

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)**

*KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERITY JOURNAL OF  
EDUCATION (KSU J ED)*



**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Ahmet KAYA

<b><u>Editör / Editor</u></b> Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI	<b><u>Editör / Editor</u></b> Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA
--	---

**İstatistik Editörü:**

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

**Dil Editörü:**

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

**Sekretarya**

Dildar ÖZASLAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

**Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers**

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Seyit Ahmet GÜZEN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Ali Erkan KOÇAKGÖL (Yüksek Lisans Öğrencisi / MA Student)

**Mizanpaj**

Öğr. Gör. Ahat TEZCAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

**Teknik Destek**

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

**İletişim / Contact**

**Adres /Address:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Avşar Yerleşkesi 46100,  
Kahramanmaraş

**Telefon/Phone:** +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

**Cilt/Volume:** 4 **Sayı/Issue:** 1 Haziran / June e-ISSN: 2619–9742

## EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mustafa YAZICI

Fen Eğitimi ABD

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Yusuf ERGEN

Sınıf Öğretmenliği ABD

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

## **Editörden / From Editor in Chief**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 4. cilt 2. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde altı makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Bilal KARAHAN, Süleyman Nihat ŞAD “Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretimine Etkisi”, Ökkeş HANÇER, Cengiz ÖZMEN “LGS Sınavlarında Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”, Gözde BALIKÇI “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerindeki Öğretmen Kimliğinin Freire’ye Göre İncelenmesi”, Betül TEKEREK “Fen ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Düşünceleri ve Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma”, Mehmet Fatih DÖĞER “Sosyal Ağların Eğitimde Dönüştürücü Rolü eTwinning Faaliyeti Örneği”, Hayriye BİLGİNER “Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Almanca’nın Durumu: WoK Verilerine Dayalı Bibliyometrik Bir Analiz” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmaları göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

**Prof. Dr. Ahmet KAYA**

**Editor in Chief**

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief .....	iii
<b>Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretimine Etkisi</b>	
<i>Effects of Distance Education During Covid-19 Pandemic on Teaching English Listening and Speaking Skills</i>	
Bilal Karahan, Süleyman Nihat Şad .....	1-29
<b>LGS Sınavlarında Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi</b>	
<i>An Examination of Questions Asked in the Turkish Revolution History and Kemalism Course in LGS Exams according to the Revised Bloom's Taxonomy</i>	
Ökkeş Hançer, Cengiz Özmen .....	30-46
<b>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerindeki Öğretmen Kimliğinin Freire'ye Göre İncelenmesi</b>	
<i>An Investigation of the Teacher Identity in the General Competencies for Teaching Profession in Turkey from a Freirean Perspective</i>	
Gözde Balıkcı .....	47-65
<b>Fen ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Düşünceleri ve Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma</b>	
<i>A Study on Teachers' Views and Experiences Related to Science and Mathematics Integration</i>	
Betül Tekerek .....	66-82
<b>Sosyal Ağların Eğitimde Dönüştürücü Rolü eTwinning Faaliyeti Örneği</b>	
<i>The Transformation Role of Social Networks in Education eTwinning Action Example</i>	
Mehmet Fatih Döğer .....	83-103
<b>Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Durumu: WoK Verilerine Dayalı Bibliyometrik Bir Analiz</b>	
<i>The State of German as a Foreign Language in Turkey: A Bibliometric Analysis from WoK Data</i>	
Hayriye Bilginer .....	104-113

## Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Öğretimine Etkisi

Bilal Karahan<sup>1</sup>  Süleyman Nihat Şad<sup>2</sup> 

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine olan olumlu ve olumsuz etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Covid-19 pandemisi süresince Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde İngilizce derslerini yürüten dokuz öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, çevrimiçi yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin etkili teknoloji kullanımına bağlı olarak dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Diğer taraftan uzaktan eğitimin etkin teknoloji kullanımına ve elverişli ortam sağlamasına bağlı olarak konuşma becerisi üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca teknolojinin etkin kullanılmamasından, MEB'nin kararlarından ve aileden kaynaklanan nedenlerden dolayı uzaktan eğitimin dinleme becerisi üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrenciden, ortamdaki, MEB'den, teknoloji kullanımından ve aileden kaynaklı nedenlerden dolayı uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, İngilizce iletişim becerileri, uzaktan eğitim

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

31 Aralık 2021

**Accepted / Kabul Tarihi:**

20 Temmuz 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

1-29

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Karahan, B., & Şad, S. N. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine etkisi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 1–29.

<sup>1</sup>Doktorant, Öğretmen, MEB / Kayseri

<sup>2</sup>Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB/EPÖ ABD / Malatya

## Effects of Distance Education During Covid-19 Pandemic on Teaching English Listening and Speaking Skills

### Abstract

The aim of this case study is to reveal the positive and negative effects of distance education during the Covid-19 pandemic on teaching listening and speaking skills. The participants were nine English teachers working in the primary, secondary and high schools at the Ministry of National Education. Research data were collected via semi-structured interviews using online communication tools. As a result of the content analysis, it was revealed that the distance education carried out during the Covid-19 pandemic positively affected the listening skill depending on the effective use of technology. On the other hand, it was seen that distance education had positive effects on speaking skills depending on effective use of technology and suitable environments. On the other hand, it was also found that distance education had negative effects on listening skills arising from the ineffective use of technology, family and the decisions made by the Ministry of National Education. Similarly, it was found that the negative effects of distance education on teaching speaking skills were caused by the students, the environment, the Ministry of National Education, the ineffective use of technology, and the family.

**KeyWords:** Covid-19, distance education, English communication skills

### Giriş

Küreselleşen dünyada yabancı dil eğitimi her ülke için oldukça önemlidir ve Türkiye’de de bu doğrultuda çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda, 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan 4+4+4 eğitim reformuyla birlikte ilkokul 1. sınıfta okula başlama yaşı 5’e, yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da ilkokul 2. sınıftan itibaren 6’ya inmiştir (Bayyurt, 2012). Bu durumda, ülkemizde bireylerin ilkokul 2. sınıftan başlayarak lisans ve lisansüstü eğitim kademelerine kadar uzanan uzun bir süreç boyunca yabancı dil eğitimi aldıkları söylenebilir. Türkiye’deki duruma genel olarak bakıldığında uzun yıllar yabancı dil eğitimi almalarına rağmen bireyler özellikle dinleme ve konuşma becerileri başta olmak üzere dil becerileri kullanımında yeterli kazanımlara ulaşamamaktadır (Paker, 2012; Şad, 2011; Şad & Karaova, 2015; Şahin, 2018; Yaman, 2018).

Yapılan çalışmalar genel olarak yabancı dil öğretiminde dil bilgisi üzerine odaklanılmakta olduğunu ve buna paralel olarak da yazma ve okuma becerileri öğretimine daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir. Örneğin, Suna ve Durmuşçelebi (2013) yaptıkları derleme çalışmasında, ülkemizde yabancı dil öğretiminin amacına ulaşmamasının nedeninin yanlış yabancı dil öğretim politikalarından kaynaklandığını ve uygulamada okullarda genel olarak dil bilgisi öğretimine önem verilip dil becerilerinin göz ardı edilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak dinleme ve konuşma becerileri kazanımlarında zayıflıkların ortaya çıkmasında bazı nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme becerisinin derslerde tam olarak ayrı bir vakit ayrılması gereken bir beceri olarak görülmeşi, öğretmenlerin kendilerini dinleme becerisi öğretiminde yeterli görmeyişleri ve geleneksel dil öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin dinleme becerilerinin zayıf kalmasına neden olmaktadır (Mendelson, 1994; akt. Akkaş Baysal, 2020). Kınav (2019), öğrencilerin dinleme becerisinde zayıf kalmalarının nedenini yabancı dil öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmamasına bağlamıştır. Ayrıca dinleme metinlerinde farklı aksanların oluşunun, öğrencilerdeki düşük yeterlik düzeyinin, fiziksel dikkat dağıtıcı unsurların ve

kullanılan materyallerde ki görsel eksikliklerin dinleme becerisi kazanımında zayıflıklar meydana getirdiğini ifade etmiştir. Ur (1996), öğrencilerin konuşma becerisi kullanımında zayıf kalmalarının nedeni olarak kaygıyı işaret etmiş ve öğrencilerin konuşma etkinlikleri esnasında endişe duymaları sonucu derse katılımlarının azaldığını belirtmiştir. Işık (2009; akt. Kırkıç & Boray, 2017), yabancı dil öğrenenlerin konuşma becerisinde zayıf kalmalarının nedenini öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştireceklerini bilmemelerine yani konuşma becerisi öğrenme stratejilerinin eksikliğine bağlamıştır. Şad ve Sarı (2019) erken yaşta yabancı dil öğretimi yürüten öğretmenlerin bu konudaki kuramsal bilgilerinin orta düzeye yakın olduğu ancak buna rağmen kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıklarını ve kuramsal bilgi düzeylerinin erken yaşta yabancı dil öğretime yönelik özyeterlilik algılarını anlamlı düzeyde yordamadığını bildirmiştir.

Türkiye’de Covid-19’a bağlı ilk vakanın görülmesiyle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı’nın aldığı kararlar doğrultusunda 23 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm devlet okulları ve özel okullarda uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB Haberler, 2020). Salgın döneminde eğitimin tüm paydaşları ve ders branşları kapsamında yürütülen bütün eğitim faaliyetleri doğrudan etkilenmiştir. Her derste olduğu gibi İngilizce dersi de yüz yüze eğitim yerine online ortamlarda sürdürülmeye başlanmıştır. Bu süre zarfında özellikle 2020 yılına yoğunlaşacak şekilde konuyla ilgili çok sayıda ulusal ve uluslararası akademik çalışma yayımlanmıştır. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimle yabancı dil öğretimi ve genel olarak pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin başta olmak üzere çeşitli eğitim paydaşlarının Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen yabancı dil derslerine ve bazı çalışmalarda da genel olarak pandemi süreci içerisinde sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinden hareketle neler yaşadıklarına, karşılaşılan sorunların ve avantajların neler olduğuna ve kullanılan materyallerin verimliliğine ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür (Atmajo & Nugraho, 2020; Avcı & Akdeniz, 2020; Balaman & Hanbay Tiryaki, 2020; Dolmacı & Dolmacı, 2020; Eroğlu & Kalaycı, 2020; Fansuary ve ark., 2020; Hopp & Thoma, 2020; Huang ve ark., 2020; Moser ve ark., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Shahzad ve ark., 2020; Şendoğan Erdoğan, 2020; Tümen Akyıldız, 2020; Yi & Yang, 2020). Söz konusu çalışmalarda genel olarak Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin yabancı dil eğitimi üzerine olan olumlu ve olumsuz etkileri incelenmiştir. Benzer şekilde bu çalışmalarla, Covid-19 pandemisinde yürütülen uzaktan eğitimin yabancı dil öğretimini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurlar öğrenci, öğretmen, veli ve teknoloji kullanımından kaynaklı etkenler olarak çeşitli başlıklar altında ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalarda özelde uzaktan eğitimin yabancı dil öğretime sağladığı en önemli avantajın zamansal ve mekânsal esneklik olduğu anlaşılmıştır (Dolmacı & Dolmacı, 2020; Fansuary ve ark., 2020; Huang ve ark., 2020; Shahzad ve ark., 2020; Şendoğan Erdoğan, 2020). Ayrıca dijital içerik kullanımı sonucu bazı öğrencilerin motivasyonun arttığı ve tutumlarında olumlu değişiklikler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Fansuary ve ark., 2020; Shahzad ve ark., 2020). Öte yandan Tümen Akyıldız (2020) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında görüşlerini aldığı çalışmasında öğrencilerin motivasyon kaybı, velilerin yetersiz maddi durumları,

öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandıkları ve dijital okuryazarlıklarının düşük olması gibi nedenler yüzünden yabancı dil eğitiminin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamasından olumsuz etkilendiğini bildirmiştir. Eroğlu ve Kalaycı (2020) pandemi sürecinde uzaktan eğitimde iletişim ortamının azaldığına ve ölçme-değerlendirme sorunlarının ortaya çıktığına ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Dolmacı ve Dolmacı (2020) uzaktan eğitimde yabancı dil derslerinde beden dili kullanımının azaldığı, sınıf yönetiminin zorlaştığı ve motivasyon eksikliklerin oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Şendoğan Erdoğan (2020) uzaktan eğitim süreci hakkında İngilizce hazırlık sınıfındaki öğrencilerin görüşlerini almış ve sürecin öğrenciler tarafından verimsiz olarak nitelendirildiğini ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda (Avcı & Akdeniz, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020) araştırmacılar uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ve altyapıyla ilgili yetersizliklerin yaşandığı, öğrenci kaynaklı ilgi, dikkat ve motivasyon eksikliklerinin ortaya çıktığı ve derslerin hazırlığı, planlaması ve uygulanmasında sınırlılıkların meydana geldiği bulgusuna ulaşmışlardır. Moser ve arkadaşları (2020) yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle uzaktan eğitim sürecinde materyal uyarlama ve sürece hazırlıksız yakalanma kaynaklı sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda (Fansuary ve ark., 2020; Huang ve ark., 2020; Shahzad ve ark., 2020) internet bağlantısı, teknolojik araçlar ve kullanılan uygulamalardaki sorunlar nedeniyle yabancı dil öğretiminde sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda ise (Atmajo & Nugraho, 2020; Yi & Jang, 2020) kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin internet ve kota kaynaklı sorunlardan dolayı uzaktan eğitimdeki yabancı dil derslerine katılamadıkları bilgisine ulaşmışlardır. Ayrıca Atmajo ve Nugraho (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı olumsuz durumlar yaşandığını ortaya çıkarmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimin İngilizce dil becerileri öğretimine, daha da özelden dinleme ve konuşma becerisi öğretimine etkisini araştırmaya yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla geçmişte yüz yüze eğitim kapsamında istenilen düzeyde başarının sağlanamadığı İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi sonucu olumlu ya da olumsuz anlamda ne tür gelişmelerin yaşandığını araştırmak önem arz etmektedir. Bu bağlamda Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerisi öğretimi üzerine olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymak araştırmaya değer görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimine etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme becerisi öğretimine olan olumlu etkileriyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?



2. Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme becerisi öğretimine olan olumsuz etkileriyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce konuşma becerisi öğretimine olan olumlu etkileriyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce konuşma becerisi öğretimine olan olumsuz etkileriyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine olan olumlu ve olumsuz etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında kişiler, olaylar, zaman ve mekân gibi duruma neden olan ya da durumun içinde yer alan bütün elementler derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmada Covid-19 pandemisi nedeniyle 23 Mart 2020 tarihinden itibaren zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim süreci özel bir durum (vaka) olarak ele alınmış, bu bağlamda özelde farklı okul kademeleri ve illerde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 9 İngilizce öğretmenin İngilizce dersi kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırma tasarımının etik açıdan uygunluğunun onaylanması amacıyla öncelikle İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna başvurulmuştur. İlgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Komisyonunun 2021/10-17 sayılı kararıyla gerekli etik kurul onayı alınmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okul kademelerinde görev yapan ve Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle ders veren 9 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Pandemi sınırlamaları nedeniyle başvurulmak zorunda kalınan bu örnekleme yöntemi araştırmacının kendisine daha yakın ve erişilmesi kolay olan durum ve örnekleme seçmesine olanak vererek, araştırmanın daha pratik, hızlı ve ekonomik bir şekilde ilerlemesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 9 İngilizce öğretmenine çeşitli çevrimiçi platformlar ve telefon bağlantıları kullanılarak ulaşılmış ve gönüllülük beyanlarına dayalı olarak çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların gizliliğine riayet edilerek çalışmada takma isimler kullanılmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1***Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler*

İsim	Görev yaptığı il	Görev yaptığı okul kademesi	Deneyim (yıl)
Mustafa	Malatya	Ortaokul	4
Emre	Kayseri	Ortaokul	15
Mete	Malatya	Ortaokul	13
Aysel	Kahramanmaraş	Lise	3
Hasan	Sivas	Lise	22
Hülya	Kayseri	İlkokul	17
Berna	Malatya	Ortaokul	7
Canan	Yozgat	Lise	2
Oya	Yozgat	Lise	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerden 3'ünün Malatya, 2'sinin Kayseri, 2'sinin Yozgat, 1'inin Sivas ve 1'ininde Kahramanmaraş ilinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerden 5'i Ortaokul, 4'ü lise ve 1'i ilkokul kademesinde görev yapmaktadır. Pandemi öncesi yüz yüze eğitim ile pandemi sonrası online eğitimi kıyaslayabilmek amacıyla araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yüz yüze eğitim deneyimlerinin olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin deneyimleri en az 2 yıl en fazla 22 yıldır.

### Verilerin Toplanması

Veriler, görüşme yöntemi kullanılarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde çalışmaya gönüllü olarak katılan Malatya, Kayseri, Yozgat, Sivas ve Kahramanmaraş olmak üzere 5 farklı ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 9 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. “Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir” (Stewart & Cash, 1985; akt. Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 129). Bu amaçla öncelikle yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin çalıştıkları il, okul kademesi ve deneyimleri hakkındaki bilgileri toplamaya yönelik üç soru sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci bölümünde öğretmenlere Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme becerisi öğretimi üzerine olan olumlu ve olumsuz etkisi hakkında bilgi toplamak üzere 4 ana soru ve bu sorulara bağlı 6 sonda sorusu hazırlanmıştır. Görüşme formunun üçüncü bölümünde ise Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretimi üzerine olan olumlu ve olumsuz etkisi hakkında veri toplamak için 4 ana soru ve bu sorulara bağlı 6 sonda sorusu hazırlanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere sosyal medya araçları ve telefon görüşmesi üzerinden çalışma hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılımlarına dair izinleri alınmıştır. Öğretmenlerle görüşme saati ve günü WhatsApp üzerinden belirlenmiştir. Pandemi süreci dolayısıyla görüşmeler yüz yüze yapılamamış; Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başlangıcında katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü olarak katıldıklarına dair onayları alınmıştır. Ayrıca katılımcıların onayları dahilinde görüşmeler ses kaydı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler tek seferde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 09:38 dakika ve en fazla 36:31

dakika olarak kaydedilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin toplanma sürecinde 9 İngilizce öğretmeni ile görüşme sonucu toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri daha fazla derinlemesine açıklamak, durumun, olayın ya da kişilerin göze çarpmayan noktalarını da incelemek amacıyla yapılan analizdir. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların kendi içerlerinde sistematik olarak düzenlenmesi ve bulguların açıklanıp, yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırma verileri analiz edilmeden önce görüşmeler deşifreleri bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilmiştir. Görüşmelerin bu dokümanlar üzerinden incelenmesiyle verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmış ve her bir alt probleme ilişkin kod defteri ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Sonraki aşamada kodların ortak yönleri incelenerek, kodları içerecek genel temalara ulaşılmıştır. Daha sonra bulgular bölümünde açıklanmak üzere veriler ana ve alt temalara göre düzenlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Nicel çalışmalardaki iç geçerliliğin sağlanması kavramı, nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması ile mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanından araştırmanın deseni, verilerin toplanma süreci, analiz ve sonuç bölümlerine ilişkin geri dönüt alınmıştır. Uzman incelemesi sayesinde alınan öneriler sonucu araştırmanın bölümlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Dış geçerlilik ölçütü kapsamında aranan aktarılabirlik özelliği sayesinde ise nitel araştırmaların sonuçları benzer ortam ve süreçlere ilişkin kişilerde bir bakış açısı oluşturmayı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın aktarılabirliğinin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanılan veriler tema ve kodlara uygun olarak düzenlenmiş ve sunulmuştur. Ayrıca verilerin doğasına sadık kalmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak araştırmanın tutarlılığının sağlanması amacıyla tutarlık incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Görüşleri alınan ve aynı zamanda alan uzmanı sayesinde, verilerin toplanmasında kullanılan aracın, veri toplama sürecinin, elde edilen kod ve temaların ve bulguların sunulmasının tutarlılığına ilişkin dönütler alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

## Bulgular

Bu çalışmanın alt problemleri kapsamında katılımcılara Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce derslerinde dinleme ve konuşma becerileri etkinlikleri yaparken gözlemledikleri olumlu ve olumsuz durumlar, kullandıkları aktiviteler, ilgili becerilerin öğretimine ayırdıkları zaman, öğrencilerin yüz yüze eğitime göre kazanımları ve etkinliklere katılımları hakkında sorular yöneltilmiştir. Araştırmada yapılan içerik analizi sonucu ortaya çıkarılan temalar ve alt temalar ilgili alt probleme ilişkin başlığın altında sunulmuştur.

## **Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Dinleme Becerisi Öğretimine Olumlu Etkileri**

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme becerisi öğretimi üzerinde olumlu etkilerinin özelden teknoloji kullanımına bağlı olarak zengin materyal ve etkinlik imkânı, okulda yaşanan imkânsızlıkları ortadan kaldırması, zamandan tasarruf sağlama olanağı ve elverişli fiziksel ortam sağlaması olarak ortaya çıkarılmıştır.

### ***Zengin Materyal ve Etkinlik İmkânı***

Pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme becerisi öğretiminde sağladığı en olumlu ve öğretmenlerin en fazla bahsettiği etki zengin materyal ve etkinlik imkânıdır. Öğretmenler internet sayfalarını ve uygulamalarını kullanarak çok fazla sayıda dinleme etkinliklerine ulaştıklarını ve bu etkinlikleri öğrencileriyle daha kolay bir şekilde buluşturduklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde çeşitli siteler ve yazılımları kullanarak fazla sayıda ve zengin içerikli materyallere ulaşmaları sayesinde yüz yüze yaptıkları derslerde sadece kitaptaki dinleme aktivitelerini kullanmanın sınırlılığını aştıklarını ifade etmişlerdir. Ödevlendirme konusunda ise öğrencilere fazlaca dinleme etkinlikleri verebildiklerini bu sayede öğrencileri daha fazla dinleme materyali ve platformu ile buluşturduklarına değinmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Berna: “Görsel açıdan sadece kitaptaki dinleme metni ile [sınırlı] kalmaksızın daha farklı kaynaklarla daha farklı çeşitlerle yapıldı.”

