kötü şeyler söylüyorlar. Saçımın rengi koyu olduğu için kara filan diyorlar (Ö7)."

Araştırmaya katılan öğrencilerin %72'si okul ortamında, arkadaşları tarafından dışlandığını ifade etmiştir. Bu dışlanmaların çoğu öğrencilerin Türk olmalarından kaynaklanmaktayken, öğrencilerden bir kısmı ise müslüman kimliğinden dolayı kendini dışlanmış hissetmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin belirttiğine göre, okulda her ne kadar dışlanmış hissetseler de kaba davranışlar, küfür etme, kavga gibi hareketlere nadiren maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Okullarda yapılan sosyal ve kültürel etkinliklere (turnuvalar, ekipler, oyunlar, sergiler, törenler vs.) dahil edilme durumlarını belirleyen soruya yönelik bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdadır:

"Evet ama bazen öğretmenimiz benim yapmak istediğim şeyi sen yapamazsın diye başkasına yaptırıyor. İşte mesela bir kere müzik yapacaktık ben şarkıyı söylemek istedim ama sen söyleyemezsin dedi. Alman bir kıza söyletti ama ben daha güzel söylüyordum ondan (Ö1)."

"Mesela biz bir müzik grubu kuracaktık okulda. Ben iyi gitar çalarım, söylerim de. Ama öğretmen bilmeyen, benim kadar çalamayan birini seçti, bir Almanı, gruptakiler de buna karşı çıkmadı hemen onayladılar (Ö8)."

Öğrencilerin, "Almanya'da kendinizi dışlanmış hissettiğiniz oluyor mu? Hangi alanlarda, nerelerde kendinizi dışlanmış hissediyorsunuz?" sorusuna verdiği bazı yanıtlar şu şekildedir:

"Alışverişlerde hissetmiyorum. Devlet dairelerinde hissediyorum. Bizim işimiz daha geç oluyor, gerekli bilgilendirme olmuyor. Kağıt işlerinde dışlanmış hissediyoruz. Bizim gibi Alman olmayanlara da böyle yapıyorlar. Kendi dışındakilere farklı davranıyorlar, sevmiyorlar sanırım bizi (Ö3)."

"Tabi ki, yani bazen burada kendimi turist gibi hissediyorum. Sanki bir süre durup Türkiye'ye gidecektim gibi, sanki her şey geçiciymiş gibi. Ama öyle değil yani keşke gitsek ama buradayız (Ö11)."

Ayrımcılık temasına yönelik öğrencilere yöneltilen, “Okulda kendinizi dışlanmış hissediyor musunuz? Sizce dışlanmanızın en büyük sebebi nedir? Kimlerin sizi dışladığınızı düşünüyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

“Evet özellikle bazı kutlamalarda, gezilerde öyle hissediyorum. Burada doğdum büyüdüm ama bazı gelenekleri bize göre değil. O zamanlar tüm Almanlar bir oluyor biz dışarda kalıyoruz (Ö18).”

“Yani bilmiyorum bazen. Ya mesela ben dans yapmak istiyordum bu müzikalde ben Türküm diye beni katmamışlar, mini etek giyeceklerdi, ben giymem diye hiç sormamışlar. Belki de giyerdim ama hiç sormamışlar bile, sonra onlardan biri söyledi ve kötü hissettim, üzülüm (Ö13).”

A.2. Almanya’daki Türk Öğrencilerin Mekansal Dışlanmaya Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda dışlanma teması altında mekansal dışlanma kodu oluşturulmuş, buna göre katılımcıların % 38’inin kendisini mekansal açıdan dışlanmış hissettiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilere yöneltilen “Oturduğunuz bölge hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden orada oturuyorsunuz? Kendi isteğinizle mi orada oturuyorsunuz? Oturduğunuz bölgede Almanlar var mı? Ne kadar? Başka kimler orada oturuyor?” sorusuna yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Binada oturuyoruz. Komşularımızın çoğu Türk, biraz yabancı var. Komşularımız ve akrabalarımız burada olduğu için başka yere taşınmak istemem (Ö7).”

“Genelde Türklerin oturduğu bir binada oturuyoruz. Komşularımızdan akrabalarımız var, babamın iş yerinden arkadaşları var. Kendi isteğimizle orada oturuyoruz, okula ve babamın işine yakın. Alman bizim sokakta az var, binamızda hiç yok. Bulgar filan var (Ö18).”

Araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş öğrencilerin % 38’inin, daha çok Türklerin ve yabancı uyrukluların yaşadığı, bina tipi, kirası ucuz bölgelerde yaşadıkları görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük bir kısmı akrabaları ve Türk arkadaşları orada olduğundan yaşadığı bölgeden başka bir bölgeye taşınma düşüncesinde değildir. Başka bir eve geçmek isteyenlerin ise başlıca sebeplerinden birisi yaşadıkları evlerin küçük olmasıdır.

Dışlanma teması altındaki mekansal dışlanma kodu kapsamında öğrencilere yöneltilmiş olan genelde alışveriş yaptıkları ve gezmeyi tercih ettikleri yerler ile ilgili soruya öğrencilerin verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

“Çoğu zaman Türk marketlerden yapıyoruz. Büyük marketlerden pek yiyecek almıyoruz diğer şeyleri alıyoruz. Arkadaşlarımızla birbirimizin evine gidiyoruz bazen dışarı kafeye, yemek yemeye filan gidiyoruz ama düzenli gittiğimiz bir yer yok, her yere gideriz (Ö11).”

“Tüm marketlere gideriz, eti filan Türk marketten alıyoruz. Diğerlerinde helal et olmuyor. Gezmeyi sevmiyorum, arkadaşlarımızla evde buluşuyoruz genelde, camiye gidiyoruz bazen, dışarı çıkarsak futbol oynamaya sahaya gidiyoruz (Ö2).”

Öğrencilerin, market alışverişleri için helal ürün bulmanın kolaylığından dolayı genel olarak Türk marketlerini tercih ettikleri, gezmek için ise özel bir mekan tercihlerinin olmadığı görülmektedir.

B. Almanya'daki Türk Öğrencilerin Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri

Almanya'daki Türk öğrencilerin ayrımcılığa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiş, bu sorulara ilaveten öğrencilerin, öğretmenleri tarafından desteklenip desteklenmediğini ve öğretmenlerin onlardan beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan sorular sorulmuş ve öğrencilerin verdiği cevaplar temalandırılıp analiz edilmiştir. Sonuçta, araştırmaya katılan öğrencilerin % 66'sının ırk ve etnisiteye dayalı ayrımcılığa, % 27'sinin ise dine dayalı ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirttiği görülmüştür.

B.1. Almanya'daki Türk Öğrencilerin Irk ve Etnisiteye Dayalı Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri

Ayrımcılık teması kapsamında ırk ve etnisiteye dayalı ayrımcılık kodu bağlamında araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerden Türk oldukları için hakkının yendiğini belirtenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Çok çalışıp geçmeye çalıştığım sınavda beni sınavdan men etmişlerdi. Benim orada çok hakkım yendi. Sessiz biri olduğum için bir şey demedim ama bir daha girdim sınava ama bu sefer en kötü notu yine ben aldım. Farklı bir okula gitsem de aynı şeyler olacak diye düşünüyorum (Ö4).”

“Burada eşitlik var, öğretmenler filan çok iyi herkese ama önceki okulumda grundschulede böyle değildi. Benim notlarım dördüncü sınıfa kadar çok iyiydi. Hep sınıfın en yükseğiydim. Ama dördüncü sınıfta birden notlarım düşmeye başladı. Halbuki ben çalışmaya devam ediyordum. Sonra ailem geldi sürekli, öğretmenle müdürle filan konuştu, öğretmen beni realschuleye önerecekken, babam çok itiraz etti. Yani sonuçta notlarım düzeldi ve gymnasiuma geldim ama zaten gelebilecekken ailem önemsemeseydi gelececektim. Babamın demesine göre grundschulede yaşadıklarımız tamamen Türk olmamızla alakalı. Babam hep söylüyor bunu birçok çocuğa yapıyorlarmış ama aileleri farkında olmuyormuş (Ö17).”

Ayrımcılık teması kapsamında, araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerden bazıları ise kendi hakları yenilmese de bazı öğretmenlerin Alman öğrencilere daha çok yardımcı olduğunu ve bu sayede bu öğrencilerin onların önüne geçtiğini belirtmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Elbette, her şeyin iyisi Alman olanlar için. Ben burada doğup büyümeme rağmen onlardan aşağı statüde hissediyorum. Onların çok uğraşmadan elde ettiğini benim elde etmem için çok daha fazla uğraşmam gerekiyor (Ö11).”

“Bizim daha çok çalışmamız gerekiyor. Yani en ufak hatamızda bize tolerans olmuyor o yüzden doğru yapmamız gerekiyor sınavlarda (Ö3).”

Ayrımcılık teması kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerin bazılarının, okullarındaki öğretmenlerin ve müdürlerin herkese eşit davranıp davranmadıklarına dair görüşleri şu şekildedir:

“Başka bir okula geçtim bu dönem. Önceki okulumda arkadaşlarımla aram iyi değildi. Öğretmen, bana farklı ödev veriyordu yapıyordum sonra öğretmen yanlış yapmışsın hep diyordu. Başka öğrencilere de yapıyordu. Benim gibi bir Türk'e ve bir İtalyan'a da aynısını yapıyordu (Ö5).”

‘Eşit davranmıyorlar. Davranıyor gibi yapıyorlar ama eşit davranmıyorlar. Alman öğrencilere karşı daha toleranslılar. Resmen bizim hata yapmamızı bekliyorlar. En ufak hatamızı bekliyorlar. Hatamız olunca da çok abartıyorlar. Almanlar aynı şeyi yapsa hemen konu kapanıyor. Öğretmenler yardımcı olmuyorlar, bir sorum olduğunda görmezden geliyorlar. Parmak kaldırıyorum mesela derste bakmıyorlar. Dersten sonra sormak istiyorum mesela zamanım yok diyorlar (Ö8).’

Ayrımcılık teması kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerin % 66’sı , “Türk değil de Alman olsaydınız okuldaki mevcut başarınız farklı olur muydu? Neden?” sorusuna “mevcut başarıım daha yüksek olurdu” cevabını vermiştir. Bu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

‘Büyük ihtimal daha yüksek olurdu diye düşünüyorum. Bilmiyorum yani aramızda bir fark yok ama neden Alman olanların notları daha yüksek? Bana çok saçma geliyor (Ö8).’

‘Bilmem. Zaten notlarım en yüksek ama Alman olsam belki bu kadar çalışmama gerek kalmazdı, belki bu kadar çok çalışmadan da notlarım yüksek olabilirdi (Ö10).’

Araştırmaya katılan öğrencilere, öğretmenlerinin kendilerini destekleyip desteklemediklerini, onları ne şekilde motive ettiklerini ve yönlendirdiklerini, onların düşüncelerine ne derece önem verdiklerini ortaya koymak amacıyla sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin % 66’sının öğretmenleri tarafından desteklenmediği, büyük başarılarla teşvik edilmediği görülmüştür. Bunu ortaya koyan bazı görüşler şu şekildedir.

‘Mesela ben iyi not aldığım zaman öğretmen bana bir şey demiyor ama başkaları alınca aferin diyor. Anneme benim iyi olduğumu söylemiyor. Öğretmenimiz bizimle hiç böyle konuşmadı. Düşüncemizi de sormadı bilmiyorum. Hayır desteklemiyorlar, yardımcı da olmuyorlar. Hatta bence başarılı olmamızı da istemiyorlar (Ö1).’

‘Öğretmen benim babamın işçi olduğunu biliyor bana hep sen de işçi ol bak baban güzel kazanıyor diyor, mesela doktor ol demiyor, öğretmen ol demiyor. Biz hep işçi olalım, dönerci olalım diye bekliyorlar. Düşüncemizi dinlemiyorlar ki, bir şey olduğunda dinlemiş gibi yapıp tamam diyorlar ama sonra bir şey yapmıyorlar. Biz de bir daha bir şey diyemiyoruz (Ö2).’

Diğer yandan az bir çoğunluk (%34), öğretmenleri tarafından desteklendiğini, motive edildiğini ve öğretmenlerinin kendi düşüncelerine önem verdiğini belirtmiştir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

‘Ben yüksek not aldığım da diğer arkadaşlarıma örnek gösteriyor öğretmenim. Siz de onun kadar çalışırsanız siz de iyi notlar alabilirsiniz diyor. Öğretmenlerimden biri okulu birinci bitireceğimi söylüyor, çok başarılı olacağıma inanıyor. Öğretmenlerim düşüncelerime önem veriyorlar (Ö10).’

‘Elimin becerikli olduğunu söylüyor bazı öğretmenlerim. Makyajı iyi yapıyorum belki kuaför olursun diyorlar (Ö13).’

B.2. Almanya’daki Türk Öğrencilerin Dine Dayalı Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin % 27’si dine dayalı ayrımcılığa maruz kaldığı konusunda görüş bildirmiştir Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela onların kutladıkları farklı bizim bayramlarımız farklı. Biz Ramazan’ı kutlayınca okul devam ediyor mesela derslerden geri kalıyoruz ama onların bayramı olunca tatil oluyor (Ö6).”

“Özellikle kapandığımdan beri bunu (ayrımcılığı) daha çok hissediyorum. İnsanların rahatsız edici bakışlarını hissediyorum. Bir türlü kabullenemiyorlar. Ben Türküm, Müslümanım ve burada istediğim gibi dini inancımı yaşayabilirim ama kabullenemiyorlar. Yani açık açık gezsem sorun yok ama kapandığım için var (Ö16).”

Dine dayalı ayrımcılık kodu kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları Almanların kendilerinin ne yiyip ne yemedikleri ile ilgilendiklerini belirtmiştir. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ben domuz eti yemediğim için siz niye yemiyorsunuz diyorlar. Ne farkın var biz niye yiyoruz diyorlar (Ö5).”

“Bazen dışarda yemek yerken ya da okulda ne yediğimize bakıyorlar, ne yiyoruz merak ediyorlar (Ö14).”

Öğrencilerin, görüşme formu kapsamındaki sorulara vermiş olduğu cevaplar neticesinde büyük bir kısmının ırk-etnisiteye dayalı ayrımcılığa uğradığını düşündüğü, bazı öğrencilerin müslüman kimliklerinden ötürü ayrımcılığa uğradığını düşündüğü; mekansal dışlanmaya uğrayan öğrenci oranının sosyal ve kültürel yönden dışlanmaya uğrayan öğrenci oranına nispeten düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Almanya’nın Schwaben bölgesinde devlet okullarında okumakta olan Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanma hakkındaki görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler kodlanmış ve ayrımcılık ile dışlanma temalarına ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin büyük bir kısmı kendisini sosyal ve kültürel yönden, az bir çoğunluğu mekansal yönden dışlanmış hissetmekte; yaklaşık üçte ikisi ırk ve etnisiteye dayalı ayrımcılığa uğradığını, dörtte biri ise dine dayalı ayrımcılığa uğradığını belirtmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlara göre, bazı Türk öğrenciler öğrenim gördükleri okullarda öğretmenleri ve müdürleri tarafından ayrımcılığa uğradığını düşünmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden bazıları, öğretmenlerinin ve müdürlerinin, Alman öğrencilere karşı daha toleranslı olduklarını ve Türk değil de Alman olsalardı notlarının daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. 2007 yılında, Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya bölgesinde Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin yapılan incelemede elde edilen bulgular da bu görüşü desteklemektedir. Araştırmaya göre, Fachoberschule’de öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi, Sonderschule, Realschule ve Berufsschule’de okuyan öğrencilerin ise yaklaşık üçte biri öğretmen ve yöneticilerin kendilerine eşit davranmadıklarını düşünmektedir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2007, s.34).

Şahan’ın “Almanya’da İlkokullara Devam Eden Türk Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Nitel Bir Analizi” başlıklı araştırmasına göre, Almanya’da Türk velilerin yaklaşık yarısı okullarda ayrımcılık yapıldığını düşünmekte, ayrıca velilerin ilk sırada yer alan beklentisi de ayrımcılık yapılmaması ile ilgilidir (Şahan, 2012, s.181). Alman okul sistemi öğrencileri farklı seviyelerdeki orta öğretim kategorilerine sevk etmekte ve bu karar çocuğun geleceğini önemli ölçüde etkilemekte, onun kariyeri ya da yetişkinliğinde değiştirilmesi oldukça zor bir sürece itmektedir (Bingöl ve Özdemir, 2014, s.141). Üstelik, iyi bir eğitim alamamış Türk çocuklarını yaşamlarının ileriki dönemlerinde bekleyen bir diğer tehlike de ekonomik dışlanmadır. 2014 yılında Bosch Vakfı tarafından yapılan “Meslek Eğitimi Piyasasında Ayrımcılık” isimli araştırmada aynı niteliklere sahip

iki özgeçmiş, biri Türk ismi diğeri Alman ismi ile meslek eğitimi veren işyerlerine gönderilmiştir. Aynı özgeçmiş ve vasıflara sahip olunmasına rağmen Alman ismiyle yapılan başvurulara Türk ismiyle yapılan başvurulara nazaran daha fazla olumlu yanıt gelmiştir (Bosch-stiftung, 2014).

Çalışmada daha önce bahsi geçen ECRI'nın 2009 ve 2014 yıllarında hazırladığı raporlarda ifade edildiği gibi Almanya'da öğretmenler, iyi okullara iyi sosyoekonomik durumdan gelen öğrencileri göçmen kökenli öğrencilerden üç kat daha fazla önermektedirler ve göçmen kökenli öğrencilerin sene tekrarı yapma oranları da bir hayli yüksektir (ECRI 2009,2014). Raporlara göre bu durum bir tür ayrımcılıktır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de ECRI raporlarını doğrular nitelikte ifadelere ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler, notları iyi olmasına rağmen öğretmenlerinin “gymnasiuma giderse zorlanır” düşüncesiyle velileri yönlendirdiği, bazı öğretmenlerin ise notları iyi olduğu halde bazı öğrencileri daha alt seviye okullara yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Alman eğitim sisteminin temelinde yer alan eleme metodu elit bir tabaka yaratma amacı gütmekte, bu sistem sonucu bir öğrenci hangi sosyal sınıfa aitse ona paralel bir mesleğe yönlendirilmektedir (akt. Turan, 1997,s.200). Bu yönlendirmeler sonucunda da öğrenciler genellikle baba mesleklerini devam ettirmek durumunda kalmaktadırlar. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler, kendilerine yöneltilen “Öğretmenleriniz sizi hangi konularda destekliyor? Başarıya teşvik konusunda nasıl davranıyor? Nasıl yardımcı oluyor?” sorusuna öğretmenlerinin kendilerine baba mesleklerini (dönerci, işçi vs.) önerdiklerini belirtmişlerdir.

Alman toplumu içerisinde hem dinsel farklılık hem de sahip olduğu şark kültürüyle dışlamaya en çok maruz kalan Türkiye kökenli göçmenler olmuştur. Örneğin başörtüsü kendi uyum süreçlerinde engel oluşturmakla birlikte sahip olunan değerleri Almanların isteseler bile kolay kolay yıkamayacaklarını sembolize eden bir nesne haline gelmiştir (akt. Arıdıcı, 2015, s.36). Benzer şekilde, araştırma kapsamında yapılan görüşmelere göre bazı öğrenciler, dine dayalı ayrımcılığa uğradıklarına dair görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler, tesettüre girdikten sonra okul yönetimi, öğretmenleri ve okul arkadaşları tarafından dışlandığını, hatta bazen sözlü taciz edildiğini dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında bazı öğrenciler, hristiyan olmadıkları, içki içmedikleri ve domuz eti yemedikleri için ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler de kendi dini bayramlarında okulun devam ederken hristiyan dini bayramlarında okulun tatil edilmesini dine dayalı ayrımcılık olarak algıladığını belirtmiştir.

Araştırmaların ortaya koyduğu bulgulara göre, Almanya'daki Türk çocukları sosyal yaşama katılma ve hakim kültürün kurumlarından ve imkanlarından faydalanmanın ön koşullarına sahip olmakla birlikte, sosyal yaşama katılımcıları bir şekilde sınırlandırılmakta ve dışlanmaktadır (Gökçe, 2006, s.12). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de, Almanya'daki Türk öğrencilerin çoğu, kendisini dışlanmış hissettiğine dair görüş bildirmiştir. Gençlerin okulda Alman arkadaşları tarafından alay edilerek dışlanmasıyla başlayan kopma durumu, ailesinin çalıştığı koşullar ve onların da dışlandıkları bir ortamda büyümek, onları kendi içlerinde gruplaştırmakta, psikolojik sorunlarla dolu bir yaşama hazırlamaktadır (akt. Perşembe, 2009, s.258).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal ve kültürel açıdan, az bir kısmı ise mekansal açıdan dışlanmış hissetmektedir. Elde edilen bulgular, daha önce yapılmış benzer çalışmalardaki bulgularla paraleldir. Örneğin, Aksoy'un (2010, s.31), Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin karşılaştıkları ayrımcılık sorunlarını konu alan çalışmasında, Türk gençlerin kimliklerinden dolayı kendilerini dışlanmış hissettiklerine yönelik soruya %10,7 evet, %52,1 kısmen şeklinde cevap verdikleri; bu gençlerden %33,8'inin resmi dairelerde, %32,5'inin okulda, %28,6'sının sokakta kendini dışlanmış hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak Almanların üçte birinin yabancılara karşı dışlayıcı yaklaşım içinde olduğu gözlenmektedir. Almanya'da yabancıların sayısının artmasıyla oluşan yabancı düşmanlığı, başkalarının farklılığını kabul etmemek ve onlara saygı duymamak temelinde gelişmiştir. Toplumun genelinde bulunan bu yaklaşım okullara da etki etmiştir (Perşembe, 2006, s.101). Almanya'da okul faaliyetlerinde yabancı kültürlerden gelen çocukların değer yargılarına yer verilmemekte, sosyal, kültürel ve diğer etkinliklerde tek tip bir anlayış sergilenmektedir. Çokkültürlü veya kültürlerarası bir yaklaşım görülmemektedir (Genç, 2011, s.43). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde

edilen bulgular da bu görüşleri destekler niteliktedir. Örneğin bazı öğrenciler, Alman kültürüne ait kutlamalarda kendilerinin istenmediğini düşünmekte ve bu tarz etkinliklerde (kutlama, gezi, bayram vs.) kendini dışlanmış hissettiğini belirterek yabancı kültürlerden gelen çocukların okullardaki aktivitelerde kendini dışlanmış hissetmesine örnek teşkil etmişlerdir.

Almanya’da Türk kültürünün hemen bütün özelliklerinin yaşandığı, öğretildiği ve temsil edilebildiği yeni mekânların, diasporik özneler için sembolik değer taşıdığı ortadadır. Bu mekânlar her türlü yapısal ve kültürel dışlamaya karşı korunmaya, hem de kendi kültürel aidiyetini ve kimliksel özelliklerini belli bir etkileşim ortamında sürdürmeye imkân vermektedir (akt. Çelik, 2008, s.114). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre de bazı öğrencilerin oturdukları bölgenin genel olarak Türkler tarafından tercih edilen mekanlar oldukları görülmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı, buldukları binada çoğunlukla Türklerin olduğunu, sokaklarında da benzer durumun geçerli olduğunu ve Almanların o bölgede son derece az bulunduğunu ifade etmiştir.

Kültürel kimliğin korunması ve var oluşu konusunda duyulan kaygılar çeşitli toplumsal ortamlarda sergilenen dışlayıcı tavırlar, Türklerin içe dönük, bir arada bulunabileceği mekânlar oluşturmalarını gündeme getirirken, bu durum onları gündelik yaşantıdaki çok yönlü ilişkilerden de soyutlamaktadır (akt. Perşembe, 2009, s.257). Diğer yandan bazı öğrenciler ise buldukları bölgede çoğunlukla Almanların olduğunu, diğer milletlerden insanların yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin, daha yüksek gelirli ailelere mensup oldukları ve yaşadıkları bölgelerin kirası daha yüksek, daha elit tabir edilen bölgeler olduğu görülmüştür.

As a result, as a result of the interviews made with Turkish students studying at public schools in the Schwaben region of Bayern, Germany, within the scope of the research, it is seen that the community they live in has discriminatory and exclusionary perceptions against them, which may affect their current education life, their future jobs and therefore their whole lives. Most of the students stated that they were discriminated against in terms of ethnicity, some of them religiously, in social life and in schools; Some of these students stated that they were excluded in terms of spatial, most of them socially and culturally. **Öneriler**

Bu araştırma sonucunda okul idarelerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Okul idarelerine yönelik öneriler:

- Alman okullarında velilere dönük eğitim sistemi, yönlendirme, kurallar, eğitim ortamı hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli, Almancası yetersiz velilerin de katılımı sağlanarak gerekirse Almancası iyi olan diğer velilerin yardımı ya da farklı dillerde hazırlanmış yayınlar ile velilere ulaşılmalıdır.
- Öğretmen, veli ve okul yönetimi arasında sık sık tanışma ve sohbet toplantıları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin, öğrenci yönlendirmelerini yakından takip etmeli ve gerekli durumlarda veli-öğretmen koordinasyonunu sağlamalıdır.
- Öğretmen ve idarecilerin öğrencileri daha yakından (kültürü, dini, dili vb.) tanıyarak onlara daha anlayışlı olmalı ve diğer öğrencilerle eşit davranmalıdır.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Özellikle sınıf öğretmenleri, ayrımcılık ve dışlanma konusunda gereken özeni göstermeli, gerekirse bu konularda eğitime tabi tutulmalıdır.
- Öğrenci yönlendirmelerinde öğretmenin üstüne binen yük ve öğretmene verilen kanaat oranı düşürülmelidir.
- Öğretmenler, öğrencileri yönlendirmede daha adil davranmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin özel istek, şikayet ve önerilerini dikkate almalıdır.

Velilere ve öğrencilere yönelik öneriler:

- Öğrenciler, özellikle Almanca seviyelerini yükseltmeli, ödevlerini vaktinde ve eksiksiz yapmaya özen göstermelidir. Veliler, bu süreçte çocuklarına destek olmalı ve onları takip etmelidir.
- Öğrenciler, okul kurallarına uymada azami dikkati göstermeli, karşılaştıkları sorunları gerekli kişilere bildirmeli ve disiplin cezası almaktan çekinmelidir. Veliler, disiplin sorunu yaşayan öğrencileri ile ilgili görüşmelere mutlaka gitmeli, önleyici ve engelleyici tedbirleri almalıdır.
- Öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile iletişime açık olmalı ve sosyal etkinliklere katılmaya istekli olmalıdır. Veliler de mümkün mertebe çocuklarını bu konuda cesaretlendirmeli, imkan varsa etkinliklere kendileri de katılmalıdır.

Araştırma ve uygulamacılara yönelik öneriler:

- Benzer bir araştırma, daha geniş kapsamlı ve daha çok öğrenciye ya da velilere ulaşacak şekilde yapılabilir.
- Dışlanmışlık ve ayrımcılık nedenlerinin etraflıca incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Ayrımcılık ve dışlanmışlık düzeyleri nicel araştırmalarla belirlenebilir.
- Türk çocuklarının yoğun olarak yaşadığı ve eğitim gördüğü diğer ülkelerde de benzer konuda çalışmalar yapılabilir.
- Benzer bir araştırma, üniversite öğrencilerine yönelik yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Türkiyat Araştırmaları (S:12)*, 7-39
- Arıdıcı, S. (2015). *Almanya'daki Türkiye kökenli göçmen kadınların kimlik algısı üzerine bir alan çalışması: Hessen Eyaleti örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Dalı: Kocaeli Üniversitesi.
- Bingöl, A. S. (2006). *Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Castles, S. v. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi(C:5 S:3)*, 113.
- Dahmann, K., & Akpınar, Ç. (2012). *Almanya - göç ülkesi mi, değil mi?* <http://www.dw.com>. adresinden alınmıştır
- Durmuş, E. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (C:2 S:4)*, s.415-439.
- Genç, Y. (2011). Almanya' da çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim ve türk öğrenciler. *Göçün 50.Yılında Avrupa Türkleri Sempozyumu*. Sakarya.
- Gökçe, O. (2006). Almanya'da uyum ve dışlanma arasında türk gençleri. *Türk Yurdu Dergisi*, 26(224), 9-18.
- Güllüpinar Y. D. (2014). Almanya'da göçmen politikaları ve türkiyeli göçmenlerin trajedisi: yurttaşlık, haklar ve eşitsizlikler üzerine. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (C:14 S:1)*, 1-16.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi 28 (1)*,30-48.
- Mueller, C. (2006). "Integrating Turkish communities:a German dilemma. *Population Research Policy Review 25(5)*, 419-441.
- Müdürlüğü, A. v. (2005). *Federal Almanya'da yaşayan Türklerin aile yapısı ve sorunları araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (S:1)*, 323-343.
- Özdemir, S. M., Benzer, H., & Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (kuzey ren vestfalya örneği). *KEFAD (C:10 S:1)*, 23-40.
- Perşembe, E. (2004). *Almanya'da Türk Kimliği. Din ve Entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Perşembe, E. (2006). Almanya'da Türk varlığının bugünkü görünümü ve geleceği. *Türk Yurdu Dergisi*, S:224, 80-85.
- Perşembe, E. (2009). Almanya'da çokkültürlü yapının ayrıştırılan unsuru olarak müslümanlar ve entegrasyon deneyimleri. *İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, (C:6 S:2)*, 233-263.
- Sönmez, E. İ. (2001). *Yapısal Dönüşümler Sürecinde Toplumsal Dışlanmışlıkların Oluşumu*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Spears Brow C., B. R. (2010). an experimental study of the correlates and consequences of perceiving oneself to be the target of gender discrimination. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107 (2), 100-117.
- Squires, G. (1994). *Capital and Communities in Black and White*. Albany: SUNY Press.
- Squires, G. v. (2001). *Color and Money*. Albany: SUNY Press.
- Şahan, G. (2012). Almanya'da ilkokullara devam eden türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin nitel bir analizi. (yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dal: Ankara.
- T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2011). Avrupa'da yaşayan Türkler. *T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*: Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma örneği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (S:24)*, 543-559.
- Yıldırım, A. v. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: YTB Yayınları.

Ekler

EK-1 Görüşme Formu

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet : Erkek Kadın
Yaş :
Mevcut eğitim kademesi / sınıfı :
Mevcut not ortaması :
Almanca düzeyi :
Doğum yeri :
Almanya'da yaşadığı süre :

1. Türk olduğunuz için size farklı davranıldığı oluyor mu ? Nasıl ?
2. Hangi konularda size farklı davranıldığını düşünüyorsunuz ? Nasıl ?
3. Okulda, devlet dairelerinde, marketlerde ya da kafelerde Türk olduğunuz için size farklı davranılıyor mu ? <i>Nasıl farklı davranılıyor, neler yapıyorlar ? Sizce neden size farklı davranılıyor ?</i>
4. Okulda öğretmenleriniz ve okul müdürü herkese eşit davranıyor mu ? Size ve diğer arkadaşlarınıza nasıl davranıyorlar? Farklı bir okula gitmek ister miydiniz? <i>Sorun yaşıyor musunuz, nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?</i>
5. Türk olduğunuz için hakkınızın yendiğini düşündüğünüz durumlar oluyor mu ? Nasıl? Örnek verebilir misiniz?
6. Sınıf arkadaşlarınızın size nasıl davranıyor? Sizi oyunlarına alıyorlar mı? <i>Sizi rahatsız edici davranışları var mı, örneğin kaba davrandığı, küfür ettiği ya da alay ettiği oluyor mu ?</i>
7. Okulda öğretmenleriniz ve okul müdürü bir problem ile karşılaştığımızda size nasıl yardımcı bulunuyor
8. Okulda bir sorun ile karşılaştığımızda kendinizi yalnız ve dışlanmış hissediyor musunuz ? Neden? <i>Ne zaman böyle hissettiniz? Ne olduğunda böyle hissettiniz?</i>
9. Okulda yapılan etkinliklere dahil edildiğinizi düşünüyor musunuz? (Turnuvalar, ekipler, oyunlar, sergiler, törenler vs.)
10. Sizce Türk değil de Alman olsaydınız okuldaki mevcut başarınız daha farklı olur muydu? Neden?
11. Öğretmenleriniz sizi hangi konularda destekliyor? <i>Başarıya teşvik konusunda nasıl davranıyor? Nasıl yardımcı oluyor?</i>
12. Öğretmenleriniz sizin iyi işler yapabileceğinize inanıyor mu, sizden ne bekliyor <i>Sizin düşüncelerinizi önemsiyor mu? Ne derece önemsiyor?</i>
13. Okulda arkadaşlarınızın veya öğretmenlerinizin size karşı olumsuz düşünceleri olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
14. Almanya'da kendinizi dışlanmış hissettiğiniz oluyor mu? Hangi alanlarda, nerelerde kendinizi dışlanmış hissediyorsunuz?
15. Okulda kendinizi dışlanmış hissediyor musunuz ? <i>Sizce dışlanmanızın en büyük sebebi nedir ? Kimlerin sizi dışladığınızı düşünüyorsunuz? Dışlandığınız gruplar ya da kişiler ne yapsaydınız sizi de aralarına alırlardı?</i>
16. Oturduğunuz bölge hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden orada oturuyorsunuz? Kendi isteğinizle mi orada oturuyorsunuz? Oturduğunuz bölgede Almanlar var mı? Ne kadar? Başka kimler orada oturuyor?
17. Farklı bir bölgeye taşınmak ister miydiniz? Başka bir bölgede yaşayabileceğinize izin verileceğini düşünüyor musunuz?
18. Genelde nereden alışveriş yapıyorsunuz? Nerelerde gezmekten hoşlanıyorsunuz? (Türk sokağı, bahçesi, parkı vs.)

