

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 6 Issue:3

Year: 2020

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*



e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume:6 Issue:3

Year: 2020

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

Editor

Prof. Dr. Şirvan Şen DEMİR
Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

hosted by
**Turkish
JournalPark**
ACADEMIC

Editor/Editör

Prof. Dr. Şirvan Şen DEMİR
Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Contact / İletişim

Address/Adres: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir,
Isparta - Türkiye

Tel: +90 (246) 3133447

Fax: +90 (246) 3133452

E-mail: ijsser.contact@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is context of TÜBİTAK Journal Park Project.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Legal Responsibility: The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Yasal Sorumluluk: Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD / BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Dr. Adi FAHRUDIN-Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alessandro DANOVI - University of Bergamo, ITALY
Dr. Catarina do Vale BRANDÃO - The University of Porto, PORTUGAL
Dr. Celina MANITA - University of Porto, PORTUGAL
Dr. Ekant VEER -University of Canterbury, NEW ZEALAND
Dr. Ekaterina GALIMOVA - American University of Central Asia, KIRGHIZISTAN
Dr. Eleni SELLA - National and Kapodistrian University of Athens, GREECE
Dr. Elmira MƏMMƏDOVA-KEKEÇ - Khazar University, AZERBAIJAN
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Erzsébet CSEREKLYE - Eötvös Loránd University, HUNGARY
Dr. Ewa OZIEWICZ - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Fred DERVIN - University of Helsinki, FINLAND
Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU - Akdeniz University, TURKEY
Dr. Gueorgui PEEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Ilze IVANOVA - University of Latvia, LATVIA
Dr. Indra ODİNA - University of Latvia, LATVIA
Dr. İsmail SEVINÇ - N. Erbakan University, TURKEY
Dr. Joanna BŁASZCZAK - University of Wrocław, POLAND
Dr. Juan José Padial BENTICUAGA - University of Málaga, SPAIN
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, ENGLAND
Dr. Ksenofon KRISAFI - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Lejla SMAJLOVIĆ - University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA
Dr. Lilia HALIM - Universiti Kebangsaan Malaysia, MALAYSIA
Dr. Ljudmil GEORGIEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Muammer TUNA - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Nesrin ŞALVARCI TÜRELİ – S. Demirel University, TURKEY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TURKEY
Dr. Olga DEBICKA - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Phatima MAMARDASHVILI - Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Puiu NISTOREANU - Academia de Studii Economice din Bucureşti, ROMANIA
Dr. Qızılgül ABBASOVA - Baku State University, AZERBAIJAN
Dr. Tamar DOLBAIA -Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Yusuf GÜNAYDIN – International Final University, TRNC

Focus and Scope: *International Journal of Social Sciences and Education Research* is a peer-reviewed online journal which publishes original research papers. *IJSSER* welcomes submissions related to academic and scientific practices, approaches, applied research studies, critical reviews on major issues, development of new technologies and tools in social science and education research in English or Turkish.

Peer Review Process: All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two referees agree on the publication of the work.

Indexes & Databases:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Odak ve Kapsam: Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi orijinal araştırma makalelerini yayınlayan hakemli online bir dergidir. *IJSSER* Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları ile ilgili uygulamalar, yaklaşımlar, araştırma çalışmaları, önemli konularda kritik yorumlar, yeni teknolojilerin ve araçların geliştirilmesini içeren akademik ve bilimsel içeriğe sahip İngilizce veya Türkçe hazırlanmış her türlü makaleyi kabul etmektedir.

Değerlendirme süreci: Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi şarttır.

İndeks ve Veri tabanları:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri	
The effect of first and second language on the third language: An observational study <i>Fatma DEMİRAY AKBULUT</i>	294-310
Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory <i>Ermira QOSJA, Ina KEÇİ</i>	311-329
Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatansverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler <i>Nermin KASAPOĞLU KAYA, Yavuz ERİŞEN</i>	330-353
Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri <i>Serdar HARUNOĞULLARI</i>	354-369
Dinler Tarihi dersinde sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasına ilahiyat öğrencilerinin bakışı: Hatay örneği <i>İlbey DÖLEK</i>	370-387
Çizgi dizilerde öğreticilik: İstanbul Muhafızları örneği <i>Yunus YENİÇERİ</i>	388-395
Analysis of scientific production on strategic alliances in the period 1980-2018 <i>Sara BERKA, Hicham ACHELHI</i>	396-412
Kruvaziyer turizm pazarlaması üzerine nitel bir araştırma <i>Cansu TOR KADIOĞLU</i>	413-428
A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19 <i>Ceyda ŞENSİN, Emiliane RUBAT DU MÉRAC</i>	429-442
★ Review Articles / Derleme Makaleler	
Sustainability of adult education: Andragogues as change agents <i>Siniša KUŠIĆ, Sofija VRCELJ, Anita ZOVKO</i>	443-449

The effect of first and second language on the third language: An observational study

Fatma Demiray Akbulut¹

Received date: 16 / 05 / 2020

Accepted date: 27 / 06 / 2020

Abstract

In recent years, some studies have been conducted on the transfer of the first and second language to the third language in order to investigate cross-linguistic influence. This study aims to analyse the causes of cross-linguistic effects by examining the transfer of L1 and L2 during the L3 acquisition. A total of 7 individuals who learn Italian as L3 participated in the study. Individuals' attitudes in the classroom, writing examples and classroom conversations were examined, their opinions were taken and the effects of L1 and L2 on L3 were examined. The study results show that the more learned languages are typologically close, the easier it is to learn. It also demonstrates that there is no exact evidence in transfer between languages.

Keywords: Language transfer; L2 acquisition; L3 acquisition; Language teaching

1. Introduction

In addition to the second language acquisition, the linguistic influence that occurred during the third language acquisition has been an important issue in recent years. In the context of linguistic influence and the interaction of the three languages with each other, it is a curious area whether individuals who acquire a third language transfer from their first or second language. It is thought that the role of a previously acquired language during the acquisition of a second language may contribute to understanding how languages are classified in the human mind. Studies in the field of third language acquisition examine the possible interactions of first and second languages in this process during the acquisition of the target language in multilingual individuals. In this context, one of the most important research questions is how L1 and L2 affect L3 acquisition.

L1 or L2 transfer samples seen in multilingual individuals have been studied for years by researchers for cross-linguistic effects. It is possible to answer to the question of why second language learners include L1 features in L2 production. Anderson (1983) emphasizes that in the sense of Transfer Principle, a grammatical form or structure will only be inevitable if there is an already L2 input. In short, L1 structure ought to be steady with normal procurement standards, and favored structures ought to be free, invariant, practically basic and habitually happening morphemes. Kellerman (1983), by examining the transfer perspective in a similar way, states that the student's acknowledgment of consistent shapes between local and target languages encourages or anticipates L2 acquisition. In the event that the two languages are similar to one another in a specific structure, the transfer will be more likely, whereas an obvious distinction will lead to avoiding that target structure.

¹Asst.Prof.Dr., Bolu Abant Izzet Baysal University, School of Foreign Languages, Translation and Interpreting Department, Bolu-Turkey, Email: demirayfatma@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0689-8483>

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

The linguistic effect happens during the acquisition of other languages. The third language and its relationship with language transfer is still in the explanation of characterizing this language's scope, originality and an appropriate strategy (Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Murphy, 2003). It is naturally clear that a multilingual student who acquires an extra language will learn it in an unconscious way and it means that cross-linguistic impact will be more complex when more than two or three languages are in contact.

2. Cross-linguistic influence

As shown in the literature, there are lots of variables which affect cross-linguistic phenomenon. The reasons for this transfer are different depending on the language acquisition such as the typological similarity between languages (Anderson, 1983; Cenoz, 2001; Kellerman, 1983, 1995), the level of proficiency in the languages the speaker learns (De Angelis & Selinker, 2001; Kellerman, 1983; Odlin, 1989), the formal limitation of lexical elements degree (Selinker & Lakshmanan, 1993), last language effect (Shanon, 1991), foreign language effect (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995), frequency of use (Hammarberg, 2001); and also other factors such as The Cumulative Enhancement Model (Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004). On this respect, in literature, several approaches such as L2 Status Factor Model (Bardel & Falk, 2007), Declarative/Procedural (D/P) Model (Ullman, 2005), Typological Primacy Model (TPM) (Rothman, 2015), The Cumulative Enhancement Model (CEM) (Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004), The Linguistic Proximity Model (Westergaard, Mitrofanova, Mykhaylyk, & Rodina, 2017) and the Scalpel model (Slabakova, 2017) have been identified to model grammatical transfer in acquisition of L3.

Most of these models center on the beginning state of consecutive L3 acquisition and hypothesize that a duplicate of either the L1 or the L2 language structure is enrolled as the initial linguistic use for developing L3. To begin with, L2 Status Factor Model (Bardel & Falk, 2007) claims that L2 has an important role in grammatical transfer since it is the last language acquired in a foreign language structure before L3. Thus, the researchers think that L2 is the initial factor in D/P Model. In this model, age and critical period have an important effect on L3 acquisition and at this time, procedural and declarative memory play an important role in that learners place L3 in the declarative memory alongside L2 (Bardel & Falk, 2012). As another model, TPM offers that this grammatical transfer happens when there is a similarity between languages in terms of lexicology, phonology, morphology and syntax. In this model, the most similar language acquired beforehand will be the most transferred language in L3 acquisition. The next model is CEM, which can be identified as the model offering language selective transfer. Thus, the transfer depends on L1 or L2 properties in L3 acquisition. The LPM and Scalpel model, on the other hand, claim that structural similarity between languages is important and or this similarity decides the transferred language which has a closest grammatical structure to L3 (Hopp, 2019).

To sum up, there are lots of indicative models expressing transfer and cross linguistic effects in L3 acquisition and these approaches can be analysed in terms of proficiency, target language exposure, linguistic awareness, age-educational background and language typology. Although this study cannot analyse all these variables in depth, the multilingual perspective will be examined in the light of observations, by providing an overview of cross-linguistic effect and specific variables that affect third language acquisition.

3. Learner and language-based variables

3.1. Proficiency

Proficiency is one of the foremost critical components that decide the possibility of language transfer. Language transfer among researchers is more likely to happen at lower capability levels (Poullisse & Bongaerts, 1994). This affirms the transfer point of view as a technique since students use their L1 to fill a lexical or syntactic crevice when they need linguistic expressions in L1 (Fuller, 1999; Ringbom, 1986). However, Odlin (1989) states that the correlation between low L2 competence and transfer applies primarily to negative transfer, while certain types of transfers, such as the use of the same word, appear even at high qualification levels.

Proficiency is obvious within the discourse of L3 acquisition, and the common agreement is the low L3 capability since of the low transfer from L2 to L3 (Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001). In any case, given the complex linguistic setup of the multilingual language, the impacts of proficiency must be taken into consideration in all languages the speaker knows. The speaker must have a certain degree of L2 competence to supply material to the language transfer (Hammarberg, 2001). In addition, this demonstrates that L2 transfer is basically a superficial process. On the other hand, when L1 and L3 are typologically distant (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 1986, 2001), the transfer comes from L2, which depends on the individual's competence.

3.2. Target language exposure

This variable is in direct interaction with age and competence. The duration of the nature of the target language learned or the amount of exposure to the target language as a foreign language plays an important role in transfer. The amount of exposure has a strong effect on the possibility of both positive and negative language transfer (Odlin, 1989). Jarvis (2000) states that the results of his study on Finnish and Swedish L2 English learners show that the effects of exposure to L2 vary by task. From the point of L3 acquisition, according to Dewaele (2001), increased L3 exposure leads to less language transfer. This is probably due to the fact that multilingual individuals need more cognitive resources. Another interesting point with respect to the multilingual circumstance is that the amount of exposure to L2 contains a coordinate effect on the possibility of being a transfer source to L3 (Murphy, 2003).

3.3. Linguistic awareness

The linguistic awareness of the student is a critical variable in language performance and acquisition forms and is generally related to the instructive background. Awareness is not restricted to linguistic structures and semantics, it moreover influences phonological, pragmatic and socio-linguistic information, and cross-linguistic influence happens in any of these ranges. It is also claimed that the linguistic awareness of an L3 student is essentially diverse from the monolingual learning of their first L2 (Cook, 1995; De Angelis & Selinker, 2001; Grosjean 2001). Cook (1995) defines multi-competency concept implying multilingual linguistic competence, characterized by expanded linguistic awareness, greater imagination and cognitive adaptability and a variety of mental capacities. The researcher states that the features of L3 learners, such as involuntary code modification and lexical access errors, ought not to be seen as failure, but as a proof of the special and adaptable linguistic arrangement of the multilingual language.

3.4. Age and educational background

It is argued that second language acquisition by young children is driven by UG and target language input, following a process similar to first language acquisition (Selinker & Lakshmanan, 1993). However, Odlin (1989) states that although young learners show less L1 effects in phonology, children 4-10 years old tend to adhere to a single syntactic pattern and adults are more flexible. Therefore, although the “*young is better*” principle is basically true, other possible variables should be taken into consideration. As Hofer and Jesner (2019) stated in their study, early and extensive contact with a second and/or third language can have significant positive effects on young learners’ linguistic and cognitive performance. Students who have developed a high level of language abilities in their mother tongue will likely find that these skills also enhance and develop second language acquisition (Odlin, 1989). It should be noted that the students’ educational background is less analysed in language transfer studies than other variables such as language typology or language exposure. While it can intuitively assume that less educated students will show less restrictions on language transfer in a natural learning environment, this assumption needs to be clearly demonstrated by empirical evidence.

3.5. Language typology

Typological closeness between L2 and L3 facilitates language transfer (De Angelis & Selinker, 2001; Fuller, 1999; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Williams & Hammarberg, 1998). One of the most important proposed models is Typological Primacy Model (TPM). In this model, transferring the features can be explained with the existing or perceived typological proximity of the languages. In addition, TPM predicts that it can play a decisive role in inter-linguistic interaction regardless of the order of acquisition (Kellerman, 1983) or existing typological proximity. From the perspective of Cumulative Enhancement Model (CEM) Flynn, Foley and Vinnitskaya (2004) predicted that previously acquired languages would have influences on the acquisition of L3 as long as they are similar to the third language. If there is no similarity, there would be no transfer during the interaction between languages. This saying leaves a gap in explaining the effect of the first or second language features that are not similar to each other.

4. The current study

The current study shows the description of L3 (Italian) acquisition process with regard to seven participants who have come to Italy to learn Italian with different purposes. The research examines the findings of three-months-observation on the language acquisition among participants with different mother tongues and L2s (see Table 1). This study tries to find out the effects of knowing French or English as a second language on acquisition of Italian as a third language. It also aims to examine whether having a different mother tongue influences third language acquisition. On this respect, cross-linguistic effects and some factors (e.g. language typology, L1 or L2 transfer) are also presented in this current study.

4.1. Method

In this research, observational case study method has been used and the data was collected in the classroom environment. As Mertler, (2009: 79) expressed, observational case studies can be the most common type of case study and the focus of them “*might be a particular physical location in the organization*” (Italian language course in this study) or “*a specific group of people*” (Italian language learners in this study). In other words, the researcher aimed to look at the nature

of L3 acquisition process that took place in the language course environment for three months. To structure a natural setting environment and to prevent the negative influence of observer existence in the classroom, the researcher preferred to become an integral part of the study. Thus, to achieve the “trusted person” status (Glesne, 2006; Mertler, 2009) the researcher has continued to be seen as the participant and ‘participant observation’ has been structured in this current study. In this context, the observations have been made for a certain period of time and implications from narratives of participants and notes of the researcher have been analysed.

4.2. Participants

The participants of the study consisted of 7 individuals studying Italian for different purposes in a private language course in Rome, Italy. Although the mother tongue of the participants was different, individuals who had a second language of English or French and were learning Italian as a third language were preferred. The overall aim of the study was to examine the effect of the first or second language on the third language acquisition.

The first of the participants was a 70-year-old American individual and wanted to learn Italian for personal reasons. She stated that she did not know any Italian words yet when she came to Italy, but she had been attending the same course for 9 months and that reached a very good level of Italian knowledge in this period. The other participant was a dietician from England who decided to live and found an occupation in Italy. She stated that she had already taken Italian language courses and she was at B2 level and came to the course only to meet the practical and speaking deficiencies. Another participant aimed to learn Italian by coming from Germany in line with her own special wishes. Her second language was French because her husband was French, and her children were bilingual individuals in French-German. At that time, she aimed to learn Italian at a better level after French. Another participant was a Spanish individual, who came to Italy for business and education from Argentina. She spoke English as a second language at a good level and aimed to learn Italian. The other participant was a student who came to Rome from Libya for educational purposes. He attended this course in order to achieve B2 level success from CILS exam. He spoke English as a second language at a good level. Another participant was a Japanese individual and spoke English as a second language. Due to his being an architect and admiration to Rome, he tried to learn Italian at a good level and visited Rome almost every year as a tourist. The last participant was a Turkish individual who came to Rome for academic purposes and participated in this language course. She knew a good level of English and learned Italian in a language course in Rome 8 years ago.

Table 1. Description of participants

	Age	Gender	L1	L2	AoA*	L3	L3 LET* (month)
St_1	70	F	EN*	FR*	12	IT*	>12
St_2	27	F	EN	FR	18	IT	>10
St_3	55	F	GER*	FR	20	IT	>12
St_4	40	F	SP*	FR	11	IT	>12
St_5	24	M	ARA*	EN	14	IT	>18
St_6	60	M	JAP*	EN	12	IT	>10
St_7	34	F	TR*	EN	15	IT	>18

*EN: English, GER: German, SP: Spanish, ARA: Arabic, JAP: Japanese, TR: Turkish, FR: French, IT: Italian, AoA: Age of Acquisition, LET: Language Exposure Time

4.3. Data collection

The researcher participated in the study as an observer at Italian language course. She was able to observe both teacher's attitudes and students' interactions with the others in a variety of social contexts. The researcher also observed students in the process of Italian language acquisition as L3 in the classroom. During the observation, the researcher carefully observed the student behaviour and took notes. She also participated in the context and shared some information with course teachers, took notes and constructed a diary format. She kept her accounts in an "event-based diary format" (Duff, 2008; Peçenek, 2011) by expressing the information given from participants in a time sequence day by day from Monday to Friday and noted down remarkable errors in spoken or written language. Within this frame, the researcher collected data from students' productions in L3 in the classroom environment in an unstructured way. In addition, the researcher observed the students in their natural setting. Thus, the data for this study consisted of researcher's observational notes from the point of teacher and students.

4.4. Descriptive data and analysis

The researcher puts together her own notes from observational points in the classroom and natural setting. The data collected from classroom were given both in detail and summary since the procedure belonged to 3-months period. The only language spoken in the class was completely Italian. The teacher did not prefer to speak English or French as a common language in the classroom.

From researcher's narratives.

From the first day of the language course, every participant has taken a placement test. According to the results of the study, the classes are divided into different categories. The class which was observed was in the degree of third level, so it was equal to B1. The students have taken their seats. Since it was the first day of the third level, the teacher wanted to introduce herself to others. Afterward, the students introduced themselves. Since the teacher did not know any other foreign language including English, the lessons were always in Italian. (9 September 2019)

As can be stated in this excerpt; the teacher motivated the students to use only Italian language by expressing them that she had no knowledge of any other language. In other words, she aimed to build a target language environment among participants.

4.4.1. Data about vocabulary skills

The first data about vocabulary acquisition have been presented from notes which were taken by the researcher during the course. When these notes were summarized, it was seen that students who knew English as a second language (L2_EN) had morphological difficulties when they were compared with students who knew French as a second language (L2_FR). According to researcher's notes and comments, they did not understand the meaning of some words; they were participating in activities by estimating from some basic vocabulary items and trying to translate some words into English.

In this example, L2_EN participants were too late to answer by saying the opposite of words than L2_FR students although they were good at understanding the meaning of new vocabulary items.

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

Table 2. An example of a conversation between teacher and students

T: <i>Dimmi i contrari di queste parole.</i> ‘Tell me the antonyms of these words.’		
T: <i>Arrabbiarsi</i>		‘get angry’
L2_FR: <i>Calmarsi</i>	L2_EN: <i>Calmare*</i>	‘calm down’
T: <i>Cucire</i>		‘sew’
L2_FR: <i>Scucire</i>		‘unstitch’
T: <i>Migliorare</i>		‘improve’
L2_FR: <i>Peggiorare</i>		‘get worse’
T: <i>Insegnare</i>		‘teach’
L2_FR & EN: <i>Imparare</i>		‘learn’
T: <i>Avvicinarsi</i>		‘approach’
L2_FR: <i>Allontanarsi</i>		‘go away’

From the researcher’s narratives.

The students have started to do vocabulary activities such as finding the synonyms or antonyms of some words given by the teacher. L2_EN students partially understood and answered basic words while L2_FR students could respond correctly almost all vocabulary items. (12 September 2019)

From the Japanese student’s narratives.

I think being in a different language family is the biggest problem. When I speak in Italian, I constantly think of Japanese words. First, I translate the Japanese words in my mind into English, then I translate them into Italian. There is a constant translation mechanism in my mind, and I feel tired at the end of the lesson.

Table 3. An example of a conversation between teacher and L2_FR student

T: <i>Che cosa hai fatto ieri?</i>	‘What did you do yesterday?’
S: <i>Ho fatto una passeggiata nella citta.</i>	‘I had a walk in the city’.
T: <i>Citta o centro?</i>	‘city or centre?’
S: <i>Ah, si, centro.</i>	‘Ah, yes, centre’.

In this example, L2_FR student preferred the word *citta* instead of the ‘centre’, since the word *citta* is used to mean the ‘city centre’ in French. The biggest problem experienced by L2_FR students was seen in the usage of words. They had difficulties in choosing words and often made mistakes using the words imported from French.

From English student’s narratives.

I feel as if my mother tongue (English) does not make any contribution to me. Because when I speak in Italian, I speak very slowly and my mind uses French which is the second language I know. In word selection, I use the same proportion of words in Italian as much as I speak French. I also can't remember the Italian equivalent of a word if I don't know the meaning of it in French.

From German student’s narratives.

My mother tongue is German and I live in Germany. My husband is French and my children are naturally raised bilingual. They speak both French and German like their mother tongue. I didn't have a hard time while learning Italian. Because it is very similar to French. I feel very lucky to have learned French beforehand. At first, there were some points that I

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

had difficulty with. Although I see myself quite well as syntactic or grammatical, my biggest problem was to translate French to Italian, morphologically. While this transfer worked most of the time, sometimes I made mistakes due to incorrect transfers.

From the teacher's narratives.

From beginner to advanced, student profiles vary widely. Students who speak French and Spanish are quite many. There are also students who speak English or Arabic. Students who have Turkish mother tongue and who know English very well are also coming to our course. If I make a comparison in terms of vocabulary knowledge, students who speak French and Spanish have more difficulties at the beginning level than other students. Because they always make code-mixing or code-switching, -especially Spanish students -; because they think that we understand them in all circumstances. However, students whose mother tongue or second language are typologically different from Italian are making faster progress at the beginner level. On the other hand, when they reach 3rd or 4th level (B1 or B2), students whose mother tongue or second language is French or Spanish progress much faster, while students whose mother tongue or second language is from a different language family stay at a certain level and slow down. It becomes very difficult for them to go to the next level.

As it was seen from the notes, L3 learning is more strongly affected by more typologically similar languages (Rothman, 2015; Chen, 2018). Also, as in the example of “city” and “centre”, L3 words took the nearest translation equivalents in L2 words as long as L2 is at a high proficiency level.

4.4.2. Data about syntactic skills

From syntactic aspect, the biggest problem has been seen in the conversation of Turkish and Japanese students. Whatever their second languages are, they had similar problems.

Table 4. An example of a conversation between teacher and L2_ENG student

T: <i>Si F., puoi raccontare un libro o un film che hai letto o visto?</i>
‘Can you narrate a book or a film that you have read or seen?’
S: <i>Si, vorrei raccontare un drammatico film.</i>
‘Yes, I would like to narrate a dramatic film.’
T: <i>Un film drammatico?</i>
‘a dramatic film’
S: <i>Si, la storia di Black film racconta di una sordocieca ragazza e si chiama Michelle.</i>
‘Yes, the story of the film Black narrates a deaf-blind girl and her name is Michelle.’
T: <i>Di una ragazza sordocieca! Si chiamava Michelle!</i>
‘of a deaf-blind girl! Her name was Michelle’

In this example, the teacher asks the student to describe a book she has read or a movie she has watched. The student transfers from his second language, English, and uses *adjective + noun* (*un drammatico film*) structure. However, *noun + adjective* (*un film drammatico*) structure is more valid in Italian and therefore the teacher emphasizes and asks the student to correct the mistake.

From Turkish student's narratives.

My mother tongue is Turkish and I know English at an advanced level. On the lexical level, the more I am familiar with the English language, the more I can master the Italian

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

language because there are so many similar words between English and Italian. However, from a syntactic point of view, there are some difficulties. I am still having difficulties in the SOV order, my mind is sometimes shifting to Turkish. In fact, at some point, I can say that I use also English rules in Italian. For example, in English, adjective is used before the noun (a beautiful girl), but in Italian, adjective usually comes after the noun (una ragazza bella).

Table 5. An example of conversation between teacher and L2_ENG, L1_JAP student

T: <i>Tu che fai nella tua vita quotidiana per salvare l'ambiente?</i>	
'What are you doing in your daily life to save the environment?'	
S: <i>Salvare l'ambiente e' molto importante. (S-V-O) Io, l'etichetta di vestiti, guardo. I mean [in English] Io guardo l'etichetta di vestiti.</i>	
'Saving the environment is very important. I, the label of clothes, look at. I mean, I look at the label of clothes.'	

In this example, the teacher asked the student what he was doing to protect the environment. While the student responds, he uses the SOV structure instead of the SVO structure by transferring from his native Japanese.

From Japanese student's narratives.

What is interesting is that, in terms of sentence order, when I speak in Italian, my mind is shifting completely to Japanese, my mother tongue. As soon as I made a mistake, I notice it, but I am late to correct them immediately. As I said before, the reason why I am late to correct myself can be the translation effect in my mind; since I first translate them into English and then Italian.

From syntactic aspect, it was observed that Turkish and Japanese students have transferred their mother tongues to L3 production. Although they have a good level of English as an L2, they still used their L1s.

4.4.3. Data about reading and speaking skills

From the perspective of reading skills, Japanese and Arabian students stated that they experienced the most difficulty in reading activities since they spent a lot of time on reading. The common idea was that the different alphabets and some sounds they used in their mother tongue caused them to be slow in reading comprehension and make mistakes. Although both spoke English as a second language, they claimed that their mother tongue was more dominant than English (L2) in reading.

Table 6. An example of a conversation between teacher and L1_ARA student

T: <i>Che cosa vuoi parlare?</i>	'What do you want to talk about?'
S: <i>Voglio ballare sul terrorismo.</i>	'I want to dance (!) about terrorism.'
T: <i>Vuoi parlare?</i>	'want to talk?!'
S: <i>Si, si parlare</i>	'Yes, yes talk'

Similarly, while speaking, as the researcher indicated, the student whose mother tongue is Arabian made some transfer from Arabian to Italian language. It was seen that he used certain features of Arabian phonology in Italian. For instance, in Arabian, the consonant <p> does not exist. Instead, the consonant and different versions of are used. On the other hand, in

Italian, the consonant <p> is mostly used and it is different from . Thus, this fact caused interference in student's spelling of the words including <p> such as *buzzare* instead of *puzzare*, *bulire* instead of *pulire*.

In this sample, in fact, he would like to say *parlare*, but he pronounced it as if it is the sound of "b". Although the teacher understood what he meant to say, she emphasized the correct spelling of the word to make him notice where he made the mistake.

From Arabian student's narratives.

There is nothing I can do. Yes, I know English, but I have lots of difficulties in reading Italian texts because my mother tongue is Arabic. I am quite inadequate in pronunciation because I read the words wrong. I am constantly trying to read the texts written in Latin alphabet from left to right, while speaking with a different alphabet from right to left in my daily life. Also, the lack of <p> voice in Arabic is a big problem for me. Instead of this voice, I constantly speak with and I have a lot of problems in speaking and being understandable.

There is also another student who had a problem with Italian pronunciation. Since her mother tongue is Spanish she expressed that she did many mistakes using Spanish sounds at the beginning of the course.

From Spanish student's narratives.

My mother tongue is Spanish, I know English as a second language. While I was learning Italian, of course I used Spanish, not English. But initially, that was very tiring for me. From the first day of the course, I wanted to completely forget Spanish because I was speaking Spanish unconsciously in the classroom. When I reach level 3 and 4, I transmit less because I have learned Italian better.

From this perspective, as Typological Primacy Model (TPM) proposed the factor that determines the source language in the transition between languages in multilingual environments may be the typological affinity existing. In this case, it can be said that transferring the features can be explained with the existing or perceived typological proximity of the languages (Oztekin & Haznedar, 2015; Rothman, 2015).

4.4.4. Data about grammar and writing skills

By examining the detailed notes of the researcher, some inferences have been made in the context of grammar and writing skills. First, when the participants' background information was taken, it was seen that they all first learned *tempo presente* (simple present or present continuous), then learned *tempo passato prossimo* (simple past tense) and *tempo future semplice* (future tense) in Italian. Afterwards, they learned *tempo imperfetto* (the past continuous tense) and they all used these tenses in oral production successfully. The observational notes by Petrilli (1997) on late learners showed that the students in the classroom used mostly present, past and past continuous tenses. In a similar way, in the language course, the participants mostly used simple present, present continuous and simple past tense but they rarely preferred to use future tense. Another important point in the notes is that, L2 EN students were always more successful and faster than FR students in terms of grammatical activities such as fill in the blanks (tenses), choose the correct option (conditional sentences) or rewrite (contracted forms).

Table 7. An example of a rewrite activity between teacher and students

T: *Trasformare, quando e' possibile, le seguenti frasi implicite in esplicite:*
 'When possible, transform the following implicit sentences into explicit.'

T: *Facendo testamento, si ricordo di tutti.*
 'By making a will, everyone is remembered'

L2_EN: *Mentre facevo testamento, si ricordo di tutti.*
 'While I was making a will, I remember everyone'

T: *Facendo cosi, non otterrai nulla.*
 'By doing so, you will get nothing.'

L2_EN: *Se farai cosi, non atterrai nulla.*
 'If you do this, you will not land anything.'

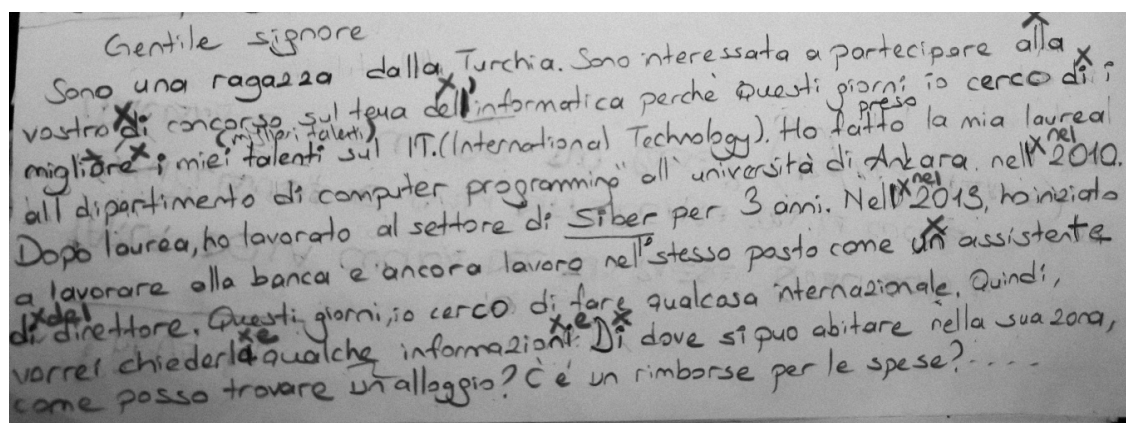
T: *E' stato investito da una moto, attraversando la strada.*
 'He was hit by a motorbike, crossing the road.'

L2_EN: *E' stato investito da una moto, mentre attraversava la strada.*
 'He was hit by a motorbike while crossing the road.'

In the above activity, L2_EN students were faster than L2_FR students in answering to rewrite sentences. There may be two reasons for this: first, knowing and similar learning way of English as an L2 might help them to transform the sentences in the correct form. Second, L2_FR students were busy to think the gerund form of the vocabulary items since they are similar to French words, thus they might have been mixed and late to transform the sentences.

From the perspective of observed grammatical judgement of the students in writing, some samples from the students were analysed in detail (see Figure 1.).

Figure 1. Writing sample 1.



[Roma, 14 October 2019. Sei interessato a partecipare un bando di concorso che ti consentirebbe di frequentare un master prestigioso all' estero sul tema del informatica. Scrivi una mail alla segreteria del master dove: spieghi perche' sei interessato al master, parli della tua esperienza formative e lavorativa in questo settore, chiedi informazioni sulle condizioni (alloggio, rimborsi speze...) (80-100 parole)]. ['You are interested in participating in a competition that would allow you to attend a prestigious master abroad on the subject of computer science. Write an email to the secretary of the master and explain why you are interested in the master, talk about your training and work experience in this sector, ask for information on the conditions (accommodation, special reimbursements ...) (80-100 words).']

This writing sample was taken from Turkish student and the errors were corrected by the teacher. It can be easily seen that student did not use prepositions correctly. In terms of articles, she misused or overused them. There can be observed the typological effect of L1 and L2 since

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

they differ from L3 Italian. It can be said that the cross-linguistic effect can explain this situation. In Italian, the gender position of nouns (masculine and feminine) and the singular or plural features of them differs from Turkish. The leading article (generally by the final vowel) is used to show the gender and number. However, in Turkish there are no noun classes or grammatical gender. Thus, the student misused the plural form of the nouns such as in *'infomazioni'* instead of writing *'informazione'*. It can be stated that she made an overgeneralization in the singular-plural form of the noun. In Turkish, there is no definite article stated in Turkish. Thus, the reason for this can be that there is not any existence category of article in Turkish and student misused them in Italian. Furthermore, the student confused the usage and had difficulty in applying the usage of prepositions such as *"del or dell', nel or nell'"*.

From Turkish student's narratives.

In Turkish or English there is no masculine or feminine aspect. While I am talking in Italian with my friends in the classroom or outside, I cannot talk fast and fluently. Because I have to think twice as much as my other Italian-speaking friends. First of all, I have to decide whether the word is male or female. Then I have to bring an article by gender and this article rule is not available in Turkish or English. After deciding on the article, I have to think about the sentence order. For example, first I have to bring noun and then adjective. This rule is different from English. The predicate always has to come after the subject. In short, my job is twice as much and harder as other Italian learners.

There is also another example on prepositions taken from researcher's notes. It shows that, the similar way of languages is another caveat to use a new language fluently. Since L1_English and L2_French participant thought that most grammar points were similar to each other, they overused some aspects or generalized some rules to Italian.

Table 8. An example of a preposition activity between teacher and L1_ENG, L2_FR student

T: I danni causati per* temporale sono importanti. (dal)
'The damage caused <i>by</i> storm is important.'
T: Fate attenzioni per* non perderlo (a).
'Be careful not <i>to</i> lose it'
T: Corri per* prendere il libro! (a).
'Run <i>to</i> get the book!'

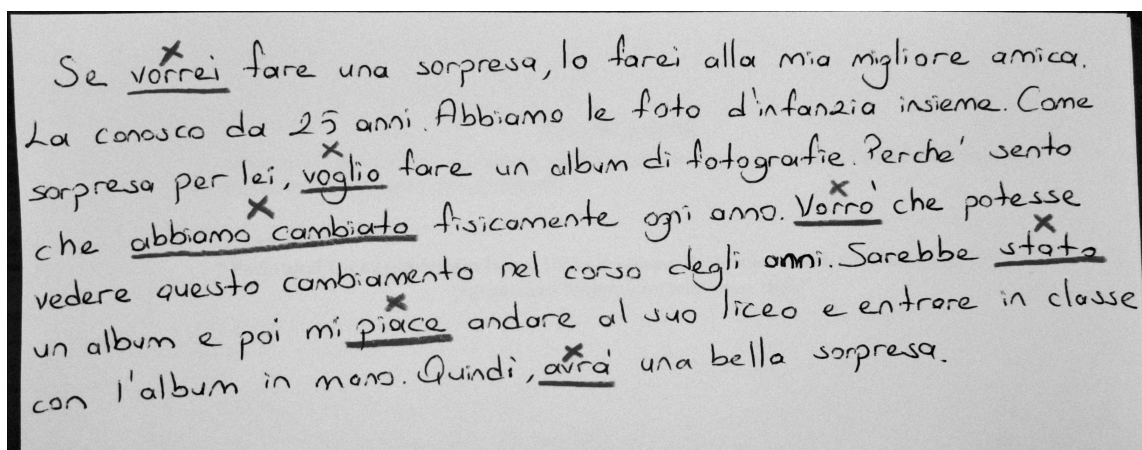
In the activities of preposition, the participants had the most difficulty to find the correct preposition. L2_FR or EN students had the errors using the prepositions *dal* (from or by) or *a* (to), instead they always preferred *per* (for). The prepositional aspect was seen for them challenging and it can be said that they avoided using prepositions like articles.

From English student's narratives.

My mother tongue is English and I learned French as a second language. Since I want to live and work in Italy, I am trying to learn Italian. Initially, it was very difficult for me to learn Italian words. But as time went on, thanks to French as a Latin language, I was able to learn Italian more quickly. However, prepositions and articles are among the most challenging issues for me. I think that translation should not be done while practicing prepositions. Because it is a very different subject from both French and English.

From the same perspective, conditional sentences in writing is another challenging subject for students. As another writing sample, the usage of conditionals was analyzed as in the Figure 2.

Figure 2. Writing sample 2



[(Roma, 25 October 2019. Se dovessi organizzare una sorpresa per un amico/a, che cosa farei. 70-80 parole).] [‘If you had to organize a surprise for a friend, what would you do (70-80 words).’]

Se vorrei (volessi) fare una sorpresa, lo farei alla mia migliore amica. La conosco da 25 anni. Abbiamo le foto d'infanzia insieme. Come sorpresa per lei, voglio (vorrei) fare un album di fotografie. Perche' sento che abbiamo cambiato (siamo cambiate) fisicamente ogni anno. Vorro' (vorrei) che potesse vedere questo cambiamento nel corso degli anni. Sarebbe stato (sarebbe) un album e poi mi piace (piacerebbe) andare al suo liceo e entrare in classe con l'album in mano. Quindi, avra' (avrebbe) una bella sorpresa.

‘If I wanted to do a surprise, I would do it to my best friend. I've known her for 25 years. We have childhood photos together. As a surprise to her, I would like to prepare a photo album. Because I feel that we have changed physically every year. I wish she could see this change over the years. It would be an album and then I would like to go to her high school and go to class with the album in hand. So, she would have a nice surprise.’

In this example, it can be observed that the student made conditional-subjunctive agreement error in terms of conditionals. She avoided the conditional form; however, as seen in the writing sample, she preferred to use *presente indicativo*, ‘simple present tense’ or *tempo futuro* ‘the future tense’. As Peçenek (2011) indicated,

“Italian has a conditional verb inflection called the *condizionale*. The conditional mood is potential; expressing what should or would happen under certain circumstances. In addition, it is used in the conclusion of a conditional sentence. When the possibility of an action being fulfilled is subject to a condition referring to the future, it can be expressed either by the simple future in both clauses or by the imperfect subjunctive in the conditional clause and the conditional in the concluding clause (p.279).”

For instance: *Se supererai l'esame, potrai avere una borsa di studio* ‘If you pass the exam, you can have a scholarship’. *Se avessi dei soldi, comprerei una bella casa al mare*. ‘If I had some money, I would buy a nice beach house’. Thus, it can be easily said that, the students have made these errors because the acquisition process of Italian is different from English or French. In addition, the student made grammatical errors in using the verb ‘essere’ and ‘avere’. In Italian,

essere is used with intransitive verbs, while avere is used with transitive ones. The verb ‘change’ is an intransitive verb in Italian, and it should be used with ‘essere’ (e.g. siamo cambiate). Also, there should be plural agreement (-e) at the end of the verb. However, she used *cambiato* instead of *cambiate*. In Italian, when two or more feminine nouns are used as subjects and the verb is intransitive (e.g. essere is used), the verb itself is also conjugated by the noun and its plural form is done by the suffix -e not -o. This rule is completely different from Turkish or English, so she omitted it from her writing.

5. Conclusion and discussion

The first point of cross-linguistic effect to be emphasized is *vocabulary skills*. In the third language acquisition, it is quite possible to see the effects of the first or second language vocabulary knowledge. When the morphological effects of the first language on the acquisition of the third language are examined, it is seen that the participants whose native language is English, German and Spanish provide easier word acquisition and can use the language more fluently than Arabic and Turkish native speakers. Italian words are structurally similar to English, German or Spanish, and thus that makes word acquisition easier. However, the biggest problem of these participants is at the point of code-switching and code-mixing. These participants face more transfer effects than others. Participants whose native language is Japanese, Arabic and Turkish refer to English, which is their second language in word selection. However, it is observed that they are not as fast and successful as the participants who transfer the words from their mother tongue. The common opinion they have stated in the notes is that if they do not know the meaning of new Italian word in their second language, it is very difficult for them to put it into long-term memory. That is, in order for a word to be permanent, they must know its equivalent in the second language. Otherwise, they can quickly forget that word or cannot use it in context correctly. From these results, it can be seen a close relationship to the findings of Chen (2018) in which it is suggested that if learners cannot find the similar forms in the already-learned languages while learning L3, they will choose the closest translation equivalents in L2. At this point, language instruction has an important effect in selection, and it will provide the nearest translation equivalents of L3 words. Similarly, from another perspective, As Wei (2006:88) indicates;

“the multilingual mental lexicon contains not only lexemes but also language-specific lemmas; language-specific lemmas may activate language-specific morphosyntactic procedures in speech production, and third language learners’ activation of lemmas for target language items may be influenced by the lemmas already stored in their mental lexicon through their previous language acquisition, especially second language acquisition. (p.88)”

Concerning *syntactic skills*, the biggest problem is seen in the participants whose native language is Turkish and Japanese, while the other participants do not have much difficulty in terms of syntax. The fact that Turkish and Japanese are structurally similar to each other and different from Italian as a Latin language clearly explains this result. While the Italian syntax is S-V-O, the syntax takes place differently in Turkish and Japanese. Therefore, during the sentence building, these two participants can change the location of the subject and verb or perform the syntax within the sentence similar to their mother tongue. Although both speak English as a second language, they state that they are transferring from their mother tongue not from second language. From a syntactic point of view, it is seen that the effect of the first language is more than the second language in the acquisition of the third language. As it was mentioned before, LPM claims that

all languages acquired beforehand stay active through the learning of L3 (Westergaard et al., 2017). Thus, the findings of this study show a different result from Bardel and Falk (2007:459) who express, “syntactic structures are more easily transferred from L2 than from L1 in the initial state of L3 acquisition (p.459)”.

In terms of analysing *reading and speaking skills*, the biggest difficulty belongs to the participants whose native language is Japanese or Arabic. These are the participants who experienced the most difficulty in reading activities performed by the teacher in the classroom. The common idea that arises in the interview with them is that the different alphabets and some sounds they use in their mother tongue cause them to make mistakes. Although both speak English as a second language, they claim that their mother tongue is dominant in their reading activities or while speaking. However, it is an undeniable fact that their English also has a facilitating effect. Participants whose native language is English, German, Spanish or Turkish state that they did not experience any difficulties while reading or speaking. Thus, although the second language has a significant effect, the native language has a greater effect.

The last but not the least important point to highlight is the *grammar and writing skills*. Grammatical results appear to be the most meaningful results. When the grammar activities performed in the classroom are examined, it can be observed that the effect of the mother tongue is very low and the effect of the second language is more dominant. Participants whose second language is English make less errors than those whose second language is French. At this point, it can be thought that the knowledge and experience gained by the participants while learning the second language facilitate their third language acquisition process. Therefore, it can be concluded that English as a second language may be acquired differently from French. At some points, participants who have acquired French as a second language are more successful than other participants such as in using articles, prepositions. Nevertheless, it can be said that L2_EN participants can understand new subjects more easily (tenses, conditionals and so on) and be faster in many activities (fill in the blanks, rewrite, cloze tests and so on). Thus, it seems possible to say that the effect of the second language is more dominant than the first language in the acquisition of a new grammar.

As a result, there is not only one appearance in transfer between languages and cross linguistic effects. In other words, learners resort to different languages for different linguistic categories in L3 production (Efeoğlu, Yüksel & Baran, 2019). It can be said that TPM, the language processor in learners' mind firstly identifies the most similar language and then use its grammar or other structures in acquiring L3. However, learners may also make a negative transfer from the other language which is not typologically close to L3 as seen in reading and speaking activities. Thus, it can be said that the proficiency level or L2 language instruction may affect this transfer procedure and they can select a non-facilitative source of transfer. From educational pedagogy, it can be concluded that, in L3 teaching and learning process, all factors should be considered (including L1 transfer, L2 proficiency level and so on) and individual-based teaching process should be applied.

References

- Anderson, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). Behind the L2 status factor: A neurolinguistic framework for L3 research. In J. C. Cabrelli Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 61-78). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4): 459-484.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 111(45), 8-20.
- Chen, J. (2018). How do L3 words find conceptual parasitic hosts in typologically distant L1 or L2? Evidence from a cross-linguistic priming effect. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. In M. Bensoussan, I. Kreindler, & E. Aogáin (Eds.), *Multilingualism and language learning: 8/2. Language, Culture and Curriculum* (pp. 93-98). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Duff, A. P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Efeoglu, G., Yüksel, H. G., & Baran, S. (2019). Lexical cross-linguistic influence: a study of three multilingual learners of L3 English. *International Journal of Multilingualism*, 1-17.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 1(3).
- Fuller, J. (1999). Between three languages: Composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, 20(4), 534-561.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (ed.). Pearson Education. Inc.: Boston, MA.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford, UK: Blackwell.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3?. *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87.
- Hopp, H. (2019). Cross-linguistic influence in the child third language acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English. *International Journal of Bilingualism*, 23(2), 567-583.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence on the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, 245-309.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In Gass, S. and Selinker, L., (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112-134.

Demiray Akbulut, F. (2020). The effect of first and second language on the third language: An observational study. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 294-310.

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Sage.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 3(2).
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Öztekin, E., & Haznedar, B. (2015). Dillerarası etkileşim: Çokdilli ortamlarda sözdizimsel gelişim ve nesne düşürme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 37-47.
- Peçenek, D. (2011). A longitudinal study of two boys' experiences of acquiring Italian as a second language: the influence of age. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 268-290.
- Petrilli, R. (1997). *L'Educazione linguistica nella scuola d'infanzia*. Firenze: Giunti.
- Poullisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15 (1), 36-57.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 59-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: language and cognition*, 18(2), 179-190.
- Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?'. In M. Bensoussan, I. Kreindler, & E. Aogáin (Eds.), *Multilingualism and language learning: 8/2. Language, culture and curriculum* (pp. 115-123). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U. (1993). Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle." In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp. 197-216). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 6 (4), 339-350.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651-665.
- Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. *Mind and context in adult second language acquisition*, 141-78.
- Wei, L. (2006). The multilingual mental lexicon and lemma transfer in third language learning. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 88-104.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R., & Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666-682.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19 (3), 295-333.

Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory

Ermira Qosja¹ and Ina Keçi²

Received date: 16 / 05 / 2020

Accepted date: 27 / 06 / 2020

Abstract

This paper investigates how the institutional quality in the frame of social capital helps to explain the current and expected entrepreneurial behavior. Based on the literature of social capital and institutional theory in this article we aim to examine how the relationship between the degree of trust, norms, networks, and associations within a society impact governance quality and therefore entrepreneurial orientation. The link between the perceived institutional quality and the entrepreneurial behavior as market-oriented or network-oriented is tested for a sample of 72 businesses in Albania. By using a quantitative methodology, the data collected through the Global Competitiveness Index are processed by conducting descriptive statistics and correlation analysis. The results showed the significance of perceived trust and quality at public and private institutions as important predictors of entrepreneurship behaviors toward market or network orientations. Taking into account that the link between institutional quality and social capital has not received much attention in the literature, the contribution of this study refers to practical investigations that address questions for policymakers to improve institutional quality.

Keywords: Trust, entrepreneurship, networks, social capital, institutional quality

JEL Codes: L26, D85, E02, E22

1. Introduction

This paper emphasizes the important role of positive social capital as described by the literature in solving and reducing both market and government failures. By explaining the effect of a positive social capital build by governments we can understand then better the ways by which institutions perform to support entrepreneurship. The contribution of this empiric study is the attempt to describe and analyze the relationship between perceived institutional quality and the social capital forms in Albania.

The study begins first through the introduction of institutional theory by emphasizing the importance of institutional quality in promoting and supplying entrepreneurship in an economy and also the introduction of social capital theory by emphasizing the forms of entrepreneurial networks and interconnections to facilitate entrepreneurial activity. In the next section, we discuss the literature which describes the kind of relationships between social capital and institutions, the discussion aims to understand the context of this interaction in Albanian businesses studied in this paper.

Regarding social capital theory, this study will focus mainly on those dimensions of social capital which target the entrepreneurial behavior if it is network-oriented or market-oriented.

¹Prof. Dr., European University of Tirana, Faculty of Economy Business and Development, Department of Management and Marketing, Albania

²Corresponding author, European University of Tirana, Faculty of Economy Business and Development, Department of Management and Marketing, Albania, Email: ina.keci@uet.edu.al

Then, based on the results of perceived institutional quality we will explain the effects and relationships between institutional quality and entrepreneurial orientation toward market or networks in the Albanian context.

The logic to study the link between the above-mentioned variables refers to the necessary awareness of policymakers for social capital existence and its impact on the entrepreneurial environment. The methodological tool used to measure institutional quality is the first pillar of the Global Competitiveness Index, an instrument developed by the World Economic Forum since 2004 and used to rank countries according to their competitiveness based on one single index which integrates the macroeconomic and microeconomic aspects. While measuring social capital we will refer to only one dimension of it, specifically the structural domain to understand the reasons behind entrepreneurial orientation toward market or networks. In the final section, we will refer to the importance of awareness for policymakers and researchers regarding the active consideration of social capital as a decisive economic force in promoting a positive entrepreneurial environment. The final section encompasses some concluding remarks.

1.1. Study objective and research question

This exploratory research introduces and analyzes the components of the social environment, as network forms, norms, and trust, which correspond to the attributes of social capital, and the overall institutional environment as important components of the entrepreneurial environment. This study's objective is to investigate the perceived institutional quality as a determinant factor of entrepreneurial strategy regarding their relationships with institutions and social interaction environment. Our research question which links three main components of entrepreneurial climate (social capital, businesses, and institutions) is: Which are the possible strategies to be chosen by entrepreneurs concerning the country's institutions based on their perception of institutional quality.

2. Literature review

The concept of social capital advocates the idea that social attributes like connections, norms, values, and trust interact in the context of facilitating coordination and collaboration between individuals and groups in society. The main authors who introduced the social capital theory are Coleman (1990) and Putnam (1993). They underlined the notion of social capital in terms of its effects on economic activity and economic development. Through the social capital theory approach, the common view of the authors was the creation of social networks based on the cooperation and reciprocity norms that several individuals have with each other relying on trust with one-other.

Putnam (1993) has defined social capital as characteristics of social organizations like trust, norms, and networks that improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions. On the other side, Lin (2001) offers an individualistic view by describing social capital in terms of social structures to which are attached several resources and those social structures are accessed and/or mobilized in determined actions. Some of the well-known scholars of social capital like Coleman (1990) and Putnam (1993) have defined social capital in terms of trust and as access or membership in different forms of networks, also as mutual norms.

The concept of networks refers to ties that link individuals between each other and through individuals they also create links between firms. These links facilitate, support, and advance the

exchange of information, also help to search for information with lower costs. Trust can be explained as confidence in the reliability of others. The trust that people have in other people, in general, can be referred to as generalized or general trust. Knack and Keefer (1997) explain that in the case of high trust, people tend to follow the civic norms in their actions because the expectations that others will reciprocate are high. Fukuyama (1995) emphasizes that mutual trust at social networks provides the reduction of transaction costs. In the same logic Putnam (2000) explains that the difference between generalized reciprocity and trust absence at social networks is similar to the difference between money and barter. Kim and Aldrich (2005) explain the importance of social capital based on the advantages of wider social relations in which the majority of individuals have embedded their ties. The basic logic is that when people are connected with the others, as they share the same values, this will make them able to benefit and profit more than when they acted alone.

Social capital represents a multidimensional concept. Researchers have described three forms of social capital bonding, bridging, and linking. Bonding and bridging are described by Gitell and Vidal (1998) and Putnam (2000), the third dimension linking was described by Woolcock (1998, 2001). Bonding social capital refers to internal ties of a social group and is stronger and common in denser networks, bridging social capital refers to external ties and are weaker and common in larger networks, while linking social capital links citizens to formal institutions enabling them to access institutional resources. According to Granovetter (2005), the consequences of too much bonding are related to restraining innovation and adaptation, creates monopolies, collusion, and cartels. While bridging which leads to larger networks is better than bonding for sharing information in denser networks with a high degree of overlapping information.

Lumpkin and Dess (1996) argue that entrepreneurial oriented companies try to realize independently their organizational visions and objectives, but they can't succeed because without all the necessary resources their strategies will tend to fail. Under these conditions is evidenced the positive effect of social capital by supplying the network with different and considerable resources. While the process is reciprocal, for the reason that entrepreneurial oriented companies can also have a valuable influence on social capital.

Rothstein and Stolle (2008) in their study approach the role of the state as a source of social capital, arguing that the mechanism of the relationship between institutions and social capital in the creation of the generalized trust. Authors explain that when the administrative system is characterized by bias (favoritism), unfairness and corruption all this causes low levels of social capital, this referring to social capital as generalized trust. Institutions and social capital as represented by norms and values interact to treat the necessary trade-offs and balances between freedom and competition on the one hand and regulation and predictability on the other.

Based on the logic that institutions replace and complement social capital Aoki (2007) argues that institutions affect the current social capital and co-evolve with it in positive and negative ways. Trust and good institutions reinforce each other. North (2003) explains that the main components of institutions that contribute to the definition of economic performance are a set of formal rules, informal rules (like norms), also conformity and implementation mechanisms. Referring to the definition of institutions as a set of informal rules (norms), we can say that social capital is usually linked with institutions thorough the concept of informal institutions. Ahlerup et al. (2009) in their study have reviewed the impact of institutions and social capital (represented by the interpersonal trust) on economic growth, they describe that strong institutions cause a

decrease in the marginal effect of social capital. The role of social capital in the form of trust as a promoter of economic growth was also emphasized by Zak and Knack (2001).

One of the most important contributions to explain the link between institutions and strategies is the study of Peng (2003) by proposing a two-phase model. Each one of the stages and related strategies is described by the author in terms of the institutional development level and terms of benefits and costs. In previous studies Peng and Heath (1996) emphasize that when institutions are during an early stage in transition and the formal rules which support the market systems are not well established, firms will choose the strategy which is network centered or network-oriented in other words, relying on strong personal ties. The authors explain that later when formal rules more matured take place, network strategy's cost may gradually outweigh their benefits while the benefits of market-oriented strategies gradually exceed their costs. For these reasons, firms' strategic choices will be market-oriented (Peng, Lee, and Wang 2005).

3. Methodology

This study has a quantitative methodology, by following a deductive logic. The deductive logic begins with existing theories and concepts and formulates hypotheses that are testable later. To answer the research question this study is based on quantitative methods of data collection and processing. As an empirical study, the paper collects numeric data which then are converted into statistically interpretable data. The research focus is to explore the relationship between the company's behavior concerning perceived institutional quality. In the role of independent variable is the perceived institutional quality while the dependent variable is the strategy (company behavior) which can be relationship (network) based or market based.

The method used to collect data for this study is a survey questionnaire, which is composed of two sections. The first section uses questions from Executive Opinion Survey (WEF, 2016-2017) referring only to the part that includes the first dimension of Global Competitiveness Index developed by WEF since 2004, the second part it refers to dimensions of social capital bonding and bridging to identify the entrepreneur's strategy related with institutions according to their perceptions for institutional quality. The last part of the study survey refers to demographics for the study sample: participant's gender, education, and business location. The total study sample is 70 participants.

The reason why we rely on the GCI index is the fact that it one of the most distinguished indicators that evaluates the countries competition at national levels, is an index that encompasses a wide range of dimensions, and is published every year by WEF. Institutions the first dimension of this general index, which is the first part of our questionnaire construction, it refers to the legal and administrative framework within agents of society interact between each other and the quality of this framework has a very important influence on competitiveness, growth and sustainable development of an economy. The following table shows the detailed data related to sample composition and its demographic characteristics.

The dependent variable of the study is social capital which is represented by two components studied in this paper bonding and bridging. The determinant variables are a set of 7 composed dimensions each of them detailed in components. All the composed variables are categorized into two groups: the first developed to evaluate the quality of public institutions, and the second developed for the assessment of the quality of private institutions.