Emre: “Bütün sosyal mecralardan edindiğimiz bütün kaynak elimizin altındaki bir bilgisayar ile çok çabuk bütün öğrencilerimize ulaşabiliyor farklı şehirlerdeki çalışmalara çok çabuk bütün öğrencilerimiz ulaşabiliyor, farklı ülkelerdeki İngilizce öğretmenlerinin paylaşımlarına da hemen kendilerine iletebiliyoruz yani böyle bir müthiş avantajı da var yani.”

Mete: “Benim edindiğim izlenim kadarıyla ben dinleme becerilerinin geliştiğini düşünüyorum çünkü çok daha fazla etkinlik ayırmak zorunda kalabiliyoruz uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ile daha haşır neşir olmak zorunda kaldığımız için.”

### ***Okulda Yaşanan İmkânsızlıkları ve Sınırlılıkları Ortadan Kaldırma***

Bazı öğretmenler yüz yüze eğitimle dinleme etkinliklerini okullarındaki akıllı tahta ve projeksiyon gibi donanım eksikliklerinden dolayı yapamadıklarını ya da kendi imkânları dahilinde yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitime geçiş ile teknoloji kullanımını sayesinde okuldaki bu imkânsızlıkların ortadan kalktığını bu sebeple dinleme etkinliklerini yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Hülya öğretmen bu duruma ilişkin görüşlerini şu sözleri açıklamıştır:

“Normalde zaten okul süresinde normal eğitimde veremiyordum çünkü akıllı tahtamız yoktu bizim okulumuzda. Akıllı tahta da olmadığı için de ben telefondan açıyordum, bazen projeksiyon

*olan sınıflarda projeksiyon yansıtıp yapıyordum ama bence pandeminin benim açımdan en büyük katkısı bu dinlemelerin verilmesiydi. Çünkü çocuklara verebildik. Böyle bir şansımız oldu ama önceden maalesef böyle bir şansımız yoktu.”*

Emre öğretmen ise Hülya öğretmene paralel olarak aşağıdaki görüşü dile getirmiştir:

*“Şimdi zenginleştirilmiş kaynaklara erişim noktasında okulumuzda akıllı tahta olmadığından online olarak yaptığımız derslerde o tür bir kolaylık oldu.”*

Berna ve Aysel öğretmenler ise sınıflarda akıllı tahta olsa dahi yüz yüze eğitim sürecinde okulun internetinin bazı internet sitelerine erişim sınırı koyduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğrencilere her siteden dinleme kaynağı sunamadığını ama uzaktan eğitim sayesinde okuldaki bu kısıtlamayı aştıklarını dile getirmiştir. Berna öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

*“Dediğim gibi okullarımızda akıllı tahtalar var lakin herhangi bir özel kaynağa ulaşma kolaylığı YouTube’u açabilmek kullanabilme kolaylığı YouTube’a erişim bu derece değildi kısıtlamalar vardı biliyorsunuz.”*

Aysel öğretmen ise Berna öğretmenin sözlerini destekler nitelikte şunları söylemiştir:

*“..YouTube’a erişemiyordum ben, biliyorsunuz, MEB’in interneti ile çünkü YouTube yasaklı hani ama ben kendim direkt açabiliyorum, sekme açıyorum daha kolay kullanıyorum.”*

### **Zamanın Verimli Kullanımı**

Bazı öğretmenler pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde, teknolojiyi yaygın olarak kullandıkları için zamanı etkili kullandıklarını belirtmişlerdir. Zamanı etkili kullanmaları sayesinde dinleme etkinliklerini hızlı bir şekilde bulup öğrencilere ulaştırdıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, yüz yüze eğitimde dinleme etkinliklerini bulma ve bunları sınıfta sunma konusunda zaman kaybettiklerini ancak uzaktan eğitim sayesinde bu zaman kaybından kurtulup zamanı etkili kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Aysel: *“Mesela akıllı tahtayı açayım işte akıllı tahtaya da yüklemiş oluyorum ama sürekli güncelleniyor akıllı tahtalar derken hani ya silinmiş oluyor. Açayım, edeyim, ayarlayayım derken 15 saniyelik bir veriyi hemen onu ben kendim de halledebiliyordum daha da kolay yapıyorum yani...”*

Berna: *“..Bizim onu daha öncesinden videoları indirip hazırlamamız gerekiyordu fakat uzaktan eğitimde ben bunu anında aklıma gelen bir şeyi zaman kaybı yaşamadan hemen açıp [paylaşabiliyorum].”*

### **Elverişli Fiziksel Ortam Sağlama**

Uzaktan eğitimin mekân sınırını kaldırdığı ve öğrenci ve öğretmenlere farklı ortamlarda

derslere katılma esnekliği sağladığı bilinmektedir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları yüz yüze eğitimde dinleme etkinliklerinin yapılmasını olumsuz yönde etkileyen dış ortam seslerinin ve dikkat dağıtıcı unsurların uzaktan eğitimde teknoloji kullanımını sayesinde ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin kulaklık kullanması sebebiyle dinleme etkinliklerine daha odaklı bir şekilde katıldıklarını dile getirmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Mustafa: “Öğrenciler sınıf ortamındaki gürültü veya atmosferin işte sınıfın büyüklüğü küçüklüğü olsun dinleme noktasında bazı kilit kelimeleri, kilit işte telaffuzları kaçırabilmelerine yol açıyor. Fakat uzaktan eğitim yoluyla öğrenciler genellikle kulaklık kullandıklarından veya ortamda tek başına bulduklarından dolayı daha fazla odaklanıp o pronounciation işte dinletim telaffuz noktasına büyük katkı sağlıyor.”

Aysel: “Dinleme içinde şöyle diyebilirim dinleme metinlerinde daha odaklı olduklarını söyleyebilirim. Sınıf içerisinde yani dinleme yaptığımda böyle hani dikkat dağıtıcı şeyler daha fazla olabiliyor ama dinlemede yine aynı şekilde böyle [uzaktan eğitimde] daha fazla odaklandıklarını düşünüyorum.”

### **Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Dinleme Becerisi Öğretimine Olumsuz Etkileri**

Katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda ilgili alt probleme ilişkin 3 ana tema ve 7 alt tema bulunmuştur.

#### ***Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Olumsuz Etkiler***

Öğretmenler uzaktan eğitimde dinleme becerisi öğretirken yaşadıkları en önemli sorunun bazen altyapıdan ve kullanılan teknolojik araç kaynaklı internet bağlantısında hem kendilerinin hem de öğrencilerin kopukluklar yaşaması, öğrencilerin uzun süreli teknoloji kullanımı sonrasında sıkılmaları ve teknolojik bir ortama bağlı kalmanın sebep olduğu sosyal iletişim eksiklikleri olarak açıklamışlardır.

**Altyapı ve Teknolojik Araç Kaynaklı Sorunlar.** Bazı öğretmenler dinleme etkinlikleri yaptırırken bazı zamanlarda bağlantı problemleri dolayısıyla seslerin öğrenciye net bir şekilde ulaşmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun ise hem kendi hem de öğrencilerin internetlerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler dinleme aktiviteleri esnasında bazı öğrencilerinden sesi net duymadıklarına yönelik geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir. Altyapı bağlantı sorunun yanı sıra kullanılan hoparlör ve kulaklık gibi teknolojik araçların kalitesiz olması durumunda seslerin öğrenciler tarafından cızırtılı ya da bozuk bir şekilde duyulduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda görüşmelerde altyapı sorunlarından bahseden Hasan, Hülya, Canan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Hasan: “Sıkıntılar dinleme şeyindeki sıkıntılar bir internet altyapısı sıkıntısı sesi duyma ile ilgili biliyorsunuz yabancı dilde yani Türkçede kendi dilimizde bazı sesleri tam net duyuyorsak da

*oradan bir ne olduğunu çıkarabiliriz yorum yapabiliriz..”*

Hülya: *“Bazen bağlanmalarda da çok sıkıntı oluyor ki biz merkezde ve iyi bir okuldayız. Her öğrencilerimizin de internete erişimleri var ama buna rağmen çok internetle de çok sıkıntılar yaşadık devamlı atmalar oldu.”*

Canan: *“Dinleme konusunda özellikle biraz eksik kaldık dinleme yaptırabilmem için çünkü güçlü bir internet kaynağı gerekiyordu. Şu an öğrencilerimin derslere bağlanmasında bile problem yaşıyoruz”*

Öğrencilerin teknolojik araçlarının kalitesizliği sebebiyle dinleme etkinliklerini duymada sorun yaşadıklarını söyleyen Berna öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

Berna: *“Kimiler [öğrenciler] kopabiliyor. Ya zaten anlamıyorum bilgisayarın aracılığıyla ya da elindeki aletin kalitesi aracılığıyla ya da bulunduğu konum aracılığıyla sınırlılık getirebiliyor.”*

**Uzun Süreli Teknoloji Kullanımı.** Bazı katılımcılar, öğrencilerin sürekli olarak dersleri bilgisayar, tablet ya da telefon karşısında görmelerinden dolayı ekrana çok fazla maruz kaldıklarını açıklamışlardır. Ayrıca pandemi sürecinin getirdiği dijital araçlarla vakit geçirme oranının artması bakımından öğrencilerin uzun süreli teknoloji kullanımına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Uzun süreli bu teknoloji kullanımı sonucu öğrencilerin dijital ortamda yapılan derslerden sıkıldığını ve ek olarak dijital ortamlardan sıkıldıkları için teknolojik ortamda yapılan derslere katılmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinde sıkıldıklarından dolayı motivasyon ve güdülenme eksikliklerinin ortaya çıktığını açıklamışlardır. Bu duruma ilişkin Hülya ve Emre öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Hülya: *“ama çocukların gelişimleri açısından da hiçbir yararı yok. Saatlerce oturuyorlar çok sıkılıyorlar. Anlamakta zorlanıyorlar. Bence çocukları çok ama çok olumsuz etkiledi bu uzaktan eğitim hocam.”*

Emre: *“Zaten gün boyu sanal ortama epey maruz kalıyor. Başka sosyal platformlarda mecralarda da oyun oynayarak da sürekli bu sanal ortamda belki sanal ortamda daha fazla haşır neşir olmak istememesi de etkilidir, belki bu da tesir ediyordur.”*

**Sosyal İletişimsizlik.** Bazı öğretmenler dinleme becerisi öğretiminde motivasyon sağlaması açısından sosyal becerilerin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı sonucu öğrencilerin sosyal ortamdan koptuklarını ve öğrencilerde sosyal iletişim eksikliklerinin yaşanmasını olumsuzluk olarak belirtmişlerdir. Sosyal iletişim becerilerini kullanara öğrencileri motive etme konusunda uzaktan eğitimde eksiklikler yaşadıklarını açıklamışlardır. Aşağıda bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Mete: *“Çocuklar istendiği yerde ve zamanda istenilen her anda dinleme becerisini ölçebildiği gibi şimdi şöyle bir durum var. Sınıf ortamından da uzaklaşıyorlar hocam. Yani şimdi sınıf*