EK-2 Bilgilendirilmiş Gönüllü Rıza Formu**BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ RIZA FORMU**

Sizi Asaf Ekin Yeşil tarafından yürütölen “Almanya’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Ayrımcılık ve Dışlanmışlık Algıları” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Almanya’da okuyan Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık konularındaki düşüncülerini ortaya koymayı amaÇlamaktadır. Araştırmada sizden tahminen 25 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dıŐınızda tahminen 15 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllölük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında Őimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya Őimdi sorabilir veya ... e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaŐılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. Bu koŐullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi¹

Şendil CAN², Büşra ÇELİK³, Cüneyd ÇELİK⁴

Özet

İnsanlık var olduğu günden bu yana teknoloji alanında da ilerlemeler gerçekleşmektedir. Örneğin tekerleğin icadı ile başlayan süreç, iki tekerlekli at arabalarının gelişimine, oradan da teknoloji yönden donatılmış günümüzdeki dört tekerlekli arabaya kadar gelişim göstermiştir. Teknoloji ilerlerken eğitim-öğretim sürecinde de dijital dönüşüm adımları atılmaktadır. Dijital dönüşümün, gerek öğrenme gerekse öğretim amaçlı olarak birçok faydası bulunmaktadır. Bu sebepten eğitimde teknolojiye daha fazla yararlanma adına politikalar geliştirilmektedir. Bu açıdan öğretim - öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri olacak olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve internette geçirilen zaman değişkenlerinin etkisini tespit etmektir. Araştırma, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf 110 kişi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 10 maddelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali için cronbach - alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.86, araştırma verileri üzerinden hesaplanan cronbach - alpha güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Verilerin normal dağılması sebebiyle parametrik istatistik yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi, aritmetik ortalaması 5 üzerinden 3,82 olarak belirlenmiştir. Bu değer ile fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi, sınıf düzeyi değişkenine göre 4. sınıf lehine anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, sosyal hesaba sahip olma durumu ve çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans öğrenimine başlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yönelik etkinlikler ve uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen adayları
Dijital okuryazarlık
Cinsiyet
Sınıf düzeyi

Makale Bilgisi

Gönderim Tarihi: 24.06.2020
Kabul Tarihi: 02.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihinde 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, csendil@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9313-7273>

³ Öğretmen, TC Milli Eğitim Bakanlığı Özel Marmaris Çağdaş Bilim Koleji, Busraguney3510@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4026-1486>

⁴ Arş. Gör. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü cuneydcelik@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1188-6260>

Giriş

Teknoloji insanlığın ilk yıllarından günümüze kadar gelişimini sürdürmektedir. Örneğin tekerleğin icadı ile başlayan süreç, iki tekerlekli arabalarının gelişimine, oradan da teknoloji yünden donatılmış günümüzdeki dört tekerlekli arabaya kadar gelişim göstermiştir. Birçok teknoloji ürünlerinin gelişimi devam ederken eğitim, iletişim, sosyal ve kültürel gibi birçok alanda da gelişimini sürdürmektedir. Teknolojinin insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası ya da ayrılmaz bir parçası olmasının sebebi, insan yaşamını kolaylaştırmasından kaynaklanmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (2019) göre teknoloji 'İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümüdür.' olarak ifade edilmiştir. Teknoloji kavramı ile ilgili bir diğer tanım ise herhangi bir şeyin nasıl üretildiğini öğrenmedir (AAAS, 1993). Mevcut tanımlar incelendiğinde teknolojinin hayatımızı kolaylaştırmak ve yaşam statümüzü yükseltmek amacıyla devamlı surette gelişim gösterdiği söylenebilir.

Teknolojiyi yaşamlarına transfer edebilenler diğer toplumlardan bir adım ileridedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Teknoloji yaşamı içinde olduğu sürece eğitiminde bu süreçten etkileneceği yadsınamaz bir gerçektir. Alan yazında yapılan birçok çalışma da fen eğitiminin amaçları arasında teknoloji ile fen eğitiminin etkileşimde olduğu yer almaktadır (AAAS, 1993; Bybee, 1999; Collette & Chiappetta, 1989; Hughes, 1997; Hurd, 1998; Murphy, 2001; NRC, 1996; YÖK, 1997).

Bu bağlamda 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'na, öğrencilerin iş hayatlarında ve sosyal çevrelerinde ihtiyacı olacağı bazı yetkinlikler eklenmiştir. Bunlardan biri ise dijital yetkinliktir. Dijital yetkinliğin kazanımı ile öğrencilerin iş hayatlarında, sosyal ve kültürel yaşamlarındaki bilgi iletişim teknolojilerinin günlük yaşantılarında aktif bir şekilde kullanılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Dijital teknolojilerin, günlük yaşam becerisi olarak kullanılabilmesi için bireylerin dijital okuryazarlıkları yeterli seviyede olmaları gerekmektedir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, (2003). Çünkü dijital okuryazarlık, dijital teknolojinin en faydalı şekilde nasıl kullanıldığını, teknolojik ürünlerin amaçlarına göre kullanımının nasıl gerçekleştirileceğini ve dijital teknolojilerin anlamlı ve güvenilir kullanımını sağlamaktadır (Hague ve Payton, 2010; Polat ve Odabaş, 2008). Diğer taraftan 2023 Eğitim vizyonu kapsamında teknolojinin eğitime entegrasyonuna büyük önem verildiği bilinmektedir (MEB, 2018b). Bu sebepten hem 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın hedeflediği dijital yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması, hem de 2023 eğitim vizyonu kapsamında teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanması; gelecekte fen bilgisi öğretmeni olacak öğretmen adaylarının iyi birer dijital okuryazar olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler ya da öğretmen adayları, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını gelişen teknolojinin sağladığı avantajlarla birlikte gidermesi bakımından oldukça önemli bir konumdadır (Bacanak ve ark. 2003). Özellikle bireylerin fen ve teknoloji okuryazarlığı bakımından iyi yetiştirilmesini, en önemli hedef olarak kabul eden fen eğitiminin (MEB, 2005; MEB 2013) paydaşları olan fen bilgisi öğretmen adaylarına daha büyük görevlerin düştüğü düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve internette geçirilen zaman değişkenlerinin etkisini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada şu alt problemlere cevap aramaktadır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi nedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesabına sahip olma durumu, çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli ile çözümlenmiştir. Tarama modellenli araştırmalar, belirli bir amaç için belirlenen evrenin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evren içinden belirlenen bir örneklem üzerinde çalışarak nicel ya da sayısal olarak tanımlamaya çalışan desenlerdir (Creswell ve Clark, 2015).

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 110 (1. sınıf 40; 4. sınıf 70) fen

bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Örnekleme yer alan katılımcıların dağılımlarına ilişkin daha detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen örneklem grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	75	68
Erkek	35	32
Sınıf Düzeyi	N	%
1. Sınıf	40	36
4. Sınıf	70	64

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından geliştirilmiş 5’li likert tipinde Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu 10 maddeden oluşmakta ve cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan varyansı ise %40’dır. Mevcut araştırmada ise güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği hem çarpıklık (-0,124; S:0.230)-basıklık (-0.275; S:0.457) katsayısına hem de kolmogorov-smirnov katsayısına bakılarak karar verilmiştir. Buna göre çarpıklık basıklık katsayıları +1 ile -1 arasında olduğu; kolmogorov smirnov katsayısı 0.05’ten büyük olması gerekçesiyle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla toplanan veriler üzerinde parametrik analiz testleri uygulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık düzeyi betimsel istatistik; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkisi bağımsız gruplar t-testi; dijital okuryazarlık düzeyinin, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişikliğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik genel düzeyleri betimsel istatistik kullanılarak 5 üzerinden değerlendirilmiştir. 5 li derecelendirmeye ilişkin değerlendirme Tablo 2’de belirtilmiştir.

Table 2. Evaluation of five-point Likert scale

Total Score	Evaluation
1,0-1,7	Very Low
1,8-2,5	Low
2,6-3,3	Medium
3,4-4,1	High
4,2-5,0	Very High

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi

Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular ise Tablo 3’te verilmiştir.

Table 3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa yönelik genel düzeyleri hakkında betimsel istatistik sonuçları

	N	\bar{x}	S
Dijital Okuryazarlık	110	3,82	0,66

Tablo 3’ye göre Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi 5 üzerinden 3,82 olarak hesap edilmiştir. Bu değer, 5’li derecelmeye göre fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyi

Araştırmanın ikinci alt probleminde Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı

incelenmiştir. Bu amaçla, Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Buna ilişkin analiz sonuçları, Tablo 4’te verilmiştir.

Table 4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre dijital okuryazarlığı sonuçları

	Grade Level	N	\bar{x}	S	df	t	p
Digital literacy	1 st year	40	3,60	0,61	108	-2,76	0,00
	4 th year	70	3,95	0,65			

Tablo 4’e göre Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(108)} = -2,76, p < .05$]. Dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi 3,95 iken, birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi ise 3,60 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında 4. Sınıfta öğrenim gören Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin 1. sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine cinsiyetin etkisi bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ilgili analiz sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir.

Table 5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyi sonuçları

	Gender	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Digital literacy	Female	75	3,84	0,67	108	0,43	0,67
	Male	35	3,78	0,65			

Tablo 5 incelendiğinde Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(108)} = 0,43, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip olduğu dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir.

Sosyal medya hesabına sahip olma değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin sosyal medya hesabına sahip olma durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ilgili analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Table 6. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medya hesabı olma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin sonuçları

	Have a social media account	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Digital literacy	Yes	105	3,84	0,65	108	1,05	0,29
	No	5	3,52	0,79			

Tablo 5’ten göre Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(108)}=1,051, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medya hesabına sahip olma durumu onların dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde fark yaratacak bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli teknolojik cihazları ile geçirilen zamana göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınımlanmıştır. Buna ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Table 7. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zamana göre betimsel istatistik sonuçları

Time spent	N	\bar{x}	S
0-1 hour	17	3,79	0,63
1-2 hours	38	3,84	0,69
2-3 hours	45	3,88	0,71
3 hours and more	10	3,77	0,60

Tablo 7' ye göre teknolojik cihazlarla; günde 0-1 saat süre geçiren öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyi 37,9; günde 1-2 saat süre geçiren öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyi 38,4; günde 2-3 saat süre geçiren öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyi 38,8 ve günde 3 saatten daha fazla süre geçiren öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyi 37,7 olarak bulunmuştur. Değerler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek önlü varyans analizi ile çözümlenmiştir.

Table 8. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zamana göre ANOVA sonuçları

	Source of the variance	Sum of squares	sd	Mean of squares	F	p
Digital literacy	Between-Groups	0,25	2	0,12	0,27	0,76
	Within-Groups	47,14	107	0,44		
	Total	47,39	109	0,56		

Tablo 8 ye göre Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin, öğretmen adaylarının çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirdiği zamana göre farklılık göstermemektedir [$F_{(2-107)}=0,272$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle Fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirdiği zaman onların dijital okuryazarlık düzeylerine olumlu ya da olumsuz bir katkı sağlamadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişkenlerinin etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın betimsel sonuçlarına göre Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adayları yeni çıkan bir teknolojiyi takip etme, bu teknolojiyi kullanma eğilimleri ya da gelecekte bu teknolojiyi eğitim-öğretim ortamına getirme ve öğrencilere teknolojik liderlik yapma gibi katkılarının olacağı söylenebilir. Bu ise 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan bazı yetkinlikleri (dijital yetkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler), mevcut öğretmen adayları aracılığıyla öğrencilere aktarılmasına olanak sağlayacağı tahmin edilmektedir. Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017), 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 979 Fen bilgisi öğretmen adaylarının da dijital okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Dedeşali (2019), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, son dönemde okullara öğretim için temin edilen birçok teknolojik cihazları işletmek için eğitim-öğretim uygulayıcılarının yeterli niteliğe sahip olması (Karamustafaoğlu, Köse ve Bilen, 2003) açısından yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen ikinci sonuç, Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim kademesi 1. sınıftan 4. sınıfa doğru ilerledikçe, lisans öğrenimlerinin dijital okuryazarlık düzeyine olumlu katkı sağladığıdır. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü 4 yıllık fen bilgisi öğretmenliği programı onları dijital okuryazarlık yönünden yetiştirdiğini düşündürülebilir. Zira öğretmen adaylarının gelecekte sınıflarında yer alan öğrencilerin, teknolojiye aşırı merak eğiliminde oldukları düşünülürse bu sonuç oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Literatürde mevcut araştırma ile benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Kozan ve Bulut Özek, 2019). Bu sonuç araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara literatürde rastlamak mümkündür. Buna karşın Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları arasında bir fark bulamamıştır. Bu durumun sebebi, öğrenim

kademeler arasında dikkate değer bir zaman farkının olmaması ve bir alt öğrenim kademesinden ders alan 4. sınıf öğrencilerinden kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir.

Elde edilen sonuçlardan üçüncüsü, Fen bilgisi öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olmasının, onların dijital okuryazarlık düzeyini etkilememektedir. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerindeki farklılık onların dijital okuryazar olmalarında bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Mevcut araştırma bulgularıyla sonucu paralellik gösteren Kozan ve Bulut Özek (2019) ve Dedebali (2019)'nin yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma ile farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan, Özerbaş ve Kuralbayeva'nın (2018) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, erkek öğretmen adaylarının kızlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının sosyal medya hesabına sahip olma durumu onların dijital okuryazar olmalarını etkilememektedir. Alan yazında öğretmen adaylarının interneti amaçsal kullanma sıklığının artması kendilerini teknoloji alanında daha yeterli gördüğü, araştırma verilerinde (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012) ise sosyal medyaya sahip olmanın, bireylerin dijital okuryazarı olmalarını etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirdiği zaman onları dijital okuryazar olmalarını etkilemediği bulgusu çalışmada elde edilen beşinci sonuçtur. Bahar, Uludağ ve Kaplan (2009)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının interneti kullanma sıklığı, dijital okuryazarlık düzeylerini arttırdığı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonun mevcut araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Genel bir ifadeyle mevcut çalışmada Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyi de artmakta iken; cinsiyet, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman değişkenleri ise dijital okuryazarlık düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Lisans öğrenimine başlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yönelik etkinlikler ve uygulamalar yaptırılabilir.
- Bu araştırma sadece Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nin 1 ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Araştırmanın daha kapsamlı olması adına Türkiye İstatistik Bölge Birimlerine göre yaygınlaştırılabilir.

References

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy*, New York: Oxford University Press.
- Bacanak, A., Karamustafaoglu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14). 191-196.
- Bahar, H. H., Uludağ, E., & Kaplan K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bybee R. W. (1999). *Toward an understanding of scientific literacy*. The American Association for the Advancement of Science, Washington, DC.
- Collette, A. T. & Chiappetta, E. L. (1989). *Science instruction in the middle and secondary schools*, Second Edition, Merrill Publishing Company.
- Creswell, John. W., & Clark, V. L. P.. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev Edt: Y. Dede ve S. B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Dedebali, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve metaforik algılarının incelenmesi. 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST 2019), 314.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.

- Hague, C. & Payton, S (2010). Digital literacy across the curriculum. Bristol: Futurelab. Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2019, <https://www.nfer.ac.uk/pub-lications/FUTL06/FUTL06.pdf>
- Hughes, M. A. (1997). Using expert opinion to guide item selection to for an instrument to measure 5th grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. AETS conference, Ohio.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416.
- Karamustafaoğlu, O., Köse, S. & Bilen, K. (2003). Eğitimde teknolojinin rolü nasıl olmalı? Bilgi Teknolojileri Kongresi (2003), 1-4 Mayıs, PAÜ, Denizli.
- Kozan, M. & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). İlköğretim 3.-8. sınıflar fen bilimleri dersi öğretim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Murphy, C., Beggs, J., Hickey, I., O'Meara, J. & Sweeney, J. (2001). *National curriculum: compulsory school science- is it improving scientific literacy? Educational Research*, 43(2), 189-199.
- National Research Council [NRC] (1996). *National science education standards*, National Academy Press, Washington, DC.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. DOI: 10.21666/muefd.314761.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı, küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye. Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, 596-606.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2019). <http://sozluk.gov.tr/> 28 Ağustos 2019 tarihinde internet erişimi.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçıvan, E. (2017). Turkish Adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- YÖK (1997). İlköğretim fen öğretimi aday öğretmen kılavuzu. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kitapları. Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara.



Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Metaforik Algıları

İbrahim Yaşar KAZU¹, Sema Nur İŞİK²

Öz

Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Fen bilimleri öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar, Dünya Ekonomik Forumunun Mesleklerin Geleceği Raporu'nda (2018) gelecekte bireylerde en çok olması gereken beceri alanlarına göre yorumlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu STEM eğitimi almış 84 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılar STEM eğitimi ile ilgili herhangi bir olumsuz metafor üretmemişlerdir. 84 geçerli metafor, “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik”, “Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri”, “Teknoloji Tasarımı ve Programlama”, “Eleştirel Düşünme ve Analiz”, “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama”, “Liderlik ve Sosyal Etki” ve “Duygusal Zekâ” kategorileri kullanılarak sınıflandırılmıştır. Yapılan gruplandırmalarda en çok metafor üretilen kategoriler “Liderlik ve Sosyal Etki”, “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama”, “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik” şeklinde iken, en az metaforlar “Duygusal Zekâ, “Teknoloji Tasarım ve Programlama” ve “Eleştirel Düşünme ve Analiz” kategorilerinde oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada STEM eğitiminin 21. Yüzyıl becerileri ve 21.yüzyıl becerileri ile paralellik gösteren Dünya Ekonomik Forumu tarafından belirlenen becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda STEM eğitimi öğretim programlarına daha fazla entegre edilebilir ve STEM eğitiminin uygulayıcılarından olan fen bilimleri öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle STEM eğitimi zorunluluğu getirilebilir.

Anahtar Kelimeler

STEM eğitimi
Metaforik algı
WEF becerileri
21.yy becerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.06.2020
Kabul Tarihi: 10.09.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, iykazu@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1039-0482>

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, semanurisik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4165-5102>

Giriş

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların en belirgin özelliği, küresel boyutta yaşanan ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişimlere eğitim sistemlerini güncelleyerek uyum sağlamalarıdır. Nitekim 21. yüzyılda gerekli olan üretim ve insan kaynağı, 19. ve 20. yüzyıllarda dikkate alınan toprak ve hammaddeye daha önemli hale gelmiş ve endüstrideki değişimler eğitim sistemlerinde de hızlı değişiklikler gerektirmiştir (Altunel, 2018). 21. yüzyılda, 21. yüzyıl becerileri, endüstri 4.0 ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), disiplinlerin bütünleşmesi gibi kavramlar hem eğitim hem de ekonomi ile ilgili olduğu için dünya ülkelerinin gündeminde yer almıştır (Akgündüz, 2018). Ülkelerin değişen gündemleri şunu açıkça ortaya koymaktadır; mevcut eğitim anlayışları ile fen, matematik ve teknoloji alanlarının birbirinden bağımsız olarak ele alınması, üst düzey beceriler olan yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözmenin klasik eğitim anlayışı ile bireylere kazandırılmasını zorlaştırır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). Bundan dolayı eğitime önem veren ülkeler geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak yeni eğitim anlayışları arayışına girmişlerdir. STEM eğitimi olarak bilinen yeni yaklaşım ülkelerin odağında olan kavramlardan disiplinlerin bütünleşmesi kavramı ile ortaya çıkmıştır (Akgündüz, 2018).

STEM eğitimi, farklı kişilerce farklı şekillerde yorumlanmıştır. Sanders'e (2009) göre STEM eğitiminin ilk dile getirilmesi 1990'larda Amerika'daki Ulusal Bilim Vakfı'nın 'Bilim, Matematik ve Teknoloji' için kısaca 'SMET'i kullanmaya başlamaları ile öncü olunmuş, 'SMET' daha sonra 'STEM' olarak değiştirilmiştir (Akt. Erduran ve Kaya, 2018). STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik, matematik disiplinlerinin birbiriyle bütünleşmesini hedefleyen disiplinler arası eğitim hareketidir (Daugherty, 2013; Kuenzi, 2008). STEM eğitiminin genel olarak kabul edilen tanımı ise şu şekildedir: STEM eğitimi disiplinlerin bütünleşmesini sağlayarak farklı disiplinleri bir araya getiren, bireylerin 21. yüzyıl becerilerini özümsemesine olanak sağlayan, bireylerde derinlemesine öğrenmeyi gerçekleştiren ve bireylerin bilgileri günlük hayatta uygulayarak kullanmasına fırsat oluşturan bir eğitim anlayışıdır (Akyıldız, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015). Farklı bir ifade ile STEM yaklaşımı bireyleri yaşama hazırlamak yerine bireyleri gerçek dünya problemleriyle karşı karşıya getirerek, kişilerin sorunlara akılcı çözümler üretmelerini sağlar.

STEM eğitiminin amacı; okul öncesinden üniversiteye kadar resmi veya örtük uygulamalarla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin birbiriyle bütünleşmesini sağlayarak, bireyleri STEM ile ilgili alanlara yönlendirmektir (Gonzales ve Kuenzi, 2012). STEM eğitimi sayesinde öğrencilerin fen, matematik, teknolojiye olan ilgileri artar ve öğrenciler bu alanlara karşı olumlu tutum kazanırlar. Aynı zamanda Thomas (2014) STEM eğitiminin amaçlarını;

1. STEM okuryazarlığıyla bütünleşen bireyler yetiştirip bu kişilerden gerekli iş gücü üretmek,
2. STEM alanındaki mevcut işlerini yürütmek,
3. Devletler arası rekabette ekonomik üstünlük gerçekleştirecek yeni üretim olanakları oluşturmak,
4. Gelecekte bireylerden beklenen ve değişen mesleklere bireyleri yeterli hale getirmek, şeklinde sıralamıştır (Akt. Eroğlu ve Bektaş, 2016).

Belirtilen amaçlarla dünyada baş döndürücü şekilde değişen ekonomik, bilimsel, teknolojik şartlara bireylerin uyum sağlamasını ve bireylerin gelecekte revaçta olacak mesleklere yönelmesi gerektiği vurgulanmıştır.

STEM eğitimine gereken önemin verilmesi, eğitim politikalarına yansıtılması ile mümkündür. Çünkü bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler ülkelerin eğitim sistemlerini gözden geçirmesini zorunlu hale getirmiştir. Türkiye'nin 2004 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Yapılandırmacılık, geleneksel anlayışın aksine öğrencinin aktif olması gerektiğini savunarak bireyin bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilgiyi özümledikten sonra yapılandırdığı ve bireyin ön bilgilerinin, bireysel farklılığının ve öğrenme koşullarının önemli olduğunu vurgulayan bir anlayıştır (Özmen, 2004). Yapılandırmacılıkta, bireysel farklılıklar, bakış açıları, hayat tecrübeleri dikkate alınarak, sorgulama, karar verme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerin bireye kazandırmak amaçlanmaktadır (Çepni ve Ormanlı, 2018). Bireyin ön planda tutulduğu, bireyde çok yönlü gelişimin hedeflendiği yapılandırmacı eğitim anlayışı ile Türkiye eğitim ve öğretim alanında yeni bir döneme adım atmış ve yapılandırmacı eğitim felsefesi

ile birlikte STEM disiplinlerinden olan fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Çünkü son 30 yılda eğitim çalışmalarını etkileyen yapılandırmacılık yaklaşımı STEM eğitiminin temelini oluşturmuştur (Karataş, 2018). Bu bağlamda yeni yüzyıla ayak uydurmak amacıyla Türkiye, STEM yaklaşımını eğitim politikası haline getirerek çeşitli adımlar atmıştır. STEM eğitime yönelik MEB tarafından 2016 yılında yayınlanan eylem planında bazı adımların atılması gerektiği vurgulanarak, STEM eğitim merkezlerinin kurulması, kurulacak merkezlerle işbirliğine gidilmesi, öğretmenlerin eğitim merkezlerinde eğitilmesi ve öğretim programlarının STEM eğitimi anlayışına göre güncellenmesi gibi konular vurgulanmıştır (MEB, 2016). 2017 yılında, STEM eğitime yönelik bir program taslağı hazırlanarak, 4.,5.,6.,8. Sınıf düzeylerine ‘Fen ve Mühendislik Uygulamaları’ ünitesi eklenerek, STEM eğitiminin fen, matematik ve mühendisliğin programa entegre edilmesi sağlanmıştır. MEB tarafından 2017 yılında hazırlanan taslak programı ‘Fen ve Mühendislik Uygulamaları’ ünitesi yerine ‘Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları’ ünitesi eklenerek 2018 yılında kabul edilmiştir (MEB, 2018). Yayınlanan programda üst düzey becerilerinden olan yaratıcılık, girişimcilik, iletişim, takım çalışması, karar verme, analitik düşünmenin bireylere kazandırması amaçlanarak, fen, matematik ve girişimcilik uygulamaları ile tüm ünitelerin bu bakış açısıyla işlenmesi STEM eğitimi için oldukça önemlidir (Altunel, 2018).

Son yıllarda Türkiye dahil birçok ülkeyi etkisi altına alan, en büyük eğitim hareketlerinden biri olan STEM eğitiminin tercih edilmesinin sebebi okul, sanayi, mesleki eğitim, günlük hayat, ekonomi arasında ilişki kurulmasıdır (Yıldırım, 2020). Başka bir ifade ile STEM eğitimi okul, toplum, iş arasında bağlantı kurmasına olanak sağlayarak, küresel girişimciliği destekler niteliktedir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bundan dolayı ülkeler arası ekonomik yarışta, değişen meslek dallarına hâkim olmak ve küresel yarışta yer almak için STEM eğitime önem vermek gerekir. Çünkü STEM alanındaki meslekler, ülkelerin küresel ekonomik yarışta büyüme, rekabetçi, yenilikçi ve hayat standartlarını yükselmesini sağlayacak en revaçtaki meslekler olacağı belirtilmiştir (Langdon, McKittrick, Beede, Khan ve Dom, 2011). Bundan dolayı bireyleri STEM eğitimi ile ilgili mesleklere yönlendirmek için bireylerde bulunması gereken 21. yüzyıl becerileri ve 21. yüzyıl becerileri paralelinde olan ve Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayınlanan becerilerine yönelik bireylerin eğitim süreci planlanmalıdır. Çünkü bir asır öncesinde iş dünyasının bireylerde olmasını istediği beceriler ile şu anki çağda bireylerde olmasını istediği beceriler birbirinden oldukça farklıdır (Yıldırım, 2018).

21. yüzyıl bireyinin hem eğitimde hem de iş hayatında başarılı olması için yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen, diğerleri ile işbirlikçi çalışabilen, problemlere çözüm üreten, yüksek iletişim becerisi sahip, ihtiyacı olan bilgiye nasıl erişeceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknolojiden yararlanma becerisi olan, yeni fikirlere açık, sorumluluk sahibi, öz yönetimli, sosyal becerileri gelişmiş birey olması gerekir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Tüm bunlar bireyin 21. yüzyıla uyum sağlayarak, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerileri ve işbirlikçilik gibi üst düzey özellikleri kazanması amaçlanır (Partnership for 21st Century Learning, 2016). Bu becerilerin yanı sıra Dünya Ekonomik Forumu Mesleklerin Geleceği Raporu (WEF, 2018), 21. Yüzyıl becerileriyle aynı paralellikte olan 2022 yılında ilk 10’da yer alacak beceriler Tablo 1’deki gibi gösterilmiştir.

Tablo 1. 2022’nin yükselen meslekleri ve becerileri

MESLEKLER	BECERİLER
• Veri Analisti ve Bilimcisi	• Analitik Düşünme ve İnovasyon
• Aktif ve Makine Öğrenmesi Uzmanı	• Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri
• Genel ve Operasyon Yöneticisi	• Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik
• Yazılım ve Uygulama Geliştiricisi ve Analisti	• Teknoloji Tasarımı ve Programlama
• Satış ve Pazarlama Uzmanı	• Eleştirel Düşünme ve Analiz
• Büyük Veri Uzmanı	• Karmaşık Problem Çözme
• Dijital Dönüşüm Uzmanı	• Liderlik ve Sosyal Etki
• Yeni Teknoloji Uzmanı	• Duyusal Zeka
• Kurumsal Gelişim Uzmanı	• Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama
• Bilgi İşlem Elemanı	• Sistem Analizi ve Değerlendirmesi

Kaynak: World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2018*, (World Economic Forum Raporu, Cenevre).

Tablo 1 incelendiğinde Dünya Ekonomik Forumu Raporu'na göre iş yaşamında bireylerde bulunması gereken becerilerin başında analitik düşünme ve inovasyon, aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri, yaratıcılık, özgünlük ve girişkenlik gelir. Bu rapor ile bireylerin iş yaşamında aktif olması ve iş yaşamında başarı sağlaması için sahip olması gereken beceriler ve özellikler belirlenmiştir. Bu bağlamda STEM eğitimi almış bireylerin hem 21. yüzyıl becerilerine hem de Dünya Ekonomik Forumu'nun belirlediği gelecekteki becerilere uyum sağlayarak geleceğe hazırlanmaları sağlanabilir. Çünkü gelişimini her geçen gün artıran dünya araştıran, sorgulayan, sorunlara ve problemlere çözüm üreten, bilgileri günlük hayatta kullanabilen, bilgiyi nerede, nasıl öğrenileceğini bilen bireylere ihtiyaç duymaktadır ve bu noktada STEM eğitimi ön plana çıkmaktadır (Altunel, 2018).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de STEM ile ilgili birçok çalışma bulunmakla birlikte (Erduran ve Kaya, 2018; Çepni ve Ormancı, 2018; Yıldırım ve Altun, 2015; Eroğlu ve Bektaş, 2016) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik metaforik algılarını ölçen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Aladak, Zorluoglu ve Yapucuoglu, 2019; Bozanoğlu, 2017; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Aksakal ve Yılayız, 2019). Aladak vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada farklı branşlardan, STEM eğitimi almış 53 öğretmene ulaşılmış, öğretmenlerin oluşturduğu metaforlar ürün ve süreç bazında değerlendirilmiştir. Aynı zamanda oluşturulan metaforik algılar 21. yy becerileri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin %60,4'ü STEM'in süreç odaklı, %39,6'sı ise STEM'in ürün odaklı olduğunu belirtmiştir. Ve STEM'in hem ürün hem de süreç odaklı olduğu ve bireylerin STEM eğitimi ile 21. yüzyıl becerilerini kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bozanoğlu (2017) tarafından yapılan bir başka çalışma yine farklı branşlardan 30 öğretmenin STEM eğitimine yönelik metaforik algıları ölçülmüştür. Sonuç olarak çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu STEM uygulamalarının "zihin geliştirici, işbirliği sağlayıcı, motive edici, yaratıcı ve eğlenceli" olarak belirtirken, katılımcılardan bazıları ise "gereksiz heves ve zaman kaybı olduğunu, materyallerin eksik ve yetersiz olduğunu" dile getirmiştir. Çalışmada 21. yüzyıl becerilerine uygun kişilerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmenlerin eğitime tabi tutulması ve materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları'nın ölçüldüğü bir başka çalışma, Ergün ve Kıyıcı (2019) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları 50 metafor üretmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının STEM eğitimini yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan, problemlere çözüm üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak algılamışlardır. Çalışmada STEM eğitimi ile ilgili olumsuz algılara rastlanmamıştır. Aksakal ve Yılayız (2019), STEM eğitimi ile ilgili yaptıkları metaforik algı çalışmasında, diğer çalışmacılardan farklı olarak STEM eğitimini oluşturan alanlara sanat alanını da dahil ederek (STEM+A ya da STEAM) bir çalışma yapılmıştır. 47 fen bilimleri öğretmen adayından gelen cevaplar üzerine, 20 farklı kavram, kendi içinde "Sanat, Bilim, Çevre, Hayat" gibi sınıflara ayrılmıştır.

STEM eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılmasına karşın, 5.,6.,7. ve 8. kademelerinde STEM eğitiminin öğretim programına eklenen "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" ünitesinin uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinin metaforik algılarıyla ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Aynı zamanda geleceğin beceri ve mesleklerinin değiştiğini vurgulayan Dünya Ekonomik Forumunun bireylerden 2022 yılında beklenen becerilere göre öğretmenlerden gelen cevapların değerlendirilmesi bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılmaktadır. Çünkü geleceğin becerilerinin bireylerde bulunması ve bu becerilerin eğitimle bireylere kazandırılması oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik algılarını ve 2022 yılında bireylerin sahip olması gereken becerilere göre metaforları değerlendirmektir. Çünkü, öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili görüşlerinin, STEM eğitimini uygulanırken öğretim üzerinde olumlu bir etki olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur (Thibaut vd., 2018). Bu bağlamda araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda sunulan alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik metaforik algıları nelerdir?
- Fen bilimleri öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar Dünya Ekonomik Forumu'nun İşlerin Geleceği Raporu (WEF, 2018), 2022 yılında bireylerde olması gereken ilk 10'da yer alacak hangi beceriler ile ilişkilendirilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik oluşturdukları metaforlar değerlendirilirken, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni dikkate alınmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji); Olgular hakkında bilgi sahibi olduğumuz fakat konu ile ilgili derinlemesine ve detaylı bilgiye sahip olmadığımız olguları araştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaç doğrultusunda evreni temsil eden örneklemedeki bireylerin bir konu ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılır.

Çalışma Grubu

Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çünkü çalışma yapılırken çalışmaya dahil olan katılımcıların olguya karşı deneyim sahibi olmaları gerekir (Merriam, 2015). Bundan dolayı ilk etapta STEM eğitimi almış ve STEM eğitimi almamış toplamda 173 fen bilimleri öğretmenine ulaşılmış. Çalışmada 173 kişiden hizmet-içi eğitimlerle STEM eğitimi almış 98 kişi belirlenmiştir.