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

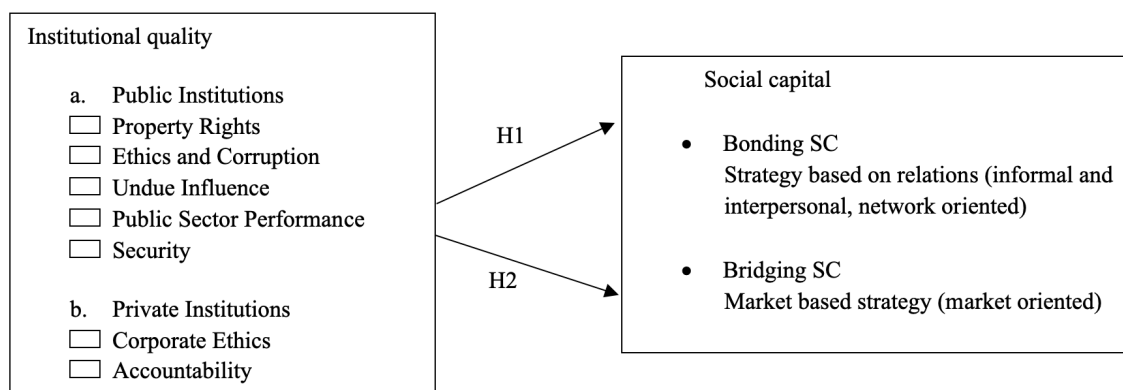
Table 1. Demographic characteristics of the study sample

Gender	Frequency	Valid percent	Education							
			High school	Valid percent	University	Valid percent	Master degree	Valid percent	Ph.D.	Valid percent
Female	24	35.3	4	16.7	4	16.7	14	58.3	2	8.3
Male	44	64.7	8	18.2	9	20.4	27	61.4	0	
Missing	2									
Total	70	100%	14	20%	13	18.5%	41	58.5%	2	3%

Source: Authors

The methodological model used in this study is configured like the figure below:

Figure 1. Methodological model



Source: Authors

The table below describes the detailed indicators and variables and the questions related with each one detailed variable.

Figure 2. Study Indicators

Perceived institutional quality	
General group of indicator	Questions
A. Public institutions quality indicators	
1. Property rights	Q01, Q02
2. Ethics and corruption	Q03, Q04, Q05, Q06, Q07, Q08
3. Undue influence	Q09, Q10
4. Public sector performance	Q12, Q13, Q14, Q15
5. Security	Q16, Q17, Q18, Q19
B. Private institutions quality indicator	
1. Corporate ethic	Q20
2. Accountability	Q21, Q22, Q23
Social Capital Components	
A. Bonding	Q24
B. Bridging	Q25

Source: For the perceived institutional quality GCI Report (World Economic Forum) 2016-2017, for social capital components according to literature Peng (2003)

There are 28 questions in total and all the collected data are in the form of attitudes that are held to the respective proposition, and each participant in the study chooses his/her attitude in a range of seven Likert scales. Likert scale is a 5- or 7-point ordinal scale used by respondents to

rate the degree to which they agree or disagree with a statement. Based on the fact that an attitude can be described in preferential ways of behaving and reacting in specific circumstances around an object, a subject or a concept acquired through social interactions, Likert scales are created to quantify the subjective preferential thinking, feeling and action in a validated and reliable manner (Schwarz et.al.,2001).

The statistical procedure used to analyze the collected data it refers to correlations statistics between the independent and dependent variables. The statistical results are provided by SPSS. The rule in evaluating the total institutional quality perceived is that every dimension is equally important and affects the performance of the other dimensions. In an attempt to answer our research question: Which are the entrepreneurial strategies toward institutions related to their perceptions for institutional quality, the study hypothesis to be investigated are:

H0: Entrepreneurs by perceiving a positive institutional quality are market-oriented.

H1: Entrepreneurs by perceiving a negative institutional quality are network-oriented.

Based on the literature we will expect entrepreneurs to be network oriented (create bonding sc-contact with people like oneself) when they do not trust in institutions that will be similar to having negative perceptions related to the country institution's quality. On the other side, we will expect entrepreneurs to be market-oriented when they trust in institutions that will be similar to having positive perceptions related to the country institution's quality. The following sections will be presented the reliability analysis and correlation statistics in order to control the study hypothesis. Detailed information related to the study questionnaire, reliability analysis, and Nonparametric Correlations are in the last section (appendix).

4. Results

Before examining the percentages of descriptive to control the study hypothesis, the reliability analysis will be performed to evaluate the internal validity and to see if all variables will need to be included in the subsequent analysis. Cronbach's alpha is the most common measure of internal consistency ("reliability"). It is most commonly used when we have multiple Likert questions in a survey that form a scale and we need to determine if the scale is reliable.

4.1. Reliability

The first table we need to look at in our output is the Reliability Statistics table. This gives us our Cronbach's alpha coefficient. We are looking for a score of over .7 for high internal consistency. In this case, $\alpha = .836$, which shows the questionnaire is reliable.

The next step of analysis is considering the correlations between the dependent and independent variables of the study. For each one of the dimensions of institutional quality we will consider the correlation with firm's choice strategy which can be market oriented or network oriented. But firstly, we will see the perceptions of entrepreneurs regarding institutional quality in the country. Then according the positive or negative perceptions we will consider then how this perceptions influence the firm's choice strategy in order to control the study hypothesis and answer the research question.

By analyzing frequency as descriptive statistics for each of the items which are components of institutional quality and based on the rule that the total institutional quality perceived is that every dimension is equally important and affects the performance of the other dimensions we can

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

distinguish that the overall perception of entrepreneurs for the institutional quality in public institutions is negative, while regarding to the private institutions, the entrepreneurs seem to have a neutral perception and uncertainty.

Table 2. Results of reliability analysis

Case Processing Summary				Reliability Statistics		
		N	%	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cases	Valid	66	91.7			
	Excluded	6	8.3			
	Total	72	100.0			
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.				.836	.855	25

The following tables show the reported evaluations of study participants for country institutional quality, specifically their reported evaluations related with property rights, ethical standards of politicians, and undocumented extra payments or bribes connected with public utilities. All the tables which include all the dimensions are in the appendix section but below are presented just 4 of them to help understand the overall idea just for a brief illustration.

Table 3. Descriptive statistics for the item "In your country, to what extent are property rights including financial assets, protected?"

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Not at all	13	18.1	18.1	18.1
	To a small extent	15	20.8	20.8	38.9
	To some extent	17	23.6	23.6	62.5
	Neutral	15	20.8	20.8	83.3
	To a moderate extent	8	11.1	11.1	94.4
	To a great extent	2	2.8	2.8	97.2
	To a very great extent	2	2.8	2.8	100.0
Total		72	100.0	100.0	

It is noticed according to the cumulative percent than 62.5 percent of respondents perceive that their property rights including financial assets are not at all, or to a small extent, or some extent protected.

Table 4. Descriptive statistics for the item "In your country, how do you rate the ethical standards of politicians?"

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Extremely low	34	47.2	47.2	47.2
	Somewhat low	19	26.4	26.4	73.6
	Low	11	15.3	15.3	88.9
	Neutral	6	8.3	8.3	97.2
	Somewhat High	1	1.4	1.4	98.6
	High	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

Regarding the ethical standards of politicians, it is noticed according to the cumulative percent than 88.9 percent of respondents perceive that they are extremely low, somewhat low, and low. While only 1.4% of participants evaluate according to their perceptions that ethical standards of politicians are somewhat high and another 1.4% of them perceive those standards as high.

Table 5. Descriptive statistics for the item “In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with public utilities?”

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Very commonly occurs	28	38.9	38.9	38.9
Usually occurs	16	22.2	22.2	61.1
Occurs	12	16.7	16.7	77.8
Neutral	9	12.5	12.5	90.3
Almost doesn't occur	3	4.2	4.2	94.4
Does not occurs	3	4.2	4.2	98.6
Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Alarming negative perceptions are noticed for firm's engagements in making undocumented extra payments or bribes connected with public utilities, cumulative percent show that 77.8 percent of respondents perceive that such behavior very commonly occurs, usually occurs and occurs.

Table 6. Descriptive statistics for the item “In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with imports and exports?”

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Very commonly occurs	27	37.5	37.5	37.5
Usually occurs	10	13.9	13.9	51.4
Occurs	14	19.4	19.4	70.8
Neutral	13	18.1	18.1	88.9
Almost doesn't occur	6	8.3	8.3	97.2
Does not occurs	1	1.4	1.4	98.6
Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Also distressing negative perceptions are noticed for firm's engagements in making undocumented extra payments or bribes connected with imports and exports, cumulative percents show that 70.8 percent of respondents perceive that such behavior very commonly occurs, usually occurs and occurs.

Regarding private institutional quality also all the tables which include the items measuring the entire dimension are in the appendix section but below are presented just 2 tables of the description statistics to help understand the overall idea just for a brief illustration. The results are shown as following:

Table 7. Descriptive statistics for the item “In your country, how do you rate the corporate ethics of companies (ethical behavior in interactions with public officials, politicians, and other firms)?”

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Extremely poor	6	8.3	8.5	8.5
Poor	5	6.9	7.0	15.5
Fair	17	23.6	23.9	39.4
Neutral	21	29.2	29.6	69.0
Good	18	25.0	25.4	94.4
Very good	4	5.6	5.6	100.0
Total	71	98.6	100.0	
Missing 999.00	1	1.4		
Total	72	100.0		

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

The corporate ethics of companies it is mainly ranked fair, good or very good respectively 23.6%, 25% and 5.6%, while 15.5% of the study participants had considered it extremely poor or poor. Also, a significant part of respondents (29.6%) show neutral evaluations.

Table 8. Descriptive statistics for the item “In your country, how strong are financial auditing and reporting standards?”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely weak	6	8.3	8.3	8.3
	Weak	7	9.7	9.7	18.1
	Somewhat weak	15	20.8	20.8	38.9
	Neutral	23	31.9	31.9	70.8
	Somewhat strong	12	16.7	16.7	87.5
	Strong	9	12.5	12.5	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

The most part of respondents (38.9%) perceive that financial auditing and reporting standards are extremely weak, weak or somewhat weak, while almost 32% of them are neutral compared to 29.2% of them who believe that those standards are somewhat strong or strong.

Considering the descriptive data from the statistical program related with entrepreneurial strategy orientation toward institutions we can distinguish in general mainly neutral attitudes and with a little percent of the results related with network-oriented strategy.

Table 9. Strategy based on relations (informal and interpersonal)

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Not at all	18	25.0	25.4	25.4
	To a small extent	12	16.7	16.9	42.3
	To some extent	10	13.9	14.1	56.3
	Neutral	15	20.8	21.1	77.5
	To a moderate extent	7	9.7	9.9	87.3
	To a great extent	5	6.9	7.0	94.4
	To a very great extent	4	5.6	5.6	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

We can notice than most of the participants 77.5% show attitudes mainly neutral to a small extent, to some extent or not at all related to relationship-oriented strategy.

Table 10. Strategy based on market

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	4	5.6	5.6	5.6
	To a small extent	2	2.8	2.8	8.3
	To some extent	10	13.9	13.9	22.2
	Neutral	13	18.1	18.1	40.3
	To a moderate extent	13	18.1	18.1	58.3
	To a great extent	14	19.4	19.4	77.8
	To a very great extent	16	22.2	22.2	100.0
Total		72	100.0	100.0	

Most of the participants 59,7% in cumulative percent of the participants show attitudes that approve market-oriented strategies to a moderate extent, to a great extent and a very great extent. But our study focus is to consider the kind of relationship between each one of the strategies and the perceived institutional quality. In this framework, we will analyze the values of correlations between each one dimension of institutional quality and the alternative strategy.

According to the results we have distinguished not positive perceptions related to country institutional quality we can now expect to be proven the second study hypothesis *H2: Entrepreneurs by perceiving a negative institutional quality are network-oriented*. The statistical approach to explore this link between strategy and institutions are the correlations. When the study data are collected in Likert items it is more appropriate to analyze thorough non-parametric correlations. The detailed results of nonparametric correlations will be in the appendix section and the following table will be presented only the significant correlations marked by the statistical program.

Table 11. Summary table of significant statistical correlations

	Q24 strategy based on relations	Q25 strategy based on network	
Q7	-.239*		Significant but week correlation
Q5		.329**	Significant but week correlation
Q20		.345**	Significant but week correlation
Q24	-.284*		Significant but week correlation

The correlations results show that no one of the hypotheses can be verified statistically for the sample included in this study. In the following issue, we will give some explanation regarding these results and their implications.

5. Conclusions and implications

The purpose of this study was to provide an assessment of the perceived efficiency of both public and private institutions of the country in the light of the social dimension as an important economic force. Based on the fact that the legal and administrative interaction between individuals, firms, and governments impacts growth and competitiveness, and also based on the fact that great and favorable private institutions have a considerable influence in the sustainable development of a country economy this topic's results represent significant importance for policymakers.

Institutions, the first dimension of GCI it refers to the legal and administrative framework within agents of society interact with each other and the quality of this framework has a very important influence on competitiveness, growth, and sustainable development of an economy. This dimension of the GCI index aims to assess the ability of national economies to ensure and guarantee high levels of prosperity to offer sustainable economic development. As described and analyzed in the previous section, it results in a low level of perceived institutional quality for the public institutions and also a low level of perceived institutional quality for private institutions, although for public institutions the comparative assessment is lower. Those attitudes and perceptions describe not a very favorable framework to be promotional for competitiveness and entrepreneurial incentives.

One of our study limitations is the number of participants included in the research, a larger number of participants would enable a more accurate overall outcome of the study population. Also, we think that the study model would be more completed and comprehensive if it could be incorporated more elements of country competitiveness (other components of GCI) and some

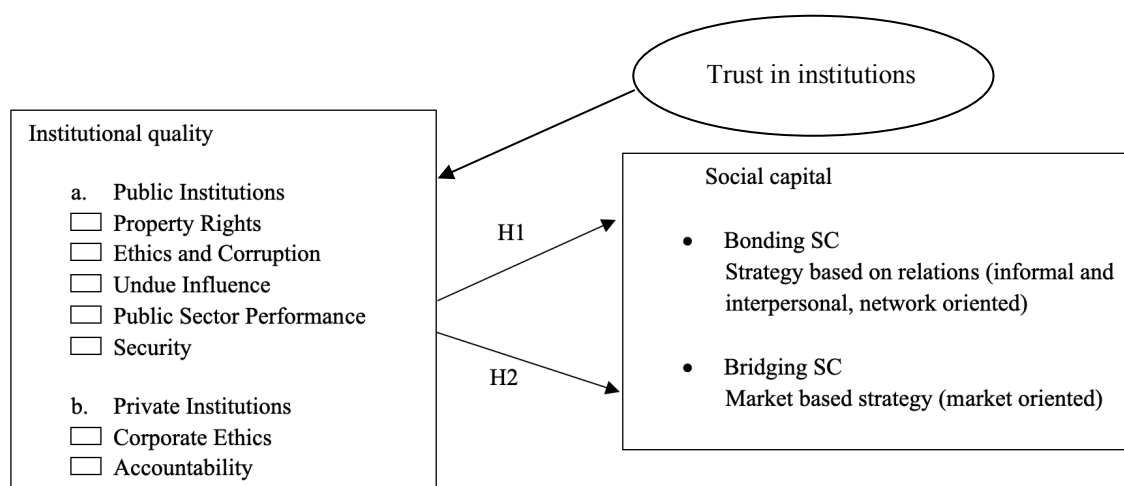
variables to measure the trust (as another important component of social capital) to explain in a wider and more convincing form strategy that entrepreneurs choose to react in their relationship with institutions. This study offered a specific view of only one of the GCI components and a more completed model for the main both study variables remains a starting point for another more extensive study.

The reported attitudes and perceptions related to institutional quality in general talk about an environment in which is needed more attempt to guarantee an environment that encourages entrepreneurship. One of the reasons why a business has this kind of perception related to the institutional quality of the country is explained by the levels of trust they have for the country institutions. This low level of trust may be a result of previous experiences related to the relationship between them and institutions and also may be a result of the very slow improvement of the work of these institutions in guaranteeing the competitive environment and the promotion of entrepreneurship. Also, we can that the overall absence of trust makes possible that they do not create bonding or bridging relationships.

Finally, in another more extensive study, it is necessary to include as the independent variable the trust level of people in institutions to better explain the relationship between the forms of social capital and their strategy toward country institutions.

The new methodological framework would be as the following scheme:

Figure 3. The new methodological framework for another extensive study



References

- Ahlerup, P., Olsson, O., Yanagizawa, D., (2009). Social capital vs institutions in the growth process. *European Journal of Political Economy* 25 (1), 1–14.
- Aoki, Masahiko. (2007). Endogenizing institutions and institutional changes. *Journal of Institutional Economics*, 3(1), 1–31. Cambridge University Press.
- Coleman J. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge MA : Belknap.
- Fukuyama F. (1995). *Trust: The social values and the creation of prosperity*, New York: The Free Press.
- Gittell R and Vidal A (1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

- Granovetter, M., (2005). The impact of social structure on economic outcomes. *Journal of Economic Perspectives* 19 (1), 33–50.
- Kim, Phillip & Aldrich, Howard. (2005). *Social Capital and Entrepreneurship. Foundations and Trends in Entrepreneurship*. 1. 10.1561/0300000002.
- Knack S. & P. Keefer (1997), Does social capital have an economic payoff? *Quarterly Journal of Economics* 112:1251-1288.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Structural Analysis in the Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511815447
- Lumpkin G. T., Dess G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance, *Academy of Management Review*, Jg. 21 (1), S. 135-172
- North DC (2003). Markets. In: Mokyr J (ed) *The Oxford encyclopedia of economic history*. Oxford University Press (e-reference edition), Oxford
- Peng, M. W., Lee, S.-H., & Wang, D. Y. L. 2005. What determines the scope of the firm over time? A focus on institutional relatedness. *Academy of Management Review*, 30: 622–633.
- Peng, M.W. and Heath, P.S. (1996). The Growth of the Firm in Planned Economies in Transition: Institutions, Organizations, and Strategic Choice. *Academy of Management Review*, 21, 492-528.
- Peng, Mike. (2003). Institutional Transitions and Strategic Choices. *Academy of Management Review*. 28. 275-296. 10.5465/AMR.2003.9416341.
- Putnam R. (1993). The prosperous community. *Social capital and public life.*, *The American Prospect* 4(13):35-42, (www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html)
- Putnam R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*, Simon & Schuster.
- Rothstein, Bo and Stolle, Dietlind. (2008). “The State and Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust”, *Comparative Politics*. 40, (441-459), 10.5129/001041508X12911362383354
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542. doi:10.1177/0022022101032005001
- Woolcock M. & D. Narayan (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy, *The World Bank Research Observer*, 15(2):225-249.
- Woolcock M. (1998), Social capital and economic development, *Theory and Society* 27(2):151-208.
- Zak, P.J., Knack, S., (2001). Trust and growth. *Economic Journal* 111, 295–32

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

Appendices

Frequencies

• In your country, to what extent are property rights, including financial assets, protected?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	13	18.1	18.1	18.1
	To a small extent	15	20.8	20.8	38.9
	To some extent	17	23.6	23.6	62.5
	Neutral	15	20.8	20.8	83.3
	To a moderate extent	8	11.1	11.1	94.4
	To a great extent	2	2.8	2.8	97.2
	To a very great extent	2	2.8	2.8	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, to what extent are property rights, including financial assets, protected?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	13	18.1	18.1	18.1
	To a small extent	15	20.8	20.8	38.9
	To some extent	17	23.6	23.6	62.5
	Neutral	15	20.8	20.8	83.3
	To a moderate extent	8	11.1	11.1	94.4
	To a great extent	2	2.8	2.8	97.2
	To a very great extent	2	2.8	2.8	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, how do you rate the ethical standards of politicians?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely low	34	47.2	47.2	47.2
	Somewhat low	19	26.4	26.4	73.6
	Low	11	15.3	15.3	88.9
	Neutral	6	8.3	8.3	97.2
	Somewhat High	1	1.4	1.4	98.6
	High	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with public utilities?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	28	38.9	38.9	38.9
	Usually occurs	16	22.2	22.2	61.1
	Occurs	12	16.7	16.7	77.8
	Neutral	9	12.5	12.5	90.3
	Almost doesn't occur	3	4.2	4.2	94.4
	Does not occur	3	4.2	4.2	98.6
	Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with imports and exports?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	27	37.5	37.5	37.5
	Usually occurs	10	13.9	13.9	51.4
	Occurs	14	19.4	19.4	70.8
	Neutral	13	18.1	18.1	88.9
	Almost doesn't occur	6	8.3	8.3	97.2
	Does not occur	1	1.4	1.4	98.6
	Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

- In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with public utilities?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	28	38.9	38.9	38.9
	Usually occurs	16	22.2	22.2	61.1
	Occurs	12	16.7	16.7	77.8
	Neutral	9	12.5	12.5	90.3
	Almost doesn't occur	3	4.2	4.2	94.4
	Does not occur	3	4.2	4.2	98.6
	Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

- In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with annual tax payments?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	14	19.4	19.4	19.4
	Usually occurs	11	15.3	15.3	34.7
	Occurs	15	20.8	20.8	55.6
	Neutral	11	15.3	15.3	70.8
	Almost doesn't occur	9	12.5	12.5	83.3
	Does not occur	10	13.9	13.9	97.2
	Never occurs	2	2.8	2.8	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

- In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with public contracts and licenses?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	24	33.3	33.8	33.8
	Usually occurs	14	19.4	19.7	53.5
	Occurs	13	18.1	18.3	71.8
	Neutral	6	8.3	8.5	80.3
	Almost doesn't occur	11	15.3	15.5	95.8
	Does not occur	2	2.8	2.8	98.6
	Never occurs	1	1.4	1.4	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

- In your country, how common is it for firms to make undocumented extra payments or bribes connected with obtaining favorable judicial decisions?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Very commonly occurs	24	33.3	33.3	33.3
	Usually occurs	25	34.7	34.7	68.1
	Occurs	7	9.7	9.7	77.8
	Neutral	3	4.2	4.2	81.9
	Almost doesn't occur	4	5.6	5.6	87.5
	Does not occur	9	12.5	12.5	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

- In your country, how independent is the judicial system from influences of the government, individuals, or companies?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not independent at all	18	25.0	25.4	25.4
	Not independent	22	30.6	31.0	56.3
	Dependent	15	20.8	21.1	77.5
	Neutral	10	13.9	14.1	91.5
	Somewhat Independent	5	6.9	7.0	98.6
	Independent	1	1.4	1.4	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

- In your country, how efficiently does the government spend public revenue?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	To a very great extent no efficient	17	23.6	23.6	23.6
	To a great extent no efficient	25	34.7	34.7	58.3
	No efficient	18	25.0	25.0	83.3
	Neutral	12	16.7	16.7	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

- In your country, how burdensome is it for companies to comply with public administration's requirements (e.g., permits, regulations, reporting)?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely burdensome	23	31.9	31.9	31.9
	Burdensome	10	13.9	13.9	45.8
	Somewhat burdensome	11	15.3	15.3	61.1
	Neutral	11	15.3	15.3	76.4
	To some extent burdensome	4	5.6	5.6	81.9
	To a small extent burdensome	10	13.9	13.9	95.8
	Not burdensome at all	3	4.2	4.2	100.0
Total		72	100.0	100.0	

- In your country, how efficient are the legal and judicial systems for companies in settling disputes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	To a very great extent no efficient	4	5.6	5.6	5.6
	To a great extent no efficient	16	22.2	22.5	28.2
	No efficient	17	23.6	23.9	52.1
	Neutral	20	27.8	28.2	80.3
	Efficient	8	11.1	11.3	91.5
	To a great extent efficient	5	6.9	7.0	98.6
	To a very great efficient	1	1.4	1.4	100.0
	Total		71	98.6	100.0
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

- In your country, how easy is it for private businesses to challenge government actions and/or regulations through the legal system?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely difficult	14	19.4	19.4	19.4
	Difficult	15	20.8	20.8	40.3
	Somewhat difficult	16	22.2	22.2	62.5
	Neutral	17	23.6	23.6	86.1
	Somewhat easy	6	8.3	8.3	94.4
	Easy	2	2.8	2.8	97.2
	Extremely easy	2	2.8	2.8	100.0
	Total		72	100.0	100.0

- In your country, how easy is it for companies to obtain information about changes in government policies and regulations affecting their activities?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely difficult	8	11.1	11.1	11.1
	Difficult	10	13.9	13.9	25.0
	Somewhat difficult	15	20.8	20.8	45.8
	Neutral	19	26.4	26.4	72.2
	Somewhat easy	10	13.9	13.9	86.1
	Easy	7	9.7	9.7	95.8
	Extremely easy	3	4.2	4.2	100.0
Total		72	100.0	100.0	

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

• In your country, to what extent does the threat of terrorism impose costs on businesses?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	To a very great extent imposes huge costs	5	6.9	6.9	6.9
	To a great extent imposes huge costs	4	5.6	5.6	12.5
	To a moderate extent imposes huge costs	5	6.9	6.9	19.4
	Neutral	3	4.2	4.2	23.6
	To some extent imposes huge costs	7	9.7	9.7	33.3
	To a small extent imposes huge costs	21	29.2	29.2	62.5
	Not at all	27	37.5	37.5	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, to what extent does the incidence of crime and violence impose costs on businesses?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	To a very great extent imposes huge costs	7	9.7	9.7	9.7
	To a great extent imposes huge costs	12	16.7	16.7	26.4
	To a moderate extent imposes huge costs	9	12.5	12.5	38.9
	Neutral	14	19.4	19.4	58.3
	To some extent imposes huge costs	10	13.9	13.9	72.2
	To a small extent imposes huge costs	13	18.1	18.1	90.3
	Not at all	7	9.7	9.7	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, to what extent does organized crime (mafia oriented racketeering, extortion) impose costs on businesses?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	To a very great extent imposes huge costs	7	9.7	9.7	9.7
	To a great extent imposes huge costs	19	26.4	26.4	36.1
	To a moderate extent imposes huge costs	11	15.3	15.3	51.4
	Neutral	14	19.4	19.4	70.8
	To some extent imposes huge costs	3	4.2	4.2	75.0
	To a small extent imposes huge costs	12	16.7	16.7	91.7
	Not at all	6	8.3	8.3	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, to what extent can police services be relied upon to enforce law and order?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	3	4.2	4.2	4.2
	To a small extent	16	22.2	22.5	26.8
	To some extent	10	13.9	14.1	40.8
	Neutral	21	29.2	29.6	70.4
	To a moderate extent	9	12.5	12.7	83.1
	To a great extent	11	15.3	15.5	98.6
	To a very great extent	1	1.4	1.4	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

• In your country, how do you rate the corporate ethics of companies (ethical behavior in interactions with public officials, politicians, and other firms)?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely poor	6	8.3	8.5	8.5
	Poor	5	6.9	7.0	15.5
	Fair	17	23.6	23.9	39.4
	Neutral	21	29.2	29.6	69.0
	Good	18	25.0	25.4	94.4
	Very good	4	5.6	5.6	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
Total		72	100.0		

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

• In your country, how strong are financial auditing and reporting standards?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Extremely weak	6	8.3	8.3	8.3
	Weak	7	9.7	9.7	18.1
	Somewhat week	15	20.8	20.8	38.9
	Neutral	23	31.9	31.9	70.8
	Somewhat strong	12	16.7	16.7	87.5
	Strong	9	12.5	12.5	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• In your country, to what extent is management accountable to investors and boards of directors?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	3	4.2	4.3	4.3
	To a small extent	6	8.3	8.6	12.9
	To some extent	8	11.1	11.4	24.3
	Neutral	19	26.4	27.1	51.4
	To a moderate extent	11	15.3	15.7	67.1
	To a great extent	16	22.2	22.9	90.0
	To a very great extent	7	9.7	10.0	100.0
	Total	70	97.2	100.0	
Missing	999.00	2	2.8		
	Total	72	100.0		

• In your country, to what extent are the interests of minority shareholders protected by the legal system?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not protected at all	2	2.8	2.8	2.8
	To a small extent protected	13	18.1	18.1	20.8
	To some extent protected	21	29.2	29.2	50.0
	Neutral	15	20.8	20.8	70.8
	Protected	10	13.9	13.9	84.7
	Protected to a great extent	10	13.9	13.9	98.6
	Protected to a very great extent	1	1.4	1.4	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

• Strategy based on relations (informal and interpersonal)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	18	25.0	25.4	25.4
	To a small extent	12	16.7	16.9	42.3
	To some extent	10	13.9	14.1	56.3
	Neutral	15	20.8	21.1	77.5
	To a moderate extent	7	9.7	9.9	87.3
	To a great extent	5	6.9	7.0	94.4
	To a very great extent	4	5.6	5.6	100.0
	Total	71	98.6	100.0	
Missing	999.00	1	1.4		
	Total	72	100.0		

• Strategy based on market

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Not at all	4	5.6	5.6	5.6
	To a small extent	2	2.8	2.8	8.3
	To some extent	10	13.9	13.9	22.2
	Neutral	13	18.1	18.1	40.3
	To a moderate extent	13	18.1	18.1	58.3
	To a great extent	14	19.4	19.4	77.8
	To a very great extent	16	22.2	22.2	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

Nonparametric Correlations

Correlations			Q1	Q2	Q24	Q25
Spearman's rho	Q1	Correlation Coefficient	1.000	.498**	-.127	.194
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.293	.102
		N	72	72	71	72
	Q2	Correlation Coefficient	.498**	1.000	-.001	.074
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.993	.534
		N	72	72	71	72
	Q24	Correlation Coefficient	-.127	-.001	1.000	-.402**
		Sig. (2-tailed)	.293	.993	.	.001
		N	71	71	71	71
	Q25	Correlation Coefficient	.194	.074	-.402**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.102	.534	.001	.
		N	72	72	71	72

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations			Q24	Q25	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Spearman's rho	Q24	Correlation Coefficient	1.000	-.402**	-.100	-.053	-.182	-.179	-.239*	.102
		Sig. (2-tailed)	.	.001	.405	.661	.129	.135	.044	.399
		N	71	71	71	71	71	71	71	71
	Q25	Correlation Coefficient	-.402**	1.000	.169	.041	.329**	.171	.100	.097
		Sig. (2-tailed)	.001	.	.155	.735	.005	.150	.404	.420
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q3	Correlation Coefficient	-.100	.169	1.000	.353**	.409**	.508**	.459**	.506**
		Sig. (2-tailed)	.405	.155	.	.002	.000	.000	.000	.000
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q4	Correlation Coefficient	-.053	.041	.353**	1.000	.408**	.415**	.278*	.398**
		Sig. (2-tailed)	.661	.735	.002	.	.000	.000	.018	.001
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q5	Correlation Coefficient	-.182	.329**	.409**	.408**	1.000	.707**	.502**	.493**
		Sig. (2-tailed)	.129	.005	.000	.000	.	.000	.000	.000
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q6	Correlation Coefficient	-.179	.171	.508**	.415**	.707**	1.000	.612**	.576**
		Sig. (2-tailed)	.135	.150	.000	.000	.000	.	.000	.000
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q7	Correlation Coefficient	-.239*	.100	.459**	.278*	.502**	.612**	1.000	.572**
		Sig. (2-tailed)	.044	.404	.000	.018	.000	.000	.	.000
		N	71	72	72	72	72	72	72	71
	Q8	Correlation Coefficient	.102	.097	.506**	.398**	.493**	.576**	.572**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.399	.420	.000	.001	.000	.000	.000	.
		N	70	71	71	71	71	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations		Q9	Q10	Q24	Q25
Q9	Pearson Correlation	1	.562**	-.065	.090
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.589	.454
	N	72	71	71	72
Q10	Pearson Correlation	.562**	1	.061	-.032
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.613	.794
	N	71	71	70	71
Q24	Pearson Correlation	-.065	.061	1	-.348**
	Sig. (2-tailed)	.589	.613	.	.003
	N	71	70	71	71
Q25	Pearson Correlation	.090	-.032	-.348**	1
	Sig. (2-tailed)	.454	.794	.003	.
	N	72	71	71	72

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Qosja, E., Keçi, I. (2020). Evaluating entrepreneurship through the lens of institutional quality and social capital theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 311-329.

Correlations		Q24	Q25	Q12	Q13	Q14	Q15
Q24	Pearson Correlation	1	-.348**	.011	-.079	.010	-.148
	Sig. (2-tailed)		.003	.925	.517	.932	.218
	N	71	71	71	70	71	71
Q25	Pearson Correlation	-.348**	1	-.153	.152	-.027	.177
	Sig. (2-tailed)	.003		.199	.204	.822	.138
	N	71	72	72	71	72	72
Q12	Pearson Correlation	.011	-.153	1	-.022	.236*	.031
	Sig. (2-tailed)	.925	.199		.853	.046	.797
	N	71	72	72	71	72	72
Q13	Pearson Correlation	-.079	.152	-.022	1	.103	.396**
	Sig. (2-tailed)	.517	.204	.853		.394	.001
	N	70	71	71	71	71	71
Q14	Pearson Correlation	.010	-.027	.236*	.103	1	.215
	Sig. (2-tailed)	.932	.822	.046	.394		.070
	N	71	72	72	71	72	72
Q15	Pearson Correlation	-.148	.177	.031	.396**	.215	1
	Sig. (2-tailed)	.218	.138	.797	.001	.070	
	N	71	72	72	71	72	72

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations		Q24	Q25	Q16	Q17	Q18	Q19
Q24	Pearson Correlation	1	-.348**	-.225	-.047	-.017	-.056
	Sig. (2-tailed)		.003	.059	.698	.887	.646
	N	71	71	71	71	71	70
Q25	Pearson Correlation	-.348**	1	.102	.059	.170	.195
	Sig. (2-tailed)	.003		.394	.624	.153	.104
	N	71	72	72	72	72	71
Q16	Pearson Correlation	-.225	.102	1	.543**	.560**	.258*
	Sig. (2-tailed)	.059	.394		.000	.000	.030
	N	71	72	72	72	72	71
Q17	Pearson Correlation	-.047	.059	.543**	1	.644**	.330**
	Sig. (2-tailed)	.698	.624	.000		.000	.005
	N	71	72	72	72	72	71
Q18	Pearson Correlation	-.017	.170	.560**	.644**	1	.447**
	Sig. (2-tailed)	.887	.153	.000	.000		.000
	N	71	72	72	72	72	71
Q19	Pearson Correlation	-.056	.195	.258*	.330**	.447**	1
	Sig. (2-tailed)	.646	.104	.030	.005	.000	
	N	70	71	71	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations		Q24	Q25	Q20
Q24	Pearson Correlation	1	-.348**	-.196
	Sig. (2-tailed)		.003	.104
	N	71	71	70
Q25	Pearson Correlation	-.348**	1	.345**
	Sig. (2-tailed)	.003		.003
	N	71	72	71
Q20	Pearson Correlation	-.196	.345**	1
	Sig. (2-tailed)	.104	.003	
	N	70	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations		Q24	Q25	Q21	Q22	Q23
Q24	Pearson Correlation	1	-.348**	.009	-.284*	-.055
	Sig. (2-tailed)		.003	.938	.018	.650
	N	71	71	71	69	71
Q25	Pearson Correlation	-.348**	1	.167	.142	.026
	Sig. (2-tailed)	.003		.161	.242	.830
	N	71	72	72	70	72
Q21	Pearson Correlation	.009	.167	1	.479**	.170
	Sig. (2-tailed)	.938	.161		.000	.153
	N	71	72	72	70	72
Q22	Pearson Correlation	-.284*	.142	.479**	1	.463**
	Sig. (2-tailed)	.018	.242	.000		.000
	N	69	70	70	70	70
Q23	Pearson Correlation	-.055	.026	.170	.463**	1
	Sig. (2-tailed)	.650	.830	.153	.000	
	N	71	72	72	70	72

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında “vatanseverlik” değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler¹

Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey

Nermin Kasapoglu Kaya² ve Yavuz Erişen³

Gönderilme tarihi/Received date: 28 / 04 / 2020

Kabul tarihi/Accepted date: 27 / 06 / 2020

Öz

Karakter eğitimi, öğrencilerin etik davranışlarını geliştirme amaçlı uygulanan kasıtlı bir disiplindir. İyi karakter, zaman içinde sürekli bir öğretim süreci, öğrenme ve uygulamayla oluşur, iyi bir karakter eğitimiyle gelişir. ABD karakter eğitimi konusunda öne çıkan bir ülkedir. Hazırlanan karakter eğitimi programlarının çeşitliliği yanında uygulamada eyaletlere ve bölgelere sağlanan serbestlik, alandaki zenginliği artırmaktadır. Florida Eyaleti, karakter eğitiminin zorunlu olduğu eyaletlerden birisidir. Karakter eğitimi kapsamında öğretilmesi hedeflenen değerlerin başında ‘vatanseverlik’ gelmektedir. Bu çalışmada, Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu tarafından hazırlanıp uygulamaya konulan karakter eğitimi programı ‘vatanseverlik’ değeri bağlamında programın öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bakımından incelenmiş ve ‘karakter eğitimi programı’ hakkında Türkiye’de faydalı olabilecek uygulamalara yönelik öneriler ortaya koyulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada veriler döküman incelemesi ile toplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Karakter Eğitimi, ABD’de Karakter Eğitimi Uygulamaları, Vatanseverlik, Eğitim Programları

Abstract

Character education is a deliberate discipline to optimize students' ethical behavior. The United States is a prominent country in character education. Character education is mandatory in many states. Florida is one of them. In this study, where case study was adopted from qualitative research patterns, document analysis was used as the data collection technique. Teaching of 'patriotism', which is one of the most important values targeted to be taught to students in the character education program in the State of Florida. In the context of character education programs implemented in primary schools, objectives, content, teaching-learning process and evaluation were examined. Finally, recommendations for implementation that will be effective in Turkey have been revealed about 'character education'.

Keywords: Character Education, Character Education Implementations in USA, Patriotism, Curriculum

1. Giriş

Günümüzde hemen hemen bütün ülkelerde özellikle gençler arasında yaygınlaşan ahlaki yozlaşma problemi ile başa çıkma konusu giderek önem kazanmaktadır. Özellikle batılı toplumlarda aile yapısındaki bozulmalar sonucunda, değerleri evinde yeterince öğrenemeyen çocuklar için bu

¹Bu makale “Amerika Birleşik Devletleri’nde İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türk Eğitim Sistemi’ne Yönelik Öneriler Geliştirilmesi” konulu doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, İstanbul/Türkiye nkasapoglu@gmail.com ORCID: 0000-0002-9751-7406

³Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul/Türkiye erisenyavuz@gmail.com ORCID: 0000-0002-3339-5155

değerlerin öğretilebileceği bir kurum olarak okullara büyük bir sorumluluk düşmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, karakter eğitimi konusunda öne çıkan bir ülkedir. Öncelikle dini değerlerden desteğini alan ahlak eğitimi anlayışı esas alınırken, daha sonra giderek yaygınlaşan pozitif bilim anlayışının etkisiyle devlet okullarında dinden soyutlanmış değerler eğitimi yaklaşımları benimsenmiştir. Kurulan organizasyonlar karakter eğitiminin geliştirilmesi için ülke genelinde çabalarını sürdürürken, devlet de bu alana fonlarla büyük destek sağlamaktadır. Örneğin ABD Kongresi 1994 yılında, çocuklara temel ahlaki değerlerin öğretilmesi konusunda gerekli materyalin hazırlanabilmesi ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi için bütçe ayıran kararı onaylamış, bunun yanında Beyaz Saray'da, demokratik ve sivil bir toplumun insasında çok önemli rol oynayan karakter eğitimi üzerine toplantılar düzenlenmiş ve 2005 yılından itibaren de birçok eyalette karakter eğitimi programları zorunlu olarak uygulanmaya başlanmıştır (Kesgin, 2015). Florida, karakter eğitiminin zorunlu olarak uygulandığı eyaletlerden birisidir.

Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında müfredatta bazı değişiklikler yaparak "Değerler Eğitimi" konusunu gündeme getirmiş ve değerler eğitiminde esas alınması gereken "on kök değer" tespit etmiştir. Bu kök değerler 'adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenmiştir. Eğitim programlarında öğrencilere verilmesi hedeflenen bu kök değerlere programların açıklama bölümünde yer verilmektedir. Fakat günümüzde halen Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde bu değerlerin nasıl öğretileceğine dair herhangi bir program yer almadığından bu değerlerin öğretimi sürecinde problemler yaşanmaktadır. Öğrencilere verilmesi hedeflenen değerlerin ayrı bir kazanım olarak program içinde yer almasının öğretmenlere yol gösterici olacağı ve işlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Alanyazında da bu durumu destekleyen birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Taş & Kiroğlu, 2019). Öğretim programlarında bu değerlerin işlenmesi ile birlikte sınıf ortamında uygulamalarla hayata geçirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi gerektiği düşünülmektedir. Benimsenmesi amaçlanan değerlerin etkinlikler yoluyla tüm derslere entegre olacak şekilde düzenlenmesi sağlanarak eğitim programlarında verilen kök değerlerin de etkili bir şekilde öğretimi gerçekleştirilebilir. Bu araştırma 'vatanseverlik' değeri özelinde değerler öğretimi konusunda Türkiye'de program geliştirme çabalarına ve öğretim uygulamalarına örnekler sunarak ve öneriler geliştirilerek destek olmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Özellikle karakter oluşumunun yoğun biçimde gerçekleştiği ilköğretim düzeyinde karakter eğitimine yönelik verilen örneklerin ve geliştirilecek olan önerilerin değerler eğitimi konusundaki çabalara ve yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

2. Literatür

2.1. Karakter kavramı

Karakter kelimesi, kazımak anlamına gelen (bir mum tabletinin, yontulmamış bir taşın veya metal bir yüzeyin üstüne kazımak gibi), Yunanca olan "charassein" kelimesinden gelir. Karakter kavramı zaman içinde farklı anlam kazanarak bugünkü kullanımıyla bir kişinin davranış özellikleri, ahlaki yapısı anlamını almıştır (Ryan & Bohlin, 1999). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir (Köknel, 2005). "Karakter; bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, öz yapı, ıra, seciye; bir kimsenin veya bir insan grubunun tutumu; duygulanma ve davranış biçimi; üstün, manevi özellik ve felsefi anlamda da bireyin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür" (TDK, 2009). Karakter; ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştan oluşur. İyi karakter “iyiyi bilme, iyiyi isteme ve iyiyi yapma yani zihnen, kalben ve davranışlarla iyi alışkanlıklar” kazanmadır (Lickona, 1991).

2.2. Karakter eğitimi

Karakter eğitimi, “olumlu karakter gelişimini sağlamak için okul hayatının tüm boyutlarının amaçlı bir şekilde kullanılması”dır. Karakter eğitiminin bu geniş çerçeveli yaklaşımı, programın içeriği ve uygulanması, eğitim süreci, disiplin gibi okulun tüm yönlerini kullanır (Battistich, 2005). Bu noktada karakter eğitimi “istendik kişisel özelliklerin ya da niteliklerin gelişimini etkilemek için sarf edilen her türlü bilinçli ya da aleni çaba” olarak tanımlanabilir (Hoge, 2002).

Karakter eğitimi, genç insanların davranışlarını direkt ve sistematik olarak şekillendirmek için oluşturulmuş okul temelli bir programdır (Loockwood, 2009). Program, öğrencilerin problemleri çözmeleri ve potansiyellerinin tam olarak farkına varmaları için ihtiyaç duydukları ahlaki düşünme becerisini ve erdemleri üretmeleri için gereken değişiklikleri okulun yapabileceği konusunda görüş öne süren eğitim reformundaki bir yaklaşım olarak görülebilir (Vessel, 1998).

Karakter Eğitimi, “en genel anlamıyla örtük veya resmi program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adı” olarak tanımlanır (Ekşi, 2003).

Tarihsel açıdan bakıldığında, seküler bazı akımlar, değişen sosyo-kültürel şartlar ve bir takım siyasi ve ideolojik gelişmeler neticesinde karakter eğitimi faaliyetlerinde belirli zamanlarda dalgalanmalar yaşanmıştır. Ancak özellikle sosyo-kültürel şartlar çerçevesinde aile yapısındaki bozulmalar, gençlerde görülen bazı ahlaki problemler ve toplumsal değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında yaşanan sorunlar karşısında bazı eğitimci ve düşünürler karakter eğitiminin gerekliliğini çeşitli şekillerde ortaya koymuşlardır. Amerikan toplumunda ailenin gittikçe zayıflaması, gençlikte görülen ahlaki sorunlar ve toplumda önemli ahlaki erdemlerin yaşanmasında karşılaşılan güçlükler gibi sorunları dikkate alarak bir değerlendirme yapıldığında, karakter eğitimi konusunda okulun devreye girerek, gelecekte okul programlarında kendine daha fazla yer bulacağı düşününcesini desteklemektedir.

Öte yandan Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership-CEP) Karakter Eğitimi yaklaşımını 11 prensiple ifade etmektedir. Bu prensipler şunlardır (Lickona, Schaps & Lewis, 2007):

- İyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri geliştirir.
- Düşünceyi, duyguyu ve davranışı içeren karakteri tanımlar.
- Karakter gelişimi için kapsamlı, kasıtlı, önleyici ve etkili bir yaklaşım kullanır.
- İlgili ve şefkatli bir okul toplumu oluşturur.
- Öğrencilerin ahlaki davranışlarla iç içe olmalarını sağlar.
- Tüm öğrencilerin başarımlarına ve karakterlerini geliştirmelerine yardımcı olacak anlamlı ve güçlü bir akademik programı içerir.
- Öğrencilerin öğrenmek ve iyi insanlar olmak için içlerindeki motivasyonlarını artırır.
- Okul personelini, öğrencilerin eğitimlerine yol gösteren ve karakter eğitimi için sorumluluk

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatan-severlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

paylaşıp öğrenen ahlaki bir topluluk olarak gösterir.

- Karakter eğitimi personelden ve öğrencilerden oluşan ahlaki liderliğe gereksinim duyar.
- Aileleri ve toplumun üyelerini partnerler olarak karakter eğitimine dâhil eder.
- Karakter eğitimi, okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okulun personelinin işlevselliğini ve öğrencilerinin iyi karakterini değerlendirir.

2.3. Dünyada karakter eğitimi uygulamaları

Dünyada değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başında, yani anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır (Balat, 2004). Birçok ülkede toplumdaki çeşitliliğin artışı, ahlak eğitimi ve insan hakları eğitimini belli ölçüde içine alan vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Dünya ülkeleri iyi vatandaş yetiştirmek adına farklı karakter eğitimi programlarını ve uygulamaları ortaya koymaktadırlar. Çoğu Amerikan kökenli veya Amerika 'da uygulanmakta olan bu programlardan bazıları şunlardır:

Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS): ABD'de uygulanan bu program (Acquiring Ethical Guidelines for Individual Development, AEGIS), bireysel gelişim için etik ana hatları kazandırmak amacıyla Utah'ta bulunan Salt Lake şehrindeki Araştırma ve Değerlendirme Enstitüsünde Weed & Skanchy (1996) tarafından geliştirilmiş, anasınıfından 6. sınıfa kadar olan dönemi içine alan bir kişilik eğitimi programıdır. Programın amacı çocukların sorumlu, şefkatli, üretken vatandaşlar olabilmek için ihtiyaç duyacakları temel ilkeleri ve ahlaki standartları öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu programda altı ahlaki değer üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce, kişisel doğruluk ve sorumluluktur.

Hyde Okulu: Bu program 1966'da, İngiltere'nin Bath şehrinde bir matematik öğretmeni olan 78 yaşındaki Joseph W. Gauld tarafından kurulmuştur. Gauld, programın ideali olarak şu beş kelimeyi seçmiştir: cesaret, doğruluk, liderlik, merak ve ilgi. 'Kadere inanma, alçak gönüllülük, vicdanlı olma, doğruluk ve arkadaşından sorumlu olma'dan oluşan beş prensip karakter eğitimi programına dâhil edilmistir.

Lions-Quest Programı: Kanada'da uygulanan, uluslararası 'Lions' kulüpleri kuruluşunun bir programıdır. Anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara, duyarlı ve tutarlı bir çevrede, iyi bir vatandaşlık ve yaşam için gerekli olanları, eğitimciler, toplumun üyeleri ve ailelerle birlikte öğretmek için tasarlanmıştır. Program, dört temel alandaki davranışları kazandırmayı hedefler. Bunlar; iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkmadır (Balat, 2005). Bu programın içeriği, gençliğin gelişimsel ve kişisel ihtiyaçlarının yanında davranışsal metotlara da odaklanır. Derslerde, işbirlikçi grup çalışmaları vazgeçilmezdir ve bu dersler, diğer derslerle birlikte ya da tek başına işlenebilir.

Duyarlı Toplum (Community of Caring): Duyarlı Toplum, 1982'de Eunice Kennedy Shriver tarafından kurulmuştur ve ABD ve Kanada'da 1,200 kadar okulda uygulanmaktadır. Engellilerle özel olarak ilgilenen, ana sınıfından 12. sınıfa kadar uygulanan, okulun tamamını kapsayan bir karakter eğitimi programıdır. Araştırmaya dayalı olup, başarısı ispatlanmıştır. Duyarlı Toplum; evrensel kabul gören duyarlılık, saygı, sorumluluk, güven ve aileden oluşan ahlakî değerlerin, kararların ve davranışların temelini oluşturduğuna inanır. Bu beş değer teşvik edilir. Duyarlı

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

Toplum Programı, erken cinsel ilişki, öğrenci hamileliği, madde kullanımı ve okulu bırakma gibi toplumu bozucu davranışları ele alır. Bu program, sorular, düşünceler, tepkiler ve keşiflerden oluşan interaktif süreçleri mevcut programa eklemiştir (LeBlanc, 2007).

Giraffe (Zürafa) Programı: ABD’de uygulanan anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan bir kişilik eğitimi programıdır. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir.

Programın temel ögesi olan ‘Zürafa Kahramanlar’, ABD’de ve dünyada ortak iyilik hareketi için boyunlarını dışarı çıkarma cesaretine sahip olan risk alıcılar olarak tanımlanmaktadır. Bu zürafaların hikayeleri anlatıldığında diğerleri de boyunlarını dışarı çıkarma cesareti gösterirler ve önemli toplumsal sorunların çözülmesine yardımcı olurlar.

Program ‘her kültürde insanlar hikayeleri rehber olarak alır’ felsefesini temel alır. Üç basamaklı bir programdır. Birinci basamakta, önce çocuklara kültürel bir hikaye anlatılır. Bu basamakta çocuklar her sınıf için hazırlanmış 30 zürafadan (zürafalar başarılı, tanınmış, örnek hayat hikayeleri olan kişilerdir) birisinin hikayesini dinler. İkinci basamakta çocuklar kendi kahramanlarını bulurlar ve kendi hikayelerini anlatırlar. Kahramanlarını haberlerden, kitaplardan, sinemadan, oyunlardan, evlerinden, okuldan vs. seçerler. Üçüncü basamakta ise öğrenciler kahramanın kendisi olurlar. Daha iyisi için neyi değiştirmeleri gerektiğine karar verirler, proje tasarlarlar ve projeyi gerçekleşmesi için uygularlar. Böylece öğrenciler kahramanların kişilik özelliklerini tanırlar. Olumlu kişilik ve karakter özellikleri geliştirmeleri mümkün olur (Balat & Dağal, 2009).

City Montessori School: 1959’da Hindistan’ın Lucknow bölgesinde, genç ve ileri görüşlü Mr. Jagdish Gandhi ve eşi çocuk psikoloğu Bharti Gandhi tarafından kurulmuştur. Bu ekol tarafından savunulan evrensel değerlerin öğretimi, çocuğun doğuştan var olan ruhsal kapasitesini içeren bir konsept ile başlar. Bu, çocuk aktivitelerinin bütününe akademik, fiziksel veya sosyal olabilmesi için ruhsal bir temel oluşturur. Bu ekolde üzerinde durulan bazı değerler güvenilirlik, şefkat, alçak gönüllülük, cesaret, kibarlık ve saygıdır (Huitt, 2004).

2.4. ABD’de karakter eğitimi uygulamaları

Amerikan eğitim tarihine bakıldığında, eğitim sürecinde genel olarak iki temel unsurun hedeflendiği kolaylıkla görülebilir. Bu hedefler, bireylerin zeki ve iyi olmalarına yardım etmektir. Amerika’nın kurucuları, insanların iyi olmak, bireysel haklara ve yasalara saygılı olmak, kamusal yaşama katılmaya gönüllü olmak, toplumun iyiliğini önemsemek gibi demokratik değerleri geliştirmeleri gerektiğine inanırlar. Amerika’da karakter eğitimi, eğitim reformunun en önemli ayağını teşkil etmektedir. 1990’ın sonlarında, 47 eyalet ve Kolombiya Bölgesi, karakter eğitimi pilot projesinde, ABD Eğitim Bakanlığı Ortaklığı yoluyla eğitim fonu almıştır. Karakter eğitiminin organizasyonu desteklemek için 37 milyon dolar dağıtılmıştır (Sherblom, 2004). 2001’in “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi” (The No Child Left Behind Act of 2001) olarak bilinen yasa reformuyla, karakter eğitimi çabaları, yeni bir hız kazanmıştır (USDE, 2001). Karakter eğitimi fonları, yıllık ortalama 8 ilâ 25 milyon dolar arttırılmıştır. ABD’de, devlet ve eyalet çapında birçok program ve organizasyon bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership-CEP), Karakter Önemlidir (Character Counts!), Duyarlı Sınıflar (The Responsive Classroom) ve Pozitif Eylem (Positive Action). Burada görülen programlar ve diğer çok sayıda program ABD’de bu alanda gösterilen çaba ve çalışmaların çokluğunu göstermektedir.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

2.5. Türkiye'de karakter eğitimi uygulamaları

Türkiye'de karakter eğitimi çalışmaları daha çok programdaki değerlerin okullarda, öğrencilere benimsetilmesine yönelik çalışmalar şeklinde devam etmekte, bu çalışmalar bazen karakter eğitimi olarak isimlendirilmektedir (Kıroğlu, 2009). Değerler eğitimi kapsamında, programda belirlenen değerlerin öğretimi son yıllarda okullarda uygulamalı olarak yaygınlaşmaya başlamıştır (Yıldırım, 2007). İlköğretim okullarının 1, 2. ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi dersiyle okula yeni başlayan öğrencilerin, okul yaşamına uyumunu sağlamanın yanı sıra, basit anlamda da olsa, çevrenin gözlenmesine ve incelenmesine yer verilmektedir. Ayrıca oturup kalkması, yemek öncesi ve sonrası yapılması gerekenler gibi, çocuğun günlük yaşantısında ön sırayı alan bilgi ve davranışları kapsayan konular, çocuk psikolojisine uygun olarak verilmeye çalışılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak üzere 'ahlaklı ve hoşgörülü olma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik' gibi temel beceriler ve 'adil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak' gibi değerlerin yer aldığı görülmektedir. Fakat bu dersler karakter eğitimi programının alternatifi sayılamaz. 2018'de yenilenen programda ise, öğretim programlarının girişlerinde "Değerler" başlığı açılmıştır. Kazanım ve açıklamalarına doğrudan yer verilemeyen, ancak ders ile öğrencilere kazandırılacak değerlere de bu bölümde değinilmiştir. Öğrencilere aktarılması hedeflenen bu kök değerler şunlardır: vatanseverlik, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik. Öğretim programlarında bu değerlerin işlenmesi ile birlikte sınıf ortamında uygulamalarla hayata geçirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi hedeflenmektedir.

2.6. Karakter eğitimi ve "vatanseverlik"

Karakter eğitimi kapsamında çocuklara verilmesi gereken değerlerin başında 'vatanseverlik' bulunmaktadır. Vatanseverlik, özünde bağlı olma, güvende olma psikolojik temellerine dayanır (Beader, 2007). Bar-Tal (1993), vatanseverliği bir gruba üyelik ile ilişkilendirerek sosyal-psikolojik bir bağlamda değerlendirmiş ve vatanseverliği hem gruba bağlılıkla gelişen sosyal bir kimlik hem de grubun iyiliğini isteme, özveri ve endişe duygularını içeren psikolojik bir değer olarak yorumlamıştır. Vatanseverlik, Türk Dil Kurumu (2013) tarafından ise; doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmek olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, vatanseverliğin temelde bağlılık, sevgi, aidiyet, kimlik, devlet, sosyal ve kamusal yaşam ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Vatanseverlik değeri, ABD tarihinde de kendisini sıkça göstermektedir. Amerikan okullarında vatanseverliği tesis etme çabalarının temelleri iç savaştan önceki dönemde Cumhuriyetçi hükümeti korumayı amaçlayan vatandaşlık eğitimine dayanır. Günümüzde vatanseverlik Amerikan okullarında çeşitli şekillerde görülebilir. Başlangıç için "Bağlılık Yemini" örnek olarak gösterilebilir. Ezbere okunması gerekmeseydi de ve birçok okul bölgesinde ulusal marş çalmak yerini doldursa da, kişinin elini kalbinin üzerine götürmesi ve Bağlılık Yemini'ni okuması için yapılan üstü kapalı baskı büyük ölçüde varlığını hissettirmektedir. Ayrıca bütün devlet okullarının bahçesinde Amerikan bayrağı asılı bulunmaktadır ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da sınıflarının bir yerine mutlaka bayrak ya da devlet başkanının resmini koymaktadır. Okulların çoğunda, özellikle liselerde, eyalet ve devlet düzeyinde hükümetin belirli ofislerini yansıtmayı amaçlayan okul yönetimi ve öğrenci konseyleri bulunmaktadır. Liselerin çoğunda Amerikan

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

hükümetinin işleyişi ve vatandaşların görev ve sorumluluklarının vurgulandığı vatandaşlık dersleri verilmektedir (Merry, 2009).

ABD eğitim programlarında vatanseverlik değerinin doğrudan olmasa da programların temel çıktıları, temel standartları gibi merkez yapısında kendisine yer bulduğu görülmektedir. Bu başlıkların içerisinde vatanseverlik değerinin genel hatlarıyla çok kültürlülük, farklılıklara saygı, demokrasi gibi değerler ile ilişkilendirilerek verildiği görülmektedir.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı Amerika Birleşik Devletleri, Florida Eyaleti’nde, ilkokullarda uygulanmakta olan karakter eğitimi programları kapsamında verilen ‘vatanseverlik’ değerinin öğretimini, programın öğeleri olan hedefler (kazanımlar-standartlar), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bakımından incelemek ve Türkiye’de bu konuda uygulamalara destek olabilecek öneriler ortaya koymaktır.