*ortamında ortalama 25 öğrencimin olduğu bir sınıf ortamından uzaklaşmak onun hem sosyal becerilerini öldürüyor yani zayıflatıyor daha iyi bir ifade ile. Zayıflattığı için de biliyorsunuz dinleme ve konuşmada sosyal becerilerin üzerinde çok etkisi olan bir durum.”*

Emre: *“Online ortamda ders yani yüz yüze ders gibi tabiri caizse canlı kanlı olmuyor. Yani öğrenciyi motive etme [konusunda] öğretmenin duruşu bakışı bir gülümsemesi icabında yanına gitmesi yanında bulunması, bir omzuna belki vurması tebrik etmesi onun bir anda takdir etmesi onun bir anda böyle aktiflik derecesini maksimize edebiliyor ama uzaktan derslerde bu durumu çok başaramıyoruz sanal bir ortamda olduğu hissinde öğrenci.”*

### **MEB Kararlarından Kaynaklanan Olumsuz Etkiler**

Bazı öğretmenler pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim süreciyle alakalı MEB’in aldığı kararların dinleme becerisi öğretimi olumsuz yönde etkilediğini açıklamıştır. MEB’in aldığı kararların dinleme becerisi öğretimine olumsuz yansımalarından öncelikli olarak dersin işleniş ve ders süresi hakkında alınan karar kaynaklı olarak bahsetmişlerdir. Diğer bir MEB kaynaklı olumsuz etkinin ise ölçme-değerlendirme ve devamsızlık hakkında alınan kararlar nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

**Dersin İşleniş ve Süresi Hakkında Alınan Kararlar.** Aysel, Hasan ve Berna öğretmenler MEB’in, dersleri işlerken öğrenci kameralarının kapalı tutulması kaydıyla derslere devam edileceği kararını almasının dinleme becerisi öğretiminde bir olumsuzluk yarattığını dile getirmişlerdir. Bu karar sebebiyle öğrencilerini dinleme etkinlikleri yaparken gözlemleyemediklerini açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerin, dinleme etkinliklerine aktif bir şekilde katılıp katılmadıklarını anlayamadıklarını ve öğrencilerini dinleme aktiviteleri esnasında kontrol edemediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Hasan: *“Pandemiden dolayı şimdi derslerimizi yaparken çoğunlukla kameraları da açmıyoruz öğrencilerin. Sadece isimlerini derse katılımda işte isim olarak görüyoruz ama onların nasıl bir derse katıldığını işte orada sadece dersi açtı ders takip ediyor mu yoksa sadece dersi açtı başka şeyle mi ilgileniyor bunu çok göremediğimiz için bilemediğimiz için..”*

Berna: *“..Zaten anlamıyorum konuşsun dediğini görüyorum ama uzaktan eğitimde bunu göremeyiş bu kopuş. Tabii ki katılımlar buna dönüt sağlayabiliyor yani o dinleme metninden sonraki katılımlar bunu açığa çıkarıyor belki, ama mekân konusunda o çocuğun koptuğunu gördüğümde daha müdahale etmesi kolayken uzaktan eğitimde o telefonu kenara koyup kahvaltımı yapıyor konum itibarıyla herhangi bir hengamenin içinde mi kulaklığı taktı mecburiyetten mi dinliyor, kendini verebiliyor mu anlamıyorum.”*

Aysel: *“..Ya şey olabilir Hocam mesela dinleme yaptırırken çocukları orada [sınıfta] gözlemleyebiliyorsunuz hani dinliyorlar mı en azından dinliyormuş gibi gözüküyorlar mı diye hani onu biz şey yapabiliyoruz hani gözlemleyebiliyoruz ama gözlemleyemiyorum mesela.”*

Oya öğretmen ise MEB’in aldığı karar doğrultusunda derslerin süresinin 40 dakikadan 30



dakikaya indirildiğini belirtmiştir. Bu sebeple dinleme etkinliklerini yapmada ders süresi bakımından sorun yaşadığını dile getirmiştir. Oya öğretmenin görüşü şu şekildedir:

*“Şimdi ilk olarak ders saatinin kısalığı yani 40 dakikadan 30 dakikaya düştü ve bu 30 dakika içerisinde öğrencilerin derse gelmesini bekliyoruz. Zaten kafadan 5 dakika gidiyor öğrenciler katılana kadar. ..Yani o yarım saat okuldaki yüz yüze yarım saat ile aynı olmadığı için çok ilerleyemediğimiz için yani bir ders içerisinde iki tane listening aktivitesi yaptırıyorum.”*

**Ölçme Değerlendirme Hakkında Alınan Kararlar.** Bazı öğretmenler MEB’in sınavların yapılması ile alakalı aldığı karar sonucu uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerisini ölçme ve değerlendirme konusunda olumsuz durumlar yaşandığını belirtmişlerdir. Oya öğretmen alınan karar neticesinde öğrencilerine dinleme becerisi testi uygulayamadığını ve dinleme becerisini ölçme konusunda eksiklik ortaya çıktığını ifade etmiştir. Oya öğretmenin bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

*“Pandemiden dolayı geçen dönem biz listening [dinleme] testi yapmadık. Zümrece karar almıştık, daha doğrusu ilçe olarak karar aldık ve beceri sınavı yapılmadı. O yüzden sadece elimizde gramere dair, reading’e, vocabulary’a writing’e [okuma, kelimeye, yazmaya] dair puan var; listening ve speaking [dinleme ve konuşma] için yok...”*

Emre öğretmen ölçme değerlendirme konusunda alınan kararın öğrencilerde negatif yönde rahatlık durumu oluşturduğunu açıklamıştır. Emre öğretmenin görüşü şu şekildedir:

*“Kendilerinin bir defa yüksek not alacağı garantileri var birinci dönemde çünkü bu süreci yaşadık.”*

### ***Aileden Kaynaklanan Olumsuz Etkiler***

Bazı öğretmenler ailelerin uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerisi öğretiminde olumsuz yönde bir etken olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelerin sosyo-ekonomik koşulları sebebiyle öğrencilerin internet ya da bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçlara erişemediğini ya da sınırlı bir şekilde erişebildiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin dinleme becerisi öğretiminde bir diğer etkisinin ise ailenin okula ve derslere karşı olan tutumu olarak açıklamışlardır.

**Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumları.** Mustafa, Emre, Hasan, Berna ve Oya öğretmenler ailelerin sosyo-ekonomik durumları sebebiyle bazı öğrencilerin internete ve canlı derslere bağlanmak için gerekli olan teknolojik araç-gereçlere ulaşmakta zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin canlı derslere katılmaması sebebiyle dinleme etkinliklerine katılmadıklarını açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler ailesinin sosyo-ekonomik durumundan dolayı teknolojik araç eksikliği ve internete ulaşamamalarından dolayı öğrencilere ödevlendirme yapma ve ekstra dinleme materyali paylaşma konusunda da olumsuzluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Oya: “Bir de demografik yapıdan dolayı burada çok köyde yaşayan öğrenciler var. Onların bağlanabilmeleri özellikle uzun sürüyor tabii bağlanamayanlar da çok fazla da yani benim mesela şu an ulaşamadığım en az 10 öğrencim vardır her şube içerisinde. Ya bilgisayarı yok ya telefonu yok ya interneti yok, bu sebeplerle katılamıyorlar.”

Emre: “Yalnız teknolojik imkânlarla sahip olmayan öğrencilere bu sefer ulaşma sıkıntımız var çünkü sınıf ortamında o teknik teknolojik ekipmanları biz getiriyorduk sınıfa ve herkes faydalanabiliyordu. Yalnız online derste faydalanamayan büyük bir yüzdemiz de vardı yani. ..Bazı öğrenciler o teknolojik donanımlara erişemiyorlar çünkü aynı ortamda birkaç öğrenci derse girdiğinde bu sıkıntı yaşanıyor.”

Berna: “..tabii ki altyapı problemleri zaten derse girmesine engel olduğu için öncelikle çocuğun ya da kısıtlı interneti varsa ben o çocuğa bunu şuradan da dinleyebilirsiniz dediğim ekstra gösterdiğim sayfalar çocukta havada kalabiliyor. Araç erişim kısıtı, sadece derse girecek kadar interneti varken çabalarken ekstra çıkan şeylerden geri kalma kaygısını da yaşıyor olabilir.”

Hasan: “Öğrencilerin kendi evlerinde ekipman eksikliğinden dolayı ilave bir dinleme çalışmasına çok da derslerimizde yer veremiyoruz.”

Mustafa: “[dinleme becerisi] Olumsuz yönleri ise sınıf ortamında kazanabileceğimiz öğrencileri teknik eksiklikler bakımından ya da ne bileyim güdülenme bakımından güdülenme azlığı dolayısıyla kaybediyoruz.”

**Ailenin Olumsuz Tutumu.** Mustafa ve Berna öğretmen bazı ailelerin derslere karşı tutumlarının uzaktan eğitimde dinleme becerisi öğretimini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler ailelerin derslerden daha çok ev işlerine önem verdiklerini ve öğrencilerin aileler tarafından bu işlere daha çok yönlendirildiğini açıklamışlardır. Mustafa ve Berna öğretmenin bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Mustafa: “Bir diğer faktör de büyük ihtimalle aile faktörü çünkü öğrencilerim genellikle köylerde derse katılan köylerinde bulunan öğrenciler, genellikle sanırım tahminimce benim bu yönde çok detaylı araştırma yapmadım fakat öğrenciler ev işlerine ya da tarla işlerine daha fazla önem veriliyor aileler tarafından. Bu yüzden derse aktif katılımları sağlamıyor.”

Berna: “Arkadan inek sesleri geliyor. Mesela bazen hayvanlarını güderken yapıyor o açılardan kendini veremeyiş zaman mekân sınırımı kaldırış [dinleme aktivitelerine] odaklanmayı engelliyor bence.”

## **Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Konuşma Becerisi Öğretimine Olumlu Etkileri**

Görüşmelerin analizi sonucu bu alt probleme ilişkin bulgular 2 ana tema ve bu ana temalara bağlı 4 alt tema altında incelenmiştir.

## **Elverişli Ortam**

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecine geçilmesi ile birlikte sınıfta yaşanan sosyal ve fiziksel sorunların ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Sosyal iletişim rahatlığı sebebiyle öğrencilerinin konuşma etkinliklerine daha fazla katıldıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan fiziksel olarak sınıftaki gürültü ve okuldaki fiziksel koşullar nedeniyle yüz yüze eğitimde konuşma becerisi öğretimi esnasında sıkıntılar yaşadıklarını, ancak uzaktan eğitim ile bu sınırlılıkları aştıklarını açıklamışlardır.

**Elverişli Sosyal Ortam Sağlama.** Bazı öğretmenler, öğrencilerinden bazılarının uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarının kendilerini görmemesinden dolayı yüz yüze eğitime göre daha rahat bir şekilde konuşma etkinliklerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bazı öğrencilerinin yüz yüze eğitimde gerek arkadaşlarından gerekse öğretmenlerinden utanma durumlarının ortadan kalktığını ve kendilerine daha çok güvenerek konuşma aktivitelerine aktif katılım sağladıklarını açıklamışlardır. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin kameralarını açmak zorunda olmamalarının etkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Berna: “..Sınıfta yaşanan kaygıda daha rahat üzerine gidilirken öğrencinin yanlış söyledim dalga geçmesi zorbalık noktasında gülme onlar daha fazla olurken uzaktan eğitimde herkes aynı durumda olup herkes görsel olmayış daha rahat oluş birbirlerini tanıyan gruplarda bile daha rahat fikrini söyleme [konuşabilme] durumu oluştu.”