Çalışma yürütülürken 173 fen bilimleri öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmaya %56.1'i kadın, %43.9'u erkek öğretmen katılmıştır. Katılanların %67.1'i lisans, %34.2'si yüksek lisans, %1.7'si ise doktora yapmış kişilerdir. Aynı zamanda katılımcıların %56.6'sı STEM eğitimi aldığını, %43.4'ü ise STEM eğitimi almadığını belirtmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır ve çalışmanın amaçlı örnekleme uygun olması için katılımcılardan hizmet-içi seminerler ile STEM eğitimi almış 98 kişinin cevapladığı sorular analize tabi tutulmuştur. Fakat veriler incelendiğinde eksik ya da yanlış olan formlar çıkarıldığında STEM eğitimi almış 84 kişinin oluşturduğu metaforik algılar dikkate alınmış, değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

STEM eğitimi kavramıyla ilgili olarak fen bilimleri öğretmenlerinin metaforik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve açıklama bölümünde katılımcılara metafor ile ilgili gereken açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılan Fen bilimleri öğretmenlerine ilk olarak "STEM size neyi ifade ediyor" sorusu sorularak, görüşme formunun disiplin içerisinde katılımcılar tarafından doldurulup, doldurulmadığından emin olmak amaçlanmıştır. Daha sonraki aşamada Katılımcıların "STEM eğitimi gibidir; çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Böylelikle fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimi ile ilgili metaforik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmadaki veriler Saban (2009) tarafından belirlenen aşamalı veri analizine göre yapılmıştır. Bu aşamalar; 1.Kodlama ve ayırma, 2.Örnek metaforlar belirleme, 3.Kategorize etme, 4.Geçerlik ve güvenilirlik, 5. Verilerin analizi. Kodlama ve ayıklama aşamasında, 98 Fen Bilimleri Öğretmeninin geliştirdikleri metaforlar tek tek incelenmiş ve katılımcılar arasında sorulara eksik ya da yanlış cevap veren 14 form belirlenerek ayıklanmıştır. Örnek metaforlar belirleme aşamasında ise her metaforu temsil eden en iyi metafor örneği belirlenmiş böylelikle metaforların listelenmesi kolaylaşmıştır. Diğer aşama olan kategorize aşamasında, STEM eğitiminin bireyleri geleceğe hazırladığını kanıtlamak amacıyla Dünya Ekonomik Forumu'nun 2022 yılında bireylerde bulunması gereken ve 21. yüzyıl becerileri paralelinde olan becerilere göre kategoriler oluşturulmuştur. Bazı kategoriler yakın anlamlar içerdiğinden birleştirilme yoluna gidilmiştir. Sonuç olarak 7 kategori altında değerlendirme yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik aşamasında ise şu şekilde bir yol izlenmiştir: Araştırmada detaylı olarak formlar ile raporların oluşturulması, araştırmacıların çalışma ile ilgili bireyleri ayrıntılı ve doğru bilgilendirilmesi ve formdaki sorulara verilen yanıtların değiştirilmemesi çalışmanın geçerliliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bundan dolayı süreçte yapılan çalışmalar ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde çalışmada belirtilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulup, veriler detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 90 olarak

bulunmuştur. Güvenirliğin %70'in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. En son aşama olan metaforların veri analizinde, verilerin frekans ve yüzdelik dilimleri belirlenerek nicel verilere dönüştürülmüştür.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 84 Fen Bilimleri Öğretmeninin “STEM eğitimi” kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar ve açıklamalar kategorize edilmiştir. Amaç: STEM eğitimine yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmadaki katılımcıların eğitim durumları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değerlendirmeye Alınan Katılımcıların Öğrenim Durumları

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	53	63.09
Yüksek Lisans	30	35.71
Doktora	1	1.19
Total	84	100.00

Tablo 2’de metaforik algıları değerlendirilen 84 fen bilimleri öğretmenin %63,09’u Lisans, %35,71’i Yüksek lisans ve % 1,19’u ise doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle değerlendirme, eksik ya da yanlış cevap veren kişilerin cevaplarından arındırılarak 84 kişi ile yapılmıştır. Dünya Ekonomik Forumu’nun belirttiği bazı beceriler yakın anlamlar taşıdığı için, “Analitik Düşünme ve İnovasyon” ve “Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik” becerileri ve “Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama” ve “Karmaşık Problem Çözme” becerileri birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler: 1.“Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik”, 2.“Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri”, 3.“Teknoloji Tasarımı ve Programlama”, 4.“Eleştirel Düşünme ve Analiz”, 5.“Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama” 6.“Liderlik ve Sosyal Etki”, 7.“Duygusal Zekâ” şeklindedir. Sıralanan becerilerden “Sistem Analizi ve Değerlendirme” kategorisine ait herhangi bir metafor tespit edilmemiştir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “STEM EĞİTİMİ” Kavramıyla İlgili Oluşturdukları Metaforlara Yönelik Kategoriler

Metaforlar uygun şekilde kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “STEM eğitimi” Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Frekans	Yüzde
Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik	13	15.47
Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri	10	11.90
Teknoloji Tasarımı ve Programlama	7	8.33
Eleştirel Düşünme ve Analiz	8	9.52
Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama	14	16.66
Liderlik ve Sosyal Etki	28	33.33
Duygusal Zekâ	4	4.76
Total	84	100.00

Tablo 3'e göre fen bilimleri öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar yedi kategori altında toplanmıştır. Metaforların %15.47'si "Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik", %11.90'ı "Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri", %8.33'ü "Teknoloji Tasarımı ve Programlama", %9.52'si "Eleştirel Düşünme ve Analiz", %16.66'sı "Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama", % 33.33'ü "Liderlik ve Sosyal Etki", %4.76'sı "Duygusal Zekâ" kategorilerinde yer aldığı görülmektedir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin "STEM EĞİTİMİ" Kavramıyla İlgili Oluşturdukları "Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik" Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin "Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik" Kategorisine İlişkin Metaforlar

Fabrika (1)	Anahtar (1)	Tohum (1)	Geri dönüşüm tesisi (1)
Farklı disiplinlerin uyumlu çalışması ile yepyeni ve özgün ürünler ortaya çıkabilir.	Eğitimde yeni kapıların açılmasını sağlar.	Gösterdiğimiz ilgi doğrultusunda emeğimizin karşılığını alırız. Ve yeni ürünler ortaya koyarız.	Gösterdiğimiz ilgi doğrultusunda emeğimizin karşılığını alırız. Ve yeni ürünler ortaya koyarız.
Usta (2)	Geleceğe yatırım (1)	Yenilik (1)	Yeniden hayata getirme (1)
Var olan kaynakları tecrübelerle harmanlayıp yeni çözümler üretmemizi sağlar.	İlerlemek için zorunluluktur.	Gelişen teknolojiye ve dijitalleşen dünyaya ayak uydurmamızı sağlar.	Atık araç ve gereçlerin yeniden kullanılmasında ortaya işe yarar bir ürün çıkarılmasında etkili bir süreçtir.
Laboratuvar (1)	Gökkuşluğu (1)	Yaratıcılık (1)	Örgü (1)
Her an yeni buluşlar yapılabilir.	Farklı farklı alanları bir araya getirerek bütün halinde bir güzellik (iş, proje, ders) yaratmaktadır.	İhtiyaçlardan doğar.	İlmek ilmek işlenirken bir bütün meydana gelir.

Tablo 4'e göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından "Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik" kategorisine ilişkin olarak "fabrika (1), anahtar (1), tohum (1), geri dönüşüm tesisi (1), usta (2), geleceğe yatırım (1), yenilik (1), yeniden hayata getirme (1), laboratuvar (1), gökkuşluğu (1), yaratmak (1), örgü (1)" şeklinde toplamda 13 metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde gerekçe olarak yenilik, buluş, icat gibi kavramları vurgulaması STEM eğitimi almış bireylerin gelecekte iş dünyasında bireylerde istenen becerilerden olan "Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik" becerilerini geliştirdiği ve bu becerinin gelişimine katkı sağladığı yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan "STEM eğitimi yenilik gibidir, çünkü gelişen teknolojiye ve dijitalleşen dünyaya ayak uydurmamızı sağlar" ve "STEM eğitimi yeniden hayata getirme gibidir, çünkü atık araç ve gereçlerin yeniden kullanılmasında ortaya işe yarar ürün çıkarılmasında etkili bir süreçtir" bu kategoriyi en iyi temsil eden metafor cümlelerden bazılarıdır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin "STEM EĞİTİMİ" Kavramıyla İlgili Oluşturdukları "Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri" Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri” Kategorisine İlişkin Metaforlar

Aktif öğrenme (1)	Güneş ışığı (1)	Bir makinanın kullanma kılavuzu (1)	Oynamak (1)	Kibbutz sistemi (1)
Süreç sonunda neyi ne kadar öğrendiğimiz ortaya çıkar ve kendi kendimizi kontrol etmemize fırsat verir.	Neyi, nasıl görmek ve neyi, nasıl öğrenmek için gereklidir.	Ne olduğunu bilirsiniz ama nasıl kullanıldığını öğrenmeniz gerekir.	Kalıcı öğrenme sağlar.	Bir arada iş bölümü ile çalışmayı sağlayan ancak çıkar ilişkisi gütmeyen temel bilimsel doyuma ulaşabileceğimiz bir istendik davranış değişikliğini destekler ve içerir.
İp (1)	Müzik notları (1)	Uzay (1)	Binanın temeli (1)	Gereklilik (1)
Her şeyin birbirine bağımlı kolaylıkla sağlar ve öğrenmeyi kolaylaştırır.	STEM eğitimiyle öğretilen konular öğrencilerde kulağa hoş bir melodiye dönüşür.	Çok fazla bilgi barındırıyor, eğlenceli ve merak uyandırıcı.	Başarının temeli bildiğimiz teorik bilgileri uygulayabilme kapasitemize göre bize gelecektir.	Z kuşağı bilgiyi artık direk almak istemiyor. Aldığı bilgiyi kullanmak istiyor.

Tablo 5’e göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından “Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri” kategorisine ilişkin olarak “aktif öğrenme (1), güneş ışığı (1), bir makinanın kullanma kılavuzu (1), oynamak (1), kibbutz sistemi (1), ip (1), müzik notaları (1), uzay (1), binanın temeli (1), gereklilik (1)” şeklinde toplamda 10 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde gerekçe olarak kalıcı öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi kavramları vurgulaması, STEM eğitimi almış bireylerin gelecekte bireylerde olması gereken becerilerden olan “Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri” becerisini geliştirdiği yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan “Sınav gibidir, kendi kendimizi değerlendirmemize fırsat verir ve “Hayat gibidir, neyi niçin ve nasıl öğrendiğimizi öğretir” bu kategoriye en iyi temsil eden metafor cümlelerden bazılarıdır.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “STEM EĞİTİMİ” Kavramıyla İlgili Oluşturdukları “Teknoloji Tasarım ve Programlama” Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “Teknoloji Tasarım ve Programlama” Kategorisine İlişkin Metaforlar

Arı kovani (1)	Üretim (1)	Makine (1)	Uçak (1)
Tasarlayıp inşa edersin.	Tasarım ve icat gerektirir.	Parçalar teknoloji ve eğitimle bir araya gelerek makina olur ve işimize yarar bir ürün ortaya çıkar.	Seni çok kısa sürede hedefine ulaştırır. Teknik bilgi ve beceri gerektirir.
Teknoloji, tasarım ve eğitim arasındaki bağ (1)	Teknoloji ve tasarım dersinin bir üst versiyonu (1)	Yeni doğan bir bebek (1)	
Bu eğitimle daha çağa uygun çalışmalar yapılabilir. Yeni icatlar tasarlanabilir.	Öğrenci aktiftir.	Büyüyüp gelişmesi zaman ve emek gerektirmektedir.	

Tablo 6’ya göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından “Teknoloji Tasarım ve Programlama” kategorisine ilişkin olarak “arı kovani (1), üretim (1), makina (1), teknoloji tasarım dersinin bir üst versiyonu (1), uçak (1), teknoloji ve tasarım arasındaki bağ (1), yeni doğan bir bebek (1)” şeklinde 7

adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde gerekçe olarak tasarım, icat gibi kavramlarını vurgulaması STEM eğitimi almış bireylerin gelecekte iş dünyasında bireylerde istenen becerilerden olan “Teknoloji Tasarım ve Programlama” becerisinin geliştirdiği yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan “Teknoloji, tasarım ve eğitim arasındaki bağ gibidir. Çünkü bu eğitimle daha çağa uygun çalışmalar yapılabilir. Yeni icatlar tasarlanabilir” bu kategoriye en iyi temsil eden metafor cümleleridir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “STEM EĞİTİMİ” Kavramıyla İlgili Oluşturdukları “Eleştirel Düşünme ve Analiz” Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “Eleştirel Düşünme ve Analiz” Kategorisine İlişkin Metaforlar

Hayat (2)	Hard disk (2)	Çok yönlü düşünme (1)	Bir binanın farklı pencerelerinden bakmak (1)	Bilgisayar (2)
Neyi niçin ve nasıl öğrendiğimizi öğretir.	Tek yönüyle değil tüm yönleri ile ele alır.	STEM’de tek cevap tek doğru yoktur, herkes aynı problemde farklı yapbozlar oluşturabilir.	Her Pencereden olaylara farklı açılardan bakılır.	Sorunlara her yönü ile yaklaşma becerisi barındırır.

Tablo 7’ye göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından “Eleştirel Düşünme ve Analiz” kategorisine ilişkin olarak “hayat (2), hard disk (2), çok yönlü düşünme (1), bir binanın farklı pencerelerinden bakmak gibi (1), bilgisayar (2)” şeklinde 8 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde gerekçe olarak çok yönlü düşünmeyi vurgulaması, STEM eğitimi almış bireylerin gelecekte iş dünyasında bireylerde istenen becerileri geliştirdiği yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan “STEM eğitimi bir binanın farklı pencerelerinden bakmak gibidir. Çünkü her pencereden olaylara farklı açılardan bakılır ve farklı fikirler verir” bu kategoriye en iyi temsil metafor ve gerekçe olduğu söylenebilir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “STEM EĞİTİMİ” Kavramıyla İlgili Oluşturdukları “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama” Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama” Kategorisine İlişkin Metaforlar

Anne (1)	Hayatın kendisi (1)	Öğretmen (1)	İğne deliği (1)	İhtiyaca cevap vermek (1)
Sorunlara çözüm buluyor.	Hayat problem örgüleriyle ilerler.	Sorunlara çözüm üretir ve sorunları çözer.	Düşünerek ipliği iğneden geçirebilirsin.	STEM ile ihtiyacın karşılığını verebilirsin.
Teknoloji (1)	Deniz Feneri (1)	Bilimsel araştırma süreci (1)	Yaşam (1)	Silikon Tabancası (1)
En son çıkan hayatı kolaylaştıran çözümleri üretir.	Yol gösterir.	STEM eğitiminde sorunu nasıl çözüleceğiyle ilgili bilimden yardım alınır ve bilimsel süreç becerileri kullanılır.	Yaşamda uygulamalar gerektirir.	Birçok disiplin içi çe birçok problem çözümünde kullanılır.
Birçok farklı zihnin ortak çalışması (1)	Bulmaca (1)	Tamirci çırağı (1)	Limitless filmindeki ilaç (1)	
Farklı zekaların imcesidir.	Zordur, bir o kadar eğlencelidir.	Bir soruna çözüm üretir.	Beynin yeni bağlantılar kurarak limit tanımaz hale gelmesini sağlar.	

Tablo 8'e göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından "Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama" kategorisine ilişkin olarak "anne (1), hayatın kendisi (1), bilimsel araştırma süreci (1), iğne deliği (1), ihtiyaca cevap vermek (1), teknoloji (1), deniz feneri (1), öğretmen (1), yaşam (1), silikon tabancası (1), birçok farklı zihnin ortak çalışması (1), bulmaca (1), tamirci çırağı (1), limitless filmindeki ilaç (1)" şeklinde 14 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların genel olarak açıklama bölümünde gerekçe olarak STEM eğitiminin problemlere çözüm ürettiğini vurgulaması, STEM eğitimi almış bireylerin "Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama" becerilerini kazandığı yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan "STEM eğitimi anne gibidir. Çünkü sorunlara çözüm buluyor" bu kategoriyi en iyi temsil eden metafor cümleleridir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin "STEM EĞİTİMİ" Kavramıyla İlgili Oluşturdukları "Liderlik ve Sosyal Etki" Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin "Liderlik ve Sosyal Etki" Kategorisine İlişkin Metaforlar

Aile (1)	Hayatın kendisi (1)	Birleşimden oluşan öğretim (1)	Dayanışma (1)	Orkestra (2)
Hep birlikte olunca güzel şeyler ortaya çıkar.	Hayat disiplinler arasındır.	Fen matematik bilişim teknoloji gereklidir.	Farklı alanlardaki insanlar bir problemin çözümü için birbirlerine fikir verir. Birbirinden esinlenir.	Her enstrüman aynı ezgiyi farklı tınılarla ele alır ve bütünlük oluşturduğunda hayatın fon müziğini oluşturur.
Toplum (1)	Yapboz (3)	Zincir (1)	Sinir hücrelerimiz (1)	Beyin (1)
Tek başına da yapılabilir toplu şekillerde yapılabilir ve herkese hitap eder.	Yapılan yapbozun işlevini görebilmesi için bütün parçaların tam ve yerinde kullanılması gerekir.	Kendisini oluşturan parçalar zincir gibi bir bağ ile bağlantılıdır.	Her bir sinaps diğer sinapslar ile ne kadar fazla bağlantı yaparsa bilgi seviyesi de o kadar artabilir. Çünkü eğitim bilim dalları birbirini destekledikçe daha hızlı gelişebilir.	Her lobun bir görevi vardır ama bir araya gelince daha çok işlevsellik kazanır.
Galaksiler (2)	Organizma (2)	Karınca yuvası (1)	Analog bir saat (2)	Köprü (1)
Belli bir düzen içinde evrende dizilmişlerdir.	Birçok sistemin bir araya gelip oluşturduğu yapıdır.	Karıncalar tek başlarına değil koloni halinde çalışarak ürün ortaya çıkarırlar.	Birçok dişli bir araya gelmeden çalışmaz.	Her bir bacağın kendine göre bir işlevi var.
Organlarımız (1)	İşbirlikçi çalışma (1)	Girişimcilik (1)	Otomobil (1)	Puzzle (3)
Bu disiplinler ayrılmaz bir bütündür.	Kişilerin araştırmacı ruhu birlikte çalışarak daha iyi sonuçlar çıkarır.	Girişken ve ilgili olmak bu eğitim için gereklidir. İhtiyaca yönelik ürünü tasarlama.	Bir hedefe ulaşabilmek için tüm parçaların görevlerini yerine getirmesi gerekir.	Farklı alanlardaki bilgileri birleştirebiliyor ve ürün ortaya çıkarabiliyor.

Tablo 9'a göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından "Liderlik ve Sosyal Etki" kategorisine ilişkin olarak "aile (1), hayatın kendisi (1), birleşimden oluşan öğretim (1), dayanışma (1), orkestra (2), toplum (1), yapboz (3), zincir (1), sinir hücrelerimiz (1), beyin (1), galaksiler (2), organizma (2), karınca yuvası (1), analog bir saat (2), köprü (1), organlarımız (1), işbirlikçi çalışma (1), girişimcilik (1), otomobil (1), puzzle (3)" şeklinde 28 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde

gerekçe olarak dayanışma, işbirliği gibi kavramları vurgulaması, STEM eğitimi almış bireylerin “Liderlik ve Sosyal Etki” becerisini geliştirdiği yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan “STEM eğitimi toplum gibidir çünkü tek başına da yapılabilir toplu şekillerde yapılabilir ve herkese hitap eder” ve “STEM Eğitimi dayanışma gibidir. Çünkü farklı alanlardaki insanlar bir problemin çözümü için birbirlerine fikir verir. Birbirinden esinlenir” bu kategoriyi en iyi temsil eden metafor cümleleridir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “STEM EĞİTİMİ” Kavramıyla İlgili Oluşturdukları “Duygusal Zekâ” Kategorisine İlişkin Metaforik Bulgular

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik geliştirdiği metaforların, WEF Becerileri dikkate alınarak, metaforlar, metaforların frekansları ve metaforların açıklamaları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin “Duygusal Zekâ” Kategorisine İlişkin Metaforlar

Kelebek kozası (1)	İç dünya (1)	Anaokulu (1)	Sınav (1)
Bireyin kendi yeteneklerini fark etmesini sağlar.	Çocuğun içindeki bilgiyi ve mühendisliği çıkartıyor, kendini keşfetmesine olanak sağlıyor.	Bir etkinlik yaparsın ama çocuk çok yönlü çalışır ve öğrenir. Ör: arkadaş ilişkilerini motor gelişimi bilişsel duygusal alandaki gelişimlerini etkiler.	Kendi kendimizi değerlendirmemize fırsat verir.

Tablo 10’a göre, fen bilimleri öğretmenleri tarafından “Duygusal Zekâ” kategorisine ilişkin olarak “iç dünya (1), kelebek kozası (1), sınav (1), anaokulu (1)” şeklinde 4 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların açıklama bölümünde gerekçe olarak özdenetim ve öz farkındalığı vurgulaması STEM eğitimi almış bireylerin gelecekte iş dünyasında bireylerde istenen becerilerden olan “Duygusal Zekâ” becerisini geliştirdiği yorumu yapılabilir. Yapılan metaforlardan “STEM eğitimi iç dünyadır çünkü çocuğun içindeki bilgiyi ve mühendisliği çıkartıyor, kendini keşfetmesine olanak sağlıyor.” bu kategoriyi en iyi temsil metafor ve gerekçe olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik metaforik algılarının belirlendiği bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenleri tarafından 84 adet geçerli metafor üretilmiştir. Oluşturulan metaforlar 21. yüzyıl becerileri ile paralellik gösteren ve 2018 yılında Dünya Ekonomik Forumu’nun Mesleklerin Geleceği Raporu’nda gelecekte iş dünyasında bireylerden beklenen becerilere göre kategorize edilmiştir. Bu kategoriler: “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik”, “Aktif Öğrenme ve Öğrenme”, “Teknoloji Tasarımı ve Programlama Stratejileri”, “Eleştirel Düşünme ve Analiz”, “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama”, “Liderlik ve Sosyal Etki” ve “Duygusal Zekâ” şeklindedir. Bu kategorilerin tercih edilmesinin nedeni, gelecekte iş dünyasının bireylerden beklediği becerilerden olan yaratıcılık, duygusal zekâ, aktif öğrenme, problem çözme, iş birliği becerilerinin STEM eğitimi almış öğretmenlerin tutum ve düşüncelerine yansıyor yansımadağı ispatlamaktır. Çünkü öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutum ve inançları onların öğretim esnasında sınıflarda kullandıkları yöntem ve teknikleri etkilediği için öğretmenlerin STEM eğitime yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve yaşadıkları zorlukların belirlenmesi gerekir (Eroğlu ve Bektaş, 2016).

Bulgular bölümü incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin en fazla metafor ürettikleri kategoriler “Liderlik ve Sosyal Etki”, “Karmaşık Problem Çözme / Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama”, “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik” en az metafor ürettikleri kategoriler ise “Duygusal Zekâ”, Teknoloji Tasarımı ve Programlama” ve “Eleştirel Düşünme ve Analiz” şeklinde sıralanabilir. Kategorilerdeki metaforlar incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik herhangi bir olumsuz metafor üretmediği, STEM eğitime olumlu yaklaşımlar içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik” kategorisinde, fen bilimleri öğretmenleri tarafından “anahtar, binanın temeli, yenilik” gibi metaforlar üretilerek, STEM eğitiminin bireyin, yeni ürünler, icatlar, buluşlar keşfetmesine fırsat tanıyan bir yaklaşım olarak vurgulanmıştır. Buna benzer bir çalışma da Ergün ve Kıyıcı (2019) tarafından

yapılmıştır. “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Eğitime İlişkin Metaforik Algıları” çalışmasında katılımcılar “bilim insanı, gelişmiş bir fabrika, mühendis” gibi metaforlar üretmiştir. Sonuç olarak, STEM eğitiminin bireylerin yeni ürünler oluşturmasını ve sorunlara çözüm bulmasını sağladığı çıkarımı yapılmıştır. Yine aynı şekilde bireylerin STEM eğitime yönelik ‘inovasyon’ ile ilgili algısını 2017 yılında yayımlanan TÜSİAD STEM raporu destekler niteliktedir. TÜSİAD (2017) tarafından “2023’e Doğru Türkiye’de STEM Gereksinimi” raporunda, “STEM inovasyonu destekliyor” başlığı altında İsveç örneği verilmiştir. Bu raporda İsveç’in “emniyet kemeri, kalp pili, Skype iletişim uygulaması” gibi buluşlarına dikkat çekerek, İsveç’te STEM alanlarının çok önemsendiği ve devlet tarafından bireylerin STEM bölümlerine teşvik edildiği belirtilmiştir. Tüm bu sebeplerden ötürü, STEM eğitimi bireylere, Dünya Ekonomik Forumu tarafından 2022 yılında bireylerde olması gereken becerilerinden, “Analitik Düşünme ve İnovasyon / Yaratıcılık, Özgünlük ve Girişkenlik” becerisini kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Diğer bir kategori olan “Aktif Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri” kategorisinde, “kelebek kozası, aktif öğrenme, hayat” gibi metaforlar katılımcılar tarafından oluşturularak, STEM eğitimi ile bireyin kendini değerlendirdiği, öğrenme aşamasında sorgulamalara yer verdiği belirtilmiştir. Nitekim aktif öğrenmede birey, ne kadar öğrenmesi, öğrenme olayının nasıl gerçekleşmesi gerektiği gibi konularda kararları kendisi almalı ve öğrenilecek konularda sorumluluk taşımalıdır (Açıkgöz, 2003). Bu nedenle araştırmaya katılan katılımcıların STEM eğitiminin aktif öğrenme becerisini geliştirdiği ve bireyi geleceğin mesleklerine hazırladığı ile ilgili algılarının var olduğu açıkça görülmüştür.

Araştırmada “Teknoloji Tasarımı ve Programlama” kategorisinde, bireyler “arı kovarı, üretim, teknoloji tasarım dersinin bir üst versiyonu, teknoloji ve tasarım arasındaki bağ” gibi metaforları üretirken STEM eğitiminin teknolojiyi kullanma ve tasarımlar oluşturma şeklinde bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. İş dünyasında geleceğin beceriden olan “Teknoloji Tasarımı ve Programlama” becerisinin STEM eğitimi ile bireylerin kazanacağı algısı oluşmuştur. Bir diğer kategori olan “Eleştirel Düşünme ve Analiz” kategorisinde STEM eğitimi bireylere çok yönlü düşünmeyi sağladığı ile ilgili metaforlar üretilerek, STEM eğitiminin eleştirel düşünmeyi geliştiren bir eğitim olduğu yorumu yapılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak, Aladak ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada 21. Yüzyıl becerilerine göre oluşturulan eleştirel düşünme kategorisinde katılımcılar tarafından “gece-gündüz, Google, yaşamak, sıvı basıncı” metaforları oluşturmuştur. Ve yapılan çalışmada araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitiminin eleştirel düşünme becerisini bireylere kazandırdığı ile ilgili algılarının mevcut olduğu ve katılımcıların bu konuda olumlu tutum ve algı içerisinde olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada en çok metafor oluşturan diğer kategoriler “Akıl Yürütme, Problem Çözme ve Kavrama / Karmaşık Problem Çözme” kategorilerinde bireyler STEM eğitiminin sorunlara, problemlere çözüm bulma ve hayatı kolaylaştırdığına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bireylerin STEM eğitiminin problemlerin çözülmesine katkı sağladığını düşünmeleri hem 21. Yüzyıl becerilerinin hem de geleceğin iş dünyasının bireylerden beklediği WEF becerileri için oldukça önemlidir. Nitekim 2015 yılında “STEM Eğitimi Türkiye Raporunda” bir sorunla karşılaşıldığında onu çözmek için harekete geçmek olarak ifade edilen problem çözme, 21. yüzyıl becerileri arasında en önce kazanılması gereken beceri olarak ifade edilmiştir (Akgündüz ve diğerleri, 2015).

Araştırmada en çok metafor oluşturulan bir diğer kategori olan “Liderlik ve Sosyal Etki” kategorisinde, “aile, toplum, sinir hücrelerimiz, beyin” metaforları oluşturularak, açıklama bölümünde gerekçe olarak kişiler arası iş birliğini sağladığı vurgulanmıştır. Gerek 21. Yüzyıl becerilerinden “öğrenme ve yenilenme becerileri” gerek WEF becerileri kapsamında kişiler arası iş bölümü, birlikte bir işi organize etmek son derece önemli hale gelmiştir. Nitekim Çınar, Pırasa ve Sadoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada STEM eğitiminin işbirlikli öğrenmeyi sağladığı ve bireylerin sosyalleşmesine katkı yaptığı belirtilmiştir. Sonuç olarak veriler ve çalışmalar değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin, bireylerin sosyal yaşam, iş birliği ve liderlik becerilerini STEM eğitimi ile kazanacağı algısına sahip oldukları açıkça vurgulanmıştır.

İş dünyasının bireylerden beklediği diğer becerilerinden olan “Duygusal Zekâ” kategorisinde fen bilimleri öğretmenleri, “iç dünya, kelebek kozası, sınav, anaokulu” metaforları üretilerek, STEM eğitiminin kişinin kendi yeteneklerinin farkına varması ve yeteneklerinin keşfetmesi şeklinde

vurgulanmıştır. Her yıl Davos'ta toplanan Dünya Ekonomik Forumu'nun Geleceğin İşleri Raporu'nda (2018) duygusal zekanın geleceğin becerilerinden biri olarak ele alınması bundan dolayı da bireylerin STEM eğitiminin duygusal zekayı geliştirdiğine yönelik yaklaşımda bulunması STEM eğitimi açısından son derece önemli bir sonuçtur.

Sonuç olarak; nitelikli insan olarak adlandırdığımız araştırmacı, problem çözücü, çevreye duyarlı, özyönetim ve öz farkındalığı gelişmiş, analitik ve eleştirel düşünen, karar verme yetisi gelişmiş, işbirlikli çalışmanın önemini kavrayan bireylere daha çok ihtiyaç duyulacaktır. Bundan dolayı toplumların bireyleri gelecekte revaçta olacak mesleklere hazırlamaları ve gereken becerileri bireylere kazandırmaları gerekir. Dünya ülkeleri tarafından özellikle 21. yüzyıl becerileri ve 21. yüzyıl becerilerinin paralelinde olan Dünya Ekonomik Forumu'nun bireylerde olmasını istediği beceriler iyi analiz edilmeli ve eğitim sistemlerine dahil edilmelidir. Nitekim Türkiye son yıllarda bu becerilerin bireylerde olması ve bireyleri geleceğin mesleklerine hazırlamak için çeşitli adımlar atmıştır. Bunlardan biri de TÜSİAD (2017) tarafından "2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi" adlı raporda yapılan çalışmalardan bahsedilerek en revaçta olan mesleklerin %75'inin STEM alanlarına yönelik olduğunu ve 5 yıl içerisinde STEM alanındaki iş gücüne rağbetin artacağı vurgulanmıştır. Bu nedenle STEM eğitimini, eğitim sistemine dahil etmek ve bireyleri bu doğrultuda yetiştirmek gereklidir. Yine STEM eğitiminin uygulanması için 2018 yılında öğretim programına eklenen "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" ünitesinin uygulayıcısı olan fen bilimleri öğretmenlerinden sadece gönüllü olanlara değil, fen bilimleri öğretmenlerinin tamamına hizmet içi eğitimler dahilinde STEM eğitimi verilmelidir ve STEM eğitimleri üniversitelerin öğretim programlarına entegre edilerek aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik gelişimleri desteklenmelidir.

Kaynakça

- Aladak, K.B.D., Zorluoglu, S.L. & Yapucuoglu, M. D. (2018). STEM: Öğretmenlerin metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 80-98. DOI: 10.29329/mjer.2018.172.5
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları. 29 Nisan 2020 tarihinde, http://www.tarinarsiv.com/wp-content/uploads/2017/03/2001_01_05.pdf adresinden alınmıştır.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. *İstanbul: Scala Basım*.
- Akgündüz, D. (2018). Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM Eğitimi. Devrim, A. (Ed). *STEM eğitiminin kuramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi*. (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-7, sayı: 207. 01 Nisan 2020 tarihinde, www.setav.org adresinden alınmıştır.
- Aksakal, Ş. & Yılayaz, Ö. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen etkinliklerinde sanata yönelik metaforik algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 1-17.
- Akyıldız, P. (2014). FeTeMM eğitimine dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı (Ed. Gülay Ekici), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I* içinde (6. Bölüm), (978-605). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozanoğlu, B. (2017). STEM uygulamalarına yönelik algıların metaforlar aracılığıyla analizi. *Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi. 17-18 Kasım 2017*.
- Çepni, S. & Ormancı, Ü. (2018). Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi. Salih, Ç. (Ed.). *Geleceğin dünyası içinde* (4.Baskı) (s.9-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, S., Pırasa, N., & Sadoğlu, G. (2016). Views of science and mathematics pre-service teachers regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1479-1487. DOI: 10.13189/ujer.2016.040628
- Daugherty, M. K. (2013). The prospect of an "A" in STEM education. *Journal of STEM Education*, 14 (2), 10-15.
- Ergün, A., & Kıyıcı, G. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2513-2527.
- Erduran, S. ve Kaya, E. (2018) Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi. Devrim, A. (Ed.). *STEM'in doğası aile benzerliği yaklaşımının STEM eğitimine uygulanması içinde* (1.Basım) (51-67). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.

- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Washington, DC: Congressional Research Service, Library of Congress.
- Karataş, F. Ö. (2018). Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi. Salih Ç. (Ed.). *Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir sistem*. (4. Basım) (53-68). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kuenzi, J. J. (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action* [Report for Congress]. 20 Nisan 2020 tarihinde, <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL33434.pdf> adresinden alınmıştır.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B. ve Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for the future. *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, 3(11), 2.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Nitel Veri Analizi*. Çev. Doctoral dissertation, Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *STEM eğitimi raporu*, 20.04.2020 tarihinde http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 20.04.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 20.04.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). *Nitel araştırma yöntemleri*, 85-111.
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom*. *TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM)*. 30 Nisan 2020 tarihinde http://www.wytheexcellence.org/media/STEM_Articles.pdf adresinden alınmıştır.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st century learning. 25 Nisan 2020, <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alınmıştır.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Fatih Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Thomas, T.A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://proquest.com/>.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., ... Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 2.
- TÜSİAD (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. Erişim adresi: <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-turkiyestemgereksinimi>
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). Investigating the effect of STEM education and engineering applications on science laboratory lectures. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2018). 2023, 2053 ve 2071 hedefleri için STEM eğitim raporu. 20.04.2020 tarihinde, <http://bystemegitimi.com/img/VsgmdXhL.pdf> adresinden alınmıştır.
- World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report 2018. Davos: WEF.



Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansıması

Mehmet BAŞARAN¹, Zehra KAYA², Nurcan AKBAŞ³, Nazan YALÇIN⁴

Öz

Eğitimde proje tabanlı uygulamaların kullanılması ve öğretme-öğrenme ortamlarının teknoloji ile zenginleştirilmesi, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini desteklemenin yanı sıra mesleki gelişimlerini de olumlu etkilemektedir. Teknolojinin eğitime entegrasyonu hem ulusal hem de uluslararası projelerin okullarda uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımasının ne yönde olduğunu belirlemektir. Türkiye’de eTwinning projeleri ile ilgili oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eTwinning projelerinde yer almış çeşitli branşlardaki 24 öğretmen ile yürütülmüştür. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklemeye ve gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle yaklaşık 30 dakika süren görüşmeler ile toplanmıştır. Katılımcılara, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisini bulmak amacıyla açık uçlu beş soru sorulmuştur. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Veri analizinde uzman görüşüne ve araştırmacı üçgenlemesine de yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, eTwinning projelerini, iş birliği, paylaşım, teknolojik gelişme, yenilik gibi kelimelerle tanımladıkları görülmektedir. Katılımcılar eTwinning projelerinin öğretmenler tarafından benimsendiği, proje sürecinde yer almak için istekli oldukları, her kademeden ve her branştan öğretmenin eTwinning projelerinde yer almaları gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcılardan alınan verilerin analizi doğrultusunda eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Proje tabanlı öğretim
eTwinning
Mesleki gelişim
21. Yüzyıl becerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.07.2020
Kabul Tarihi: 03.10.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, mehmetbasaran@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1871-520X>

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, kyzebra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3620-8324>

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, nuncandelibas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3319-2697>

⁴ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, nznynlc@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8516-2276>

Giriş

Proje, planlanmış bir sürede değişim gerçekleştirmeyi hedefleyen, kendi içinde ilişkili, amacı ve hedefleri belirlenen, uygulanma gerçekleştirdiğinde farklı çıktılarının görüldüğü bir çalışmadır. Bilimsel çalışmalar barındıran projede; gözlem yoluyla veri elde etme, toplanan verilerin işlenerek düzene konması, verilerdeki neden-sonuç ilişkisinin araştırılması, sonraki nesillere bilgilerin ve sonuçların aktarılması durumudur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007).