3.2. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Merriam’e (1998) göre durum çalışması yöntemi, “tek bir ünitenin ya da bir birey, bir program ya da bir grup olarak sınırlandırılmış bir sistemin yoğun tanımlamaları ve analizlerini” elde etmek için en iyi araçtır (Ekiz, 2009). Nitel araştırmalarda durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıdır. Bu sebeple, özel durumun incelenmesi için bütüncül (holistik) bir bakış açısı gereklidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışması gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi yollarla elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini içermektedir (Glesne, 2013).

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008; Patton, 2014). Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’nin Florida Eyaleti için Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu tarafından (North East Florida Educational Consortium-NEFEC) Ağustos 2010’da hazırlanmış ve onaylanmış olan karakter eğitimi programı incelenmiştir. Bu program; karakterin temel öğeleri olan vatanseverlik, dürüstlük, saygı, adil olmak, duyarlı olmak, sorumluluk ve vatandaşlığı içermekle beraber bunlara otoriteye, özgürlüğe, yaşama ve kişisel haklara saygıyı ve ırksal, etnik ve dini hoşgörüyü eklemektedir (NEFEC, 2010). Çalışmada, programda öğretilmesi amaçlanan en temel değer olan ‘vatanseverlik’ değeri incelenmiştir. Bunun için öncelikle karakter eğitimiyle ilgili olarak alandaki literatür incelenmiş, ABD’deki karakter eğitimi yaklaşımları ve program örneklerine ulaşılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde kullanılan programlara, ders standartlarına, Florida Eyaleti Eğitim Departmanları’nın ve Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu’nun (NEFEC) resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmada Florida Eyaleti’nin ele alınma sebebi, Florida’nın Amerika Birleşik Devletleri’nin en fazla göç alan ve çok sayıda farklı din, dil ve kültürü içinde barındıran eyaletlerinden biri olmasıdır. Bu özelliklerin araştırmaya zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca Florida Eyaleti, ABD’de karakter eğitiminin zorunlu olarak uygulandığı eyaletlerden birisidir. Sınıf seviyesi olarak ilkokulların seçilmesindeki sebep ise ABD’de karakter eğitimi uygulamalarına en çok ilkokul döneminde yer verilmesidir.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, elde edilen dökümanlar öncelikle iki ayrı araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve çevirilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Türkçeye çevrilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel analiz tekniğiyle, programın öğeleri olan 'hedef', 'içerik', 'eğitim durumları' ve 'değerlendirme' temaları altında incelenmiştir. Verilerin temalara göre kategorilendirilmesinde veriler öncelikle araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş, her iki araştırmacının da program geliştirme uzmanı olması nedeniyle anlamlı bir görüş ayrılığı yaşanmamıştır.

4. Bulgular

Florida eyaleti öncelikle 1998 yılında karakter eğitiminin sadece ilkokullarda uygulanması ile ilgili düzenleme yapmış, 1999 yılında ise ilkokullarda iki ayrı programa (Character Counts!, Character First!) benzer karakter geliştirme programlarının uygulanmasını yasal olarak zorunlu kılmıştır (Florida Temsilciler Meclisi, 1999). Sözü edilen programlardan Character First (Önce Karakter!) 45 karakter özelliği etrafında tasarlanmıştır. Oklahama şehrinde kurulan kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Karakter Eğitimi Enstitüsü (CTI) 1996 yılında yerel ilkokullar için bu programı geliştirmiştir. 2000 yılının baharında ise bu program ortaokullar ve liseler için de uyarlanmıştır. Character Counts ise karakterin altı temel ögesi dürüstlük, saygı, sorumluluk, adil olmak, duyarlı olmak ve vatandaşlık etrafında tasarlanmıştır. Bu program Kaliforniya'nın Marina Del Rey bölgesinde kâr amacı gütmeyen ve hiç bir gruba bağlı olmayan 'Josephson Institute of Ethics' tarafından organize edilen "Character Counts! Koalisyonu" tarafından üretilmiştir. Yasa, söz konusu programların, özünde seküler olmasını ve özenli olmak, sabır ve girişimcilik gibi karakter özelliklerini vurgulamasını zorunlu kılar. Ayrıca 1999'da yürürlüğe giren Florida Yasası, karakter gelişimini sağlayan programlara müdahaleyi ve onu engelleyen şeyleri ortadan kaldırmayı gerekli kılar (NEFEC, 2010).

2002 yılında ise Florida Yasası, karakter gelişimi programlarını anasınıfından lise son sınıfa kadar 2004-2005 eğitim öğretim yılında başlamak üzere zorunlu hale getirmiştir (Florida Senatosu, 2002). 1999'da kurulan Florida Eyaleti Karakter Eğitimi Danışma Kurulu (The State of Florida Advisory Committee on Character Education-[SACCE]) okul bölgelerinde zorunlu hale getirilen karakter eğitimi girişimlerini desteklemektedir. Her bölge/county yönetim kurulu karakter gelişim programı için bir müfredat geliştirecek veya uyarlayacak, onaylanması için bölge yönetim kuruluna sunacaktır. Karakter gelişim programı 'vatanseverlik, sorumluluk, vatandaşlık, nezaket, saygı, dürüstlük, kendi kendini kontrol edebilmek, hoşgörü ve işbirliği' değerlerini vurgulayacaktır (Florida Eğitim Departmanı-FLDOE, 2009). Görüldüğü üzere 1998'de başlayıp günümüze kadar gelen süreçte Florida eyaletinde çıkarılan yasalar, yapılan düzenlemeler ve güncellemeler bu konunun sürekli olarak gündemlerinde olduğunu ve uygulamada çeşitliliğin olduğunu göstermektedir.

Söz konusu programlarda vurgulanması gereken, değerlerin geçmişten günümüze toplumun mevcut ihtiyaçları da göz önüne alınarak değiştirilip güncellendiğidir. Her ne kadar eyaletler genel bir çerçeveye sunsa da ya da vazgeçilmez gördüğü değerler listesini zorunlu tutsa da bu değerlerin ve hatta üzerine eklenebilecek değerlerin hangi programla ve hangi yaklaşım ve yöntemlerle verileceği konusunda bir serbestlik söz konusudur. Bu durum bu alandaki zenginliği artırıcı bir faktör olduğu gibi aynı zamanda üretimi artırıcı rekabetçi bir ortamı da doğurmaktadır. Eyaletten

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

eyalet, bölgeden bölgeye, hatta okuldan okula değişebilecek karakter eğitimi programlarına dayalı uygulamalar bir eyaletin karakter eğitimi yaklaşımını genel olarak tasvir etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu sebeple tek bir yaklaşım değil, uygulanan programlara göre değişebilen yaklaşımlardan söz edilebilir.

4.1. Program öğelerine göre

Bu kısımda Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu (NEFEC) tarafından hazırlanan Florida yasalarında belirtildiği gibi dokuz karakter özelliğinin uygulanması için anasınıfından 5. sınıf seviyesine kadar stratejiler sunan karakter eğitimi programı, ‘vatanseverlik’ değeri bağlamında programın temel öğeleri açısından analiz edilerek sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Hedefler-kazanımlar

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretim programı matematik, sosyal bilgiler, fen, beden eğitimi, güzel sanatlar, müzik ve okuma gibi alanları kapsayacak bir biçimde belirli standartlar çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Her eyaletin standartları kendine özgüdür, benzerlikler, farklılıklar barındırabilirler. Florida eyaleti de “Sunshine State Standarts (Sunshine Eyalet Standartları)”a sahiptir. Bu standartlar çerçevesinde her ders için belirtilen standartlar mevcuttur. Öğretmenlerin, Sunshine Eyalet Standartları’nı kendi içerik alanlarında öğretmeleri gerekmektedir. Birçok karakter eğitimi programı, belirli karakter özelliklerini vurgulamak için belirli haftalar veya aylar oluşturulmasını destekler. Bölgelerin (county) çoğunda, bölge genelinde veya belirli okullarda başka programlar da uygulanmaktadır. Bu nedenle, bu program diğer programlarla birlikte kullanılmak üzere tasarlanmıştır ve belirli haftalar veya aylara göre şekillendirilmemiştir. Yasalara göre öğrencilere kazandırılması gereken dokuz temel karakter özelliğinden ilki olan “Vatanseverlik” ile ilgili ilkökul seviyesindeki (Anasınıfı-5.Sınıf) program standartları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. “Vatanseverlik” değerinin vurgulandığı sosyal bilimler dersi standartları

Kodlar	Standartlar (Kazanımlar)
SS*.1.C**.1.1	Öğrenci, okul ve toplumdaki kuralların ve yasaların amacını açıklar.
SS.1.C.1.2	Öğrenci, okulda ve toplumda kuralları koyma ve uygulama yetkisine sahip kişilere örnekler verir.
SS.1.C.2.1	Öğrenci, okul topluluğunda sahip olduğu hak ve sorumlulukları açıklar.
SS.1.C.2.4	Öğrenci, insanlara ve hayvanlara saygı ve nezaket gösterir.
SS.1.C.3.2	Öğrenci, Amerikan anayasal demokrasisini temsil eden sembolleri ve kişileri tanıır.
SS.1.C.2.3	Öğrenci, okulun ve toplumun iyileştirilmesine (sorumluluk alma, karar verme, sınıf işleri ve okul hizmeti projeleri) yönelik katkı sağlayabileceği yolları belirler.
SS.2.C.2.2	Öğrenci, sorumlu vatandaşlık özelliklerini (saygı, sorumluluk, katılım, kendine güven, vatanseverlik, dürüstlük) tanımlar ve uygular.
SS.2.C.2.3	Öğrenci, Amerika Birleşik Devletleri vatandaşlarının sahip olduğu hakları tanımlar (oy hakkı, ifade özgürlüğü, din özgürlüğü).
SS.4.C.2.3	Öğrenci, kamu hizmeti, oy kullanma ve gönüllülüğün önemini açıklar.
SS.5.C.2.4	Öğrenci, sivil sorumlulukların Amerikan demokrasisindeki önemini değerlendirir (yasalara saygı duymak, oy kullanmak, vergi ödemek).

*:Social Sciences (Sosyal Bilimler) **:Civic (Vatandaşlık)

SS	1	C	1	1
Dersin kodu	Sınıf seviyesi	Öğrenme alanı kodu	Öğrenme alanı numarası	Kazanım numarası

Kazanımların ilk ifadesi 'SS.1.C.1.1.' olup, ifade ediliş şekli ise dersin kodu, sınıf seviyesi, öğrenme alanı kodu, öğrenme alanı numarası ve kazanım numarası şeklindedir. Anasınıfından 5. sınıfa kadar vatanseverlik değerine ait toplamda 10 kazanım yer almaktadır. Bunlardan altı tanesini 1. sınıf, iki tanesini 2. sınıf, bir tanesini 4. ve bir tanesini de 5. sınıfa ait kazanımlar oluşturmaktadır. Anasınıfına ve 3.sınıfa ait herhangi bir kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Florida Eyalet Standartlarına göre ilkökul Sosyal bilimler dersi, Amerika Tarihi (American History-A), Coğrafya (Geography-G), Ekonomi (Economics-E), Vatandaşlık (Civics-C) olmak üzere dört temel öğrenme alanına sahiptir (NCSS, 2020). Bu öğrenme alanları A, G, E, C şeklinde öğrenme alanlarının baş harflerinden oluşan kodlarla kazanımlarda yer almaktadırlar. Tablo 1'de görüldüğü gibi 'vatanseverlik' değerine ait kazanımların tümü 'Vatandaşlık (Civics)' öğrenme alanına aittir. Standartlar yani kazanım ifadeleri, öğrencilerin sadece bilmesi gereken yönleri değil, aynı zamanda bu bilgileri nasıl göstermelerinin beklendiğini de açıklamaktadır.

İkinci sınıftan itibaren, vatandaşlık unsurlarının ve sorumluluklarının derinliklerine inildiği ve toplum için sivil katılım unsurlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Standartlar, vatandaşlık unsurlarını, temsili demokratik sistemi, seçimleri, haklar ve sorumlulukları kapsayan nispeten geniş kazanım ifadeleri içermektedir. Bu standartlar aynı zamanda öğrencilerin seçimler, adalet sistemi ve kamu politikası dahil olmak üzere sivil yaşam uygulamalarına katılmalarını sağlayan kriterleri de içerir.

4.1.2. İçerik

ABD'de ilkökul programları sosyal bilgiler, fen, matematik, sağlık, beden eğitimi, güzel sanatlar ve müzik derslerini içermektedir. Karakter eğitimi kapsamında verilmesi planlanan değerlerin derslere göre entegrasyonu bu alanları kapsayacak şekilde yapılandırılmaktadır. Tablo 2'de 'vatanseverlik' değerinin öğretmenler tarafından nasıl ele alınabileceği sınıf seviyelerine göre verilmiştir.

Karakter eğitimi disiplinlerarası, bağlamsal öğrenmeyi teşvik ettiğinden, bunun müfredata entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. 'Vatanseverlik' değeri için bu durum son derece önemlidir. Vatanseverlik değerini tüm disiplinlere yaymak, vatanseverliğin kendisinin demokratik bir toplumda yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu mesajını verir. Örneğin, bu programda sosyal bilimler dersinde tarihteki gerçek vatanseverlerin vatanseverliği nasıl örneklendirdikleri tartışılırken, güzel sanatlar dersinde gerçek bir vatanseverlik öyküsü ya da kahramanları resmedilerek bunun okul duvarlarında sergilenmesi sağlanabilmektedir. Matematik dersinde vatanseverliğin simgelerinden olan bayrağın mil başına düşen sayısı hesaplatılırken müzik dersinde vatanseverlik temalı şarkıların yazılma sebepleri hakkında bilgiler verilmektedir. Beden eğitimi dersinde olimpiyat oyunlarından videolar izlettirerek, ülkeyi temsil eden sporcuların yarışmalarda sergilemiş oldukları performansların vatanseverlik üzerindeki etkisi tartışılmakta, bunun öğrencilerin motivasyonlarının artmasını sağlayarak vatanseverlik değerini içselleştirmelerine katkı sunduğu düşünülmektedir.

Ayrıca programda sınıf seviyelerine de yer verilmiştir. İçeriklerden bazıları anasınıfından 5. sınıfa kadar olan tüm seviyeleri kapsarken bazı içeriklerde anasınıfı kapsam dışı bırakılmıştır.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

Tablo 2. Ders içerikleri

Dersler	Ders içerikleri
Sosyal Bilimler (Social Sciences)	<ul style="list-style-type: none"> Tanınmış Amerikan vatanseverleri gibi giyinilir. (Anasınıfı-5.Sınıf) General Colin Powell, Abraham Lincoln, Dr. Martin Luther King Jr., John F. Kennedy, Jimmy Carter ve Nathan Hale gibi tanınmış vatanseverlerin “vatanseverliği” nasıl örneklendirdikleri tartışılır. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Matematik (Math)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerden okula gelirken karşılaştıkları ve okulda gördükleri bayrakları saymaları istenir. ve mil başına düşen bayrak sayısını hesaplamaları sağlanır. (Anasınıfı-5.Sınıf) Öğrencilerden okula gelirken karşılaştıkları ve okulda gördükleri bayrak sayısını göz önüne alarak mil başına düşen bayrak sayısını hesaplamaları sağlanır. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Sağlık (Health Education)	<ul style="list-style-type: none"> Bireysel sağlığın ülke sağlığı için oynadığı önemli rol tartışılır. Öğrencilerin kendilerini özgür hissetmek için neler yaptıkları, kendi sorumluluklarını yerine getirebilmek için oluşturdukları günlük rutin programları tartışılır. Öğrencilere nasıl zinde kalacaklarına dair bilgiler verilir. Bir bireydeki vatanseverliğin neye benzediğine dair algılar/hisler tartışılır. (Anasınıfı-5.Sınıf) Öğrencilerden ülkelerini olimpiyatlarda temsil eden kişileri araştırmaları istenir. Bu kişilerin her birinin katıldığı spor dalı hakkında bir rapor hazırlamaları sağlanır. Olimpiyatlarda sporcu olabilmek için gereken fiziksel beceri, disiplin ve eğitim tartışılır. Olimpiyat yarışmasının bir bölümü ve özellikle sporcuların kendi ülkeleri için sergiledikleri vatanseverliğin bir videosu gösterilir. Oradaki duruşları (postür), nefes alışları, nasıl bağlılık yemini ettikleri tartışılır. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Beden Eğitimi (Physical Education)	<ul style="list-style-type: none"> Spor müsabakalarında neden milli marşın söylendiği tartışılır. Milli takımımızı desteklerken vatanseverliğimizi nasıl gösteririz, tartışılır. (Anasınıfı-5.Sınıf) Diğer ülkeler profesyonel sporcularını nasıl destekliyorlar ve bu sporcuların ülkeleri için oynadıkları rol ‘vatanseverlik’ bağlamında ne ifade eder? Tartışılır. (1.Sınıf-5.Sınıf)
Müzik (Music)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin aşağıdaki vatansever şarkıların nasıl, ne zaman ve neden yazıldığını araştırmaları sağlanır: “Star Spangled Banner”, “Güzel Amerika”, “Ülkem”, “Tis of Thee” (1.Sınıf-5.Sınıf)
Güzel Sanatlar (Art)	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerden, okulun veya koridorun duvarlarında sergilenmek üzere tarihi bir olayla ilgili vatansever bir duvar resmi yapmaları istenir. (Anasınıfı-5.Sınıf)

4.1.3. Eğitim durumları

Karakter eğitimi kapsamında hazırlanan bu programın asıl amaçlarından biri, belirtilen değerlerin öğretimine yönelik yapılacak çalışmalara ve etkinliklere ışık tutması, örnek teşkil etmesidir. Bu amaca uygun olarak komisyon ne tür etkinliklerde bulunulacağını tanımlamıştır. Programın uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere rehber olabilecek birçok etkinliğe, örneklendirmelere yer verilmiştir. Etkinlikler, konuların uygunluğu, öğrencilerin yaş düzeyleri, sınıfların yapısı dikkate alınarak seçilir ve uygulanır. Tablo 3’de bu etkinliklerin sınıf seviyelerine göre örnekleri sunulmaktadır.

ABD’de öğretmenler eyalet tarafından hazırlanan eyalet standartlarına uymak zorundadırlar. Bu standartlar bağlamında sınıf seviyelerine göre etkinlikler aktiviteler belirleyebilmektedirler. Florida okullarındaki öğretmenlerin ise birçok görevi vardır. Pek çok öğretmen okuldan sonra faaliyetleri tanıtmak, uygulamak ve spor antrenörlüğü yapmak gibi görevlere de zaman ayırdığından, bu karakter eğitimi programının, öğretmenin günlük müfredatının bir parçası haline gelebilecek aktiviteleri içerdiği görülmektedir. Programda sunulan faaliyetlerin, öğretmenlerin karakter eğitimini, ilgi çekici yollarla sunmasına hizmet ettiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden okul koridorlarını ev yapımı bayraklarla süslemelerini istemeleri ve bazı özel

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

günlerde Amerikan bayrağının renklerinden oluşan kırmızı, beyaz, mavi renk giysiler giymelerini teşvik etmeleri gibi. Bunun yanında, ders dışı etkinliklerin çoğu geleneksel sınıf ortamlarının dışında gerçekleştiğinden, öğrenciler sınıfta öğrendiklerini gerçek hayat bağamlarına uygulayabilecekleri bir ortamda çalışma fırsatına sahip olmuş olurlar. Örneğin 'vatanseverlik' temalı bir topluluk projesi hazırlamak, bu konuda bir oyun sergilemek gibi. Bu da NEFEC tarafından hazırlanmış olan bu karakter eğitimi programının öğrenci merkezli olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi vurguladığını ve öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler böylelikle bilgi ve becerilerini anlamlı projelerde kullanabilmektedirler. Ayrıca bu katılım ve projeler öğrencilere öz yeterlik duygusu ve önemli bir şeyin parçası oldukları hissi verir. Güçlü bir öz yeterlik duygusu olan öğrencilerin toplumlarına katkıda bulunmanın olumlu yollarını bulma olasılıklarının daha da yükseldiği düşünülmektedir. Proje tabanlı öğrenme yönteminin desteklediği bu faaliyetler ayrıca, işbirlikçi çalışma yoluyla öğrencilerin başkalarını takdir etme, inisiyatif alma ve ortak çalışma becerilerini artırma bakımından da çok yönlü eğitim için vazgeçilmez olarak görülmektedir.

Tablo 3. Etkinlik örnekleri

Sınıf seviyeleri	Etkinlik örnekleri
Anasınıfı-5.Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle okul koridoru ev yapımı bayraklarla veya kurdelelerle süslenir. • Ülkelerine sevgilerini göstermeleri için öğrencilerin özel bir günde kırmızı, beyaz ve mavi giymeleri teşvik edilir. • Kırmızı, beyaz ve mavi plastik kaplar kullanılarak bir Amerikan bayrağı oluşturulur. Bu kaplar bir zincirle bağlanarak tüm okula gururla sergilenir. • Okulda aylık karakter özelliğini vurgulayan bir kitap/dergi/broşür basılması sağlanır. • Öğrencilerden, aylık karakter özelliğini vurgulayan kitaplar, gazete veya dergi makaleleri, şiirler veya şarkı sözleri getirmeleri istenir. • Öğrencilerden askerler için onurlandırıcı kartlar yapmaları istenir. • Tüm okulun görebileceği şekilde sınıf ve okul duvarlarına, panolarına 'vatanseverlik' karakter özelliği ile sürekli etkileşim sağlayabilmeleri için etiketler, notlar ve not kartları eklenir. Not kartları için örnekler aşağıda verilmiştir: 'Okulumuz, toplumunuz ve ülkenizle gurur duyuyor', 'Sınıfimizdeki ve toplumunuzdaki tüm vatandaşlara saygı gösterin', 'Tüm insanlara saygılı davranın', 'Okulumuzun kurallarına uyun', 'Toplumunuzdaki yasalara uyun'
2.Sınıf-5.Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • T Grafiği oluşturulur (Vatanseverlik neye benziyor, kulağa nasıl geliyor?) sınıfta tartışılır. • 'Vatanseverlik' karakter özelliği hakkında 'ben' mesajları oluşturulur. '_____ olduğumda gerçekten vatansever olduğumu hissediyorum. Diğerleri _____ olduğumda gerçekten vatansever olduğumu hissettim.' • Sınıfta "Vatanseverlik Nedir?" konulu bir bülten tahtası oluşturulur. Bu tahtada öğrencilerden okulları, toplumları ve ülkeleriyle gurur duyduklarını göstermeleri istenir. • Bülten tahtası öğrencilerin vatanseverliğe örnek teşkil ettiklerini fark ettiklerinde, her bir noktaya yapışkan notlar, çıkartma veya not kartları koymalarını sağlayarak etkileşimli bir duvara dönüştürülür. • 'Vatanseverlik' konulu bir topluluk projesi yaptırılır. • Öğrencilerle "vatanseverlik" konulu bir oyun sergilenir. • Gerçek bir vatanseverin milli marş söylendiği esnada ayakta durarak saygısını belli etmesi, bayrağa, sınıfa, tüm insanlara saygılı bir birey olması gerektiği anlatılır. • Okuldaki ve toplumdaki tüm kurallara uymanın vatanseverliğin bir parçası olduğu açıklanır.

Programda verilen sınıf içi etkinliklere bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici", "yönlendirici" ve "kolaylaştırıcı" rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğretme-öğrenme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı

sıra işbirliğini sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, yeni bilgiler ile önceki öğrenmeler arasında bağ kurarak bilginin yapılandırılmasında etkin rol alırlar. Bu nedenle öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerin alternatif kavramsallaştırmaları üzerinde düşünmelerini sağlamak ve dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin bülten tahtası oluşturmalarını istemesi, vatanseverliğe örnek teşkil ettiklerini fark ettiklerinde, her bir noktaya yapışkan notlar, çıkartma veya not kartları koymalarını sağlamanın yapılandırmacı sınıf ortamına örnek oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmen mentor ve model görevindedir, sınıf içi demokratik uygulamalarla öğrencilerine örnek teşkil ederek öğrencilerin birbirlerini birey olarak tanımlarına, saygı duymalarına yardımcı olur. Okul, sınıf ve toplum kurallarına uymanın vatanseverliğin önemli bir parçası olduğu vurgusunu yapar.

4.1.4. Değerlendirme

Karakter eğitiminin etkililiği daha çok sürece bakarak değerlendirilmektedir. Sürecin başarısı verilmek istenen değerler konusunda beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediği ile yakından ilgilidir. Değerlerin davranışa dönüşüp dönüşmediği, öğrencilerdeki yansımaları titiz bir şekilde takip edilir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sürece yönelik yapılması değerlerin doğasına uygundur. Çünkü değerlerin içselleştirilmesi davranış ve kendiliğinden kazanılan alışkanlıklarla gerçekleşebilir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinde öğrencilere verilecek performans görevlerinden bazıları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Değerlendirme sürecinde öğrencilere verilecek olan performans görevleri

Tartışma konuları (Anasınıfı-5.Sınıf)	<ul style="list-style-type: none"> • “Vatansever” olmanın ne demek olduğu tartışılır. • Vatanseverliklerini gösteren bireylerle ilgili gazete ve dergi makaleleri okutulur. • Öğrencilerle vatanseverliklerini nasıl gösterebilecekleri konusu tartışılır. • Öğrencilerden vatanseverliği aileleriyle tartışmaları ve ülkesine hizmet eden tanındıklarının hikâyelerini sınıfta paylaşmaları istenir.
Yazma ödevleri (2.Sınıf-5.Sınıf)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek bir ‘vatansever’ olmasıyla tanınan yerel bir kahramana mektup yazdırılır. • Bir savaş gazisi veya polis memuru ‘vatanseverlik’ hakkında konuşması için okula davet edilir, konuşma sonrası öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade eden bir yazı yazmaları istenir. • Amerikalı bir vatansever olarak öğrencilerden ülkelerine olan bağlılıklarını göstermek için neler yapabileceklerine dair detaylı bir yazı yazmaları istenir. Bu yazıda ülkeleri için göstermeyi hedefledikleri başarıları ifade etmeleri istenir.

4.1.5. Okuma performansı

‘Vatanseverlik’ temalı içerik alanına uygun herhangi bir okuma planı yapılır. Bu plan dahilinde okutulacak parçalar kısa öyküler, şiirler, gazete veya dergi makaleleri, kitaplardan alıntılar veya bölümler, resimli kitaplar, broşürler veya şarkılardan şarkı sözleri de olabilir. Öğretmenler sınıf seviyelerine göre öğrencilere uygun okuma ödevlerini verir. Okuma ödevleri sonrası öğrencilerden okudukları eseri özetlemeleri beklenir. Bu özetle, eserde ‘vatanseverlik’ hakkında ne tür bilgilere ulaştıkları, eserin teması, konusu hakkında bilgiler vermeleri istenir. Ayrıca, okudukları eserde vatanseverlik nasıl ifade edilmiş ve varsa eserdeki vatansever karakterin özelliklerini anlatmaları istenir. Öğretmenlerin seçim yapmalarına yardımcı olacak okuma listesi Tablo 5’te verilmiştir.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

Tablo 5. "Vatanseverlik" değerini benimsetmeye yönelik kitap okuma listesi

Kitap adı	Yazar	Seviye
Arlington National Cemetery Stein	R. Conrad	Başlangıç
The Flag We Love	Ryan, Pam Munoz	Başlangıç
George Washington: A Picture Book Biography	Giblin, James Cross	Başlangıç
I Pledge Allegiance In America	Swanson, June	Başlangıç
The Picture Life of Thurgood Marshall	Young, Margaret B.	Başlangıç
The Secret Grove	Cohen, Barbara Nash	Başlangıç
Three Gold Pieces	Aliki	Başlangıç
The American Legal System	Fincher, Ernest B.	Orta Seviye
Chicken Sunday	Polacco, P.	Orta Seviye
Values First Book	Manetti, Lisa	Orta Seviye
Lily and Miss Liberty	Stevens, Carla	Orta Seviye
Martin Luther King	Bray, Rosemary	Orta Seviye
Lincoln, a Photobiography	Freedman, Russell	Orta Seviye

5. Sonuç, tartışma ve öneriler

ABD'de toplam 50 eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletler içişlerinde serbest olduklarından öğretim programlarını da serbestçe tespit etme ve pratiğe dökme hakkına sahiptirler. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinde de geçerli bir uygulamadır. Eyaletler Sosyal Bilgiler öğretim programlarını geliştirirken öğrenme alanını içeriği belirlemede bir çerçeve kullanmak zorundadırlar. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitimi verilirken milli stratejileri, öğrenme alanlarını ve standartlarını tespit etmek maksadıyla bir organizasyonun var olması dikkat çekmektedir. Bu kurum Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'dir (NCSS). NCSS tarafından belirlenen öğrenme alanları ve standartlar şu üç amacı gerçekleştirmeye yöneliktir (Ellis, 2002; Sunal & Haas, 2005):

- Anasınıfından 12. sınıfa kadar (K-12) düzenlenen Sosyal Bilgiler öğretim programlarının yapısını ana hatlarıyla belirlemek,
- Bilgi, beceri ve tutum bağlamında, öğrenci performans beklentilerini ortaya koyarak program ile ilgili kararlarda bir rehber olmak,
- Dersleri planlayan öğretmenlere, öğrencilerinin performans beklentilerinin karşılanmasını sağlayacak ve sınıfta uygulanabilecek etkinlik örnekleri sunmak.

NCSS tarafından ABD çapında Sosyal Bilgiler öğretim programının geliştirilmesi sürecinde çerçeve oluşturmak amacıyla disiplinlerarası 10 öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu alanlar şunlardır:

1. Yurttaşlık ülkeleri ve uygulamalar
2. Süre, devamlılık ve değişim
3. Kişiler, mekânlar ve çevreler
4. Kişisel gelişim ve kurumlar
5. Gruplar, bireyler ve kimlik
6. Yönetim, yetki ve güç
7. Tüketim, dağıtım ve üretim
8. Toplum, teknoloji ve bilim
9. Küresel ilişkiler
10. Kültür

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

NCSS tarafından belirlenen bu çerçeve kapsamında eyaletler kendi program standartlarını oluşturmaktadırlar. Bu genel çerçeve, okullara eyalet çapında kabul edilmiş konu alanı standartlarını uygulamada, materyal geliştirmede ve eğitimi gerçekleştirmede yardımcı olmaktadır. Florida Eyaleti'nin de Sosyal Bilgiler standartları mevcuttur. Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu (NEFEC), bu standartlara bağlı kalarak bir karakter eğitimi programı hazırlamış, Eyalet Eğitim Departmanı'ndan onaylatmış ve 2010'da uygulamaya koymuştur. Bu programın hazırlanmasındaki amaç, sınıf, okul, bölge ve topluluk etkinlikleri için kapsamlı bir karakter eğitimi programının geliştirilmesinde kullanılacak ders planlarını ve kaynaklarını sağlamaktır. Program boyunca, anasınıfı ile 5. sınıflar arasında, fiziksel aktivite, tartışma, grup etkileşimi ve çeşitli içerik alanlarında okuma ve yazma yoluyla dokuz karakter özelliğinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada bu karakter özelliklerinden ‘vatanseverlik’ üzerinde durulmuştur. Çoğu öğretmen günlük ders planlarında birçok karakter özelliği öğretmektedir. Bu program ise bu kavramları birbirine bağlayarak okul çapındaki program uygulamasının etkililiğini arttırmaktadır.

Çalışmada, Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu (NEFEC) tarafından hazırlanmış olan bu program, ‘vatanseverlik’ değeri ele alınarak eğitim programının öğelerine göre incelenmiştir. Öncelikle programın kazanımlarına bakıldığında, okul ve toplum kurallarının, öğrencilerin sahip oldukları hak ve sorumlulukların, demokrasi ve sorumlu vatandaş özelliklerinin kazanımlarda sıkça geçtiği görülmektedir. Bu da NCSS'nin belirlemiş olduğu hedeflerle örtüşmektedir. Başkalarına saygı, nezaket, kurallara uyma gibi kazanımlarda da detaylandırılan özellikler öğrencilere yeni bakış açıları, görüşler ve farklılıklarla beraber yaşama yollarını göstermiş olur. Aynı zamanda öğrenciler başka kültür içinde yabancılaşma ve ayrışmayla oluşan sosyal çatışmalarla nasıl mücadele edebileceğini de kavramış olurlar (Chapin, 2009; Zarrillo, 2004). Kazanımlarda geçen ‘Okul ve toplumdaki kuralların ve yasaların amacını açıklar’, ‘Amerika Birleşik Devletleri vatandaşlarının sahip olduğu hakları tanımlar (oy hakkı, ifade özgürlüğü, din özgürlüğü)’ ifadelerinde görüldüğü gibi öğrencilerin sorgulayan, çıkarımlarda bulunan bireyler olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak kazanımların ‘yapıcı vatanseverlik’ diye tabir edilen, sorgulayan, ülke çıkarlarının kişisel çıkarlarla eşdeğerli olduğuna inanan bireyler yetiştirilmesi yönünde oluşturulduğunu söyleyebiliriz.

Programın içeriğinin kazanımlarla uyum sağladığı görülmektedir. İyi bir karakter eğitimi programı hem tüm okulu hem de tüm eğitim programını kapsayacak içerikte olmalıdır. Öncelikle doğru planlanmalı ve okul genelinde aktivitelerle desteklenmelidir. Bu amaçla program içeriğinde sınıf düzeylerine uygun etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Uygulama esnasında öğretmenin göstereceği dostane tavırlar ve öğrencilere olumlu rol model oluşturması öğrencilerde de olumlu davranış değişikliğine sebep olacaktır. Bu da programın başarısını arttırabilmektedir.

Program, eğitim durumları açısından incelendiğinde programın uygulayıcısı olan öğretmenler için örnek olacak nitelikte, öğretmenleri sınırlamayan, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri sınıf düzeyinde etkinlik örneklerine yer verildiği görülmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın hakim olduğu görülen programda, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık verilmektedir.

Programda ölçme değerlendirme bağlamında, performansa dayalı görevler somut bir şekilde verilmiştir. O'Sullivan (2004), karakter eğitimini teşvik etmenin en kolay yollarından birinin de edebiyat olduğunu öne sürmüştür, edebiyatın deneyimleri ve ahlaki birbirine bağlayan rol modelleri sunduğunu savunmuştur (Sanchez & Stewart, 2006). Program, öğrencilere okuma ödevleri için

örnek listeler sunar. Bu okuma listelerinde onlara model olabilecek vatanseverlik örnekleri, gerçek vatanseverlik hikayeleri bulunmaktadır. Performans görevleri olarak okudukları eseri özetlemeleri, eserdeki 'vatanseverlik' temasını yorumlamaları istenerek, öğrencilere bu değeri ne derece içselleştirdikleriyle alakalı kendilerini ifade etme olanağı sunulmuş olur. Tartışma konularıyla da sınıf içi etkileşim sağlanarak öğrenciler aktif bir şekilde değerlendirme sürecine katılmış olurlar.

Karakter eğitimi, öğrencilerin etik davranışlarını optimize etme amaçlı uygulanan kasıtlı bir disiplindir. Karakter eğitimini erken yaşlarda vermeye başlamak, ileriki seviyelerde bu eğitimin üzerine yeni değerleri inşa etmeyi kolaylaştırmaktadır. Bazı araştırmalar, okullarda karakter eğitimi programlarının uygulanmasının, yüksek akademik başarı, okul terki ve erken ayrılma oranlarında azalma gibi olumlu sonuçlarını ortaya çıkarmıştır (Bergmark, 2008; Berkowitz & Hoppe, 2009; Katılmış ve diğerleri, 2011; Parker ve diğerleri, 2010; Skaggs & Bodenhorn, 2006). Karakter eğitimi programlarının çeşitliliği ve fazlalığı noktasında ABD başı çekmektedir. Ayrıca karakter eğitimi ve uygulamaları hakkında çok sayıda araştırmaya ev sahipliği yapmaktadır. Örneğin, W. G. Thompson, 2002'de East Tennessee State Üniversitesi'nde sunmuş olduğu 'The Effects of Character Education on Student Behavior' (Karakter Eğitiminin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri) adlı doktora tezinde karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çoklu durum çalışmasında, Doğu Tennessee'nin kırsal kesimindeki ilköğretim okullarındaki öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapmış, disiplin kayıtlarını karakter eğitimi programı öncesi ve sonrası olmak üzere incelemiş, bu programın öğrenci davranışlarındaki olumlu değişikliklere katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmasında, karakter eğitimi programlarının müfredatın ayrılmaz bir parçası olması gerektiği, ayrı bir program gibi değil, derslere entegre bir şekilde uygulanması gerektiği görüşünü savunmuştur. Sadece akademik branşlarda değil, sanat, müzik ve beden eğitimi gibi alanlarda da entegrasyonu önermiş, bunun yanında öğrencilere karakter eğitiminin topluma katkıda bulunan uygulamalı hizmet yoluyla da verilmesi gerektiği görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca, Leming'in 1993'te County 'Karakter Eğitimi Projesi' kapsamında hazırladığı boylamsal çalışmasıyla (bu çalışmada, karakter eğitimi programı uygulanan okullarda disiplin kayıtlarında azalmaların gözlemlendiğini ortaya koymaktadır), Olsen'in (1995) karakter eğitimi programı sonrası öğretmenler tarafından öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlemlendiğini ortaya çıkaran çalışması benzerlik arz etmektedir. Bunlarla beraber birçok araştırmada, karakter eğitimi programlarının öğrencinin akademik başarısı üzerinde her zaman etkili olduğunu söylemek mümkün olmasa da öğrenci davranışlarını ve okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır (Beninga, 2003).

İstatistiklere bakıldığında, ABD'de 1970'lerden itibaren artan çocuk suç oranları 1990'lara geldiğinde en yüksek seviyelere ulaşmakta, 1990'lardan itibaren ise hızlı bir düşüş göstermektedir. Butts ve Travis'in yaptığı araştırmaya göre, 1980-94 yılları arasında ABD'de şiddet suçuna karışmış çocukların oranı % 64 artış göstermiştir. Amerikan İstatistik Bürosu, 1993 yılında yayımladığı raporda 1990 yılında 27 milyon olan 10-17 arası çocuk suçlu sayısının 2010 yılında 33 milyona ulaşacağını hesaplamıştır. Ancak 90'ların sonunda ilgili büro bu görüşünü revize etmek zorunda kalmıştır. Zira bu öngörü, yüzyılın sonunda 31 milyona gerilemiştir. Bununla birlikte FBI (Federal Bureau of Investigation), ABD'de 2000 yılındaki şiddet içeren çocuk suçluluğu ile ilgili rakamların geçmiş 20 yıldaki en düşük rakamlar olduğunu açıklamıştır. Bu rakamlardan anlaşıldığı kadarıyla karakter eğitimi, Amerika'da kısa vadede olmasa da orta vadede istenen amaçlara ulaşmada önemli bir fayda sağlamış görünmektedir. Zira ilk ve ortaöğretim

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

kurumlarında uygulanan karakter eğitimi programlarında yer alan, vatanseverlik, sorumluluk, adalet, dürüstlük, cesaret, empati, saygı, çalışkanlık vb. değerler, istenen amaca ulaşmada önem arz etmektedir.

Türkiye’deki istatistiklere bakıldığında ise, Ögülmüs (1995)’e göre 1995’te okullarda şiddet ve saldırganlık olayları %75’leri bulmaktadır. 7 büyük ildeki 91 okulda çeteleşme olayına rastlanmış (M.E.B., 2006a), okullarda 2006-2010 tarihleri arasında 6 bin 569 vaka yaşanmıştır. Bu olaylara 8 bin 550 öğrenci karışmış, ateşli, kesici, delici silah sonucunda ise 8 öğrenci hayatını kaybetmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı özellikle okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığını belirtip, okullarda şiddetin önlenmesi ile ilgili eylem planları yayınlamaktadır. Bu eylem planının sonunda ‘çocukların şiddet veya suç içeren davranışlarını önlemek için tedbirler alınırken, olumsuz davranışların yerini alacak davranış şekillerinin karakter eğitimi veya çatışma yönetimi gibi eğitim uygulamalarıyla öğrencilere sunulması etkili olabilir’ denilmektedir (M.E.B., 2006b). Karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, insani değerler eğitimi ve demokratik değerler eğitimi de kapsamaktadır (Tokdemir, 2007).

Türkiye’de günümüzde halen Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde ayrı bir karakter eğitimi programı yer almamaktadır. Ancak Milli Eğitim Temel Kanunu göz önüne alındığında, Türk Milli Eğitim anlayışının temelinde ahlak ve karakter eğitiminin yer aldığı görülmektedir (Gündoğdu, 2010). Özellikle Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesi incelendiğinde, karakter eğitiminin milli eğitim anlayışımızdaki önemi görülmektedir (*Türk milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*). Dolayısıyla, karakter eğitimine yönelik uygulamalara, programlara, faaliyetlere yönelik eğitim sistemimizdeki boşlukların ivedilikle doldurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencileri gerçek bir ‘vatansever’ olarak yetiştirmek karakter eğitiminin en önemli görevlerindendir. Vatanseverlikle ilgili yapılan araştırmalara ve tanımlara bakıldığında; vatanseverliğin milli gurur, vatan sevgisi, millet sevgisi, sıra hasreti ve toprak bütünlüğü kavramlarıyla ilişkili olduğu görülür. Vatanseverliği bazı bireyler cephede savaşmak olarak algılamak bazı genç bireyler ‘görevini iyi yapan kişi’ olarak algılamaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında da vatansever kişi toprağını canı pahasına savunan ve ülkesinin çıkarlarını koruyan kişi anlamına gelir. Kısacası, vatanseverlik her insanın doğuştan getirdiği, doğduğu ve yetiştiği vatanına karşı duyduğu olumlu hislerin bir tezahürüdür ve karakter eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken özelliklerin başında gelmektedir (Çancı, 2008). Ülkemizde ‘vatanseverlik’ değerinin öğretilmesi hususuna ağırlık verilmesi gerektiği bazı çalışmalar neticesinde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Bacanlı, Akgül & Akgül (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasında bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Buradaki amaç, öğretmenlerin gerçekten sahip oldukları değerler ile sahip olduklarını beyan ettikleri değerler arasında fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasında fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani, kendileri için önemli zannettikleri değerler ile gerçekten önemsedikleri değerler arasında farklılıklar vardır ve önem sırasına koydukları ilk 5 değer içerisinde ‘vatanseverlik’ değeri bulunmamaktadır. Bu da bize öğretmenlerin

'vatanseverlik' değerini kendi öncelikleri arasında görmediğini gösterebilir. Öğretmenlerin kendi öncelikleri arasında görmediği ve sahip olmadığı değerler öğretim uygulamalarına da yansıtılabileceğinden 'vatanseverlik' ile ilgili değer öğretiminde problemler meydana gelebilir.

Amerikan eğitim sistemi de vatansever bireyler yetiştirmeyi önemsemektedir. Kültürün bir parçası olmakla beraber oy kullanma hakkı, ifade özgürlüğü, çok kültürlülük gibi tanımlayıcı özellikleri erken yaştan itibaren öğrencilerin kavraması için çaba sarf eder. Bu amaçla vatanseverlik özelliğiyle alakalı uygulamaları müfredata dahil etmekle beraber bir takım özel günler ve kutlamalar da düzenlemektedir. Örneğin, ülkenin güvende olmasına yardımcı olan polis memurları, itfaiyeciler ve askeri personel için özel günler ve kutlamalar mevcuttur. Vatanseverliğin benimsetilmesinin bir parçası olarak görülen bu özel günlerde bu meslekte insanlar okullara davet edilir, öğrencilere görevlerini anlatmaları, merak edilen soruları cevaplamaları ve karşılıklı bir etkileşim oluşturulması sağlanır. Öğrenciler bu amaçla itfaiye istasyonlarına, askeri müzelere sergilere götürülür ve teçhizatları yakından görmeleri de sağlanır. Bu etkinlikler öğrencilere vatanseverliği benimsetme yollarından biri olarak görülür. Ayrıca, ABD'nin dört bir yanındaki okullarda öğrenciler sabahları elleri kalplerinin üzerinde Bağlılık Yemini'ni okurlar. Öğrencilere erken yaştan itibaren, oy kullanmanın ve seçimlere katılmanın sadece bir hak değil aynı zamanda her ABD vatandaşı için önemli bir sorumluluk olduğu bilinci verilmeye çalışılır. Öğrencilere bunun önemini örneklerle göstermek için sınıf içi veya okul genelinde seçimler düzenlenir. Okul koridorları vatanseverlik içerikli pankart ve afişlerle donatılır. Mayıs'ın son Pazartesi günü Anma Günü (Memorial Day) olarak kutlanır ve o günü ülkelerine hizmet etmek için ölen tüm silahlı kuvvetler mensuplarının uğrunda öldükleri idealleri hatırlatma zamanı olarak görürler.

'Vatanseverlik' değeri ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programının birçok konusunda karşımıza çıkmaktadır. Hatta eğitim programlarının tamamında verilmesi gereken "kök değerler" arasında yer almaktadır. Güncellenen Sosyal Bilgiler öğretim programında vatanseverlik değeri 4. sınıflarda "Kültür ve Miras" öğrenme alanında, 6. sınıflarda "İnsanlar Yerler Çevreler" ve Üretim Dağıtım Tüketim" öğrenme alanında kendisine yer bulmuştur (MEB 2017).

Günümüzde farklı kültür ve toplumlar arasında artan ilişkiler, ülkemize göç eden insan sayısının her geçen gün artması, çok kültürlülük ve buna ait değerleri içerecek şekilde vatanseverlik değerinin yapılandırılmasını gerektirmektedir. ABD'de uygulanan programlarda vatanseverlik değerinin farklılıklara saygı, insan haklarına saygı vb. değerler ile desteklenerek verilmesi ülkemiz için de örnek teşkil edebilir ve bu kavramlarla ilgili farkındalıklarının artması sağlanabilir.

Karakter eğitimi kapsamında verilen vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için okullarda okul yönetimi ve öğretmenlerin ortak tutum ve tavır içerisinde olarak öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatını sağlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda okulların fiziki ortamlarının düzenlenmesi, görsel materyallerin zenginleştirilmesi, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer verilmesi gibi uygulamalı çalışmalarla öğrencilerin aktif katılımı sağlanabilir. Bu bağlamda öğrencilere sosyal sorumluluk projelerinde ve yardım kampanyalarında görevler verilebilir.

Okulları için en uygun karakter eğitimi programını seçmek ya da kendilerine uygun olan okul programlarını oluşturmak yöneticilerin ve öğretmenlerin görevlerindedir. Doğru programı seçmek en az programın uygulanma süreci kadar önem teşkil etmektedir. Her okulun, bulunduğu bölge, çevresindeki sosyo-ekonomik durum farklı ihtiyaçları ve hedefleri beraberinde getirebilir. Karakter eğitimi programının bu ihtiyaçlara ve hedeflere uyumu programdan başarılı sonuçlar

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

elde edildiğinde ve öğrenci davranışlarında gözlemlenen olumlu değişimlerle ortaya çıkmaktadır. Skaggs ve Bodenhorn (2006) çalışmalarında, her toplumun ihtiyaçlarına ve hedeflerine uyacak şekilde farklı bölgelerde farklı karakter eğitimi uygulama sürecinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda okullar, MEB’in hazırladığı genel program doğrultusunda kendi okul programlarını hazırlayabilirler. Bu amaçla oluşturulan bir çalışma grubu tarafından karakter eğitimi için bir program geliştirilerek, yıllık plan formlarına ‘Karakter Eğitimi’ bölümü eklenebilir. Bu programda, ABD’de olduğu gibi, benimsetilmesi amaçlanan değer, etkinlikler yoluyla tüm derslere entegre olacak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir. Değerlerin öğretiminde, sınıf içi-dışı etkinlikler sınıf düzeylerine uygun olarak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenebilir. Tüm dersleri kapsayacak bu karakter eğitimi programı ile eğitim programlarında verilen kök değerlerin de etkili bir şekilde öğretilmesi gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğrencilerin ahlaki gelişimleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve diğer branş öğretmenleri ile sınırlı kalmamış olur.

Karakter eğitiminin okullarda daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için, bu çalışmada incelenen karakter eğitimi programında olduğu gibi, öğretilmek istenen değer tüm derslerin öğretim programlarının içerisine yayılarak disiplinlerarası ve uygulamalı olarak etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılması sağlanabilir. Bundan dolayı mevcut öğretim programlarının içeriğinde karakter eğitimi kapsamında bazı değişikliklere gidilebilir. Yani tüm öğretim programlarının içeriğine karakter eğitime yönelik çalışmalar eklenerek bu yönde bir düzenleme yapılabilir.

Bu çalışmada Florida Eyaleti’nde uygulanması için hazırlanmış olan bir karakter eğitimi programına yer verilmiştir. Aynı şekilde ABD’nin diğer eyaletlerindeki uygulama örneklerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmadan hareketle diğer eyaletlerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyeleri ele alınabilir. Program incelemesinin yanısıra karakter eğitimi programı uygulayan okullardaki öğretmenler, öğrenci velileri ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak bu programa yönelik algı ve tutumları ölçülebilir. Karakter eğitimi programı kapsamında yapılan derslerde katılımcı olarak öğrenci davranışları, sınıf-okul iklimi, eğitim durumları, öğrenme süreçleri hakkında gözlemler yapılabilir. Sadece ABD değil, farklı inanç ve kültürlere sahip diğer ülkelerin mevcut karakter eğitimi programları detaylı bir şekilde incelenerek benzerlikler farklılıklar ortaya konabilir. Bu programlarda ‘vatanseverlik’ değerinin hangi isim altında hangi içerikte ve hangi uygulamalarla öğrencilere verildiği ayrıntılı bir şekilde incelenerek bizim ülkemizdeki uygulamalara ışık tutması sağlanabilir.

Kaynakça

- Balat, U.G. & Dağal, A.B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balat, U.G. (2005). Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. A.Oktay ve Ö. Polat Unutkan. (Der.). *Okul Öncesi Dönemde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 201-204.
- Balat, U.G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 8(45), 18-20.
- Bacanlı H., Akgül İ. & Akgül A. (2017). Kişilerin Değer Tercihleri ile Değer Örüntüleri Arasındaki Farkı Ortaya Koymaya Yönelik Bir Çalışma: “Değer Sosyometrisi Tekniği”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 34, 15.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatan-severlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

- Battistich, V. (2005). Character education, prevention, and positive youth development, *Journal of Character Education*, Research Paper, 1-10.
- Bergmark, U. (2008). 'I want people to believe in me, listen when I say something and remember me' - how students wish to be treated. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 267-279.
- Berkowitz, M. W. & Hoppe, M. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 31-142.
- CEP (2009). Character Education Partnership- Karakter Eğitimi Ortaklığı. *Partnerships in character education program*. 25 Mart 2020 tarihinde <http://www2.ed.gov/programs/charactered/2009-215s.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Chapin, J. (2009). *Elementary Social Studies. A practical Guide (7th ed.)*. Boston MA Pearson, Allyn and Bacon
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 2. Baskı)*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 1, 79-96.
- Florida Eğitim Departmanı-FLDOE. (2009). *Next generation sunshine state standards for social studies and health related to character education*. 23 Şubat 2020 tarihinde <https://www.cpalms.org/Public/> adresinden edinilmiştir.
- Florida Senatosu. (2002). Senate bill No 20 E Chapter 304-2380-02. http://www.leg.state.fl.us/cgi-bin/view_page.pl?Tab=session&Submenu=1&FT=D&File=sb0020E.html&Directory=session/2002E/Senate/bills/billtext/html/ adresinden edinilmiştir.
- Florida Temsilciler Meclisi. (1999). House bill 365, Florida Statutes sections 233.061, 230.2316. http://www.leg.state.fl.us/cgi-bin/view_page.pl?Tab=session&Submenu=1&FT=D&File=hb0365c1.html&Directory=session/1999/House/bills/billtext/html/adresinden edinilmiştir.
- Glesne, C. (2013). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Pearson (5th Edition).
- Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html> adresinden edinilmiştir.
- Katılmış, A., Eksi, H. & Öztürk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 854-859.
- Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Karakter Eğitimi Programları Üzerine Bir Değerlendirme (Georgia ve Florida Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13, 29, 117-148.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter Eğitimi Yaklaşımlarına Eleştiriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. 17. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük*. 10. Baskıdan Yapılan Tıpkı Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- LeBlanc B. (2007). *Teachers' Perceptions, Training, and Implementation Of Character Education: Implications Of Staff Development*. VDM Verlag.
- Leming, J. S. (1993). *Character education: Lessons from the past, models for the future*. Camden, ME: Institute for global ethics.
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (2007). *CEP's eleven principles of effective character education*. Washington: Character Education Partnership.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character; how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lockwood, A. L. (2009). *The case for character education*. New York: Teachers College Press.
- M.E.B., (2006a). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okullardaidetinnlenmesigenelgesi.pdf adresinden edinilmiştir.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

- M.E.B., (2006b). Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi. 7(76), 34.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Merry, M. (2009). Patriotism, history and the legitimate aim of American Education. *Educational Philosophy and Theory*, 41(4), 378-398.
- NCSS (2020). National Curriculum Standards for Social Studies: Chapter 2—The Themes of Social Studies. 24 Şubat 2020 tarihinde <https://www.socialstudies.org/standards/strands> adresinden erişilmiştir.
- NEFEC (2010). North East Florida Education Consortium-Kuzey Doğu Florida Eğitim Konsorsiyumu. *Character Education Plan, Elementary School Level*. North East Florida Educational Consortium. Board Approved July 13, 2009.
- Olsen, J. (1995). *Teacher Perceptions of student behaviour after implementation of a kindergarten through sixth grade character education program*. University of Arkansas.
- O’Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children’s literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Öğütölmüş, S. (1995). *Liselerde Şiddet ve Saldırganlık, Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Parker, D. C., Nelson, J. S. & Burns, M. K. (2010). Comparison of correlates of classroom behavior problems in schools with and without a school-wide character education program. *Psychology in the Schools*, 47(8), 817-827.
- Patton, Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Fourth Edition, Utilization-Focused Evaluation, Saint Paul, MN.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sanchez, T. R., & Stewart, V. (2006). The remarkable Abigail: story-telling for character education. *High School Journal*, 89(4), 14-21.
- Skaggs, G. & Bodenhorn, N. (2006). Relationships between implementing character education, student behavior, and student achievement. *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 82-114.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2019). The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4thgrade students in primary school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 209-254.
- TDK, (2013). Türk Dil Kurumu Sözlüğü.
- Thompson, W. G. (2002). *The Effects of Character Education on Student Behavior*. Doctorate Thesis. Electronic Theses and Dissertations. Paper 706.
- Tokdemir, A. (2007). *Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri Giresun Eğitim Fakültesi Örneği*. 1. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı.
- USDE (2001). United States Department Of Education-Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Departmanı. No Child Left Behind. 10 Ocak 2020 tarihinde <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml> adresinden edinilmiştir.
- Vessels, G.G. (1998). *Character and community development; a school planning and teacher training handbook*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Weed, S. & Skanchy, G. (1996). *AEGIS character education curriculum*. Salt Lake City, UT: Institute for Research and Evaluation.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended abstract in English

Character consists of moral emotion and moral behavior. The good character is knowing the good, expecting the good, and doing the good, that is, gaining good habits with your mind, heart and behavior. Good character does not occur spontaneously; a continuous teaching process occurs over time through learning and practice, and is developed through good character education. Today, especially western societies face moral problems that can be considered important for children and young people. As a result of the deterioration in the family structure, the school has a great responsibility as an institution where these values can be taught for the child who cannot learn the values at home.

To teach values in the world, many programs have been developed at the beginning of the compulsory education period, that is, starting from the kindergarten, to continue within a systematic program. In many countries, the increase in the diversity of the society has increased the interest in citizenship education approaches that to some extent include moral education and human rights education. The countries of the world put forward different character education programs and practices in order to raise good citizens.

Character education in America is the most important part of education reform. In late 1990, 47 states and the District of Columbia received training funding through the U.S. Department of Education Partnership in the character education pilot project. \$ 37 million was distributed to support the organization of character education (Sherblom, 2004). With the reform of the law known as "The No Child Left Behind Act of 2001" in 2001, character education efforts gained a new pace (USDE, 2001). Character education funds have increased by an average of 8 to 25 million dollars annually.

"Patriotism" is one of the most important values that should be given to children within the scope of character education. Patriotism value also shows itself frequently in the history of the USA. Although the patriotism value is not direct in the US education programs, it is seen that the programs have a place in the central structure such as the basic outputs and basic standards. It is seen that the patriotism value in these titles is given by associating it with values such as multiculturalism, respect for differences, democracy.

In this study, where case study was adopted from qualitative research patterns, document analysis was used as the data collection technique. The general aim of this research is to examine the teaching of 'patriotism' given in the context of character education programs implemented in primary schools in the State of Florida, USA, in terms of objectives, content, teaching-learning process and evaluation. Finally, recommendations for implementation that will be effective in Turkey have been revealed about 'character education', which is stated to have emerged in the USA, where it has spread to other countries of the world and has gained importance day by day.

The character education program, which was prepared and approved by the North East Florida Education Consortium (NEFEC) for Florida State in August 2010, was examined. The main elements of this program are: Patriotism, honesty, respect, fairness, tolerance, responsibility and citizenship (NEFEC, 2010). Florida State is considered in the study because Florida is one of the most migrant states in the United States and contains many different religions, languages and cultures. These features are thought to add richness to the research.

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Teaching the value of “patriotism” in the context of character education in the United States of America and recommendations for Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

The state of Florida firstly regulated the implementation of character education only in primary schools in 1998, and in 1999, it required the implementation of character development programs similar to two separate programs (Character Counts! Character First!) In primary schools (Florida House of Representatives, 1999). The law requires these programs to be intrinsically secular and highlight character traits such as attentiveness, patience and entrepreneurship. In addition, the Florida Law, which came into force in 1999, requires intervention in programs that provide character development and eliminate what prevents it. In 2002, Florida Law made character development programs compulsory to start in the 2004-2005 academic year from kindergarten to high school (The Florida Senate, 2002).