Hasan: “bazı öğrenciler daha normal yüz yüze derse göre daha etkin bir şekilde katıldılar belki daha kendi görüntüleri olmadığı için daha cesur şekilde derse katıldılar. ..Ben şunu gözlemledim: derste yüz yüze yaptığımız derste öğrenciyi tanıdığım öğrenciler dersteyken konuşmaya çekinen öğrenciler online derslerde daha özgür bir şekilde daha cesur bir şekilde kendilerine güvenerek derse katılım sağladılar.”

Oya: “Birkaç öğrenci kendi konuştuğum kadarıyla ve kendi anladığım kadarıyla normalde çok shy gerçekten çok utangaç öğrenciler fakat bunu rahatlık olarak bilip daha çok konuşmaya başlayan öğrenciler var yani bunu bana kendileri de söylediler. Kimse görmediği için onları sadece seslerini duydukları için daha rahat benimle ve sınıfla iletişime geçebiliyorlar.”

**Elverişli Fiziksel Ortam Sağlama.** Oya ve Emre öğretmen yüz yüze derslerde konuşma etkinlikleri yaparken sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde online öğrenme ortamlarına geçiş yaşandığı için fiziksel sınırlılıkların ortadan kalktığını açıklamışlardır. Emre öğretmen konuşma etkinliklerini sınıf ortamının fiziksel sınırlılığı olmadan öğrencilerine ulaştırdığını dile getirmiş ve şu sözleri söylemiştir:

“Sınıf ortamına örneğin bir konuşma etkinliğiyle gitmek istediğimiz zaman bazen o hazırlık süreci bir sınıfa uygulamışız; ikinci sınıfa uygulamışız; başka bir sınıfa gittiğimizde aynı yani yine vakit kaybolacak veya bir fiziksel problemlerle karşılaşacağız, teknik problemlerle karşılaşacağız

*endişesi de olabiliyor bazen ama online uzaktan eğitimde bu endişeyi taşımadan çok rahat tüm sınıflara erişebiliyoruz yani.”*

Oya öğretmen ise yüz yüze eğitimde sınıfın odağını toplamanın fiziksel olarak zor olduğunu ve konuşmanın bu sebeple bölündüğünü dile getirmiştir. Ayrıca sınıfın odağını toplarken zaman kaybettiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitime geçiş ile bu sorunun ortadan kalktığını ve fiziksel ortam olarak bir avantaj yaşadığını dile getirmiştir. Oya öğretmenin bu alt tema hakkında sözleri şu şekildedir:

*“[Online ders içerisinde de] sınıf içerisinde de şöyle oldu: Hani daha önce yüz yüze de iken konuşma çok bölünebiliyordu sınıfın fiziki durumundan dolayı yani derse girdiğinde ilk başta sınıfı toparlaman gerekiyordu. Mesela o çok vakit alıyordu, burada öyle bir vakit kaybı yok. Yani herkes çok sessiz bir şekilde fazla sessizlik var; yani derste böylelikle speakingden [konuşmadan] vakit kaybetmemiş oldum ona çok seviniyorum.”*

### ***Teknoloji Kullanımına Bağlı Olumlu Etkiler***

Bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının arttığını ve buna bağlı olarak konuşma etkinliklerinin çeşitlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, zengin materyale ulaşmanın yanı sıra konuşma etkinlikleri yaparken öğrencilerinin konuşma etkinlikleri esnasında internet sitelerinden ve online sözlüklerden yardım alarak konuşma etkinliklerine aktif olarak katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilere konuşma becerisi öğrenimi konusunda daha kolay bir şekilde rehberlik ve yönlendirme yapabildiğini açıklamıştır.

**Zengin Materyal ve Etkinlik İmkânı.** Mustafa öğretmen uzaktan eğitimin ders içerisinde daha fazla konuşma etkinliklerine yer verebilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Mustafa öğretmenin görüşü şu şekildedir:

*“Az önce dinleme için de söylediğim gibi [konuşma becerisi öğretimi için de] çok daha fazla materyal kullanımı olabiliyor.”*

Emre ve Oya öğretmen ise uzaktan eğitim sayesinde konuşma becerisini geliştirmeleri için öğrencilerine daha fazla sayıda etkinlik ve ödevlendirmeler yapabildiklerini açıklamışlardır. Emre öğretmenin bu alt temaya ilişkin görüşü şu şekildedir:

*“Şunu söyleyebilirim öğrencilerle yani ses kaydı onların ses kaydı ve görüntü kaydı göndermeleri, benim onlara bir demo göndermem, çocukların bunu tekrar etmeleri, ondan sonra bunların paylaşımı daha kolay oluyor tabii ki bunu söyleyebiliriz şu an.”*

Oya öğretmenin görüşleri ise Emre öğretmeni destekler nitelikte şu şekildedir:

*“Aynı zamanda aktivite çeşitliliği çok güzel oldu, listeningde [dinlemede] söylediğim şey bunun [konuşma] için de geçerli. Yani daha önce veremediğim ödevleri şimdi verebiliyorum.”*

*Mesela dedim ya voicestreet gibi bu çok faydalı oldu aslında. Bence online eğitimin benim açımdan en faydalı olan yanı bu oldu.”*

**Konuşmak İçin Yardımcı Site ve Yazılımları Kullanabilme İmkânı.** Berna ve Emre öğretmen uzaktan eğitimle öğrencilerinin konuşma etkinlikleri esnasında online sözlüklere ulaşım sağlayarak yüz yüze eğitime göre konuşma etkinliklerine daha fazla aktif katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Online sözlükler sayesinde özellikle konuşmaları için gerekli olan ve bilmedikleri kelimeleri bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin konuşma aktivitelerine anında aktif katılım sağlayıp daha fazla öz güven sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Berna: *“Ellerinin altında internet imkânı olduğu için konuşma noktasında sorduğum kelime cümle noktasında ya da sorduğum sorunun bir kısmını anlayıp ne diyeceğini yazdığı anda translate’e çeviriye daha iyi hale geliyordu yüz yüze göre...O çocuk iyi seviyede de olsa kötü seviyede de olsa bilmiyorsa anında yazıp onu söyleme özgüvenini söyleyebilme konuşabilme özgüvenini yaşıyordu.”*

Emre: *“Hatta bazen hazırlıksız öğrenciler dahi hemen internetten bir Google translate’ ten veya tureng gibi bir sözlükten anında ihtiyacı olan sözcüğe bakıp istediği cümleyi hemen kurup- yani belki sınıfta o diyaloga giremeyecek olan öğrenci dahi anında katılım gösterebiliyordu, ön hazırlıksız da olsa katılım gösterebiliyordu, öyle bir avantajı da oldu yani.”*

### **Covid-19 Pandemisi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimin İngilizce Konuşma Becerisi Öğretimine Olumsuz Etkileri**

Katılımcı görüşlerinin analiz edilmesi sonucu ilgili alt probleme ilişkin bulgular 5 ana tema ve bunlara bağlı 6 alt tema altında incelenmiştir.

#### **Ortamdan Kaynaklanan Olumsuz Etkileri**

Bazı öğretmenler pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmalarını konuşma becerisi öğretirken yaşadıkları olumsuz bir etki olarak açıklamışlardır. Öğrencilerin sosyal ortamdan uzaklaşması ve dikkatlerinin farklı fiziksel ortamlarda bulunmaları nedeniyle dikkatlerinin dağılması sonucu uzaktan eğitimde konuşma etkinliklerinin yürütülmesinde olumsuzluklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretiminde ortamsal olumsuz etkisi ana teması sınıf ortamından uzaklaşmaya bağlı olarak sosyal ortam kaynaklı olumsuz etki ve fiziksel ortam kaynaklı olumsuz etki olarak iki alt temada incelenmiştir.

**Sınıf Ortamından Uzaklaşma.** Öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğrencilerinin sınıf ortamından uzaklaşmalarını ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında uzaklaşmaya bağlı olarak uzaktan eğitimde öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında iletişimin kurulmasında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerinden etkileşimin azalması sonucu konuşma etkinliklerinin yapılmasında aksaklıklar yaşandığı ve öğrencilerin

konuşma aktivitelerine aktif olarak katılım sağlamadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*Mete: “Çocuklar buradan dinliyorlar zoraki de olsa hani yanıt vermek zorunda kalıyorlar ama sınıf iklimi sınıf atmosferi bambaşka bir şey. Burada çocuk derste alakasız bir şey söylediğinde ders dışı herhangi bir şey söylediğinde bile onu İngilizce konuşarak derse bağlayabiliyorsunuz ama aynı ortam burada olmuyor. Yani dediğim gibi sınıfta sosyalleşme oluyor sınıfta bir konuşma ortamı oluyor, sınıfta bir dinleme ortamı oluyor. Öğrencinin gözüne baktığınızda ne bileyim ona karşı iyi hisler beslediğini gösterdiğinizde yani kalpten kalbe giden hani bir yol var ya hocam öğrenci ile öğretmen arasında bir iletişim etkileşim bazen bir tebessüm bazen bir gülüş öğrencinin derse katılımını konuşmasını sağlayabiliyor uzaktan eğitim sürecinde bu daha sanki tam anlamıyla değil ama yapay zekaya benziyor gibi yani buradan çocuğun hislerine dokunmak çok daha zor oluyor.”*

*Aysel: “Bir de gerçek ortamından uzaklaşıyor ya hani o da belki olayın gerçekliğinden uzaklaştığı için bir tık daha soyutlaştırıyor olabilir”*

*Canan: “..yabancı dile karşı zaten bir korku vardır, bunu biz sınıf ortamında yüz yüze kırarız aslında hata düzeltme yaparız birlikte hatalarımızı birlikte güleriz bunları tekrar yapmamaya çalışırız bu tarz bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışırım ama bu maalesef uzaktan eğitim sisteminde pek yapamadık”*

**Fiziksel Ortam Sorunları.** Emre ve Hülya öğretmen fiziksel ortam olarak evlerinde dikkatlerini dağıtacak etmenlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Emre ve Hülya öğretmen özellikle ev içerisinde öğrencilerin oyun oynamalarının daha kolay olması neticesinde derslere aktif olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin fiziksel olarak başka ortamdan derse katılım sağlamaları dikkatlerini dağıttığı için pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesini engellediği anlaşılmaktadır. İlgili öğretmen görüşleri şu şekilde verilmiştir:

*Hülya: “Ders sırasında çok fazla bilgisayar oyunu oynayan tabletle oynayan çocuklar olduğunu da arkadaşlarından duyuyoruz tabi ki.”*

*Emre: “..sınıf ortamında öyle bir meşguliyet ortamı olamayacak sadece dersine odaklanacak ama ev içerisinde bir taraftan oyun oynayıp da derste aktif olarak gözükebiliyor bazen bu tip durumlar yaşanabiliyor.”*