Projede amaç; öğretmenin yönelttiği sorulara doğru cevaplar bulmaktan öte konu hakkında derinlemesine bilgi edinmektir. Eğitim sürecinde proje çalışmasının önemli özelliği; çocukların veya öğretmenin seçilmiş olan konu hakkındaki sorulara cevap bulmaya odaklanıldığı araştırma çabası olmasıdır (Katz, 1994). Hamurcu'ya (2000) göre proje çalışma süreci öğrencilere planlama, bütçe tasarlama, süreç takibi gibi yaşamsal beceriler; internet, bilgisayar, web 2.0 araçları gibi teknoloji kullanma becerisi; karar verebilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme gibi bilişsel beceriler; hedefe karar verme, iş ve işlemleri planlayarak düzenleme, zamanı yönetebilme gibi öz denetim becerileri; öğrenmeye ilgi, gelecekleri adına eğitime merak tutumları, başarı duygusu eğilimi ve öz yeterlik inancı kazandırmaktadır.

eTwinning Portalı üzerinden yürütülen projeler, proje tabanlı öğrenmenin en büyük örneğidir. Portal, farklı konularda ortaklıklar ve ortak projeler oluşturmak için öğretmenlere iş birliği araçları ve hizmetleri sunan çok dilli bir web sitesidir. Ücretsiz, güvenli bir Avrupa platformudur. Portal Mayıs 2020 verilerine göre 31 dilde hizmet vermektedir. eTwinning; iki kelimeden oluşur: “elektronik” için “e” ve “karşılıklı ortaklık” için “ikiz”. eTwinning Avrupa Online Platformu 2005 yılında, Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa'daki okullar arasındaki iş birliğini arttırmak ve iyi örneklerin değişimini desteklemek için Life Long Learning (Hayat Boyu Öğrenme) Programı kapsamında kurulmuştur. 2005 yılından itibaren, platform Erasmus programı kapsamında birçok değişiklikle günümüzde özel çaprazlama ile öğretim stratejileri, disiplin ve disiplinler entegrasyonu ile öğrenmede temel bir yenilik aracı olarak kabul edilir.

eTwinning Faaliyeti 2005 yılında Avrupa Komisyonu'na bağlı e-öğrenme programı kapsamında başlatılmış olup 2014 yılı itibariyle Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı'nın (EACEA) Erasmus+ programı çerçevesinde yürütülmeye devam etmektedir. eTwinning Faaliyeti Avrupa'da 34 ülkedeki Eğitim Bakanlığı ile oluşturulmuş Avrupa Okul Ağı'na bağlı Merkezi Destek Servisi tarafından koordine edilmektedir. Türkiye'de eTwinning 2009 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. eTwinning Türkiye Ulusal Destek Servisi, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermektedir. 2005 yılından itibaren 800.000'den fazla öğretmen faaliyete katılmış, 200.000'den fazla okulda yaklaşık 280.000 proje yürütülmüştür. eTwinning Faaliyeti kendini sürekli yenileyen, her geçen gün büyüyen yeniliğe açık bir topluluktur. eTwinning, öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte proje yürüttükleri, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları, işbirlikli biçimde çalışarak deneyim, bilgi ve beceri paylaştıkları, Avrupa'nın en büyük e-öğrenme platformudur. Bu platform sayesinde öğretmenler ortaklık kurarak çalışır ve öğrencilerin yapacakları için aktiviteleri düzenlerler. Katılımcı rolleriyle etkileşim içinde araştırma yaparlar, alınan kararlara saygı duyarlar, 21. yüzyıl becerilerini geliştirirler ve öğrencilerindeki gelişimi desteklerler. eTwinning projeleri, ekipteki her bir ortağın katkısıyla gerçekleşir. eTwinning projelerindeki temel amaç, bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracılığı ile etkin ve verimli iş birliğini odağa alarak farklı üye ülkelerden eğitimciler ve okullarla ortak projeler uygulamaktır. 2005 yılı itibariyle toplanan verilere dayanarak, Brüksel'deki Merkezi Destek Servisi (Central Support Service in Brussel) veya Ulusal Destek Servisleri (National Support Service) tarafından oluşturulan raporların analizi, eTwinning projelerine katılımın hem öğrenciler hem de öğretmenler için birçok faydası olduğunu göstermektedir (Carpenter ve Tanner 2013).

eTwinning'in temelinde en az iki okul tarafından yürütülen ortak projeler vardır. Projelerin herhangi bir konusu olabilir, ancak BİT kullanımı ve sınıf içi faaliyetler arasında iyi bir dengeye sahip olmalı ve özellikle projeye katılan okulların ulusal müfredatlarıyla entegre edilmelidir. Uygulandığı süreç içerisinde eTwinning Projelerinin Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından belirtilen temel yeterlilikleri öğrencilerde geliştirdiği kanıtlamıştır (Kearney ve Gras-Valazquez, 2015).

eTwinning temel olarak internet ve iletişim araçlarının yeni bir çevrimiçi işbirlikli öğrenme ve değişim modeli için ideal bir ortam sağladığı öncülüğüne dayanmaktadır. eTwinning girişimi, öğretmenler ve öğrenciler arasında çevrimiçi iş birliğine teşvik ederek okul ortaklıkları ile Avrupa okullarında Bilişim Teknolojilerinin kullanımı için yeni ve yenilikçi yöntemler geliştirilmesini amaçlamaktadır (Galvin 2006). eTwinning, kurumsal bir iş birliğine dayalı öğrenme ortamı olmakla birlikte, ortak bir projede çalışmak için bilişim teknolojisini kullanarak, uzaktan aynı zaman aralığında ya da farklı zamanlarda iş birliği yapılan bir eğitim sosyal ağdır. Bu eğitim sosyal ağda öğrencilere ve öğretmenlere 21. yüzyıl becerilerini geliştiren etkili öğretim uygulamalarını ve projeleri uygulama fırsatı verilmektedir. Manfredini (2007) eTwinning'i, öğrencilerin yeni kültürleri tanımasını, öğretmenlerin eğitimdeki yeni yaklaşımlar için motivasyonlarını artırmaları ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için bir fırsat olarak adlandırmaktadır.

eTwinning sadece proje yürütülen bir portal değil öğretmenlerin mesleki gelişimlerini devam ettirmelerini kolaylaştırıcı açık bir kaynaktır. Portalda katılan öğretmen sayısı arttıkça online eğitim ihtiyaçları da aynı oranda artış göstermiştir. Bu noktada mesleki gelişim seminerleri portalda mesleki gelişim bölümünde yayınlanmakta ve güncellenmektedir.

Türkiye Ulusal Destek Servisi içerik geliştirme ekibi tarafından hazırlanan Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOC; Massive Online Open Courses) adresinden yayınlanmaktadır. 43 saat Türkçe, 14 saat İngilizce olmak üzere toplamda 57 saatlik kurs yayındadır. Kurslar güncellenerek ve yeni konular dâhil edilerek yayınlanmaya devam etmektedir (eTwinning Eba, 2020).

Bu bağlamda belirtilen öğretmen mesleği genel yeterliliklerinin desteklenmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması adına yerel, ulusal ve uluslararası platformlarda eTwinning Projeleri 2005 yılından itibaren Avrupa'da, 2009 itibarıyla da Türkiye'de uygulanmaktadır. Merkezi Destek Servisi (2020) sayısal verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. eTwinning Portalında Türkiye ve Avrupa ait sayılar

	Türkiye	Avrupa
Kayıtlı Okul Sayısı	49.241	205.126
Kayıtlı Öğretmen Sayısı	214.305	800.250
Kayıtlı Proje Sayısı	39.465	332.248

Dünya'da 44 ülkede 800 binden fazla öğretmenin uygulamış olduğu eTwinning Projeleri konusunda yapılan alan yazın araştırmasında; eTwinning ve eTwinning'in yansımaları ve etkileri (Gülner ve Yatağan, 2014, Gülner, 2015, Akdemir, 2017), eTwinning ve teknoloji entegrasyonu (Bozdağ, 2017), eTwinning'in kültürel boyutu ve disiplin odaklı araştırma (Yılmaz ve Altun Yılmaz, 2012), eTwinning'in öğrenciler ve öğretmenler için eğitim olanaklarına dayandırılması (Fat, 2012; Scott, 2009; Gilleran, 2007; Gajek ve Poszytek, 2009; Bacescu, 2016, Gajek, 2018), öğretmenlerin eTwinning algıları (Prieto ve Escobar, 2017; Akdemir, 2017, Crişan, 2013, Holmes ve Sime, 2012), eTwinning Programı'ndaki uluslararası projelerde anahtar yeterlilikler (Gajek, 2009), dil öğreniminde eTwinning: başarılı öğretmenlerin perspektifleri (Akdemir, 2017), çok boyutlu yabancı dil eğitimi: bir eTwinning projesi örneği (Demir, 2019) eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Akıncı, B. 2018), birincil sınıf ortamında küçük ortak çalışma grupları için bir eTwinning projesine katılmanın avantajlarını keşfetmek (Kane, 2011) şeklinde çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda doğrudan eTwinning Projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi odaklı olmadığına rastlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı eTwinning proje çalışmalarının, farklı okul kademelerinde, farklı branşlarda, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenler tarafından sınıflarında uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı var mıdır? sorusuna cevap bulmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, eTwinning proje faaliyetlerinde yer almış çeşitli branşlardan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden mülakat, gözlem ve doküman analizinin kullanıldığı fenomenlerin ve algıların

gerçekçi ve eksiksiz bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada, eTwinning projeleri hakkında farklı branşlardan 24 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakat aracılığıyla derinlemesine görüşme yapıldığı için araştırmancının deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması, çalışmanın detaylı yürütülebilmesi için birçok veri toplama aracından yararlanıp çalışmanın detaylı ve derinlemesine incelenip elde edilen veriler hakkında bilimsel çıkarımlara imkân veren bir yöntemdir (Cresswell, 2012; Woodside, 2010; Yin, 2003). Araştırmada incelenen durum ise eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımalarının incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan İngilizce, Sınıf, Okul Öncesi, Matematik, Türkçe, Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı branşlarındaki 24 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan bütün öğretmenler en az bir yıl eTwinning projelerinde yer almıştır.

Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya pratiklik ve hız kazandırmaktadır. Bunun yanında kolay ulaşılabilirlik sağlama, yakın çevresince katılımcıları belirleme, zaman tasarrufu ve ekonomik olması gibi avantajları bulunmaktadır (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada etik ilkesine bağlı olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Branşlarına göre öğretmenler, İngilizce öğretmenleri İ1, İ2...İ13, Sınıf öğretmenleri S1, S2...S5, Okul Öncesi öğretmenleri O1, O2, O3, Türkçe öğretmenleri T1, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri TE1 ve Fizik öğretmenleri F1 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.' te sunulmuştur. Katılımcıların branşları ve çalıştıkları kademelere göre detaylı dağılım sayısı ise Tablo 4. ile gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet		Çalıştığı Kademe	Branşı
	Kadın	Erkek		
İ1	+		Lise	İngilizce
İ2	+		Lise	İngilizce
İ3		+	Lise	İngilizce
İ4	+		Ortaokul	İngilizce
İ5	+		Ortaokul	İngilizce
İ6	+		İlkokul	İngilizce
İ7	+		Lise	İngilizce
İ8	+		Lise	İngilizce
İ9	+		Lise	İngilizce
İ10	+		Ortaokul	İngilizce
İ11		+	Lise	İngilizce
İ12	+		İlkokul	İngilizce
İ13	+		Ortaokul	İngilizce
S1	+		İlkokul	Sınıf
S2	+		İlkokul	Sınıf
S3		+	İlkokul	Sınıf
S4	+		İlkokul	Sınıf
S5	+		İlkokul	Sınıf
O1	+		Okul Öncesi	Okul Öncesi
O2	+		Okul Öncesi	Okul Öncesi
O3	+		İlkokul	Okul Öncesi
T1	+		Ortaokul	Türkçe
TE1	+		Lise	Türk Dili ve Edebiyatı
F1	+		Lise	Fizik

Tablo 2 incelendiğinden katılımcıların büyük çoğunluğunun (13 kişi) İngilizce branşından öğretmenler olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ve okul kademelerine ilişkin sayılar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların çalıştıkları okul kademeleri ve toplam branş sayıları

Katılımcıların Branşları	Çalıştığı Okul Kademesi			
	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
İngilizce Öğretmeni	-	2	4	7
Sınıf Öğretmeni	-	5	-	-
Okul Öncesi Öğretmeni	3	-	-	-
Türkçe Öğretmeni	-	-	1	-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	-	-	-	1
Fizik Öğretmeni	-	-	-	1
Toplam:				24

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulanması için öncelikle eTwinning projelerinde yer almış öğretmenlerle iletişime geçilerek araştırmanın amacı, uygulanışı ve uygulama süresi ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinde faydalanılmıştır. Bu mülakat türünün tercih edilmesinde, katılımcı sayısının az oluşu, uygulama içinde katılımcının düşüncelerini samimi bir şekilde aktarabilmesi etkili olmuştur. Araştırma verileri 01.03.2020 - 10.03.2020 tarihleri arasında, planlanan saatlerde toplanmıştır. eTwinning projelerinde yer almış katılımcılara, daha önceden hazırlanmış araştırma soruları sorularak yaklaşık 30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara daha sonra verdikleri cevapları inceleme fırsatı sunulmuştur. Uygulama her katılımcı için tek oturumda gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, öğretmenlerin eTwinning projeleriyle mesleki becerilerine yansımaları bulmak amacıyla açık uçlu beş sorunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. Bu sorular;

- eTwinning projesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- eTwinning projesi uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?
- eTwinning proje uygulamalarının öğrencilere kazandırdığı beceriler nelerdir?
- eTwinning projesi uygulama sürecinde kazandıkları mesleki beceriler nelerdir? şeklindedir.

eTwinning projelerinin öğretmenler üzerindeki yansımaları ve çalışma süresi beş sorunun temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından eTwinning projelerinde yer almış farklı branşlardan seçilmiş en az bir yıl eTwinning projelerinde çalışmış deneyimli 24 tane öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama aracının alanyazın taraması ve sahada 10 yıla aşkın süredir görev yapmakta olan eTwinning projelerinde görev almış öğretmenlerin de görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soruların alan uzmanı üç araştırmacıya sorulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılacak görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanan veriler elektronik ortamda metne çevrilerek tekrar okunmuş ve araştırma problemi içerisine girmeyen veriler çıkarılarak veri indirgenmesi yapılmıştır. Elde edilen ham veriler, araştırmacılar ve bağımsız bir araştırmacı tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Bu analiz doğrultusunda farklı tema ve kodlar çıkartılmıştır. Farklı zamanlarda bir araya gelen araştırmacılar yapmış oldukları analizleri karşılaştırarak görüş birliğine varılan ve varılmayan noktaları belirlemişlerdir. Araştırmacılar analizlerine son şeklini vermelerinde Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formülü kullanmışlardır (Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Araştırmacılar arasında uyum güvenirliği 0.84 olarak bulunmuştur. Bulunan bu güvenirlik değeri bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir düzeyde sayılmaktadır (Miles ve Huberman,

1994). Araştırmacılarından biri Eğitim Bilimleri alanında nitel veri analizi dersini verirken, diğer araştırmacılar ise nitel veri dersi almış yüksek lisans öğrencileridir. Verilerin analizinde yer alan bağımsız araştırmacının ise nitel yaklaşımlı birçok çalışması bulunmaktadır. Verilerin analizini yapan araştırmacıların nitel çalışmalar konusunda deneyimli olması bu çalışmanın güvenilirliğini doğrudan arttırdığı söylenebilir. Verilerin analizinden elde edilen tema ve kodlar okuyucuların anlamasını kolaylaştırmak amacıyla tablolaştırılmıştır. Katılımcının her bir soru için vermiş olduğu cevaplar tablolar haline getirilerek okuyucunun rahatça görmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliliği; inandırıcı olmak, aktarılabilir olmak, tutarlı ve doğrulanabilir olmak kavramlarıyla sağlanmaktadır (Denzin ve Lincon, 1994). Çalışmanın inanılır olmasını sağlamak için, proje tabanlı öğretimde uzman görüşüne ve araştırmacı üçgenlemesine başvurulmuştur. Araştırmacı üçgenlemesi, birden fazla araştırmacının verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında yer alması durumudur (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma verilerinin değerlendirilmesinde farklı araştırmacılarında görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra verilerin, eTwinning projelerinde yer almış ve nitel yaklaşımlı çalışması olan araştırmacılar tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için katılımcılar, gönüllü öğretmenlerden seçilmiştir. Araştırmanın doğrulanabilirliği için ham veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak, söz konusu dokümanların katılımcılar tarafından tekrar incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için, katılımcı teyidi, araştırmacı üçlemesi, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı ve araştırmacının önyargılarından uzak durması gibi tekniklere başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış mülakattan elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda verilecektir.

“eTwinning’i size ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan temalar Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4. eTwinning Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tanım	Frekans
İşbirliği	11
Paylaşım	9
Teknolojik gelişme	8
Yenilik	8
İletişim	5
Dostluk	3
Yaratıcılık	3
Üretkenlik	2
Gelişim	2
Fedakârlık	1
Para	1
Mutluluk/Heyecan/Motivasyon	1
Aktif katılım	1
Başarı	1
Proje	1
Eğlenerek Öğrenme /Öğrenme /Öğretim	1
Etkinlik	1

Tablo 4.’te görüldüğü gibi katılımcılar, eTwinning projelerinin kendilerinde ifade ettiği kavramları “İşbirliği, paylaşım, teknolojik gelişme, yenilik, iletişim, dostluk, yaratıcılık, üretkenlik,

gelişim, fedakarlık, para, mutluluk, heyecan, motivasyon, aktif katılım, başarı, proje, eğlenerek öğrenme, öğrenme, öğretim, etkinlik” şeklinde tanımladıkları görülmektedir,

“eTwinning proje faaliyeti hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu ile katılımcıların eTwinning projelerine ait görüşleri Tablo 5.’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların eTwinning faaliyetine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Öğretmen Açısından	Mesleki gelişim sağlama	8
	Mesleki yaratıcılık	3
	Mesleki paylaşımı arttırma	2
	Uluslararası bilgi paylaşımı	2
	Teknoloji kullanımında gelişme	1
	İşbirliği becerisinde gelişme	1
	Düşünme becerisi kazanma	1
	Motivasyonu arttırma	1
	Fırsat verici ortamlar sunma	1
	Başarı sağlama	1
Öğrenci Açısından	Yaratıcılık sağlama	2
	Özgüven verme	1
	Akademik başarıyı arttırma	1
	Kalıcı öğrenme	1
	Duyusal zekâyâ katkı	1
	Etkin katılım sağlama	1
Süreç Açısından	Paylaşma	3
	Yaparak yaşayarak öğrenme	2
	Öğretmenleri bir araya getiren ortamlar sunma	1
	Zengin eğitim ortamları sağlama	1
	Arkadaşlık/sevgi kavramlarını pekiştirme	1
	Mesleki Açıdan Küresel paylaşım	1

Tablo 5. İncelendiğinde katılımcıların, eTwinning faaliyetlerini “*Mesleki gelişim sağlama, mesleki yaratıcılık, mesleki paylaşımı arttırma, uluslararası bili paylaşımı, teknoloji kullanımında gelişme, işbirliği becerisinde gelişme, düşünme becerisi kazanma, motivasyonunu arttırma, fırsat verici ortamlar sunma, başarı sağlama, yaratıcılık sağlama, özgüven verme, akademik başarıyı arttırma, kalıcı öğrenme, duyusal zekâyâ katkı, etkin katılım sağlama, paylaşma, yaparak yaşayarak öğrenme, öğretmenleri bir araya getiren ortamlar sunma, zengin eğitim ortamları sağlama, arkadaşlık/sevgi kavramlarını pekiştirme, mesleki açıdan küresel paylaşım*” biçiminde tanımladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, eTwinning projelerinin öğretmenlere mesleki gelişim sağladığını, mesleki paylaşımı arttırdığı yönünde görüşlerini dile getirmektedir. Bunun yanında eTwinning projelerinin, öğretmenin katılmış oldukları projeler sürecinde elde ettikleri bilgi ve becerilerin öğretmen motivasyonunu arttırdığını, öğrendikleri Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerle yaptıkları çalışmalarla, öğretme öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiği belirtildi. eTwinning portalı üzerinden Avrupa’daki farklı ülkelerden, Türkiye’deki farklı illerden öğretmenlerle işbirlikli çalışmaların yapılması, bilgi ve deneyimlerinin paylaşması açısından yararlı görülmektedir. eTwinning projelerinin öğrencinin derse etkin katılımını sağlayarak ona özgüven kazandırdığı vurgulanmıştır. Uygulanan yenilikçi etkinliklerle eğitim ortamlarının zenginleştirildiği, zengin ortamlar sunulan öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye katkı sağladığı ve kullanılan Web 2.0 araçları sayesinde öğrencilerde yaparak yaşayarak sürece dâhil olmalarının kalıcı öğrenmeler sağladığı, grup ve takım etkinlikleriyle işbirlikli çalışmalar sayesinde duyusal zekalarının geliştiği dolayısıyla bu sürecin akademik başarılarına olumlu olarak yansıdığı söylenebilmektedir. eTwinning Projeleri süreç açısından ise proje ortağı öğretmenlerin webinarlar ve yüz yüze görüşmelerle bir araya gelmesiyle öğretmenlere işbirlikli çalışma ortamları sunmaktadır. Bu süreçteki paylaşımların ve çalışmaların arkadaşlık ve sevgi duygularının pekiştirildiğine yönelik ifadeler kullanılmıştır. eTwinning Projelerinin, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşarak, fikir alışverişinde bulunarak yeterliliklerini artırıcı fırsatlar sunduğu görülmektedir. “eTwinning faaliyeti hakkında ne

düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde bunlar açıkça görülmektedir. Katılımcıların verdiği cevaplara dair alıntılar ise şu şekildedir;

İ1: “Öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilerin ise akademik başarılarına ve duygusal zekâlarına önemli ölçüde katkı sağlayan bir platform.”

İ2: “Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından çok faydalı, öğrencilerimiz açısından yaratıcılık ve özgüven gelişimi için büyük bir nimet.”

İ3: “eTwinning faaliyetleri okulları monotonluktan kurtaran, okullara renk getiren, öğrencileri eğitim sürecinde daha aktif tutarak kalıcı öğrenmeler sağlayan, öğretmenler arasında işbirliği ve öğrenmeyi artıran, yenilikçi ve teknolojik anlamda donanımlar kazanmamıza yardımcı geniş bir yelpazeye sahip. Bir nevi yaparak yaşayarak öğrenme faaliyetleri diyebilirim.”

S1: “eTwinning beni hep mutlu etmiştir. Arkadaşlık, sevgi, bazen bir ilaç, bazen duygu paylaşımı, bazen aynı şeye ağlamak, bazen aynı şeye gıcık olmak, bazen arkadaşın webinarına aynı linki kullanarak girmek, hepimiz aynı olmak, bir olmak, birlik olmaktır.”

İ4: “Özellikle teknolojiyi kullanma ile ilgili kendimi geliştirmeme çok yardımcı oldu. Ayrıca ülkemde ve hatta dünyada benzer konuların işleniş yöntem ve teknikleri ile ilgili meslektaşlarımı takip etmek süper.”

İ5: “Öğretmenlerin kozalarından çıkmasını sağlayan bir platform olduğunu düşünüyorum. Çalışılan yerelde sınırlı bir etkileşim söz konusuysen, etwinning ile dünyanın başka bir ucundan bir öğretmenle, sadece eğitim gayesiyle iletişim kuruyorsun.”

İ6: “Öğretmenlerin kendini geliştirmesi, eğitim ortamının zenginleştirilmesi ile öğrencilerin yaparak ve yaşayarak yer aldıkları etkinliklerin üst düzeye çıkarılması, öğretmenin lider öğretmen olarak diğer öğretmenlere yol gösterici olması açısından eTwinning harika bir platformdur.”

S2: “Sanal ortamda birçok ülkenin öğretmenin çalışmalarını görüyor bilgi tecrübe deneyim paylaşımı yapabiliyorsunuz sıfır maliyetle. Zaman ve mekân sıkıntısı yok. İstedğin zaman istediğin yerden tüm yapılan etkinliklere ulaşabiliyorum. Çok faydalı bulduğum bir faaliyet.”

TE1: “Her branşa uygulanabilir ve öğrencileri daha çok projeye dâhil eden projeler bitmesini istemediğimiz faaliyetlerden.”

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir. eTwinning projeleri, öğrenme-öğretme süreçlerini eğitim yaşantılarında daha aktif hale getirmekte, öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışan diğer öğretmenlerle iletişim kurmaları bilgi ve deneyim paylaşımına fırsat vermektedir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmakta ve mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. eTwinning Projeleri, öğretmenlerin farklı bakış açıları edinerek yaratıcılıklarını geliştiren süreçler içermektedir. Bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımı hem bu alandaki bilgi ve becerilerini artırıcı etki sağlamış hem de zengin öğrenme ortamları sunmuştur. Sınıf içerisinde zengin içerikli etkinliklerin yapılmasına, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına zemin hazırlamıştır. eTwinning projeleri, öğretmenleri duyuşsal yönden olumlu etkileyip mesleklerine karşı daha olumlu tutumlar sergilemesini sağlamaktadır.

“eTwinning projesi uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir, bu zorlukları nasıl çözüyorsunuz?” sorusu ile katılımcıların eTwinning projelerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara karşı çözüm önerilerine Tablo 6.’da yer verilmiştir.

Tablo 6. eTwinning Projelerinde Katılımcıların Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekanslar
Zorluklar	Ortaklarla anlaşamama	6
	Küçük yaş yetersiz teknoloji kullanımı	2
	Öğrencilerin ortam zaman kısıtlılığı	2
	İnternet kesintileri	2
	Öğrencinin motive olmayışı	1
	Öğrencilerin maddi proje tercihi	1
	Prosedür zorluklar	1
	Web 2.0 kullanım yetersizliği	1
Çözüm Önerileri	Veli katılımı olmaması	1
	Veli desteği sağlama	2
	Ortak seçiminde titiz davranma	1
	Ortakları ilgili sorunda uyararak	1
	Boş zamanları değerlendirerek	1
	Kişisel internet kullanarak	1
	Öğrencilerin aktiviteleri evde yapması	1
	Meslektaşlarından yardım alarak	1
	Koordinatöründen yardım alarak	1
	Kendimi geliştirerek	1

Tablo 6. incelendiğinde katılımcıların eTwinning projeleri sürecinde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukları nasıl çözdüklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar proje sürecinde yaşanan zorlukları “*Ortaklarla anlaşamama, küçük yaş yetersiz teknoloji kullanımı, öğrencilerin ortam zaman kısıtlılığı, internet kesintileri, öğrencinin motive olmayışı, öğrencilerin maddi proje tercihi, prosedür zorlukları, web 2.0 kullanım yetersizliği, veli katılımı olmaması gibi ifadeler kullanılmıştır. Yaşanılan zorluklara çözüm bulma açısından ise “veli desteği sağlama, ortak seçiminde titiz davranma, ortakları ilgili sorunda uyararak, boş zamanları değerlendirerek, kişisel internet kullanarak, öğrencilerin aktiviteleri evde yapması, meslektaşlarından yardım alarak, koordinatöründen yardım alarak, kendimi geliştirerek” şeklinde ifade etmektedirler.*

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bazı sorunların sıklıkla yaşandığı söylenebilmektedir. eTwinning projelerinde yaşanan sorunların uygulamanın içeriğiyle ilgili olmadığı sonucu çıkmaktadır. Katılımcıların en sık yaşadığı zorluğun ortaklarla anlaşamamak olduğu görülmektedir. Bu sorunun çözümü için; katılımcıların, ortakları titiz çalışmalar sonucunda seçtiği ve proje başlangıcında, süreç içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında uyarıda buldukları belirtilmiştir. Küçük yaş gruplarında yetersiz teknoloji kullanımının, proje sürecinin yorucu olmasına ve çoğu zaman zorlaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler genellikle internete bağlantısı noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı okullarda teknolojik alt yapının yetersiz olması proje etkinliklerinin uygulanması noktasında aksamalara neden olabilmektedir. Öğretmenler bu duruma kişisel kullanımı gibi kendi imkânlarıyla çözüm bulmaya çalışmaktadır. Proje sürecine veli desteğinin olmaması da belirtilen zorluklar arasındadır. Öğrencilerin maddi getirisi olan projeleri tercih etmesi de karşılaşılan zorluklar arasında görülmektedir. Buna çözüm önerisi olarak ErasmusPlus Projelerinin 30. yıl dönümü nedeniyle eTwinning Projesinde yapılan değerlendirme sonucunda belli bir puan alan proje, öğretmen ve öğrencilerine hibe desteği sağlanarak yurt dışındaki ortaklarını ziyaret etme şansı sağlanmıştır. Bu tür hibe desteklerinin ve sonucundaki yurt dışı hareketliliklerinin öğrencileri eTwinning projelerine karşı motive edeceği belirtilmiştir. Proje etkinliklerini gerçekleştirme aşamasında yer ve zaman kaynaklı sorunlar oluşabilmektedir. Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler, çalıştığı okul idarecilerinin projeye olan bakış açılarının proje uygulama sürecine baskı unsuru oluşturabileceği görüşünü eklemiştir. Karşılaştıkları bazı zorlukları meslektaşlarından ve il koordinatöründen yardım alarak aşmaya çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmacı: “eTwinning projesi uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir, bu zorlukları nasıl çözüyorsunuz?” şeklinde yöneltilen soruya katılımcıların verdikleri cevaplar alıntılarla şu şekildedir:

İ1: “*Bazen zor ortaklarla karşılaşılabiliyoruz sabredince proje sonunda da olsa kişiyi kazanmış oluyoruz.*”

İ2: “Aslında karşılaştığım çok fazla bir zorluk yok ama bazen Avrupalı ortaklardan çalışmayanlar olduğunda zorlanıyorum. Ortakları çok dikkatli seçmeye çalışıyorum.”

İ3: “Öğrencileri bir araya getirmek, zaman sıkıntısı (8 saat ders) ve etkinlikler için malzeme temin etmek. (Öğrencileri gruplara ayırıp farklı zamanlarda çalışmalar yaparak; boş derslerimde, öğle aralarında bir araya gelerek; etkinlikler için de kullanacağımız malzemeleri elimden geldiğince) kimseye yük olmadan) kendi imkânlarımla hallediyorum.”

S1: “Küçük yaş grubunda öğrencileri teknoloji kullanımı ve bu zorluğu velilerin desteği ile aştım.”

İ4: “Sorunum eTwinning’ten kaynaklanmıyor. Çalıştığım okul dezavantajlı bir bölgede ve internet hemen hemen kimsede yok. Bu yüzden etkinlikleri yaptırırken çok zorluk yaşıyorum. Kendimce yöntemler bulup çözüm üretmeye çalışıyorum. Kendi bilgisayarımdan telefonumdan etkinlikleri yaptırmak, bir kaç az da olsa imkânı olan velilerle görüşüp internet imkânı sağlamaları için onları ikna etmek gibi.”

S5: “Yaş grubumdan dolayı birçok şeyi ben hazırladığım için biraz yorucu oluyor. Hem etkinlikleri uygun zamanda materyalleri ile hazırlamak hem bunları Twinspace sayfasına yüklemek için çok zaman ayırmak gerekiyor. Ne yapıyorum bazen velilerimden destek alıyorum.”

İ6: “Çalıştığım okulda teknolojik alt yapı zayıftı. Bilişim sınıfı yoktu. Evinde laptop tablet olan öğrenciler okula getirip okulda gruplar halinde bazı uygulamaları öğreniyorlardı. eTwinning online video konferanslarına katılamıyordum. İnternet bağlantısında tüm videoları açmıyordu. Açılmayan videoları evde indirip okulda projeksiyon aracıyla izletiyordum.”

S2: “Öğrencileri motivasyonlarını canlı tutmak. (yurtdışından aldığım anahtarlık, defter, kalem, ne varsa güzel çalışmalarda öğrencilere ödül olarak veriyorum, bazen çikolata ya da yemek ısmarlıyorum ödül olarak, not için çalışmaların yapılmasını istemiyorum, elimden ancak bu kadarı geliyor).2- Öğrenciler Erasmus, TÜBİTAK, Google ScienceFair gibi maddi desteği olan projelerde yer almayı daha çok tercih ediyorlar. 3- Proje okulunda yer alıyorum ve öğrenciler okula servisle geliyorlar, farklı sınıflardan öğrenci grupları olunca öğrencilerin çalışması ancak yemek arası olan öğle arasında mümkün olabiliyor. Onda da pansiyonda kalanlar öğle yemeğini kaçırmak istemedikleri için çalışmalara katılamıyorlar. 4-Okulum Şehir Hastanesi inşaatının arkasında yer alıyor ve internette sorunlar yaşanabiliyor dolayısıyla aktivitelerin çoğunu öğrenciler evlerinde yapmak zorunda kalabiliyorlar. 5- Görevleri yapmayan ortaklar (bir sonraki projede o ortaklardan uzak duruyorum)

İ7: “Bir oyun düşünün her level’ı zor, her bir level atladıkça daha da zorlaşıyor. Bazen yarıyorsun. Bazen oynamaya hakkın kalmıyor. Ama çoğu aşaması çok heyecanlı, çok güzel. Oynadıkça oynayasınız geliyor. eTwinning projesinin en güzel tarafı işte bu zorlukları çözme durumu.”

Katılımcıların verdiği yanıtlardan da anlaşılacağı gibi eTwinning uygulamalarında yaşanan sorunlar çeşitlenmektedir. Fakat katılımcıların çoğunluğu, problemlerin kaynağı olarak uygulamayı işaret etmemektedir. Farklı kişilerle çalışmanın getirdiği zorluklar oluşabilmektedir. Her katılımcı yaşadığı sorunu kendi imkânları dâhilinde çözüme kavuşturmaktadır. Katılımcıların uygulamaya karşı olumlu tavırları ve sarf ettikleri çaba doğru orantıda denilebilir.