In the United States, the curriculum is structured around certain standards, covering areas such as mathematics, social studies, science, physical education, fine arts, music and reading. The state of Florida also has the “Sunshine State Standards”. Within the framework of these standards, there are standards specified for each course. Teachers are required to teach Sunshine State Standards in their content area.

Since character education promotes interdisciplinary, contextual learning, it is essential to integrate this into the curriculum. This is extremely important for the value of 'Patriotism'. Spreading the value of patriotism to all disciplines conveys the message that patriotism itself is an integral part of life in a democratic society. For example, in this program, while discussing how the true patriots in history exemplified patriotism in the social sciences lesson, a true patriotism story or heroes can be depicted in the fine arts lesson to show it on the school walls.

This character education program appears to include activities that can become part of the teacher's daily curriculum, as many teachers also take the time to promote, enforce, and train sports after school. The activities offered in the program are thought to serve teachers to offer character education in interesting ways. Like teachers ask students to decorate school corridors with home-made flags and encourage them to wear red, white, blue colored clothes of American flag colors on some special occasions. In addition, these participation and projects give students a sense of self-efficacy and the feeling that they are part of something important. It is thought that students with a strong sense of self-efficacy are more likely to find positive ways to contribute to their communities. These activities, in which the project-based learning method is supported, are also seen as indispensable for multi-faceted education in terms of appreciating others, taking initiative and collaborating skills through collaborative work. It is seen that the content of the program is in harmony with the achievements.

Considering the classroom activities given in the program, it is seen that the constructivist approach is adopted. The fact that teachers want students to create a bulletin board shows that when they realize that they are an example of patriotism, it allows them to put sticky notes, stickers, or note cards at each point as an example to the constructivist classroom environment. The teacher is a mentor and a model, helping students learn about each other and respect each other by setting an example for their students through classroom democratic practices.

The effectiveness of character education is evaluated mostly by looking at the process. The success of the process is closely related to whether expectations are met with regard to the values to be given. Whether the values turn into behavior or not, the reflections of the students are meticulously followed. The measurement-evaluation activities are conducted according to the nature

Kasapoğlu Kaya, N., Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatan-severlik" değeri oğretimi ve T¼rkiye'ye yönelik neriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.

of the values. Because the internalization of values can be achieved through behavior and self-acquired habits.

Increasing relations between different cultures and societies today require increasing the number of people migrating to our country every day, multiculturalism and the value of patriotism to include its values. In programs implemented in the USA, patriotism value is respected for differences, respect for human rights, etc. Supported with values can be an example for our country. When multiculturalism is standardized in curricula to respect differences, students' awareness of these concepts can be increased.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri¹

The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning

Serdar Harunoğulları²

Gönderilme tarihi/Received date: 11 / 05 / 2020

Kabul tarihi/Accepted date: 28 / 06 / 2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, aktif öğrenmeyi uygulayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, farklı illerde görev yapan ve aktif öğrenmeyi uyguladığı belirlenen yedi Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmış, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu geçerlik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilerek kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ise içerik analizi yöntemi türlerinden gömülü teori yönteminden faydalanılmıştır. Yapılan çalışmanın analizi sonucunda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri, onları aktif öğrenmeye yönelten en önemli faktör/faktörler ve aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıkları temaları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, Fen Bilimleri dersi, Motive etme, Benimseme, Fen Bilimleri eğitimi

Abstract

The aim of this study is to determine the views of science teachers who apply active learning towards the factors they consider important in motivating and adopting active learning. The study was carried out with seven Science teachers, who worked in different provinces and determined to apply active learning, in the 2016-2017 academic year. In the study, purposive sampling method was applied and phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the study by conducting validity and reliability studies. In the analysis of the research data, embedded theory method was used, which is one of the content analysis method types. As a result of the analysis of the study, the reasons for science teachers to apply active learning, the most important factors (factors) that lead them to active learning and how they started to apply active learning were revealed.

Keywords: Active learning, Science course, Motivate, Adoption, Science education

1. Giriş

Fen Bilimleri, öğrencilerin yaşadıkları dünyayı tanımak için, yaşam alanlarındaki doğayı ve doğada meydana gelen olayları inceleyerek ve doğal çevreyi anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştıkları sürecin ürünü olan sistemli bilgiler bütünüdür (Durmaz, 2004). Fen Bilimleri eğitimi, öğrencinin doğal çevresini ve doğal çevresindeki olayları anlaması ve anlamlandırmasına yönelik

¹Bu makale "Fen Bilimleri Öğretmenlerini Aktif Öğrenmeyi Benimsemeye ve Uygulamaya Motive Etmede Önemli Faktörlerin İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans tezimin bir kısmından oluşturulmuştur.

²Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Öğrencisi, mail: s.harunogullari@hotmail.com

bilgi edinme ve düşünsel gelişimine katkı sağlama işidir. Fen Bilimleri eğitimi elde ettiği bilgileri, kabiliyet ve süreçlerin bireylere kazandırılması için yapılan etkinlikler olarak (Korkmaz, 2004) tanımlanmaktadır. Fen Bilimleri günlük yaşamın bir parçasıdır. İnsanoğlu içinde var oldukları dünyayı yöneten temel fen prensiplerini öğrenmek ve bilmek ister. Günlük yaşam içinde her türlü yaşam deneyimi özünde fen ilminin olduğu olaylardır. Fen Bilimleri doğayı ve doğal olayları sistemli bir biçimde inceleme ve anlama çabalarının bir ürünüdür (Aydede, 2006). Bireyler, yaşadıkları doğal yada beşeri ortamda çevrenin korunması, bitki, insan ve hayvan organizması ile ilgili bilgileri, sağlıklı yaşam bilgilerini Fen Bilimleri dersi aracılığıyla öğrenir. Fen Bilimleri dersinde edindiği bilgilerle asit (sirke veya limon suyu, kireç çözücü) ve bazları (çamaşır suyu, diş macunu gibi) ve özelliklerini tanıyabilir (Tandoğan, 2006). Öğrenci, basınç ve basıncın değişimi, toprağa atılan plastik materyallerin burada yüzlerce yıl nasıl kaldığını Fen Bilimleri dersinde öğrenebilir.

Her bir bireyin fen okuryazarı olmasını sağlamayı amaçlayan Fen Bilimleri dersi öğretim programının asıl amaçları şu şekilde sayılabilir:

- Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler alanlarında temel bilgileri kazanmalarını sağlamak,
- Doğanın fark edilmesi ve insan-çevre arasında ilişki kurulması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini kullanmak ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyerek sorunlara çözüm üretmek,
- Bilim ile toplum ve teknoloji arasındaki ilişki konusunda farkındalık geliştirmek, toplum ve teknoloji ile bilimin birbirlerini nasıl etkilediğini fark etmesini ve anlamasını sağlamak,
- Birey, çevre ve toplumun birbirlerini nasıl etkilediğini farkına varmak ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara fayda sağlama bilincini geliştirmek,
- Fen Bilimleri ile ilgili kariyer bilinci oluşturmak ve bu bilinci geliştirmek,
- Gündelik hayatta karşılaşılan sorunlarla ilgili sorumluluk yüklenilmesi ve bu sorunların üstesinden gelmede Fen Bilimleriyle alakalı bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşama yeteneklerinin kullanılmasını sağlamak,
- Bilim insanları tarafından oluşturulan bilginin geçtiği süreçlerini, nasıl oluşturulduğunu ve bu bilgilerin yeni incelemelerde ne şekilde kullanıldığını idrak etmeye destek olmak,
- Bilimin, her bir kültürden bilim adamlarının paydaş çabasıyla meydana getirildiğini anlamayı sağlamak ve bilimsel etütleri takdir etmelerini sağlamaya yönelik duygu geliştirmek,
- Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelerle beraber sosyal problemlerin çözümü ve çevre ile münasebetlerin anlaşılmasına olan katkısını takdir etme duygusu kazanmasını sağlamak,
- Tabiatıta yaşanan vakalara yönelik merak, yaklaşım ve yatkınlık geliştirmesini sağlamak,
- Bilimsel tetkiklerde güvenliğin önemini fark etmesini ve uygulamaya katkıda bulunmasını sağlamak,
- Sosyo-bilimsel konular aracılığıyla bilimsel düşünmeye yönelik alışkanlık kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

Yukarıdaki amaçlar temel alınarak bazı okullarda Fen eğitimini geliştirme projeleri yapılmaktadır. Bu projelerin amaçları şu şekildedir:

- Fen eğitiminin, bilimsel düşünme, araştırma yapma, problem çözme becerileri ve yaratıcılığı geliştirecek şekilde yapılandırılmasını sağlamak;

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

- Öğretmenleri, derslerinde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeni gelişmeleri, kuramları ve teknolojileri kullanma konularında bilgilendirmek;
- Fen eğitiminde kazanılması plânlanan kavram, ilke ve genellemeler, bilimsel tutum ve kazandırılacak becerilerin günlük yaşamla ilişkisini kurarak o yaş grubundaki çocukların anlayabileceği düzeyde uygun materyal ve öğrenme etkinliklerini geliştirmek (Demirhan, 2001; Tandoğan, 2006).

Şu bir gerçektir ki en iyi öğrenme, yaparak yaşayarak olan öğrenmedir. Ancak okullarda bu ilkeye göre eğitim verilmesi pek de söz konusu değildir. Fen Bilimleri dersinde yapılan deneyler öğrencilerin derslere karşı ilgisini arttırdığı gibi onları güdüler. Deneyerek işlenen fen derslerinde öğrenciler soru sormayı, problemi belirlemeyi, hipotez kurmayı, veriler toplayıp analiz yapmayı ve sonuç elde edip genellemelere varmayı öğrenirler (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Yeni Fen Bilimleri dersi öğretim programı bireysel farklılıklar ne olursa olsun bütün öğrencilerin, Fen Bilimleri okuryazarı olarak yetişmesi vizyonunu benimsemektedir (Erdoğan, 2007). Fen okuryazarı olan bireyler, Fen Bilimleri temel bilgilerine (Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler) ve tabii çevrenin keşfedilmesine dönük bilimsel süreç yeteneklerine haizdir. Bireyler, kendilerini içtimai sorunların çözümü hususunda mesul hissederek, bu sorunlara, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri kullanılarak kişisel yahut işbirliğine dayalı alternatif çözümler meydana getirebilirler. Ayrıca fen okuryazarı olan birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve giderek değişebileceğini kendi akıl gücüyle, yaratıcı düşünme becerisiyle yaptığı incelemeler sonucu fark eder. Fen okuryazarı bireyler, sosyal ve teknolojik farklılaşmaların ve gelişmelerin fenle ve doğal çevreyle olan ilişkisini kavrar (MEB, 2013).

2. Araştırmanın amacı ve yöntemi

Bu çalışmada, aktif öğrenmeyi uygulayan Fen Bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli olduğunu düşündükleri faktörleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma metodolojisi desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, olaylar, süreçler, vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Bu nedenle, bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılarak aktif öğrenmeyi uygulayan Fen Bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli olan faktörler konusunda derinlemesine bir bakış açısı kazanılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, durum çalışması deseninin tanımlayıcı karakteristiğine bağlı olarak, çalışmanın bulgular kısmında her bir katılımcı öğretmenin genel olarak fen eğitiminde aktif öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerine, kavramlarına ve öğretim durumlarına yer verilmiştir. Aynı zamanda, katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan belirli kategoriler ve onlara ait alt kategoriler de bu çalışmada sunulmuştur.

2.1. Evren ve örneklem

Bu çalışma devlet okullarında görev yapan 7 Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi uyguluyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Örneklem grubunu belirlemek amacıyla Fen Bilimleri öğretmenlerinin üyesi olduğu mail gruplarına elektronik postalar

gönderilerek araştırmaya katılmada gönüllü olacak öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya destek verecek gönüllü öğretmenler belirlendikten sonra katılımcı öğretmenlere aktif öğrenmeyi uygulama durumları, mail adresine araştırmacı tarafından iletilen öğretmen bilgi formunu doldurmaları sonucunda tespit edilmiştir. Formaları dolduran 22 gönüllü öğretmenin, aktif öğrenmeyi uygulama şekilleri, şimdiye kadar aldıkları eğitimler ve katıldıkları/yürüttükleri projeler, derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, bu yöntem ve teknikleri uygulama şekilleri, fen sınıflarının (veya laboratuvar) özellikleri ve gönderdikleri bir ders videosu incelenmiştir. Araştırma grubu, çalışmanın sonuna kadar sürekli katılım sağlamanın, samimi ve içten cevaplar vermenin ve tekrarlı görüşmeler sırasında kendilerine yöneltilen soruları özveri ile sıklıkla cevaplamamanın önemini farkında olan öğretmenlerden oluşmuştur. Ayrıca en az bir bilimsel projede çalışmış veya yüksek lisans yapmış öğretmenler arasından seçilen 7 Fen Bilimleri öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir.

2.2. Veri toplama araçları

Bu çalışmada aktif öğrenmeyi uygulayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Tüm görüşmeler akşam saatlerinde gerçekleştirilmiştir, görüşmelerin en kısıtı 17 dakika, en uzun 39 dakika sürmüştür. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler en az üç kez gerçekleştirilmiş, ihtiyaca binaen bazı öğretmenlerle ise dört defa görüşme yapılmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Katılımcı Fen Bilimleri öğretmenlerinden ses kayıt cihazlarıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Verilerin yazıya geçirilmesi esnasında öğretmenlerin verdikleri yanıtların anlam yönünden objektif değerlendirilmesini sağlamak amacıyla noktalama işaretleri kullanılmamış, sadece cümleleri birbirinden ayırmak için virgül, nokta ve soru işareti kullanılmıştır. Kaydedilen görüşme verileri ile bilgisayara dökülen görüşme verileri arasındaki uyum ikinci bir kişi tarafından kontrol edilmiştir. Çalışma içerik analizi türlerinden gömülü teori yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler sayı ile Ö1 (Öğretmen 1) şeklinde tanımlanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizi açık ve eksensel kodlama aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Veriler okunarak aynı özelliklere sahip veriler araştırmacı tarafından aynı isimle kodlanmış ve bu kodlar araştırmacının kategorileri belirlemesine yardımcı olmuştur. Çalışmada kategorilerin belirlenmesi ise, aynı eksen üzerinde yer alan benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek yani eksensel kodlama tekniği ile kategorilere (temalara) erişilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman formülüyle hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen kod ve kategorilerin Miles ve Huberman güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesabının 0.70'in üzerinde çıkması bu araştırmanın güvenilir olduğunun göstergesidir (Aydede ve Öztürk, 2016).

3. Bulgular

Araştırmada, katılımcı Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri ele alınmıştır.

3.1. Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri araştırılmıştır. Her bir öğretmenin verdiği cevaplar ışığında, öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri incelenmiş ve elde edilen tema ve kodlar tablo 1de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri

Tema	Kodlar	Ö.1	Ö.2	Ö.3	Ö.4	Ö.5	Ö.6	Ö.7	
Katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri	Yaparak yaşayarak öğrenme sağlamak		✓	✓			✓	✓	
	Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağını sağlaması	✓	✓	✓				✓	
	Fen'in günlük hayatla ilişkili bir ders olması			✓					
	Ezbere karşı olması	✓	✓	✓		✓	✓		
	Öğrenci aktifliğini sağlaması	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Ne kadar doğru uygulandığının farkında değil	✓		✓				✓	
	Öğrenciyi düşünmeye yöneltmesi			✓				✓	
	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması				✓	✓			
	Bir ihtiyaç olarak hissetmesi			✓		✓		✓	
	Öğrencilerin daha kolay öğrendiği fark etmem		✓		✓	✓	✓		
	Öğretmen merkezli öğrenmenin başarısızlığını fark etmesi	✓	✓			✓	✓		
	Aktif öğrenmenin başarıyı arttırdığını fark etmesi	✓	✓			✓	✓		
	Sınıfta yaşanan olumsuz davranışların azaldığını fark etmem	✓						✓	
	Fen dersinin öğrenciler tarafından zor bir ders olarak düşünülmesi		✓	✓				✓	✓
	Öğrenciler arasında sosyal etkileşimi sağlaması	✓			✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik 16 kod ortaya çıkmıştır. Tablo 1'e göre öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kullanmadaki en önemli nedenleri, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve öğrencinin aktifliğinin sağlanması, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi sağlaması, ezberle karşı olması kodlarıdır.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine bakacak olursak,

Ö.1'in aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Aktif öğrenmeyi kullanmamın sebebi, öğrencileri daha aktif kıldığımda daha verimli sonuçlar almaya başladım. Devamsızlık konusunda çok ciddi sıkıntılar yaşıyorduk. Bir de Fen Bilgisi anlaşılması zor olan bir dersti. Yani öğrencinin tamamen aktif olması gereken bir ders diye düşünüyorum. Bundan dolayı kendimi tamamen bir rehber olarak görüp öğrencilerin aktif olması gerektiğini düşünerek aktif öğrenmeyi kullanmaya başladım. Öğrenci, okul ve kendi başarım için aktif öğrenmenin gerekliliğini gördüm. Zamanla da bu süreç benim mesleki hayatımda ciddi tecrübeler oluşturdu. Kısaca öğrenci başarısı için aktif öğrenme gerekli diye düşünüyorum.”

Ö.2'nin aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Aktif öğrenme daha etkili oluyor. Benim konu anlatımından ziyade öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi daha etkili olduğu için, yaparak yaşayarak öğrenme olması için

sıklıkla onu kullanıyorum ben. Anlatmam gereken yeri anlatıyorum ama öğrencilerin aktif olması gereken yerde maksimum seviyede öğrencileri aktif tutuyorum.”

“Dershanedeki deneyimlerim öğrencilerin hiçbir şey anlamaması yada yani zeki olanlar yine anlıyor ama okullarda mesela konuyu anlattıktan sonra yada bilgiyi verdikten sonra öğrencilerin daha iyi anlayacağını düşünüyorsunuz yani deneyerek yaşayarak öğrenme, böyle yaşadığı bir şeyi kolay kolay unutmaz ya oradan yola çıkarak ben aktif öğrenme ihtiyacı olduğunu hissediyorum öğrencilerin. Ben o şekilde düşünüyorum.”

Ö.2 aktif öğrenmeyi uygulamalıyım şeklinde ifade ettiği bir olayı şu şekilde ifade etmiştir.

“Dershanede keşke şu malzemeler elimde olsa da göstersem dediğim çok zaman oldu. O yüzden de atandıktan sonra direk elimde malzeme oluyordu yada bir şekilde bir şeyler ayarlamaya çalışıp oradan anlatıyordum öğrencilere, en azından bunu tahta üzerinde anlatım bunu anladınız mı yada anlamadınız mı gibisinden zaman kaybı olmuyordu. Direkt aklıma bir şey gelirse mesela birgün planlarımız oluyordu ona uygun malzeme ile konuyu nasıl anlatırım, zaten bir ön çalışma oluyordu dersi anlatmadan önce bunu nasıl anlatabilirim şu malzemeyle yapabilir miyim yada hangi malzemeyle daha iyi açıklayabilirim diye düşünüp öyle gidiyorduk zaman kaybının da önüne geçmiş oluyor plan olduğu sürece zaten sıkıntı olmuyor.”

Ö.3’ün aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Aktif öğrenmenin amacı, anladığım kadarıyla öğrencilerin yaşayarak yaparak kendilerinin daha iyi öğrenmelerinin sağlamak. Ömür boyu hayatlarında bunları kullanabilmeleri. Özellikle Fen derslerinde. Günlük hayatta her şey Fen’e çıkıyor. Öğrenciler tartışarak bunu kendileri de örneklendiriyor. Günümüzü şartları sınav eksenli olduğu için. TEOG’a yönelik olarak. Öğrencileri oradan çekip hayatın kendileriyle karşılaştırmakta zorlanıyoruz. Velilerle konuyla alakalı bir gezi yada bir şey izlettiğimiz zaman hemen bazıları mesela hemen hocam bu TEOG’da çıkar mı şu mu bu mu gibisinden yaklaşımlarda bulunuyorlar ama tabi ki ezberci yaklaşımdan ziyade öğrencilerin yaparak yaşayarak Fen öğrenmeleri diyebilirim kısaca.”

Ö.4’ün aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Aktif öğrenmenin öğrencilerde bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenci daha çok zevk alıyor hem tatmin oluyor hem daha çabuk kavriyor konuları, hem kalıcılık süresi uzun oluyor hani mesela 1. yazılıda istiyorum 2. 3. yazılıda da dönebiliyor bilgisini ve ders çok aktif geçiyor bütün öğrenciler açısından daha aktif geçiyor çünkü öğrenciyi ön planda tutuyoruz biz arka planda rehber konumunda oluyoruz.”

Ö.5’in aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Öğrencilerin bilgiye kendileri dokunduklarında daha mutlu olduklarını düşünüyorum ve aynı zamanda bunu gözlemliyorum. Öğrencilerde öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum. Ezbere dayalı öğrenmeden daha kalıcı öğrenmeler oluyor. Öğrencilerin birebir olayın içinde olmaları öğrenmelerinde kolaylık ve öğrenmelerin sürekliliğini sağlıyor. Geleneksel yöntemde çok güzel ders anlattığımı düşünürken çocukların bundan fayda sağlayamadığını gördüm ve öğrencileri bu sürece dahil etmem gerektiği kanısına

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

vardım. Öğrencilerin sürecin içinde olduğu ve olumlu sonuçlar elde edilen bir yöntem olduğu için aktif öğrenmeyi kullanmaya başladım.”

Ö.6'nın aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

Ö.6 öğrencilerin yaparak yaşayarak daha iyi öğreneceklerine inanmaktadır.

Ö.7'nin aktif öğrenmeyi uygulama nedenlerine yönelik ifadeleri;

“Çağımızın gereksinimleri aktif öğrenmeyi ihtiyaç haline getiriyor. Çocukların pasif halden aktif hale gelmesini, düşünmesini, uygulamasını gerektiren bir çağın içindeyiz. Bunun için hem dersin etkili geçebilmesi hem de öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebilmesi için aktif öğrenme şart. Ne kadarını uyguluyoruz ne kadarını uygulamıyoruz bunu bilemiyoruz ama.”

3.2. Katılımcı öğretmenleri aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörler

Araştırmada, katılımcı öğretmenleri aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörler araştırılmıştır. Her bir öğretmenin verdiği cevaplara yönelik, aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörler incelenmiş ve elde edilen tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmeni aktif öğrenmeye yönelten en önemli faktör/faktörler

Tema	Kodlar	Ö.1	Ö.2	Ö.3	Ö.4	Ö.5	Ö.6	Ö.7	
Öğretmeni aktif öğrenmeye yönelten en önemli faktör/faktörler	Öğrencilerin başarısızlığına çözüm arayışı	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
	Öğrencilerin fen dersini sevmesini sağlama				✓	✓			
	Kendi öğrencilik yıllarından ders çıkarması			✓					
	Uygulamalarla gerçekleştirilen derslerin öğrenciler tarafından unutulmadığını fark etmesi		✓	✓	✓	✓	✓		
	Ezbere karşı olmak			✓					
	Zeki ve becerikli öğrencilerin kapasitelerini kullanma olanağı sağlama								
	Öğrencilerin kolay öğrenmesi				✓	✓	✓		
	Öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük hayatta kullanamamalarının öğretimde oluşturduğu mutsuzluk			✓					
	Öğrencilerin aktif öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu fark etmesi							✓	
	Öğrencilerini ve kendisini sıradanlıktan kurtarma								✓
	Öğretmene mesleki doyum sağlama				✓	✓	✓	✓	
	Öğretmen merkezli öğrenmenin başarısızlığını fark etmesi	✓		✓				✓	
	Aktif öğrenme ile öğrencilerin dersten keyif aldığını fark etmesi				✓	✓	✓		
	Öğrencilerin daha iyi öğrendiğini fark etmesi	✓	✓	✓	✓			✓	
	Öğretmen aktif olduğunda öğrencinin de zihinsel ve bedensel olarak aktif olduğunu fark etme							✓	
	Kalıcı öğrenmeyi sağlayan öğretim yöntem ve teknik arayışı			✓	✓			✓	

Tablo 2'ye göre katılımcı öğretmenleri aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik 17 kod elde edilmiştir. Fen Bilimleri öğretmenin kendilerini aktif

Harunoğulları, S. (2020). The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

öğrenmeyi uygulama yönlendiren en önemli faktörlere yönelik yüksek frekanslı kodlar incelendiğinde; öğrencilerin başarısızlığına çözüm aranması, derslerde öğrenenlerin unutulmasının geçiktirilmesi ve öğrencilerin daha iyi ve daha fazla öğrenmesi kodları olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine bakacak olursak,

Ö.1'in kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Tabi ki merkezde öğrenci var aktif öğrenmede. Öğrenci merkezli olması önemli bir etken benim için. Bundan dolayı aktif öğrenmeye başladım. Ders başarısı çok düşük, TEOG başarımız çok düşüktü, Diğer denemelerde yaptığımız sonuçlar çok düşüktü. Öğretmen merkezli yaklaşımla bu işin yürümeyeceğini anlayarak aktif öğrenmeye yönelmeye başlamıştım. Temelde öğrenci başarısı olduğu için, her şey öğrenci için olduğundan diyebilirim. Okul başarısı için, veliler için, bir de doğuda görev yaptığım için bu bölgelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi gerektiğini düşündüğüm ve de eğitim şart kelimesinin aktif öğrenmeyle sağlanabileceğine olan inancımda ötürü bu yönde ilerledim.”

“Sosyal medyada ve haberlerde öğretmenlerin yaptıklarını gördükçe böyle bir heyecanlandım. Onlar da öğretmen, ben de öğretmenim, onlar da ilk yılında mesleğinin, ben de. Onlar ne güzel çocuklar için ortam şartlarını seçimlerini düzenlediler. Ben neden yapamayayım diye düşündüm. Çocukların kendine güveni yok, istekleri yok. Ben bu çocukları kurtarabilirim dedim. Kendi başarıyı ispatlamak için başladım. Sonra baktım ki çocukların başarısı benim başarımmış. Bunu çözümledikten sonra başarı kendiliğinden geldi.”

Ö.2'nin kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Yaparak yaşayarak öğrenmenin daha iyi olması, daha etkileyici olması, öğrenci açısından deneyim de oluyor öğrenci açısından.”

Ö.3'ün kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Kendi küçüklüğümde ele alayım. Biz tabi çok eskide kaldık gerçi ama en azından insan kendinden de bir şeyler görünce çocuklukta veya eğitimde çocuklara da yeni öğrendiği şeyleri değişik yollarla nasıl aktarırım diyebilirim. Mesela bizim zamanımızda öğretmenimiz masada otururdu, yazdırırdı sadece deney falan yoktu. Uygulamaya yönelik olarak bir gezi yoktu, başka şeylerde çok çok azdı. Bunlar çok geçmişte kaldı da bunlardan bir şey kalmıyor akılda zaten günümüz teknolojisi de bunu kaldırmıyor. En azından çocuklara bir şey öğretseydim uygulamalı olsun, kalıcı olsun yoksa sadece ezber olmasın, sınava yönelik yapıyor ertesi gün unutup. Türkiye'nin en büyük sorunu bence bu. Hani ne kadar yetiyoruz ne kadar yapabiliyoruz o ayrı konu. En azından çocuklara yönelik, uygulamaya dönük o kadar zeki insanlar harcanmamalı. Öğrenmenin kalıcı olması için. Mesela kendi hayatımdan örnek vereyim. Ezberlerdim sınavdan çıktıktan sonra bir şey sorsa hiç bir şey aklımda yok. Basit bir şey anlatayım müsaadenizle. 2002 yılında ben öğretmenliğe başladım. Akkışla diye buranın bir ilçesi var buranın küçük bir köyü. Köyde müdürümüz 1-2 hafta izin almıştı onun yerine de ben bakıyordum, okulda da tamirat vardı.

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

Burada uygulamaya dönük eğitimle alakalı özellikle kafamda parlama olan bir olay. Bir musluk düşünün okulun bahçesinde çocukların su içtiği musluk borusu çıkıyor bir T borusu şeklinde bahçede bir tanesi şurada bir tanesi burada yani çift musluk şunu söyleyeyim. T borusu şeklinde ikiye ayrılmış başlığı kırılmıştı, bende onu değiştirmek için su borusunun üstündeki T boruyu söktüm, musluklarını falan onaracağız ama su borusunu oraya çeviriyorum buraya çeviriyorum gücüm yetmedi baya bir uğraştım, olmadı, sonra oradaki köylü bir zat ustaydı orda, ondan yardım istedim. Benden biraz ince acaba dedim daha kolay söker mi diye, adam geldi, eline ince uzun demir bir çubuk aldı. İnşaatlarda kullanılan T borunun ucuna soktu, bizde ağırlık merkezinden ne kadar uzak olursa o kadar az kuvvet uygular mantığı var ya, şöyle uzaktan bir çekti, şak diye hareket etti. Ben bunu çocuklara anlatıyorum kaldıraç konusunda falan, adam uygulamalı olarak gösterdi. Biz konuları anlatıyoruz, uygulamaya dönük olmayınca hiçbir işe yaramıyor, bu da insanın zoruna gidiyor.”

Ö.4’ün kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Ben aslında diğer türlü öğretmenlik yapamıyorum desem de, oda çok doğru değil, yalan olmasın, yeri geldiğinde diğer öğrenme şekli, öğretmenin aktif olduğu, onu da uyguluyorum aslında, çünkü hiçbir şey bilmeyen bir çocuğa işi bütün boyutlarıyla öğretecek, ondan sonra etkinliklere ek öğretme kısmında çocukları aktifleştirecek. Öğretmen, baştan genel bir öğretim yapmazsa çocuk kendi kendine öğrenemiyor, hani ön hazırlık soruları güdüleyici sorular falan sormayı çok denedim bazı konularda ama hiçbir ön bilgisi yokken çocuk cevap bile veremiyor, hani hiçbir yerden duymamış bir kavramı ifade edemiyor. O yüzden yeri geldiğinde ben çocukları pasif de edebiliyorum ama onların bu durumdan çok şikayetçi olduğunu sanmıyorum. Ama ben aktif olmayı sevdiğim için, matematik bile olsa Türkçe bile olsa, hani herhangi bir ders olsa bile, gerçi bu tüm derslerde uygulanabilir, kendim öyle öğretmek istiyorum, çocuklar zevk alıyor, bende onların zevk aldıklarını gördüğüm için bu öğretme şeklini seçiyorum.”

“Öğrenci profili, öğrencilerin öğrenme seviyeleri çok düşük, çoğu zaten yazmayı bilmiyor, okumada düzeyleri düşük, hani düz anlatım yapan bir öğretmen bunlara sürekli yazdırıyor yada okuma parçası, kitap üzerinden gidiyor, okutturuyor, bir şeyler yapıyor ama bu çocuklar zaten temelden çok eksik oldukları için birazda eğitim sistemine baktığımızda çocuklar hemen geçiriliyor, direkt bir üst kuruma bir üst kuruma, artık sınıf tekrarı da kalmadı, yani ben onlara daha çok deneyim veya gezi gözlem yaparak birinci elden kendileri keşfederek öğretmeyi daha çok teşvik ediyorum, hem zevk alıyorlar hem de başarmış olduklarını görüyorlar, bu yüzden mutlu oluyorlar ve derse de olumlu yaklaşıyorlar.”

Ö.5’in kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Öğrencilerin bir şeyler anlamadıklarını, bir şeyleri mecburiyetten dinlediklerini fark ettim. Sonra seminerlere eğitimlere katılmaya başladım arayış içerisine girince. Açık konuşmak gerekirse ben ne yapacağımı bilmiyordum. İnsanlar farklı olarak ne yapıyor da çocukların hoşuna gidiyor, diye araştırmaya başladım. Ondan sonra dersimizin buna ne kadar elverişli olduğunu gördüm. Tübitak eğitimlerinin bana çok fazla faydası oldu. Bu

Harunoğulları, S. (2020). The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

eğitimlerde bize neler yapabileceklerimizi öğrettiler. Drama ile ilgili mesela benim ne bir uygulamışlığım vardı ne de bir eğitimim vardı. Bunu araştırdım insanlar neler yapıyor diye internetten araştırıp inceledim. Uygulamaya başladım. Benim avantajım şuydu, ben bunları akıl edebildiğimde köy okulunda çalışıyordum, en kalabalık sınıfım 19 kişiydi. Orada da uzun müddet çalıştım. Bana çok faydası oldu. Uygulamaya başladım küçük küçük, acaba doğru bu mu diye. Sonra çocuklardaki değişimi gözlemlerdim. En azından doğru yolda ilerlediğimi gördüm. Beni iten şey çocukların mutsuzluğuymuştu açıkçası. Onlar mutsuz olunca bende kendimi mutsuz hissetmeye başladım ve araştırmaya başladım. Dedğim gibi TUBİTAK eğitimlerinin çok faydası oldu.”

Ö.6'nın kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Üniversiteden mezun olduğumuzda pek de donanımlı olarak mezun olduğumuzu düşünmüyorum. Kendi kendime bir ihtiyaç olarak gördüm yani mesleğe ilk başladığımda sürekli not tutturan, öğrencilerin 40 dakika oturduğu, benim sürekli not tuttuğum, öğrencilerin sürekli not tuttukları, yazdığı bir öğretmendim. Ancak bunun sonrasında hiçbir işe yaramadığını fark ettim açıkçası, çünkü yazılılarda istediğim sonuç asla olmuyordu. Sonrasında artık bıraktım bunların hepsini artık sürekli deneylere etkinliklere aktivitelere yöneldim. Çoğu etkinliği kendim ürettim, birazda var olanları kullandım. Sonrasında da gerçekten öğrencilerin daha başarılı olduklarını gördüm. Biz bunları yaparken, çocukların çok eğlendiğini gördüm. Öğrencilerin daha çok eğlendiğini daha çok öğrendiğini görünce ben Aktif Öğrenme tekniğini kullanır oldum.”

Ö.7'nin kendisini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik ifadeleri;

“Mesleki hayatımızda okulla bir bütünsünüz. Öğretmenlik sadece Fen dersine girip çıkmakla olacak bir durum değil. Şimdi başta pek çok şeyi bilerseniz de öğretmenliğe adım attığınızda ne yapacağınızı şaşırırsınız. Ben bir şaşırardım nasıl şaşırardım. Şimdi karşınızda 30- 35 kişilik bir kitle sizden bir bilgi bekleyen, ama sizin istediğiniz bir kitle değil, ilkokul dörtten itibaren gelmiş, ilk okul öğretmenlerinin doldurduğu bir beyinle bir mekanizmayla gelmiş bir öğrenci kitlesi. Şimdi bakıyorsunuz farklı farklı yöntemler deniyorsunuz bir bakıyorsunuz hangisi size cevap verebiliyorsa ister istemez onun üzerinde daha ağırlık vermek zorunda kalıyorsunuz. Yeni gittiğim okulda şunu gözlemlerdim, çocuklar deney yapmıyor. Aktif öğrenmenin ‘a’ sı yok. Yani aktif öğrenme yok çocuklar tamamiyle klasik yöntemlerle test teknikleriyle geliştirilmiş. Şunu farkettim çocuklara bir kaç aktif öğrenme uyguladığım zaman çocukların daha çok heyecanlandıklarını daha çok Fen Bilgisine karşı istek duyduklarını daha çok Fen dersini işlemek istediklerini görünce onun üzerine daha fazla eğilmeye çalıştım.”

“Üç faktör vardır. Birinci faktör tabiki başlı başına öğrenci, öğrencinin buna ihtiyaç duyması. İkinci faktör farklılaşma, sıradanlıktan kurtulabilme. Öğretmeninde buna ihtiyacı var, çünkü artık soru cevaplı veya basit konu işlemesi belli bir süre sonra monotonluğa veya mesleki yetersizliğe, doyuma sebebi veriyor. Üçüncü faktörde veli. Bundan dolayı aktif öğrenme hem öğrenci için hem de öğretmen için artı, üzerine veli içinde yavaş yavaş ihtiyaç haline geliyor. Kurumsal bir durum bütün basamakları içeriyor içerisinde.”

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

3.3. Katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığı

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıkları da araştırılmıştır. Her bir öğretmenin verdiği cevaplar ışığında, öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıklarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen tema ve kodlar tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya başlama sebepleri

Tema	Kodlar	Ö.1	Ö.2	Ö.3	Ö.4	Ö.5	Ö.6	Ö.7
Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya başlama sebepleri	Fen öğretmenlerinin üye olduğu sosyal paylaşım siteleri ve e-mail gruplarında yapılan etkinlik paylaşımları	✓		✓				
	Öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlama arayışı		✓	✓		✓	✓	
	Yüksek lisans eğitimim sırasında alınan dersler							✓
	Öğrencilerin derse yönelik heyecanlarının arttığını fark etme							✓
	Geleneksel öğretim yöntemlerinin işe yaradığını fark etme						✓	
	Öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerinde mutlu olduklarını gözleme	✓						✓
Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya başlama sebepleri	Öğrencilerin geleneksel derslerde mutsuz olmalarını gözleme							
	Üniversite eğitimim sırasında edindiğim deneyim	✓			✓			
	Öğrencilere yaparak yaşayarak öğretme ihtiyacı duymam							
	Öğrencilerin başarısızlığını giderme	✓						

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıkları yönelik 10 kod ortaya çıkmıştır. Tablo 6'ya göre öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıklarına ilişkin en yüksek frekanslı kod öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlama arayışı olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine bakacak olursak,

Ö.1'in aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Mesleğimin ilk yılında verim yoktu, başarı yoktu, ben de öğrenciler de isteksizdik. Hiçbir çözüm yoktu. Ben öğretmen miyim, diye kendimi çok sorguladım. Çünkü Hacettepe Üniversitesinden almış olduğum ve gerçekten kaliteli olduğuna inandığım bir eğitim var. Öğrencilerim isteksiz, başarı ortada, hiç bir öğretmen o köy okuluna gitmek istemiyor. Bundan dolayı, bunun böyle olmayacağını anladım. Beni okula bağlayan bir şeylerin olması gerekiyordu ve beni okula bağlayan öğrencilerimdi. Öğrenciler beni çok seviyordu ve bende onları çok seviyordum. Aktif öğrenmeye bu öğretim yılının başında başladım. STEM etkinlikleri ve uygulamalarıyla alakalı Hacettepe Üniversitesinde STEM and Maker çalıştayında daha çok ilerledim bu olaya. Daha sonra araştırmalarım, gittiğim eğitimler, kendi çalışmalarım ve çocuklardaki ürün ortaya koyarken gözlerinde gördüğüm o ışık, sevinç, mutluluk, heyecan beni aktif öğrenme konusunda daha da heyecanlandırdı. Öğrencilerin başarısı için, öğrenciler için, temelde başarıyı baz alıp, devlete ve millete faydalı bireyler yetiştirmek adına, bu yöntemi uygulamaya başladım.”“Çocuğun zekası,

Harunoğulları, S. (2020). The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

çocuklar istekli olmalı, alıcıları açık olmalı, eğer alıcılar açık değilse aktif öğrenmeyi gerçekleştiriyorsunuz. Palyaço da oldum, hayvan kılığına da girdim, çocuk almak istemezse almıyor. Öğretmen ve öğrencinin istemesine bağlı. Somut olarak ise laboratuvar olursa daha rahat bir şekilde aktif öğrenme uygulamalarını gerçekleştirebilirim.”

Ö.2'nin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Dershanede iki yıl görev yaptım, pek etkili olmuyor, konu anlatıyoruz, yani etüt salonunda da çalışmışlığım var, sınıfa girip ders- konu anlatmışlığım da var, bire bir ders anlatıyorum, hiçbir şekilde, yani ben konuyu anlatıyorum, anlattığım konuyu da ben yazıyorum, öğrenci de kağıdı alıp evine gidiyor, çalışıyorsa çalışıyor, çalışmıyorsa çalışmıyor, yani öğrencinin anlayıp anlamadığını, yada orda soruyorsunuz anladım diyor ama öğrencinin hiçbir aktivitesi yok, orada sadece dinliyor orada yaptığı tek aktivite dinlemek, yani etütte de bu şekildeydi, konuyu anlatıyorsunuz, ardından testi veriyorsunuz, testi çözüyor, yaptığı tek aktivite bu, başka bir şey yok, ama okulda deney yapma şansımız oluyor malzeme bulabilirsek, sonra beyin fırtınası tekniği öğrencileri takım çalışmasına yönlendirebiliyoruz, en azından sosyal açıdan da bir şeyler kazanıyor öğrenciler, milli eğitim kurumları bence daha iyi, dershanede de milli eğitim kurumuna bağlı, yani şey açısından, hani okullarda daha iyi oluyor dershaneden ziyade.”

Ö.3'ün aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Çeşitli arkadaşlardan duyarak bizim gruplartakinden özellikle Meryem hocanın arkadaşı Buket hanımlardan Fatih gibi hocalarımızdan çeşitli projeler altında falan, en büyük yardımı internet verdi, internetteki gruplar verdi, en büyük desteği faydalı Fen grupları yaptı. Milli eğitimin yapmış olduğu şu hizmet içi eğitimler var ya, onlardan acayip sıkılırım, biraz zorlama oluyor ama kendi isteğimle yapmış olduğum bu tip şeylerde daha etkili oluyor. İş burada, yapanlardan duyarak, ne yapmışlar, nasıl yapmışlar, öyle söyleyeyim, bu. Hizmet içi eğitimin sıkıcı olmasının nedeni okuyup anlatılması, aktif bir şekilde Fen'de işlediğiniz gibi farklı teknikler kullanarak verseler tabi ki de daha çok hoşta gider. Bizde daha çok hizmet içi eğitim almak isteriz, öğrenmek için bunları. Bu da, dediğiniz gibi, aktif öğrenmenin kullanılmamasının bir eksikliği.

Murat hocamızdan bahsetmiştim, Kayseri'de bir kursu vardı, oraya gittik, bakan iki saatlik bir kurstu, AO dediğiniz bilim merkezlerindeki bilim odası, müzik odası falan anlattılar, bilgi verdiler, zaten ben önceden biliyordum da, şan sınıfına geçtik, murat hoca öyle bir güzel hazırlamış ki basit şeylerle. Çok güzel, verimli ve ayrıca etkiliydi.”

Ö.4'ün aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Ben Hacettepe üniversitesinden mezunum ve biz üniversitede zaten hep öğrenci merkezli yapılandırma yaklaşımı kullanılırdı. Aşında çok havada kalıyor yapılandırma yaklaşımı, 2006'dan beri uygulanmaya çalışıyor öğrenci merkezi şu- bu falan diye, ama bunu gerçekten Milli Eğitime geldikten sonra bunu kimsenin yapmadığını gördüm, ama bunun olması şart yani kesinlikle, böyle olmazsa çocuklar derslerden kopuyor, derslere önyargılı olduğu gibi iyi önyargılı oluyor, okula önyargılı oluyor ve biz daha böyle mutsuz, olumsuz, dersi sevmeyen, Milli Eğitimle ilgili hiçbir şeyi sevmeyen bir nesil yetiştirir hale geliyoruz. Ama böyle olması bana en başta üniversitenin katkısı, yani öğretmenlerimizin bize verdiği eğitimden kaynaklandığını düşünüyorum.”

Harunoğulları, S. (2020). Fen Bilimleri öğretmenlerinin, aktif öğrenmeyi benimsemeye ve uygulamaya motive etmede önemli gördükleri faktörlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

Ö.5'in aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

Ö.5 bilgilerin kalıcılığını sağlamak öğrencilerin derslerden zevk alarak merak ederek öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için aktif öğrenme ile ilgili kendini geliştirecek eğitimlere katılmıştır. Ö.5'e göre Aktif Öğrenme metodunun olmazsa olmaz bir aracı yoktur. Ö.5'e göre öğretim sürecini öğretmen desteklemektedir, bu sebeple öğretmen konuya uygun bir araç veya araçlar geliştirerek öğrenciyi aktif hale getirebilmektedir.

Ö.6'nın aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Öğrencilerin sürekli oturduğu, öğretmenin sürekli anlattığı, not tuttuğu bir düzende öğrencilerin hiçbir şey öğrenmediğini ve yazılılarda, gerçekten ben birçok şeyi verdiğimi düşünürken aslında hiçbir şey vermediğimi fark ettim. Sonrasında bunu değiştirmek çok zordu, bunu kırmak zor oldu, var olan bir şeyi kökten değiştirmeye çalıştım ve ondan sonra gerçekten not tutma işini bıraktım artık. Çok küçük notları kitaba alıyoruz, deftere çok sembolik grafik çizimleri yapıyoruz. Sonrasında full etkinlik ve deney ve tamamen öğrencilerin tamamen etkin olduğu bir formata büründüğümüzde öğrencilerin çok daha başarılı olduklarını gördüm. Daha çok eğlendiklerini daha çok mutlu olduklarını koşarak okula geldiklerini beni daha çok sevdiklerini gördüm.”

Ö.7'nin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladığına yönelik ifadeleri;

“Bence aktif öğrenmeye bir öğretmenin sahip olabilmesi için üniversite eğitimi yeterli değildir. Üniversiteden mezun olduktan sonra eğer öğretmen olmuş olsaydım ben aktif öğrenme yerine klasik yöntemlerle veya sunuş yöntemiyle ders anlatırdım. Mezun olup öğretmen olan arkadaşlardan bir çoğunda bunu görüyorum. Deney dahi yapmıyorlar. Konuyu anlatıyorlar test çözdürüyorlar. Benim en büyük şansım yüksek lisansta bu konuları değerli öğretmenlerimizden almamızdan kaynaklandı. Onlar, bize böyle bir öğrenme yöntemi, aktif öğrenme gibi öğrenme yönteminin olduğunu, bunu kullanmanın öğrencilerde, okul mesleki hayatımızda etkilerini gösterdikleri için bizimde kullanma fırsatımız oldu, yani yüksek lisans bu noktada en büyük etken.”

4. Sonuç

Fen Bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi uygulama nedenleri, aktif öğrenmeye yönelten en önemli faktör/faktörler, aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıkları temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalarda ortaya çıkan kodlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamalarının nedenlerine yönelik 16 kod ortaya çıkmıştır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi kullanmadaki en önemli nedenlerine ilişkin en yüksek frekanslı kodlar, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve öğrencinin aktifliğinin sağlanması, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi sağlaması, ezberle karşı olması kodlarıdır.

Fen Bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelten en önemli faktör/faktörlere yönelik 17 kod elde edilmiştir. Fen Bilimleri öğretmenlerini aktif öğrenmeyi uygulamaya yönlendiren en önemli faktörlere yönelik yüksek frekanslı kodlar ise öğrencilerin başarısızlığına çözüm aranması, derslerde öğrenenlerin unutulmasının geciktirilmesi ve öğrencilerin daha iyi ve daha fazla öğrenmesi kodları şeklindedir.

Harunoğulları, S. (2020). The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıklarına yönelik 10 kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulamaya nasıl başladıklarına ilişkin en yüksek frekanslı kod öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlama arayışı olarak ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Aydede, M. N. (2006). İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Aydede Yalçın M.N. – Öztürk, H.İ. (2016). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ‘‘Aktif Öğrenme’’ Kavramına Yönelik Algıları / Science Teachers' Perceptions Towards ‘‘Active Learning’’ Concept”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağam), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9096>, p. 315-326.
- Demirhan, C. (2001). TED Ankara Koleji Fen Eğitimi Geliştirme Projesi (FEGEP) Web Sayfası ve İşlemleri, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE).
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitim istiyoruz?, *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 83, 38-40.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 221-254.
- Harunoğulları, S. (2017). *Fen Bilimleri Öğretmenlerini Aktif Öğrenmeyi Benimsemeye ve Uygulamaya Motive Etmede Önemli Faktörlerin İncelenmesi*, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Kaptan, F. Korkmaz, H.(2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7, Ankara: MEB Yayınları.
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımı, Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım. A., Şimşek,. H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended abstract in English

Introduction

Science is a systematic information collection that is the product of the process in which students try to understand and make sense of the natural environment by examining the nature and the events that occur in nature in order to get to know the world they live in (Durmaz, 2004). Science education is the job of obtaining information and contributing to the intellectual development of the student in order to understand and make sense of the natural environment and the events in the natural environment. Science education is defined as the activities and processes for acquiring the knowledge and abilities obtained. (Korkmaz, 2004). Science is a part of daily life. Human beings want to learn and know the basic science principles governing the world in which they exist. In everyday life, all kinds of life experiences are phenomena where science is essential. Science is a product of efforts to systematically study and understand nature and natural phenomena (Aydede, 2006). Individuals learn information about the protection of the environment, plant, human and animal organism, healthy life information in the natural or anthropic environment they live through the Science course.

Purpose and method of the research

In this study, it is aimed to examine the factors that they think are important in motivating science teachers who practice active learning to adopt and practice active learning. For this purpose, case study method, one of the qualitative research methodology patterns, was used. In this study, it is aimed to gain an in-depth perspective on the factors that are important in motivating the adoption and application of science teachers who practice active learning by using case study pattern. In this study, it is aimed to gain an in-depth perspective on the important factors that motivate science teachers to adopt and practice active learning by using case study pattern. For this purpose, depending on the descriptive characteristic of the case study pattern, in the findings part of the study, the opinions, concepts and teaching situations of each participant teacher towards active learning practices in science education are included. At the same time, certain categories and their sub-categories that emerged through the analysis of the data obtained from the interviews with the participant teachers are presented in this study.

Universe and sampling of the study

This study was carried out with 7 Science teachers working in public schools. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types of non-random sampling method, was used in determining the participants. The fact that science teachers participating in the research apply active learning is determined as a criterion. In order to determine the sample group, e-mails were sent to the mail groups to which the science teachers are members, and it was tried to reach teachers who would volunteer to participate in the study.

Data collection tools

In this study, semi-structured interview technique, which is frequently used in qualitative research methods, was used in order to determine the views of science teachers who apply active learning to the factors which they consider important to motivate and adopt active learning. The data obtained during the interviews were recorded with a voice recorder. All interviews were held in the evening, the shortest of the interviews lasted 17 minutes and the longest took 39 minutes.

Harunoğulları, S. (2020). The views of Science teachers on the important factors which are motivated in adoption and implementation of active learning. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 354-369.

Interviews with each teacher were held at least three times, and some teachers were interviewed four times, depending on the need.

Data analysis

The data obtained from the participant Science teachers with voice recorders were written on the computer. During the writing of the data, punctuation marks were not used to provide an objective evaluation of the answers given by the teachers in terms of meaning, only commas, points and question marks were used to distinguish the sentences. The compatibility between the recorded interview data and the interview data poured into the computer was checked by a second person. In the study, embedded theory approach, one of the content analysis types, was used. Participating teachers are defined as Ö1 (Teacher 1) by number. The analysis of the data obtained from the interviews was carried out in the open and axial coding stages. By reading the data, the data with the same features were coded by the researcher with the same name and these codes helped the researcher determine the categories. In the study, the categories (themes) were accessed by combining the codes with similar features on the same axis, that is, by axial coding technique. The reliability of the study was calculated with the formula of Miles and Huberman. The reliability coefficient of the codes and categories obtained in the research was found to be 0.87. The reliability account being over 0.70 is an indication that this research is reliable (Aydede and Öztürk, 2016).

Results

The motives of science teachers to apply active learning, the most important factor / factors that lead to active learning, and how they started to practice active learning have emerged. The codes that emerge in these themes are as follows:

16 codes have emerged for the reasons why teachers practice active learning. The highest frequency codes related to the most important causes of science teachers in using active learning are the codes that provide permanent learning and ensure the student's activeness, provide social interaction among students, and be opposed to memorization.

17 codes were obtained for the most important factor (s) that directed science teachers to apply active learning. The high frequency codes for the most important factors that direct science teachers to apply active learning are the search for solutions to students' failure, delaying the forgetting of what is learned in the lessons, learning the students better and more.

10 codes have emerged about how science teachers started to practice active learning. The highest frequency code on how teachers started to practice active learning emerged as a quest to provide permanent learning for students.

Dinler Tarihi dersinde sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasına ilahiyat öğrencilerinin bakışı: Hatay örneği

The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay

İlbey Dölek¹

Gönderilme tarihi/Received date: 05 / 04 / 2020

Kabul tarihi/Accepted date: 28 / 06 / 2020

Öz

Sanal Gerçeklik, gerçek ya da hayali dünyanın bilgisayarda bir simülasyonudur. Sanal gerçeklik genellikle çok çeşitli uygulamaları tanımlamak için kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojisi son yıllarda eğitimde sıkça kullanılmaya devam etmesine rağmen bu teknoloji daha önce Dinler Tarihi dersinde uygulanmadığı görülmektedir. Sanal gerçeklik teknolojisinin geleneksel öğrenme paradigmalarına önemli bir katkı sağlayacağı görüşünderiz. Bu çalışmada; son yıllarda teknolojinin eğitimde uygulanması konusunda yenilikçi uygulamalardan biri olan sanal gerçeklik gözlüğü ile Dinler Tarihi dersinin işlenmesinde İlahiyat öğrencilerinin yaklaşımları ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere hem sanal gerçeklik gözlüğü ile dersin işlenmesine yönelik geliştirilen tutum ölçeği uygulanmış hem de öğrencilerin kişisel görüşleri nitel veri olarak değerlendirme imkânı sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat fakültesinde okuyan ve Dinler Tarihi dersi alan 35 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler uygulama sayesinde farklı dinlerin mabetlerini ve kutsal mekânlarını sanal gerçeklik gözlüğü ile görme imkânı elde etmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20.0 veri analiz programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Dinler Tarihi tutum ölçeğinden elde edilen ön ve son test puanları arasındaki farklılıklar, Bağımlı Gruplar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen verilerde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencileri, sanal gerçeklik uygulaması ile derse olan ilgilerinin ve öğrenme isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Dinler Tarihi dersinin konusuna ve amacına uygun olarak sanal gerçeklik gözlüğü kullanımının uygun olduğu ve olumlu sonuçlardan hareketle benzer içeriğe sahip diğer derslerin işlenmesinde de kullanılmasının faydalı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dinler Tarihi, Sanal Gerçeklik, Teknoloji, Eğitim, İlahiyat, Din, Kutsal Mekân.

Abstract

Virtual Reality is a computer-simulated environment, whether that environment is a simulation of the real or imaginary world. Virtual Reality is often used to describe a wide variety of applications. Virtual Reality technology continues to be used frequently in education in recent years but this technology has never been tried in the History of Religions class. We argue here that this technology provides a valuable aid to conventional learning paradigms. In this study; In recent years, one of the innovative applications in the application of technology in education, virtual reality glasses, the course of History of Religions, the approaches and views of theology students were examined. Students' attitudes towards the course were applied to the students and the students' personal opinions were evaluated as qualitative data. In the study, 35 students participated who joined the History of Religions course at Hatay Mustafa Kemal University Faculty of Theology. These students saw the shrines and sacred places of different religions with virtual reality glasses. The data were analyzed with the help of the SPSS 20.0 data analysis program. The difference between the pre and post-test scores obtained from the Religions History attitude scale was analyzed by Dependent Groups Test and a significant difference was determined. The faculty of Theology stated that students' interest in the lesson and their desire for learning increased with the application of virtual reality. In accordance with the subject and purpose of the History of Religions course, it was seen that virtual reality glasses are appropriate and it would be beneficial to use the positive results in the processing of other courses has similar content.

Keywords: The History of Religion, Virtual reality, Technology Education, Theology, Religion, Holy place

¹Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Türkiye, ilbeydolek@gmail.com ORCID: 0000-0002-6287-4067

1. Giriş

20. yüzyılın bilgi çağından 21. yüzyılın bilişim çağına geçtiğimiz dönemde bilimsel ve teknolojik yeni gelişmelere şahit olmaktadır. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılmasını öğretme ve öğrenme ortamlarını geliştirme faaliyetlerinin bir arayışı olarak görmek mümkündür. Yeni bilimsel buluşlar özellikle eğitim alanında hızlı bir şekilde uygulanma imkânı bulmaktadır. Bu gelişmelerden biri de *Virtual Reality* (VR) olarak bilinen Sanal Gerçeklik (SG) gözlükleridir. SG, üç boyutlu bir görüntünün veya ortamın bilgisayar tarafından üretilen simülasyonu içinde ekran bulunan bir kask veya sensörlerle donatılmış eldivenler gibi özel elektronik ekipman sayesinde bir kişi tarafından görünüşte gerçek veya fiziksel bir şekilde etkileşime girebilmesidir (“Virtual Reality”, 2019).

Türkiye’de eğitimde SG gözlüğü uygulamasına yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmaların daha çok fen-teknoloji, yabancı dil ve proje derslerine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada; dinlerin ortaya çıktığı ve geliştiği mekânlar dâhil tarihi, kültürel ve kutsallık yönüyle önem arz eden yapıtları veya yerleri tanımak amacıyla Dinler Tarihi dersinde SG gözlüğünden yararlanılmıştır. Dinler Tarihi dersi beşeri bilimler içerisinde bağımsız, normatif olmayan, herhangi bir dinin ikrarını yapmayan (*non-confessional*), tarihsel, mukayeseli ve tasnifçi karakterde bir disiplindir (Alicı, 2009:154). Alman Teolog Rudolf Otto’ya (1869-1937) göre Dinler Tarihi, en geniş anlamıyla küresel Tanrı bilgisi yani genel teolojiler toplamıdır. Bu bakımdan o tüm dinleri, Kutsal’ı tek tek tecrübe eden özel olaylar olarak görmektedir (Kurt, 2007:430). Otto, dinin merkezine yerleştiği kutsalı “*bütün değerlerin zemini ve kaynağı*” olarak kabul eder (Otto, 2014:24). Bu açıdan bakıldığında dinlerin ve kutsal mekânların ayrılmaz oldukları anlaşılmaktadır. Kutsalın bir tezahürü olarak dini ya da kutsal mekanların anlaşılması Dinler Tarihi metodoloji açısından oldukça önemlidir.