### **Öğrenciden Kaynaklanan Olumsuz Etkiler**

Bazı öğretmenler öğrencilerin yüz yüze derslerde İngilizce konuşma becerisine karşı ön yargısının Covid-19 pandemisi sürecinde sürdürülen uzaktan eğitimde de devam ettiğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerden, konuşma becerisine karşı ön yargıları dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde İngilizce derslerinde konuşma becerisi etkinliklerine aktif olarak katılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin bu durum nedeniyle isteksizlik ve

motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sözlerinden öğrencilerin kamera ve mikrofonlarını kapattığı ve konuşma aktivitelerine katılmadığı anlaşılmıştır. Aşağıda bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Oya: *“Konuşma söz konusu olunca ne yazık ki öğrencilerin motivasyonu yok.. ..Doğruyu söylemek gerekirse benim İngilizce konuşmamdan bile hoşlanmayan öğrenciler var. ‘Neden Türkçe konuşmuyorsunuz?’ diye soran öğrenciler var bu tür öğrencileri konuşturmak mümkün olmuyor.”*

Mustafa: *“[Konuşma aktivitelerine] aktif katılamamaların nedenleri konuşmaya olan bir ön yargı bu genel yüz yüze de olsun online da olsun genel bir ön yargı var.”*

Hasan: *“Biz sorduğumuzda öğrencilerin cevap verme isteğinde bulunmaması, biraz konuşma etkinliklerini tabi biraz daha zorlaştırdı.”*

Aysel: *“Yani productive bir etkinlik olması ile alakalı aynı şekilde okuma ile yazma arasındaki fark gibi biliyorsunuz normalde de böyle hani bunun uzaktan eğitimle alakası olduğunu düşünmüyorum hani bu oranın [konuşma aktivitelerine katılma oranının] düşmesinin.”*

### **MEB Kararlarından Kaynaklanan Olumsuz Etkiler**

Katılımcı öğretmenlerden bazıları Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sürecinde MEB tarafından alınan kararların konuşma becerisi öğretimini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu MEB tarafından dersin işlenişi ve ölçme-değerlendirme hakkında alınan iki kararın uzaktan eğitimde konuşma becerisi öğretimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda MEB kaynaklı olumsuz etkiler ana teması iki alt tema altında incelenmiştir.

**Derslerin İşlenişi Hakkında Alınan Kararlar.** Bazı öğretmenler pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimle dinleme becerisi öğretiminde olduğu gibi konuşma becerisi öğretiminde de MEB tarafından derslerin işlenişi hakkında alınan kararın olumsuzluklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu kararın özellikle öğrencilerin kamerasını açtırmayı engellediği için konuşma becerisi yaparken öğrencilerini kontrol etmeyi zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Bu olumsuz etkiye ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Mustafa: *“[Konuşma becerisinde] ..şundan da bahsedeyim öğretmen olarak sınıftaki gibi çok fazla hakim olamıyoruz tamam öğrencinin sesini kısıbiliyoruz ya da ne bileyim konuşmasına engel olabiliyoruz fakat görüntü açmadığımız için yani Milli Eğitim'den dolayı, Milli Eğitim'in getirmiş olduğu kısıtlamalardan dolayı görüntü açması video kayıt öğrencinin isteğine bağlı olduğu için, herhangi bir öğretmen zorlaması olmadığı için öğrenciyi arka planda kontrol edemiyoruz. Yani öğrencilerimden şu örneği duydum: ‘Yani ben açtım hocam itiraf ediyorum dersi açtım arka planda oyun oynadım veya annelere babalara dersi dinliyormuş gibi yaptım fakat hiçbir şekilde dinlemedim ne bileyim sayfalarda gezdim.’ tarzı bu tarz ex olumsuz yanlar eksiklikler konuşma becerilerine katılımı etkiledi”*

Hülya: “Ekranlar da kapalı [Görüntüler de kapalı] olduğu için hocam çocukların o anda ne yaptığını bilmiyoruz hani. Belki çok farklı bir yerde ses vermeme olayları oluyor, o yüzden o çocuklar da tabii ki konuşma etkinliklerine katılamadılar.”

**Ölçme-Değerlendirme ve Devamsızlık Hakkında Alınan Kararlar.** Oya öğretmen MEB tarafından ölçme-değerlendirme hakkında alınan karar doğrultusunda öğrencilere beceri temelli bir sınav yapmadığını bu sebeple konuşma becerisi öğretimi konusunda geri dönüt alma ve verme konusunda eksiklikler yaşadığını dile getirmiştir. Oya öğretmenin bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Şimdi dilekçe getirildi öğrenciler dilekçeye göre sınavlara girecekler. Bu sefer de çok az öğrenci olduğu için ölçümlerde problem yaşanıyor. Çünkü sadece 3 öğrenci beceri ile ölçülmüş olacak, mesela ben kendi adıma konuşayım 9. sınıflarda toplam 3 öğrenci sınava girecek, ben bunların becerilerini ölçtüğümde diğer ilk dönemkiler hiç beceri ölçülmeden geçmiş olurken; bu çocuklar ilk defa beceri ölçümünde yani kötü sonuçlar alabilirler olumsuz sonuçlar alabilirler bunu da bildiğimiz için yine yapamıyoruz. Yani biraz ortada kalmış olduk.”

MEB’in aldığı ve pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretimini olumsuz etkilemesine sebep olan bir diğer kararın devamsızlık hakkında alınan karar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Aysel ve Oya öğretmen MEB’in derse katılım hakkında öğrencilere yüz yüze eğitimin aksine bir zorunluluk koymadığını belirtmişlerdir. Bu durum sonucu öğrencilerin derslere dolayısıyla konuşma etkinliklerine katılmadıkları anlaşılmaktadır. Aysel ve Oya öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Aysel: “Konuşmada hocam yani çok genel katılım şöyle zaten; Sınıfın en fazla bir %30’u katılıyor bunun için bir zorunluluk yok biliyorsunuz devamı zorunluluğu vesaire..”

Oya: “Öğrencinin girmeme, derse katılmama gibi bir hakkı olduğundan dolayı o yüzden ben onu kontrol edemiyorum görmediğim için de.”

### **Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Olumsuz Etkiler**

Bazı öğretmenler konuşma etkinlikleri yaparken internet bağlantısı ve teknolojik araç kaynaklı kopukluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde internet altyapısına bağlı olarak kopmaların yaşanması sonucu seslerin iletiminde sorun yaşandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca kullanılan teknolojik araçların kalitesinin yetersiz olmasının konuşma becerisi öğretiminde etkinliklerin verimliliğini etkilediği açığa çıkarılmıştır. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Mustafa: “Bağlantı kopukluklarından dolayı ya da gerçek ortamdaki gibi sesin aynı anda iletilmesi çok da mümkün olmadığı için bağlantı hızı farklılıklarından dolayı bu sınıf atmosferi gibi bir ortam sağlayamıyor. Hani normal gündelik konuşma gibi bir konuşma becerisi dersi işleyemiyoruz.”



Hasan: “*Burada en büyük problemimiz altyapı ilk yıl dönemlerde özellikle bu online derslerde altyapı problemimiz çok oldu.. Bazı sorduğumuz sorularda ‘Hocam tam olarak anlayamadım. Ses kesik geldi, soruyu tekrar eder misiniz?’ gibi durumlar [oldu].*”

Berna: “*Benim sesim teknolojik aletler aracılığıyla sınırlı kalabiliyor, ulaşım sıkıntısı yaşanabiliyor, internet kesintisi yaşanabiliyor, bunlar yaşandığı için kısıtlı kalabiliyor.*”

Oya: “*Başka bir negatifliğine gelirsek de internet bağlantısı bazen çok bizi rahatsız ediyor yani sürekli kopmalar atmalar meydana gelebiliyor, tam konuşurken öğrenci cevap verirken birden interneti gidiyor ya da işte EBA 'dan kaynaklı hatalar oluyor bu teknik problemler olabiliyor.*”

### ***Aileden Kaynaklanan Olumsuz Etkiler***

Hasan ve Hülya öğretmen görüşmelerde uzaktan eğitimde konuşma becerisi öğretiminde aile kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda aile kaynaklı olumsuz etkiler teması iki öğretmen görüşüne göre ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailenin olumsuz tutumu olarak iki alt temada incelenmiştir.

**Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumları.** Hasan öğretmenin ifadelerinden bazı öğrencilerin ailesinin sosyo-ekonomik durumlarından dolayı internete erişim konusunda sınırlılık yaşadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ifadelerden öğrencilerin maddi durumlarından dolayı canlı derslere katılmak için gerekli teknolojik araçlara ulaşamadığı ortaya çıkmaktadır. Hasan öğretmen konuşma becerisi öğretimi kapsamında bazı öğrencilerin özellikle mikrofon eksikliği yaşadığını ve bu öğrencilerin konuşma aktivitelerine katılmadıklarını açıklamıştır. Hasan öğretmenin bu duruma ilişkin sözleri şu şekildedir:

*“..Her öğrencinin de eşit altyapıya sahip olamaması gerek internet altyapısı olarak gerek işte tablet mikrofon gibi ekipmanlarının eksik olması hem öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkiledi hem de bu konuşma ve dinleme etkinliklerinin çok daha faydalı bir şekilde yapılmasına engel oldu..”*

**Ailelerin Derslere Karşı Olumsuz Tutumu.** Hülya öğretmen bazı ailelerin derse karşı tutumunun ve öğrenciye destek vermeyişinin Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde konuşma becerisi öğretimini olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin velileri tarafından desteklenmemesi, verilen ödev ve ekstra materyallerin veli denetiminde yapılmaması durumunda öğrencilerin konuşma aktivitelerine katılmadıklarını dile getirmiştir. Hülya öğretmen bu durumu şu şekilde anlatmıştır:

*“..Hep diyoruz ya eğitim veli öğretmen öğrenci üçlüsü arasında oluşan bir şey diye bu uzaktan eğitimde aile çok daha bence ön planda oldu. Aile desteklediyse öğrencisini bizim yaptırdıklarımızı tekrar ettiyse konuşma becerilerine katkısı oldu. Ama aile desteklemedi ise çok bir katkısı olmadı açıkçası.”*