“Sizce eTwinning Projesinin öğrencilere kazandırdığı beceriler nelerdir?” Sorusu 4. Soru olarak katılımcılara sorulmuş ve katılımcıların görüşleri Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. eTwinning Uygulamasının Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Frekanslar
Öğrenci Gelişimi	Teknoloji Kullanım Becerisinin Gelişimi	7
	İletişim Becerisinin Gelişimi	4
	Yabancı Dil Gelişimi	3
	Sorumluluk Bilinci	3
	Yaratıcılık	3
	Düşünme Becerisi	3
	İşbirliği Yapma	3
	Özgüven Kazanma	2
	İşbirlikli Öğrenme	2
	Sevgi/Paylaşım/Dayanışma	1
	Problem Çözme Becerisi	1
	21.Yüzyıl Becerileri	1
	Yeniliklere Açık Olma	1
	Aktif Merak Duygusu	1
	Sunum Becerisi	1
	Yaparak Yaşayarak Öğrenmeler	1
	BİT Kullanımı	1
	Aidiyet Duygusu	1
	Somut Ürün Çıkarabilme	1

Tablo 7.'de görüldüğü gibi katılımcılar, eTwinning Projelerinin öğrencilere kazandırdığı becerileri “*Teknoloji kullanım becerisinin gelişimi, iletişim becerisinin gelişimi, yabancı dil gelişimi, sorumluluk bilincinin gelişimi, yaratıcılık, düşünme becerisi, işbirliği yapma, özgüven kazanma, işbirlikli öğrenme, sevgi /paylaşım/ dayanışma, problem çözme becerisi, yeniliklere açık olma, aktif merak duygusu, sunum becerisi, yaparak yaşayarak öğrenmeler, BIT kullanımı, aidiyet duygusu, somut ürün çıkarabilme*” şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmacı, “Sizce eTwinning projesinin öğrencilere kazandırdığı beceriler nelerdir?” sorusunu katılımcılara sormuştur. eTwinning projelerinin etkinlikler sayesinde zengin öğrenme ortamları sunarak öğrencilere öğretmen öğrenme sürecinde çeşitli beceriler kazandırdığı belirtilmiştir. Proje sürecinde yapılan etkinliklerden dolayı öğrencilerin bilişim teknolojileri ile iç içe olması ile teknoloji kullanım becerilerinin geliştirmekte olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin, teknolojiyi olumlu yönde kullanmaları sayesinde teknoloji okuryazarlıklarının geliştiği belirtilmektedir. Öğrencilere bazen grup bazen takım halinde çalışabilme fırsatları sunulmasının aidiyet duygusu kazanmalarına, sevgi, saygı, paylaşım ve dayanışma gibi duyuşsal becerilerinin de gelişmesini desteklediği görüşü sunulmaktadır. İşbirlikli çalışmalarla öğrenmelerin sağlandığı sınıf ortamlarında iletişimin etkili sağlandığı ve öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Ayrıca Avrupa'dan ortaklarla yapılan eTwinning projelerinin öğrencilerin yabancı dile ön yargısını değiştirdiğini ve yabancı dili kullanma becerilerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Proje sürecinde etkinlikler sayesinde öğrencilerin problem çözme becerileri kazandığı, somut ürünler ortaya koyduklarında ise özgüven duygularının desteklendiği ifade edilmektedir. Yapılan proje etkinliklerin öğrencide kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği bu sayede 21.yüzyıl becerileri kazandıkları bunun sonucunda da öğrenciyi hayata hazırlaması bakımından işlevsel bulunarak öğretmenler tarafından olumlu yorumlanmaktadır. Aşağıda bu çıkarımları destekleyici katılımcı alıntılarına yer verilmiştir.

İ1: “*Teknolojiyi olumlu yönde kullanma, somut ürünler ortaya çıkarma, ekip halinde çalışabilme, kendini ifade etme becerileri kazandırmaktadır.*”

İ2: “*Merak duygularını harekete geçiriyor. Yeniliklere daha açık hale getiriyor. Teknoloji kullanımındaki becerileri geliştiriyor. Projeler ile davranış kazanımı gerçekleşiyor. Yaratıcı düşünme becerileri geliştiriyor.*”

İ3: “*En önemlisi sorun çözmeyi öğreniyorlar ve böylece hayata hazırlanıyorlar. Onun dışında 21. yy becerilerini geliştiriyorlar, araştıran, yorumlayan, dijital ve iletişim becerilerini kullanarak*

ürünler ortaya koyup bunu arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla paylaşan bireyler oluyorlar. Öğrendiği bilgi ve becerileri ileriki yaşamlarında da yeri geldiğinde aktif olarak kullanıyorlar.”

S1: “Araştırma yapma sorumluluk bilinci işbirlikçi çalışma yarım bırakılan bir işi tamamlama iletişim soru sorma”

İ4: “İşbirlikli öğrenme, paylaşma duygusu, sorumluluk alma, teknolojik beceriler, kendine güven duygusunun gelişimi”

İ5: “Özellikle yabancı dili (İngilizce) korkmadan kullanabilmeyi öğreniyorlar. Bilgisayar alanında becerileri gelişiyor.”

İ6: “Planlama becerisi en önemlisi. Günümüz çocuklarının odaklanması, odaklandıkları üzerinde fikir üretmesi ve eğlenmesidir. Sonuç odaklı düşünme becerilerin ve planlama becerilerinin altını çizer eTwinning projesi.”

S2: “Benim açımdan bakarsak, proje etkinliklerimizi öğrencilerimle birebir hazırlıyoruz, muhteşem olmasına gerek yok, araştırma duygusu, işbirliği, yaratıcılık, dinleme ve kavrama ve kendini ifade etme becerileri üst düzeye çıkar.”

İ7: “Okul öncesi öğretmeni olduğum için doğrudan etkisinden değil ama öğretmen rolünün çok önemli olduğu bu branşta kesinlikle dolaylı bir etkisi söz konusu. Kendini geliştiren öğretmen, öğrencinin gelişim yolunu zaten açar.”

Eğitim ortamında etkin katılımı sağlamak elbette ki öğrencinin merak duygusunun harekete geçmesiyle mümkündür. eTwinning projelerinin bu yönden öğrenciyi olumlu etkilediği söylenebilmektedir. Nitekim katılımcılardan alınan görüşler bunu teyit etmektedir. Öğrencilerin derse merak duyması, aktif katılımı çeşitli becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Öğrencilerin süreçte aktif oluşu, anlamlı öğrenmelerle öğrenilen bilgiyi pratiğe dönüştürmelerinde etkili olmuştur.

“eTwinning Projesi uyguladığınız süre içerisinde elde ettiğiniz ya da geliştirdiğinizi düşündüğünüz mesleki beceriler nelerdir?” sorusu ile katılımcılara araştırmanın son sorusu sorulmuştur. Bu konuda katılımcıların görüşlerine Tablo 8.’de yer verilmiştir.

Tablo 8. eTwinning Projelerinin Öğretmenlere Kazandırdıklarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Frekanslar
	Teknoloji Becerisi	16
	Mesleki Gelişim	5
	Kaliteli Ders Süreci	5
	Farklı Yöntem Teknikler Kullanabilme	4
	Okuryazarlık Becerileri	4
	Eğitim Teknolojilerini Etkin Kullanım	3
	Yabancı Dil Becerisi	2
	BIT Becerisi	2
Öğretmen Mesleki Gelişim	Plan Geliştirme	2
	Yaratıcılık	2
	Zaman Yönetimi	1
	Kriz Yönetimi	1
	Problem Çözme Becerisi	1
	Aktif Öğrenme	1
	Kişisel Gelişim	1
	İşbirliği Becerisinin Gelişmesi	1
	Ekiple Çalışabilme	1

Katılımcıların eTwinning uygulamasının öğretmenlere kazandırdıklarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir. Verilen cevaplarda katılımcılar “teknoloji becerisi, mesleki gelişim, kaliteli ders süreci, yöntem teknikler kullanabilme, okuryazarlık becerileri, eğitim teknolojilerini etkin

kullanım, yabancı dil becerisi, BIT becerisi, plan geliştirme, yaratıcılık, zaman yönetimi zaman yönetimi, kriz yönetimi, problem çözme becerisi, aktif öğrenme, kişisel gelişim, işbirliği, ekiple çalışabilme” ifadelerini kullanmışlardır.

eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki becerilerine olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler portal üzerinden etkinlik paylaşımı gerçekleştirdiği için özellikle teknolojiyi kullanabilme ve teknolojinin derse entegre edilebilmesi açısından eTwinning projelerini yararlı bulduklarını belirtmektedir. Teknoloji becerilerinin gelişmesi öğretmenin eğitime ve eğitim sürecine olan bakış açısını genişletmekte bu sayede öğrencilere aktif bir öğretme öğrenme ortamı sunulmaktadır. Kişisel ve mesleki gelişiminin desteklenmesi öğretilerde özgüven artışı sağlanmaktadır. Proje planlama ve uygulama süreçlerinin, öğretmenlerin zaman yönetimi ve planlama yeterliliklerini geliştirdiği belirtilmiştir. Katılımcılar eTwinning projelerinin, “*dersi monotonluktan kurtardığı*” şeklinde ifadeler kullanmıştır. Projelerin; öğretmen motivasyonu artırması bunun sonucu olarak da kaliteli öğretme öğrenme süreçlerinin sağlandığı ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanarak verimli ders işleme sürecinin desteklendiği dile getirilmiştir. Projelerin, öğretmenler arasında mesleki iletişim ortamı sunarak bilgi paylaşımını arttırdığı, öğretmenlere mesleki donanım sağladığı, mesleki yeniliklerin takip edilmesinin kolaylaştırdığı dile getirilmiştir. Proje sürecindeki ortaklarla kurulan iletişim sayesinde yabancı dil becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri alıntılarla şu şekildedir.

İ1: “*Eğitimin dâhil tüm alanların teknolojik gelişmelere ve yeniliklere evirildiği bu süreçte, teknolojik becerilerin geliştiğini söyleyebiliriz. eTwinning projesi geleceği planlama isteği doğuruyor öğretilerde. Sınıf yönetimine yön verip, öğretme yöntem ve teknikleri canlı tutuyor. Sınıf ders süresini kaliteli kullanıp kısa sürede ve aynı anda çok kazanım verme imkânı sağlıyor. Öğretilerde oluşabilecek kaygı azalıyor. Öğretmen monoton ders anlatmaktan çıkıyor hep diri kalıyor. Proje tabanlı öğrenme ile Sınıf içerisinde öğrencilerin aktif derse katılması ki 'etwinning projelerinin uygulanmasının temelinde öğrenciler vardır' , bu da sınıf disiplinini sağlayıp yaşayan hareketli sınıf ortamı oluşmasını sağlıyor. Hareketli sınıf ortamları ise öğretmenin motivasyonuna olumlu yönde etki ediyor. Mesleki deformasyon azalıyor.”*

İ2: “*Teknolojiyi derslerimle entegre etme becerilerimde ciddi bir gelişim olduğunu düşünüyorum. Farklı yöntem ve teknikler uygulama konusunda da eTwinning portalındaki meslektaşlarımdan çok şey öğrendiğimi ve bunun derslerime olumlu şekilde yansıdığını söyleyebilirim. Alanımdaki yenilikleri daha fazla takip edebiliyorum. Mesleki gelişim açısından kendimi daha donanımlı hissediyorum.”*

İ3: “*Teknolojiyle daha da yakınlaştım. Eksik olan yanları görmemi ve bunları geliştirmemi sağladı. Farklı uygulamaları görmek eğitime bakış açımı genişletti. Ve en önemlisi, ekip çalışmasının inceliklerini öğrenmede etkili oldu.”*

S1: “*Mesleki anlamda motivasyonu çok yükseltti. Öğretmenliği sıradan ve rutin bir meslek olmasını engelledi. Sürekli yeni şeyler öğrenmek beni mutlu etti. Teknolojik anlamda kendimi çok yetersiz buluyordum ama eTwinning' le bunu aştım. Birçok uygulama ve web aracı kullanmayı öğrendim. Öğrendiklerim bazen meslektaşlardan, bazen araştırma bazen de deneme yanılma yoluyla oluyordu. Problem durumunda mutsuz olmuyordum. Hatta her problem yeni bir şey öğrettiği için mutlu olup motive olurdum.”*

İ4: “*Çevrimiçi ya da ücretsiz etwinning online eba üzerinden birçok şey öğrendim ve bunları mesleğimi icra ederken kullanmak her konuda bana tasarruf sağlıyor. Özellikle teknolojiyi derslerde etkili şekilde kullanmak fark yaratıyor. Öğrencilerimin derse ilgisi artıyor. Daha etkili ve verimli ders işleyebildiğime inanıyorum”*

İ5: “*Bu süreçte okuryazarlık becerileri bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı teknoloji okuryazarlığı konusunda kendimi daha çok geliştirdiğimi düşünüyorum.”*

İ6: “Dışarıdan hiçbir şey anlamadan baktığım, yapanlara hayretler edip ben bunların yanında öğretmen miyim diye düşündürüp bunalıma sokan web2.0 araçlarını kullanmayı öğrendim. Artık ben de harikalar yaratıp, yok artık dedirtebiliyorum.”

S2: “Dijital yeterliliklerde ve dil gelişiminde özellikle çok geliştirdim.”

İ7: “Web araçlarıyla ilgili hiç bir fikrim yokken eTwinning ile birçoğunu tanıdım.”

Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşıldığı gibi eTwinning uygulamaları öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır. eTwinning projesi öğretmenlere, eğitim hayatına teknolojiyi entegre edebilmesi ve farklı yöntem teknikler geliştirebilmesi bakımından büyük katkılar sağlamaktadır.

Araştırmada öğretmenlere ek olarak “eTwinning uygulamasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusunu sorulmuştur.

Katılımcılar, eTwinning projelerine ilişkin görüş ve önerilerini “öğretmenlik yolculuktur yolculuğumuza renk kattı, vazgeçilmez süreçler yaşanır, proje değil iyilik hareketi, teknolojiye bakış farklı bakış açısı, öğretmen adayları staj döneminde projede yer alarak hazır bulunuşluklarını arttırmalı, Move2Learn Learn2Move gibi hareketlilikleri destekleyecek nitelikte çalışmalar yapılacak olsa öğrencilerin daha motive biçimde projelerde yer alabileceğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmektedirler.

Katılımcıların, eTwinning projeleri ile farklı bakış açıları geliştirdiği söylenebilmektedir. Katılımcıların, her branştan ve kademededen her öğretmenin katılması gerektiği bir uygulama olduğuna vurgu yapmaları eTwinning projelerinin işlevsel olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Projenin bütçeyle desteklenerek yurtdışı hareketliliğinin sağlanması, projenin uygulanabilirliğinde daha fazla etkili olacağı düşüncesi belirtilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin staj döneminde tanışmalarını, eğitim sürecinde eTwinning projelerinde yer almalarının, olumlu anlamda hazır bulunuşluklarını arttıracak görüşünde bulunmaktadır. Katılımcıların bu görüşlerine dair alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

İ1: “Öğretmenlik bir yolculuktur. Proje yapmak, projelere etkin katılım sağlamak ise bu yolculuğun manzarasına renk katan detaylardır. Dolayısıyla bizim yolculuğumuz yemyeşil ağaçlıklı, rengârenk çiçeklerle, kelebeklerle desenli yollarda geçer. Çünkü biz eTwinning'in renkli dünyasının yolcuları, biz eTwinners'ız.”

İ2: “eTwinning projesi yapan insanlar normal insanlar değildir. Her sene yeter artık çok yoruldu, seneye kendime zaman ayıracağım diyen ama ertesi yıl gene uykusuz geceler, okulda öğlen yemeği yenilmeden düzenlenen toplantılar, cepten harcanan paralarla öğrencileri motive etmek için alınan hediyeler ile yeni projelere adım atarlar.”

İ3: “Teknolojinin sadece gazete okumak veya video seyretmek olmadığını öğrendik.”

S1: “Her branştan ve her kademedeki öğretmenin mesleğini yaparken mutlaka eTwinning sanal ortamında aktif olmalı. Üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinin staj eğitiminde her stajyer mutlaka kısa da olsa bir eTwinning etkinliği yapmalı. Mesleğe başladığında öğretmenlik hazır bulunuşluğu yükseltilmeli.”

İ4: “Move2Learn Learn2Move gibi hareketlilikleri destekleyecek nitelikte çalışmalar yapılacak olsa öğrencilerin daha motive biçimde projelerde yer alabileceğini düşünüyorum.”

İ5: “Projelerin her branşı kapsayacak şekilde yapılması çok önemli.”

İ6: “Dünyanın en güzel virüsü Twirus, keşke herkese bulaşsa. eTwinning sadece proje portalı değil, bir iyilik hareketi. Tüm iyi ve yardımsever insanlar burada toplanmış sanki. Başarılarınız daim olsun Zehra Hocam”

Katılımcılardan alınan bilgiler doğrultusunda eTwinning projelerinin öğretmenler tarafından benimsendiği sonucu çıkarılmaktadır. Sürecin olumlu yansımaları olarak, etkin katılımın sağlanarak süreci renklendirdiği, öğretmenlerin yorulmuş olsalar bile yeni projelerde yer almak istemeleri belirtilmektedir. eTwinning faaliyetinin her eğitim kademesi ve her branştan öğretmen tarafından

yürütülebilmektedir. eTwinning proje yapma isteğinin bulaşıcı bir virüse benzetilmiş, öğretmenlerin bu duruma maruz kalmalarının çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

eTwinning, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımıyla Avrupa ülkelerindeki okullar arasında işbirlikli çalışma ve iletişim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, eTwinning projeleri okulların ulusal ve uluslararası ortaklıklar kurarak eğitimde işbirliğini destekleyen süreçler içermektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada eTwinning proje çalışmalarının, farklı okul kademelerinde, farklı branşlarda, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenler tarafından sınıflarında uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin olup olmadığının araştırılmıştır.

eTwinning projelerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde zengin öğrenme ortamları sağladığı görülmektedir. Öğretmenler, uygulamayı mesleki gelişimleri açısından yararlı görmektedir. Araştırma eTwinning projeleriyle öğretmenlerin duyuşsal olarak olumlu süreçler yaşadığını ve motivasyonlarını arttığını göstermektedir. Bu durum eğitimin niteliği açısından oldukça önemlidir (Güzel, Özdöl ve İmran, 2010). Öğretmenlerin ifadelerinde ele alınan bir diğer konu, projenin bütçeyle desteklenerek yurtdışı hareketliliği getirilmesi projenin uygulanabilirliği noktasında daha fazla motivasyon sağlayacağı görüşüdür. Nitekim elde ettiğimiz bir diğer bulgu da öğrencilerin maddi destekli proje tercih etmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin eğitim yaşantılarında meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşması mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Yapılan araştırmalar mesleki gelişimin öğrencinin bilgiyi anlamlandırma sürecinde olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir (İlğan, 2013). eTwinning projelerinde teknolojinin etkin kullanımı, öğretmenlerin uluslararası platformda bilgi ve deneyim paylaşma ortamı bulması, uygulamanın işlevsel olduğunu gösterir. eTwinning projeleriyle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımında tecrübesiz olan öğretmenler, projeye teknoloji kullanım becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır (Bozdağ, 2017). Bilgisayar destekli ortamların sağlanması küresel çapta bilgi alışverişinde bulunma imkânı sağlamıştır. Nitekim eTwinning projeleri kültürlerarası paylaşım sağlayarak, işbirliği uygulaması olarak da ele alınmaktadır (Yılmaz, 2012). Ortak amaçlara ulaşma konusunda işbirliği yapılması, katılımcıların verimliliğini arttırmış ve işbirliği becerilerini geliştirmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul ortaklıkları ile gerçekleşen projelerin öğretmen ve öğrencilerin eğitim süreçlerin etkileşim, dil becerileri, motivasyon, proje döngüsü yönetimi, işbirliği, mesleki gelişim gibi çok çeşitli alanlarda katkı sağladığı görülmektedir (Kesik ve Balcı, 2016). eTwinning projeleri katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda *“Mesleki gelişim sağlama, mesleki yaratıcılık, mesleki paylaşımı artırma, uluslararası bilgi paylaşımı, teknoloji kullanımında gelişme, işbirliği becerisinde gelişme, düşünme becerisi kazanma, motivasyonunu artırma”* alanlarında öğretmenlere eğitim yaşantıları sürecinde nitelik kattığı görülmektedir.

eTwinning projelerinin uygulanma sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara geliştirdiği çözümlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler yaşanan zorlukların eTwinning projelerinin içeriğiyle ilgili olduğunu düşünmemektedir. Verilen yanıtlar doğrultusunda proje sürecinde görev ve sorumlulukların ortaklar tarafından yerine getirilmemesinden dolayı sıkıntılarının yaşandığı görülmektedir. Katılımcılar bu sorunu ortak seçiminde titiz davranarak çözdüklerini dile getirmektedirler. Bu titizlik; proje ortak seçimi sürecinde proje deneyimi olan ortaklarla çalışmaya özen göstermek olarak ifade edilmektedir. Projede yer alan ortakların yaklaşımları, aynı ilgi düzeyinde olması motivasyon sağlayıcı süreçlere neden olurken aksi halde uygulama öğretmenler için yorgunluk verici olarak algılandığı vurgulanmaktadır (Akıncı 2018). Yapılan benzer araştırmalarda başarı sağlamanın koşulu projede yer alan paydaşların belirlenen hedeflerde amaca uygun hareket etmesi olarak belirtilmektedir (Akıncı, Kurtoğlu ve Şerefoğlu, 2012). Araştırma kapsamında teknoloji kullanımı ile ilgili yaşanan zorlukları; küçük yaş grubu öğrencilerin teknoloji kullanım becerisinin yetersizliği, öğretmenin web 2,0 araçları kullanımındaki eksiklikler ve teknoloji alt yapı yetersizliği olarak üç boyutta değerlendirilebilir. Teknolojide yaşanan gelişmeler öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Araştırmada küçük yaş grubu öğrencilerin teknoloji kullanım becerisinin yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Katılımcılar bu soruna veli desteği sayılarak çözüm bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar okul ortamlarında teknoloji kullanımında öğretmenin rolüne vurgu yaparken küçük yaş grubu öğrencilerinin teknoloji kullanımında aile katılımının da etkisini olduğunu göstermektedir. Alan

yazında küçük yaş gruplarının teknoloji yeterliliğini desteklemek amaçlı; Bilişsel, Teknik, Duyuşsal rehberlik süreçleriyle desteklenebileceğini vurgulamaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan, 2015). Öğretmenlerin veli desteğine başvurmaları olumlu bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenler, proje sürecinde web 2.0 araçları kullanımındaki yetersizliklerinden kaynaklanan problemlerin çözüm aşamasında meslektaşlarından yardım aldıklarını belirtmektedirler. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin proje sürecinde karşılaştıkları sorunları çözerken meslektaşlarından yardım almaları hem kendi hem de meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Akıncı, 2018). İnternet kullanımı eTwinning projelerinin temel yapı taşlarından biridir. Projede yer alan öğretmenlerin internete erişim konusunda bazı sorunlar yaşaması uygulama sürecinde aksaklıklara neden olmaktadır. Yapılan analizlerde eTwinning projesinde yer alan öğretmenler, bilgisayar destekli eğitim ortamlarının kendi teknoloji kullanım becerilerine katkı sağladığını belirtmektedir. Literatürde öğretmenlerin eTwinning projelerine başlarken teknoloji becerilerinin gelişimi bakımından avantaj sağladığı belirtilmektedir. Fakat bulunduğu okulun teknolojik altyapı eksiklikleri süreci zorlayabilmektedir. Okulların altyapı eksikliklerinin giderilmesi sürecin daha verimli geçmesini sağlayacaktır (Bozdağ, 2017). Okulların internet altyapı eksikliği en çok karşılaşılan sorunlar arasındadır. Öğretmenler internet alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunları kişisel internet kullanımı, veli desteği ve proje etkinliklerinin evde yapılmasıyla çözüme kavuşturmuşlardır. Yapılan bazı araştırmalarda okulların internet alt yapılarının yetersiz olması ve internet bağlantılarında sorun yaşanmasından dolayı proje sürecinde aksaklıklara yol açtığı vurgulanmaktadır (Bozdağ, 2017). Alan yazında teknolojinin derse entegrasyonunda okulların alt yapı eksikliklerinin varlığı belirtilmiş olup konuyla ilgili düzenlemelerin yapılmasıyla verimli süreçler elde edilebileceği sonucuna varılmıştır (Şekerci, Bozkurt ve Arslan, 2015). Yaşanılan sorunlar farklı çözüm arayışlarını da beraberinde getirmektedir. eTwinning projeleri öğrencilerin eğitim hayatlarını destekleyici süreçler içermektedir. Öğretmenlerin yaşadığı birtakım zorluklara karşı yılmadan kendi çabalarıyla çözümler üretmeleri projenin olumlu yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

eTwinning projelerinin öğrencilere olan katkıları incelendiğinde en çok gelişimin teknoloji kullanımı ve iletişim becerilerinde olduğu görülmektedir. eTwinning projelerinin öğrencilerin dil beceri gelişimine katkı sağladığı yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Proje, öğrencinin yabancı dil gelişimini pratik yöntemlerle desteklemektedir (Bozdağ,2017). Ayrıca yapılan araştırmalarda benzer projelerin yabancı dil, dijital beceri ve mesleki yeterlilikleri arttırdığı vurgulanmaktadır. Eğitim- öğretim politikalarının daha iyi kavranması bakımından da öğretmene katkı sağladığı belirtilmiştir (Hatisaru, 2017). Akıncı (2018)'nin eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı başlıklı çalışmasında elde ettiği bulgulara göre de eTwinning uygulamaları öğrencilerin, yabancı dil gelişiminde basit dilbilgisi ve kelime hatalarına rağmen, iletişim sağlayabilmektedir. eTwinning uygulamaları öğrencilerin paylaşma duygularını pekiştirip, iletişim becerilerine olumlu katkılar sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin derse merakının artması, karşılaştıkları sorunları çözebilme, somut ürün çıkarabilme becerilerinin de geliştiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Proje hakkında farklı araştırmalar da uygulamanın öğrencilerin sorun çözebilme, sosyalleşme, süreç içerisinde aktif katılım sağlama ve özgüven gelişimine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2012). eTwinning projeleri öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirmiştir. İşbirlikli öğrenme ortamları öğrencinin bilgiyi edinme isteğini arttırmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sadece kendi öğrenmelerini değil akran öğrenmeleri de sağlayan küçük grup çalışmalarıdır. Öğrencilerin akademik yaşantılarının yanı sıra liderlik, özgüven, paylaşma duygularını pekiştirmektedir (Açıkgöz ve Güngör 2006). Ayrıca benzer okul ortaklığı projeleri ile öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme yeni fikirler üretebilme becerilerinin geliştiği görülmektedir. Yanı sıra kültürler arası iletişim imkânları sağladığından hoşgörülü süreçlere zemin hazırlamaktadır (Aydoğmuş ve Sünbül, 2013). Bu araştırmada eTwinning projelerinin öğrencilerin dayanışma ve iletişim becerilerinde gelişmeler olduğunu görülmüştür. Memişoğlu ve Broutin (2018)'in çalışmasında bu bulguyla örtüşmektedir. eTwinning projelerinin uygulanma sürecinde öğrencilerin aktif katılımları özgüvenlerini destekleyerek akademik öz yeterliklerini arttırmıştır. eTwinning projeleri öğrenciyi edilgen olmaktan çıkarıp, etken olduğu süreçler yaşamasına fırsat vermiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin iletişim, problem çözme, esnek düşünme, yaratıcı düşünme gibi 21. yy becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak değişen yaşam koşulları sosyal yaşantıda olduğu gibi eğitim

ortamlarında da dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri, eğitim sürecinde görsel ve işitsel etkinliklerle öğrenci başarısına katkı sağlar (Şahin, 2019). Eğitim ve öğretimin kaliteyi arttırmaya yönelik hedefleri, eğitim sistemini küresel ölçekte var olan standartlara ulaştırmaktır (Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 2017). eTwinning projelerinin öğrencilere 21. yy becerilerini geliştirici ortamlar sunması Milli Eğitimin hedeflerini destekler niteliktedir. Sonuç olarak eTwinning projeleri öğrencileri eğitimde daha aktif yaşantılarla becerilerini geliştirecek fırsatlar sunmuştur. Öğrencinin çok boyutlu kazanım deneyimleri eğitim ortamlarını renklendirmektedir.

Bu araştırmada eTwinning projelerinin öğretmen kazanımlarına yansımaları ele alınmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan yola çıkarak; süreçte elde edilen bir kazanımın yeni bir kazanıma zemin hazırladığı görülmektedir. Nitekim öğretmenin öğrenme öğretme ortamlarında teknolojiyi kullanabilmesi iletişim süreçlerini zenginleştirmiştir. Sınıf ortamında Bilgi ve İletişim Öğrenme öğretme sürecinde teknolojiden yararlanma kısa sürede daha fazla bilgi aktarımında öğretmene kolaylık sağlar. Ayrıca öğretmenin farklı yöntem ve teknikler kullanmasını destekler (Doğan, 2016). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini ders sürecine entegre edebilmesi farklı materyaller kullanabilmesi dersi zenginleştirmektedir (Uğur, 2019). eTwinning projelerinde teknolojinin kullanımı öğretmen yeterliliği ile ilgilidir. Teknolojiyi derse entegre edebilme konusunda öğretmenin yaklaşımı belirleyicidir (Bozdağ, 2017). Öğretmenin Bilgi ve İletim Teknolojileri kullanım becerilerinin gelişmesi öğrenme öğretme sürecinde başarı sağlamasına temel oluşturmaktadır. Bilgisayar öz yeterlik algısı Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımında bireyin becerilerini değerlendirmeye ilişkin algısıdır. Yapılan çalışmalarda öğretmenin teknolojiyi kullanma algısına yönelik olumlu tutumu öğrenme öğretme sürecinde başarıyı arttırdığını göstermektedir (Berkant, 2013). Akademik öz yeterlik bireyin hedeflediği eğitim seviyesine ulaşabilmesi için gerekli olan eylemleri düzenleyebilmesidir. Sahip olunan özyeterlik gerçekleşen davranışla paralel boyuttur. Kişinin özyeterlik inancının olumlu yönde gelişmesi yaratıcılığını arttırarak başarabilme duygusunu pekiştirir. Öz yeterlik algısının bireyde öğrenme yaşantılarını istekli kılarak etkinliklerdeki çabasına bağlı olarak mesleki okuryazarlık becerisini arttırmaktadır (Tabancalı ve Çelik, 2013). Bu yönüyle proje öğretmenlerde var olan teknoloji kullanım becerilerini geliştirerek akademik öz yeterliklerinin olumlu yönde değişimini sağlamaktadır. Diğer yandan sanal ortamlarda mesleki bilgi alışverişi yaparak öğretmenin farklı yöntemler geliştirmesine imkân sunmaktadır. eTwinning projeleri Avrupa'daki ortak okullarla bilgi ve iletişim teknolojileri kanalıyla bilgi paylaşımı yaparak işbirliği sağlamaktadır. Öğretmenlerin sürekli güncellenen mesleki bilgi ve becerileri projenin uygulanma sürecinde kolaylık sağlarken, çağı takip edebilme avantajını da beraberinde getirir. eTwinning projelerinin hedefleri etrafında benzer projeler de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini göstermektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri projeye olumlu bakmaktadır (Yılmaz, 2019). eTwinning projelerinin yanı sıra öğrenme öğretme sürecinde uygulanan diğer projelerde öğretmenlerin farklı yaklaşımlarından haberdar olmalarını sağlamaktadır (Aydoğmuş ve Sünbül, 2013). eTwinning projesinde yer alan öğretmenler, farklı ülkelerdeki eğitim ortamlarını gözlemleyebilme fırsatı elde etmektedir. Bu yönüyle eTwinning projeleri öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki kültürel çeşitliliği gözlemlemesine, farklı öğretim uygulamalarını görmesine ve bu noktada yenilikçi fikirler geliştirmesine zemin hazırlar. eTwinning uygulamaları öğretmenlerin karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilme becerilerini de geliştirmektedir. Katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda proje uygulama sürecinde kriz ve zaman yönetimi becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Zaman yönetimi belirlenen hedeflere belirli sürede maksimum verim elde edebilme yeteneğidir (Demirtaş ve Özer, 2007).

Bu araştırmanın göstermiş olduğu gibi eTwinning projelerinin, eğitim ortamlarında uygulanma imkânı bulması, projede yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamıştır. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarına olumlu katkılar sağladığını da söyleyebiliriz. Projenin mesleki gelişimi destekler nitelikte olması, eğitim yaşantılarına çok boyutlu katkılar sağlamıştır. Hem öğretmenin hem öğrencinin aktif olduğu ders ortamları eğitimin amacına ulaşabilmesinde kolaylaştırıcı etki sağlar. eTwinning faaliyetleri 2015 yılından bu yana öğretmenlere teknolojiyi doğru kullanabilmeleri adına çevrimiçi destek eğitimleri vermektedir. Böylelikle teknolojiyi eğitime entegre ederek öğretmene kolaylık sağlamaktadır (Döğer, 2015). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlardan yararlanması öğrencilerde merak duygusu uyandırarak derse aktif katılım sağlanmıştır. Derse aktif katılım öğrencinin öğrenme etkinliği içerisinde düşünme becerilerini geliştirip farklı bakış

açıları kazandırır (Taş, 2005). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin ders ortamlarına entegre edilebilmesi öğretmenin teknolojik becerilerini geliştirmiştir. eTwinning projelerinde teknolojinin etkin kullanımı okullar arası işbirliği sağlaması öğretmenlerin işbirliği yapma, paylaşma becerilerini arttırmıştır. Yanı sıra öğretmenin farklı ülkelerdeki meslektaşlarıyla iletişim halinde olabilmesi eğitim bilgilerinin güncel kalmasını sağlamıştır. Projede yer alan öğretmenlerin proje ile olumlu eğitim süreçleri yaşaması eTwinning projesinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin uygulama aşamasında etkin kullanımı, okulların mevcut altyapı eksikliklerini de ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlerin uygulamada bu tür aksaklıklardan sıkça bahsetmesi, okulların teknolojik alt yapı eksikliklerin boyutunu göstermektedir. Projenin eğitim ortamlarındaki olumlu katkılarına bakacak olursak okulların teknolojik alt yapı eksikliklerinin giderilmesi ile projenin daha verimli olacağını söyleyebiliriz.

Elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faydalı yönleri bulunduğu ortaya konulan eTwinning projelerine daha fazla öğretmenin katılımı sağlanabilir.
- Benzer şekilde öğrencilerin birçok yönden gelişimlerine destek olduğu belirlenen eTwinning projelerine öğrencilerin aktif bir şekilde katılmasına destek olunabilir.
- eTwinning proje faaliyetlerine okullarda daha fazla öğretmenin katılımını sağlamaya yönelik tanıtıcı faaliyetler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(4), 481-502.
- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak Fatih Projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 3(1), 1-10.
- Akıncı, B. (2018). *eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri İle Öğretmenlik Mesleki Gelişimine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Esoy Üniversitesi, Burdur.
- Aydoğmuş, M. & Sünbül, A. M. (2013). *Öğretmen algısına göre Comenius projelerinin amacına uygun gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Berkant, H. G. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2 (2).
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu etwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Cresswell, J. (2012). Educational research. Boston: Pearson Education.
- Carpenter, J., & Tanner, S. (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. A proposal to the European commission, Education for Change, London.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research: California, Sage Publications, USA.
- Demir, N. (2019) *Multi-Dimensional Foreign Language Education: The Case Of An eTwinning Project*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Doğan, S. (2016). Eğitim ve öğretimde teknolojinin doğru kullanımı ve 0-7 yaş çağındaki çocuklarda teknolojinin etkisi. *Yeni Türkiye*, 22(88), 722-730.
- Döğer M.F. (2015). eTwinning Proje Çalışmaları *Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi*, 150. *eTwinning Faaliyeti Tanıtım Kitapçığı*. 22 Mayıs 2020 tarihinde http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/25173809_eTwinning_Dergi_Final compressed.pdf adresinden erişim sağlanmıştır

- eTwinning Eba (2020). 22 Mayıs 2020 tarihinde <http://etwinningonline.eba.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Gajek, E. (2009). Key competences in international projects within the eTwinning programme. *eTwinning – A Way to Education of the Future*, 42-49.
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). Pedagojik danışma grubu - etwinning üzerine düşünceler: İşbirliği ve eTwinning zenginleştirme ve eTwinning projelerinin katma değeri. *Brüksel: eTwinning Merkezi Destek Servisi*, 29, 2014.
- Gülner, S. & Yatağan, M. (2014). “eTwinning: European schools online network” TBD 31st National Informatics Congress, Ankara. Retrieved from: <https://www.tbd.org.tr/31-ulusal-bilisim-kurultayi-bildiriler-kitabi/>
- Gülner S. (2015). Designed based learning and web 2.0 Tools in eTwinning: Community for schools in Europa. 17th Academic Informatics Conference, 4-6 Feb 2015: Eskişehir. Retrieved from: <https://ab.org.tr/ab15/bildiri/179.docx>
- Güzel, H., Özdöl, M. F., & İmran, O. R. A. L. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 241-253.
- Hamurcu, H. (2000). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Hataru, V. (2017). Türkiye'nin Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65-83.
- Holmes, B., & Sime, J. (2012, April). Online learning communities for teachers' continuous professional development: case study of an eTwinning learning event. *In Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning* (pp. 128-135).
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (-ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015) Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan. *Okul öncesi eğitiminde teknolojinin rolü*, 156-170.
- Kane, G. (2011). Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting
- Katz, L. G., (1994). The project approach. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED368509
- Kearney, C. & Gras-Velázquez, A., (2015). Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos. Bruselas, Bélgica: Servicio Central de Apoyo eTwinning.
- Kesik, F. & Balcı, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1621-1640.
- Manfredini, E. (2007). The Contribution of eTwinning to Innovation–Mathematics, Science and Technology (MST). Key Competences in Lifelong Learning Cultural Expression, Science and Citizenship: some eTwinning success stories, 21.
- Maya, İ. & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 909-932.
- Memişoğlu, B. & Broutin Ö. (2018). Fatih Projesi Bileşenlerinin eTwinning Projesine Entegrasyonu. *Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book*, 136.
- Merkezi Destek Servisi (2020). <https://nss.etwinning.net/analytics/general> adresinden 19 Mayıs 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). 21 Mayıs 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2017). 21 Mayıs 2020 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_kalite_cercevesi.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Miles, B. M., & Huberman A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded source book. California, USA: Sage Publications.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-159.

- Şekerci, H., Bozkurt, E. ve Arslan, S. (2015) Fatih Projesi'ne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). The relationship between academic self-efficacy and self-efficacy levels of teacher candidates Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Uğur, B. (2019). *Teknolojinin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Entegrasyonuna İlişkin Tasarlanan Çevrimiçi Bir Derse Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2019). Özel eğitim okullarına avrupa birliği projelerinin katkısının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*.
- Yılmaz, F. (2012). Çok kültürlülük projesi: ETwinning uygulamaların ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8).
- Yılmaz F. & Altun Yılmaz S. (2012). A multicultural project: Students' views on the eTwinning applications. *Dicle University Journal of Social Sciences*, 4(5), 120-132.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri¹

Yakup AYAYDIN², Veysi AKTAŞ³

Öz

Sosyal bilgiler dersi içerisinde en ön plana çıkan konulardan biri şüphesiz tarih konularının öğretimidir. Tarih konularının öğretimi sahip olduğu nitelikler itibariyle sosyal bilgiler dersinin diğer konularının öğretiminden daha farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri ve bu konuların öğretiminde kullandıkları yöntemler oldukça önem taşımaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretimine, bu konuların öğretiminde kullandıkları yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ölçüt olarak sosyal bilgiler öğretmeni olarak en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak, aktif olarak sosyal bilgiler dersine giriyor olmak ve cinsiyet dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında 5 erkek 5 kadın olmak üzere 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme formu uzman görüşlerine başvurularak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının yeterliliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler tarih konularının yeterli olduğunu vurgularken bazı öğretmenler ise yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının düzeni ve sıralaması ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Araştırmada Atatürk İlke ve İnkılapları konusunun beşinci sınıftan çıkarılmasını öğretmenlerin yarısı uygun bulurken diğer yarısı ise uygun bulmamıştır. Öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çoğunun düz anlatım yöntemini ve soru-cevap yöntemini tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları yöntem ve tekniklerin konuların öğrenilmesinde, tarihsel olaylara yönelik ilginin artmasında, eğlenerek öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tarih konularının öğretiminde yaşadıkları en temel sorunları öğrencilerin seviyesinin düşüklüğü, konuların düzensizliği, sınıfların kalabalıklığı, konuların soyutluğu, konuların karmaşıklığı, öğrencilerin tarih konularına yönelik önyargıları, ilgisizliği, ders saatinin yetersizliği, maddi sorunlar ve ezbercilik olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu tarih konularının öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklerin diğer konuların öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklere göre farklılaştığını belirtmiştir. Öğretmenler derste uyguladıkları yöntem ve teknikleri seçmelerinde konuların özelliğinin ve içeriğinin, öğrencilerin yaş seviyesinin, ihtiyaçlarının, ilgisinin, deneyimlerinin, bakış açılarının etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun tarih konularının öğretimi ile ilgili lisans veya yüksek lisans düzeyinde ders almadıkları, bu alanda yayınlanan kitapları okumadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler
Tarih
Öğretim
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:06.07.2020
Kabul Tarihi: 07.12.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Bu makale 27-29 Haziran 2019 tarihinde düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yakupts61@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5710-4626>

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, veysiaktas7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5174-7505>

Giriş

Sosyal bilimler, insan yaşantısına dair gerçeklerle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen işlevsel bilgiler olarak ifade edilebilir. Tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim, ekonomi, arkeoloji gibi bilim dalları sosyal bilimlerdir. Sosyal bilgiler ise bu derslerin birlikte ele alındığı bir alandır (Sönmez, 2010). Batı’da Antik Yunan’a kadar uzanan okul geçmişine rağmen sosyal bilgiler kapsamına giren derslerin okullarda okutulmaya başlanması büyük oranda 19. yüzyılda olmuştur. Bununla birlikte bu dersler 20. yüzyılın başlarına kadar tarih, coğrafya gibi tek disiplinli olarak yapılandırılmıştır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak sosyal bilgiler kapsamındaki dersler Osmanlı Devleti’nde de eğitim/öğretim programlarına dâhil edilmiştir (Öztürk, 2015). Osmanlı Devleti’nde ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler konularının öğretiminin ilk defa gündeme geldiği dönem Tanzimat Dönemi’dir. Bu dönemde sosyal bilgiler ile ilgili olarak Muhtasar Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya ve Malumat-ı Nafia dersleri okutulmuştur. Mutlakiyet döneminde olarak da adlandırılan II. Abdülhamit Dönemi’nde ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler ile ilgili Ahlak, Mülahasas Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya-yı Osmani dersleri bulunmaktadır. II. Meşrutiyet döneminde ise Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye adlı dersler okutulmuştur. Cumhuriyet döneminde ilkokullarda sosyal bilgiler öğretimi 1924 programında ilkokullarda Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerine yer verilmiş bu dersler 1926 yılında yurt bilgisi adını almıştır. Bunun yanında ilkokullarda tarih ve coğrafya derslerine yer verilmiştir (Akyüz, 2010; Üstel, 2004; Gökdemir ve Polat, 2019).

Sosyal bilgiler kavramının bir ders olarak kullanıma girmesi ise 20. yüzyılın başında ABD’de olmuştur. Ülkemizde ise bu kavram 1949 yılındaki 4. Eğitim Şurası’nda gündeme gelmiştir (Aslan, 2016). Bu tarihten sonra 1962 yılında hazırlanan ilkokul programında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi yerine “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersine yer verilmiştir. Ders 1968 yılından itibaren sosyal bilgiler adıyla ilkokul ve ortaokul programlarında yer almıştır. 12 Eylül 1980 darbesini takip eden yıllarda sosyal bilgiler dersi “Milli Tarih” ve “Milli Coğrafya” olarak yer almış, 1998 yılında ise bu anlayış terk edilerek 4-7. Sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi olarak okutulmaya devam edilmiştir (Öztürk, 2005). İlk defa 1968 yılından itibaren sosyal bilgiler dersi adı kullanılmaya başlanmışsa da daha önceki programlarda sosyal bilgilerin içeriği Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi dersleriyle birlikte verilmiştir (Safran, 2008). 1968 programı ile birlikte ilköğretim düzeyinde tarih konularının öğretiminde de konuların bağımsız olarak öğretilmesinden vazgeçilmiştir (Sakaoglu, 1995). Bu tarihten sonra 1980 darbesinin akabinde bağımsız olarak “Milli Tarih” adıyla okutulmaya başlandıysa da 1998 yılından günümüze “sosyal bilgiler” adıyla diğer sosyal bilimler konularıyla birlikte disiplinler arası anlayışla ele alınmıştır. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersine yönelik uyguladığı program anlayışları incelendiğinde çoğu ülkenin sosyal bilgiler konularını disiplinler arası yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Norveç, İsveç, çok disiplinli yaklaşımı, Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve İngiltere tek disiplinli yaklaşımı uygulamaktadır (Öztürk ve Deveci, 2011). Sosyal bilgiler derslerinin ortaya çıktığı dönemden günümüze kadar geçen sürede dünya’da ve ülkemizde sosyal bilgiler dersinin tanımı, amaçları, içeriği ve öğretim yöntemlerinde değişimler yaşanmış ve gelecekte de yaşanmaya devam edecektir (Aslan, 2016).

Dünya’da ve ülkemizde sosyal bilimlere yönelik konuların öğretiminde yaşanan değişim ve dönüşümlerin yanında sosyal bilgiler öğretiminde en ön plana çıkan disiplin tarih olmuştur. Bu noktada sosyal bilgiler öğretimine temel anlamını veren disiplin olarak değerlendirilebilir (Kabapınar, 2012). 20. yüzyıl boyunca sosyal bilgiler programlarında önemli bir yer edinmiş olan tarih konularının öğretimi halen tek disiplinli öğretimin devam ettiği İngiltere’de ve disiplinler arası sosyal bilgiler anlayışının ortaya çıktığı ABD’de de önemini korumuştur (Öztürk, 2005). Ülkemizde ilköğretim düzeyinde tarih konularının öğretimi 1968’deki Ülke ve Toplum İncelemeleri, 1980’li yıllardaki Milli Tarih, daha sonra ise 1998’de sosyal bilgiler derslerinde daha çok disiplin temelli olarak yer edinmiştir. Bu durum ilköğretim düzeyinde tarih konularının işlevsel olmamasına ve öğrencilerin günlük yaşamla bağ kuramamasına yol açmıştır (Şimşek, 2017). Nitekim ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilimlere ait konuları ayrı dersler olarak öğrenmesi zor gözükmektedir (Safran, 2008). Bu nedenle Sosyal bilimler içindeki yeri tartışmasız çok önemli olan tarihin sosyal bilgiler dersi içerisinde öğretiminde güçlüklerle karşılaşılma ile birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınacak tarih konularının öğretiminin daha etkili olacağı açıktır (Turan ve Ulusoy 2018). Ülkemizde halen tarih

konularının ilköğretim düzeyindeki öğretimi 4. 5. 6 ve 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Keskin 2012).

İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde 4. 5. 6 ve 7. sınıf düzeyinde tarih konularının yer aldığı görülmektedir. 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Kültür ve Miras öğrenme alanının tamamı tarih konularından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanında aile tarihi, ailede ve çevresinde bulunan milli kültür öğeleri, geleneksel çocuk oyunları ve milli mücadele konularıyla ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında teknolojinin geçmişteki durumu ve mucitler ile ilgili kazanımlar tarih konuları olarak yer almıştır. 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında da Kültür ve Miras öğrenme alanı tarih konularından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanında Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları, ülkemizdeki tarihi varlıklar ve kültürel özellikler, kültürel unsurların tarihi gelişimi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında kültürel miras öğrenme alanında Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletleri, İslamiyet'in ortaya çıkışı, Türklerin İslamiyet'i kabulü, Anadolu'nun Türkleşmesi, ticaret yolları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca etkin vatandaşlık öğrenme alanında Türk tarihinden örneklerle kadının toplumsal yeri ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında tarih konularının en yoğun olduğu sınıf düzeyi 7. sınıftır. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kültür ve miras öğrenme alanında Osmanlı Devleti, Avrupa'daki gelişmeler, Osmanlı Devleti'ndeki değişim ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bilim ve teknoloji öğrenme alanında Türk-İslam bilim insanları, Avrupa'daki icatlar ile ilgili kazanımlara, Üretim dağıtım ve tüketim öğrenme alanında geçmişten günümüze toprağın önemi, tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ile ilgili kazanımlara, etkin vatandaşlık öğrenme alanında demokrasinin serüveni ve Atatürk'ün demokrasiye katkıları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018).

Tarih konularının ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersi bağlamında öğretilmesine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının genel durumuna yönelik Topçu (2016) sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının derinlemesine işlenmesi gerektiği, sosyal bilgiler yerine ayrı bir tarih dersine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen ve öğrenciler tarih konularının sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Doğan (2016) sosyal bilgiler ders saatinin süre olarak tarih içeriklerinin aktarımında yetersiz kaldığı, 7.sınıf tarih konuları arasında bağlantı kopukluğu olduğu ve kronolojik düzen dikkate alınmadan içeriğin hazırlandığını tespit etmiştir. Kavak (2006) ise sosyal bilgiler kitaplarındaki tarih konuları arasında bir bütünlük kurulmadığını konuların işlenmesini zorlaştıran bu durumun öğrencilerin de anlamlı öğrenmesini zorlaştırdığını tespit etmiştir. Bu araştırmalar sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminin irdelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde temel sorunun aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmaması olduğunu tespit eden araştırmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda Köstüklü (2004) İngiltere, ABD gibi ülkelerin tarih öğretiminde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin ülkemizde pek uygulanmadığını, tarih konularının öğretiminin öğrencilerin aktif olarak yer alacağı şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yeşilbursa (2008) sosyal bilgilerdeki Tarih konularının öğretimi ile ilgili yıllardır yaşanan problemlerin öğrenci merkezli anlayışın yaygınlaşması ve aktif öğrenme metotlarının işe koşulması ile çözülebileceğini tespit etmiştir. Yine bu bağlamda Canlı (2016) tarih konularının öğretiminde tek bir yöntem ve teknik kullanımından ziyade farklı modellere uygun zengin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir ortamın hazırlanması gerekli olduğunu tespit etmiştir. Aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğine yönelik olarak Dolmaz (2012) öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine ilgi duyduğu ve kullanılması durumunda tarih konularına yönelik daha çok motive olduklarını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Çiviler (2019) etkinlik temelli işlenen tarih konularının öğrencilerin tarih konularına yönelik algısını geliştirdiği dersi daha ilgi çekici hale getirdiği, öğrencileri tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2007) ise aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerin uygulandığı sınıfta kanıt temelli öğrenme seviyesinin yüksek olduğunu, öğrencilerin tarihsel anlama becerilerinin ve tarihsel analiz ve yorum becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınıflarda tarihsel empati ve sorgulayıcı bakış açısının kazandırılma düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmalar sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminin öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler ile yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak işlenen derslerin etkililiğine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde tarihi mekânların ve müzelerin kullanılmasına yönelik Şentürk (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi konuların öğretimine yönelik müze ziyaretlerini olumlu buldukları ve müze ziyaretlerinin öğrencilerde tarih bilincini artırdığını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Bilicioğlu (2017) öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çoğunlukla tarihi mekânlara, ören yerlerine ve müzelere ziyaretlerin yapılmasını istediğini sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının işlenmesinde tarihsel hikâye kullanımına yönelik olarak Şimşek (2006) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde tarihsel hikâye kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Buna benzer olarak Koçak (2004) sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde tarihi hikâyelerin bir materyal olarak kullanılması çocukların kazanımlara daha kolay ulaşabilmesini sağladığını tespit etmiştir. Özkan (2014) ise sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan hikâye ile öğretim metodunun öğrenci akademik başarısına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Bu metodun sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrenci algısını geliştirdiği vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde drama kullanımına yönelik olarak Kartal (2009) tarih konularının drama yöntemi ile birlikte öğretilmesinin öğrencilerin ders başarısının artmasında, aktif şekilde öğrenme ortamına dâhil edilmesinde ve yaratıcılıklarını geliştirmeye fırsat tanınmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Buna benzer olarak Pektezeli (2017) drama tekniği ile işlenen sosyal bilgilerin tarih konularının öğrenciler tarafından daha anlamlı ve kalıcı şekilde öğrenilmesini sağladığı, öğrencilerin başarılarının arttığı ve sınıf atmosferinin olumlu yönde değiştiği tespit etmiştir. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde sözlü tarih ve yerel tarih kullanımına yönelik Dere ve Dinç (2018) sözlü tarih çalışmasının öğrencilerde tarih konularına yönelik ilgisini ve farkındalığını artırdığı görülmüş olup öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal pek çok kazanıma ulaştığı tespit etmiştir. Buna benzer olarak Sarı (2007) sözlü tarih çalışmasının öğrencilerde birinci elden kaynaklardan bilgi toplama becerisini geliştirdiği ve tarihsel yaşanmışlıklarla ilgili bireysel görüş geliştirmeyi sağladığını tespit etmiştir. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğretim metodlarının kullanımına yönelik olarak Şener (2019) tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımının işbirlikli öğrenmeyi tetiklediği, öğrencilerin aktif birer katılımcıya dönüştürdüğü ve zamandan tasarruf sağladığını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Çıdaçı (2015) kanıt temelli öğretim metodları uygulanarak işlenen konuların öğrencilerin içeriği daha detaylı öğrenerek bilişsel, duyuşsal kazanımlara ulaşmasında daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Kıcı (2006) ise geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı öğrencilerin okudukları içerikleri herhangi bir sorgulama süzgecinden geçirmeden olduğu gibi kabul ettiğini, öğrencilerin kaynak sorgulama yetisine tam anlamıyla hâkim olmadığı tespit ederek bu nedenle kanıt temelli öğretimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılmasına yönelik Kaygısız (2019) tarihsel empatiyi geliştirmeye dönük yapılan ders içi faaliyetler hem sosyal bilgilerin daha eğlenceli hale gelmesini sağladığı hem de öğrencilerin derse yönelik ilgi ve meraklarını artırdığını tespit etmiştir. Yine bu doğrultuda Çorapçı (2019) sosyal bilgilerde yer alan tarihi konularının daha anlaşılabilir ve kolay hale gelmesini sağlayan tarihsel empati ile ilgili aktiviteler dersin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmesini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanında sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde Öner (2007) bilişsel açıdan elde ettikleri başarı puanlarının artış göstermesinde işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu, Korcu (2019) oyunla öğretimin, öğrencinin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağladığını ve derse ilgiyi artırdığını, Ulusoy ve Gülüm (2009) dersin öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin tarih konularını öğrenmesine yönelik ilgisini artırdığını, Özkan ve Gevenç (2017) 7. sınıf sosyal bilgiler "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesindeki kazanımlara ulaşmada fıkraların önemli rolü olduğunu, Özel (2013) teknolojik araçların kullanımının öğrenciler tarafından desteklendiğini, Dönmez (2019) ise sosyal bilgiler 6. sınıf "Kültür ve Miras" öğrenme alanına ait kazanımların işlenmesinde kullanılan senaryo uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmalar sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminin yöntem ve teknikler ile yürütülmesiyle daha etkili bir öğretimin gerçekleştiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerin, farklı materyallerin ve uygulamaların yapılmasının yanında öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri, materyalleri ve uygulamaları gerçekleştirme durumları da önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik Çelikkaya ve Kuş (2009) öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntemleri kullanmadığını, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi karakterleri canlandırma konusunda pek bir girişimde bulunmadığı ve daha çok anlatım ve soru-cevap tekniklerinden faydalandığını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Ünal (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerin girdikleri tüm sınıf düzeylerinde tarih konularının öğretiminde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir yöntem uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler sınıfların kalabalık olması, maddi yetersizlikler, kazanımlara göre ders saatlerinin azlığının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamayı sınırlandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde geleneksel yöntemleri tercih etmesinde hizmet-içi ve hizmet öncesi aldıkları eğitimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Er (2015) tarih konularının öğretimi ile ilişkili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin algılarının zayıf olduğu ve söz konusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını aktif metotlarla işlemede kendini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Buna benzer olarak Tahiroğlu (2006) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yöntem ve teknikler ile ilgili yeteri kadar eğitim alamamalarının mesleki uygulamalarına olumsuz yansıdığını tespit etmiştir. Yine bu doğrultuda Er ve Bayındır (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kendini yetersiz hissettikleri tespit edilmiş olup bunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterince yapılamaması etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programı ve yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih konularının önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminin farklı nitelikler taşıdığı, öğretmenlerin tarih konularını öğretirken çeşitli sorunlarla karşılaştığı, tarih konularının öğretiminde öğrencilerin aktif olarak yer aldığı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimine yönelik görüşlerinin tespit edilerek öğretmenlerin tarih konularının öğretimine yönelik bakış açılarının geliştirilmesini sağlaması açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretimine, bu konuların öğretiminde kullandıkları yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu doğrultuda hazırlanan araştırma soruları şunlardır;

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularını nasıl değerlendirmektedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri niçin tercih etmektedir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “*Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını Sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların araştırmaya katılmalarında gönüllük esas alınmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak sosyal bilgiler öğretmeni olarak en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmak, aktif olarak 5-6-7. sınıf sosyal bilgiler dersine giriyor olmak ve cinsiyet dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda 5 erkek 5 kadın olmak üzere 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizlenerek rumuzlar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
Katılımcı 1	Erkek	7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 2	Erkek	20	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 3	Erkek	5	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 4	Erkek	20	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 5	Erkek	8	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 6	Kadın	13	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 7	Kadın	10	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 8	Kadın	14	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 9	Kadın	20	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 10	Kadın	9	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzmanların görüşlerine başvurularak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formu kullanılarak iki öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı soruların birbirini tekrar ettiğine karar verilerek bu soruların görüşme formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Ön uygulama ve uzmanların görüşleri alındıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmelerde elde edilen kayıtlar metne dökülmüş, ardından metinler okunarak kodlamaya geçilmiştir. Kodlar katılımcıların görüşlerini en iyi şekilde ifade edecek kavram ve kelimeler doğrultusunda belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kategorilere ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri benzerliklerine ve farklılıklarına vurgu yapılarak doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenmiştir.

Bulgular***Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Tarih Konularına Yönelik Genel Değerlendirmeleri***

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularına yönelik genel değerlendirmeleri farklılık göstermiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 9 sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularını yeterli bulduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 2 ve Katılımcı 5 sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularının yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazılarının tarih konularının öğretim programındaki durumu sınıflar bazında farklı değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 6, Katılımcı 4 ve Katılımcı 8 özellikle yedinci sınıftaki tarih konularının yetersiz olduğuna vurgu yaparken, Katılımcı 7 ise altıncı sınıf konularının ağır ve ayrıntılı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularına yönelik yaşanan sorunlara ve konular ile ilgili eksikliklere vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 5, Katılımcı 7 konuların soyut olmasının, Katılımcı 2 konuların dar kapsamlı olmasının, Katılımcı 4 ve Katılımcı 5 konular arasında bağlantı olmamasının, Katılımcı 1 konuların yoğun olmasının, Katılımcı 3 ise bir üniteye sıkıştırılmasının soruna neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konularının düzenlenmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda Katılımcı 2 İslam öncesi Türk tarihi konularına, Katılımcı 6 ise ilk inşaların yaşam tarzlarına ve Osmanlı Devleti'nin yönetim ve adalet konularına daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtirken, Katılımcı 5, 7. sınıf konularını daha tutarlı ve düzenli vermek gerektiğini, Katılımcı 4 Osmanlı devletinin kronolojik ve tarihsel bütünlüğüne dikkat edilmesini, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10 ise yakın tarihi konulara daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularına yönelik yaptıkları değerlendirmelere ilişkin yapılan betimleme doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 “*Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konuları aslına bakılırsa konu bazında olması gerektiği gibi fakat asıl problem yoğunluğu ve soyutluğunda yaşanmaktadır*” ifadesini kullanarak tarih konularının yeterli olduğunu asıl sorunun konuların yoğun ve soyut olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 7 “*Tarih konularının kronolojik verilmektedir. 6. sınıfta tarih ders konularının çok ağır olduğunu düşünüyorum. Çok ayrıntıya boğuyoruz çocukları. Öğrencilere soyut gelebiliyor. 7. sınıfta ise tarih konularının çok ezbere geçtiği görülüyor. Öğrencilerin algılamasında zorlandığı kelimeler kullanılıyor*” ifadesini kullanarak konuların kronolojik olarak verildiğini bununla birlikte altıncı sınıf konularının ağır ve ayrıntılı, yedinci sınıf konuların ise ezbere dayalı olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 6 “*6. sınıf için tarih konularını yeterli görüyorum. 5. sınıfta ilk insanların yaşam tarzları ve ekonomik faaliyetleri daha ayrıntılı verilebilir. 7. sınıf için ise Osmanlı Devleti konularında yönetim ve idare ilgili konulara daha fazla yer verilmelidir*” ifadesini kullanarak tarih konularını altıncı sınıfta yeterli gördüğünü bununla birlikte beşinci sınıfta ilk insanların yaşamlarına, yedinci sınıfta ise Osmanlı Devleti'nin yönetim ve idare konularına daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 8 ise “*7. sınıf dersinde tarih konularına çok az yer verildiğini düşünüyorum. Örneğin İstanbul'un fethi konusunun yüzeysel ve basit geçildiğini düşünüyorum. Osmanlı tarihi ile ilgili daha derinlemesine konuların eklenmesi gerektiğini düşünüyorum*” ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 9 “*Yeterli buluyorum. Tarih konularına biraz daha ağırlık verilmelidir. Osmanlı tarihi de sıkıcı geliyor gerçi ama 1950 ve sonrası eklenebilir. Çünkü günümüz dünyasını da değerlendirmek gerekir*” ifadesini kullanarak yakın tarih konularına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 10 “*Tarih konularının öğrencide geleceği yordama ve bilgisini güncelleme imkânı verdiğini düşünüyorum. Yakın tarihin Kore savaşı, Adnan Menderes dönemi, körfez savaşı ve günümüzün eklenmesi gerekir*” ifadesini kullanmıştır. Bunlardan farklı olarak Katılımcı 2 “*Tarih konuları yeterli değil. Daha kapsamlı olabilir. Detayına fazla girmeden daha genel konular da verilmelidir. Özellikle İslam öncesi Türk tarihine de ağırlık verilmelidir*” ifadesini kullanarak tarih konularının yeterli olmadığını daha kapsamlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 “*Çok yetersiz. Konuların sadece adı verilmiş ama derinlemesine değinilmemiş. Öğrencilerin kafasında da soyut ve kopuk kalıyor. Bence 7'de Osmanlı tarihini daha tutarlı ve düzenli vermek gerekir. Osmanlı nasıl kuruldu ve nasıl yıkıldı buna bütüncül verilmelidir*” ifadesini kullanarak konuların yeterli olmadığını ve derinlemesine ele alınmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derindeki Tarih Konularının Düzenine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının düzeni ve sıralaması ile ilgili görüşleri tespit edildi. Bu bağlamda öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7 konuların düzeni ve sıralamasında sorunların olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10 konularının düzeninin ve sıralamasının uygun olduğunu belirtmiştir. Konuların düzeninin ve sıralamasına yönelik öğretmenlerden Katılımcı 1 öğrenci yaş seviyesine uygunluğunda sorunlar olduğunu, Katılımcı 3 konular yoğun olduğunu, Katılımcı 7 konular arasında kopukluk olduğunu konuların yoğun ve ayrıntılı olduğunu, Katılımcı 5 kronolojik sıralamada sorunlar olduğunu, Katılımcı 8 ve Katılımcı 9 konuların ezbere yönelik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 1 konuların somutlaştırılması, Katılımcı 2 beşinci sınıflara kısa bir Türk tarihi ve Atatürk'ü öğretmek, Katılımcı 3 Osmanlı Devleti'ne daha çok zaman ayrılmalı önerilerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin yenilenen öğretim programında beşinci sınıf konularından çıkarılan Atatürk ilke ve inkılapları ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 9 5. sınıf konularından Atatürk ilke ve inkılaplarının çıkarılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bunun nedenini ise bu konuların soyut kalması ve öğrenilmesinin zor olması şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 6, Katılımcı 8, Katılımcı 10 ise Atatürk ilke ve inkılaplarının çıkarılmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuların çıkarılmasının uygun olmadığını düşünen öğretmenler neden olarak öğrencilerin 8. Sınıfa yönelik hazırbulunuşluklarının sağlanması ve Atatürk'ün öğrenilmesinin gerekliliği ile açıklamışlardır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularının düzeni ve sırasına yönelik yaptıkları değerlendirmelere ilişkin yapılan betimleme doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 *“Tarih konularının düzeni noktasında ciddi anlamda problemler bulunmaktadır. Gerek yaş seviyelerine göre soyut kavramların yer alması gerekse tarih öğretimini imkânı bulunmayan okullarda sunuş yoluyla gerçekleştirilme zorunda kalınması zorluklar meydana getirmektedir”* ifadesini kullanarak konuların düzeni ile ilgili problemlerin olduğunu konuların soyutluğu ve kullanılan yöntemlerin sınırlılığına vurgu yapmıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 5 *“Kronolojik bir sıralamadan yoksun olduğunu düşünüyorum. Konuların içeriği ve sıralaması hiç uygun değil.”* ifadesini kullanmıştır. Yine bu doğrultuda Katılımcı 7 *“Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının düzeninde bir kopukluk var. 7. sınıfta Osmanlı tarihi tamamen karmaşık hale gelmiş. 5-6-7 tarih konuları bütünlükçü şekilde sarmal olarak veriliyor. Ancak yeterli değildir.”* ifadesini kullanarak konuların düzeninde sınırlılıkların olduğunu belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak Katılımcı 8 *“Bence gayet iyidir. Konuların sıralaması güzel. Ancak ezber yerine biraz daha yorumlayıcı bir yapı kazandırılmalıdır.”* ifadesini kullanarak konuların sıralamasının uygun olduğunu fakat konuların ezber yerine daha yoruma odaklı bir şekilde ele alınmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 9 *“Bence güzel ama ezberci bir anlayışa sahip. Sıralaması belki biraz daha düzenlenebilir.”* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 6 ise *“Konuların içerikleri ve sıralaması gayet uygun şekilde verilmiştir. Konular soyut kaldığı ve biraz ağır olduğu için öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığını düşünüyorum.”* ifadesini kullanarak konuların içerik ve sıralamasının uygun olduğunu fakat öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almada sorunlar taşıdığını vurgulamıştır. Öğretmenler 5. sınıf düzeyindeki Atatürk ilke ve İnkılaplarının yeni öğretim programı ile kaldırılmasına yönelik farklı görüşler belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 2 *“Atatürkçülük konuları 5'ten çıkarılmamalıydı. Bunu doğru bulmuyorum. Sonuçta cumhuriyetin öz değeri olan Atatürk'ü tanımadan diğer sınıflara geçiyor.”* ifadesini kullanarak konuların çıkarılmaması gerektiğini öğrencilerin Atatürk'ü tanımalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 8 *“Bence Atatürkçülük konusu çıkarılmamalıydı. En azından ilkelerin verilmesi gerekiyordu. 8'e gelecek öğrencinin ders anlamında temelinin sağlam atılması için Atatürkçülük konularının daha basit şekilde verilmesi gerekirdi.”* ifadesini kullanarak Atatürkçülük konularının 8.sınıfa hazırbulunuşluluk sağlaması adına çıkarılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak Katılımcı 9 *“Konular bence çıkarılmamalıydı. İlkeler ve Atatürkçülük çok soyut kalıyordu. İyi oldu. Bu konuları anlatırken çok zorlandım. Ağır geldiği için konuyu öğrencilere kavratmamıştım.”* ifadesini kullanarak konuların çıkarılmasının uygun olduğunu zira öğrenciler için soyut kaldığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 5 *“Atatürkçülük konularının çıkarılması çok doğru. Çünkü çocuklar konuyu hiç anlamıyorlardı. Tamamen ezbercilik üzerinden konu ilerliyordu. Soyut ve uzak geldiği için Atatürkçülüğün çıkarılması çok yerinde olmuştur.”* ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Tercih Etme Nedenleri