İlahiyat alanında herhangi bir derste sanal gerçeklik gözlüğüne dayalı bir araştırmanın daha önce yapılmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırma İlahiyat fakültesinde Dinler Tarihi dersinde SG gözlüğünün kullanılmasına yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemesi bakımından ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma problemi, İlahiyat Fakültesinde Dinler Tarihi dersi SG uygulaması ile işlendiğinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleyen ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin Dinler Tarihi dersinin SG gözlüğü ile işlenmesine yönelik görüş ve önerileri nelerdir? Soruları ekseninde tartışılacaktır. Bu makalenin genel amacını, İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerin Dinler Tarihi dersinde Sanal Gerçeklik gözlüğü uygulamasına yönelik tutumlarını belirlemek şeklinde ifade edebiliriz. Belirtmemiz gerekirse; bu araştırmanın amacı öğrencilerin Dinler Tarihi dersindeki başarılarını ölçmek olmadığı için herhangi bir Başarı Testi kullanılmayacaktır. Ayrıca, İlahiyat Fakültesi mezunlarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İHL Meslek dersleri öğretmen adayları olmaları göz önüne alındığında SG uygulamasının ders işleme isteği ve kabiliyeti kazandırması bu çalışmanın uzak hedefleri arasında yer alır. Ayrıca, eğitimde yeni teknolojilerin kullanım sıklığının arttığı günümüzde ilkokuldan yükseköğretime SG gözlüğüne dayalı ders işlemenin ne kadar önemli olduğunun da anlaşılmasına katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

1.1. Sanal gerçeklik gözlüğü

SG’nin tarihine bakıldığında ilk olarak 1830’larda yapılan Stereoskoplar bir sanal gerçeklik deneyimi yaratmanın ilk girişimi kabul edilebilir. Gerçek bir 3D görüntüyü görüntüleme gibi hissettirmek amacıyla her göz için bir tane olmak üzere iki görüntü kullanılmıştır. Bunlar o dönemde

ham ama işlevseldi ve 19. yüzyıl insanları bu sayede ünlü manzaraları, binaları ve orada olduğu gibi yer işaretlerini görmeyi sağladı (Şekil.1). Buna “*sanal turizm*” deniyordu. Bugün giriş seviyesi SG kitleri, Google Cardboard gibi, stereoskopların kullandığı aynı prensibi kullanır. Görüntüleri derinliğe sahip gibi hissettirmek için enterpolasyonlu iki görüntü gösterirler. Tek fark, akıllı telefonların bugün stereoskoplarla yapıldığı gibi, üzerine basılmış görüntüler içeren paneller yerine görüntüler olarak hizmet etmesidir (“*Virtual Reality: A Brief History*”, 2016). Eğlence sektörü için kitlelere yönelik ilk sanal gerçeklik gözlüğünün temeli, Nintendo firmasının 1995 yılında piyasaya sürdüğü *Virtual Boy* adlı ürünle atılmıştır. Virtual Boy, firmanın kendi oyun konsolları için tasarladığı 3 boyutlu portatif bir gözlüktür ve ürün günümüze kadar farklı firmaların geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğindedir. Her ne kadar Nintendo, başarısız bir girişim olarak kabul edilse de *Virtual Boy* kendinden sonraki sanal gerçeklik çalışmaları için temel olmuştur (Ferhat, 2016:730).

Şekil 1. Stereoskop örneği



Şekil 2. Sanal gerçeklik gözlüğü



1.2. Eğitim teknolojisi ve sanal gerçeklik gözlüğü

Eğitim teknolojisi; genellikle eğitim alanında, özelden ise öğrenme durumuna egemen olabilmek için bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılması olarak tanımlanır (Alkan, 1988:16). Eğitim sektöründe ise SG uygulamaları öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri kazandırarak öğrenme süresini kısaltmakta, bilgiyi hatırd tutma süresini ise uzatmaktadır. Öğrenciler yakınında bulunmaları tehlikeli olan bir yanardağı, oradaymış gibi hissederek inceleme fırsatı bulurken, sanal ortamda oluşturulmuş yıllar önce yaşamış bir uygarlığın başşehrinin sokaklarında yürüme ve binalarını gezip bu uygarlık hakkında detaylı bilgi edinme fırsatı elde ederek tarihi bilgilerini geliştirme olanağı sağlamaktadır (Başaran 2010:22-23). SG uygulamaları kullanıcılarına bilgisayar tarafından yaratılmış, yapay dünyaya girebilme ve orada farklı deneyimler yaşama ve orayı yönlendirebilme olanağı sağlar (Deryakulu, 1999:5). SG'nin eğitimde kullanılması sayesinde motivasyonun artması, gerçekçi bir biçimde anlatım, uzun mesafelerden gözlem yapabilme olanağı, engelli öğrencilerin de öğrenme ortamına katılabilmesi, yaratıcılığı teşvik etmesi ve bilgisayar becerilerinin gelişmesi gibi faydaları bulunmaktadır (Çavaş, Huyugüzel, ve Çavaş, 2004).

Sanal gerçeklik simülasyonu ne kadar pahalı olursa olsun hedefi ve gerçek ortamı kullanırken maliyetleri düşürmek ve öğrenmeyi daha ilginç ve eğlenceli hale getirilmesiyle öğrencilerin motivasyonunu ve dikkatini geliştirmede faydalıdır. Aynı zamanda gerçek dünyada keşfedilmesi imkânsız olan durumların sanal olarak canlandırılmasını da mümkün kılar. Örneğin; Mars gibi bir gezegeni keşfetmek, insan vücudunun içinde seyahat etmek, denizaltında ya da mağaralar içinde keşifleri yapmak, görülmesi gereken moleküller gibi çok küçük yerleri ziyaret etmek ya da çok pahalı ya da çok uzakta olan tarihi yerleri (Piovesan, Passerino ve Pereira, 2012:296) görme

olanağı sağlar. Eğitim alanında SG kullanımı öğrenme süreçlerine de önemli katkılar yapabilmektedir. Örneğin, kayakla ilgili böyle bir sistem geliştirilmiş olup kullananların ciddi kazalara maruz kalmaksızın gerçek bir deneyim elde etmeleri sağlanmıştır. Örgün eğitim sistemleri de SG'den birçok yarar sağlayabilir. Özellikle matematik, fen, tıp, askeri ve havacılık eğitiminde kullanılması, eğitimin kalitesi açısından son derece önemlidir. SG sayesinde öğrencilerin, sadece bilimsel gerçekleri daha hızlı ve iyi öğrenmeleri değil aynı zamanda deneyerek gerçek deneyim edinmeleri de sağlanabilmektedir (Bayraktar ve Kaleli, 2007:3). SG yukarıdaki kullanım alanlarının dışında tedavi, rehabilitasyon, eğlence, sanat ve eğitimin çeşitli alanlarından finansal konulardaki problemlerin çözümüne kadar çok geniş bir alana hitap etmektedir. Özellikle NASA'da astronotların eğitimlerinde sanal kokpitler oluşturularak pilot eğitimlerinde, sanal tatbikatlarla askeriyede kullanılmaktadır. Yine sanal ortamlarda müzisyenler müzik üretmekte, sanal müzeler kültüre hizmet etmektedirler. Normal şartlarda tehlikeli olabilecek ya da yapılması olanaksız olan deneylerin yapılmasına olanak vererek, incelemeler gözlemler yapılmaktadır (Kayabaşı, 2005:157). Sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde bireyler var oldukları ortamın haricinde farklı tecrübeler yaşayabilmektedir. Maliyeti oldukça düşük olan bu gözlükler ile kişiler sanal ortamda çeşitli geziler yapabilmekte ve çeşitli oyunları interaktif şekilde oynayabilmektedir. Zaten teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında sanal gerçeklik uygulamalarının birçok alanda kullanıldığı görülmektedir (Demir, 2019:850). SG gözlüğü teknolojisinin eğitim ortamlarında materyal kullanımı dışında günümüzde oyun salonlarını hem daha eğlenceli hale getirmede hem de müşteri kazanmada etkili olmaktadır.

Kayabaşı'na (2005:152) göre, bilgisayar ortamında oluşturulan üç boyutlu resimler ve animasyonlar teknolojik araçlarla insanların zihninde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, orada bulunan objelerle etkileşim kurmayı da sağlamaktadır. Eğitimde SG uygulamalarına bir örnek olarak da, sanal ortamda oluşturulmuş tarihi mekânlar verilebilir. Öğrenciler Mısır Piramitleri arasında dolaşırken yöre insanların o döneme ait kıyafetleriyle sokaklarda gezdiğini görebilmekte ve aynı döneme ait lakin günümüze ulaşamayan bazı eserleri yerlerinde görebilmektedir. Ayrıca sanal müzeler de eğitimde kullanılabilir. Bu müzelere örnek olarak Fransa'da bulunan Louvre Müzesi verilebilir. Louvre Müzesi resmi sitesinde, müze içerisinde sanal turlar yapılabilmektedir. Bu sayede İstanbul'da olan bir öğrenci Fransa'ya gitmesi gerekmeden bu müzenin koridorlarında gezebilmektedir (Başaran 2010:24).

2. Yöntem

2.1. Araştırma deseni

Bu araştırmanın deseni hem nicel hem de nitel veri toplama araçları birlikte kullanılması nedeniyle karma yöntemle uygundur. Çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme olarak tanımlanan karma yaklaşımın temel önermesini Creswell (2006) "*nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar*" şeklinde özetlemektedir (Baki ve Gökçek, 2012:2).

Çalışmanın nicel kısmı deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden "tek gruplu ön-test – son-test modeli" ne göre hazırlanmıştır. Tek grup ön-test – son-test modelinde, gelişigüzel seçilmiş tek bir gruba (G) bağımsız değişkenlerden oluşan test/ölçek uygulanır ve hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) uygulaması yapılır (Karasar, 1999:96) ve elde edilen ön-

Dölek, İ. (2020). Dinler Tarihi dersinde sanal gerçeklik gözlüğü uygulamasına ilahiyat öğrencilerinin bakışı: Hatay örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

test ve son-test değerleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Modelin simgesel görünümü ise şu şekildedir:

Tablo 1. Tek gruplu ön-test – son-test desen örneği

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1.1	X	O1.2
Örneklem grubu (35 kişi)	Dinler Tarihi dersi tutum ölçeği (bağımlı değişken)	2 saatlik sanal gerçeklik uygulaması	Dinler Tarihi Dersi tutum ölçeği (bağımlı değişken)

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrenciler oluştururken örneklem grubunu ise Dinler Tarihi dersine katılan 11 erkek ve 24 kadın olmak üzere 35 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo.2).

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın öncesinde “*Sanal Gerçeklik Gözlüğü Ön Anketi*”, araştırma yöntemi doğrultusunda ön-test ve son-test olarak “*Dinler Tarihi Dersi Tutum Ölçeği*”, ve bağımsız değişken uygulamasından sonra ise öğrenci görüşlerini almak amacıyla “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamaya yarar (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada 9 soruluk “*Sanal Gerçeklik Gözlüğü Ön Anketi*” kullanılmıştır (Demir, 2019). Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği*” Dinler Tarihi dersine uyarlanarak araştırmada ön-test ve son-test olarak kullanılan tutum ölçeği olarak kullanılmıştır. Sorular olduğu gibi alınmış olup sadece dersin adı Dinler Tarihi olarak değiştirilmiştir. Ölçek toplam 27 sorudan oluşmakta olup 5’li Likert tipine (*Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum*) uygun hazırlanmıştır. Ölçekte; Sevme (1-9 soru), İlgi (10-16), Güven (17-20), İstek (21-24) ve Fayda (25-27) olmak üzere beş faktör bulunmaktadır (Özdemir ve Çelik, 2017:15).

2.4. Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına 2 ders saati olarak toplam 90 dakika ayrılmıştır. Araştırmaya katılacak olan öğrencilere bir hafta önce derste yapılması planlanan araştırma hakkında ön bilgiler verilmiştir. Araştırmanın yapıldığı derste uygulama öncesinde araştırmanın amacı ve yapılışı hakkında bilgiler aktarılmıştır. Uygulamada 13 adet VRBOX marka SG gözlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam dini ile ilgili mâbedler ve kutsal mekânlar “*Ağlama Duvarı (Şekil.4), Kıyamet Kilisesi, Zeytin Dağı, Hz. İsa’nın Yükseldiği Yer (Şekil.3), Kabe/Mekke (Şekil.5), Hira Mağarası, Mescid-i Nebevi, Kubbetüs Sahra, Mescid-i Aksa*) 360 derece SG gözlüğü ile gezebilmek amacıyla Google Play ve App Store aracılığıyla “*3D Mekanlar, Ancient Jerusalem in VR, Muhammed VR, Kâbe/Mekke*” gibi ücretsiz uygulamalar akıllı telefonlara indirilmiştir. Dinlerin kutsal mekânları öğrenciler tarafından SG gözlüğünde bu uygulamalar yardımıyla izlenmiştir. Dersin başında ön test olarak uygulanan “*Dinler Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*” son test olarak öğrencilere tekrar dağıtılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin SG gözlüğü ile işlenen Dinler Tarihi dersine yönelik görüşlerini belirlemek için önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

Şekil 3. Sanal gerçeklik uygulaması: Hz. İsa'nın göğe yükseldiğine inanılan yer/ Kudüs



Şekil 4. Sanal gerçeklik uygulaması: Yahudilerin Ağlama Duvarı/ Kudüs



Şekil 5. Sanal gerçeklik uygulaması: Kâbe/ Mekke



2.5. Verilerin analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen nicel veriler SPSS 20.0 veri analiz programı ve Microsoft Office EXCEL programı ile değerlendirilmiştir. *Dinler Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin* ön ve son test puanlarının elde edilmesi ve karşılaştırılması için *Bağımlı Gruplar t Testi* SPSS’de elde edilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilere *Sanal Gerçeklik Gözlüğü Ön Anketi* uygulanmış ve elde edilen nicel veriler yine SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Nitel veri analizi, somut sosyal gerçekliğin içerisindeki yerleşik bilginin, tümevarımcı yöntemle kavranabilmesinin bir aracı olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle nitel analiz yapan araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır (Özdemir, 2010:339). SG gözlüğü uygulaması sonrasında öğrencilerin dersin işlenişinde sanal gözlük kullanımına ilişkin görüş ve önerilerini içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen nitel verilerin betimsel tasviri yapılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Dolayısıyla araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin *Cronbach’s Alpha* güvenilirlik katsayısı .89 hesaplanırken Demir’in (2019) çalışmasında kullandığı ölçeğin katsayısı .88 çıkmıştır. Bu çalışmada Özdemir ve Çelik (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin Dinler Tarihi dersine uyarlanması sonucunda güvenilirlik katsayısı 872 olarak hesaplanmıştır. Yine aynı ölçeğin yarı test güvenilirlik katsayısı .83 olarak çıkmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2011:171) göre .70 ve daha yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahip ölçekler güvenilir olduğundan araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

3.1. Nicel bulgular

Araştırmaya İlahiyat Fakültesinde okuyan toplam 35 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 22’si kadınlardan, 13’ü de erkeklerden oluşmaktadır. Derse devam eden 57 öğrencinin 33’ünün kadınlardan, 24’ünün de erkeklerden oluştuğu göz önüne alındığında uygulamaya katılan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olması dersi alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı ile tutarlıdır.

Araştırmaya katılan 35 öğrencinin yaş dağılımı incelendiğinde 17 kişi ile 22 yaşında yoğunluk olduğu görülmektedir. En düşük yaşın ise 1 kişi ile 19 yaş olduğu ve 24 üzerinde yaşa sahip 6 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Örneklem grubunun cinsiyet dağılımı

	f	%
Erkek	13	37,1
Kadın	22	62,9
Toplam	35	100,0

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

Tablo 3. Örneklem grubunun yaş dağılımı

Yaş	f	%
19	1	2,9
20	9	25,7
21	17	48,6
22	2	5,7
24 ve üzeri	6	17,1
Toplam	35	100

Tablo 4. Dinler Tarihi dersine yönelik tutum ölçeği ön-son test puanları ve bağımlı gruplar t-testi

	Ortalama	N	SS	t	df	p
Ön-Test	54,90	32	14,4	-2,054	31	0,048
Son-Test	60,15	32	2,55			

Katılım sağlayan 35 öğrencinin ön-test ve son-test uygulamasının değerlendirilmesinde 3 öğrencinin eksik cevaplar vermesi nedeniyle 32 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 3'teki verilere göre öğrencilerin Dinler Tarihi dersine yönelik tutum ölçeğinin ön-test puanı 54,90, son-test puanı ise 60,15 çıkmıştır. Öğrencilerin SG uygulaması ile derse yönelik tutum ölçek puanının arttığı görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi SPSS programı ile elde edilmiş ve p değeri 0,048 çıkmıştır. İstatistik bilimi açısından elde edilen değer anlamlı olması için $p < 0,05$ 'ten düşük olması gerektiğinden ön-test ve son-test arasındaki puan artışının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sanal gerçeklik gözlüğü ön anket verileri

		f	%
1. Teknoloji ile aranızdaki ilişkiyi nasıl tarif edersiniz?	İyi	11	31,4
	Orta	22	62,9
	Kötü	2	5,7
2. Daha önceden hiç Sanal Gerçeklik Gözlüğü (VR360) kullandınız mı?	Evet	8	22,9
	Hayır	27	77,1
3. Sanal Gerçeklik Gözlüğü (VR360) hakkında herhangi bir bilginiz var mı?	Evet	19	54,3
	Hayır	16	45,7
4. Üniversitede aldığınız herhangi bir derste Sanal Gerçeklik Teknolojisini (VR360) kullanabileceğinizi düşündünüz mü?	Evet	4	11,4
	Hayır	26	74,3
	Kararsızım	5	14,3
5. Dinler Tarihi dersini öğrenmek için "teknolojiden" faydalanmak ister miydiniz?	Evet	32	91,4
	Hayır	-	-
	Kararsızım	3	8,6
6. Dinler Tarihi dersinde hiç Sanal Gerçeklik Teknolojisini kullanabileceğinizi düşündünüz mü?	Evet	5	14,3
	Hayır	24	66,6
	Kararsızım	6	17,1
7. Dinler Tarihi dersini "Sanal Gerçeklik Teknolojisi" yardımıyla öğrenebileceğinizi düşünüyor musunuz?	Evet	27	77,1
	Hayır	1	2,9
	Kararsızım	7	20

Tablo 3'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin teknoloji ile arasındaki ilişkinin orta düzey (%62) olduğu daha önce SG gözlüğü kullanmayan kişi sayısına (%71) yansımıştır. Daha önce SG kullanımı düşük olmasına rağmen öğrencilerin SG hakkında bir bilgiye sahip olanların oranı

(%54,3) az değildir. Üniversitede herhangi bir derste SG kullanabileceğini düşünen öğrencilerin oranı oldukça düşüktür (%11,4) ancak öğrencilerden Dinler Tarihi dersinde herhangi bir teknolojiyi kullanmak isteyenlerin oranı oldukça yüksektir (%91,4). Bu yüksek oranı Dinler Tarihi dersinde SG kullanmak isteyenlerin oranında da (%66,6) görmekteyiz. Bu verilerden hareketle öğrencilerin Dinler Tarihi dersinde SG teknolojisini kullanmak isteme oranları oldukça yüksektir. Bu yüksek motivasyon hem uygulama aşamasında hem de öğrencilerden elde edilen nitel verilerde görülmüştür.

3.2. Nitel bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Dinler Tarihi dersinde SG uygulamasına yönelik görüş ve önerilerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve alınan veriler betimsel tasvir yöntemiyle analiz edilmiştir. Alıntılarda öğrencinin yaşını ve cinsiyetini ifade eden bazı kısaltmalar kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini alıntılarken “Ö1” Ö harfi öğrenciyi, 1 ise sırasını; “E/K,20” de ise E harfi Erkeği, K harfi Kadını; 20 ise yaşını ifade etmek amacıyla kısaltılmıştır.

1. *Sanal Gerçeklik Gözlüğü ile işlenen Dinler Tarihi dersi hakkında neler düşünüyorsunuz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ders işlendiğinde daha pasif oldukları ve dersi iyi anlayamadıkları anlaşılmıştır. Farklı bir yöntemle dersin işlenmesinin öğrencilerin derse olan katılımını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Genel olarak öğrenciler, SG gözlüğü ile Dinler Tarihi dersini farklı ve faydalı bulduklarını ve bu sayede dersin daha zevkli geçtiğini ifade etmişlerdir:

Ö28: “Daha önce görmediğim mekânları oraya gitmişçesine gördüm. Derse olan ilgimi daha da artırdı. Monoton bir dersten daha eğlenceli bir ders haline geldi.” (E,20).

Ö25: “Sanal Gerçeklik gözlüğü ile Dinler Tarihi dersinin daha verimli olabileceğini düşünüyorum. Görmek istediğim yerleri gitmeden de gördüm. Ders daha verimli geçti. Konuyu işledikten sonra oraları Sanal Gerçeklik yardımıyla görmek daha kalıcı oldu.” (K,21).

Ö24: “Bu sayede görsellerin hafızada sözel durumlardan daha iyi olabileceğini öğrendim. Zihnimde oluşan karışık bilgiler daha düzenli bilgiler şeklinde sistemleştirildi.” (K,21).

Ö14: “Daha kalıcı, öğretici ve gerçekliğe dayalı bilgi kazanımını sağlıyor. Mekânları sanki oradaymış gibi gözlemleyebiliyorsunuz. Ders daha zevkli ve kalıcıydı.” (K,21).

Ö13: “Dersi anlamada çok yardımcı oluyor. Derste işlenen mekânlar hakkında kafamızda benzer şeyler şekilleniyor. Sanal gözlük çok iyi bir buluş ve gözlükle ders dinlemeyi sevdim.” (E,21).

Ö21: “Bize yararlı ve daha öğretici, gerçekçi ve inandırıcı olduğunu düşünüyorum. Gözlükle gördüğümüz yerleri daha gerçekçi algılayarak oradaymış gibi hissedebildik. Daha çok merak uyandırdı ve dinleri ve kutsal mekânları daha iyi öğrenmemize vesile oldu.” (E,21).

Ö19: “Tarihi mekânların görünümü açısından güzel bir etkinlik oldu. Gözlüğü kullanarak orayı sanal gezip gözlem yapmayı öğrendim.” (K,21).

Ö18: “İlk defa böyle bir deneyim yaşamama rağmen ders daha eğlenceli ve güzel bir hâl aldı. Faydalı olduğunu düşünüyorum. Kutsal mekânları gerçekten görürcesine insanın içinde tuhaf bir his oluşuyor. Alışılmıştın dışına çıktım ve bu beni mutlu etti.” (E,20).

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

Ö15: “Farklı dinlerin doğdukları yerleri sanal gözlük uygulaması ile daha iyi tanıyabileceğimizi düşünüyorum.” (K,21).

2. *Sanal Gerçeklik Gözlükleri (VR360) hakkında ne öğrendiğinizden bize biraz bahsedebilir misiniz?* Sorusuna verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin dersin temel hedef ve kazanımlarını elde etmelerinin yanında SG gözlüğünü ilk kez deneyimlemeleri onlarda farklı bir heyecan meydana getirmiştir. Öğrenciler aynı zamanda yeni bir teknolojik aleti kullanmayı öğrendiklerini de ifade etmişlerdir. Bu konuda SG gözlüğünü nasıl kullanacakları uygulama öncesinde anlatıldığında gözleri odaklama sayesinde mekânların içine girebilecekleri ya da dışarı çıkabilecekleri veya uygulamadan çıkabilecekleri söylendiğinde büyük bir şaşkınlık içinde böyle bir şeyin olmasının imkânsız olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derste kalem kâğıt vs. kullanmadan SG gözlüğü teknolojisi ile dersi işlemiş olmaları onlarda öğretmen olduklarında öğrencilerine aynı deneyimi yaşatma isteği uyandırmıştır. Öğrenciler, SG gözlüğünün anlatılan yerleri görselleştirmesi sebebiyle anlatılanların sadece sözde kalmadığını, öğrenmeye büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Ö9: “Bence öğrencilerin dersi anlama ve kavraması açısından kutsal mekânları görmesi etkili bir yöntem, faydalı bir uygulamaydı. Kutsal yerleri ve diğer önemli mekânları 360 derece açıyla mekâna gitmeden görme ve inceleme imkânı buldum.” (K,32).

Ö24: “Bu sayede görsellerin hafızada sözel durumlardan daha iyi olabileceğini öğrendim. Zihnimde oluşan karışık bilgiler daha düzenli bilgiler şeklinde sistemleştirildi.” (K,21).

Ö4: “Kesinlikle her öğrencinin kullanması ve tanınması gereken bir araç olduğunu düşünüyorum. Merak edip gidemediğim yerleri gördüm ve çok mutlu oldum. Artık oraların nasıl bir yer olduğunu biliyorum.” (K,23).

Ö8: “Çok zevkli ve güzel bir deneyimdi. Sanal gerçeklik gözlüğüyle ilgili önyargılarımı yıkan bir deneyim oldu. Normal bir fotoğraftan farklı olarak daha fazla görsel içeriğe sahip olan 360 derece fotoğraflar çok gerçekçiydi. Kendimi o mekândaymiş gibi hissettim. 360 derece fotoğrafları olan mekânları gezebileceğimi ve gözümle odaklanıp değiştirebileceğimi öğrendim.” (K,25)

Ö5: “Anlatılanlar sadece sözde kalmıyor görmek öğrenmeye büyük katkı sağlıyor.” (K,19).

Ö19: “Tarihi mekânların görünümünü açısından güzel bir etkinlik oldu. Gözlüğü kullanarak orayı sanal gezip gözlem yapmayı öğrendim. (K,21).

3. *Sanal Gerçeklik Gözlüğü (VR360) yardımı ile dersi işlerken neler hissettiniz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin SG gözlüğü ile ders işlemekten genel olarak memnun oldukları anlaşılmaktadır. Hem ilk kez kullanmaları hem de gidip göremedikleri “kutsal mekânları sanki oradaymış gibi hissetmeleri” öğrencilerde olumlu duygular meydana getirmiştir.

Ö9: “İlk kez kullandım ve faydalıydı. Kutsal mekânları görme fırsatı bulduğum için şaşkınlık ve mutluluk hissettim” (K,32).

Ö5: “Çok verimli ve yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor. Oradaymış gibi hissettiriyor. (K,19).

Ö3: “Kendimi o mekândaymiş gibi hissettim ve o ortamı yaşadım” (K,21).

Ö11: “Çok faydalı, güzel ve heyecanlı bir deneyim yaşadım. Yerinde görme imkânı daha akılda kalıcı ve faydalı oldu. Dinler Tarihi içinde sanal gözlük farklı bir psikolojik deneyim

yaşattı. Aynı zamanda Sanal Gerçeklik gözlüğü kullanımını öğrendik. Ayrıca gözlüğü ilk defa kullandığım için mutluluk hissettim.”(K,20).

Ö12: “Sözel anlatıma göre görsellik daha verimli ve etkiliydi. Mekânların içine girmiş gibi hissettim.”(E,20).

Ö26: “Görülen mekânlara gitmeden oradaymış gibi göstermesi derse olan ilgimi artırdı. Heyecan ve daha fazla görme isteği uyandırdı. Derste kutsal mekânların haricinde Sanal Gerçeklik gözlüğünü nasıl kullanacağımızı da öğrenmiş olduk. Dersi işlerken heyecanlı, mutlu ve daha aktif hissettim.”(K,21).

Ö29: “Sanal gözlük kullanmak çok iyi oldu. Sevr Mağarası, Ağlama Duvarı gibi mekânları görme fırsatı oldu. Kendimi orada gibi hissettim.(K,20).

Ö30: “Ders içerisinde işlediğimiz mekânları bu şekilde görmek çok hoşuma gitti ve dersten daha çok verim aldım. Hem o mekânları gördüm hem de oralar hakkında bilgi sahibi oldum. Güzel bir deneyim oldu. Bu süreçte orada olduğumu hissetmek bana güzel duygular kattı.”(E,20).

Ö31: “İlk defa böyle bir deneyim yaşadım ve unutmayacağım bir deneyim oldu. Benim için önemli bir durumdu gidemeyeceğim yerleri Sanal Gerçeklik gözlüğü ile gitmiş gibi hissettirmesi farklı bir deneyimdi.”(K,20).

Ö32: “Dersi Sanal Gerçeklik gözlüğü ile işlemek çok güzel bir duyguydu. Ne kadar küçük bir yerde olduğumuzu gördük.(E,20).

4. Sanal Gerçeklik Gözlüğü (VR360) yardımı ile dersi işlerken yaşadığınız sıkıntılar neler oldu? Sorusuna öğrenciler genel anlamda sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Az sayıda öğrenci SG’yi kullanmada ilk başlarda sorun yaşadıklarını ancak daha sonra bu sorunu aştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yaşanmasında öğrencilerin daha önce SG kullanım oranının oldukça düşük olmasının etkili olduğu varsayılmıştır. Uygulama esnasında kullanmada zorluk yaşayan öğrencilerin arkadaşları ile yardımlaşarak derste hem daha aktif olmaları sağlanmış hem de beraber yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Genel anlamda öğrencilerin SG gözlüğü kullanmaya istekli oldukları hatta kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha meraklı oldukları gözlenmiştir.

Ö21: “Gözlüğü kullanmada hiçbir sorun yaşamadım.” (K,20).

Ö9: “İlk kez kullandım ve faydalıydı.”(K,32).

Ö10: “Kullanmada herhangi bir sıkıntı yaşamadım”(E,20).

Ö15: “Başlangıçta sıkıntılıydı sonra ise daha olumlu olduğunu söyleyebilirim.”(K,21).

Ö1: “Güzel bir uygulama fakat kullanırken baş dönmesi ve mide bulantısına neden olmaktadır. Aynı zamanda uzun süre bakıldığında gözlerde yanmaya neden olmaktadır.” (K,21).

Ö16: “Biraz gözlerimin ağrmasına sebep oldu.”(E,22).

Ö8: “Uzun süre kullanımda baş dönmesi ve mide bulantısı başladı.” (K,25).

5. Derste Sanal Gerçeklik Gözlüğü (VR360) kullanmak ilginizi çekti mi? Bize biraz süreçten bahsedebilir misiniz? Sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde genel anlamda öğrenciler “monoton geçen bir derse göre daha eğlenceli” bulduklarını ifade etmişler ve derste yerinde oturmak

yerine hareket etmelerinin daha aktif olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu sayede öğrencilerin derse olan bakış açılarında olumlu yönde değişikliğin meydana geldiği görülmektedir. Hem görseelliğin artması hem de “alışılmıştın dışında farklı bir deneyim yaşamaları” SG gözlüğü kullanımının öğrencilerin ilgilerini arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir.

Ö21: “Ders görsel açıdan daha iyiydi. Derse ilgi duymama neden oldu. Dersin konusuna merak uyandırdı.” (E,21)

Ö18: “Kesinlikle ilgimi çekti. Çünkü daha somut şeyler elde ettiğim için bazı şeylere odaklanmam arttı. Derse olan bakış açımın ve ilgimin olumlu değiştiğini rahatlıkla söyleyebilirim.” (E,20).

Ö26: “Görülen mekânlara gitmeden oradaymış gibi göstermesi derse olan ilgimi artırdı. Heyecan ve daha fazla görme isteği uyandırdı.” (K,21).

Ö28: “Daha önce görmediğim mekânları oraya gidip görmüş gibi oldum. Derse olan ilgimi daha da arttırdı. Monoton bir dersten daha eğlenceli bir ders haline geldi. Bu sayede dini mekânlar hakkında bilgi sahibi oldum ve derste kendimi mutlu hissettim.” (E,20).

Ö13: “Görsellik derse ilgimi artırdı ve sanal gözlükle ders daha kalıcı oldu. Çok ilgimi çekti ve arkadaşlarımla beraber çeşitli mekânları gezip gördük. Diğer derslerde de sanal gözlüğü kullanmak isterdim çünkü derslerin daha iyi anlaşılacağı kanaatindeyim. Bu uygulama ile Dinler Tarihi dersine olan ilğim arttığı için dersi anlamaya ve sevmeye başladım.” (E,21).

Ö15: “Derste sanal gözlük kullanımı ilgimi çekti kendimi sanki kutsal mekânlara gitmiş gibi hissettim.” (K,21).

6. Sanal Gerçeklik Gözlüğünü (VR360) diğer derslerde de kullanmak ister miydiniz? Bize nedenini gerekçeleri ile birlikte detaylı bir şekilde anlatabilir misiniz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde genel olarak SG gözlüğünün verimli bir ders aracı olduğuna inandıkları ve diğer derslerde SG gözlüğünü kullanmak istedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, dersin “karşılıklı bilgi ve oyun havasında geçmesinin” onların SG uygulamasına yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini ve diğer derslerde kullanıldığında öğrenme başarısını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Ö31: “Diğer derslerde de Sanal gerçeklik gözlüğünü kullanmak isterdim. Örneğin, Arapça dersinde karşılıklı günlük konuşma yaparken kullanmak isterdim. Bu şekilde daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü sözlü olarak anlatmak ayrı uygulamalı olarak dersi işlemek ayrı o yüzden derse olan ilgimi olumlu etkiledi. Bize bu deneyimi yaşattığınız için teşekkür ederiz.” (K,20).

Ö24: “Diğer derslerde de kullanılabilir çünkü görsellik hafızada daha kalıcıdır. Çok bilgi sunmak yerine görsellik fazla olduğundan derste sıkılmadım.” (K,21).

Ö26: “Diğer derslerde de kullanırsak derste aktif olup daha çok şeyi detaylarıyla bizzat inceleme fırsatı bulabiliriz. Derse olan bakışım olumlu yönde değişti.” (E,21).

Ö17: “Öğretmen olursam bu tür teknolojik cihazları kullanmayı düşünüyorum. Üç boyutlu (3D) bir uygulama olduğu için gördüğüm mekânlar gözümde canlandı, oraya gitmiş görmüş izlenimi verdi. Heyecan içinde sıranın bana gelmesini bekledim. Gözlüğü alınca da

hemen Kâbe'ye ve Hıra Mağarasına baktım. Ders karşılıklı bilgi ve oyun havasında işlendiği için haz verdi.”(E,28).

Ö8: “Ö8: “Bir gün öğretmen olduğumda öğrencilerime bu deneyimi yaşatmak isterim. Dersi görsel olarak destekliyor duylulara hitap ettiği için öğrenmeyi kolaylaştırıyor.”(K,25).

Ö13: “Diğer derslerde de sanal gözlüğü kullanmak isterdim çünkü derslerin daha iyi anlaşılacağı kanaatindeyim. Bu uygulama ile Dinler Tarihi dersine olan ilgim arttığı için dersi anlamaya ve sevmeye başladım.”(E,21).

7. *Sanal Gerçeklik Gözlüğü teknolojisi ile ilişkili olarak düşünürsek Dinler Tarihi Dersine karşı olan ilginin olumlu ya da olumsuz olarak değiştiğini söyleyebilir misiniz?* Sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde ise Dinler Tarihi dersine ilgi duyan öğrencilerin SG gözlüğü ile ilginin daha çok arttığı, derse ilgisi az olan ya da ilgisi olmayan az sayıdaki öğrencinin ise bu çalışma sonunda ilginin olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin farklı bir uygulama ile ders işlemeden duydukları memnuniyetin onların derse olan ilgilerini arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ö8: “Dinler Tarihi dersine ilgim olumlu olmasına rağmen sanal gerçeklik gözlüğüyle nasıl işlenebilir konusunda tereddütlerim vardı. Bu tereddütlerim ortadan kalktı. Gayet güzel işlenebileceğini görmüş oldum.”(K,25).

Ö3: “Bu uygulama ile hiç gitmediğim ve gidemeyeceğim yerlere gitmiş gibi oldum. Bu sayede, derse olan ilgim olumlu yönde değişti. Keşke bu etkinliği daha önce de derslerimizde düzenli olarak kullanabilseydik.”(K,21).

Ö16: “Derse bakışımı değiştirmedim ama derse katılımımı ve öğrenimimi olumlu yönde etkiledi. Böyle bir etkinlik, farkındalık yaptığınız için teşekkür ederim.” (E,22).

Ö18: “Derse olan bakış açımın ve ilginin olumlu değiştiğini rahatlıkla söyleyebilirim. Sanal gözlüğün daha çok kullanılarak öğrencilerin ilgisini çekmesini isterim.” (E,20).

Ö22: “Derse olan ilgim olumlu yönde değişti çünkü öğrenme imkanım oldu (K,21).

Ö28: “Sadece hocaların anlattığı derslerde çok monoton bir ortam oluyor. Öğrenci dinleme süresinin az olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamada öğrencinin sürekli aktif olduğunu görüyoruz. Bütün bunlar derse olan ilgimi olumlu yönde etkiledi.” (E,20).

4. Sonuç ve tartışma

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Dinler Tarihi dersinde SG kullanımına ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik olan bu çalışmada öğrenci görüşlerinin elde edilmesinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu konuda daha önce yapılmış benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, öncelikle SG gözlüğü teknolojisinin Dinler Tarihi dersinin *Mabedler ve Kutsal Mekânlar* konusuna uygun olduğu ve SG gözlüğü kullanımı ile konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bostan'a (2007) göre “*kullanıcıların etkileşimli bir sanal dünya ile fiziksel olarak kuşatılmasını sağlayan sistemler*” olarak tanımlanan SG uygulaması sonrasında öğrencilerden alınan geri dönütlerde sıklıkla “*sanki oradaymışım gibi hissettim*” (Ö14,Ö19,Ö20,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30) cevabını vermeleri bu görüşü desteklemektedir.

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

Konfüçyüs, “*duyarım ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım*” diyerek (Balachandra, 2004) duyu organlarının tamamının öğrenme ortamında aktif duruma geçirilmesinin önemini vurgulamıştır. SG ortamlarının sahip olduğu ses, ışık ve etkileşim özelliği öğrencilerin duyu organlarını aktive edici bir durumda özelleştirilmiştir (Çavaş ve diğer., 2004). SG gözlüğü sayesinde öğrenme süresinde duylara önem verildiği görülmektedir. Dolayısıyla SG gözlüğü ile öğrenme niteliğinin arttığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin hedefe ulaşmak için harcadıkları zamanı azalttığı, öğretmenin etkinliğini artırdığı, niteliği düşürmeden eğitimin maliyetini düşürdüğü ve öğrenciyi öğrenme ortamında etkin kıldığı ortaya konulmuştur (Akkoyunlu, 1998). Ayrıca SG uygulaması ile dersin ilgi çekici olduğu, öğrenme isteğini artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilere sınıf ortamında hareket etme imkânı sağladığı için öğrencinin aktif olduğu, dersi veren eğitimcinin daha az yorulduğu hem araştırmacı tarafından gözlemlenmiş hem de nitel bulgular kısmında sıklıkla ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sanal gerçeklik ortamında öğrenilmesi beklenen konuya tamamen odaklandığı tespit edilmiştir. 1998 yılında Chicago Coles ilköğretim okulu ve Phoenix Lisesinde yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun sanal gerçeklik ortamlarını daha fazla kullanmak istedikleri belirtilmiştir (Çavaş ve diğer., 2004). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının incelendiği bir araştırmaya göre mobil öğrenme ortamında işlenen derslerin öğrenciler tarafından benimsediği ve zenginleştirilmiş ders içeriklerinin öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı tespit edilmiştir (Kirman ve Schreglmann, 2020:321). Bu çalışmada da araştırmaya katılan öğrencilerin SG gözlüğünü kullanma isteklerinin yüksek olduğu araştırma sırasında gözlemlendiği gibi uygulama sonrasında bazı öğrencilerin dersin sonunda SG gözlüklerini daha fazla kullanmak için ödünç almak istemeleri yukarıdaki görüşleri destekler niteliktedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle SG kullanımının daha önce kullanma oranının çok düşük olmasına rağmen yapılan araştırma esnasında SG kullanmada sıkıntı yaşayan öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür (Ö15,Ö20). Bu sayının az olmasına rağmen hem SG gözlüğünü kullanmanın basit ve kolay olması hem de öğrencilerin daha önce kullanmamış olmaları onların SG kullanma isteklerini artırdığı görülmüştür. Bazı öğrenciler tarafından, SG kullanımının uzun süreli kullanımına bağlı olarak baş dönmesi, mide bulantısı ve gözlerde yanmaya neden olduğu ifade edilmiştir. (Ö1,Ö8). Buna benzer şikâyetlerin Demir'in (2019) çalışmasında da yaşandığı görülmüştür. Dersin işlenmesinde SG uygulamasının dersin daha somut ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini kolaylaştırdığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin SG kullanımına dayalı işlenen derslerin diğer derslerden farklı olduğunu belirtmeleri (Ö23,Ö31,Ö4,Ö11,Ö20), ders işlenirken heyecan hissettiklerini belirtmeleri (Ö11,Ö17,Ö21,Ö23,Ö26) ve yaparak-yaşayarak uygulamalı olarak derse katılmaları diğer günlere göre daha aktif olduklarını (Ö26,Ö28) ifade etmeleri öğrencilerin öğrenme ortamı içinde mutlu olduklarını göstermiştir.

SG'nin derste kullanılmasından olumlu yönde etkilendiklerini (Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö26,Ö28,Ö30) hatta Dinler Tarihi dersine ilgi duymayan bazı öğrenciler SG gözlüğü uygulaması ile derse olan ilgi ve merakının arttığını ifade etmiştir (Ö13,Ö20). Araştırmanın sonunda Dinler Tarihi dersinin SG gözlüğü ile işlenmesinin genel olarak öğrencileri olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce sanal gözlük kullanmamasının onların araştırmaya olan ilgi ve isteklerini artırdığı gözlemlenmiştir.

Elde edilen araştırma bulgularından hareketle ortaya konulan öneriler şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler SG uygulamasını deneyimlemiş bulunmaktalar. İlahiyat Fakültesinden mezun olacak bütün öğrencilere en az bir kez derste SG uygulaması ile tanışma imkânı sağlanabilir. Bu sayede derslerde farklı yöntemlerin denenmesi ile öğrencilerin derslerde aktif olması sağlanarak öğrenmenin niteliği artırılabilir.

2. İlahiyat alanında diğer derslerin içeriğine uygun olarak öğrencilerin diğer derslerde de SG gözlüğü ile ders işlenmesi sağlanabilir. Ö.31'in "diğer derslerde de Sanal gerçeklik gözlüğünü kullanmak isterdim. Örneğin, Arapça dersinde karşılıklı günlük konuşma yaparken kullanmak isterdim. Bu şekilde daha etkili olacağını düşünüyorum." görüşlerinden hareketle İlahiyat fakültelerinde önemli bir problem haline gelen Arapça öğretiminde yaşanan öğrenilmiş çaresizlik ve zorluklar SG gözlüğü yardımıyla aşılabılır.

3. Öğrencilere lisans bitirme tez konuları verilirken SG gözlüğü ve İlahiyat derslerinin öğretimi ilişkisini geliştirecek konular önerilebilir. Bir cami imamının hutbesini tabletinden okuduğu teknoloji kullanımının arttığı ve yaygınlaştığı günümüzde İlahiyat öğrencilerin gelecekte nasıl bir dünyada din eğitimi ve öğretimi yapacaklarının farkında olmalarını sağlayacak araştırma ödevleri verilebilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1998). *Bilgisayarların Müfredat Programlarındaki Yeri ve Öğretmenin Rolü*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Alıcı, M. (2009). "Dünyanın Yerel Bilimi: Dinler Tarihi", *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, Cilt.2 Sayı.1, ss.153-179.
- Alkan, C. (1988). "Bilgisayar Destekli Öğrenme Modülleri", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt. 2, Sayı.20, ss.255-263.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.11, Sayı.42, ss.1-21. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/esosder/issue/6156/82721>
- Balachandra L. (2004). *Experiential Learning Programs: An Analysis and Review*, Chicago University, Yüksek Lisans Tezi, (Supervisor: Wanda Orlikowski), Chicago.
- Başaran, F. (2010). *Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi BÖTE Örneği*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimle Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). "Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları", *Dumlupınar Üniversitesi Akademik Bilişim*, Kütahya, ss.1-7.
- Bostan, B. (2007). *Sanal Gerçeklikte Etikleşim*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çavaş, B., Huyugüzel, P. ve Çavaş, B. T. C. (2004). "Eğitimde Sanal Gerçeklik", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt. 3, Sayı. 4, ss.110-116.
- Demir, R. (2019). "Sanal Gerçeklik Gözlüğüne Dayalı Din Öğretimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumu" *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (Ek Sayı 1): ss.847-861.

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

- Deryakulu, D. (1999). "Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler", *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, No. 1021.
- Ferhat, S. (2016). "Dijital Dünyanın Gerçekliği, Gerçek Dünyanın Sanallığı Bir Dijital Medya Ürünü Olarak Sanal Gerçeklik", *TRT Akademi Analiz/Değerlendirme*, Cilt:1, Sayı:2. ss.724-746, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/trta/issue/23620/252178>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2005). "Sanal Gerçeklik Ve Eğitim Amaçlı Kullanılması", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt. 4, Sayı. 3, ss.151-158.
- Kirman, M. A. ve Schreglmann, S. (2020). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:11, Sayı:24, ss.311-324. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.708324>
- Kurt, A. O. (2007). "Mustafa Alıcı "Dinler Tarihinin Batılı Öncüleri"", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.11, Sayı:1, ss.425-431.
- Otto, R. (2014). *Kutsala Dair: Kutsal Tasarısındaki Sezgisel Faktör ve Rasyonelle Olan İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, İstanbul: Altıkırkbeş Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). "Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt.11, Sayı.1, ss.323-343. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özdemir, Ş. ve Çelik, R. (2017). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.4, Sayı. 8, ss.7-20. DOI: 10.18498/amauid.325822.
- Piovesan, S.D., Passerino, L.M. and Pereira, A.S. (2012). "Virtual Reality As A Tool In The Education", *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*, ss.295-298.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- İnternet:
- Virtual Reality. https://en.oxforddictionaries.com/definition/virtual_reality (Son erişim tarihi: 20.04.2019)
- Virtual Reality: A Brief History (2016). <https://www.useoftechnology.com/virtual-reality-history/> (Son erişim tarihi: 10.03.2019)

Extended abstract in English

Virtual Reality (VR) is a computer-simulated environment, whether that environment is a simulation of the real or imaginary world. Virtual Reality is often used to describe a wide variety of applications. VR technology continues to be used frequently in education in recent years but this technology has never been tried in the History of Religions class. We argue here that this technology provides a valuable aid to conventional learning paradigms. In this study; In recent years, one of the innovative applications in the application of technology in education, virtual reality glasses, the course of History of Religions, the approaches and views of theology students were examined. Students' attitudes towards the course were applied to the students and the students' personal opinions were evaluated as qualitative data. 35 students from the Faculty of Theology at Hatay Mustafa Kemal University were included in the study, and the temples of different religions were told with virtual reality glasses. The data were analyzed with the help of the SPSS 20.0 data analysis program. The difference between the pre-test and post-test scores obtained from the Religions History attitude scale was analyzed by Dependent Groups Test and a significant difference was determined.

Confucius emphasized the importance of activating the entire sense organs in the learning environment by saying “*I hear and forget, I see and remember, I do and understand*” (Balachandra, 2004). The sound, light, and interaction feature of VR environments are customized in a situation that activates the sensory organs of the students (Çavaş et al, 2004). Thanks to the VR glasses, it is seen that the senses are given importance in the learning time. Therefore, it has been demonstrated that the quality of learning increases with VR glasses, decreases the time spent by students and teachers to achieve the goal, increases the effectiveness of the teacher, reduces the cost of education without decreasing the quality and makes the student effective in the learning environment (Akkoyunlu, 1998). While it is seen that the students who are interested in the History of Religions course have increased their interest with VR glasses, it is understood that the interests of the few students with little or no interest in the course have also changed positively. It is possible to say that the satisfaction of the students from the course processing with a different application is effective in increasing their interest in the course. In addition, it is frequently stated in the qualitative findings section that the student is active, the instructor who gives the lesson is less tired because the course is interesting with the VR application, increases the desire to learn and facilitates learning, and provides the students the opportunity to act in the classroom.

As a result, The Faculty of Theology stated that students' interest in the lesson and their desire for learning increased with the application of virtual reality. In accordance with the subject and purpose of the History of Religions course, it was seen that virtual reality glasses are appropriate and it would be beneficial to use the positive results in the processing of other courses has similar content. On the other hand, based on the answers given by the students, although the use of VR was very low before, the number of students who had difficulties in using VR during the study was found to be very low (S15, S20). In this, it is seen that using VR glasses is simple and easy and that students have not used it before, increasing their motivation to use VR. It has been stated that the use of VR causes dizziness, nausea, and burning in the eyes due to long-term use in some students (S1, S8).

Based on the research findings, suggestions are as follows:

Dölek, İ. (2020). The theology students' view on implementation of virtual reality glasses in the History of Religions class: The sample of Hatay. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 370-387.

1. The students participating in the research have experienced VR glasses practice. All students who will graduate from the Faculty of Theology can be provided with the VR technology application at least once in the course. In this way, by trying different methods in the lessons, the quality of learning can be increased by providing the students to be active in the lessons.

2. In accordance with the content of other courses in the field of theology, students can be taught in other courses with VR glasses. Based on the opinions of S31, speaking lessons can be practiced with the help of VR glasses in Arabic lessons, which have become an important problem in the faculties of Theology.

3. Students can be offered topics that will improve the relationship between teaching with VR lessons and Theology lessons while undergraduate thesis topics are given. In today's world, when the use of technology, which a mosque imam reads his sermon from his tablet, has increased and become widespread, research assignments can be given to enable students to be aware of how they will become the narrators of religion in the world in the future.

Çizgi dizilerde öğreticilik: İstanbul Muhafızları örneği

Teaching in cartoon series: The case of Istanbul Guards

Yunus Yeniçeri¹

Gönderilme tarihi/Received date: 06 / 04 / 2020

Kabul tarihi/Accepted date: 28 / 06 / 2020

Öz

Çizgi filmler, günümüzde çocukların eğlenerek vakit geçirdiği bir olgu durumuna gelmiştir. Geçmiş yıllarda sadece belli saatlerde televizyonlarda yayınlanan çizgi filmler, günümüzde büyük bir endüstri haline dönüşmüş, sadece çizgi filmlerin yayınlandığı onlarca kanal ortaya çıkmıştır. Yayına hazırlanan çizgi filmlerin her biri hitap ettiği kitleye göre çeşitli özellikler taşımakta ve hazırlanma amacına uygun bir şekilde bilgi aktarımları yapabilmektedir. Bu doğrultuda günümüzde sadece eğlence aracı olarak kullanılmayan çizgi filmler; bir toplumun kültürel, tarihi ve sosyolojik değerlerinin aktarımında bir araç görevi üstlenmektedir. Kültür ve değer aktarımı noktasında okuma yazma bilmeyen çocuklar için çizgi filmleri bir araç olarak kullanmak günümüzde sıklıkla tercih edilmektedir. Okuma yazma bilen çocuklar için ise yazınsal metinlerin yeterli dönütü vermemesi ve görsel öğelere nazaran etkinlik eşliğinin düşük olması nedeniyle çizgi filmlere olan bakış açısı son yıllarda olumlu yönde değişmiştir. Bu çalışmada ise İstanbul Muhafızları çizgi filmi araştırma konusu olarak seçilmiş ve bu çizgi filmde yer alan bilgi aktarımları tespit edilmeye çalışılarak çizgi filmin öğreticilik yanının tespiti ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilecek sonuçların ışığında çizgi filmlerde genel anlamda öğreticilik, özel anlamda ise tarihi bilgilerin öğretilmesi araştırma konusu olarak seçilmiş ve elde edilecek bulguların ışığında bu öğreticilik faaliyetinin başarı düzeyi değerlendirilmeye çalışılacaktır. Nitel özellikteki bu araştırma, TRT ÇOCUK kanalında yayınlanan "İstanbul Muhafızları" adlı çizgi filminin ilk 10 bölümü araştırma kapsamı olarak seçilmiş, veri toplama belgesel tarama, veri analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çocuğa yönelik ilkesinin anlaşılması adına Gültepe İmam Hatip Ortaokulunda 6. sınıfa gitmekte olan 100 öğrenciye, çizgi filmin ilk 10 bölümü izletilmiş ve hazırlanan sorulara verilen cevaplar bulguların doğru yorumlanmasında yardımcı olmuştur.

Anahtar kelimeler: Çizgi Film, Çocuk, Öğreticilik, Tarih

Abstract

Cartoons have become a phenomenon where children have fun and spend time today. Cartoons broadcasted only at certain times in the past years have turned into a big industry today, and dozens of channels have appeared that only cartoons were broadcast. Each of the cartoons prepared for broadcast has various features according to the audience it addresses and can transfer information in accordance with the purpose of preparation. Accordingly, cartoons that are not only used as entertainment tools today; it acts as a tool for the transfer of cultural, historical and sociological values of a society. It is frequently preferred to use cartoons as a tool for children who cannot read or write at the point of culture and value transfer. For children who can read and write, the perspective of cartoons has changed positively in recent years due to the insufficient feedback of literary texts and low activity threshold compared to visual elements. In this study, Istanbul Guardians cartoon was chosen as the subject of research, and the information transfer in this cartoon was tried to be determined and the instructional side of the cartoon was determined. In the light of the results to be obtained, the teaching of cartoons in the general sense and the teaching of historical information in the special sense have been chosen as research subjects and in the light of the findings to be obtained, the success level of this teaching activity will be evaluated. This qualitative research has been selected as the research scope of the first 10 episodes of the cartoon named "Istanbul Guards" broadcasted on TRT CHILDREN channel, documentary scanning in data collection and content analysis in data analysis. In order to understand the principle of relativity to the child, 100 students attending the 6th grade at Gültepe İmam Hatip Secondary School were watched in the first 10 parts of the cartoon, and the answers to the prepared questions helped in the correct interpretation of the findings.

Keywords: Cartoon, Child, Teaching, History

¹ Öğretmen, Gültepe İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul, Türkiye, yeniceri.yunus@gmail.com

1. Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi, sosyal ağların yaygınlaşması ve her evde vazgeçilmez bir eşya konumuna gelen televizyonun varlığı insanların yaşam tarzlarında bir değişikliğe neden olduğu gibi çocuğun eğitim anlayışında da bir değişime neden olmuştur. Eskiden ailede başlayan eğitim okul çağına gelince okulda devam etmekte ve çocuğun en temel bilgi edinme kaynağını aile ve okul oluşturmaktaydı. Günümüzde ise bunların yanına çocukların neredeyse her gün karşılaştığı, eğlenerek izlediği çizgi filmler gelmiştir. Eskiden normal kanallarda belli zaman aralıklarında verilen çizgi filmler, şimdi yerini her yaş grubuna hitap eden, sürekli yayın yapan çizgi film kanallarına bırakmıştır. İzlenme oranlarının bu kadar artması çizgi filmlere olan bakış açısını da değiştirmiş, eğlendirmek maksatlı hazırlanan çizgi filmler şimdi kültür ve değer aktarımı yapmak maksadıyla kullanır bir hale gelmiştir.

“Günümüz elektronik medyasının kazandığı nitelik ve işlevler, günlük düşünce ve sağduyu alanında yeni bir olguya işaret etmektedir. Çok değil yaklaşık 40–50 yıl öncesinde, kültürün aktarımı ve toplumsal devamlılığı sağlayan temel kaynak, bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşimler (çoğunlukla yüz yüze) iken bugün, elektronik medya, özellikle de televizyon, kültürün inşasında gerçek ilişkilerin işlevini ikame eder hale gelmiştir. Medyanın sosyal yaşamda kapladığı alan ve ideolojileri belirleme gücü, kültür, kültürün yayılımı, devamlılığı vb konularla ilgili çeşitli bilimsel tasavvurlarımızı gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır” (Cesur ve Kaker, 2007:106). İnsanların davranışlarına yön veren modeller eskiden aile üyeleri, öğretmenler ve sosyal çevre iken; teknolojinin hızla geliştiği dünyada televizyon ve internet sebebiyle bu modeller yerlerini ünlü sanatçılara, futbolculara, film yıldızlarına ve çizgi film kahramanlarına bırakmışlardır. Bandura’ya göre bu modeller arasında çocukları en çok çizgi film kahramanları etkilemekte ve davranışlarına yön vermektedir (Yorulmaz veTanrıverdi:29).

Kuntsche tarafından yapılan bir araştırmada Amerikalıların % 65’i dünya görüşlerinin temel olarak medya aracılığıyla şekillendiğini belirtmişlerdir. Öyle görünüyor ki medya, izleyiciler hiç farkına varmadan, toplum ve kültürün yaşam standartlarını, yaşam biçimlerini, birbirleriyle ilişkilerini, davranış kalıplarını, sosyal sorunları ve tüketim alanlarını etkilemekte ve bu yönde bir eğilim başlatmaktadır (Oruç ve Tecim, 2011:283). Etkisinin bu kadar geniş olduğu görsel yayınları ortaya koymak günümüzde amaç olmaktan çıkıp araç haline dönüşmüştür. Çocuğu eğitmek ve bilgi aktarımı yapmak çizgi filmleri bu yönde kullanmanın en temel kullanım alanı haline getirmiştir. “Çocuk eğlenerek öğrenir ilkesinden hareketle çizgi film/dizilerle eğitim-öğretim fikri doğmuştur. Kelimeler çocuğa çizgi film/diziler yoluyla eğlenceden ödün verilmeden hayatın rutin akışı içerisinde öğretilmektedir. Bu yolla öğrenilen kelimelerin zihindeki kalıcılığı, geleneksel kelime öğretimi yöntemleriyle öğrenilenlere nazaran daha uzun sürelidir” (Ünal ve Bursalı,2015:71). Çizgi filmlerin, toplumsal eğitim açısından da faydalarına bakıldığında çok etkin bir rol üstlendiği görülmektedir. Değerler eğitimi de dâhil olmak üzere pek çok konu, bilgi, olay ve kavram çocuk programları içinde animasyon kullanılarak sunulmaktadır. Animasyonun yüklendiği bu görev, çocuğun eğitim süreci içerisindeki kişilik gelişimini istenildiği şekilde mesajlarla yönlendirebilmektedir (Kaba, 1992, s. 54).