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerileri öğretimine olan olumlu ve olumsuz etkileri öğretmen görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgular özetlenmiş ve mevcut literatür bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme becerisi öğretimine olumlu etkilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan alt problemine ilişkin İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu teknoloji kullanımına bağlı olumlu etkiler ana teması ve bu ana temaya bağlı olarak dört alt tema bulunmuştur. Alt temalar ise zengin materyal ve etkinlik imkânı, okulda yaşanan imkânsızlıkları ortadan kaldırma, zamandan tasarruf sağlama olanağı ve elverişli fiziksel ortam sağlama olarak ortaya çıkarılmıştır. Teknoloji kullanımı sayesinde uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha fazla sayıda ve içerik olarak zengin dinleme etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Dolmacı ve Dolmacı (2020) tarafından yapılan araştırmanın uzaktan eğitimin yabancı dil eğitiminde daha fazla sayıda materyale ulaşmayı ve paylaşmayı sağladığına ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca ulaşılan sonuç Moser ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmanın uzaktan eğitimde dil öğretmenlerinin yeni araçları keşfetmesine ilişkin bulgusunu da desteklemektedir. İkinci alt temada uzaktan eğitimin dinleme becerisi öğretiminde okulda yaşanan teknolojik imkânsızlıkları ve bazı sitelere erişim sınırını ortadan kaldırıp, öğretmenin işini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Üçüncü alt tema ile öğretmenlerin uzaktan eğitimde zamandan tasarruf edip dinleme aktivitelerini öğrencileriyle daha hızlı bir şekilde paylaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Dördüncü alt tema ile birlikte uzaktan eğitimde kulaklık gibi teknolojik araç kullanımı sayesinde dinleme etkinlikleri için sessiz ve elverişli bir ortam sağlandığı ortaya konmuştur. Üçüncü ve dördüncü alt temadan çıkarılan sonucun ilgili araştırmaların (Fansuary ve ark., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Şendoğan Erdoğan, 2020) pandemi sürecinde uzaktan eğitiminin zamansal ve mekânsal esneklikler sağladığı bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme becerisi üzerine olan olumsuz etkilerin analiz sonucunda teknoloji kullanımından kaynaklanan olumsuz etkiler, MEB'den kaynaklanan olumsuz etkiler ve aileden kaynaklanan olumsuz etkiler olarak üç ana tema altında incelenmiştir. Teknoloji kullanımından kaynaklanan olumsuz etkiler ana teması altında altyapı ve teknolojik araç sorunları, uzun süreli teknoloji kullanımı ve sosyal iletişimsizlik olarak alt temalara ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerin dinleme etkinlikleri yaparken internet ve teknolojik araç kaynaklı ses iletimi sorunları yaşadığı ortaya konulmuştur. Avcı ve Akdeniz (2020) yaptıkları çalışma sonucunda uzaktan eğitimde teknolojik araç ve altyapı yetersizliklerinin bir dezavantaj olduğunu ortaya koyarak yapılan çalışmayla benzer sonuca ulaşmışlardır. Uzun süreli teknoloji kullanımının ise öğrencilerde gün geçtikçe uzaktan eğitimden sıkılma ve uzaktan eğitime katılmama isteği doğurduğu ve dolayısıyla dinleme etkinliklerine katılımın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sayesinde Atmajo ve Nugraho (2020) tarafından yapılan çalışmanın uzaktan eğitimin göz sağlığını olumsuz etkilemesi gibi uzun süreli teknoloji kullanımının olumsuz fiziksel etkisinin yanı sıra isteksizlik, sıkılma ve motivasyon eksikliği gibi

olumsuz psikolojik etkilerine de değinilmiştir. Ek olarak uzaktan eğitimde uzun süreli teknoloji kullanımının çok yönlü sosyal iletişimi azalttığı ve dinleme gibi yoğun etkileşim gerektiren bir becerinin öğretimini zorlaştırdığı görülmektedir. Bu bulgu Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan çalışmanın uzaktan eğitimin sosyalleşme yetersizliğine sebep olması bulgusunu desteklerken; Shahzad ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmanın uzaktan eğitimin etkileşim sağlama avantajı sonucuna ters düşmektedir. MEB'in derslerin yürütülmesi ve süresi hakkında aldığı karar doğrultusunda öğrencilerin kamerasının kapalı tutulması ve ders süresinin azaltılmasının öğretmenlerin dinleme etkinlikleri yaparken sınıfı kontrol etmesinde sınırlılıkların ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde öğrencilerin takip ve kontrolünün daha zor olduğu bulgusuna ulaşarak benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ayrıca MEB'in ölçme-değerlendirme hakkında aldığı karar doğrultusunda uzaktan eğitimin dinleme becerisi kazanımlarını ölçme konusunda olumsuz bir etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu ve Kalaycı (2020) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimde tek bir sürede sınavların yapıldığının ve zorluk düzeylerinin düşük olduğunu belirterek uzaktan eğitimde benzer şekilde ölçme-değerlendirme sorunlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan analizler sonucu ailenin sosyo-ekonomik durumları dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli internet ve teknolojik araçlara ulaşmada imkânsızlık yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. İmkânsızlıklar nedeniyle öğrencilerin canlı derse katılmadıkları ve dinleme etkinliklerinde yer alamadıkları görülmektedir. Tümen Akyıldız (2020) çalışmasında velilerin pandemi sürecinde ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını ve bu durumu öğrencilerine olumsuz bir şekilde yansıttıklarına değinmiştir. Ailelerin derslere karşı tutumu ve öğrencileri desteklemeyişleri uzaktan eğitimde dinleme becerisi öğretimini olumsuz etkileyen diğer bir faktör olarak ortaya konmuştur. Avcı ve Akdeniz (2020) çalışmasında velilerin öğrencilerini desteklemediğini ortaya çıkararak benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırmada Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretimi üzerine olan olumlu etkileri içerik analizi sonucu elverişli ortam sağlama ve teknoloji kullanımına bağlı olumlu etkiler olarak 2 ana temada ve bu ana temalara bağlı olarak 4 alt temada incelenmiştir. Elverişli sosyal ortam sağlama alt teması ile öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından görülmemesini sağlama sayesinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre öğrencilerde ortaya çıkan utanma ve konuşmaya katılmama davranışlarını ortadan kaldırdığı bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada elverişli fiziksel ortam sağlama teması ile yüz yüze eğitimde yaşanan fiziksel sınırlılıklar nedeniyle yapılamayan konuşma etkinliklerinin uzaktan eğitimle yapılmasının sağlandığı sonucuna varılmıştır. Fansuary ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin fiziksel mesafeyi ortadan kaldırarak mekânsal bir fayda sağladığı sonucuna ulaşarak kapsam bakımından benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Teknoloji kullanımına bağlı olumlu etkiler teması içerisindeki zengin materyal ve etkinlik imkânı alt teması ile uzaktan eğitim sürecinde daha fazla sayıda ve zengin içerikli konuşma etkinliklerine ulaşıldığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkarılan bu olumlu etki, Shahzad ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışma sonucu uzaktan eğitimin dezavantajlarından biri olarak ortaya konulan materyal yetersizliği bulgusuna ters düşmektedir. Teknoloji kullanımından kaynaklı olumlu etki ana temasına bağlı olan İngilizce konuşmak için yardımcı site ve yazılımları kullanabilme alt teması

ile uzaktan eğitiminde öğrencilerin çeviri siteleri ve yazılımlarını kullanarak konuşma etkinliklerine daha aktif şekilde katıldıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca konuşma becerisi konusunda internet sitelerinden yardım almaları dolayısıyla yabancı dili konuşma için önemli bir etken olan özgüvene de sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi öğretimi üzerine olan olumsuz etkilerini ortaya çıkarmak araştırmanın dördüncü problemini oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu bu alt probleme ilişkin bulgular öğrenci, ortam, MEB, teknoloji kullanımı ve aile kaynaklı olumsuz etkiler olarak 5 ana temada incelenmiştir. Yüz yüze eğitimde öğrencilerin konuşma becerisi öğretimi hakkındaki ön yargılarının uzaktan eğitimde de devam ettiği ve ön yargılarına bağlı olarak konuşma etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşmasıyla sosyal becerilerinde eksiklikler ortaya çıktığı görülmektedir. Konuşma becerisinde önemli bir yeri olan sosyal becerilerin olumsuz yönde etkilenmesinin ders içerisinde gerekli olan etkileşimde aksaklıklara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Balaman ve Hanbay Tiryaki (2020) tarafından yapılan çalışmanın yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha çok etkileşim ortamı sağlandığı sonucunu desteklemektedir. Fiziksel ortam sorunları alt teması ile bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde evlerinde dikkatlerinin dağılıp ders esnasında oyun oynadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu durumun Fansuary ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmanın uzaktan eğitimin mekânsal avantaj sağlama bulgusuna ters düştüğü görülmektedir. MEB kaynaklı olumsuz etkiler ana temasına bağlı olan derslerin işleniş hakkında alınan kararlar alt teması ile öğretmenlerin öğrencilerin kamerasını açmaya yetkisinin olmadığı için konuşma becerisi öğretimi esnasında öğrencilerini kontrol edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolmacı ve Dolmacı (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin sınıf yönetimini zorlaştırdığı sonucuna ulaşarak benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Ölçme-değerlendirme ve devamsızlık hakkında alınan kararlar alt teması ile öğretmenlerin konuşma becerisi kazanımlarını ölçmede eksiklikler yaşadıklarını ve öğrenci devamsızlığına karşı bir yaptırımın olmamasının uzaktan eğitimde konuşma etkinliklerinin verimini düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Teknoloji kullanımından kaynaklı olumsuz etki ana teması ile uzaktan eğitimde konuşma etkinlikleri yaparken ses iletiminde kesintiler yaşanması sonucu etkinliklerin veriminin düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ilgili araştırmaların (Avcı & Akdeniz, 2020; Fansuary ve ark., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020) uzaktan eğitimde teknolojik araç ve altyapı sorunlarının ortaya çıktığı sonucunu desteklemektedir. Aile kaynaklı olumsuz etkiler ana temasına bağlı olarak ailenin sosyo-ekonomik durumu alt teması ile bazı öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde gerekli olan internet ve teknolojik araçlara ulaşamadığı; bu sebeple konuşma becerisi kazanımlarını edinemedikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır. Avcı ve Akdeniz (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin bir eksikliği olarak eğitimde fırsat eşitsizliği sonucuna ulaşmaları benzer bir durumun ortaya konduğunu göstermektedir. Son olarak ailenin olumsuz tutumu alt teması ile bazı velilerin derse karşı tutumlarının olumsuz olması sonucu öğrencilerini uzaktan eğitim sürecinde kontrol etmedikleri bilgisine ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle, Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin dinleme ve konuşma becerileri öğretimi üzerinde aynı zamanda hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle politika geliştiricilere, uygulamacılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulabilir:

1. Pandemi sonrası süreçte yüz yüze eğitimle yürütülen İngilizce öğretimine destek olacak uzaktan eğitim uygulamaları devreye sokulabilir. Okullarda uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte yürütüldüğü bir hibrit (karma) İngilizce öğretimi yaklaşımı geliştirilip, yaygınlaştırılabilir.
2. Katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitimde öğrencilerin kameralarını açamadıkları için sınıf yönetiminde sınırlılık yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitimde sınıf yönetimi sorunlarını en aza indirmek için uygulamalarını gözden geçirmeli ve velilerle iletişime geçerek, öğrencilerinin aktif katılımlarını kontrol edebilecekleri veli destekli sınıf yönetimi stratejileri geliştirmelidir.
3. Öğrencilerin konuşma becerisine karşı ön yargılarının uzaktan eğitimde de devam ettiği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler uzaktan eğitimde öğrencilerin konuşma becerisine karşı ön yargılarını yıkacak aktivitelere yer vermelidir. Örneğin Desuggestopedia metodunda olduğu gibi konuşma ve hata yapma kaygılarını en az seviyeye indirecek etkinliklere yer verilmelidir (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Ayrıca öğretmenler dinleme ve konuşma becerileri öğretiminde görsel ve işitsel materyalleri kullanarak; öğrencilerin motivasyonunu, ilgilerini ve dikkatlerini artıracak aktiviteleri yapmaya önem göstermelidir.
4. Uzaktan eğitimde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri öğretiminde önemli bir yeri olan sosyal ortamdan ve sınıf ortamından uzaklaştıkları ortaya konmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitimde online platformları etkili kullanmayı sağlayarak; diyalog oluşturma, drama ve rol yapma gibi çok yönlü iletişim gerektiren aktivitelere yer vermelidir.
5. Bu çalışmada uzaktan eğitimde konuşma ve dinleme becerisi öğretiminde veli kaynaklı olumsuz etkilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler ve veliler arasındaki iş birliği güçlendirilmeli ve velilerin öğrencilerini ders konusunda desteklemeleri sağlanmalıdır.
6. Araştırmanın sonuçlarına göre pandemi sürecinde ölçme-değerlendirme, devamsızlık, derslerin işlenişi ve ders süreleri hakkında alınan kararların İngilizce dinleme ve konuşma becerisi öğretimini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Alınan kararlar gözden geçirilmeli ve tekrar düzenlenmelidir. Öğrencilerin gelişimlerinin daha net görülmesi için performans ve portfolyo değerlendirmeler yaygınlaştırılmalı ve bunun uygulanması yönünde kararlar alınmalıdır. Ayrıca derslerin süresi öğrenci ve öğretmenlerin sağlıklarının da korunması adına verilen tenefüs süresi, sayılarıyla birlikte artırılmalıdır.