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9 düz anlatım yöntemini; Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 9 soru-cevap yöntemini, Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6 drama yöntemini; Katılımcı 2, Katılımcı 8, Katılımcı 10 tartışma yöntemini; Katılımcı 4, Katılımcı 10 beyin fırtınası yöntemini; Katılımcı 4, Katılımcı 10 araştırma ve inceleme yöntemini; Katılımcı 1 eğitsel oyun yöntemini; Katılımcı 10 balık kılıcı ve altı şapkalı düşünme tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler bu yöntem ve teknikleri konuları somutlaştırma, öğrenciyi aktif hale getirme, zamandan tasarruf etme, kalabalık sınıflara uygun olması ve öğrenci seviyesinin düşük olması nedeniyle tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7 sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklerin diğer konularda kullandığı yöntem ve tekniklere göre farklılaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte Katılımcı 8, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10 kullandığı yöntem ve tekniklerin diğer konulara göre farklılaşmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularının öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerine ilişkin yapılan betimleme doğrudan alıntılar yoluyla

desteklenmiştir. Öğretmenlerin çoğu genelde anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 7 *“Anlatım ve soru-cevap tekniğini kullanıyorum. Maalesef diğer yöntemleri kullanamıyorum. Bunda kalabalık sınıflar ve öğrencilerin seviyesinin düşük olması da etkili oluyor.”* ifadesini kullanarak anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandığını bu yöntemleri kullanmasında sınıfların kalabalık olmasının ve öğrenci seviyesinin düşük olmasının etkili olduğunu vurgulamıştır. Buna benzer olarak Katılımcı 8 *“Genelde anlatım ve tartışma yöntemi ile soru-cevap tekniğini kullanıyorum. Ayrıca EBA aracılığıyla video ve görsel aktarıyorum. Zamandan tasarruf elde ediyorum. Videolarla kalıcı öğrenme sağlanıyor. Hayır. Diğer konuları anlatırken de aynı tekniği kullanıyorum.”* ifadesini kullanarak anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntemini kullandığını, görsel ve işitsel materyallerden yararlandığını bu yöntemleri kullanmasında zamandan tasarruf etmenin etkili olduğunu ve diğer konuların öğretirken benzer yöntemlerden faydalandığını belirtmiştir. Yine bu doğrultuda Katılımcı 9 *“Soru cevap, anlatım kullanıyorum. Bazen karton ve ev ödevi veriyorum. Genelde aynı yöntemi kullanıyorum. Diğer konulara geçince yöntemlerim pek değişmiyor.”* ifadesini kullanarak soru-cevap ve anlatım yöntemini kullandığını diğer konularda da bunun farklılaşmadığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının öğretiminde anlatım, soru-cevap ve tartışma dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlerin olduğu da tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 3 *“Tarih konularının öğretiminde, görsel şekilde tarihi olayların kısa videoları, kısa hikâyeler, öğrenciyi sürecin içine katarak drama tekniği gibi kullanmaktayım. Soyut konular olduğundan öğrencinin daha iyi anlaması için somutlaştırmak gerekir. Tabi sosyal bilgilerin diğer konularından farklı şekilde anlatıyorum.”* ifadesini kullanarak çeşitli görsel ve işitsel materyallerin yanında drama yöntemini kullandığını bunun nedeninin konuları somutlaştırmak olduğunu ve diğer konulardan farklı yöntemler kullandığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 6 *“Ben derslerimde daha çok drama yöntemini kullanıyorum. Çocuklara ben Kimim etkinliği ile rol kartları etkinliğini yaptırıyorum. Çünkü tarihi olayları koşullarına ve dönemine uygun şekilde değerlendirmelerini istiyorum. Canlandırma ile birçok şeyin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Evet, farklılaşmaktadır.”* ifadesini kullanarak tarih konularının öğretiminde drama yöntemini kullandığını bunun etkili olduğunu ve diğer konulardan farklı yöntemler kullandığını belirtmiştir. Yine bu doğrultuda Katılımcı 10 *“Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kavram haritaları, beyin fırtınası, araştırma-inceleme tekniklerini ağırlık vermekteyim. Neden-sonuç ilişkisi kurarken balık kılıcı tekniği ile altı şapkalı düşünme tekniğini kullanıyorum. Böylece düşünen, araştıran ve sorgulayan bir birey yetiştirmeye çalışıyorum.”* ifadesini kullanarak beyin fırtınası, araştırma-inceleme yöntemlerini kullandığını ve kavram haritalarından yararlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Yöntemler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerinde farklı sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin aktif olarak katıldıkları yöntem ve tekniklerin konuların öğrenilmesinde, tarihsel olaylara yönelik ilginin artmasında, eğlenerek öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 8 drama ve canlandırma yönteminin, Katılımcı 2, Katılımcı 4, Katılımcı 6 gezi-gözlem yönteminin, Katılımcı 6 tarihsel romanların kullanılmasının, Katılımcı 10 ise soru-cevap yönteminin etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerinde oluşturdukları etkilere yönelik yapılan betimleme doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 *“Özellikle canlandırma, drama gibi etkinlikler çocukların anlama düzeylerini çok fazla etkilemektedir. İşin içinde olmak anlamak için gayet olumlu sonuçlar gösteriyor. Tabi ki de bunun yanında çocuklara oyunlarla aktarmak hem eğlenceli hem de konuları daha anlaşılır hale getirmektedir.”* ifadesini kullanarak drama gibi etkinliklerin öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağladığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 5 *“Öğrenciyi işin içine kattığınızda çok etkileyici bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Öğrencilerim canlandırma yapıp dersi öğrenince kendini tarihsel kişiliklerle özdeşleştiriyor.”* ifadesini kullanarak canlandırma yöntemiyle öğrencilerin kendilerini tarihsel kişilerle özdeşleştirdiğini belirtmiştir. Yine bu doğrultuda Katılımcı 6

“Drama da yapılan tiyatrolu faaliyetlerden dolayı öğrenciler inanılmaz heyecan duyuyor. Ayrıca gezi gözlem tekniğinden de çok hoşlanıyorlar. Ayrıca tarihi romanlar da kullanıyorum. Bu da öğrencinin davranışlarında değişiklik göstermektedir.” ifadesini kullanarak drama, gezi gözlem yönteminin ve tarihsel romanların kullanılmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 4 ise “7. sınıf öğrencilerimi Rumeli Hisarı Gezisine götürdüm. İstanbul’un fethi konusu anlatılırken sur, askeri mimari ve savaş topraklarının o dönemde nasıl olduğunu anlamaları açısından gezerek görerek öğrenme yönteminin öğrenci açısından motivasyonu artırdığını ve öğrenmenin kalıcı hale geldiğini gözlemledim.” ifadesini kullanarak gezi-gözlem yönteminin etkili olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 2 “Kullandığım öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencileri etkilediğini söyleyebilirim. Müzeye götürdüğüm bir öğrencim sonrasında müzeye yönelik ilgisinin arttığını söyleyebilirim.” ifadesini kullanarak öğrenci merkezli etkinliklerin ve müze gezilerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 10 ise “Katılım üst düzeye çıkmaktadır. Öğrenciler konuyu daha hızlı ve etkili öğrenmektedir. Etkin katılım eğilimi yükseliyor. Soru-cevap üzerinden de yaptığım teknikler çocuğu derse bağlıyor.” ifadesini kullanarak soru-cevap yönteminin öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 7 öğrencilerin seviyesinin düşüklüğünü, Katılımcı 3, Katılımcı 6 ve Katılımcı 8 konuların düzensizliğini, Katılımcı 5, Katılımcı 7 ve Katılımcı 10 sınıfların kalabalıklığını, Katılımcı 1, Katılımcı 5 ve Katılımcı 8 konuların soyutluğunu, Katılımcı 1, Katılımcı 6, Katılımcı 10 konuların yoğunluğunu ve karmaşıklığını, Katılımcı 4, Katılımcı 9 öğrencilerin tarih konularına yönelik önyargılarını, Katılımcı 9 ve Katılımcı 10 öğrenci ilgisizliğini, Katılımcı 2 ve Katılımcı 7 ders saatinin yetersizliğini, Katılımcı 2 maddi sorunları, Katılımcı 8 ezberci yaklaşımı tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları güçlükler olarak belirtmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin yapılan betimleme doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 3 “Bireysel farklılıklar, öğrencinin seviyesi, konuların düzensiz verilmesi gibi faktörler nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktayım. 5 sınıf öğrenci seviyesinin henüz ortaokulu algılayamamış olması, tarih konularının zorlayıcı olması gibi nedenler.” ifadesini kullanarak öğrenci seviyesinin yeterli olmamasının ve konuların düzensizliğinin sorun teşkil ettiğini vurgulamıştır. Katılımcı 7 ise “Kalabalık sınıflar, saatin azlığından dolayı konuların yetiştirilememesi, öğrencilerin anlama ve algılama kapasitesinin düşük olması.” ifadesini kullanarak sınıfların kalabalık olmasının, ders saatinin azlığının ve öğrenci seviyesinin düşüklüğünün tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları zorluklardan olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 10 “Tarih konularında aşırı yoğunluk olduğunu düşünüyorum. Bu da çocuğu ezberce yöneltip sorgulamadan uzaklaştırmaktadır. Kalabalık sınıf ortamı, öğrencilerin derse ilgisizliği.” ifadesini kullanarak konuların yoğunluğunun, sınıfların kalabalıklığının ve öğrencilerin derse ilgisizliğinin tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları zorluklardan olduğunu belirtmiştir. Yine bu doğrultuda Katılımcı 5 “Öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmaması, konuların soyut kalması, kalabalık sınıf ortamı.” ifadesini kullanarak konuların soyut olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmamasının tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerden olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri ve Kullandıkları Yöntemleri Seçmelerinde Etkili Olan Faktörler

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu tarih konularının öğretimi ile ilgili lisans veya yüksek lisans düzeyinde ders almadıklarını, bu alanda yayınlanan kitapları okumadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, Katılımcı 5, Katılımcı 7, Katılımcı 8 lisans düzeyinde tarih konularının öğretimi ile ilgili bir ders almadıklarını, Katılımcı 2, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 8, Katılımcı 9, Katılımcı 10 tarih konularının öğretimiyle ilgili herhangi bir yöntem ve teknik kitabı okumadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Katılımcı 3 Mustafa Safran’ın “Tarih Nasıl Öğretilir?” kitabını incelediğini, Katılımcı 6 ise tarih konularının öğretimi ile

ilgili drama dersi aldığını belirtmiştir. Öğretmenler derste uyguladıkları yöntem ve teknikleri seçmelerinde farklı nedenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1, Katılımcı 3, Katılımcı 7 konuların özelliği ve yaş seviyesinin, Katılımcı 5 öğrencilerin ihtiyaçlarının, Katılımcı 6 öğrencilerin ilgisinin, Katılımcı 8, Katılımcı 9 deneyimlerinin, Katılımcı 10 ise konuların içeriğinin ve öğrencilerin bakış açılarının yöntem ve teknikleri seçmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik yeterlilikleri ve kullandıkları yöntemleri seçmelerinde etkili olan faktörlere yönelik betimleme doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu doğrultuda Katılımcı 1 *“Eğitim almadım. Kullandığım yöntemler için öncelikle anlatılacak konu-yaş seviyesi karşılaştırması yapıyorum. Daha kalıcı ve daha somut hale getirerek anlatmaya çalışıyorum.”* ifadesini kullanarak tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını, yöntem ve tekniklerini konuların özelliğine ve öğrencilerin seviyesine göre belirlediğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 5 *“Hayır almadım. Kendimi biraz yeterli görüyorum. İncelediğim veya okuduğum bir yöntem teknik kitabı yok. Ancak tarihi roman ve hikâye okuyorum. Bunların bana biraz daha katkı sağladığını düşünüyorum. Öğrencilerin ihtiyaçları sınıfların düzeyi. Ayrıca okuduğum kitaplardaki hikâyeleri de kullanıyorum.”* ifadesini kullanarak tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir ders almadığını, yöntem teknik kitabı okumadığını yöntem ve tekniklerini öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sınıf düzeyine göre belirlediğini belirtmiştir. Yine bu doğrultuda Katılımcı 7 *“Almadım. İncelediğim veya okuduğum bir tarih öğretim yöntemleri kitabı yok. Kullandığım yöntemleri belirlememde konuların içeriği ve öğrencilerin seviyesi etkili oluyor. Sınıftan sınıfa değişmektedir.”* ifadesini kullanmıştır. Katılımcı 8 ise *“Hayır almadım. Yöntem teknik ile ilgili bir kitap okumadım. Ben tecrübenin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Deneyim yoluyla öğretmenin kendini daha çok geliştireceğine inanıyorum.”* ifadesini kullanarak tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir ders almadığını, yöntem teknik kitabı okumadığını, yöntem ve tekniklerini deneyimlerine dayalı olarak seçtiğini belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak Katılımcı 6 ise *“Lisansta tarih konularının öğretimi ile ilgili drama dersi aldım. Ancak tarih konuları ile ilgili roman ve hikâye okuyorum. Yöntem ve teknikleri içeren bir kitap okumadım. Yöntem ve teknikleri seçerken beni en çok etkileyen çocukların derse olan ilgisi ve heyecan.”* ifadesini kullanarak tarih konularının öğretimi ile ilgili drama dersi aldığını bununla birlikte herhangi bir yöntem kitabı okumadığını ve yöntem teknikleri seçmesinde öğrencilerin derse olan ilgisinin belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının yeterliliğine yönelik olarak görüşleri farklılık göstermiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersindeki tarih konularını bazı öğretmenlerin yeterli bulduğu, bazı öğretmenlerin ise yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının soyut, dar kapsamlı ve yoğun olmasının, konular arasında bağlantı olmamasının ve konuların bir üniteye sıkıştırılmasının soruna neden olduğunu tespit edilmiştir. Araştırmada İslam öncesi Türk tarihi konularına, ilk inşaların yaşam tarzlarına, Osmanlı Devleti'nin yönetim ve adalet konularına daha fazla yer verilmesi, gerektiğini, 7. Sınıf konularının daha tutarlı ve düzenli olarak verilmesi, Osmanlı Devleti'nin kronolojik ve tarihsel bütünlüğüne dikkat edilmesi, yakın tarihi konulara daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğu sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının düzeni ve sıralaması ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler konularının düzeninin ve sıralamasının uygun olduğunu belirtmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programında öğrenci yaş seviyesine uygunluk, konu yoğunluğu, konular arasında kopukluk, konuların ayrıntılı olması, kronolojik sıralamanın uygun olmaması, konuların ezbere yönelik olması gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenler konuların somutlaştırılması, beşinci sınıflara kısa bir Türk tarihi ve Atatürk'ü öğretmek, Osmanlı Devleti'ne daha çok zaman ayrılması gerektiği önerilerinde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının yeterliliği, konu içerikleri, konu düzeni ve sıralaması noktasında problemlerin olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Doğan (2016) sosyal bilgiler ders saatinin süre olarak tarih içeriklerinin aktarımında yetersiz kaldığı, 7.sınıf tarih konuları arasında bağlantı kopukluğu olduğu ve kronolojik düzen dikkate alınmadan içeriğin hazırlandığını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Kavak (2006) ise sosyal bilgiler kitaplarındaki tarih konuları arasında bir bütünlük kurulmadığını konuların işlenmesini zorlaştıran bu durumun öğrencilerin de

anamlı öğrenmesini zorlaştırdığını tespit etmiştir. Topçu (2016) sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının derinlemesine işlenmesi gerektiği, sosyal bilgiler yerine ayrı bir tarih dersine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konularının gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının yeterliliği, yoğunluğu, içeriği, yer verildiği sınıf düzeyi, öğrenci seviyesine uygunluk noktasında ele alınmasının gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yenilenen öğretim programında 5. sınıf konularından çıkarılan Atatürk ilke ve inkılapları ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı beşinci sınıf konularından Atatürk ilke ve inkılaplarının çıkarılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bunun nedenini ise bu konuların soyut kalması ve öğrenilmesinin zor olması şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısı ise Atatürk ilke ve inkılaplarının çıkarılmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuların çıkarılmasının uygun olmadığını düşünen öğretmenler neden olarak öğrencilerin 8. Sınıfa yönelik hazırbulunmuşluklarının sağlanması ve Atatürk'ün öğrenilmesinin gerekliliği ile açıklamışlardır. Bu doğrultuda Dursun (2019) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konusunun yeni programda 8. sınıfa kaydırılmasının uygun olduğunu İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konusunun 5. sınıf düzeyine ağır geldiğini ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Yine buna benzer olarak Akmeşe (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bazıları eski programda olup yeni programda yer verilmeyen Atatürkçülük ile ilgili konuların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığını ve bu konuların 5. Sınıftan çıkarılmasının uygun olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler ise konunun tamamen programdan çıkartılmasını yanlış bir adım olarak değerlendirmiştir. Bu noktada 5. Sınıf düzeyinde Atatürk İlke ve İnkılaplarına yer verilip verilmeme durumunun değerlendirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu konuların 5. sınıf düzeyinde bulunup bulunmaması noktasından ziyade öğretim biçiminin de önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Zira ezber mantığı ile okutulan bu konular 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin konuyu anlamalarını zorlaştırmaktadır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun düz anlatım yöntemini ve soru-cevap yöntemini tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarısı drama ve beyin fırtınası yöntemini kullandığını, bazı öğretmenlerin araştırma-inceleme, eğitsel oyun, balık kılıcı ve altı şapkalı düşünme tekniğini kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler dersin öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri konuları somutlaştırma, öğrenciyi aktif hale getirme, zamandan tasarruf etme, kalabalık sınıflara uygun olması ve öğrenci seviyesinin düşük olması nedeniyle tercih ettiğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara benzer olarak Çelikkaya ve Kuş (2009) öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntemleri kullanmadığını, daha çok anlatım ve soru-cevap tekniklerinden faydalandığını tespit etmiştir. Yine bu bağlamda Ünal (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerin girdikleri tüm sınıf düzeylerinde tarih konularının öğretiminde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir yöntem uyguladıklarını, sınıfların kalabalık olması, maddi yetersizlikler, kazanımlara göre ders saatlerinin azlığının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamayı sınırlandırdığını tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları, özellikle sınıfların kalabalık olması, öğrenci seviyesinin düşüklüğü ve sürenin yetersiz olmasının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmalarını sınırlandırdığını göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem teknikleri kullanmalarını sınırlandıran etmenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde temel sorunun aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmaması olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur. Bu doğrultuda Köstüklü (2004) İngiltere, ABD gibi ülkelerin tarih öğretiminde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin ülkemizde pek uygulanmadığını, tarih konularının öğretiminin öğrencilerin aktif olarak yer alacağı şekilde düzenlenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yeşilbursa (2008) sosyal bilgilerdeki tarih konularının öğretimi ile ilgili yıllardır yaşanan problemlerin öğrenci merkezli anlayışın yaygınlaşması ve aktif öğrenme metotlarının işe koşulması ile çözülebileceğini tespit etmiştir. Yine bu doğrultuda Canlı (2016) tarih konularının öğretiminde tek bir yöntem ve teknik kullanımından ziyade farklı modellere uygun zengin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir ortamın hazırlanması gerekli

olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri tercih etmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretim programındaki tarih konularının öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklerin öğrenciler üzerinde farklı sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin aktif olarak katıldıkları yöntem ve tekniklerin konuların öğrenilmesinde, tarihsel olaylara yönelik ilginin artmasında, eğlenerek öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntem-tekniklerin etkili olduğu sonucuna Dolmaz (2012)'in öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerine ilgi duyduğu ve kullanılması durumunda tarih konularına yönelik daha çok motive olduklarını tespit etmesi, Çiviler (2019)'in etkinlik temelli işlenen tarih konularının öğrencilerin tarih konularına yönelik algısını geliştirdiği dersi daha ilgi çekici hale getirdiği, öğrencileri tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşması, Doğan (2007) ise aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerin uygulandığı sınıfta kanıt temelli öğrenme seviyesinin yüksek olduğunu öğrencilerin tarihsel anlama becerilerinin ve tarihsel analiz ve yorum becerilerinin geliştiğini tespit etmesi sonuçları benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler drama ve canlandırma yönteminin, gezi-gözlem yönteminin, tarihsel romanların ve soru-cevap yönteminin etkili olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada tarih konularının öğretiminde gezi-gözlem yönteminin etkililiğine yönelik olarak elde edilen sonuca Şentürk (2019)'ün sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi konuların öğretimine yönelik müze ziyaretlerini olumlu buldukları ve müze ziyaretlerinin öğrencilerde tarih bilincini artırdığını tespit etmesi, Bilicioğlu (2017)'nin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çoğunlukla tarihi mekânlara, öğren yerlerine ve müzelere ziyaretlerin yapılmasını istediğini sonucuna ulaşması benzerlik göstermektedir. Araştırmada drama ve canlandırma yönteminin etkili olduğuna yönelik elde edilen sonuca Kartal (2009)'in tarih konularının drama yöntemi ile birlikte öğretilmesinin öğrencilerin ders başarısının artmasında, aktif şekilde öğrenme ortamına dâhil edilmesinde ve yaratıcılıklarını geliştirmeye fırsat tanınmasında etkili olduğunu tespit etmesi, Pektezel (2017)'in drama tekniği ile işlenen sosyal bilgilerin tarih konularının öğrenciler tarafından daha anlamlı ve kalıcı şekilde öğrenilmesini sağladığı, öğrencilerin başarılarının arttığı ve sınıf atmosferinin olumlu yönde değiştiği tespit etmesi benzerlik göstermektedir. Araştırmada tarihsel romanların etkili olduğuna yönelik elde edilen sonuca Şimşek (2006)'in öğrencilerin tarih konularının öğretiminde tarihsel hikâye kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmesi, Koçak (2004)'in sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde tarihi hikâyelerin bir materyal olarak kullanılması çocukların kazanımlara daha kolay ulaşabilmesini sağladığını tespit etmesi ve Özkan (2014)'in sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan hikâye ile öğretim metodunun öğrenci akademik başarısına olumlu etki ettiği tespit etmesi benzerlik göstermektedir. Bunların yanında sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin etkili olduğuna yönelik olarak Dere ve Dinç (2018) ve Sarı (2007) sözlü tarih çalışmalarının, Şener (2019), Çıdaçı (2015) ve Kıcıır (2006) kanıt temelli öğretimin, Kaygısız (2019) ve Çorapçı (2019) tarihsel empatinin, Öner (2007) işbirlikli öğrenme yönteminin Korcu (2019) oyunla öğretimin, Ulusoy ve Gülüm (2009) materyal kullanımının, Özkan ve Gevenç (2017) fıkraların, Özel (2013) teknolojik araçların, Dönmez (2019) senaryo uygulamalarının sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretimde etkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve yapılan araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının etkili olacağını göstermektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımının sağlanmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde birçok sorunla karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde yaşadıkları en temel sorunların; öğrencilerin seviyesinin düşüklüğünü, konuların düzensizliğini, sınıfların kalabalıklığını, konuların soyutluğunu, konuların karmaşıklığını, öğrencilerin tarih konularına yönelik önyargılarını, öğrenci ilgisizliğini, ders saatinin yetersizliğini, maddi sorunları ve ezberci yaklaşımı tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları güçlükler olarak belirtmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Ünal (2012) öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir yöntem uyguladıklarını, sınıfların kalabalık olması, maddi yetersizlikler, kazanımlara göre ders saatlerinin azlığının öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamayı sınırlandırdığını tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yaşadıkları ders saatinin yetersizliği, sınıfların

kalabalıklığı gibi temel sorunların yanında tarih konularının öğretimine özgü konuların soyutluğunu, karmaşıklığı, öğrencilerin tarih konularına yönelik önyargıları ve ilgisizliği gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunun sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminde kullandığı yöntem ve tekniklerin sosyal bilgiler dersindeki diğer konularda kullandığı yöntem ve tekniklere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğretiminin farklı bilgi ve beceriler gerektirdiğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin derste uyguladıkları yöntem ve teknikleri seçmelerinde konuların özelliği ve yaş seviyesinin, öğrencilerin ihtiyaçlarının, ilgisinin, deneyimlerinin, konuların içeriğinin ve öğrencilerin bakış açılarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu tarih konularının öğretimi ile ilgili lisans veya yüksek lisans düzeyinde ders almadıklarını, bu alanda yayınlanan kitapları okumadıklarını tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara Er (2015)'in tarih konularının öğretimi ile ilişkili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin algılarının zayıf olduğu ve söz konusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını aktif metotlarla işlemede kendini yetersiz gördüklerini tespit etmesi, Tahiroğlu (2006)'nun öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yöntem ve teknikler ile ilgili yeteri kadar eğitim alamamalarının mesleki uygulamalarına olumsuz yansıdığını tespit etmesi benzerlik göstermektedir. Yine bu doğrultuda Er ve Bayındır (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kendini yetersiz hissettikleri tespit edilmiş olup bunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterince yapılamaması etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerin hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim süreçlerinden tarih konularının öğretimi ile ilgili eğitim almalarının gerekli olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Akmeşe, S. (2019). *2017 ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000–MS 2010 (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Edt. Dursun Dilek). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (s. 4-52).
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: safranbolu örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Canlı, M. (2016). *Sosyal bilgiler eğitiminin doğasına uygun tarih öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler*. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.
- Çıdaçı, T. (2015). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı (7. sınıf örneği) (kanıt temelli öğrenme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Muğla.
- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Dere, İ. & Dinç, E. (2018). *Yapılandırıcı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerine entegrasyonu*. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 115-127.
- Doğan, T. (2016). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dolmaz, M. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme modelleri, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Dönmez, P. (2019). *Sosyal bilgiler 6. sınıf tarih konularının öğretilmesinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, A. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). *Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 88-103.
- Er, A.R. (2015). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gökdemir, A. ve Polat, B. (2019). 1924 ile 2005 yılları arasındaki sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan hukuk konularının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(20), 344-360.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kavak, B. (2006). *1998 yılında yürürlüğe giren ilköğretim sosyal bilgiler müfredatında tarih konularının içerik bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye'de 1970'li yıllardan günümüze kadar yayımlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Kıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin XIX. ve XX. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikayelerin kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneysel bir çalışma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Köstüklü, N. (2004). İlk ve orta öğretimde tarih öğretimi problemler ve öneriler. *Erdem*, 14 (41), 1-28.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özel, E. (2013). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde teknoloji kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özkan, S. & Gevenç, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde fıkraların kullanımının akademik başarıya etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17).
- Özkan, Y. (2014). *Sosyal bilgiler dersi tarih konuları kazanımlarının gerçekleştirilmesinde tarihi hikâyelerin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı yaklaşım*, (Sosyal bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası bir Bakış. s.22-52. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Sayfa: 1-31.
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (Edt. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Pektezel, B. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde drama kullanımı: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. (Edt. Bayram Tay-Adem Öcal), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaoğlu, N. (1995). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. (Yay. Haz. S. Özbaran), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu (ss. 135-144), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, Anı yayıncılık 6. Baskı. Ankara.
- Şener, N. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şentürk, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve 7. sınıf öğrencilerinin müze kullanımına ilişkin görüşleri: Manisa ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1 (2006) 187-202.
- Şimşek, A. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde tarih öğretimi nereye gidiyor? Öğretim programları üzerinden kısa bir değerlendirme (s.1-10). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III*. (Edt. Refik Turan, Hakan Akdağ). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler (Aksaray ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi: yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAD* Cilt 1, Sayı 1, Aralık, 2016. 22-35.
- Turan, R. & Ulusoy, K. (2018). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi (s.60-77). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Edt. Refik Turan, Kadir Ulusoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5. Baskı.
- Ulusoy, K. & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2009 Sayfa 85-99.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstel, F. (2004). Makbul vatandaş” in peşinde: II. *Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Yeşilbursa, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihî yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 0-222.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Eğitimde Ezber Tartışmaları

Firdevs GÜNEŞ¹

Öz

Eğitimin genel amacı dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için yeni yaklaşım ve modellerden yararlanılmaktadır. Bu süreçte etkisiz, yararsız uygulamalardan kaçınılmaktadır. Bunlardan biri de ezber olmaktadır. Ezber eğitim tarihinde çok eski yıllardan bu yana uygulanmaktadır. Eskiden okullarda ezber önemli bir yöntem olarak ele alınıyor ve sürekli tekrarlarla bütün bilgiler ezberleniyordu. Günümüz eğitim yaklaşımlarında ezber yararsız görülmekte ve karşı çıkılmaktadır. Çünkü ezber öğrenme değil, öğrenme sürecinin en alt düzeyidir. Ezber bilgileri tekrarlayarak belleğe yerleştirme ve zihinde belirli bir süre tutmayı içermektedir. Daha sonra bu bilgiler unutulmakta ve bütün çabalar boşa gitmektedir. Ezber sonucu bireyde zihinsel bir değişim olmamaktadır. Tam tersine öğrencilerde zihinsel ve fiziksel tembelleğe neden olmaktadır. Oysa öğrenme bilgileri anlama, düşünme, ön bilgilerle bütünleştirme, yeni bilgiler üretme ve uygulamayı içermektedir. Öğrenme ile birey kendini sürekli geliştirmekte ve yenilemektedir. Bu nedenle ezberden kaçınılmaktadır. Eğitimciler arasında bu konu sürekli tartışılmasına rağmen hala dünyamızda ve ülkemizde öğrencilerin ezbere yöneldikleri bilinmektedir. Eğitimcilerin nitelikli eğitime ağırlık vermesi, ülkemizin geleceğine yön verecek bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Ezber
Öğrenme
Eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.04.2020
Kabul Tarihi: 21.09.2020
E-Yayın Tarihi: 30.12.2020

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye, firdevs.gunes@gmail.com, https://orcid.org/0000_0002_9449_8617

Giriş

Eğitim birey ve toplumun geleceğine yön veren en önemli güçlerden biridir. Bu güce ulaşmanın yolu nitelikli bir eğitimden geçmektedir. Bu süreçte okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal beceriler çok önemli olmaktadır. Ayrıca iletişim kurma, işbirliği yapma, eleştirel düşünme, bilgi ve becerileri uygulama, dış dünya ile bütünleşme, sosyal sorumluluk, yenilikçilik ve girişimcilik gibi 21.yüzyılın becerilerine de ağırlık verilmektedir. Bunlar bireyin öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu sürdürme, geniş bir dünya görüşü oluşturma ve geleceğine yön verme sürecini belirleyici olmaktadır. Bu anlayışla çoğu ülkede yeni eğitim yaklaşım ve yöntemleri uygulanmakta, mevcut uygulamalar sistemli olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte etkili olan yöntem ve teknikler belirlenerek önlemler alınmakta, yararsız uygulamalardan vazgeçilmektedir. Bunlardan biri de ezber olmaktadır.

Ezber eğitimciler arasında sürekli tartışılan konuların başında gelmektedir. Peki, bu kavram neden bu kadar çok tartışma yaratmaktadır? Ezber basit bir öğretme tekniğinin ötesinde, geçmişten günümüze uzanan ve köklü bir geçmişi olan bir uygulamadır. Dünyamızda yıllarca süren bu uygulamanın geçmişte iyi bir itibarı vardı (Maulini,2016). Ancak son yıllarda özellikle 21 yüzyıldan bu yana sert tepkilerle karşılaşmaktadır. Günümüzde hala yer yer savunucuları bulunan bu uygulamanın yararı ve zararları hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Eğitim yaklaşım ve modelleri ile öğretmen yetiştirme programlarında bu tartışmalı ezber konusunda döneme göre farklı uygulamalar görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ezber ile öğrenme arasındaki farkı ortaya koymak, ezberin tarihsel süreci ve teorik temellerini belirlemek, alandaki olumlu ve olumsuz tartışmaları ile bu uygulamanın gerçek nedenlerini tespit etmektir. Bu amaçla önce ezber kavramının ne olduğu açıklanmakta ardından ezberin temel özellikleri, tarihsel ve kültürel gelişmeler, kavramsal gelişmeler, eğitim yaklaşımlarında ezber, ezberin eğitsel değeri, yararları ve zararları üzerinde durulmaktadır.

1.Ezber Nedir?

Ezberle ilgili açıklama ve uygulamalar çok eski yıllara uzanmaktadır. Önceleri önemli bir öğrenme yöntemi olarak görülmüş ve savunulmuş, sonradan zararları dile getirilerek eleştirilmiştir. Bazı dönemlerde çeşitli tekniklerle etkili hale getirilmeye çalışılmış, bazı dönemlerde ise anlamsız ve yararsız olduğu gerekçesiyle karşı çıkmıştır. Böylece tarih, felsefe, eğitim gibi alanlarda ezber ile ilgili bir dizi olumlu ve olumsuz görüş ortaya çıkmıştır. Tüm bu tartışmalara rağmen ezber okullarda yıllarca uygulanmış ve çoğu öğrencinin başvurduğu bir yöntem olmuştur.

Güncel Türkçe Sözlükte ezber;

“1.Herhangi bir öğrenme konusunu ya da algısal gereçleri daha sonra anımsanacak durumda yineleyerek belleğe yerleştirme,

2.Bir şeyi olduğu gibi akılda tutma, ezber etme, hıfz etme,”

3.Bir metni veya bir sözü eksiksiz tekrarlayabilecek biçimde akılda tutma,

4. Ezberleme ve akılda tutma yeteneği,

5. Ezber edilecek ders” olarak verilmektedir(TDK Güncel Türkçe Sözlük,2020).

Yabancı sözlüklerde ise ezber *“Bir kelimesini unutmaksızın bir listeyi ya da bir metni tam olarak tekrarlamak ya da söyleme işlemidir. Şiirler, metinler, kelime listeleri, çarpım tabloları vb. ezberlenir“* cümleleriyle açıklanmaktadır (Le Grand Dictionnaire Terminologique,2020).

Ezberlemek, ezbere öğrenmek anlamına gelmez. Bu anlayış eğitim çalışmalarında ortadan kaldırılması gereken bir efsanedir diyen Andrée Letarte, ezber konusunda şu açıklamaları yapmaktadır.

“Ezberleme işlemi ve süreci, bilginin mantıksal olarak zihinde düzenlenmesine, bellekteki ön bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmaya ayrıca ezberlenen içeriklerin sık sık yeniden etkinleştirilmesine dayanır” (Thuot, Ghersi ve Dion, 1994).

Görüldüğü gibi ezber “*bilgileri tekrarlayarak belleğe yerleştirme işlemi, bir metni eksiksiz tekrarlayacak şekilde akılda tutma becerisi, ezber edilecek ders*” olarak açıklanmaktadır. Bir başka ifadeyle bilgileri belleğe yerleştirme işlem ve yöntemi, bunları akılda tutma süreç ve becerisi ile ezberlenecek bilgilere “*ezber*” denilmektedir. Böylece ezber kavramı hem işlem ve yöntemi, hem de süreç ve beceriyi içermektedir. Eğitim alanında ezberle ilgili bütün işlem, yöntem, süreç ve becerilerin hepsine genel olarak “*ezberleyerek öğrenme*” denilmektedir.

1.1.Ezberin Temel Özellikleri

Ezber eğitim alanında kullanılan eski uygulamalardan biridir. İki temel özelliğe dayalıdır. Birincisi tekrarlama diğeri ise taklit etmedir. Bilgiler tekrarlama yoluyla, davranışlar ise taklit etme yoluyla otomatik olarak edinilmektedir. Bu süreçte anlama, düşünme gibi zihinsel beceriler ikinci planda kalmaktadır. Bunlar aşağıda verilmektedir.

Tekrarlama: Bu uygulama genellikle bilgi ve olayları sırasına göre tekrarlama, liste halinde verilenleri ezberleme, tanım ve kavramları hatırlama, işlem ve süreçleri otomatik yürütme şeklinde yapılır (Basque, Rocheleau, Winer,1998, s.5). Ezberlenecek bilgiler sözlü veya yazılı olarak sunulur. Derslerde kolay uygulandığından fazla sorun yaşanmaz. Eski davranışçı eğitim yaklaşımında yaygın olarak kullanılır. Ancak bu yolla edinilen bilgileri anlama, düşünme, sorgulama, zihindeki bilgilerle birleştirme gibi işlemler yapılmadığından kısa süre sonra unutulur.