Çizgi filmlerin eğitim ve öğretimde kullanılmaya başlandığı ve başarısının yadsınamaz olduğu gerçeğinden hareketle, çizgi filmlerin öğretici yanının ne kadar etkili olduğu ve Tarihi bilgilerin öğretildiği İstanbul Muhafızları adlı çizgi filmdeki etkisi ve bu çizgi filmin çocuğa görelilik ilkesi doğrultusundaki başarı düzeyi bu araştırmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Gültepe İmam Hatip

Ortaokulunda okumakta olan 6. Sınıf öğrencilerinin çizgi film hakkındaki görüşleri ise çocuğa görelilik ilkesine göre değerlendirme yapma imkânı sunmuştur.

2.Yöntem

2.1. Çalışmanın amacı

TRT Çocuk kanalında yayınlanmakta olan İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisinde yer alan öğretici (Tarihi bilgilerin) öğelerin çocuğa görelilik ilkesinde işlenip işlenmediği bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

2.2. Çalışmanın kapsamı

TRT ÇOCUK kanalında yayınlanan “İstanbul Muhafızları” adlı çizgi filmin ilk 10 bölümü araştırma kapsamı olarak seçilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması

Veri toplamada belgesel tarama (doküman inceleme yöntemi) kullanılmıştır. “Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Yazılı belgelere göre belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemini kapsar” (Karasar, 2012: 78).

Genel Ağ ortamından indirilen İstanbul Muhafızları adlı çizgi filmin ilk 10 bölümü iki kez izlenmiştir. İçerisinde bulundurduğu tarihi bilgiler saptanarak kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda Gültepe İmam Hatip Ortaokulu 6. sınıfta okumakta olan 100 öğrenciye ilk 10 bölüm izletilmiş, öğrenciler hazırlanan soruları cevaplamıştır. Bu iki çalışma araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

İstanbul Muhafızları adlı çizgi filmin konusu kısaca şöyledir:

Azmi ve Gürgen adlı iki kişinin İstanbul’da yer alan tarihi eserlere savaş açması ve İstanbul’u korumakla görevli bir çınar ağacının Azmi ve Gürgen’e karşı dört tane çocuktan yardım alarak İstanbul’u koruması anlatılmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

İncelenen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi seçilmiştir. Var olan dokümanların içerik analizi ile incelenmesinden oluşan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”(Yıldırım ve Şimşek, 2013:43)

3.Bulgular

Yapılan literatür taramasında tarihi şahsiyetlerin anlatıldığı çizgi filmlerin var olduğu ve bunların seri halde olmayıp sınırlı olduğu belirlenmiştir. Tarihi mekânlar hakkında bilgilerin aktarıldığı bir çizgi filme rastlanmamıştır. Öğretici öğeleri içerisinde barındıran çizgi filmlerin var olduğu ancak İstanbul Muhafızları’ndaki gibi bir bilgi aktarımı yapan bir çizgi filmin olmadığı belirlenmiştir. Bu bölümde ilk olarak analiz edilen bölümler belirtilmiş ardından ise bu bölümlerde yer alan öğretici öğeler ortaya tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Analiz edilen bölümlerin isimleri

Bölüm	Çizgi film ismi
1.	İstanbul Muhafızları Rumeli Hisarı
2.	İstanbul Muhafızları Yerebatan Sarnıcı
3.	İstanbul Muhafızları Topkapı Sarayı
4.	İstanbul Muhafızları Kapalı Çarşı
5.	İstanbul Muhafızları Galata Kulesi
6.	İstanbul Muhafızları Emirgan Korusu
7.	İstanbul Muhafızları Yedikule Zindanları
8.	İstanbul Muhafızları Ayasofya Camii
9.	İstanbul Muhafızları Yıldız Sarayı
10.	İstanbul Muhafızları Kız Kulesi

Tablo 2. Çizgi film bölümlerine göre aktarılan tarihi bilgiler

Rumeli Hisarı	Anadolu Hisarının karşısına yapılmış, boğazın en dar yerine yapılmış, Fatih Sultan Mehmet tarafından yapılmış, yapımında bizzat başında bulunmuş, kalenin üç büyük burcu varmış, Halil Paşa Kulesi 22 metre, Zağanos Kulesi 21 metre, Saruca Paşa Kulesi 28 metre.
Yerebatan Sarnıcı	336 tane sütun vardır, sütunların uzunluğu 9 metre, ikisinin altında Medusa heykeli vardır, Medusa ile göz göze gelenlerin taşta dönüştüğü inancı, dilek taşının inancı, ağlayan sütunun hikâyesi
Topkapı Sarayı	1478 yılında Fatih Sultan Mehmet tarafından yapılmıştır, 380 yıl boyunca devlet buradan yönetilmiştir, dört avludan oluşmuştur, kutsal emanetlerin yer aldığı bölüdür, kaşıkçı elmasının dünyanın en büyük elmaslarından olduğu, sünnet köşkünün olması.
Kapalı Çarşı	İstanbul'un en eski Osmanlı eseri, Fatih Sultan Mehmet'in emri ile yapımına 1461 yılında başlanmıştır, 3700 km kare alana sahip, her sokakta belirli mesleklerin yer aldığı eskiden bu meslek adlarıyla sokakların anıldığı.
Galata Kulesi	İlk uçan insanın Hazerfen Ahmet Çelebi'nin olduğu, Galata Kulesi'nden Üsküdar'a kadar uçtuğu, dünyanın en eski kulelerinden biri, ilk yapıldığında fener kulesi olarak kullanıldığı, yüksekliği yaklaşık 70 metre olduğu.
Emirgan Korusu	İstanbul'da laleleri ile meşhur bir yerdir, içinde üç köşk ve bir havuz vardır, her yıl lale festivalinin yapıldığı, boğaz kıyısında yapıldığı, Sarı Köşk, Pembe Köşk ve Beyaz Köşk adlı üç köşkün yer aldığı.
Yedikule Zindanları	Bazı kulelerin Osmanlı zamanında hapisane olarak kullanıldığı, Bizans döneminde yapıldığı, misafirleri ağırlamak olarak kullanılmış, devletin hazinesinin bir dönem burada olduğu, daha sonralarında ise kız sanat evi olarak kullanıldığı.
Ayasofya Camii	Dünyanın en eski ibadethanelerinden biridir, yapımında 10 bin kişi çalışmış ve 4 yıl içerisinde bitirmiş, İstanbul'un fethinden sonra camiye dönüşmüştür, fetihden sonraki ilk Cuma namazı burada kılınmıştır, 1935 yılında ise müzeye çevrildi, minarelerini Mimar Sinan yapmıştır.
Yıldız Sarayı	II. Abdülhamit Han'ın 33 yıl tahta kaldığı, Yıldız Sarayı'ndan devleti idare etmiştir, Saltanat Kapı'sı sadece sultanın giriş çıkış yaptığı yerdir, büyük mebeyn dairesinin olduğu, 500 bin metrekare alana yapılmıştır, çok sayıda imarethane, kütüphane ve porselen fabrikasının olduğu, bir grup isyancı tarafından yakılmaya çalışıldığı.
Kız Kulesi	Üsküdar'da kalan son Bizans dönemi eseri olduğu, boğazdaki küçük bir ada üzerine yapıldığı, en büyük özelliği insanlara huzur veren özelliği, İstanbul'u dünyaya tanıtmaya çalışıldığı.

Yukarıdaki tablolarda İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisinde yer alan tarihi bilgiler sıralanmıştır. Dikkat edildiği üzere her bölümde işlenen tarihi eserin hakkında detaylı bilgiler verilmektedir. Eğitici ve öğretici bir özelliği benimseyen bir bakış açısı mevcuttur. Olaylar kurgulanırken her bir bölüm bir tarihi mekân merkeze alınarak kurgulanmıştır. Çizgi filmde yer alan kötü karakterlerin (Azmi ve Gürgen'nin) tarih dersinden başarısız olması sonucu İstanbul'da yer alan tarihi mekânları yok etme planları yapması olayın ilk başlangıcını oluşturmakta ve tarihi mekânları korumak isteyen dört çocuğun Azmi ve Gürgen'in kötü planlarını öğrenmesi sonucu onlara karşı mücadeleye girişmesi olayın temelini oluşturmaktadır. Bu iki grup arasındaki mücadele anlatılırken olayın geçtiği mekân hakkında örtük bilgi aktarımları yapılmakta ve anlatılan tarihi eser hakkında tüm bilgiler verilmektedir.

Böyle bir durumda çizgi filmin çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Bilgi aktarımı yapmak amacıyla kullanılan çizgi filmin en büyük özelliği olan eğlendiricilik göz ardı edilmemelidir. Çocuklar izlerken eğlenmeyi, abartılı olayları ve olağan üstü özellikleri seyretmeyi bu dönemde tercih etmektedir. Gelişme çağındaki çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi için çizgi filmlerde bu öğelerin var olması gerekmektedir. Çocuk bu öğeleri hissetmediği zaman sıkılacak ve hazırlanan çizgi filmi izlemek istemeyecektir. Çocukların izlemediği bir filmde bilgi aktarımı yapmanın istenilen amaca ulaşmaktan uzak olacağı açık ve nettir. Çocuğa görelilik ilkesine göre çizgi filmin değerlendirilip bu doğrultuda yorum yapmanın daha sağlıklı olacağı bir gerçektir. Bu doğrultuda Gültepe İmam Hatip Ortaokulunda (Kağıthane/İSTANBUL) 6. sınıfa gitmekte olan 100 öğrenciye, çizgi filmin ilk 10 bölümü izletilmiş ve hazırlanan sorulara verilen cevaplar çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanıp hazırlanmadığını yorumlamak adına bir tablo haline getirilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilere sorulan sorular ve frekans tablosu

Sorular	Hayır	Evet	Bazen
Soru 1: İzlediğiniz çizgi filmde tarihi öğelerin fazla yer alması çizgi filmi sıkıcı kılıyor mu?	f. 0	f. 8	f. 92
Soru 2: İzlediğiniz çizgi filmin aşırı eğitici olduğunu düşünüyor musunuz?	f. 2	f. 7	f. 91
Soru 3: Bu çizgi filmin tüm bölümlerini izlemek ister misiniz?	f. 90	f. 3	f. 7

Yukarıdaki frekans tablosundan hareketle şu yorumlarda bulunabiliriz.

Soru 1: İzlediğiniz çizgi filmde tarihi öğelerin fazla yer alması çizgi filmi sıkıcı kılıyor mu?

Frekans tablosunda bu soruya verilen cevapta öğrencilerin büyük çoğunluğu çizgi filmde yer alan tarihi öğelerin varlığından rahatsız olmadığını ve bu öğelerin çizgi filmi sıkıcı kılmadığını ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle çizgi filmlerde öğretici öğelere yer verilebileceği, çocukların bu bilgi aktarımından rahatsız olmadığı ve anlatılan konudan ziyade daha çok çocuğa uygunluk ilkesini dikkate aldıkları yorumları yapılabilir.

Soru 2: İzlediğiniz çizgi filmin aşırı eğitici olduğunu düşünüyor musunuz?

Frekans tablosuna baktığımızda öğrencilerden az da olsa çizgi filmi aşırı eğitici bulanlar olsa da izleyenlerin büyük çoğunluğu çizgi filmi aşırı eğitici bulmamaktadır. Bir önceki soruyla birleştirilerek yorumlarsak çizgi filmin kurgusal yapısına giydirilen eğitici ve öğretici içerikler izleyenler tarafından aşırı dikkat çekmemektedir. Yani çizgi filmin asıl amacının çocukları

eğlendirmek olduğunu düşünürsek İstanbul Muhafızları çizgi filminin bu amaçtan sapmadığı öğretilerini daha çok örtük bir şekilde aktardığı yorumunu yapabiliriz.

Soru 3: Bu çizgi filmin tüm bölümlerini izlemek ister misiniz?

Çocuklar izlerken eğlenmek, hayal etmek, abartılı içeriklerle karşılaşmak ister. Bu isteklerinin karşılanmaması sonucunda sıkılır ve izlemeyi terk eder. Devamlılık ve süreklilik arz etmek adına bu isteklerin karşılanması gerekmektedir. Frekans tablosunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun tüm bölümleri izlemeyi tercih etmesi bu isteklerin karşılandığı ve çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak çizgi filmin kurgulandığı yorumunu bize yaptırıyor.

Genel olarak frekans tablosunu yorumladığımızda İstanbul Muhafızları adlı çizgi filmin içeriğinde tarihi öğeleri barındırması çizgi filmin izlenilebilir olmasından bir şey kaybettirmemiştir. Çocuklar çizgi filmde yer alan eğitici ve bilgilendirici öğelerden sıkılmamakta ve çizgi filmi tekrar izlemek istemektedir. İçerisinde bilgi aktarımının yapıldığı bu çizgi film çocuklar için hala eğlenceli ve zevkli bir konumdadır.

4.Sonuç ve öneriler

Yapılan araştırmada şu sonuca varılmıştır: İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisi içeriğinde birçok tarihi bilgiyi barındırmakta ve her bölümde bu bilgiler sistemli bir şekilde anlatılmaktadır. Yukarıda yer alan bulgulardan hareketle çizgi filmin asıl amacının eğitici ve öğretici bir gaye taşıdığı ortaya çıkmış ve yine çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda yapılan değerlendirmeler sonucunda istenilen amaca başarı ile ulaşılmıştır. Eğitici ve öğretici bir rol üstlenilirken çizgi filmin en önemli işlevi görmezden gelinmemiş ve çizgi filmi çocuklara sevdiren abartı, güldürü ve müzik gibi unsurlar seride yerinde ve başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Literatürde yer alan birçok çizgi filmde görmezden gelinen bu unsurlar izleyicinin devamlılığının sağlanması noktasında çok büyük önem arz etmektedir. Yayından kısa sürede kaldırılan veya büyük bütçelerle hazırlanmış olsa da izleyiciler tarafından talep görmeyen yapımların, çizgi filmlerin asıl amacı olan eğlendirme gayesini görmezden geldiği için başarılı olamadığını bu araştırma sonucunda söyleyebiliriz. Yazınsal metinlerin çocukların ilgisinden uzak bir anlatım tercih etmesi ve okuma kültürünün ülkemizde yaygın olmaması görsel medya organları aracılığıyla tarihi ve kültürel bilgilerin çocuklara kazandırılmasını değerli kılmaktadır.

Gelişim çağındaki olan çocuk, içerisinde bulunduğu toplumu tanımak ve bilmek ister. Bu ihtiyacın sağlıklı bir şekilde karşılanmaması ileride kültürel çatışmalara ve farklı kültürleri benimseme gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuklara yazınsal ve görsel içerikler aracılığıyla bilgi aktarımı yapılabileceği, öğretici içeriklerin de bu yaşlardaki çocukların isteklerinin karşılanması şartıyla aktarılabilmesi ve çocuklar tarafından severek takip edilebileceği bu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Araştırmamızın örneklemini oluşturan İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisinde ise öğreticilik faaliyeti çocukların isteklerini yerinde karşılayarak öğreticiliğin (özelde tarihi bilgi aktarımının) çizgi filmlerde de etkili bir şekilde yapılabileceğini bize göstermiştir. Çocukların içinde bulunduğu kültürü tanıma ihtiyacını düşündüğümüzde İstanbul Muhafızları çizgi film serisinin çocuklara eğlenerek kendi kültürünü ve tarihini tanıma fırsatı verdiğini söyleyebiliriz.

1. Bu araştırma çizgi filmin ilk on bölümünü kapsamaktadır. Tüm bölümlerin analiz edilmesi yapılan bu araştırmanın kısıtlı bir yanıdır. Tüm bölümlerin analiz edilerek genel bir kanıya varılması gerekmektedir.

2. Çocuğa görelilik ilkesi için veri olan öğrenciler sistemli bir şekilde seçilmemiştir. Çocuğun bulunduğu kültürel yapı, cinsiyeti ve geçim durumu çocuğun düşüncelerini etkilemektedir. İleride yapılacak olan araştırmalar sayılan bu ölçütleri de göz önünde bulundurarak yapılması gerekmektedir.

3. İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisi gibi kültürümüzü ve tarihimizi çocukların seveceği bir dille işleyecek eserlerin fazla olması gerekmektedir.

4. Görsel öğelerin yazınsal metinlere göre daha etkili ve kalıcı olduğu yapılan araştırmalar sonucu kanıtlanmıştır. Bu nedenle yazınsal öğelerin yanında görsel medyanın etkili kullanımı ile çocuklara eğitici faaliyetler yapılmalıdır.

5. İstanbul Muhafızları adlı çizgi film serisinin başarıya ulaşmasında etkili olan nokta: Çizgi filmde güldürü, abartı ve müzik gibi unsurları göz ardı etmemeleridir. Diğer çizgi filmlerinde bu ölçütler göz önüne alınarak kurgulanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Cesur, S. ve Paker, O. (2007) Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S.19
- Kaba, F. (1992). Animasyonun Eğitim Amaçlı Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek H. (2011) Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler, *Ekev Akademi Dergisi*, S.48
- Ünal, F ve Bursalı, H. (2015) Çizgi Dizilerde Kalıp Söz Eğitimi: Cille Örneği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.12
- Yorulmaz, B. ve Tanrıverdi, M. (2009) Din ve Değerler Eğitimi Açısından Keloğlan Çizgi Filminin Değerlendirilmesi, *Sinema ve Din*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Extended abstract in English

Cartoons have become a phenomenon where children have fun and spend time today. Therefore, cartoons are not only used as an entertainment tool today; it acts as a tool for the transfer of cultural, historical and sociological values of a society. Insufficient use of literary texts and low efficacy threshold compared to visual elements have changed the perspective of cartoons in this direction. In this study, based on the example of Istanbul Guards, the teaching of cartoons in general and teaching of historical information in special sense were chosen as research subjects. This qualitative research was selected as the scope of the research in the first 10 episodes of the cartoon named "Istanbul Guardians" broadcast on TRT CHILDREN channel, and documentary scanning was used for data collection and content analysis was used for data analysis. In order to understand the principle of relativity to the child, the first 10 episodes of the cartoon were shown to 100 students attending the 6th grade in Gültepe Imam Hatip Secondary School and the answers given to the prepared questions helped in the correct interpretation of the findings.

Based on the fact that cartoons are being used in education and training and their success is undeniable, the effect of cartoons on the instructive side of the cartoons and their influence in the cartoon called Istanbul Guards constitute the main purpose of this research. The opinions of 6th grade students studying at Gültepe Imam Hatip Secondary School about the cartoon provided the child with the opportunity to evaluate according to the principle of relativity. The purpose of this research is whether the tutorial (Historical information) elements in the cartoon series called Istanbul Guards which are broadcasted on TRT Children's channel are processed in the principle of relativity to the child. In the literature review, it was determined that there are cartoons in which historical figures are told and they are not in series but limited. No cartoon film with information about historical places was found. It has been determined that there are cartoons that contain the instructional elements, but there is no cartoon that conveys information like in the Istanbul Guard. In this section, the sections analyzed first are specified, and then the instructional elements in these sections are presented in the form of tables. Children prefer to have fun while watching, exaggerated events and watching extraordinary features in this period. These elements must be present in the cartoons for the children of development age to have a healthy development process and their imagination and creative thinking skills. When the child does not feel these items, he will be bored and will not want to watch the cartoon.

In the research, the following conclusion is reached: The Istanbul Guardians series contains a lot of historical information. Based on these elements, it was revealed that the aim of the cartoon was to have an educational and educational goal, and achieved this goal successfully according to the data obtained. While playing an educational and instructive role, the most important function of the cartoon was not ignored, and elements such as exaggeration, laughs and music that made the children love the cartoon were used in the series and successfully. It is very important that literary texts prefer a narrative far from the level of children, and in a society where there is no reading culture, it is necessary to provide historical and cultural information to children through visual media. The child of developmental age wants to know and know the society he is in. Failure to meet this need in a healthy way causes cultural conflicts and negative consequences such as adopting different cultures in the future. In this respect, the cartoon series called "Istanbul Guards" meets this need of children and gives them the opportunity to get to know their culture and history.

Analysis of scientific production on strategic alliances in the period 1980-2018

Sara Berka¹ and Hicham Achelhi²

Received date: 16 / 05 / 2020

Accepted date: 27 / 06 / 2020

Abstract

The objective of this study is to understand the scientific research conducted on strategic alliances and to explore the evolution of themes in this area over the period 1980-2018. It takes an integrated approach of quantitative and qualitative analyses to understand and analyze the scientific research published on strategic alliances between 1980 and 2018 in the Web of science database and to reveal the evolution of the themes addressed in this field. The quantitative study adopts bibliometric techniques based on citation and co-occurrence analyses of keywords. The qualitative study includes a content analysis of the articles carried out to discover the content of the most cited articles on strategic alliances. The results show that research on strategic alliances has evolved over the period 1980 and 2018 from a stream of research focused on the motivations for forming and structuring strategic alliances, from another stream focused on learning, performance and failure of strategic alliances to a new stream characterized by the emergence of new terms such as absorptive capacity with a strong emphasis on knowledge management and transfer within strategic alliances.

Keywords: Strategic alliance, citation analysis, co-occurrence analysis, content analysis

1. Introduction

Bibliometric or scientometric studies on the evolution of research topics in different fields are frequently published. Here are some typical examples: (Cole, 1917) had carried out a study of the literature, published between 1850 and 1860, on anatomy. In 1927, (Gross & Gross, 1927) were the first to count the citations that researchers made in their own articles. In 1965, (Price, 1965) is considered one of the pioneers of the discipline by analyzing the scientific activity of the sociological component and according to sociological rules. These studies introduce quantitative, qualitative or combined dimensions to the measurement of science.

Bibliometric or quantitative studies are defined as the application of mathematical and statistical techniques to books and other media (Pritchard, 1969). More recently, (Archambault & Gagné, s. d.) has proposed that bibliometrics consists of a variety of mathematical and statistical methods that allow for quantitative analyses of the sciences (Archambault & Gagné, s. d.). Bibliometrics is therefore the use of a set of mathematical and statistical techniques that seek to analyze bibliographic references. These studies use a wide variety of techniques, the most important of which are based on citations, co-citations and co-occurrences.

The content analysis of the article, according to (Albig, 1952) is a technique for objective, systematic and quantitative description of the content of communications. According to (Paisley,

¹CED Faculty of Legal, Economic and Social Sciences Laboratory of Management, Law and Social Changes, Abdelmalek Essaâdi University, Tangier, Morocco, saraberka10@gmail.com

²Prof. Dr., CED Faculty of Legal, Economic and Social Sciences Laboratory of Management, Law and Social Changes, Abdelmalek Essaâdi University, Tangier, Morocco, achelhihicham@gmail.com

1989) bibliometrics focused on extrinsic facts about the publication of the article, the identification and affiliation of the author and the citation. While the intrinsic content of the article is considered to be the domain of content analysis, bibliometrics has focused on extrinsic facts about the publication of the article, author identification and affiliation, and citation (Paisley, 1989).

However, many studies have been conducted to review published research on strategic alliances. In 2010, (Moran, 2010) conducted a purely quantitative analysis of the scientific production on strategic alliances between 1989 and 2008 to identify the most cited authors, articles and journals. At the same date, (Lin & Cheng, 2010) focused on co-citation analysis to describe the knowledge network accumulated on strategic alliances between 1999 and 2008. By 2014, (Ferreira et al., 2014) reviewed existing research on strategic alliances over a period of 1993 and 2012 using citation and co-citation analyses to identify the research themes addressed. As of the same date, (Gomes et al., 2016) conducted a literature review of strategic alliance research publications to identify the research methodology used in the most cited articles in major management journals between 1990 and 2012.

Despite the usefulness of these studies, they relied only on citations and joint citations (Ferreira et al., 2014) and they covered short periods of time that do not allow for specific trends to be identified (Lin & Cheng, 2010). This article is seen as a response to suggestions from (Tsai-yuan lin, 2010) and (Manuel portugal ferreira, 2014). The objective is to combine quantitative and content methods to evaluate published research on strategic alliances over a period from 1980 to 2018.

The purpose of this article is to understand the scientific research conducted on strategic alliances and to explore the evolution of themes in this field over the period 1980-2018. Out of a total of 6900 published articles, we carried out two types of study: a quantitative study based on a citation and co-occurrence analysis and a qualitative analysis on the content of the most cited articles on strategic alliances.

The quantitative study adopts bibliometric techniques based on citation and co-occurrence analysis of keywords. Citation analysis was conducted to identify the most cited articles on strategic alliances in the Web of Science database. Keyword co-occurrence analysis was performed using the VOSviewer software used to identify the period and frequency of occurrence of keywords presented in the most influential articles in the strategic alliance field during the period 1980 and 2018.

The qualitative study includes a content analysis of the articles carried out to discover the content of the most cited articles on strategic alliances.

The article is organized as follows: presentation of the methodology used for this study, then the results of the quantitative and qualitative analyses are presented. Finally, a discussion of these studies and conclusions are proposed.

2. Methods

This study takes an integrated approach of quantitative and qualitative studies to analyze published research on strategic alliances. The data for this study was collected using the Web of science analysis database. The research on this database was done by theme, limiting the research period to between 1980 and 2018. This study is comprised of two essential steps:

1st step: Quantitative study of the articles published on strategic alliances in the Web of science analysis database.

The quantitative study uses bibliometric techniques based on citation analysis and keyword co-occurrences. Citation analysis is based on the assumption that the most cited articles have a greater influence on a topic than the least cited articles (Sharplin & Mabry, 1985). Citation analysis was used to identify the most influential articles in the strategic alliance field.

Keyword co-occurrence analysis is an analytical technique that uses the words in documents to construct a conceptual structure of the domain (Callon et al., 2016). Using the results of the citation analysis, we used VOSviewer 1.6.6 software to identify the period and frequency of occurrence of keywords in the most cited articles on strategic alliances over the period 1980 and 2018.

2nd step: Qualitative study of articles published on strategic alliances in the Web of science database during the period 1980 and 2018.

Based on the results of the citation analysis, the qualitative study based on a content analysis of the articles was carried out to discover the content of the most cited articles on strategic alliances.

3. Results

3.1. Quantitative study of articles published on strategic alliances during the period 1980 and 2018

3.1.1. Citation analysis

Table 1 shows the results obtained from the citation analysis of articles published on strategic alliances between 1980 and 2018 carried out by the Web of Science database. The columns show the year the article was published, the author, the source, the total number of citations during this period for each published article, and the average citation per year. The majority of highly cited articles in the period 1980 to 2018, and therefore the most relevant, were published between the years 1985 and 2009.

Table 1. The most cited articles on strategic alliances in the period 1980-2018 in WoS

Year of publication	Articles	Number of citations	Average
1996	Interorganizational collaboration and the locus of innovation: networks of learning in biotechnology, Powell, ww; Koput, Kw; Smithdoerr, Administrative science quarterly	3704	154.33
2002	Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension, Zahra, Sa; George ; Academy of management review	2980	175.29
1991	Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances, Hamel, G ; Strategic management journal	1962	67.66
1998	Alliances and networks; Gulati, r ; Strategic management journal	1913	86.95
2000	Strategic networks; Gulati, r; Nohria, n; Aaheer, a; Strategic management journal	1636	81.8
2005	Social capital, networks, and knowledge transfer; Inkpen, ac; tsang, ewk ; Academy of management review	1517	101.13
1996	Strategic alliances and interfirm knowledge transfer; Mowery, Dc; Oxley, je; Silverman, Bs ; Strategic management journal	1486	61.92

Berka, S., Achelhi, H. (2020). Analysis of scientific production on strategic alliances in the period 1980-2018. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 396-412.

1991	Competition for competence and inter-partner learning with international strategic alliances; Hamel, Gary ; Strategic management journal	1445	72.88
1998	Between trust and control: developing confidence in partner cooperation in alliances; Das, Tk; Teng, bs ; Academy of management review	1420	64.55
1994	Characteristics of partnership success – partnership attributes, communication behavior, and conflict-resolution techniques; Mohr, j; Spekman, r ; Strategic management journal	1378	53
2000	Learning and protection of proprietary assets in strategic alliances: building relational capital; Kale, p; Singh, h; Perlmutter; Strategic management journal	1291	64.55
1992	Structuring cooperative relationships between organizations; Ring, Ps; Vandeven ; Strategic management journal	1256	44.86
1993	Strategic alliance structuring - a game-theoretic and transaction cost examination of interfirm cooperation; Parkhe, A ; Academy of management journal	1255	46.48
2000	Don't go it alone: alliance network composition and startups' performance in Canadian biotechnology; Baum, Jac; Calabrese, T; Silverman; Strategic management journal	1223	61.15
1995	Social structure and alliance formation patterns: a longitudinal analysis ; Gulati, R ; Administrative science quarterly	1190	47.6
1999	Where do interorganizational networks come from?; Gulati, R; Gargiulo ; American journal of sociology	1179	56.14
2003	The network paradigm in organizational research: a review and typology; Borgatti, Sp; Foster ; Journal of management	1173	69
1999	Interorganizational endorsements and the performance of entrepreneurial ventures; Stuart, Te; Hoang, H; Hybels ; Administrative science quarterly	1167	55.57
1999	Network location and learning: the influence of network resources and firm capabilities on alliance formation; Gulati, R ; Strategic management journal	1135	54.05
1996	Resource-based view of strategic alliance formation: strategic and social effects in entrepreneurial firms; Eisenhardt, Km; Schoonhoven ; Organization science	1131	47.13
1998	The architecture of cooperation: managing coordination costs and appropriation concerns in strategic alliances; Gulati, R; Singh ; Administrative science quarterly	1094	49.73
2000	A Resource-based theory of strategic alliances; Das, Tk; Teng ; Journal of management	1084	54.2
2006	The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct; Lane, Peter j; Koka, Balaji r.; Pathak, Seemantini ; Academy of management review	1067	76.21
1993	Understanding the rationale of strategic technology partnering - interorganizational modes of cooperation and sectoral differences; Hagedoorn ; Strategic management journal	1039	38.48
1996	The evolution of cooperation in strategic alliances: initial conditions or learning processes?; Doz, Yl ; Strategic management journal	1016	42.33
2004	Knowledge networks as channels and conduits: the effects of spillovers in the Boston biotechnology community; Owen-Smith, J; Powell; Organization science	943	58.94
2003	Network-based research in entrepreneurship - a critical review; Hoang, H; Antoncic ; Journal of business venturing	931	54.76
2001	Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures; Lane, Pj; Salk, Je; Iyles ; Strategic management journal	870	45.79
2001	The internationalization and performance of smes: Lu, Jw; Beamish ; Strategic management journal	843	44.37

2001	Internal capabilities, external networks, and performance: a study on technology-based ventures; Lee, C; Lee, K; Pennings; Strategic management journal	840	44.21
2000	Interorganizational alliances and the performance of firms: a study of growth and innovation rates in a high-technology industry; Stuart ; Strategic management journal	830	41.2
2002	Alliance capability, stock market response, and long-term alliance success: the role of the alliance function; Kale, P; Dyer, Jh; Singh; Strategic management journal	828	46
2000	Do firms learn to create value? the case of alliances; Anand, Bn; Khanna ; Strategic management journal	816	40.8
2006	The competitive advantage of interconnected firms: an extension of the resource-based view; Lavie, Dovev ; Academy of management review	789	56.36
2002	Inter-firm r&d partnerships: an overview of major trends and patterns since 1960; Hagedoorn ; Research policy	789	43.83
2004	A knowledge accessing theory of strategic alliances; Grant, Rm; Baden-Fuller; Journal of management studies	777	48.56
2001	Trust, control, and risk in strategic alliances: an integrated framework; Das, Tk; Teng ; Organization studies	759	39.95
2000	The duality of collaboration: inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages; Ahuja ; Strategic management journal	736	36.8
1997	knowledge, bargaining power, and the instability of international joint ventures; Inkpen, Ac; Beamish ; Academy of management review	733	31.87
1994	Explaining the formation of international new ventures - the limits of theories from international-business research; Mcdougall, Pp; Shane, S; Oviatt; Journal of business venturing	655	25.19
1991	Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances; Parkhe ; Journal of international business studies	488	16.83
2000	Instabilities of strategic alliances. an internal tensions perspective; Das, Tk; Teng ; Organization science	460	23
1997	The importance of collaborative know-how: an empirical test of the learning organization; Simonin ; Academy of management journal	438	19.04
1994	Developmental processes of cooperative interorganizational relationships ; Peter Smith Ring, Andrew h. van de ven ; The academy of management review	434	48.62
2002	Interorganizational routines and performance in strategic alliances; Zollo, M; Reuer, Jj; Singh, H; Organization science	429	26.65
2000	Learning from competing partners: outcomes and durations of scale and link alliances in europe, north america and asia; Dussauge, P; Garrette, B; Mitchell, W; Strategic management journal	350	18.42
2002	Alliance-based competitive dynamics ; Silverman, Bs; Baum, Jac ; Academy of management journal	329	20.44
1995	Determinants of success in international strategic alliances: evidence from the global aerospace industry; Dussauge, Garrette ; Social science & medicine	321	19.21
2009	Managing strategic alliances: what do we know now, and where do we go from here?; Kale,P Prashant; Singh, Harbir; Academy of management perspectives	274	20.23
2000	Redundant governance structures: an analysis of structural and relational embeddedness in the steel and semiconductor industries; Rowley, T; Behrens, D; Krackhardt; Strategic management journal	272	19.02

As shown in Table 1, the publication dates of the most cited articles range from 1991 to 2009. These articles were published primarily in 15 journals. The first journal in this ranking is Strategic Management Journal. Its alone accounts for 42% of the most cited articles, with 21 articles out of 50. The first four journals in this ranking account for 70% of the cited articles. These journals are: Strategic Management Journal, Academy of Management Review, Administrative Science Quarterly and Organization science. These top four journals are American journals. Eight of the 15 journals (53.3% of the journals) present one article among the 50 most cited articles. The detailed results are presented in Table 2.

Table 2. Number of articles per journal

Sources	Number of articles	Origin
Strategic Management Journal	21	USA
Academy of Management Review	6	USA
Administrative Science Quarterly	4	USA
Organization science	4	USA
Academy of Management Journal	3	USA
Journal of Business Venture	2	USA
Journal of Management	2	USA
Academy of Management Perspective	1	USA
American Journal of Sociology	1	USA
Journal of international business studies	1	UK
Journal of management Studies	1	USA
Organization studies	1	Denmark
Research Policy	1	UK
Social Science and Medicine	1	UK
The Academy of Management Review	1	USA

These journals focus on the concept of strategic alliances in the fields of business economics, management science and engineering. The origin of the journals : 92% of the most cited articles are published in American journals, 6% of British origin and 2% of Danish origin.

3.1.2. Co-occurrence analysis

The application of the VOSviewer software identified four clusters of high-frequency keywords that appeared more than 20 times in the first 50 most cited articles on strategic alliances over the period 1980 and 2018 in the Web of Science database shown in Figure 1.

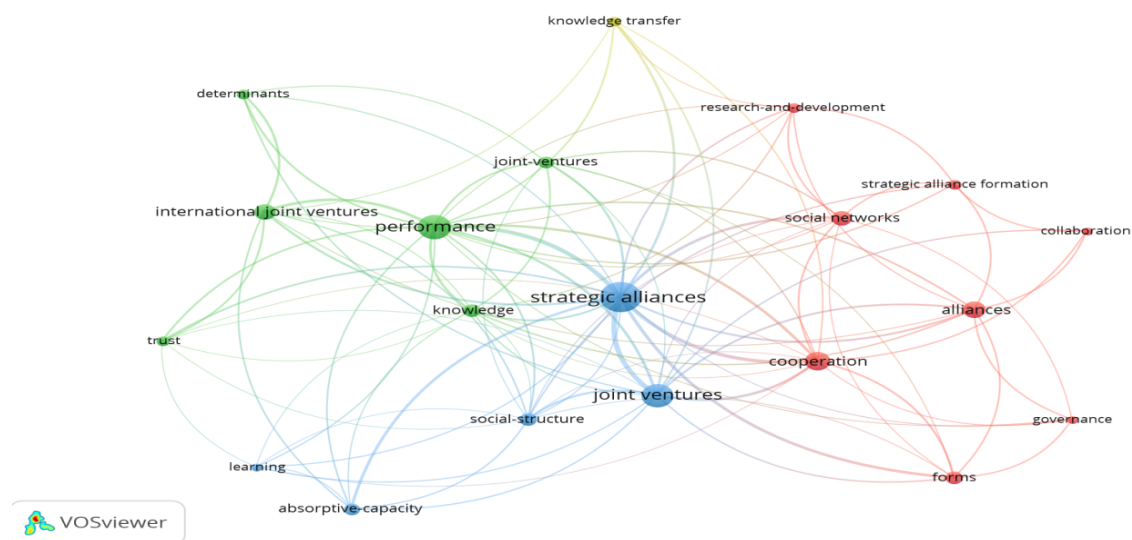
The first cluster represents the period between 1980 and 1995 presented in red and includes 8 key words, namely cooperation, forms, governance, alliances, collaboration, social networks, R&D and strategic alliance formation.

The second cluster belongs to the period between 1994 and 2002 and is presented in green and includes 6 keywords, namely determinants, international joint ventures, joint ventures, knowledge, performance and trust.

The third cluster presented in yellow groups the only keyword, is knowledge transfer represents the period from 2002 to 2004.

The fourth cluster represents the period between 2002 and 2009 presented in blue displays 5 key words which are: strategic alliances, joint ventures, social structure, learning and absorptive capacity.

Figure 1. Analysis of co-occurrences during the period 1980-2018 of the first 50 most cited articles on strategic alliances (cluster view)



The result of the co-occurrence analysis of the keywords appearing in the first 50 most cited articles on strategic alliances allowed us to identify four periods between 1980 and 2018. These periods end in 2009. This can be explained by the fact that the first 50 highly cited articles on strategic alliances were published between 1991 and 2009.

To complete this analysis, and in order to identify the most frequent keywords starting in 2009, we performed the same analysis on the first 100 most cited articles published on strategic alliances during the period 1980- 2018.

The results of the analysis allowed us to identify six clusters of high-frequency keywords that appeared more than 15 occurrences in the first 100 most cited articles on strategic alliances over the period 1980 and 2018 in the Web of Science database presented in Figure 2.

The first cluster represents the period between 1980 and 1995 presented in blue and includes 5 key words, namely forms, governance, alliances, social networks and strategic alliance formation.

The second cluster belongs to the period between 1994 and 2002 and is shown in yellow. It consists of 5 keywords, namely determinants, international joint ventures, performance, cooperation and strategic alliance.

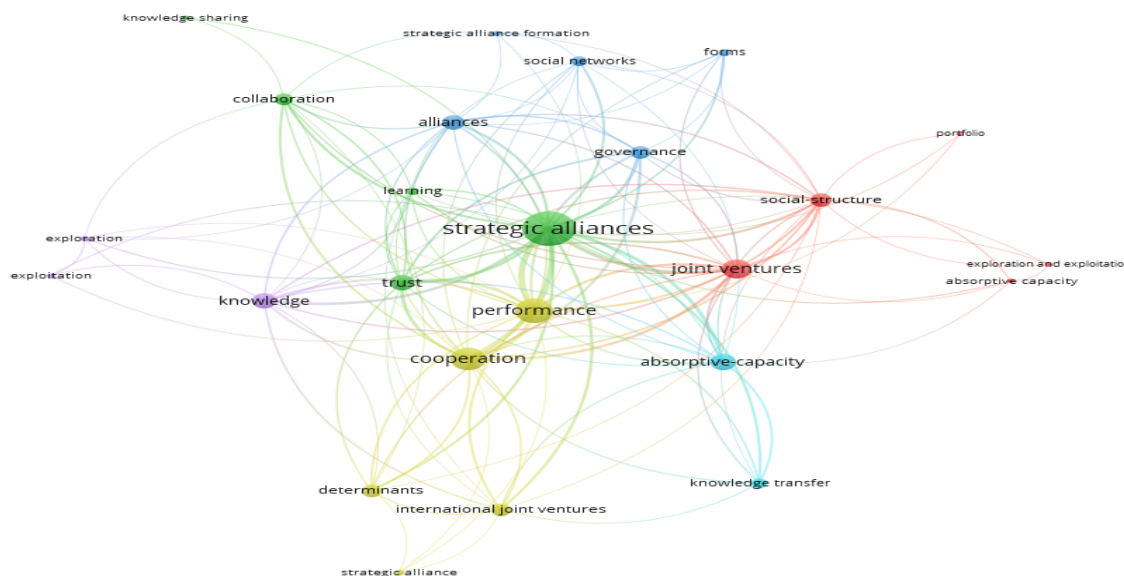
The third cluster represents the period from 2002 to 2004, presented in green and includes 5 key words which are : knowledge transfer, strategic alliance, learning, trust and collaboration.

Cluster 4 represents the period between 2004 and 2006 presented in sky blue displays 2 key words which are : absorptive capacity and knowledge transfer.

Cluster 5, shown in purple, represents the period between 2006 and 2009. It displays 3 key words: knowledge, exploration and exploitation.

Cluster 6 belongs to the period between 2009 and 2014 presented in red and includes 5 key words which are: social structure, joint venture, portfolio, exploration and exploitation and absorptive capacity.

Figure 2. Analysis of co-occurrences during the period 1980-2018 of the first 100 most cited articles on strategic alliances (cluster view)



3.2. Qualitative study of the main articles published on strategic alliances during the period 1980 and 2018

This analysis was carried out to identify the content of the most cited articles on strategic alliances. It was based on the first 50 most cited articles on strategic alliances during the period 1980 and 2018. The choice of these articles is linked to their high number of citations and the long period during which the articles remained cited. The results are presented in Table 3.

Table 3. The research objects of the first 50 most cited articles on strategic alliances

Articles	Research subject
Interorganizational collaboration and the locus of innovation: networks of learning in biotechnology	He argues that collaborative networks provide access to resources and skills that are not generated internally or obtained through market transactions. He tests the link between learning and business performance within an R&D alliance and links them to collaborative experience, management of relationships within the network, the partner's position within the network, and portfolios of collaborative activities
Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension	It reviews the key dimensions of absorptive capacity and proposes a conceptualization of this concept based on the dynamic vision of the company's capabilities.
Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances	This article shows the role of collaboration in the distribution of competencies among partners. It aims to understand the impact of intent, transparency and responsiveness on learning outcomes.
Alliances and networks	It demonstrates how social networks from previous links can be used to discover new alliances, influence the choice of governance structure used to formalize the alliance and their path, and affect the success of the alliance.
Strategic networks	The objective of this article is to show the influence of strategic networks on the performance of allied companies by identifying the role of five key issues which are: industry concentration, the position of the partner in the network, access to key resources, reduction of

	coordination and contracting costs and finally the consequences of learning on the economic performance of the allied company
Social capital, networks, and knowledge transfer	It proposes a set of conditions that promote knowledge transfer for different types of corporate networks. It explains how the social capital of networks affects the transfer of knowledge and information between network members due to membership in social networks along 3 dimensions: structural, cognitive and relational.
Strategic alliances and inter-firm knowledge transfer	Use of citation models of companies' patent portfolios to measure the effects of participation in strategic alliances on companies' technological capabilities.
Between trust and control: developing confidence in partner cooperation in alliances	This article examines the concept of trust, identifies the sources and suggests ways to build trust within a strategic alliance.
Characteristics of partnership success – partnership attributes, communication behavior, and conflict-resolution techniques	It examines the requirements for forming vertical partnerships with an understanding of the characteristics associated with the success of a partnership such as the attributes of commitment, coordination and trust; the quality of communication and participation; and the conflict resolution technique of joint problem solving.
Learning and protection of proprietary assets in strategic alliances: building relational capital	It suggests that building relational capital based on trust and an integrative approach to conflict management can help companies to strike a balance between acquiring new capabilities and protecting their own assets and limit the opportunism of partners in an alliance situation.
Structuring cooperative relationships between organizations	It examines the characteristics of recurring and relational contracts and the influence of trust and risk on the choice of form of governance.
Strategic alliance structuring - a game-theoretic and transaction cost examination of inter-firm cooperation	It proposes an incentive model of alliance structuring combined with game theory and transaction cost economics logics identified by 3 structural dimensions
Don't go it alone: alliance network composition and startups' performance in Canadian biotechnology	This article presents the impact of the diversity and composition of startups' strategic alliance networks providing access to social, technical and business resources on their initial performance as measured by multiple performance measures.
Social structure and alliance formation patterns: a longitudinal analysis	It explains the formation of alliances in a social structure made up of direct and indirect links that allows companies to learn about the reliability and capacities of current and potential partners, guide alliance decisions, create reputation channels and build a basis of trust between partners.
Where do interorganizational networks come from?	It has developed a model to identify the decision-making mechanisms of partner selection composed of endogenous and exogenous factors.
The network paradigm in organizational research: A review and typology	This article proposes a classification of networked research by proposing a typology that cross-references the studies according to mechanisms, levels of analysis, styles and explanatory objectives
Interorganizational endorsements and the performance of entrepreneurial ventures	It examines how the inter-organizational networks of start-ups affect their ability to acquire the resources they need to survive. They found that the initial public offering performance of start-ups was influenced by the technological and commercial importance of their partners.
Network location and learning: the influence of network resources and firm capabilities on alliance formation	It shows the importance of the information resources of the network of past alliances and factors based on firms' alliance-forming capabilities.
Resource-based view of strategic alliance formation: strategic and social effects in entrepreneurial firms	The article explains the logic of forming alliances based on needs and opportunities. It suggests that companies form alliances when they need the additional resources that alliances can provide or when they are in a strong social position so that they have the resources to attract and encourage partners.

Berka, S., Achelhi, H. (2020). Analysis of scientific production on strategic alliances in the period 1980-2018. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 396-412.

The architecture of cooperation: managing coordination costs and appropriation concerns in strategic alliances	It shows the influence of coordination costs and ownership concerns on determining the structure used to formalize alliances.
A resource-based theory of strategic alliances	Developed a comprehensive and integrated theory of strategic alliances from a resource perspective that examines the role of resources in strategic alliance formation, structure and performance.
The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct	It provides a detailed analysis of the use of absorptive capacity concepts and proposes a model of absorptive capacity processes, antecedents and results.
Understanding the rationale of strategic technology partnering - interorganizational modes of cooperation and sectoral differences	It presents an assessment of the diversity of motivations for strategic technology cooperation and the influence of sectoral differences and organizational governance patterns on the motivations of firms to cooperate.
The evolution of cooperation in strategic alliances: initial conditions or learning processes?	It examines the learning within alliances mediates between the initial conditions and outcomes of alliances. It suggests that the success of an alliance is in the setting of initial conditions and a cycle of learning, reevaluation and readjustment.
Knowledge networks as channels and conduits: the effects of spillovers in the Boston biotechnology community	It considered formal alliances as channels for the dissemination of information or as exclusive channels for the transfer of information and resources between partners. It examined the relationship between the geographic location of organizations linked by formal ties and the institutional characteristics of network members on the changing character of information flows
Network-based research in entrepreneurship - a critical review	The article provides a perspective on network-based entrepreneurship. It presents a summary of the components that seek to explain the process of network development during entrepreneurial activity presented in a body of work on networks in order to identify potential avenues for future research.
Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures	The article shows the role of absorptive capacity in inter-organizational learning and performance and the factors that influence a firm's ability to understand, assimilate and apply knowledge.
The internationalization and performance of smes	The link between the scale of foreign investment and export activity and the use of strategic alliances.
Internal capabilities, external networks, and performance: a study on technology-based ventures	It shows the influence of internal capabilities and social networks on the performance of start-up companies.
Interorganizational alliances and the performance of firms: a study of growth and innovation rates in a high-technology industry	It examines the importance of partner profile characteristics within technology alliances on company performance. It argues that alliances with large and innovative strategic partners perform best on two variables: the rate of innovation and the rate of growth.
Alliance capability, stock market response, and long-term alliance success: the role of the alliance function	He presented the influence of the alliance experience and a dedicated alliance function on the success of alliances.
Do firms learn to create value? the case of alliances	It shows the effects of learning on value creation through alliances.
The competitive advantage of interconnected firms: an extension of the resource-based view	The paper provides a theoretical analysis of the competitive advantage of firms participating in alliances. It suggests that the resources of alliance partners transferred through direct firm-to-firm interaction influence firm performance.
Inter-firm r&d partnerships: an overview of major trends and patterns since 1960	It presents historical and sectoral trends in R&D partnerships from the 1960s to the 1990s.

A knowledge accessing theory of strategic alliances	It explains the distinction between the exploration and exploitation of knowledge. It shows the contribution of alliances to production efficiency by increasing the stock of knowledge and the application of knowledge to create value.
Trust, control, and risk in strategic alliances: an integrated framework	This paper examines the interrelationships between trust, control and risk in different typologies of strategic alliances.
The duality of collaboration: inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages	His paper shows the influence of firm capital on the incentives to form firm ties
Knowledge, bargaining power, and the instability of international joint ventures	The paper develops a theoretical model of iJV instability that results from changes in the bargaining power associated with the acquisition of knowledge and skills that allow for the elimination of partner dependency and the changing need for cooperation.
Explaining the formation of international new ventures - the limits of theories from international-business research	He explains the importance of hybrid structures for new international companies. He suggests that they need to rely on alliances to overcome the usual resource poverty at start-up.
Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances	The article shows the impact of the diversity of partner characteristics on the emergence and maintenance of an alliance relationship through a process of organizational learning and adaptation.
Instabilities of strategic alliances. an internal tensions perspective	It proposes a global framework for understanding the instabilities of alliances based on internal tensions and their impacts on different types of strategic alliances with an explanation of the intrinsic vulnerability of alliances in terms of internal contradictions.
The importance of collaborative know-how: an empirical test of the learning organization	The article shows the importance of collaborative know-how on alliance performance. It suggests that companies learn from past relationships by acquiring skills to identify potential partners, negotiate the form of collaboration, manage and monitor collaboration and know when to end it.
Developmental processes of cooperative interorganizational relationships	It examines the process of development and evolution of strategic alliance relationships.
Interorganizational routines and performance in strategic alliances	It examines the role of coordination and organizational routines for cooperation in improving the effectiveness and efficiency of the cooperation agreement in the biotechnology industry.
Learning from competing partners: outcomes and durations of scale and link alliances in Europe, north America and Asia	It examines the outcomes of strategic alliances between competitors as an indicator of partner firm learning. It argues that transfer and learning often occurs in linkage alliances rather than scale alliances.
Alliance-based competitive dynamics	The degree to which alliances of horizontal, upstream and downstream rivals may increase or decrease competitive pressure between competing firms.
Determinants of success in international strategic alliances: evidence from the global aerospace industry	It tests differences in the levels of economic performance achieved in different types of alliances of competing partner companies.
Managing strategic alliances: what do we know now, and where do we go from here?	Identification of strategic alliance performance factors during all phases of the life cycle of an alliance
Redundant governance structures: an analysis of structural and relational embeddedness in the steel and semiconductor industries	It identifies the sources of competitive advantage in the inter-organizational domain by studying the influence of relational and structural integration on business performance.

4. Discussion

Based on these results, we define three periods of analysis of strategic alliance research between 1980 and 2018.

Strategic alliances in the period 1980-1995:

Research on strategic alliances during this period was characterized by a slow growth in publications, focused on the ex-ante phase of the alliance. A high frequency of occurrence of the words form, governance and strategic alliance formation was marked in this period. Studies have focused on the motives for creating alliances and the structuring of alliances. The trend that attempts to explain the reasons for the creation of alliances suggests three factors: transaction and production costs (Williamson, 1985) strategic (Hagedoorn, 1993) and learning (Hamel et al., 1989b; Hamel, 1991). The structuring of alliances occupies an important place in the literature on strategic alliances during the period 1988 and 1994. Studies have explained the structural implications (Parkhe, 1993), sectoral (characteristics of demand and competitors) (Harrigan, 1988) and the impact of levels of risk and trust on the choice of form of governance (Ring & van de Ven, 1992).

Social networks occupy an important place in the literature, with a large occurrence in early 1995. Researchers have begun to examine the role of social networks in alliance formation and partner selection (Gulati, 1995).

Strategic alliances in the period 1995-2002:

The evolution of research during this period is characterized by a rapid and unstable growth of publications on strategic alliances, marked by a high occurrence of the word's performance, determinants, learning and trust. This instability may be due to high rates of alliance failure and instability. This stream seeks both to identify the determinants of performance and the reasons for alliance failure and instability. In the early 1990s, research tended to focus on identifying the factors associated with strategic alliance success (Das & Teng, 2000b; Gulati, 1998; Gulati et al., 2000; Mohr & Spekman, 1994; Ring & van de Ven, 1994). Other researchers have tried to explain the reasons for instability and alliance failure (Inkpen & Beamish, 1997) and (Das & Teng, 2000).

In the late 1989's, researchers began to focus on learning as the main reason for alliance formation (Hamel et al., 1989). The 1990s saw a high occurrence of the word learning of several types. Many researchers see learning in strategic alliances as access to the skills and capacities of partners (Hamel et al., 1989; Hamel, 1991; Kale et al., 2000; Powell et al., 1996). While others also referred to the learning process in which partners learn to manage the alliance (B. Anand & Khanna, 2000; Doz, 1996; Kale et al., 2002; Simonin, 1997). This period is marked by a high occurrence of the word's JV and JVI. This high frequency is due to the international trend in partnerships (Hagedoorn, 2002; Lane et al., 2001; Phillips et al., 1994) and the high rates of instability in JVs and JVIs (Hagedoorn, 2002; Inkpen & Beamish, 1997).

The contribution of researchers related to the notion of trust has been important. Studies have focused on the impact of trust on the performance of the alliance (Das & Teng, 1998; Mohr & Spekman, 1994) the reduced likelihood of JVI instability; and (Inkpen & Beamish, 1997) the choice of governance (Ring & van de Ven, 1992) a response to the problems of coordination and ownership (Gulati & Singh, 1998) and as a mode of social control between the parties (Ring & van de Ven, 1992).

The formation of strategic alliances remains a theme that is more or less addressed with less frequency than in the previous period. Researchers have increasingly drawn attention to social and strategic integration in the formation of strategic alliances (Ahuja, 2000; Brown & Eisenhardt, 1997; Gulati & Gargiulo, 1999). While others have begun to focus more attention on the importance of alliance building for start-ups and SMEs. (Baum et al., 2000; Lee et al., 2001; Phillips et al., 1994; Stuart et al., 1999) suggest that new enterprises (international and/or national) tend to use alliances to access the complementary and necessary resources to survive and overcome resource limitations that threaten the expansion of an SME (Lu & Beamish, 2001).

Strategic alliances in the period 2002-2018:

This period is characterized by an intensive growth in strategic alliance publications, with the rise in publications peaking in 2016.

At the beginning of 2001, the search is marked by the appearance of new terms such as absorption capacity, exploitation and exploration. Researchers began to focus on the factors that influence JVI's ability to understand, assimilate and apply knowledge connaisances (Lane et al., 2001) knowledge sharing and integration (Zahra & George, 2002) and the ability to create new knowledge (Lane et al., 2006). Knowledge management and transfer became a key area of research in the strategic alliance literature during the period 2002-2018 (Grant & Baden-Fuller, 2004; Inkpen & Tsang, 2005; Owen-Smith & Powell, 2004).

Performance remains a topical issue due to the high failure rate of strategic alliances (Kale & Singh, 2009; Lane et al., 2006).

During this period, researchers continued to retain more of the development results and impacts of networks in the process of creating new businesses or on small and medium-sized enterprises and family businesses (Hoang & Antoncic, 2003). While others have drawn attention to the management of strategic alliance portfolios.

5. Conclusion

This study is considered a response to suggestions from (Lin & Cheng, 2010) and (Ferreira et al., 2014). An integrated approach of quantitative and qualitative methods was conducted to analyse the level of knowledge accumulated on strategic alliances over the period 1980 and 2018 in the Web of Science database.

The quantitative study adopts bibliometric techniques based on citation and co-occurrence analysis of keywords. Citation analysis was conducted to identify the most cited articles on strategic alliances during the period 1980 and 2018 in the Web of science database. Keyword co-occurrence analysis was performed using VOSviewer 1.6.6 software to identify the period and frequency of occurrence of keywords in the articles.

The qualitative study includes a content analysis of the most cited articles on strategic alliances over the period 1980 and 2018. Its objective is to discover the content of the most cited articles on strategic alliances in order to identify the research themes addressed and their evolution.

This work has shown that research on strategic alliances has evolved over the period 1980 and 2018, moving from a stream of research focused on the motivations for forming and structuring strategic alliances in the period 1980-1995, from another stream focused on the learning, performance and failure of strategic alliances in the period 1995 and 2001 to a new stream characterized

by the emergence of new terms such as absorptive capacity with a strong emphasis on the management and transfer of knowledge within strategic alliances. The results thus showed that some themes experienced an increase in popularity during the period 1980 and 2018, while others experienced a decline.

The formation of strategic alliances remains the most discussed theme throughout the analysis period, characterized by a change in the reasons and incentives for forming strategic alliances. Researchers have consistently demonstrated the importance of strategic alliance formation in reducing transaction and production costs (Williamson, 1985) learning (Hamel et al., 1989; Hamel, 1991), technological complementarity and market access (Hagedoorn, 1993) access to resources and expertise (Baum et al., 2000; Das & Teng, 2000; Powell et al., 1996) the creation of new direct and indirect links (Gulati, 1998, 1999) access to strategic needs and social opportunities (Ahuja, 2000; Eisenhardt & Schoonhoven, 1996; Gulati & Gargiulo, 1999) access to the complementary resources necessary for the survival of SMEs and national and/or international start-ups (Lu & Beamish, 2001; Phillips et al., 1994; Stuart et al., 1999) and entrepreneurial activities (Hoang & Antoncic, 2003).

Research on the performance and instability of strategic alliances has remained a topical issue since the early 1990s (Das & Teng, 2000a, 2000b; Gulati, 1998; Gulati et al., 2000; Inkpen & Beamish, 1997; Mohr & Spekman, 1994; Ring & van de Ven, 1994). Until the end of 2009, researchers are still identifying the factors and determinants of the performance of strategic alliances (Kale & Singh, 2009; Lane et al., 2006).

The theme of structuring strategic alliances, which dominated the first period between 1980 and 1995, has declined. Whereas, the importance was given to the notion of trust and social networks within strategic alliances throughout the period 1980-2018.

Research on learning within strategic alliances was strong during the first two periods of analysis. In the early 1989's, researchers began to focus on learning as a motive for alliance formation (Hamel et al., 1989a). Over time, researchers have begun to distinguish between types of learning in strategic alliance situations strategies (B. Anand & Khanna, 2000; Doz, 1996; Hamel et al., 1989; Hamel, 1991; Inkpen & Tsang, 2005; Kale et al., 2000, 2002; Powell et al., 1996; Simonin, 1997). Starting in the 2000s, researchers began to pay more attention to the importance of the dedicated alliance function as a new type of learning within strategic alliances (B. N. Anand & Khanna, 2000; Kale et al., 2002). The third phase of analysis, covering the period 2002-2018, was marked by the emergence of new terms such as absorptive capacity, management and knowledge transfer. Research on learning has been replaced by absorptive capacity, which allows firms to learn how to create new knowledge as opposed to learning how to improve what they already do. Researchers are beginning to focus on the ability of firms to understand, assimilate and apply knowledge (Lane et al., 2001) knowledge sharing and integration (Zahra & George, 2002) the ability to create new knowledge (Peter J. lane, 2006) and knowledge management and transfer (Grant & Baden-Fuller, 2004; Inkpen & Tsang, 2005; Owen-Smith & Powell, 2004).

This study makes several contributions to the current literature. First, it is seen as a channel for identifying the most relevant articles in the field of strategic alliances and accessing their content. In this way, it allows us to understand the published literature on strategic alliances and to determine the direction of future research.

Despite the contributions of this study, it has some limitations that are worth examining. The first concerns the choice of the key word 'strategic alliance', which may leave other articles dealing with other forms and typologies of corporate relationships. Second, the analysis was made on the most relevant articles in the field to understand the evolution of published research on strategic alliances. The most cited articles appear to be older articles published between the years 1985 and 2009. Evaluation of recently published articles may yield different results. It is suggested that the study on the analysis of the published literature on strategic alliances be continued with a greater focus on citation and co-citation networks in order to know the context in which they are made.

References

- Ahuja, G. (2000). The duality of collaboration: inducements and opportunities in the formation of interfirm linkages. 27.
- Albig, W. (1952). Berelson, Bernard. Content analysis in communication research. *The annals of the american academy of political and social science*, 283(1), 197-198.
- Anand, B., & Khanna, T. (2000). Do firms learn to create value? The case of alliances. *Strategic management journal*, 21, 295-315.
- Archambault, E., & Gagné, E. V. (s. D.). The use of bibliometrics in the social sciences and humanities. Final report, 79.
- Baum, J. A. C., Calabrese, T., & Silverman, B. S. (2000). Don't go it alone : alliance network composition and startups' performance in canadian biotechnology. *Strategic management journal*, 21(3), 267-294.
- Brown, S. L., & Eisenhardt, K. M. (1997). The art of continuous change : linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations. *Administrative science quarterly*, 42(1), 1.
- Callon, M., Courtial, J.-P., Turner, W. A., & Bauin, S. (2016). From translations to problematic networks : an introduction to co-word analysis : social science information.
- Cole, F. J., & Nellie B. (1917). The history of comparative anatomy : a statistical analysis of the literature. *Science progress (1916-1919)*, 11(44), 578-596.
- Das, T. K., & Teng, B. S. (1998). Between trust and control : developing confidence in partner cooperation in alliances. *The academy of management review*, 23(3), 491.
- Das, T. K., & Teng, B. S. (2000a). A resource-based theory of strategic alliances. *Journal of management*, 26(1), 31-61.
- Das, T. K., & Teng, B. S. (2000b). Instabilities of strategic alliances : an internal tensions perspective. *Organization science*, 11(1), 77-101.
- Doz, Y. L. (1996). The evolution of cooperation in strategic alliances : initial conditions or learning processes? *Strategic management journal*, 17, 55-83.
- Eisenhardt, K. M., & Schoonhoven, C. B. (1996). Resource-based view of strategic alliance formation : strategic and social effects in entrepreneurial firms. *Organization science*, 7(2), 136-150.
- Ferreira, M. P., Storopoli, J. E., & Serra, F. R. (2014). Two decades of research on strategic alliances : analysis of citations, co-citations and themes researched. *Revista de administração contemporânea*, 18(spe), 109-133.
- Gomes, E., Barnes, B. R., & Mahmood, T. (2016). A 22 year review of strategic alliance research in the leading management journals. *International business review*, 25(1), 15-27.
- Grant, R. M., & Baden-Fuller, C. (2004). A knowledge accessing theory of strategic alliances. *Journal of management studies*, 41(1), 61-84.
- Gross, P. L. K., & Gross, E. M. (1927). College libraries and chemical education. *Science*, 66(1713), 385-389.

- Gulati, R. (1995). Social structure and alliance formation patterns : a longitudinal analysis. *Administrative science quarterly*, 40(4), 619.
- Gulati, R. (1998a). Alliances and networks. *Strategic management journal*, 19(4), 293-317.
- Gulati, R. (1999). Network location and learning : the influence of network resources and firm capabilities on alliance formation. *Strategic management journal*, 20(5), 397-420.
- Gulati, R., & Gargiulo, M. (1999). Where do interorganizational networks come from? *American journal of sociology*, 104(5), 1439-1493.
- Gulati, R., Nohria, N., & Zaheer, A. (2000). Strategic networks. *Strategic management journal*, 21(3), 203-215.
- Gulati, R., & Singh, H. (1998). The architecture of cooperation : managing coordination costs and appropriation concerns in strategic alliances. *Administrative science quarterly*, 43(4), 781.
- Hagedoorn, J. (1993). Understanding the rationale of strategic technology partnering : interorganizational modes of cooperation and sectoral differences. *Strategic management journal*, 14(5), 371-385.
- Hagedoorn, J. (2002). Inter-firm r&d partnerships : an overview of major trends and patterns since 1960. *Research policy*, 31(4), 477-492.
- Hamel, G. (1991). Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances. *Strategic management journal*, 12, 83-103.
- Hamel, G., Doz, Y., & Prahalad, C. K. (1989b). Collaborate with your competitors—and win. *Harvard business review*.
- Harrigan, K. R. (1988). Joint ventures and competitive strategy. *Strategic management journal*, 9(2), 141-158.
- Hoang, H., & Antoncic, B. (2003). Network-based research in entrepreneurship. *Journal of business venturing*, 18(2), 165-187.
- Inkpen, A. C., & Beamish, P. W. (1997). Knowledge, bargaining power, and the instability of international joint ventures. *The academy of management review*, 22(1), 177.
- Inkpen, A. C., & Tsang, E. W. K. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *The academy of management review*, 30(1), 146-165.
- Kale, P., Dyer, J. H., & Singh, H. (2002). Alliance capability, stock market response, and long-term alliance success : the role of the alliance function. *Strategic management journal*, 23(8), 747-767.
- Kale, P., & Singh, H. (2009). Managing strategic alliances : what do we know now, and where do we go from here ? *Academy of management perspectives*, 23(3), 45-62.
- Kale, P., Singh, H., & Perlmutter, H. (2000). Learning and protection of proprietary assets in strategic alliances : building relational capital. 21.
- Lane, P. J., Koka, B. R., & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity : a critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of management review*, 31(4), 833-863.
- Lane, P. J., Salk, J. E., & Lyles, M. A. (2001). Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic management journal*, 22(12), 1139-1161.
- Lee, C., Lee, K., & Pennings, J. M. (2001). Internal capabilities, external networks, and performance : a study on technology-based ventures. *Strategic management journal*, 22(6-7), 615-640.
- Lin, T. Y., & Cheng, Y. Y. (2010). Exploring the knowledge network of strategic alliance research: a co-citation analysis. 8(2), 9.
- Lu, J. W., & Beamish, P. W. (2001). The internationalization and performance of smes. *Strategic management journal*, 22(6-7), 565-586.
- Mohr, J., & Spekman, R. (1994). Characteristics of partnership success : partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques. *Strategic management journal*, 15(2), 135-152.

- Moran, M. R. (2010). Alianças estratégicas : uma análise bibliométrica da produção científica entre 1989 e 2008. *Revista de ciências da administração*, 12(27), 23.
- Owen-Smith, J., & Powell, W. W. (2004). Knowledge networks as channels and conduits : the effects of spillovers in the boston biotechnology community. *Organization science*, 15(1), 5-21.
- Paisley, W. (1989). Bibliometrics, scholarly communication, and communication research. *Communication research*, 16(5), 701-717.
- Parkhe, A. (1993). Strategic alliance structuring : a game theoretic and transaction cost examination of interfirm cooperation. *Academy of management journal*, 36(4), 794-829.
- Phillips, P., Shane, S., & Oviatt, B. M. (1994). Explaining the formation of international new ventures : the limits of theories from international business research. *Journal of business venturing*, 9(6), 469-487.
- Powell, W. W., Koput, K. W., & Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation : networks of learning in biotechnology. *Administrative science quarterly*, 41(1), 116.
- Price, D. J. De S. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149(3683), 510-515.
- Pritchard, A. E. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics.
- Ring, P. S., & Van De Ven, A. H. (1992). Structuring cooperative relationships between organizations. *Strategic management journal*, 13(7), 483-498.
- Ring, P. S., & Van De Ven, A. H. (1994). Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. *The academy of management review*, 19(1), 90.
- Sharplin, A. D., & Mabry, R. H. (1985). The relative importance of journals used in management research : an alternative ranking. *Human relations*, 38(2), 139-149.
- Simonin, B. L. (1997). The importance of collaborative know-how : an empirical test of the learning organization. *Academy of management journal*, 40(5), 1150-1174.
- Stuart, T. E., Hoang, H., & Hybels, R. C. (1999). Interorganizational endorsements and the performance of entrepreneurial ventures. *Administrative science quarterly*, 44(2), 315-349.
- Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. Simon and schuster.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity : a review, reconceptualization, and extension. *The academy of management review*, 27(2), 185.

Kruvaziyer turizm pazarlaması üzerine nitel bir araştırma¹

A qualitative research on cruise tourism marketing

Cansu Tor-Kadıoğlu²

Gönderilme tarihi/Received date: 22 / 06 / 2020

Kabul tarihi/Accepted date: 20 / 09 / 2020

Öz

Turizm sektörünün önemli bir dalı olan kruvaziyer turizmi, ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişiminde büyük bir yer tutmaktadır. Kruvaziyer turizmine katılan kişi sayısının dünyada 2019'da 30 milyonu geçeceği öngörülmektedir. Gelecek yıllarda artacak rekabet ile baş etmek için, sosyal medya odaklı pazarlama stratejileri de geliştirmek kaçınılmaz olmuştur. Bu çalışmada kruvaziyer turizminin dünyada geldiği nokta incelenmiş, ülkemizdeki kruvaziyer turizm potansiyeli araştırılmıştır. Kruvaziyer sektörü çalışanları ve ilgili akademisyenlerle, 2019 yılı Haziran ve Aralık aylarında yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılarak yapılan görüşmeler önemli bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonuç bölümünde değerlendirilmiş ve birtakım öneriler geliştirilmiştir. Çalışmanın sektöre ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Turizm pazarlaması, kruvaziyer limanları, kruvaziyer turizm pazarlaması

Abstract

Cruise tourism, an important branch of the tourism sector, occupies a major place in the social and economic development of countries. It is estimated that the number of consumers engaged in cruise tourism will exceed 30 million in 2019 in the world. In order to cope with the competition that will increase in the coming years, it has been inevitable to develop social media-oriented marketing strategies as well. In this study, the point of cruise tourism in the world will be examined and the potential of cruise tourism in our country will be investigated. Significant findings were obtained in the interviews held with the employees of the cruise sector and the relevant academicians using the semi-structured interview method in June and December 2019. The findings were evaluated in the conclusion and some suggestions were developed. The study is expected to contribute to the sector and literature

Keywords: Tourism marketing, cruise ports, cruise ports marketing

1. Giriş

Ülkelerin gelişimini sağlayan en büyük ekonomik güçlerin başında gelen turizm hem istihdam ve gelir yaratmakta hem de birçok sektörün gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Martin ve Rodriguez-del-Bosque, 2008:263) Türkiye Turizm Stratejisi 2023'te de yer verildiği üzere; ülkemizin dünya turizminde söz sahibi olabilmesi turistik ürün çeşitlendirmesine bağlıdır. Kruvaziyer turizm; deniz temelli turizm çeşitleri arasında yer alan alternatif bir turizm türüdür. Deniz ve gemi ile seyahatin yanısıra; liman ziyaretleri, limana yakın yerlerin gezilmesi, alışveriş yapılması gibi

¹Bu çalışma 26-28 Eylül 2019 tarihlerinde Mersin'de düzenlenen 3. Uluslararası Turizmin Geleceği; İnovasyon, Girişimcilik ve Sürdürülebilirlik Kongresinde tam metin sözlü bildiriden türetilmiştir.

²Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Mersin. cansu@tarsus.edu.tr

etkinlikleri içerir. Bu seyahat belirli bir limanda başlar ve rota önceden kararlaştırılmıştır (İncekara ve Yılmaz, 2002: 9).

Gün geçtikçe kruvaziyer limanların sayısında artış gözlenmektedir. Bölgeler ve ülkeler için büyük getirileri olan bu turizm çeşidi, deniz-kum-güneş odaklı turizm anlayışını terkeden ve alternatif turizm çeşitleri arayan tüketicilerce yoğun talep görmektedir. Kruvaziyer turizm sektörü incelendiğinde 2018’de 28,3 milyon turisti ağırlayan gemilerin, 2019’da 30 milyondan fazla turisti ağırlayacağı yani bu rakamın yaklaşık %7 artacağı öngörülmektedir. 2019 yılında dünyada 272 kruvaziyer gemi gezginlere hizmet verecektir (Uluslararası Kruvaziyer Hatları Birliği, 2019).

Dünyada elde edilen gelir yaklaşık 40 milyar \$ iken, Türkiye’nin bu pastadan aldığı pay neredeyse 50 milyon \$ civarındadır. Üç yanı denizlerle çevrili bir konuma sahip bu ülkenin, kruvaziyer turizmden aldığı pay çok azdır. Bu sebeple ülkemizde, kruvaziyer turist sayısının artırılması, mevcut limanların cezbedici hale getirilmesi, turistler tarafından talep gören destinasyonların pazarlanması gerekmektedir. Turizm gelirinde en büyük payı olan Akdeniz ve Ege bölgelerini daha cazip hale getirmek, mevcut limanları hub liman (ana liman) yapabilmek veya Karadeniz Bölgesi’ni de ilgi çeken bir kruvaziyer destinasyonu haline getirmek için çalışılmalıdır. Böylesine önemli aksiyonları alabilmek içinse; önce durum analizi yapmak, dünyada ve ülkemizde kruvaziyer turizmin durumunu detaylı olarak ele almak, yıllar itibarıyla ülkemiz limanlarını ziyaret eden turist hareketlerine göre izlenmesi gereken pazarlama stratejilerine yönelmek gerekmektedir. Bu anlamda bu çalışma, mevcut durumu ve potansiyelleri ortaya çıkaran ve sektörün ileri gelenlerinin görüşlerini ortaya koyan bir araştırma olması bakımından önem taşımaktadır.

2. Literatür

2.1. Kruvaziyer turizmin önemi

Uluslararası yazında ‘cruise tourism’ olarak görülen kruvaziyer turizm kavramı, sadece gemiye binip bir yere ulaşım sağlamak olarak değil, farklı destinasyonları ziyaret etme amacıyla deniz yolculuğuna ödeme yapmak şeklinde tanımlanmaktadır (Wild ve Dearing, 2000:319). Kruvaziyer seyahate çıkanlar hem geminin imkanlarından faydalanmakta hem de aynı paket tur içerisinde çeşitli destinasyonları da gezebilmektedir. Kruvaziyer turizmi, önceden planlanmış bir rotayı takip ederek, tüm turistik faaliyetlere katılımı içeren geniş kapsamlı bir harekettir (Bayazıt, 2015: 22). Yine alanyazında, yolcuların, bir seyahat programı ve gemideki tüm hizmetler için bilet aldıkları, en az 100 kişinin katıldığı ve en az bir geceyi gemide geçirdikleri bir turizm çeşidi olarak ifade edilmiştir (Lekakou ve Pallis, 2004:14).

Kruvaziyer gemiler aslında bir çeşit yüzen otel görevi görmektedir. Beş yıldızlı bir otelin sağladığı tüm imkanlara sahip olan bu gemiler tamamen gezginleri rahat ettirmek amacıyla dizayn edilirler. Güzel (2006:10) tarafından yapılan bir çalışmada, bu turizm çeşidinin en temel özellikleri şöyle sıralanmıştır;

- Seyahat süresi yolcunun bilgisi dahilindedir (5, 7, 10, 15 ve 30 gün).
- Yolcu gezinin başladığı limana geri getirilmelidir, yani biniş ve iniş limanları aynı olmalıdır.
- Gezi sırasında uğrak yerleri ve uğrak zamanları tarifeye dayandırılmıştır.
- Gezi boyunca durulacak uğrak yerleri cezbedici destinasyonlardan seçilmektedir (kumsal, güneş, tarih, doğa, alışveriş vb.).

- Yolcuya verilen hizmet ulaşım değil gezi ve tüm turistik faaliyetler olarak belirlenmiştir.

İlk defa 1831 senesinde İtalya’da başlayan kruvaziyer turizmi, en hızlı gelişme gösteren sektörlerdendir. Modern kruvaziyer sektörü 1970’lerde kurulan NCL (Norwegian Cruise Line-1966), RCI (Royal Caribbean International-1968) ve CCL (Carnival Cruise Lines-1972) şirketleri ile faaliyet göstermeye başlamıştır. O yıllarda gemiler/limanlar ortalama 500.000 gezgini ağırlarken; yolcu sayısı son 15 yılda %70’lik bir artış göstererek, 2014 yılında 22,04 milyona, 2018’de ise 28,3 milyona ulaşmıştır. 2019 tahminlerine göre ise 30 milyonu aşkın turist, kruvaziyer gemi seyahatine katılacaktır (CLIA, 2019). 1970’lerde ve sonrasında üretilen gemilerin kapasitesi 1.000 yolcuya kadar iken, günümüzde bu gemilerin yolcu kapasitesi 3.000’i aşmıştır (Rodrigue ve Notteboom, 2012:26). Kruvaziyer limanlar yüksek yatırım bedeline karşın sınırlı bir gelire sahiptir. Kruvaziyer liman işletmeciliğinde asıl kazanan liman değil bölge ekonomisidir (Oral vd., 2014: 307)

Dünyada artan bir ivme ile hızla büyüyen bu sektör, ülkemizde ise ne yazık ki azalma göstermektedir. Türkiye Akdeniz çanağında yer alan İspanya, İtalya, Tunus, Hırvatistan, Yunanistan, Malta gibi rakipleri ile mücadele ederek bu karlı pastadan pay almaya çalışmaktadır. Yapılan bir çalışmada tüketicilerin kruvaziyer turizmi tercih etme sebepleri şu şekilde açıklanmıştır (Mancini, 2004:17)

- Tüketicilere tatil boyunca istedikleri her şeyi zahmetsizce sunması,
- Beklentilerinden fazlasını karşılıyor olması,
- Gemilerin konforlu oluşu,
- Farklı birçok yeri ziyaret etme fırsatı vermesi,
- Fiyat/kalite bakımından tüketiciyi tatmin etmesi,
- SPA merkezi, golf kulübü, sağlık kulübü, gurme menüler içerecek kadar lüks olması

2.2. Dünyada kruvaziyer turizmi

Önceleri yaşlı ve emekli turizmi şeklinde düşünülen kruvaziyer turizmi artık çeşitlenmeye giderek, ailelerin veya yalnız seyahat etmek isteyen genç gezginlerin de tercih ettiği bir turizm şekli haline gelmiştir. Deniz Ticaret Odası’nın 2018 yılında yayınladığı sektör raporuna dünyada kruvaziyer seyahat eden turistlerin profile şu şekildedir (DTÖ Raporu, 2018);

- yaş ortalamaları 50’dir;
- yıllık gelirleri 110 bin \$ civarındır,
- kruvaziyer gemileri eğlenceli ve hesaplı buldukları için tercih ederler,
- yolcuların %85’i evlidir
- %75’i seyahate eşleriyle katılmaktadır.
- Kruvaziyer turizme katılan gezginlerin gemide yaptıkları bir haftalık seyahat gideri yaklaşık 1.700 \$ olarak hesaplanmıştır,
- kruvaziyer turistlerin ve gemi mürettebatının uğrak limanlarda yaptığı harcama ise yılda 20 milyar \$ bulunmaktadır.

Tablo 1. Yıllara göre dünyadaki kruvaziyer turist sayısı

Yıl	Turist Sayısı (milyon)
2009	17,8
2010	19,1
2011	20,5
2012	20,9
2013	21,3
2014	22,34
2015	23,06
2016	25,2
2017	26,7
2018	28,2
2019*	30

Kaynak: Uluslararası Kruvaziyer Hatları Birliği (CLIA), 2019 Yılı Raporu.

* Tahmini rakam

2009 yılında 17 milyon olan turist sayısı, 2017’de 26 milyonu aşmıştır. 2019 yılında ise bu rakamın 30 milyon olacağı öngörülmektedir. Dünyada kruvaziyer turist hacminin 2016, 2017, 2018 yılları itibariyle durumu Tablo 2’de yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşayan turistlerin giderek artan bir oranla lider olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Ülkelere göre kruvaziyer turist hacmi

	2016	2017	2018
Amerika	11.392	11.944(4.9%)▲	13.091(9.6%)▲
Çin	2.113	2.397 (13.4%)▲	2.357 (-1.6%)▼
Almanya	2.018	2.169 (7.5%)▲	2.233 (3.0%)▲
İngiltere/İrlanda	1.560	1.971 (0.5%)▲	2.009 (2.0%)▲
Avusturalya	1.281	1.333 (4.1%)▲	1.345 (0.9%)▲
Kanada	865	921 (6.5%)▲	971 (5.4%)▲
İtalya	751	769 (2.5%)▲	831 (8.0%)▲
İspanya	480	510 (6.4%)▲	530 (3.9%)▲
Fransa	554	504 (-9.1%)▼	521 (3.4%)▲
Brezilya	465	445 (-4.2%)▼	510 (14.6%)▲
Tayvan	299	374 (24.8%)▲	391(4.7%)▲
Singapur	214	267 (24.4%)▲	373 (39.9%)▲
Japonya	207	255 (22.9%)▲	266 (4.5%)▲
Hong Kong	127	230 (80.6%)▲	250 (8.6%)▲
Hindistan	148	172(16.1%)▲	221(28.1%)▲
Arjantin	163	178 (9.1%)▲	187 (4.9%)▲
Meksika	142	149 (4.8%)▲	174(16.6%)▲
İsviçre	147	152 (3.2%)▲	154(1.5%)▲
Malezya	100	188 (87.8%)▲	150 (-19.9%)▼
Güney Afrika	132	140 (6.7%)▲	143 (2.1%)▲
Avusturya	125	130 (3.5%)▲	136(4.8%)▲
Hollanda	104	110 (5.9%)▲	113(2.2%)▲
Yeni Zelanda	85	98 (13.5%)▲	112(14.7%)▲
Norveç	111	104 (-6.8%)▼	101 (-2.7%)▼

Kaynak: Uluslararası Kruvaziyer Hatları Birliği (CLIA)

2018 Yılı raporundan alınan verilerle tablo oluşturulmuştur. 24 ülkenin ele alındığı bu tabloda, son üç yılına ait turist hacmindeki artış ve azalışlar ülkeler bazında ele alınmıştır. En çok kruvaziyer seyahat eden yolcuların Amerikalı olduğu görülen bu tabloda, Çin'den ve Almanya'dan turistlerin de kruvaziyer seyahati yoğun şekilde talep ettiği görülmektedir. Tabloda dikkat çeken başka bir istatistik ise, tablodaki 24 ülkeden 21 tanesine ait turistlerin, yıllar itibariyle kruvaziyer turizme daha çok yönelmiş olmasıdır. Bu yönelim her yıl artan turist hacminden anlaşılmaktadır. Tablo 3'te ise dünyada en çok tercih edilen kruvaziyer turizm destinasyonları ve tercih eden turist sayısına yer verilmiştir.

Tablo 3. Dünyada en çok tercih edilen destinasyonlar ve turist sayısı

Karayıpler/Bahamalar/Bermuda	11.335
Asya/Çin	4.254
Orta/Batı Akdeniz	3.068
Kuzey Avrupa	1.730
Avusturalya/Yeni Zelanda/Pasifik	1.299
Meksika/Kaliforniya/Pasifik Sahili	1.125
Doğu Akdeniz	1.027
Alaska	1.024
Panama Kanalı/ Güney Amerika	744
Baltıklar	539
Diğerleri	490
Kanarya Adaları	444
Afrika/ Orta Doğu	369
Transatlantik	364
Havai	218
Kanada/İngiltere	217
Yeni Keşfedilen Destinasyonlar	148

Kaynak: Uluslararası Kruvaziyer Hatları Birliği (CLIA), 2018 Yılı Raporu

Tablo incelendiğinde, en çok tercih edilen destinasyonun Karayıpler/Bahamalar olduğu, sonra Asya ülkelerinden Çin'in, sonrasında ise Orta ve Batı Akdeniz'in tercih edildiği görülmektedir. Kuzey Avrupa, Avusturya/Yeni Zelanda/Pasifik destinasyonları da önemli ölçüde talep gören yerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Türkiye'nin kruvaziyer turizmdeki yeri

Türkiye'de kruvaziyer turizm ile ilgili aksiyon alabilmek ve geleceğe dönük planlar yapıp hedefler koyabilmek için, öncelikle mevcut durumun bilinmesi gerekmektedir. Dünyada artan bir ivme ile yükselen bu sektör, maalesef ülkemizde, doğal güzelliklerine rağmen paralel şekilde artış göstermemekte, aksine düşüş yaşamaktadır. 1980'lerde ülkemizi cazip hale getiren 3S turizmi (Sea, Sand and Sun) artık yeterince turizm geliri sağlayamamaktadır.

Deniz Ticaret Odasının 2018 Sektör Raporu incelendiğinde kruvaziyer turistinin normal turistten daha çok döviz bıraktığı görülmektedir. Örneğin; normal turist günlük yaklaşık 50 \$ harcarken, kruvaziyer turist 100 \$'dan fazla harcama yapmaktadır. Kruvaziyer mürettebatının da uğrak limanda günlük 70 \$ civarı harcama yaptığı varsayımı ile esnafın yıllık yaklaşık 400 milyon \$ kazandığı bir sektörden bahsedilmektedir (TÜRSAB, 2014). Bu kadar değerli bir sektörde, ülke bayrağını taşıyan bir kruvaziyer gemi olmayışı da ülke açısından önemli bir dezavantaj olarak

sayılmaktadır (DTO, 2018). Tablo 4'te ülkemizin turizm gelirlerine 2012-2019 yılları itibariyle yer verilmiştir. 2015 yılı ile 2016 yılı karşılaştırıldığında, keskin bir düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Türkiye'nin turizm gelirleri

Yıl	Turizm Geliri (Bin \$)
2012	29.007.003
2013	32.308.991
2014	34.305.904
2015	31.464.777
2016	22.107.440
2017	26.283.656
2018	29.512.926
2019	34.530.332

Kaynak: TÜİK, 2020

2018 yılı itibariyle, turizm gelirlerinin içinde kruvaziyer turizmin her ay ülkemize giriş yapan kruvaziyer gemileri, gelen yolcu, giden yolcu, transit yolcu ve toplam yolcu sayılarına ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. 2018 yılı kruvaziyer gemi sayıları ve yolcu trafiği

Ay	Kruvaziyer tipi yolcu gemisi	Gelen yolcu	Giden yolcu	Transit yolcu	Toplam
Ocak	0	0	0	0	0
Şubat	0	0	0	0	0
Mart	8	894	1.161	2.203	4.258
Nisan	13	3.294	3.790	8.952	16.036
Mayıs	24	1.464	2.343	17.880	21.687
Haziran	37	6.712	7.803	16.882	31.397
Temmuz	45	8.439	10.434	20.106	38.979
Ağustos	48	10.017	10.641	21.934	42.592
Eylül	46	6.603	7.650	20.954	35.207
Ekim	23	1.730	2.009	16.191	19.930
Kasım	4	368	345	2.972	3.685
Aralık	0	0	0	0	0
Toplam	247	39.521	46.176	128.074	213.771

Kaynak: Deniz Ticaret Genel Müdürlüğü, 2018

Tablo incelendiğinde, 2018 yılında ülkemize 247 adet geminin uğrak yaptığı, toplamda 40 bine yakın turistin ülkemize geldiği görülmektedir. Özellikle yaz aylarında gemi ve yolcu sayısında artış gözlemlenmektedir. Haziran, Temmuz, Ağustos ve Eylül aylarında gözle görülür bir artış söz konusudur. Yaz aylarının arasında en fazla artış ağustos ayında yaşanmaktadır. 2018 yılında Ocak ve Aralık aylarında ülkemize hiç kruvaziyer gemisi uğrak yapmamıştır. 2019 verilerine ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

2019 yılı incelendiğinde ise ülkemize 344 adet kruvaziyer gemisinin uğrak yaptığı ve toplam 35 bin gelen yolcumuz olduğu anlaşılmaktadır. Yine yaz aylarında gemi trafiğinin arttığı gözlemlenirken, 2018 yılının Aralık ayına kıyasla 2019 yılında daha hareketli bir yıl geçirildiği göze çarpmaktadır. Tablo 6'da ve Tablo 7'de sahip olduğumuz limanların ağırladıkları gemi ve yolcu sayılarına, 2018-2019 yılları itibariyle yer verilmiştir.

Tablo 7'de verilen 2018 yılında ait kruvaziyer gemi trafiğinden de anlaşılacağı üzere; Türkiye'nin en işlek kruvaziyer limanı, 146 kruvaziyer gemi, 93 binden fazla transit yolcu ve toplamda 121 bini aşkın yolcu sayısı ile Kuşadası Limanı'dır. İkinci sırayı, ağırladığı 35 gemi 51

binden fazla yolcu ile eşme Limanı almaktadır. Bu tablodan özetle, Türkiye'nin 2018 yılında en işlek kruvaziyer limanları, Kuşadası, eşme ve Bodrum Limanları olduğu görülmektedir. Tablo 8'de ise 2019 yılına ait kruvaziyer gemi ve yolcu trafiği bulunmaktadır.

Tablo 6. 2019 yılı kruvaziyer gemi sayıları ve yolcu trafiği

Ay	Kruvaziyer tipi yolcu gemisi	Gelen yolcu	Giden yolcu	Transit yolcu	Toplam
Ocak	0	0	0	0	0
şubat	1	0	4	560	564
Mart	5	55	367	3.644	4.066
Nisan	15	302	1.115	12.997	14.414
Mayıs	27	663	1.795	20.617	23.075
Haziran	54	8.287	8.996	24.673	41.956
Temmuz	59	8.351	10.165	29.240	47.756
Ağustos	67	11.099	12.490	34.037	57.626
Eyll	43	4.913	5.588	27.917	38.418
Ekim	31	953	2.914	23.113	26.980
Kasım	26	653	781	24.420	25.854
Aralık	16	13	20	20.154	20.187
Toplam	344	35.289	44.235	221.372	300.896

Kaynak: Deniz Ticaret Genel Müdürlüğü, 2019

Tablo 7. 2018 yılında Türk limanlarında kruvaziyer gemi sayısı ve yolcu trafiği

Limana başkanlığı	Kruvaziyer tipi yolcu gemisi	Gelen yolcu	Giden yolcu	Transit yolcu	Toplam
Alanya	15	3	1	3.019	3.023
Antalya	3	3.283	3.403	970	7.656
Bodrum	20	11	17	24.235	24.263
anakkale	1	0	0	22	22
eşme	35	25.456	25.276	322	51.054
Dikili	2	0	0	103	103
Fethiye	2	0	0	273	273
Göcek	1	0	0	162	162
Kuşadası	146	10.760	17.469	93.592	121.821
Marmaris	21	8	10	5.293	5.311
Mersin	1	0	0	83	83
Toplam	247	39.521	46.176	128.074	213.771

Kaynak: Deniz Ticaret Genel Müdürlüğü, 2018

Tablo 8. 2019 yılında Türk limanlarında kruvaziyer gemi sayısı ve yolcu trafiği

Limana Başkanlığı	Kruvaziyer tipi yolcu gemisi	Gelen yolcu	Giden yolcu	Transit yolcu	Toplam
Alanya	26	4	0	15.402	15.406
Bodrum	15	760	796	4.663	6.219
anakkale	6	1	0	2.818	2.819
eşme	31	24.761	23.940	752	49.453
Dikili	4	0	0	776	776
Finike	2	0	0	598	598
Göcek	5	0	0	1.078	1.078
İstanbul	13	588	831	6.094	7.513
Kuşadası	197	9.164	18.650	153.379	181.193
Marmaris	44	11	7	35.812	35.830
Yalova	1	0	11	0	11
Toplam	344	35.289	44.235	221.372	300.896

Kaynak: Deniz Ticaret Genel Müdürlüğü, 2019

Tabladan görüleceği üzere, Türkiye'nin 2019 yılında en işlek kruvaziyer limanı, 197 kruvaziyer gemi, 153 binden fazla transit yolcu ve toplamda 181 bini aşkın yolcu sayısı ile Kuşadası Limanı'dır. İkinci sırayı, ağırladığı 44 gemi 35 binden fazla yolcu ile Marmara Limanı almaktadır. Bu tablodan özetle, Türkiye'nin 2019 yılında en işlek kruvaziyer limanları, Kuşadası, Marmaris ve Çeşme Limanları olduğu görülmektedir. Tablo 7'de dikkat çeken bir husus, geçmişte kruvaziyer turizmde lider konumda olan, İstanbul ve İzmir Limanlarının 2018 listesinde olmayışdır. Tablo 9'da söz konusu limanların yıllar içerisindeki genel durumuna yer verilmiştir.

Tablo 9. İzmir ve İstanbul kruvaziyer limanlarının durumu

	2014		2015		2016		2017		2019	
	Gemi	Toplam yolcu	Gemi	Toplam yolcu	Gemi	Toplam yolcu	Gemi	Toplam yolcu	Gemi	Toplam yolcu
İstanbul Limanı	239	518.935	305	595.880	46	43.543	4	1.332	13	7.513
İzmir Limanı	86	257.233	108	241.716	24	27.619	18	9.172	-	-

Kaynak: Deniz Ticaret Genel Müdürlüğü (İlgili yıllara ait istatistikî verilerden derlenmiştir)

Tablo 9 incelendiğinde, iki büyük limanımızda (İstanbul ve İzmir) hızlı bir düşüş gözlenmektedir. Ege bölgesi ve özellikle İzmir Limanı için Oral ve Esmer'in yaptıkları detaylı çalışmada, artık yeterli olmayan İzmir Alsancak limanı yerine bölgede yeni bir kruvaziyer limanı yatırımının yapılması ve bu limanın şehir merkezine ulaşımında elverişli bir konum gözetilerek yapılması önerilmiştir (Oral ve Esmer, 2010:834). Yapılan girişimler sonucu, MSC 2019 yılı ve sonrasında İzmir ve Antalya'ya, Royal Caribbean'in Azamara'da hizmet veren hattı da Kuşadası'na uğrak verme kararı almıştır (YeniÇağ, 2019). 2018 yılında bu iki limanımız listede yokken, 2019 yılında İstanbul limanı 13 kruvaziyer gemisini ağırlayarak 7 binden fazla yolcuya hizmet vermiştir. Tablo 10'da sadece İstanbul ve İzmir limanlarımız değil, tüm limanlarımızın 2012 yılından itibaren ağırladığı kruvaziyer gemi sayısına ve toplam yolcu sayısına yer verilmiştir. Alanya, Anamur, Antalya, Bartın, Bodrum, Bozcaada, Çanakkale, Çeşme, Datça, Dikili, Fethiye, Finike, Göcek, Güllük, İskenderun, İstanbul, İzmir, Kaş, Kemer, Kuşadası, Marmaris, Mersin, Mudanya, Samsun, Sinop, Taşucu, Trabzon, Tuzla ve Yalova olmak üzere toplamda 30 limana ait 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında gelen gemi sayıları ve gelen toplam yolcuların sayısı detaylı şekilde özetlenmiştir. 2015 yılı itibariyle kruvaziyer gemi sayısında 1456 gemiden 590 gemiye bir düşüş gözlenmektedir. 2017 yılında ise 311 gemiye düşmesiyle, toplam gelen yolcu sayısı 306 binlere gerilemiştir. 2018 yılında 213 bin yolcu ile daha da düşüş yaşayan kruvaziyer sektörü, 2019 yılında iyileşme göstererek, 344 gemiyle 300 bin yolcuyu ağırlamıştır.

Tablo 10. Limanlarımızı uğrayan gemilerin ve yolcuların yıllara göre değişimi

Limanlar	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	G	Y	G	Y	G	Y	G	Y	G	Y	G	Y	G	Y	G	Y
Alanya	22	25743	53	40843	23	18556	34	22332	13	9271	22	12190	15	3023	26	15406
Anamur	1	63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Antalya	55	159430	64	163575	58	175778	52	168538	10	45979	11	40301	3	7656	0	0
Bartın	9	882	15	2071	20	2824	8	954	2	171	1	103	0	0	0	0
Bodrum	131	52832	114	28540	78	32879	90	62050	3	1336	22	31817	20	24263	15	6219
Bozcaada	0	0	0	0	0	0	12	14970	46	61315	0	0	0	0	0	0
Çanakkale	25	4184	36	7467	42	9999	73	22494	28	6394	5	848	1	22	6	2819
Çeşme	25	4787	54	62741	57	62115	41	40772	68	57987	62	66021	35	51054	31	49453
Dağça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dikili	24	4865	21	7655	32	7914	41	8317	17	3998	1	99	2	103	4	776
Fethiye	11	1969	4	1067	8	1938	10	2824	2	338	0	0	2	273	0	0
Finike	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	598
Göcek	6	1038	2	252	3	380	6	883	2	162	4	538	1	162	5	1078
Güllük	7	1079	7	476	3	329	3	347	3	323	7	640	0	0	0	0
İskenderu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
İstanbul	382	596027	381	68941	317	518935	345	595880	56	43543	5	1332	0	0	13	7513
İzmir	288	552764	190	485493	124	257233	114	241716	24	27619	18	9172	0	0	0	0
Kaş	7	1018	3	1152	3	625	11	4122	4	1057	0	0	0	0	0	0
Kemer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kuşadası	404	564317	428	577685	448	556745	506	567315	271	349781	120	119884	146	121821	197	181193
Marmaris	88	110279	112	152685	82	107724	83	129126	22	15628	24	23736	21	5311	44	35830
Mersin	2	774	3	1381	0	0	2	1597	3	2505	0	0	1	83	0	0
Mudanya	0	0	2	414	0	0	2	655	1	540	0	0	0	0	0	0
Samsun	7	1190	12	1281	17	1.558	5	550	2	171	0	0	0	0	0	0
Sinop	10	3708	10	7460	30	17518	5	1361	2	174	1	103	0	0	0	0
Taşucu	4	709	0	0	3	937	1	286	3	226	0	0	0	0	0	0
Trabzon	18	8015	24	8115	37	16138	10	2281	2	1	1	103	0	0	0	0
Tuzla	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Yalova	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	11
Toplam	1587	2095673	1572	2240776	1385	1790125	1456	1889370	590	628033	311	306887	247	213771	344	300896

Kaynak: Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın amacı

Son yıllarda dünyadaki kruvaziyer turizmde yaşanan talep artışı ve Türkiye'nin kruvaziyer turizmden hedeflediği payı alamamasının altında yatan sebeplerin ortaya çıkarma amacı güden bu çalışma, sektör ve alanyazın için önem taşımaktadır. Son yıllarda dünyada gözlenen artış ve Türkiye'de gözlenen bir azalış şeklinde kendini gösteren gelişmeler kapsamında bu araştırmanın amacı; Türkiye'nin kruvaziyer turizmde mevcut durumunu analiz etmek, eksikliklerini saptamak, gelecekte uygulanması gereken stratejileri belirlemektir. İzmir ve İstanbul Limanları gibi, bir dönem ülkenin lider kruvaziyer limanlarındaki bu keskin düşüşün sebeplerini bulmak ve önlemler almak için yol gösterici olması beklenen bu çalışmada, bu konularda iyileştirici ve geliştirici öneriler ortaya koyulması da amaçlanmıştır.

3.2. Örneklem ve veri toplama

Araştırmada, sektörün ileri gelenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak görüşmeler yapılmıştır. Konu ile ilgili kişilerin seçilerek, görüşülmesi yoluyla, bu kişilere ait deneyimler, tutumlar, düşünceler ve öneriler somut şekilde anlaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:148). Alınan cevaplar arasından çarpıcı olanlar seçilerek doğrudan alıntı yoluyla yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda doğrudan alıntı yapılmasının yapı geçerliliğini desteklediği düşünülmektedir (Tor-Kadioğlu, 2019: 4394). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" seçilmiştir. Nitel çalışmalarda, amaçlı örnekleme yöntemini kullanmak, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:109). Bu tarz araştırmalarda, önemli olan husus görüşme yapılan kişi sayısından çok, araştırmanın içeriğine göre doğru kişilerle görüşme yapmak ve aranan sonuçlara ulaşabilmektir (Bülbül, Özipek ve Kalın, 2008:20). Bu bağlamda Türkiye'de kruvaziyer turizmin durumuna hakim sektör liderleri ve çalışanları ile araştırma yürütülmüştür. Toplam 15 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 11. Katılımcılara ait demografik bulgular

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleği
K1	Erkek	33	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Sorumlusu
K2	Erkek	29	Akademisyen (Denizcilik İşletmeciliği)
K3	Erkek	33	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Şefi
K4	Kadın	35	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Çalışanı
K5	Erkek	26	Akademisyen (Denizcilik İşletmeciliği)
K6	Erkek	36	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Sorumlusu
K7	Erkek	37	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Şefi
K8	Erkek	29	Kruvaziyer Liman Operasyon Çalışanı
K9	Erkek	32	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Sorumlusu
K10	Erkek	39	Akademisyen (Denizcilik İşletmeciliği)
K11	Erkek	29	Kruvaziyer Liman Operasyon Çalışanı
K12	Erkek	33	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Çalışanı
K13	Erkek	35	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Sorumlusu
K14	Erkek	29	Kruvaziyer Liman Operasyon Çalışanı
K15	Erkek	37	Kruvaziyer Liman Satış Pazarlama Sorumlusu

Örnekleme ilişkin veriler, Tablo 9'da yer almaktadır. Bu tarz nitel araştırmalar ile çalışmanın amacıyla doğrudan ilgisi olan örnekleme ulaşılarak, sektöre fayda sağlayacak bilgilere ulaşılabilir (Dul ve Hak, 2008: 38). Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılırken, bazı

katılımcılardan ses kaydı alınmış bazıları ise ses kaydı vermeyi reddettiğinden; verdikleri yanıtlar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. 2019 yılının Haziran ve Aralık aylarında yapılan görüşmelere katılanlara ait demografik bulgular tabloda özet şeklinde sunulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulandığı 15 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 14'ü erkek iken sadece 1'i kadındır. Katılımcıların 12'si kruvaziyer limanlarında aktif olarak çalışan kişilerden ve 3'ü kruvaziyer alanında bilgisi olan denizcilik işletmeciliği alanında çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Analizlerde kolay tanımlayabilmek açısından her bir katılımcı K1, K2 şeklinde K15'e kadar kodlanmıştır.

4. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, tablolar ve direk alıntılar şeklinde bu bölümde yer alacaktır. Yapılan görüşmelerde en sık verilen yanıtlara ve bu ifadelere ilişkin tablolara yer verilmiştir.

4.1. Kruvaziyer turizmin mevcut durumuna ilişkin görüşler

Katılımcıların, Türkiye'de kruvaziyer turizmin mevcut durumuyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Ağırlıklı olarak kruvaziyer limanlarda görev yapan çalışanlardan oluşan katılımcıların verdikleri yanıtların, kruvaziyer turizm çekiciliği bağlamında ülkenin güçlü ve zayıf yönlerini vurgular şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple tüm yanıtlar analiz edilmiş, sıklıkla tekrar edilen ifadeler seçilmiş ve bu ifadeleri içeren özet bir tablo hazırlanmıştır. Mevcut duruma ilişkin verilen yanıtlara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Kruvaziyer turizmde Türkiye'nin güçlü ve zayıf yönleri

Güçlü yönler
<ul style="list-style-type: none"> • Batı Akdeniz'de bulunan rotalarda, diğer rotalardaki ülkelere nazaran daha yeni tesislerin bulunması, • El işi, özel yapım ve özel tasarım ürün pazarının ve alışveriş fırsatlarının varlığı, • İklim, doğal kaynaklar ile tarihi değerlerin varlığı, • 12 ay turizme uygun mevsim olması,
Zayıf yönler
<ul style="list-style-type: none"> • Turizmde yeterince çeşitlendirmeye ve coğrafi yaygınlaştırmaya gidilmemesi, • Ulaşım olanaklarının yetersizliği (Havayolu, Demiryolu vb.) • İç turizm ile ilgili etkin pazarlama faaliyetlerinin yürütülmemesi, • Sağlık, teknik altyapı ve enerji konularında yetersizlik, • Yurtdışı tanıtımlarına, fuar ve sergi katılımlarına gereken önemin verilmemesi, • Kalifiye eleman azlığı

Ülkemizin kruvaziyer turizmde güçlü yönlerinin pazarlanması önem taşımaktadır. Bunlar, iklim, doğal kaynaklar, tarihi değerler, mevsim, özel tasarım ürün pazarları olarak sayılmaktadır. Zayıf kalan yönler çeşitlendirme olmaması, ulaşım, pazarlama, sağlık, tanıtım faaliyetlerinde yetersizlik olarak görülmektedir.

4.2. Kruvaziyer turizmde Türkiye'nin geleceği ile ilgili görüşler

Kruvaziyer limanlarında aktif olarak çalışan 12 katılımcı ve denizcilik işletmeciliği alanında çalışmalar yürüten 3 akademisyen olmak üzere toplam 15 kişi ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar analiz edilerek sıklık tabloları halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Ayrıca,

bu görüşmelerde ulaşılan çarpıcı yanıtla da yer vermenin uygun olacağı öngörölmüştür. Bu sebeple araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ait kodlarla birlikte düşüncelerine doğrudan yer verilmiştir. Mevcut durumdan dolayı üzüntülerini ifade eden yanıtlar verildiği tespit edilmiştir.

K14: ‘ 2019 yılında hiç kruvaziyer gemisi ağırlayamayan İstanbul için daha hareketli bir yıl olması bizleri umutlandırdı..’

K12: ‘.... Yabancı işletmelere de teşvik sağlanırsa, tercih edilir bir ölke olabiliriz diye düşünüyorum’..

K3: ‘.....2016 senesinden bugüne ölkemiz çok zor bir kruvaziyer turizm sezonu geçirmekte. ABD firmaları Türkiye’yi tamamen listesinden çıkarmışken, 2019 ve 2020 yılları için tekrar programına aldı. Özellikle 2019 yılında Kuşadadı limanı için daha yoğun bir dönem bekliyoruz’’

K4: ‘...En büyük darbe Yunanistan krizi ile baş gösterdi. Kruvaziyer gemilerin çoğu Yunanistan’da bulunan Pire Liman’ından hareket ediyordu, oradaki kriz bizi de olumsuz etkiledi. Kruvaziyer şirketleri hatlarını Batı Akdeniz’e yöneltti’

K11: ‘....Dünyada hala inşa edilmeye devam eden 70 gemi bulunmakta, bu gemilerin en çok para kazandıracak olan hatta çalıştırılacağını düşünüyöruz, en önemli hatlardan biri de Doğu Akdeniz hattı, bu anlamda kruvaziyer turizmin yeniden canlanmasını bekliyoruz’’

K2: ‘...Ölke imajını bir an önce düzeltilmesi gerekmektedir, daha önceki yıllarda aynı problemi Libya ve Mısır’da yaşadı ve yaşanan terör olayları sebebiyle bu bölgelerden çekilen hatlar bir dah geri dönmedi..’’

K9: ...“Kruvaziyer firmaları 2018 ve 2019 yıllarındaki rotalarına 2017 yılından karar verir, yani eylem planları 2 yıllık yapılır. Ölkemizde ardarda dış basına yansıyan terör olayları, darbe girişimi, politik anlaşmazlık olunca 2017 en dibe vurduğumuz sene oldu’’

K6: ‘...Dünyadaki yolcu hareketinin önemli bir bölümü Batı Akdeniz’den yapılıyor. İtalya, İspanya gibi ölkeler kruvaziyer turizmde söz sahibi ölkeler. Doğu Akdeniz yerine tercih edilen destinasyon artık Adriyatik oldu. Doğu Akdeniz’de en çok uğrak verilen yer Yunanistan ve Türkiye iken, ölkemiz pazardan silinme noktasına geldi’

İstanbul Limanı ilgili bildirilen görüşlere ait ifadeler ise şu şekildedir;

K14: ... ‘Regent Seven Seas Vogayer gemisinin ardından Princess Cruise firması 2020 için İstanbul’u ana limanlarından biri olarak ilan etmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendiriyorum’..

K12: ...’ 2020 yılında İstanbul Sarayburnu Limanı’na 19 kruvaziyer gemisinin yanaşacağını duyurdular, böyle devam ederse 3-4 yıl içinde İstanbul kruvaziyer turizmde eski başarısına kavuşur diye düşünüyöruz..’

K8: .. ‘İstanbul Limanı 2018 senesinde kruvaziyer gemisi görmedi, 2015 yılında 300’den fazla gemi trafiği olmuştu. 2020 yılından sonra artış olabilir ama yine de bu sektörün toparlanması 5 yılı bulacaktır’ ..

K4: ‘...Sultanahmet ve İstiklal Caddesi’nde yaşanan terör olayları, güvenlik endişesi taşıyan Avrupalı turistlerin uzak durması, Çin piyasasındaki hareketlenmeler, yolcuların Uzakdoğu’ya yönelmesi kruvaziyer turizmde yer bulamamızın en büyük sebepleri...’

K5: ‘...Komşu ülkelerle olan sıkıntılar Karadeniz kruvaziyer limanlarını büyümeden bitirdi. Yunanistan’daki kriz İstanbul ve İzmir hatlarını etkiledi’..

Globalleşen dünyanın yarattığı sonuçlarla karşı karşıya olduklarını belirten ifadelerle karşılaşılmıştır. Politik anlaşmazlıkların, ülkeler arası iletişimin, komşu ülkelerde yaşanan olayların da olumsuz şekilde etkileyebildiği, verilen yanıtlar arasında şöyle yer almaktadır;

K10: ‘... ‘Ziyaretler tek bir destinasyona planlanmıyor, tek bir hat üzerinden birçok ülkeye ziyaret planlanması bu işin hem avantajlı hem dezavantajlı yanı. Komşu ülkedeki olumsuzluk sebebiyle limanlarına uğranmama kararı alınabiliyor, başkasının sorunu sizin sorunuz olabiliyor’

K6: ‘...Acenteler anlaşmasını 4-5 yıl sonrası için planlayıp güvensizlik durumunda aniden iptal edebiliyor, bu konuda en büyük görev Turizm Bakanlığı/ hükümet gibi ülke itibarını koruyacak veya bozacak kurumlara düşmektedir.’

K3: ‘...Gemilerin uğrak yapmamasının sebebi lokasyon ya da limanlar kesinlikle değildir, Allah vergisi güzelliklerimizi güvenli ve istikrarlı bir şekilde sunabilirsek biz de diğer Akdeniz kentleri kadar misafir ağırlayabiliriz.’

5. Sonuç ve öneriler

Kruvaziyer gemilerin ve kruvaziyer yolcularının sayıları günden güne artış göstermektedir. Bununla birlikte turların süresi de artış göstermektedir. Dünyanın önde gelen kruvaziyer gemi firmaları, kruvaziyer turizmini daha çekici hale getirmek için güncel pazarlama trendlerini takip etmeye başlamıştır (CLIA, 2019). Paylaşmaya değer fotoğrafları çekebilmek amacı ile kruvaziyer seyahati düzenlemek, deniz de müzik festivali düzenlemek, sadece kadın yolculara yönelik turlar düzenlemek, sadece yalnız gezginler için tur düzenlemek pazarlama trendlerine yoğunlaşmıştır.

Türkiye kruvaziyer gemisine sahip olmadığından, gemi tasarımı ya da gemi etkinliği ile değil, destinasyon cazibesi yaratarak gemi hatlarını bölgeye çekmek suretiyle bu pastadan pay alabilecektir. Bunu gerçekleştirebilmek izlenmesi gereken yol haritası, sektörün ileri gelenlerinden fikir alınarak oluşturulmuştur. Katılımcıların bulunduğu ortak payda, ülkemiz kruvaziyer limanlarını kalkış ve varış limanı şekline getirebilmek olmuştur.

Ulaşılan sonuçlara göre, ziyaret edilecek bölgelerin pazarlamasını yapmak, yeni hat arayan firmalara etkili tanıtımlar yapmak, liman ve iç turizm merkezleri arasındaki ulaşım imkanlarını iyileştirmek, liman hizmetlerinin kalitesini arttırmak, hizmetlerin maliyetlerini düşürmek, liman yolcu salonlarını modernize etmek çözüm olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler, böylesine değerli bir pazarın kaybedilmemesi yönünde fikir birliği sağlandığını göstermiştir. Ulaşılan bu sonuçlar Seidl, Guiliano ve Pratt’ ın (2006:223), çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Saklı ve Eroğlu (2016:88), özellikle Karadeniz kruvaziyer turizmini olumsuz etkileyicilerini; yaşanan terör olayları, islamofobik yaklaşımlar ve Irak’la Suriye’deki gelişmeler olarak belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen cevaplarla paralellik göstermektedir. Şehirde gezmek isteyen gezginlerin ulaşım imkanlarının iyileştirmek, güvenli ülke imajı çizebilmek, alt yapı eksiklerini ve ulaşım sorunlarını gidermek, şehirlerin cazibesini arttırıcı çalışmalar yapmak, liman standartlarını yükseltmek ise ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır. Brida ve diğerlerinin yaptığı çalışmada (2012:142), yerel halkın tutumu, otobüs ve taksi sürücüleri, hava durumu, havaalanı altyapısı kruvaziyer turistlerde memnuniyet yaratan elemanlar olarak belirlenirken, Satta ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2015:72) memnuniyet yaratan elemanlar; iyi tasarlanmış alışveriş mekânları

ve yerel ulaşım hizmetleri olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak kruvaziyer turizmin geleceğine ilişkin öneriler belirlenmiştir. Görüşme formunda, katılımcılara Türkiye’de kruvaziyer turizmin gelişmesine yönelik nerileri sorulmuştur ve yanıtlar sıklıklarına göre ele alınmıştır. Sektör alışanlarının sunduğu öneriler incelendiğinde; güvenli şehir, güvenli lke imajı çizilmesi (%:15,6); etkin şekilde yürütülen pazarlama faaliyetleri (%14,0); cazibesi olan destinasyonların sosyal medyadan yoğun tanıtımının yapılması (%12,5); alt yapı eksikliklerinin giderilmesi (%12,5); şehrin tanıtım faaliyetlerinin arttırılması (%10,9); şehir cazibesini arttırmaya yönelik faaliyetlerin yoğunlaştırılması (%9,37) gibi çözümler ortaya konmuştur.

Gelecekte bu konuyla alakalı çalışma yapacaklar için; bu konu ile ilgili paydaş temsilcileri ile bir araya gelinerek odak grup görüşmesi yapılması ve kruvaziyer liman yönetici ve çalışanlarının olduğu daha kalabalık bir örneklem ile derinlemesine mülakatlar yapılması araştırmanın nerileri arasında sayılabilir. Kruvaziyer yolcuların limanlardan ve gemilerden beklentilerine dair, algılandıkları hizmet kalitesine dair veya yolculuk sonrası tatminlerine dair de çalışmalar yapılabilir. Ancak bu örneklem lkemizde ulaşmanın zorlukları da hesaba katılmalıdır. Sektörel neriler olarak ise; tüm kruvaziyer limanların temsilcilerinin bir araya gelmesi, ortak bir platformda görüş alışverişi yapmaları ve ortak bir hedef için işbirliği içinde çalışmaları sunulabilir. Kruvaziyer liman ve acentalara indirim teşviki verilmesi ve bu teşvikten yabancı işletmecilerin de yararlanmasının sağlanması da öneriler arasında sayılmaktadır.