Ezberleme işleminde tekrar etme zorunlu ve gereklidir. Bir bilgi ya da olayı olduğu gibi zihne yerleştirmek, zihinde tutmak veya hatırlamak için tekrar edilmelidir. Tekrarlama işlemi belirli aralıklarla düzenli ve planlı olarak yapılmalıdır. Ezberlemek için yüksek sesle okuma, canlandırma, vurgu ve tonlama gibi tekniklerden yararlanılır. Bu uygulama sözlü bilgiler için de geçerlidir. Ayrıca ezberlenecek metindeki yazıları işaretleme, altını çizme, çerçeve içine alma renkli çizgiler, görsel şemalar, rakam verme, yıldız koyma gibi teknikler de kullanılır. Böylece bilgilerin zihne yüzeysel olarak kaydedilmesine çalışılır. Öğrencinin bir bilgiyi ya da davranışı edinmesi için önce öğretmenle birlikte tekrarlaması, giderek tek başına tekrar etmesi istenir.

Görüldüğü gibi bilgileri ezber sırasında anlama, inceleme, ilişki kurma, düşünme, sorgulama, zihindeki ön bilgilerle bütünleştirme gibi zihinsel işlemler ikinci planda kalmaktadır. Tekrarlama sırasında sadece bilgileri alma, sırayla zihne yerleştirme ve zihinde tutma öne çıkmaktadır. Alınan bilgiler bir süre sonra unutulmaktadır. Bu nedenle ezberleme Bateson (1977) ‘a göre öğrenme sürecinin en alt düzeyi yani sıfır düzey olmaktadır. Bu uygulamaya hâlâ çoğu ders veya kursta yer verilmekte ancak öğrencilerin gelişimine bir katkı sağlamamaktadır (Bateson,1977). Eğer öğrenci ezberlediği bilgilerin bazılarını anlamaya ve düşünmeye başlarsa o zaman anlamlı öğrenme başlamaktadır.

Taklit etme: İnsanlar bazı bilgileri edinirken çevresindekileri kendisine örnek alarak taklit ederler. Onların yaptıklarını aynen uygulalar. Günlük hayatta edinilen bilgi ve becerilerin bir kısmı bu yolla gerçekleşmektedir. Bu uygulama hem hayvanlarda hem de insanlarda görülmektedir. Örneğin küçük kız annesini taklit ederek onun gibi oyuncak bebeğini giydirir ve yemeğini yedirir. Papağanlar insanların konuşmalarını taklit ederek aynı sözleri tekrarlar. Buna taklit ederek öğrenme denilmektedir. Bazı özellikleri şöyledir;

- Bir örneğin ya da modelin aynısını yapmak için etkili bir yoldur.
- Tekrarlamaya dayalıdır.
- Yeterli düzeye ulaşıncaya kadar tekrar zorunludur.
- Zayıf öğrenciler taklit ederken güçlük çekerler (Güneş,2015).

Bireyin çevresindekileri taklit etmesi, onlar gibi hareket etmesi, giderek onlara benzemesi eğitim alanında sert eleştirilere neden olmuştur. Bu uygulamayla herkesin birbirine benzeyeceği, gelişme ve ilerlemenin sınırlı kalacağı dile getirilmiştir (Bateson,1977). Bu eleştiriler üzerine taklit ederek öğrenmenin bireysel gelişime katkısını incelenmiştir. Lev Vygotsky iki tür taklit olduğunu açıklamıştır. Birincisi “otomatik taklittir”. Bunu her canlı yapabilmektedir. İkincisi ise “bilinçli taklit” olmakta ve bunu sadece insanlar yapabilmektedir.

- *Otomatik taklit*, bir davranışı tekrarlama ya da kopyalamaya dayalı tamamen mekanik bir işlemdir. Şartlandırma yoluyla zorla yaptırılır. Hayvanlardaki taklit bu türdendir. Bu taklit deneme yanılma yoluyla yapılmakta, bir süre sonra da unutulmaktadır. Bu taklit insanların gelişimine hiç bir katkı sağlamamaktadır (Bateson,1977). Özellikle öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi olmamaktadır (Güneş, 2015).
- *Bilinçli taklit*, mantıklı ve etkili bir taklittir. Bu taklitte keşfederek öğrenme söz konusudur. Öğrenci taklit ederken işlem ve süreçleri anlama, düşünme, sorgulama ve keşfetmeye çalışmaktadır. Bilinçli taklit öğrencinin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal gelişiminin motor gücü olmaktadır. Vygotsky, "*Bilinçli taklit gelişim ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlar.*" diyerek önemini dile getirmektedir (Güneş,2015).

Görüldüğü gibi otomatik taklit öğrenme sürecinin en ilkel biçimi olmakta ve öğrencinin gelişimine bir katkı sağlamamaktadır. Bilinçli taklit ise öğrenme sürecinin birinci düzeyine yerleşmektedir. Vygotsky 'e göre bilinçli taklit öğrenci öğretmen etkileşiminin doğal sonucu olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle bilinçli taklit, model olarak ya da gözleyerek öğrenme kavramı içinde ele alınmaktadır.

2.Tarihsel Süreç

Ezber kavramı tarihsel süreç içerisinde edebiyat, eğitim, felsefe, din, tarih gibi çeşitli alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

2.1.Kültürel Gelişmeler

Dünyamızda ilkel toplumlardan bu yana insanlar çevresinde olup bitenleri öğrenmek ve yaşadıklarını başkalarına anlatmak ihtiyacını hissetmiştir. Bunun için önce işaretlerle iletişim kurulmuş, ardından diller gelişmiş ve sözlü kültür yayılmaya başlamıştır. Böylece toplumlarda sözlü kültür egemen olmuştur. Sözlü kültürde olaylar, düşünceler, bilgiler konuşma yoluyla yayılmıştır. Bilgilerin zihne yerleştirilmesi ise sözlü olarak ezberlenerek yapılmıştır. Çocuk, genç ve yetişkin eğitiminde sözlü yöntemler kullanılmıştır. Öğrenilecek bilgiler, masallar, destanlar, öyküler sık sık tekrar edilmiş ve kalıplar halinde ezberlenmiştir. Ezber önemli bir yöntem olarak görülmüş, bilgileri hızlı ezberleyen ve zihninde uzun süreli tutan kişilere değer verilmiş, "ezberi kuvvetli" denilmiştir (Abernot, Audran, & Penso,2011).

Yazının bulunmasıyla birlikte bu uygulamalar değişmeye başlamıştır. Bilgiler kâğıtlara, levhalara, duvar gazetelerine, kitaplara vb. yazılmış ve çoğaltılmıştır. Bunlar sürekli muhafaza edilerek istenildiği zaman okunmuş ve belge olarak kullanılmıştır. Ardından yazılı iletişim ve öğrenme başlamış, bilginin asıl kaynağına ulaşma daha kolay olmuştur. Ezberlenen sözlü bilgiler yerine yazılı belgelere güven giderek artmaya başlamıştır. Zamanla basılı ürünler en önemli kaynak olmuş ve kütüphanelere sistemli olarak yerleştirilmiştir. Kâğıtlarda bilginin kalıcı olması üzerine bazı bilgilerin ezberlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Böylece bilgiyi ezberleyerek hafızada saklama yerine kâğıtlarda saklama öne çıkmıştır.

Günümüzde ise hızla gelişen bilgi teknolojileriyle birlikte bilgiler hafıza ya da yazılı kâğıtlar yerine elektronik araçlarda depolanmaktadır. Çoğu bilgi cep telefonu, bilgisayar, tabletler vb. araçlara yüklenmektedir. Görsel işitsel devrimle birlikte bilgiye erişim her yerde, her saatte ve her durumda daha hızlı ve kolay olmaktadır. Ayrıca bilgisayardaki arama motorları aracılığıyla çoğu bilgiye birkaç saniye içinde ulaşılmaktadır. Böylece sözler, dizinler, listeler, formüller, telefon numaraları gibi bilgileri ezberleme, geçmiş olayları belleğe yerleştirme işleminden hızla vazgeçilmektedir. Bilgi ezberleme işi teknolojik araçlara yüklenmektedir.

2.2.Kavramsal Gelişmeler

Dünyamızda ezber kavramı ve uygulamalarının köklü bir geçmişi vardır. Tarihsel süreç içerisinde bu kavram edebiyat, eğitim, felsefe, din, tarih gibi çeşitli alanlarda kullanılmış ve önemli değişikliklere uğramıştır. Böylece ezber kavramına yakın ve benzer çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Örneğin kalple öğrenmek, ezbere bilmek, ezberleyerek öğrenmek, ezberi bozmak, çürük öğrenme gibi. Bunların her biri ezberin farklı bir yönünü içermektedir. Bu kavramlar aşağıda tarihsel süreç içerisinde kısaca verilmektedir.

Kalple öğrenmek: Ezber Fransızca'da "apprendre par coeur" yani "kalple öğrenmek" karşılığı olarak kullanılmaktadır (Grand Dictionnaire Terminologique,2020). Bu deyim eski çağlardan gelmektedir. Eski Yunanlılar (M.Ö. 700-200) ruhun kalbin içinde yerleştiğine inanıyordu. Kalbin kan pompalama işlevinden hareketle Hipokrat ve Aristo, kalbin aynı zamanda duygu ve düşüncelerin de merkezi olduğunu düşünüyordu. Kalp cesaret, duyarlılık, dikkat ve aklın sembolü olarak görülüyordu. Öğrenmede kalbin önemi üzerinde duruluyordu. Yoğun bir zihin faaliyeti sırasında kalp ritimlerinin arttığı belirtiliyordu. Öğrenme sırasında heyecanlanma, duygulanma, etkilenme gibi işlemlere orta çağda "süper kalp" deyimini kullanılıyordu (Abernot, Audran, & Penso, 2011). Bu nedenle kalple öğrenme çok önemli görülüyordu.

Sonraki yıllarda bilimsel ilerlemeler sonucu insan vücudu daha iyi incelenmiş ve beynin işlevleri ortaya konulmuştur. Ancak yüzyıllar boyu kalp duygular ve tutkular merkezi olmuştur. Bunun için çoğu dilde kalbine girmek, kalpten sevmek, kalp kalbe karşı, kalpsiz gibi ifadeler kullanılmıştır. Kalp cesaret kavramı ile ilişkilendirilmiş, yürekli, iradeli, gönüllü, içten vb. kavramlar gündeme gelmiştir. Bu süreçte kalp ile hafıza arasındaki ilişkiler açık ve net olarak belirlenememiştir. Ancak sevilen birini unutmamanın zorluğundan hareketle "hafıza kalbin emrindedir" denilmiştir (Dufresne, 2001). Bu nedenle Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Fransızca ve Portekizce gibi dillerde kalp kelimesi "hafıza" anlamında da kullanılmaktadır.

Ezber bilmek: Dünyamızda 17. yüzyılda kalple öğrenme yanında "kalpten bilmek" ya da "ezbere bilmek" deyimini öne çıkıştır. Bu deyim ilk kez Rabelais'in bazı metinlerinde kullanılmıştır (Ricœur, 2000, s. 69). Bu deyimde kalp kelimesi yine duygu ve düşüncelerin merkezi olarak ele alınmıştır. Ancak kalple öğrenme kelimesinin tersine kalpten bilmek ya da ezbere bilmek deyiminde ezberlenen bilgilerin zihinde tutulmasına yani süreç boyutuna ağırlık verilmiştir. Bu uygulama Orta Çağ'da çok benimsenmiş ve din eğitimcileri tarafından yoğun olarak kullanılmıştır. İncil ayetleri, dizinler, listeler vb. bilgilerin hafızada tutulması ve ezbere söylenmesi için uygulanmıştır (Ricœur, 2000, s.72). Böylece uzun yıllar ezbere bilme ve söyleme üzerinde durulmuştur.

Ezber bilmek kalple öğrenmekten farklıdır. Birincisi süreç diğeri yöntemi içermektedir. Ezber bilmek bilgiyi zihne yerleştirme işlemine değil zihinde tutmaya yöneliktir. Bu nedenle sonraki yıllarda sert eleştiriler almıştır. Montaigne, Diane de Foix'a yazdığı mektupta, "kalpten bilmek ya da ezber bilmek" deyimini sert bir şekilde eleştirmiştir. Montaigne 'e göre "*Ezber bilmek, bilmek değil, hafızaya verdiğimiz bir şeyi tutmaktır. Oysa asıl bildiklerimiz, metne ye da kitaba bakmadan içimize yerleşmiş olanlardır. Bize gerekli olan bunlardır*". Daha sonraları Descartes "Malin Génie", Rousseau ise "Emile" adlı kitabında ezber bilmeye karşı çıkmıştır. Rousseau, ezber yerine öğrencilerin dikkatini doğadaki olaylara çekme, merak ve keşfetmeye yönlendirmeyi önermektedir. Tolstoy ise 1860 yılında " Voyage en France " adlı kitabında, öğrencilerin dini metinleri anlama yerine ezberlediklerini vurgulamaktadır (Abernot, Audran & Penso, 2011). Günümüzde ezber bilme kavramı genellikle olumsuz anlamda kullanılmakta ve kabul görmemektedir.

Ezberleyerek öğrenmek: Eğitim alanında yaygın kullanılan bir kavramdır. Bu kavram ezberci eğitim, ezberci öğretim, ezbercilik, ezberci, ezberleme, ezber öğrenme, ezber bilme, ezberleme teknikleri, ezberleme yöntemi, kalıcı ezberleme, kolay ezber gibi çeşitli kelimelerle dile getirilmektedir. Eğitim alanındaki ilk öğrenme teorileri ve yaklaşımlarda önemli bir yer tutmaktadır. Sonraki eğitim yaklaşım ve teorilerinde ise karşı çıkmaktadır. Halen günümüzde yer yer savunucuları bulunmakta, çeşitli yöntem ve tekniklerle etkili hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bazıları ise her bilginin ezberlenmemesi gerektiğini belirterek ve ezberlenecek bilgilerin neler olduğunu sıralamaktadır (Weisser,2002). Ancak tüm bu çabalara rağmen çoğu eğitimci tarafından ezberlemeye sert eleştiriler yapılmaktadır (Maulini,2016).

Dünyamızda 1900'lü yıllarda çoğu ülkenin eğitim ve öğretmen yetiştirme programlarında ezberleme işlemine yer verilmiştir. Öğretmenler uzun yıllar sınıflarda öğrencilere nasıl ezberlemeleri gerektiğini öğretmiştir. Etkili bir öğrenme yöntemi ve tekniği olarak sunulmuştur. Bilginin zihinde kalması için en az on kez tekrarlanması gerektiği önerilmiştir. Bu uygulamalar 1970'li yıllara kadar sürmüştür. 1970'li yıllarda yeni öğrenme teorileri ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde anlamlı öğrenme, merak ve keşfetmeye ağırlık verilmiştir. Böylece ezberleyerek öğrenmeye şiddetle

karşı çıkmıştır. Ardından 1980'li yıllarda yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu yaklaşımda ezber yerine dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir.

Ezber bozmak: Bu kavram günlük yaşamda kullanılmaktadır. Ezber bilinenleri tekrarlama, hep aynı işlem ve davranışları yapma olduğundan, ezber bozma kavramı bunun tersini anlamaktadır. Yani bilinen ve beklenen işlemleri yapmama, hep aynı bilgi ve davranışları tekrarlamama, alışılmışı aykırı davranarak kişileri düşünmeye yöneltme anlamındadır.

Çürük öğrenme: Ezberleyerek öğrenmenin en önemli özelliği zamana karşı dayanıksız olmasıdır. Ezberlenenlerin bir süre sonra unutulmasıdır. Kalıcı ve sağlam olmaması nedeniyle çürük öğrenme de denilmektedir. Bateson'a göre bilgi aktarma yoluyla öğrenme, öğrenme sürecinin en alt düzeyi yani sıfır düzeyi olmaktadır (Bateson, 1977). Bu düzey öğrenme bireyde bir değişimi getirmemektedir. Bu uygulama eğitim amaçlarına ulaşma, öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırma yönüyle çeşitli sorunlara neden olmaktadır.

3.Eğitim Yaklaşımlarında Ezber

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar çeşitli eğitim yaklaşım ve teorileri uygulanmıştır. Bunlar geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır. Ezber konusunda eğitim yaklaşım ve modelleri ile öğretmen yetiştirme programlarında döneme göre farklı uygulamalar görülmektedir. Geleneksel ve davranışçı yaklaşımda ezber değer verilirken bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımda karşı çıkmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmektedir.

Geleneksel Yaklaşım: Eğitim alanında kullanılan en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yer alan öğrenme teorileri klâsik, edimsel, bitişiklik ve bağ kurma teorileridir (Güneş,2014). Klâsik koşullandırma teorisi, İvan Pavlov 'un laboratuvar çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Pavlov'a göre öğrenmelerin çoğu uyarıcı-tepki şekilde gerçekleşmektedir. Öğrencilere verilecek bilgileri net ve açık bir şekilde aktarma üzerinde durulmaktadır. Eğitim kavramı ders verme, kurs yapma anlamında ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciye aktarılan bilginin niteliği kadar aktarma biçimine de önem verilmektedir. Öğrencilerin çabalarını kolaylaştırmak için bilginin aşamalı olarak düzenlenmesi ve tekrarlarla pekiştirilmesine önem verilmektedir. Kısaca geleneksel yaklaşım öğrencilerin davranışlarını şartlandırmayla değiştirme, bilgiyi tekrarlarla pekiştirme, giderek alışkanlık oluşturma üzerinde durmaktadır.

Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bireyde davranış değişiklikleri meydana getirme, bunları kasıtlı ve istendik yani amaçlanan doğrultuda yapma, bu değişiklikleri bireyin kendi yaşantısıyla gerçekleştirme işlemine ağırlık verilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde davranışlar, tutumlar, uyarıcılar, tepkiler, pekiştirme, tekrarlama, alışkanlık oluşturma gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımın araştırmacıları E.L. Thorndike, John B. Watson, Edward Tolman ve B.F. Skinner'dir. Davranışçılığın temel ilkelerini Watson oluşturmuştur. Davranışçı yaklaşımın amacı öğretilecek bilgi ve davranışların önceden saptanması, bunların ezber, tekrar ve şartlandırma yoluyla öğrencilere öğretilmesidir. Bunun için sınıfta sürekli tekrar yapılarak bilgilerin unutulması önlenmelidir.

Bilişsel Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin çeşitli yaşantılar yoluyla bilişsel şemalarını geliştirme sürecidir. Öğrenme bilginin zihinde işlenmesi olarak alınmakta, öğrenci bilgiyi alan ve işleyen bir bilgisayara benzetilmektedir. Öğrenme sürecinde belleğin işlevleri ve bilgi işleme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Dışarıdan alınan bilgiler kısa süreli bellekte işlenmekte, kodlanmakta ve uzun süreli bellekte depolanmaktadır. Bunun için zihinsel şemalar kullanılmaktadır. Zihinsel şemalar bilgileri düzenleme, yerleştirme ve kullanma gibi işlemleri yerine getirmektedir. Öğrencinin zihnindeki şemaların zengin ve gelişmiş olması, aldığı bilgileri daha kolay işlemesini sağlamaktadır.

Bilişsel yaklaşımın araştırmacıları, davranışçı yaklaşımdan çok uzaktır. Bunlar zihinsel işlemleri, düşünme, kavram oluşturma ve bilgiyi öğrenme süreçlerini anlamaya çalışmışlardır. Elde ettikleri bulguların çoğu eğitim ortamlarında doğrudan uygulanabilecek niteliktedir. Bu yaklaşımın temsilcileri Jean Piaget, Robert M. Gagne, Ausubel ve Bruner 'dir. Jean Piaget ve Bruner aynı

zamanda yapılandırıcı yaklaşımın içinde de yer almaktadır. Eğitim tarihinde ezberle karşı en sert eleştiriler "devrim" olarak kabul edilen bilişsel yaklaşımdan gelmiştir. Bilişsel yaklaşımın araştırmacıları davranışçıların açmamış olduğu "kara kutu" yani zihni açmaya çalışmışlardır. Bu nedenle öğrenme sürecinde bellek ve bilgi işleme, bilgileri zihinde toplama, saklama, dönüştürme, kodunu çözme veya kodlamanın nasıl yapıldığını incelemişlerdir. Zihnimizde hızlı, yavaş, görsel, işitsel ve dokunsal bellekler üzerinde durmuşlardır. Ausubel ise Sunuş Yoluyla Öğretim teorisinde bireyin nasıl öğrendiğini, öğretimin etkinliğinin özelliklerini ve nasıl düşünülmesi gerektiğini açıklayıcı ilkeler oluşturmuştur. Ausubel, anlamlı öğrenme ile ezberlemeyi birbirinden ayırır. Ona göre ezberleme mekanik bir öğrenmedir. Yeni bilgilerin bireyin zihninde diğer bilgilerle ilişkilendirilmesi halinde anlam kazanacağını belirtir. Eğitim etkinliklerinin ezberlemeye değil anlamlı öğrenmeye yönelmesi gerektiğini vurgular (Güneş,2014).

Yapılandırıcı Yaklaşım: Bu yaklaşımda eğitim, bilen bir kişinin kendi zihninde oluşturduğu anlamları ve doğruları öğrencilere aktarması değil, tam tersine öğrencinin bizzat kendisinin anlam oluşturmasıdır. Yani eğitim ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir. Öğrenme, bilgilerin zihinde işlenmesi ve yapılandırılması sonucu gerçekleşmektedir. Öğrencilerin etkinliklerle keşfederek öğrenmeyi öğrenmeleri ve çeşitli becerilerini geliştirmeleri öngörülmektedir. Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımın temel amacı "öğrenmeyi öğretme" dir. Uygulamada öğrencilere inceleme ve gözlem yaptırma, sorular sorma, meraklarını uyandırma, önerilen etkinlikleri uygularken eşlik etme, rehberlik yapma vb. üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım eğitimi aktif bir çalışma olarak almakta, gerçek öğrenme durumlarına ağırlık vermekte, girişimci bir eğitimi ve proje yaklaşımını benimsemekte, bir konuyu farklı yönlerden açıklamaya ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirmektedir.

Bu yaklaşımın araştırmacıları Jean Piaget,Wygotsky ve Bruner'dir. Bruner'e göre öğrenme, öğrencinin yeni bilgi edinmesi, bunu zihnine yerleştirmesi ve diğer bilgileriyle bütünleştirmesiyle gerçekleşmektedir. Buna keşfetme ya da bulma yoluyla öğrenme denilmektedir. Bu öğrenme, bilginin uzun süreli saklanması amacıyla gerekli görülmektedir. Bruner, bilgiyi depolayan öğrencinin, bu bilgileri kavrama ve çevirme yoluyla yeni bilgilere ulaşacağını ve bu durumun öğrenmeyi kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde bilgileri öğretmekten çok kavram ve ilkelerin öğretilmesi üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenci algılama, kavrama, öteleme, aktarma, analiz, sentez ve uygulama gibi zihinsel etkinliklerini gerçekleştirmektedir.

4.Ezberin Eğitsel Değeri

Eğitimin genel amacı ülke ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmektir. Bunun için gelecek nesillere kazandırılacak bilgi ve beceriler üzerinde durulmaktadır. Özellikle bireylerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu durum tarihsel süreç içerisinde eğitim yaklaşımlarına, uygulamalara ve döneme göre değişmektedir.

Dünyamızda 1990'lu yıllarda eski eğitim yaklaşımları yani geleneksel ve davranışçı yaklaşım uygulanmıştır. Bu yaklaşımlarda öğrencilere bilgi ve davranış öğretimine ağırlık verilmiştir. Öğretilen bilgi ve davranışlar önceden belirlenmiş, çeşitli aşamalara ayrılarak ve sürekli tekrar edilerek öğretilmiştir. Bunlar bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilmiştir. Öğrenme durumu ise bireyin gözlemlenebilir davranışlarıyla belirlenmiş, olumlu davranışlar pekiştirilerek alışkanlık oluşturulmaya çalışılmıştır (Güneş,2014). Bu eğitim anlayışında öğrencilerin zihninden çok davranışlarıyla ilgilenilmiştir. Dolayısıyla ezber ve tekrar önemli bir yöntem olarak ele alınmış, derslerde ezberlemeye geniş yer verilmiştir.

Sonraki yıllarda bu eğitim anlayışının çeşitli eleştiriler alması ve eğitim sorunlarının hızla artması üzerine eğitimciler yeni arayışlara yönelmiştir. Böylece bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Bu süreçte eğitimin amacı,

- Öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme,
- Bilgi tüketme yerine bilgi üretme,
- Kendi zihnini yönetme,
- Öğrenen bireyler yetiştirme vb. olarak sıralanmıştır.

Bu yaklaşımlarla birlikte bilgiyi araştıran, etkili kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini sürekli geliştiren bireyler yetiştirme öne çıkmıştır. Öğrenci ve öğrencinin zihnini merkeze alınmış, öğrencinin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurarak zihinsel yapısını düzenlemesi öngörülmüştür. Zihinsel yapıyı düzenlemek için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, sınıflama gibi zihinsel işlemlere ağırlık verilmiştir. Aksi takdirde ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihinsel yapıya oturtulmayan bilgiler, ezberlenmiş bilgiler olmakta ve kısa sürede unutulmaktadır. Kısaca öğrencinin kendine aktarılanları ezberleme yerine, anlama, düşünme, araştırma, inceleme, sorgulayarak öğrenme ve zihnini yapılandırma işlemlerine ağırlık verilmiştir.

Son yıllarda hayat boyu eğitimle birlikte bireysel girişkenlik, üretkenlik, aktif ve bağımsız öğrenme, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme üzerinde durulmakta, ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkmaktadır. Çeşitli disiplinlerle ilgili olarak ezberletilen bilgiler, zamanla eskiyeceğinden bunlara son verilmelidir. Öte yandan bütün ansiklopedik bilgiler, bireyin zihinsel gelişimini engellemektedir. Oysa eğitim düşünme, sorgulama ve zihinsel becerileri geliştirme üzerinde yoğunlaşmalıdır (Conseil de l'Europe,1970.s.29).

Görüldüğü gibi günümüz eğitim anlayışında istenilen amaçlara ulaşmak ve öğrencilerin zihnini geliştirmek için ezberden kaçınılmaktadır. Çünkü ezber bilgiyi zihne yerleştirme ve belirli bir süre hafızda tutmaya yöneliktir. Oysa günümüz eğitim anlayışında alınan bilgilerin iyi anlaşılması, üzerinde düşünülmesi, ön bilgilerle bütünleştirilmesi, yeni bilgiler üretilmesi, bunların günlük yaşama aktarılması ve kullanılması öngörülmektedir. Ezberlenen ve hafızada kısa süre tutulan bilgilerle bunları yapmak mümkün değildir. Diğer taraftan öğrencilerin bilgileri tekrarlarla ezberlemesi öğrenmenin en alt düzeyi olmaktadır. Bu öğrenme bireyde zihinsel değişimi getirmemektedir. Bilgi bir süre hafızada tutulmakta, daha sonra unutulmakta ve bütün çabalar boşa gitmektedir. Kısaca ezberin eğitsel bir değeri bulunmamaktadır. Ancak ezber sırasında bazı bilgileri anlama, düşünme, başka bilgilerle karşılaştırma gibi işlemler yapılırsa o zaman anlamlı öğrenme başlamaktadır.

Sonuç olarak bilgileri ezber ve tekrarlama çalışmaları, öğrenmenin en alt düzeyini oluşturmakta, öğrencide istenilen değişim ve gelişimi sağlamamaktadır. Bu durum eğitim amaçlarına ulaşma, öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırma yönüyle önemli sorunlara neden olmaktadır.

5.Ezberin Yarar ve Zararları

Günümüzde geleneksel öğrenme anlayışını benimseyenler bazı eğitimciler hala ezberleyerek öğrenmeyi savunmakta, ilerlemeciler ise buna karşı çıkmaktadır. Bu tartışmalar alanda sürüp gitmektedir. Bu konuda çeşitli araştırmalar da yapılmaktadır. Aşağıda ezberin yararı ve zararları konusunda öne sürülen bazı görüşler kısaca özetlenmektedir.

Yararları : Bazı eğitimciler ezber ve anlayarak öğrenmenin birbirinden farklı olduğunu bunları karıştırmamak gerektiğini belirtmektedir. Alain Lieury'e göre insan beyni önemli bilgilerin bazılarını kaydeder. Beynimize her şeyi ezberletmek çok zordur. Bu nedenle eğitimde ezber iyi değerlendirilmeli, isimler, listeler, tarihler, formüller, tablolar ve sınıflamalar öğrenirken kullanılmalıdır. Ancak diğer bilgileri öğrenme sürecinde anlamaya ağırlık verilmeli ve anlamlı belleğe hitap edilmelidir. Bu tür uygulama en idealdir (Lieury, 2004).Ezberin etkili olması için bazı teknikler kullanılmalıdır. Bunların başında tekrar etme gelmektedir. Metinler yüksek sesle okunmalı ve tekrarlanmalıdır. Bu durum bilgileri zihne daha kolay kaydetmeyi sağlamaktadır. Bununla birlikte görsel öğrenenler için bilgi şemalarını kullanmak etkilidir. Renklerden de yararlanmak gerekir. Satırları çizme, belirli yerleri işaretleme vb. teknikler daha kolay ezberlemeyi sağlamaktadır.

Zararları: Ezberin zararlarına ilişkin öne sürülen bazı iddialar ise şöyledir. Bu görüşlere göre öğrencinin ezberlemek için sürekli olarak metinleri tekrarlayarak okuması, bütün dikkatini ezberlemeye vermesi giderek metnin anlamından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu yöntem zamanla alışkanlık haline gelmekte, öğrenci metindeki bilgileri hiç anlamadan, düşünmeden, sorgulamadan ve incelemeyen kabul etmeye başlamaktadır. Oysa bilgiyi anlamadan, düşünmeden, sorgulamadan zihne yerleştirme işlemi en alt düzey öğrenmedir. Bu bilgilerin bir süre sonra unutulması kaçınılmazdır. Ayrıca bu uygulama zihinsel tembelliğe neden olmakta, öğrenciyi yetişkin çağda karşılaşacağı sorunlara hazırlama ve çözmeden uzak kalmaktadır. Ezbere alışan öğrencilerin çoğunun tahmin, gelecek planları ve stratejileri işe yaramamaktadır. Zihinsel ve fiziksel tembellik iş, aile, sosyal yaşam gibi bütün yönleri olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan ezberlenen bilgilerin

genellikle sözel ve yüzeysel olması öğrencinin zihnini tek yönlü etkilemekte ve sınırlı bir etki bırakmaktadır (Giolitto,1970). Böylece ezberleme sonrası zihinsel bir değişim ve gelişim gerçekleşmemektedir. Bazılarına göre ezber bir “zihinsel soykırım” olmaktadır. Gelecek nesillerin gelişimini engellemektedir.

Ülkemizde Durum

Ezber konusunda ülkemizde de önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bilindiği gibi 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım temel alınmıştır. Örneğin Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında “*yapılandırıcı yaklaşımla birlikte çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmıştır.*” denilmiştir. Programda çeşitli kazanımlar sıralanmış, kazanımlara etkinlikler verilmiş ve öğrencilerin aktif öğrenmeleri öngörülmüştür. Ayrıca 2005 Türkçe Öğretim Programının Özellikleri başlığı altında;

“*Türkçe Öğretim Programı'nda;*

Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.” denilmiştir (MEB,2005,s.14).

Görüldüğü gibi 2005 Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin aktif öğrenmelerine ağırlık verilmiş ve bu anlayış ders kitaplarına da yansıtılmıştır. Ancak daha sonraki programlarda değişimler olmuştur. Örneğin 2015 Türkçe Öğretim Programı 3, 4, ve 5. Sınıf okuma kazanımlarında;

“*Bağımsız olarak hikâye, drama ve şiirler okur ve anlar. Öğrenciyi zorlamamak kaydıyla; seviyeye uygun, edebî değeri olan bazı şiirleri ezberleme çalışmaları yaptırılır.*” açıklaması verilmiştir (MEB,2015,s,19,24).Ardından 2017 Türkçe Öğretim Programı 2,3 ve 4. Sınıf okuma kazanımlarında,

“*Şiir okur. Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır*” açıklaması verilmiştir (MEB,2017,s.32,36).

Aynı “Şiir okur.”Kazanımı ve açıklamalar 2019 Türkçe Öğretim Programı 2,3,4,sınıf okuma kazanımlarında sayfa 24,27,ve 31 de yer almaktadır ((MEB,2019,s.24,27,31).

Görüldüğü gibi 2005 Türkçe Öğretim Programında aktif öğrenmeye ağırlık verilirken 2015, 2017 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarında ezbere yer verilmiştir. Oysa ezber ve öğrenme birbirinden tamamen farklıdır. Ezber bilgileri otomatik alma ve belirli bir süre zihinde tutmaya yöneliktir. Öğrenme ise bilgileri anlama, düşünme, ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirme, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmeye yöneliktir. Ezberin öğrenci gelişimine hiçbir katkısı olmamasına rağmen derslerde kullanılması öğrenci başarısı ile eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ülkemizin geleceği açısından önemli sorunlara neden olmaktadır. Kısaca eğitimcilerimizin ezberden uzaklaşarak nitelikli eğitime ağırlık vermesi, ülkemizin geleceğine yön verecek bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Abernot, Y., Audran, J., & Penso, E. (2011). L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique. Les cahiers du Cerfée, 30, 119-139.
- Basque, J. Rocheleau, J. Winer,L,(1998).*Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, École informatisée Clés en main du Québec.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris: Le Seuil.
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 171-179). Paris : La Découverte.
- Chanquoy, L., Tricot A., & Sweller J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris: Armand Colin.
- Giolitto, P. (1970). Mémoire et 'par cœur', *Éducation Nationale*, n° 57 du 19 février p. 25.
- Conseil de l'Europe,(1970). Education Permanente ,Strasbourg,1970.
- Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Nathan.
- Couchaere, M.-J. (2001), *Le développement de la mémoire*. Paris : ESF.

- Dufresne, J. (2001). Mémoire. Eloge du par cœur. *Encyclopédie de l'Agora. Thème :éducation, mémorisation poésie* [http://agora.qc.ca/Documents/Memoire—Eloge_du_par_coeur_par_Jacques_Dufresne]
- Güneş,F.(2014).*Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*,PegemAYayınları,Ankara
- Güneş, F. (2015).*Eğitim ve Zihinsel Değişim*, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1),s.1-20, doi: 10.14686/ BÜEFAD.2015111011
- Le Grand Dictionnaire Terminologique (2020). Office québécois de la langue française
- Lieury, A. (2004). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Maulini,O.(2016). Que penser...de l'apprentissage par coeur à l'école ? Université de Genève,Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,Publ-1614
- MEB (2015).*Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı* Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Basımevi.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire l'oubli*. Paris : Seuil.
- TDK (2020).Güncel Türkçe Sözlük,2020.
- Thuot, J.-F., Ghersi,C, et Dion,J-M. (1994). *Stratégies d'étude*, Unité d'enseignement et de recherche Travail, économie et gestion, Sainte-Foy, Télé-université, 34 pages.
- Weisser, M. (2002). *La lecture à l'école et au collège, entre psittacisme et délire*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensee et langage*. Paris : La Dispute.