Kaynakça

- Bayazit, ř. (2015) *Kruvaziyer pazarı ve destinasyonlarının analizi: Türk yolcuları ve kruvaziyer limanları hakkında ampirik bir alışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Brida, J.G., Manuela, P., Eugenia, R. & Zapata-Aguirre, S. (2012b). Cruise passengers’ experience embarking in a Caribbean home port. the case study of cartagena de indias. *Ocean and Coastal Management*, 55(1), 135-145.
- Bülbül, K., zipek, B.B & Kalın, İ. (2008). *Aşk ile nefret arasında Türkiye’de toplumun batı algısı*. Ankara: Seta Yayıncılık.
- CLIA (2018) <https://cruising.org/-/media/research-updates/research/featured/2018-clia-state-of-the-industry.pdf> Erişim Tarihi: 12.07.2019
- CLIA (2019) <https://cruising.org/news-and-research//media/CLIA/Research/CLIA.pdf> Erişim Tarihi: 19.06.2019
- DTO (2018). <https://www.denizticaretodasi.org.tr/Media/SharedDocuments/faaliyetraporu/faaliyet2019>. Erişim Tarihi: 11.06.2020.
- Dul, J. & Hak, T. (2008). *Case study methodology in business research*. Oxford: Butterworth Heinemann, Linacre House, Jordan Hill.
- Güzel, K. (2006). *Kruvaziyer turizminin Türkiye’deki geleceği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İncekara, A. & Yılmaz, S. (2002). *Dünyada ve Türkiyede kruvaziyer turizmi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları
- Lekakou, M. B. & Pallis, A. A. (2004). Cruising the Mediterranean Sea: Market structures and Eu policy initiatives. *Journal of Transport and Shipping*, 2(1), 1-14.

Tor-Kadioğlu, C. (2020). Kruvaziyer turizm pazarlaması üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 413-428.

- Mancini, M. (2004). *A Guide to the cruise line industry*. Thomson - Delmar Learning, Second Edition, Canada, s: 3-104
- Martin, H.S. & Rodriguez-del-Bosque, I.A. (2008). Exploring the cognitive-affective nature of destination image and the role of psychological factors in its formation. *Journal of Tourism Management*, 28: 263 – 277.
- Oral, E. Z., Coşar, Y., Danacı, A. & Esmer, S. (2014). *Kruvaziyer limanlarında yer seşimi*. 8. Kıyı Mühendisliği Sempozyumu. 7-9 Kasım 2014. 297-310.
- Oral, E., Z. & Esmer, S., (2010). *Ege bölgesi kruvaziyer turizminin mevcut durumu ve geleceği*. Türkiye'nin Kıyı ve Deniz Alanları 8. Ulusal Kongresi. 27 Nisan-1 Mayıs, Trabzon. 825-834.
- Saklı, A. R. & Eroğlu, B. (2016). *Rize'nin kruvaziyer turizm potansiyelinin incelenmesi II*. Rize Sempozyumu: Turizm 04-06 Kasım 2016, Rize.
- Satta, G., Parola F., Penco, L. & Persico, L. (2015). Word of mouth and satisfaction in cruise port destinations. *Tourism Geographies*, 17(1). 54-75
- Seidl, A., Guiliano, F. & Pratt, L. (2006). Cruise tourism and community economic development in Central America and the Caribbean: The case of Costa Rica. *Revista de Turismo Patrimonio Cultural*. 4(2).213-224.
- Tor-Kadioğlu, C. (2019). Un sanayi sektöründe ihracat sorunları ve çözüm önerileri: Keşifsel bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(41): 4387-4398.
- TUİK (2019). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=74&locale=tr>. Erişim Tarihi: 13.07.2019
- TÜRSAB (2014). https://www.tursab.org.tr/haberler/tursab-turkiye-kruvaziyer-turizmi-raporu_10714
- Wild, P. & Dearing, J. (2000). Development of and prospects for cruising in Europe. *Maritime Policy & Management*, 27(4), 315-333.
- YeniÇağ Gazetesi (2019). www.yenicaggazetesi.com.tr/istanbula-kruvaziyer-ugramiyor-218054h.htm
Erişim Tarihi: 12.06.2019
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*: Seçkin Yayıncılık

Extended abstract in English

Cruise tourism, an important branch of the tourism sector, occupies a major place in the social and economic development of countries. It is estimated that the number of consumers engaged in cruise tourism will exceed 30 million in 2019 in the world. In order to cope with the competition that will increase in the coming years, it has been inevitable to develop social media oriented marketing strategies as well. Revenue was approximately \$ 40 billion in the world, Turkey's share of this pie almost \$ 50 million is being this country, which is surrounded by seas on three sides, has very little share in cruise tourism. For this reason, it is necessary to increase the number of cruise tourists in our country, to make the existing ports attractive, to market the destinations demanded by the tourists. Efforts should be made to make the Mediterranean and Aegean regions, which have the biggest share in tourism income, more attractive, to make existing ports hub ports (main ports) or to make a Black Sea region an attractive cruise destination. In order to take such important actions; first of all, it is necessary to analyze the situation, to examine the status of cruise tourism in detail in the world and in our country, and to focus on the marketing strategies that should be followed according to the tourist movements visiting the ports of our country for years. Aim of this study to analyze the current situation in Turkey's cruise tourism, fix the deficiencies, to determine the strategy to be implemented in the future. In this study, the point of cruise tourism in the world will be examined and the potential of cruise tourism in our country will be investigated. This research is expected to be a guide to this important sector, which has not had as much demand as before.

Findings obtained from interviews with cruise sector employees and related academicians in 2019-2020, using semi-structured interview method are expected to contribute to the sector and the literature. Using qualitative sampling method in qualitative studies enables the in-depth study of situations that are considered to have rich knowledge. With this kind of qualitative research, the sample that has a direct relation with the aim of working can be reached and information that will benefit the sector can be reached. According to the results of the research, it is important to create a safe country image. Effective use of marketing and social media activities is recommended. The results achieved are marketing of the regions to be visited, making effective promotions to companies looking for new lines, improving transportation opportunities between the port and domestic tourism centers, increasing the quality of port services, reducing the costs of services, modernizing the port passenger lounges. Turkey does not have the cruise ships, ship or vessel activity not by design, by pulling a ship of the line creating a destination attraction will be able to get a share of that pie.

Improving the transportation facilities of travelers who want to travel in the city, drawing a safe country image, eliminating infrastructure deficiencies and transportation problems, doing studies to increase the attraction of the cities, and raising the port standards are among the other results achieved. For those who will work on this subject in the future; among the suggestions of the research are meeting with stakeholder representatives on this subject and conducting a focus group meeting and conducting in-depth interviews with a more crowded sample of cruise port managers and employees. As sectoral suggestions; representatives of all cruise ports can meet, exchange views on a common platform, and collaborate for a common goal.

A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19

Ceyda Şensin¹ and Émiliane Rubat du Mérac²

Received date: 27 / 07 / 2020

Accepted date: 20 / 09 / 2020

Abstract

Interrupting educational services due to the CoVid-19 outbreak can have serious and long-term consequences. This paper addresses the comparisons of the Educational Regulations in Italy and Turkey after CoVid-19 on in-service teacher training. The purpose of this cross-cultural research is to examine the content and the quality of training that is provided to Turkish and Italian teachers in service. In this study, the document scanning method was used. In-service teacher training activities within the two education structures had been investigated through document scanning. In general, despite the differences in the general framework of teacher training in these two countries, they both pay more attention to teacher training right after the CoVid-19 outbreak. Based on the findings of the study, suggestions are made about in-service training activities in Turkey and Italy.

Keywords: CoVid-19, Educational policy actions, In-service teacher training, Italy, Turkey.

1. Introduction

Interrupting educational services due to the global closure of schools with the nature of countermeasures against the COVID-19 outbreak can have serious and long-term consequences, such as increased inequality and health problems in society, and decreased social cohesion. Governments are obliged to work simultaneously to support and protect the right to education, health, and safety of each child, as stated in the Convention on the Rights of the Child. In fact, the General Secretary of the United Nations called on governments to prioritize education for all children, including disadvantaged children. At the online meeting organized by UNESCO on April 29, 2020, it was determined that according to the measures offered by education ministers, even though most governments have not set precise dates to reopen their schools, they are planning a phased approach. At the same meeting, the “Framework for Reopening Schools” (2020), which was published jointly by UNESCO, UNICEF, the World Bank, and the World Food Program, was highlighted. It also aims to support the national preparations and guide the implementation process within the framework of which it is intended to guide the decisions of schools about why, when, and how to re-open. UNICEF Education Director Robert Jenkins and World Bank Global Education Director presented the framework and stated that the further away from school, the more difficult it is to return to school. Accordingly, the ministers who attended the online meeting shared their progressive approach towards the re-opening of the schools, while remaining loyal to the distance learning plan until all students returned to school completely.

¹Dr., National Education Specialist, Ministry of National Education in General Directorate of Teacher Training and Development in Turkey. ORCID: 0000-0002-3036-0221 E-mail: ceyda.sensin@uniroma1.it

²Dr., Lecturer, Università degli Studi di Roma "La Sapienza" at Department of Social and Developmental Psychology and Educational Research in Italy. ORCID: 0000-0003-0575-7021 E-mail: emiliane.rubatdumerac@uniroma1.it

According to the “Framework for Reopening Schools”, the necessity for schools to be opened has been explained as the basis of the impact of the school on the child's learning ability, eliminating the risk of being exposed to anxiety and stress, such as sexual abuse that may be caused by being away from school, child and forced marriage, violence, lost peer interaction and routines. Accordingly, the healthiest way to be followed in reopening schools is; opening safely by health intervention with all measures to protect students, school staff, teachers, and families.

Countries to make a serious decision such as opening schools; school principals and local administrators should quickly gather critical information about how to deal with the epidemic with quick surveys to be applied to teachers, students, and parents, and in the light of this information, consider how to support learning by considering the risk factors associated with opening schools and the benefits of classroom education compared to distance education.

Before schools reopen:

- It has been suggested that teachers and school administrators should be given support and education on distance education while schools are still closed. For this, peer groups can be created on mobile platforms, as well as providing telephone credit (credit/minute) for them to communicate with parents.
- In order to prevent teachers from wearing out and to support their professional development, it was suggested that teachers' salaries should be paid continuously and on time.

In the process of reopening schools:

- It has been suggested that administrative staff and teachers should be trained on physical distance application and school hygiene practices, and if necessary, the number of staff in schools should be increased.
- It has been suggested to support teachers in the mental health and psychosocial needs of students as well as compensating for the places that are lagging behind in education. The training to be given within this scope, especially in schools where the ratio of students at risk is high; It is suggested that teachers be organized in a way that aims to improve students' basic literacy and mathematical skills and to improve their ability to meet their socio-economic needs.

When schools reopen:

- It is recommended to seek help from experts to implement innovative methods such as peer counseling in professional development online and to make the process run faster. It is suggested that these training can be combined with formal pre-service and in-service teacher training.
- It has also been proposed to increase the funds allocated for the development and training of teachers.

2. In-service teacher training

The previous passage explains how it is recommended to pay attention to teacher training during the historical period of school closure due to the CoVid-19. In-service training is a term used to describe a range of activities and requirements, often under the title of professional development. In-service education with the definition of Perron (1991; quoted by EURYDICE, 1995) as various activities and practices they involve in expanding teachers' knowledge, developing

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

their skills, and evaluating and developing their professional approaches explains the meaning of professional development.

One of the most important components of this training is the teacher. The key factors in in-service training are to positively affect the professional development of teachers and to contribute to the development of their knowledge by taking an active role (Saiti & Saitis, 2006). A similar definition is made by Loucks-Horsley et. al. (2010) as teachers' professional development concept as opportunities to increase teachers' activities in the classroom and develop new knowledge, skills, and approaches.

The developments both in science and technology since the mid-20th century brought about changes in societies. While all these developments strengthen the role of the teaching profession in society, it also forces teachers to be changed, to constantly develop themselves. In the 21st century, the teacher, who was defined as the person who only conveyed the knowledge in the past years, evolved to the person who designed his own materials, methods, classroom activities, and all kinds of teaching-related situations. For this reason, many countries have invested in their teachers a priority, realizing that it is not possible to catch up with the knowledge level of the constantly developing world only through the education received before the service, and has also given importance to the professional development of teachers after the service. Especially after the CoVid-19 pandemic, it can be seen that one of the most common points of the regulations on education was to strengthen the teacher training services. At below, some of the regulations on education based on in-service teacher training made in some countries due to the pandemic.

The “Distance Learning” initiative in the United Arab Emirates was carried out in cooperation with the Ministry of Education and Hamdan Bin Mohammed Smart University (2020). According to this initiative, more than 42,000 online connections have been successfully given the '*Be an online teacher within 24 hours*' course with this distance education. This course aims to provide participants with the necessary training on various levels of training staff about online training processes, including managing online classes, operating them online, and helping them gain the necessary experience. Provided in Arabic and English, this course is free and is designed to further develop the ability of academic professionals to provide quality distance learning by international best practices and is supported by "Madrasa", an Arabic and English e-learning platform. The collaboration was provided for the educators on the provision of the “Become an online teacher in 24 hours” course in five global languages (English, Russian, French, Spanish and Arabic), in cooperation with the university and UNESCO. After this completed online course, the second session titled '*Design an Online Course in 24 Hours*' will start next.

In the time of the epidemic, the Government of Spain has made it a priority to eliminate deficiencies in the measures to be taken in the field of education, due to the disruption of the content, courses, subjects, and curriculum in all circumstances due to extraordinary conditions. After proposals such as making use of all areas of training centers, combining face-to-face activity with remote activity or adapting programs, the Ministry (2020a) Economic Affairs to design a regional cooperation program for teacher education, which will enable the digitalization of increased resources to strengthen digital resources and skills through platforms and devices and announced that they are working with the Ministry of Digital Transformation. It was also announced that intensive teacher training activities would be developed to provide technical equipment to training centers and to use online resources. The Minister of Education (2020b) stated that priority should

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

be given to improving teacher education and modernizing vocational education, accordingly, the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado –INTEF) website (<https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/>) has suggested its use to provide information to teachers, families, and students on different topics. Since there are no published regulations in the process of providing in-service training face-to-face, teachers are expected to improve their professional education using the materials on this website.

While the reopening process of schools in France was announced to be gradual, it was determined that the curriculum was changed and adapted to each level by considering the shortened academic year. To support teachers in this process, the Ministry provided them with a series of "objectifs pédagogiques prioritaires (priority educational objectives)" page and assessment exercises for each level of assessing students from kindergarten to grade 3 from primary school (Government of France 2020).

The Australian Government (2020) pursues a policy in which teachers and parents support collaborative work with states, regions, and non-government education authorities to support teachers, school leaders, and school communities to continue delivering high-quality education during the outbreak. In addition, the Australian Institute for Education and School Leadership-AITSL plays an important role in developing expertise in education and supporting a quality teaching and school leadership profession, making several resources open to teachers to support teachers and leaders. AITSL launched an Australian Teacher Response Campaign, which includes a material center for teachers and a Facebook group during the outbreak (<https://www.aitsl.edu.au/secondary/comms/australianteacherresponse>).

It is crystal clear that countries pay attention to teacher investment and in-service teachers are playing a key role to pass through this historical time. Therefore, in this paper, it was aimed to investigate the regulations on education based on in-service teacher training strategies after CoVid-19 outbreak. The following research questions are addressed for both countries:

- What is the general framework for in-service teacher training activities organized both in Italy and Turkey?
- What types of in-service teacher training activities are furnished both in Italy and Turkey after the CoVid-19 outbreak?
- What actions ought to be taken to provide better in-service schooling activities for teachers in Turkey and Italy?

3. Methodology

The research was carried out using a document analysis method. Document analysis takes place by examining the documents to reach the data for the research objectives (Çepni, 2010). In addition, related professional and legal documents had been investigated and examined. Regarding with the subject with the keywords such as in-service teacher training, "la formazione in servizio degli insegnanti" and "hizmet içi öğretmen eğitimi" were scanned in national and international searching indexes such as Google Scholar, INVALSI, Ulakbim, YÖK database, Science direct and, EBSCO. The reports of in-service teacher training that are published by European Education Data Net (EURYDICE), the Ministry of National Education (MEB), and Ministry of Education, University and Research (MIUR) had been scanned.

4. Results

Among all European countries, Italy had the largest set of Covid-19 cases which has temporarily closed all schools and universities starting from March 4, 2020, in order to implement strict measures to prevent further spread of the new coronavirus (MIUR, 2020a). As Özer (2020) mentioned, due to the school closure starting from March 17, 2020, MoNE taken significant steps to strengthened to sustain distance education based on policy actions. This comparison study is limited to the key dimensions and presented in main categories accordingly; general frameworks for in-service teacher training and the in-service teacher training regulations after CoVid-19 in both of the target countries.

4.1. In-service teacher training in Italy

4.1.1. General Frameworks for in-service teacher training in Italy

The implementation of these training initiatives is entrusted by this General Directorate to the Regional School Offices to acquire the candidacies of state Educational Institutions or their networks, starting the selection procedures for the current school year. The general objective is to develop teachers to expertise on subjects with specific skills on the teacher training plan. These "expert" teachers will then be called to cascade dissemination (one or more teachers per institute) of the strengthened and/or acquired skills and to be promoters and tutors of the introduction and the curricula of their use. The in-service training plan must provide a common basis for competing on the planning and organization of interventions with the acquisition of advanced techniques and teaching methods that are at the same time rigorous, innovative, and engaging and includes practical tools essential to manage effective classrooms (MIUR, 2018).

In-service training of tenured teachers is compulsory, permanent and, structural. The methods of carrying out in-service training are decided by the board of teachers, on the basis of the three-year plan of the training offer "PTOF", within which adequate space must be reserved for the Plan of training actions. The objective of the plan is to respond to the training needs of individual teachers to be included in the development and improvement framework of each school (Official Newspaper of the Italian Republic, 2015,).

In planning the training activities, compliance with the quality criteria must be ensured, in relation to the relevance of the cultural contents, to the diversification of the methodologies to focus on training workshops, on research-action, on networking and, on the production of teaching resources.

A few points of attention are summarized:

- The in-service teacher training would express the needs of the schools find the right consideration in the plans built at a territorial level;
- The training would encourage the use of didactic research and field training activities focused on observation, reflection, comparison on didactic practices and their results, avoiding abstract and academic treatments;
- The training would enhance schools and innovative experiences, promoting forms of twinning, exchange of teachers, visiting;
- The training would involve university structures, professional associations, bodies and, qualified/accredited subjects in a more incisive way, to enrich the cultural, scientific and, methodological quality of the training activities.

4.1.2. Regulations made in in-service teacher training in Italy after CoVid-19

Operational indications for carrying out in-service training activities for teachers, as well as training activities for newly hired teachers, in light of the urgent measures on the containment and management of the epidemiological emergency from COVID-19 taken. It was noted on the protocol with number 278 on the March 6, by MIUR (2020c) that all the activities should be carried out by smart working until the emergency ceases and in any case until different communication from the competent authorities which includes the training activities aimed at newly recruited teachers in 2019-2020 school year, the activities to teachers that engaged in support activities, in-service teacher training, the training to newly-hired school managers in 2019-2020 and all the training in general meaning.

The training and test course for newly recruited teachers is characterized by activities that are generally carried out in the presence. Reference is made in particular to training workshops and peer to peer activities. In addition, this is the third school year in which the experimental activity of visiting innovative schools is also planned, addressed to 3,000 newly recruited teachers throughout the national territory. Also, for these training activities, it is, therefore, necessary to identify online distance training methods.

The training workshops, characteristic of the year of training and testing, are generally divided into four 3-hour meetings each on the topics envisaged by the Ministerial Decree. Without prejudice to the total duration of 12 hours of total use for the laboratories, it is advisable to propose for each newly hired teacher the frequency of only two laboratories in remote mode, in order to dedicate adequate time to both activities in sync (video lessons, interaction in the virtual classroom, etc.) and at the moments of preparation, personal study, and reworking, with final feedback provided by the trainer. The role of the trainer must be based on facilitating relations between newly recruited teachers, also in this new training context. The laboratories are managed remotely, through synchronous and asynchronous instruments, some of which are reported through the special section of the ministry dedicated to online teaching (<https://www.istruzione.it/coronavirus/index.html>), and are possibly also carried out with the support and involvement of the educational institution of the newly recruited through the digital animator and/or the territorial training teams to support educational innovations. On the INDIRE website, in the new hiring section of the school year 2019-2020, some examples of articulation and useful methodologies for the creation of online laboratories are available. Conducting the online workshops presupposes a familiarity with the trainers with the online tools. The pole school for training will take care to ensure a technical and functional infrastructure that makes synchronous (video conferencing, webinar, chat, virtual classrooms, etc.) and asynchronous (e.g. repository for material sharing) and specialist online tutoring support environments (e.g. animator and digital team and / or territorial team for innovation).

Peer to peer is one of the fundamental activities of the year of training and testing. In the 12 hours provided for this activity, the most significant part of the relationship between the newly hired teacher and his welcoming tutor is expressed. This activity involves the design, the structured and mutual observation of the didactic action in the respective classes, the shared reworking of what has been observed. Having to and wanting to experiment with this activity during the time of suspension of teaching in the presence, it is suggested to carry out the planning observation in relation to the distance teaching opportunities that each teacher is putting in place in each other's

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

classes. The observation grids for the didactic activity available in the Toolkit of the online environment neoassunti.indire.it remains useful for the peer to peer activity, taking care to adequately transpose the activities carried out online with particular regard to the centrality of the educational relationship, even in remote situations, mediated by technologies.

The visiting activity in innovative schools, among the many activities in attendance, is certainly the one that can undergo the greatest variation compared to what has already been planned. The organized meeting of the study visit cannot be easily borrowed in its "remote" equivalent. However, if in the spirit of the experimental initiative there is the intention of "going to meet educational institutions that offer innovative ideas and examples of good practice" it is important to take the opportunity to make contact (in a virtual way and through online meetings) with the good practices shared by the schools also to cope with the moment of emergency, so as to spread innovative methods and operational tools to facilitate the creation of permanent collaboration networks between teachers of different educational institutions.

Pending the adoption of the Ministerial Decree and that the relative training resources are assigned, the training Polo schools which have the task of carrying out support and consultancy actions with local networks for the promotion of research, experimentation, and development of methodologies and use of didactic tools for inclusion, with part of the resources already available, will take care of planning, based on the needs of the local educational institutions, training courses aimed at enhancing the skills of teachers on methodologies and techniques for distance learning, also referring to the contents published in the dedicated section of the website of the Ministry of Education (<https://www.istruzione.it/coronavirus/index.html>) (MIUR, 2020b).

The National Institute of Documentation, Innovation, and Educational Research [INDIRE] in Italy (2020a) launched a solidarity initiative between schools to overcome the COVID-19 emergency with solutions for distance learning with innovative methodologies and tools. A solidarity that is realized thanks to the support of the networks of schools of the "Avanguardie educative", "Piccole Scuole" and the European community of "eTwinning" that are ready to collaborate with the teachers and school managers of the educational institutions based on requests.

Again, INDIRE (2020b) offered teachers a new section entirely dedicated to tutorials for distance learning. It is collection videos that guide the users step by step in order to use some of the main free tools to record video lessons, achieving them (i.e. Google Drive, One Drive), sharing online teaching resources, and virtual classroom management. The selected tools are free and ready to use (i.e. YouTube, PowerPoint, Screencast-O-Matic, Skype, Hangouts, Open Broadcast Software, Google Suite for Education, Microsoft Office 365 for Education, Google Classroom, Microsoft Teams, and WeSchool). The video tutorials are marked by color: green for those suitable for those who start from scratch, yellow for slightly more complex solutions, and finally red to indicate a further, progressive level of complexity/flexibility.

4.2. In-service teacher training in Turkey

4.2.1. General Frameworks for in-service teacher training in Turkey

The Ministry of National Education considers the needs in in-service training; regarding the developments in science and technology, executive reports, audit reports, staff requests, research results, board recommendations, surveys, relevant legislation, needs of units or institutions, development plans, action plans, and other top documents. In-service training activities are planned

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

and carried out by the General Directorate of Teacher Training and Development at the central level, and by the governorships at the local level. The in-service teacher training activities are provided to teachers and in professional and personal development; while the training activities are provided in areas such as candidacy, adaptation, renewal, development, and preparation for senior positions, changing fields, pedagogical formation, foreign language, computer, special education. Professional and personal development training is given in areas such as candidacy, adaptation, information renewal, development, and preparation for senior positions, changing fields, pedagogical formation, foreign language, computer, special education.

In-service training activities are planned and carried out by the Department of In-Service Training in the Ministry of National Education. Addressing the problems of centrally driven in-service training activities, the Department of In-Service Training gave local National Education Directorates authority and responsibility to plan and conduct in-service training according to their own needs. Since 1994, National Education Directorates in all provinces of Turkey have prepared their own annual in-service training plans and after these have been approved by the provinces' governors, they can conduct activities using their resources.

The general concept of in-service training at both the national and local level appears to involve determining an expert or experts for the activities and making the training. No matter what the course's subject is, the organizing authority generally invites an academician from a university or an experienced teacher and asks them to speak for the training activity. Collaborative and communicative activities in which the teachers share their knowledge and experiences are not generally used. The experts, academicians, and trainers who take part in the training cannot usually use information and communication technologies and interactive multimedia tools in the training activities because of the lack of facilities. It is usually used as a computer and a projection machine to do the presentation.

4.2.2. Regulations Made in In-Service Teacher Training in Turkey after CoVid-19

The review article by Özer (2020) explains the general educational policy actions by MoNE to maintain educational services once the CoVid-19 breakout. The Ministry of National Education is in the process of closure of schools in Turkey, Education Information Network (EBA) has strengthened the infrastructure of the educational portal is digital. Therefore, it has resulted in the same article that MoNE has rapidly established an in-depth distance education environment that supports students academically, improves the psychosocial support system, and provides the necessary materials and tools.

The 2023 Education Vision, which has been created as a road map has been built on our cultural codes by prioritizing making the living conditions of our recent times meaningful for the present and future of our children. Below, the objectives related to our General Directorate of Teacher Training and Development (ÖYGM) are listed as selected, and the arrangements and activities carried out by the general directorate during the CoVid-19 outbreak process (MoNE, 2020a). It was paid attention the teachers' professional development within national and internationally accredited distance education programs prepared in the field of digital entrepreneurship, computing thinking skills, project consultancy, English language education, museum and disaster education, and information from artificial intelligence to digital security were opened to approximately 500.000 teachers by the General Directorate of Teacher Training and Development in the

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

Ministry of National Education at the following webpage: <http://ogretmen.meb.gov.tr/mesleki-gelisim-programi.html>.

To support teachers and strengthen their personal and professional needs; within the support by universities, non-governmental organizations, and academics, the aforementioned online training program set up and accredited by the UNESCO National Commission. Before the pandemic process, it was accelerated the online training that has established and structured professional development programs in accordance with the distance education system (MoNE, 2020b).

Professional development programs to be counted as in-service teacher training that is shared online are grouped as follows:

Turkish Language	Efficient Use of Turkish Language and Elocution Education
	Turkish Education Professional Development Program for Turkish Children in Our Cultural Geography
	Teaching Turkish as a Second Language in the Context of Inclusive Education Professional Development Program
Foreign Languages	Professional Development Program of German Language Teachers
	Professional Development Program of Arabic Language Teachers
	Professional Development Program of French Language Teachers
	Professional Development Program of English Language Teachers
Self-Development	Introduction to Computer Networks Training (CCNA 1)
	Python Training
	Introduction to Cyber Security Training
	Internet of Things (IoT)
	Java Education (Basic Level)
	Fundamentals of Digital Entrepreneurship
	Teaching Computational Thinking Skills by Interdisciplinary Approach
	Mobile Application Development with Flutter
	Mobile Application Development with Kotlin
	Computer-Aided Design (AUTODESK FUSION 360)
	Project Consultancy Seminar
	School-Based Disaster Education
	Trekking (Summer / Winter) Leadership Professional Development Program
	Design Oriented Thinking Professional Development Program for Innovation in Education
	Village Teachers and Unified Classroom Teachers Orientation and Professional Development Program
	School Family Cooperation Professional Development Program
	Professional Development Program of School Administrators in the Context of Inclusive Education
	Orienteering Education Professional Development Program
	Professional Development Program for Autism Spectrum Disorder
	Development of Guidance Skills of Preschool and Guidance Teachers Professional Development Program
Software Development Specialist Professional Development Program	
Intelligence Games Education Professional Development Program	
Professional Development Program for Teaching Computational Thinking Skills by Interdisciplinary Approach	

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

	Mind and Intelligence Games Education Professional Development Program
Culture	Drama Professional Development Program in Education
	Folk Dance Professional Development Program
	Anatolian Tales and Fairy Tale Narration Professional Development Program
	Museum Education Professional Development Program
	A Teacher A Thousand Rhythm

According to Can (2020), the period of CoVid-19 pandemic increased the demand for open and distance education; moreover, he strongly suggests that the distance education system should be strengthened in terms of infrastructure, access, security, content, design, implementation, quality, legislation and pedagogically in Turkey. Kırmızıgül (2020) highlights the result of the changes in the digital world and learning environments before and after the Covid-19 outbreak, inevitable changes have occurred in the education process and practices and given that reason, many changes have affected students, parents, education administrators and teachers. During the time of CoVid-19 pandemic and digitalization in the education process; teachers, like students and parents, tried to keep up with digitized education in Turkey as the rest of the world. She claims that significant developments have been experienced in the knowledge and experience of teachers in technological and pedagogical fields especially when the live classes and live lessons were implemented by the Ministry of National Education (2020a; 2020b; 2020c) for teachers and students through Education Information Network [<http://www.eba.gov.tr/>] which has also been used for the teachers' professional development in CoVid-19 pandemic period. The in-service development program of teachers is also adapted to distance education where one can find online activities, e-groups, and e-books based on professional development. The online groups let teachers grow a network based on their interests i.e. world of education in the 21st world, educational technologies, classroom management and counseling, assessment and evaluation, and teaching techniques and methods (MoNE, 2020c).

The trending teacher training in the field of Information Technologies are organized synchronously and asynchronously in order to develop the knowledge, skills, and expertise of teachers are as follows:

- In cooperation with Cisco; introduction to computer networks (CCNA 1), Python, cyber security, Internet of Things (IoT)
- In cooperation with Oracle; database and java (both for basic level)
- In cooperation with Google; Fundamentals of digital entrepreneurship,
- Software development with Flutter and Kotlin
- Teaching computational thinking skills with an interdisciplinary approach
- In cooperation with Autodesk; Computer Aided Design
- In collaboration with Apple; "Anyone Can Code"

Apart from these training, where it was aimed to increase teachers' software developing skills in many branches such as artificial intelligence, embedded systems, robotics, and big data; the other trending online training activities are the Project Consultancy Seminar prepared in collaboration with the Scientific and Technological Research Council of Turkey [TÜBİTAK] in order to improve the knowledge and skills of teachers who prepare students for TÜBİTAK projects and carry out project consultancy; the Museum Education Certificate Program prepared in collaboration with Ankara University Museum Education Department, where it was planned to enable

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

teachers to transform museums into out-of-school learning environments and use them by making interdisciplinary associations and finally the School-Based Disaster Education prepared in cooperation with AFAD-JICA aims to increase the awareness, knowledge, and skills of teachers about natural disasters (MoNE, 2020d).

5. Conclusion

The CoVid-19 disease is an unexpected challenge in all the countries' national education system. Knowing that teachers are the core of the education system, yet the forced adjustments putting all the activities in an online portal could be seen as a challenge where it can be read as an opportunity also to provide in-service teacher training to improve old-school teachers. Given that reason, this paper is in quality to enlighten the Similarities and Differences between Italy and Turkey after CoVid-19 on In-Service Teacher Training Regulations in order to learn from each other and get improve. When the regulations of Italy and Turkey were examined, some similarities came out. Lack of professional staff for planning and accomplishing in-service teacher training activities both in Turkey (Bayrakçı, 2009) and Italy (Causarano, 2004) seems to be one of the main problems for teachers' professional development.

Given the circumstances challenging education systems in the worldwide meaning; it can be useful to highlight the similarities and learn from each other in order to avoid mistakes that can cause bigger problems in the near future. In these two countries, it can be seen that, like in other countries, the biggest common point was to strengthen the teachers' information technology skills. Telli and Altun (2020) recommend that investing in online and distance education must be the strategy to follow. According to them, teachers are expected to be in need of specific training be for the preparation of asynchronous education. In order to prepare content suitable for students who will encounter asynchronous education content and online education system; education technologies, training scenarios, preparing e-learning scenarios, and creating these prepared e-learning scenarios with basic Microsoft Office tools or rich multimedia contents such as Articulate, Captivate, iSpring. As the increase in online video conferencing tools such as Google Meet, Google Hangout, Zoom, Blackboard, Cisco and Webex are also can be taken into consideration.

Given the fact that that the most common problem faced by teachers was the problem of inviting students to the online course or adding them to the class. In order to prevent various complications that can be experienced, the usage guides of the most used live video applications can be prepared and presented to the teachers (Telli and Altun, 2020).

There were not found any document depending on the disability, instructors or teachers with disabilities in order to support them, therefore, it is suggested that it can be useful to use the educational platform or live video class application on the computer interface and special access and usage guides should be prepared (Telli and Altun, 2020).

Both in Italy and Turkey, the current distance education system is supported by many national and international networks and communities. It is highly recommended to strengthen international networks and learn from each other and then nationalize the possible strategies.

On the other hand, based on the general frameworks, both of the national in-service teacher training activities are organized as one-way learning. As known as communication among teachers is a key for fostering teachers' professional development; teachers can learn better from each other than from a content expert or an education specialist (Park et al., 2007). In light of that, it

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

can be suggested that the in-service teacher training activities can be organized in order to learn from each other even through online portals. Based not only on the obligatory training activities but also on the interests in order to develop the skills, official e-groups can be launched on official webpages provided by the ministries of national education. Within that, it can be easier to provide feedback due to the importance of feedback stated by Duke (1986; cited in Bayrakçı, 2009) that when a training activity is followed by provision for feedback, it will result in the best involvement by the teacher. It must be also highlighted that according to Andrade (2015), specific strategies for educators should be implemented that aim to improve student autonomy in teacher education for online teaching. In this approach; if the contents of dialogue, autonomy, self-regulated learning, self-reflection, collaborative control, peer, and teacher cooperation are solidly created and gained with an effective infrastructure, then teachers can guide a qualified online teaching and learning experience.

References

- Andrade, M. S. (2015). Teaching online: A theory-based approach to student success. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 1-9.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 2.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Causarano, P. (2004). La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione. *La storia contemporanea tra scuola e università. Soveria Mannelli: Rubettino*, 177-199.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 5. Baskı. Trabzon.
- Eurydice. (1995). In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries, ed. Eurydice, Brussels.
- Government of Australia, the Department of Education, Skills and Employment. (2020). *Resources for teachers and school leaders*. <https://dese-interim.govcms.gov.au/resources-teachers-and-school-leaders>.
- Government of France. Ministry of Education. (2020). *Réouverture des écoles et des établissements scolaires: Conditions de poursuite des apprentissages*. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo19/MENE2011220C.htm>.
- Government of Italy, Ministry of Education [MIUR]. (2020a). *Coronavirus, Azzolina: attività didattiche sospese fino al 15 marzo*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/coronavirus-azzolina-attivita-didattiche-sospese-fino-al-15-marzo>.
- Government of Italy, Ministry of Education. [MIUR]. (2020b). Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione. Nota MI-DGPER prot. 7304. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/03/nota_DGPER_27_03_2020.pdf.
- Government of Italy, Ministry of Education. [MIUR]. (2020c). *Prot. Note 278 of 6 March 2020 (Version 1.0)*. https://www.miur.gov.it/web/guest/viewasset/-/asset_publisher/JSNbzntsYmTr/document/id/2586222?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_JSnbzntsYmTr_redirect=https://www.miur.gov.it/web/guest/viewasset%3Fp_p_id%3Dcom_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_JSnbzntsYmTr%26p_p_lifecycle%3D0%3D0

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_JSNbzntsYmTr_cur%3D0%26p_r_p_resetCur%3Dfalse%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_JSNbzntsYmTr_as-setEntryId%3D2586222.

Government of Italy, Ministry of Education. [MIUR]. (2018). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione Direzione generale per il personale scolastico*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/718927/Nota+DG+personale+scolastico+protocollo+50912+del+19+novembre+2018.pdf/830eb60d-ac25-4cf3-b174-ab350b2a8b10?version=1.1&t=1542737185301>.

Government of Italy, Ministry of Education. [MIUR]. (2017). *Premio formazione 2017 per l'innovazione della scuola*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/piano-per-la-formazione-dei-docenti>.

Government of Spain, Ministry of Education and Vocational Training. (2020a). *El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las CCAA crean un grupo de trabajo para abordar el desarrollo del próximo curso2020-21*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/05/20200514-sectorial.html>.

Government of Spain, Ministry of Education and Vocational Training. (2020b). *Isabel Celaá avanza 10 líneas de trabajo para modernizar la educación tras la crisis del Covid-19*. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/05/20200521-comparenciacongreso.html>.

Government of Turkey, Ministry of National Education. [MoNE]. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.

Government of Turkey, Ministry of National Education. [MoNE]. (2020b). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>.

Government of Turkey, Ministry of National Education. [MoNE]. (2020c). EBA TV ders yayını, <https://www.eba.gov.tr/>.

Government of Turkey, Ministry of National Education. [MoNE]. (2020d). Türk Eğitim Tarihinin En Büyük Uzaktan Eğitim Mesleki Gelişim Programını Başlatıyoruz. <http://oygm.meb.gov.tr/www/turk-egitim-tarihinin-en-buyuk-uzaktan-egitim-mesleki-gelisim-programini-baslatiyoruz/icerik/804>.

Hamdan Bin Mohammed Smart University. (2020). *Ministry of Education and Hamdan Bin Mohammed Smart University qualifies more than 42,000 teachers in UAE & the region*. <https://www.hbmsu.ac.ae/news/ministry-education-and-hamdan-bin-mohammed-smart-university-qualifies-more-42000-teachers-uae>.

Hamdan Bin Mohammed Smart University. (2020). *Strategic partnership between HBMSU and UNESCO IITE to launch 'Be an Online Tutor in 24 Hours' course in five global languages*. <https://www.hbmsu.ac.ae/news/strategic-partnership-between-hbmsu-and-unesco-iite-launch-%E2%80%98be-online-tutor-24-hours%E2%80%99-course>.

Kırmızıgül, H. G. (2020). CoVid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin press.

Official Newspaper of the Italian Republic. (2020). Law n.18. *Enhancement measures of the National Health Service and economic support for families, workers and businesses connected to the*

Şensin, C., Rubat du Mérac, É. (2020). A good scare is worth more than good advice: Educational regulations in Italy and Turkey after CoVid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 429-442.

epidemiological emergency from COVID-19. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>. March 17, 2020.

Official Newspaper of the Italian Republic. (2015). Law n.107. *Reform of the national education and training system and delegation for the reorganization of the current legislative provisions.* https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2015-07-15&atto.codiceRedazionale=15G00122&elenco30giorni=false. July 13, 2015.

Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını Sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.

Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues’ roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and teacher education*, 23(4), 368-389.

Perron, M. (1991). Vers un continuum de formation des enseignants: elements d'analyse. *Recherche & formation*, 10(1), 137-151.

Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

The National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research [INDIRE]. (2020a). Le reti Avanguardie educative, Piccole Scuole e eTwinning a supporto dell'emergenza sanitaria. <http://www.indire.it/la-rete-di-avanguardie-educative-a-supporto-dellemergenza-sanitaria/>.

The National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research [INDIRE]. (2020b). #iorestoacasa, arrivano i video tutorial per i docent. <http://www.indire.it/2020/03/16/iorestoacasa-arri-vano-i-video-tutorial-per-i-docenti/>.

UNESCO, UNICEF, the World Food Programme & the World Bank. (2020). *Framework for reopening schools.* <https://www.unicef.org/media/68366/file/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>.

UNESCO. (2020a). *COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273>.

UNESCO. (2020b). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>.

UNESCO. (2020c). *Education ministers share plans for the reopening of schools after COVID-19 closures.* <https://en.unesco.org/news/education-ministers-share-plans-reopening-schools-after-covid-19-closures>.

UNESCO. (2020d). *Managing high-stakes assessments and exams during crisis.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373387>.

UNESCO. (2020e). *School reopening.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>.

UNESCO. (2020f). *Supporting teachers and education personnel during times of crisis.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>.

Sustainability of adult education: Andragogues as change agents¹

Siniša Kušić², Sofija Vrcelj³ and Anita Zovko⁴

Received date: 16 / 05 / 2020

Accepted date: 20 / 09 / 2020

Abstract

The paper analyses andragogues as change agents in education. Starting from critical theory, andragogues have the potential to work within the curriculum redefinition framework by enabling participants in educational process to identify areas of knowledge deficits and build on prior knowledge. In addition to this change, they can carry out transformative learning in which the central category is critical reflection, i.e. the most important characteristic of adult learning. The aim of this paper is to point out the importance of the identity of andragogues and to point out that their role in changing education, especially when in the knowledge society in which lifelong learning is the key to change the individual and society.

Keywords: *Andragogues, change agents, transformative learning, critical theory, emancipation*

1. Introduction

Since the time of Kurt Lewin, a theorist who first studied the theory of change and practiced it in the 1940s (Burnes, 2004; Kritsonis, 2004-2005), the concept of change agent has recently become more and more used as a specific social category which designates persons or groups that play a significant role in initiating, managing, or implementing change (Caldwell, 2003; 2005). However, the concept change agent is neither unique nor uniquely defined but is used in different contexts to denote different changes. The change agent can refer to individual actors of a group or a team, or to professionals who have specific competencies in change management. It can also refer to people with visionary abilities, to people outside of a particular system or organization as well as people who are invited to make certain changes in the organization (Lunenborg, 2010). Miller and Lawton (2002) define change agents as invisible hands that turn vision into action, i.e. they are focused on developing, applying, and advocating good and successful practices. For change, growth and successful practices, agents can provide specific solutions in advance. The second type of agent is oriented towards mutual understanding and mutual decision making with the participants (Ackoff, 1981).

The vagueness of the concept is enhanced by a different understanding of change that can signify both radical change but also minor innovations and interventions at the macro or micro level (Caldwell, 2005). When it comes to change, it can be said that there are almost as many concepts of the change process as there are authors who analyse this phenomenon. Change

¹This paper is the result of research projects (Critical Discourse of Didactic Models and Competences Teachers in Adult Education (Anita Zovko) and Andragogy workers and education for sustainable development (Siniša Kušić).

²PhD. Assistant professor, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education, Croatia, skusic@ffri.uniri.hr

³PhD. Full professor, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education, Croatia, svrcelj@ffri.uniri.hr

⁴PhD. Full professor, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education, Croatia, anita.zovko@ffri.uniri.hr

includes change of the organization of environmental structures, technologies or people. Change sometimes involves innovation, and the ultimate goal is to improve outcomes through change in practice (Shen, 2008; Kritsonis, 2004-2005). Change can be said to be a process of learning and implementing new ideas to improve practical experience. Furthermore, in terms of scope and participants, changes can be implemented on the state, community, institution, group or individual level. It is also possible to talk about social, political, climate, educational, technological, communication, family and other changes.

Although there is no agreement on the precise determination the change agent, there is an agreement on their importance as they are a success factor for facilitating the work of an organization and / or group (Van Poeck, Læssre and Block. 2017).

Considering that almost all segments of human life are changeable, this paper is dominantly orientated towards changes in adult education, respectively to andragogues who are determined to be the change agents. By andragogues we mean qualified people whose scope of work is not only adult education, but they are professionals working in manufacture, business world, military, mass media, various educational institutions and other fields. Namely, the need to redefine andragogues arises from educational practices that sometimes impose the necessity of clearly delineated target groups. For andragogues, the criterion of creating a professional identity is the age of the students they work with, and the upper and lower age limits depend on narratives formulated by educational policy makers themselves (Ranzijn, 2010), which can contribute to the redefinition of andragogues. In Europe, adults are often defined as people over 30, making it difficult to conceptualize education and employment. Given the considerable economic disparities within the European area, biological age is a problematic criterion since, for example, material independence and personal autonomy are more important criteria separating young people from adults (Shanahan, 2000). Regardless their identity is not being clearly defined because there is an understanding that anyone who works with adults is an andragogue, we can say that andragogues - no matter where they work, are specialists in change (Reischmann, 2017; 2017 a). We can analyse these changes at the level of what individuals can do to develop their effectiveness as drivers of change, despite the system being slow. Andragogues cannot depend on the system and wait for the system to change if they want sustainable emancipatory education.

2. Andragogues as change agents - critical emancipatory discourse

In education reforms in many countries around the world, there is a tendency for teachers to be explicitly determined as change agents. This shift is significant considering the dominant policy was aimed at deprofessionalization because teachers were perceived as executors of certain curricula in order to achieve a repressive testing regime and to meet the criteria of external evaluation (Priestley, Biesta & Robinson, 2012; Guilherme, 2008; Freire 2002). Defining a teacher as a change agent primarily includes action and critical thinking within a particular context, which is the reason why andragogues are viewed as change agents from the discourse of critical emancipatory pedagogy (Freire, 2002). Their power of change is reflected in the aspect of emancipation, liberation, and the development of critical awareness of oppression, and in the critical reflection on educational policy and official curricula. Emancipatory learning questions the power of language and the nature of experiences, and the activity of the andragogue (the teacher) is aimed at helping adult learners imagine the radical possibilities of educated minds and educated

citizenship, using analytical tools that allow for questioning and resistance to accepted models of thinking.

From the perspective of constructivist theory, andragogues can redesign the curriculum in such a way that it allows participants in different segments to identify areas of knowledge deficits and to build on prior knowledge.

Traditional pedagogy is based on the power relations of those who have the power of knowledge versus those who do not have that power, and is oriented towards the creation of “products” tailored to the country or tailored curricula and knowledge created by the commanding ones. Antonio Gramsci (1891-1937) believed that “hegemony is a political practice and a continuous process performed by the ruling class with one purpose – to preserve both power as well as intellectual and moral leadership” (Sućeska, 2013:40). He is the one to indicate that the ruling class presents itself as an organism capable of absorbing the whole society, bringing it to its own cultural and economic level, i.e. by the means of hegemony the state becomes an educator (Sućeska, 2013). Hegemony was organized by intellectuals and their task is to shape moral and intellectual life. The intellectual function within a given society is always educational and political and intellectuals are not determined by the type of work they do, but by the function of political and technical leadership.

Education is an area where theory and practice, culture and politics, research and achievement inevitably merge in combination with social and political activities (Ferreira and Bittar, 2008). Accumulated knowledge is selectively and ideologically coloured through various institutions in society. Universities, for example, deal with knowledge in two ways (Hayes, 2006). They, on the one hand, reproduce new generations through education (and knowledge) and, on the other, they create an explicit epistemological logic for such knowledge, creating a standardization of theoretical methods for obtaining new knowledge (Ferreira and Bittar, 2008). Theory thus becomes an ideology that is not an instrument for understanding reality, but a set of moral principles for directing actions and human behaviour. Education is oriented towards a technicity approach, so students and teachers are shaped not to promote freedom, democracy or criticism.

Education provides misrepresented images of the world and promotes values and worldviews that marginalize individuals according to the criteria of class, sexuality, gender, and other characteristics (Hayes et al. 2011). Some contents are either inadvertently overlooked in the curriculum, such as the contribution of women or other groups to a community or society in general. Critical theorists, however, believe that the official curriculum is tailored to the needs of the dominant groups, because the curriculum defines *entitlement to powerful knowledge*. (Young, 2014). Unlike traditional pedagogy, critical pedagogy is oriented toward education and knowledge as a set of autopoietic practices characterized by autonomous personality formation, freedom of individual thought, decision-making and action. Critical pedagogy places hope in education that should be encouraged in gaining different experiences as well as in giving freedom to determine one's authentic identities (Vrcelj, 2018). The emotional and intellectual autobiography of the student /the subject of education is the direction of andragogue's work that needs to be embraced and incorporated into the work plan and used in the selection of models and methods of adult education.

Authentic identities and autobiographies open the space for andragogues to be change agents considering that traditional pedagogy did not adequately take them into account. Their power of

change is thus reflected in the aspect of emancipation, liberation, and the development of critical awareness of oppression, and in the critical reflection of educational policy and official curricula.

Official curricula are often tailored to work with children and young people without adequate teaching content that is appropriate for adult learners. In redesigning the curriculum, it is necessary to consider the full range of learning experiences and numerous contexts provided by the educational institution, which can be implemented in adult education. From the perspective of constructivist theory, andragogues can redesign the curriculum in such a way that it allows participants in different segments to identify areas of knowledge deficits and to build on prior knowledge. Teachers should have enough space to contribute to the community, to create national and world values that treat those that are different fairly and with a high level of tolerance. Change-oriented curricula will not leave andragogues powerless in achieving the individual's real growth and emancipation (Watkins, 2010). Accordingly, in the implementation of the curriculum, andragogues should include in the evaluation their beliefs about what the community should be in order to ensure that investment in education produces long-term good results for all, not just those belonging to or aspiring to educational hegemony (Siegel, 2006; White, 2014).

As Dewey (1966) points out, education should contribute to social integration, the overall improvement of society and be an incentive for individuals to develop their full potential. In the emancipatory discourse of education, andragogues have a wide range of ways and modalities for introducing and developing social competencies in the preparation and continuous improvement of the education curriculum. In addition, in critical thinking, they also emerge as individuals who change social competences that are important for collective learning and for social life. Significant space for andragogues is thought to be created in the change process of learning associated with transformative learning, founded by Freire. His concept *conscientização* was embraced by Jack Mezirow (1991), who researched the return of women to post-secondary education or to the workplace. He wanted to identify factors that are affirmative or limiting in the women's adjustment upon their return to previously abandoned activities. Transformative learning is the process of causing change in the frame of reference – i.e. adults have acquired a coherent experience (associations, concepts, values, feelings) that define their world.

Reference frames are structural assumptions through which we understand our experiences. Our experiences shape and delimit expectations, perceptions, insights, and represent our course of action (Mezirow, 1991). For transformative learning theory, the central category is the critical reflection (Imel, 2000; Mezirow, 1991) that the authors take as the most important characteristic of adult learning. Critical reflection allows us to recognize how much our own biography has limited us. A person develops this ability to evaluate no sooner than in adulthood. To be a victim of a limiting autobiography means to look at your past as a determining factor for your present and your future (Mezirow, 1991). Mezirow points out that J. Habermas introduced the concept of instrumental, communicative, and emancipatory or reflective learning. Each type of learning has a different purpose. Instrumental learning is orientated and happens through problem-solving and by discovering cause and effect relationships. Instrumental learning gives us knowledge about how to control and manipulate the environment or other people through problem solving with the aim of improving performance. Communicative learning, which refers to learning that is related to understanding the perspectives and meanings of others when communicating with us and most commonly related to communication regarding feelings, values, ideals, moral decisions, freedom (Jovanovic, 2014; Mezirow, 1991).

Habermas's third type of learning - emancipatory, is transformed by Mezirov (1991) into a transformative process. Transformative learning has several phases – 1) Disorientation doubt - any external factor that changes the status quo and these factors are some traumatic events such as death of a relative, divorce, separation or unemployment even though these may be accompanied by other factors (discussion or book). 2) Self-examination involving feelings of fear, guilt or shame. 3) Critical evaluation of the assumptions made regarding the role and experience of alienation in relation to traditional social expectations. 4) A person links his / her own dissatisfaction with the similar experiences of others, thus recognizing that our problem is common. 5) Explore opportunities for new roles, relationships and actions. 6) Planning the action. 7) Acquiring competencies for planned action(s) 8) Temporarily experimenting with new roles and evaluating feedback. 9) Building competence and confidence in playing new roles and 10) reintegration into society dictated by a new perspective.

Although this theory has been criticized for starting from the assumption that development comes when we change something that is wrong. This suggests that the person is tasked with transforming, forgetting the circumstances and the world we live in (Maksimovic, 2012). It is thought that andragogues can help marginalized groups because democratic discourse is central to transformative learning (Mezirow, 1991). In the vocabulary of neoliberal politics, the outcome of transformative learning is change. O'Sullivan, Morrel, and O'Connor (2002, according to Gregoric, 2019) define them in five basic categories, ranging from changes in basic settings and thinking to changes in feelings, actions, and awareness, to a broader, cosmopolitan perception of the world.

Andragogues in the context of transformative learning have to know the needs and goals of their (adult) students and help them act accordingly. In this way, adult learners are afforded the space of critical reflection of what they will do, as well as the autonomy that is important for autopoietic practices that are characterized by autonomous personality formation, freedom of individual thought, decision-making and action.

There are different limitations in the change process since education does not exist in a theoretical and practical vacuum. It should however be emphasized that achievement-oriented education as measured by standard tests and market requirements respects the previous experience of adults and creates such relationships in the educational process that do have an emancipatory dimension.

3. Conclusion

The modern school system and educational institutions, as an integral part of it, are large and complex bureaucratic systems that, regardless of their management mode, are regulated at the state and school levels by various laws and regulations. Determining the goals of education, especially in neoliberal conditions, is characterized by political, economic, ideological, cultural and other factors rather than didactic, andragogical and pedagogical ones. The goals of education, and then the goals of reforms as a way out of the education crisis, are an expression of political rivalry and power play between individual interests, dominant groups' value systems, and the needs of social groups that feel marginalized. Education is deeply ingrained into society and it can prevent and repel change, however the status of an andragogue as a change agent is fundamentally changing. The barriers to adult education that andragogues try if not to eliminate than to adapt are becoming clearer. Emotional and intellectual autobiographies of adults are the guidelines for

andragogues' work and these need to be embraced and incorporated into their work plan. In such way andragogues become change agents.

Although the social context is not always conducive to the work of andragogues, it should be noted that andragogues can and often do encourage critical thinking and develop socio-cultural education related to (adult) life practices. By working in this way, realistic assumptions of democratization are realized, as well as balancing the internal, external and personal perspective of change, not only in special institutions for adult education, but also beyond.

Andragogy activities are much broader than working in traditional educational institutions. Their role is most important in changes towards a knowledge society in which lifelong learning is the key to changing the individual and society as a whole.

References

- Ackoff, R. (1981). *The Art and Science of Mess Management*. Interfaces, 11(1), 20-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25060027>.
- Badley, G. (1986). The Teacher as Change Agent. *Journal of In-Service Education*, 12:3, 151-158, DOI: 10.1080/0305763860120305
- Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (3).
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41 (6), pp. 977-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x>.
- Caldwell, R. (2003). The changing roles of personnel managers: old ambiguities, new uncertainties. *Journal of Management Studies*, 40 (4), pp. 983-1004.
- Caldwell, R. (2005). Things fall apart? Discourses on agency and change in organizations *Human Relations*. Volume 58(1): 83–114. DOI: 10.1177/0018726705050937
- Ferreira, A. i Bittar, M. (2008). Education from the marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. *Interface*, v. 12, n. 26, p. 635-646, Jul./Set. 2008.
- Fullan, M.G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, Vol.50, Number 6 March.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- Gregorčič, M. 2019, Pedagoške smjernice za emancipacijsko učenje. PYLE: Post-YU for Learning Emancipation – Supporting learners on the way to self-realisation. http://www.vci.hr/site_media/media/cms_page_media/52/IO1-%20HRV%20prijevod_VCI_final_3.pdf
- Giljerme, M. (2008). Uloga kritičke pedagogije u kulturnim studijama – intervju sa Anri. A. Žiruom. *Pedagogija*, 63(1), 5-16.
- Hayes, K., Steinberg, S. R. i Tobin, K. (eds.) (2011). *Key Works in Critical Pedagogy: Joe L. Kincheloe*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Hayes, W. (2006). *Progressive Education Movement: Is it Still a Factor in Today's Schools?* Rowman & Little_eld Education.
- Jovanović, A. (2014). Transformativno učenje u romanu Hermana Hesea Sidarta. *Andragoške studije*, broj 1, jul 2014, str. 137–170.
- Killeen, Martin P. (2009). *The acquisition of information and learning technology skills by FE teachers*. EdD thesis, University of Nottingham.
- Kritsonis, A. (2004-2005). Comparison of Change Theories. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*. Volume 8 Number 1 2004-2005

Kušić, S., Vrcelj, S., Zovko, A. (2020) Sustainability of adult education: Andragogues as change agents. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 443-449.

- Lunenburg, F.C. (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent. *International Journal of Management, Business, And Administration*, Volume 13, Number 1.
- Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, broj 1, jul 2012, str. 37 -62 I
- Merriam, Sharon B.(2002) Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New directions for Adult &Continuing Education*, Vol. 2001, Issue, 89.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, K., & Lawton, R.L. (2002). *The Change Agent's Guide to Radical Improvement* https://www.amazon.com/Change-Agents-Guide-Radical-Improvement/dp/0873895347#reader_0873895347.
- Priestley, M., Biesta, G, Robinson, S. (2012). Teachers as agents of change: An exploration of the concept of teacher agency. *Working paper no. 1, Teacher Agency and Curriculum Change* (ResearchGate).
- Reischmann, J. (2017). What are Andragogues good for? Workplaces, Competencies, Study Contents, Identity. *Andragoške studije*, br.1. str.9-24.
- Reischmann, J. (2017a), Lifewide learning – Challenges for Andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), pp. 43–50 (2017) DOI: 10.1556/2059.01.2017.2
- Shen, Y. (2008). The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement. *International Education Studies*. Vol.1. N.3.
- Sučeska, A. (2013). Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja. U: Perica, I. (ur.), *POLITICKO _ PEDAGOŠKO. Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon.
- Tikly, L., Barrett, A.M, (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31 (2011) 3–14.
- Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom- teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Rijeka, Filozofski fakultet.
- Young, M. (2014). Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*. [online].vol.44, n.151, pp.190-202.