7. Araştırmanın sonuçlarına göre bazı öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak teknolojik araç ya da altyapı (internet, şebeke) imkânsızlıklarından dolayı derslere erişim sağlayamadığı görülmektedir. Bu öğrenciler acil bir şekilde belirlenmeli ve gereken teknolojik araç ve altyapı sorunları çözümlenmelidir.
8. Uzaktan eğitimde İngilizce dinleme ve konuşma becerileri öğretiminde önemli bir yeri olan sosyal etkileşimin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin özellikle kameralarının açık olduğu bir öğretim ortamı oluşturulmalıdır.
9. Bu araştırma sadece İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı katılımcı olarak yöneticiler, öğrenciler ve veliler olmak üzere diğer paydaşların da dahil edilmesiyle genişletilebilir.
10. Uzaktan eğitim sürecinde dinleme ve konuşma becerisi öğretiminde verimli ve örnek uygulamalar yürüten okullar ve öğretmenlerle birlikte çalışmalar yürütülebilir.
11. Dinleme ve konuşma becerisi öğretiminin yanı sıra yazma becerisi, okuma becerisi, kelime, dil bilgisi, telaffuz öğretimi gibi diğer dil alanlarının öğretiminin incelendiği çalışmalar yapılabilmeli; araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca, çalışma etik kurul onayı gerektirdiği için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna başvurulmuştur. İlgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Komisyonununun 2021/10-17 sayılı kararıyla gerekli etik kurul onayı alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Akkaş Baysal, E. (2020). İngilizce dinleme etkinliklerinde yaşanan sorunların dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ele alınması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 335-352. Doi: 10.31464/jlere.674545.
- Atmojo, A. & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during covid-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 3(4), 117-154.

- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütölen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bayyurt, Y. (2012, Kasım 12-13). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi [Konferans bildirisi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltei İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. [https://www.researchgate.net/publication/258112407\\_444\\_Egitim\\_Sisteminde\\_Erken\\_Yasta\\_Yabanci\\_Dil\\_Egitimi](https://www.researchgate.net/publication/258112407_444_Egitim_Sisteminde_Erken_Yasta_Yabanci_Dil_Egitimi)
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Yabancı dil hazırlık sınıfındaki üniversite öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* ("Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" konulu özel sayı), 49(1), 657-684. Doi: 10.37669/milliegitim.782906
- Eroğlu, F. & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. Doi: 10.37217/tebd.683250
- Fansuary, A. H., Januarty, R., Rahman, A.W. & Syawal, (2020). Digital content for millennial generations: teaching the English foreign language learner on Covid-19 pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1-12. doi: 10.5539/elt.v13n9p1
- Hopp, H. & Thoma, D. (2020). Foreign language development during temporary school closures in the 2020 Covid-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1-4. doi: 10.3389/educ.2020.601017
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2020). Emergency remote teaching of English as a foreign language during COVID-19: Perspectives from a university in China. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 400-418. Doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5351>
- Kımvav, A. (2019). İngilizce dinleme becerilerini geliştirmek için bir oturumlu strateji eğitimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (Ekim 2019 Özel Sayısı), 244-255. Doi: 10.21733/ibad.611230
- Kırkıç, K. & Boray, T. (2017). İngilizce Öğretiminde ve Öđreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- Larsen-Freman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB Haberler. (2020, Mart). Uzaktan eğitimde ilk dersi Bakan Ziya Selçuk verecek. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimde-ilk-dersi-bakan-ziya-selcuk-verecek/haber/20530/tr>
- Moser, K.M., Wei, T.V. & Brenner, D. (2021). Remote teaching during Covid-19: implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 1-15.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>

- Özdoğan, A. & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* ("Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" konulu özel sayı), 49(1), 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.788118
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94. DOI:10.9779/PUJE563
- Shahzad, S. K., Hussain, J., Sadaf, N., Sarwat, S., Ghani, U., & Saleem, R. (2020). Impact of virtual teaching on ESL learners' attitudes under Covid-19 circumstances at post graduate level in Pakistan. *English Language Teaching*, 13(9), 1-9. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p1>
- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Şad, S. N. (2011). İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi. (Tez no. 277609) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şad, S. N., & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 66-95.
- Şad, S.N., & Sarı, M. (2019). İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri (Kütahya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 144-163.
- Şahin K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: Sorunlar ve çözüm yolları. *10. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu (1-2 Aralık 2018)*, İstanbul.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). Foreign language education during Covid-19 pandemic: An evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Milli Eğitim Dergisi* ("Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim" konulu özel sayı), 49(1), 1079-1090. DOI: 10.37669/milliegitim.788274
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarlarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. Doi: 10.29000/rumelide.835811
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching, cambridge teacher training and development*. UK: Cambridge University Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat*



*Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. DOI: 10.29000/rumelide.417491

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yi, Y., & Jang, J. (2020). Envisioning possibilities amid the COVID 19 pandemic: Implications from English language teaching in South Korea. *Current issues in TESOL: TESOL and the Covid 19 pandemic*, 11(3), 1-5. Doi: 10.1002/tesj.543

## LGS Sınavlarında Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi <sup>1</sup>

Ökkeş Hançer<sup>1</sup>



Cengiz Özmen<sup>2</sup>



**Özet:** Bu araştırmanın amacı LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelemektir. Bu çalışmada, araştırmanın hedeflerine uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme deseninden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında 2018-2021 yılları arasında LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait sınav soruları veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada “Soru Türü Belirleme Formu” kullanılarak sınavlarda hangi tür soruların kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada LGS’de yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT’nin hangi basamağına karşılık geldiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik toplamda 40 LGS sınav sorusu YBT’nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmiştir. LGS’de yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının çoğunlukla YBT’nin bilgi birikimi boyutunda kavramsal bilgi basamağında; bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda LGS’de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT’nin alt düzey bilişsel ve bilgi basamaklarına yönelik hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnkılap Tarihi, LGS Sınavı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

10 Şubat 2022

**Accepted / Kabul Tarihi:**

27 Mayıs 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

30-46

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Hançer, Ö., & Özmen, C. (2022). LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 30-46.

<sup>1</sup> MA, Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş

<sup>2</sup> Prof. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD / Kahramanmaraş

\*Bu makale, “Liselere Giriş Sınavlarında (SBS, TEOG, LGS) Sorulan Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

## An Examination of Questions Asked in the Turkish Revolution History and Kemalism Course in LGS Exams according to the Revised Bloom's Taxonomy

### Abstract

The aim of this research is to examine the Turkish Revolution History and Kemalism course questions asked in LGS exams (high-school entrance exams in Turkey) according to the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). In this study, document analysis design, which is one of the qualitative research methods, was used in accordance with the objectives of our research. Within the scope of the research, the exam questions of the Turkish Revolution History and Kemalism course in the LGS exams between 2018-2021 were used as data. Within the scope of the research, it was tried to determine which types of questions were used in the exams by using the "Question Type Determination Form". In this study, it has also been attempted to identify which level of RBT corresponds to the questions of History of Turkish Revolution and Kemalism in LGS. In the research, a total of 40 LGS exam questions for the Turkish Revolution History and Kemalism course were examined according to the knowledge and cognitive process dimensions of RBT. It was found that the questions in the Turkish Revolution History and Kemalism course in LGS exams were mostly at the level of conceptual knowledge in the knowledge stage of RBT and the questions in the cognitive process dimension were detected to be in the understanding stage of the RBT. As a result of the research, it was concluded that the Turkish Revolution History and Kemalism lesson questions asked in LGS were prepared for the low-level cognitive and knowledge levels of RBT.

**KeyWords:** Revolution History, LGS Exam, Revised Bloom's Taxonomy

### Giriş

Toplumlar etkin ve aktif özelliktedir. Bu sebeple değişim ve gelişim kaçınılmazdır. Bu gelişmelerin en büyük etkeni bilim ve teknolojidir. Günümüzde birçok alanda değişim yaşansa da bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumların yapısal olarak değişimini etkiler bir duruma gelmiştir (İncikabı & ark., 2016). Ülkeler bilim ve teknoloji yarışında nitelikli ve donanımlı bireylere ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirmenin yolu da eğitimden geçmektedir (Karatay & ark., 2013). Toplumsal değişimlerde ve gelişmelerde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Ülkelerin siyasi, kültürel, ekonomik, vb. birçok alanda ilerlemelerinin temelini eğitim oluşturmaktadır.

Küreselleşen dünyada yaşanan hızlı değişimler bilgiye ve öğrenmeye duyulan ihtiyacı her geçen gün daha da artırmaktadır. Bu ihtiyaç sonucunda eğitim alanında da bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitim artık bilgilerin öğrenilmesinden ibaret olmayıp hayata aktarılmasını ve bu bilgilerden yararlanılarak sorunlara çözümler üretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere her geçen gün değişerek daha problemlerle dolu bir hal alan dünya düzeninde oluşan olaylar da gerekli olan olumlu davranışların kazandırılması ve geliştirilmesinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi önemli bir yer işgal etmektedir (Aksoy, 2003).

İnkılâp Tarihi öğretimi, Cumhuriyetin ilk yıllarında vatandaşlık eğitiminin bir unsuru olarak disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmış ve üniversite düzeyinde millî duyguları güçlendirmek aynı zamanda da Cumhuriyet rejimine olan güveni artırmak hedeflenmiştir (Bayram, 2016). 1980 askerî müdahalesi sonrasında eğitimde yapılan düzenlemelerle

birlikte, Tarih konuları Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri çatısı altında, üniteler içerisinde “Atatürkçülük” ilgili konular şeklinde verilmiş olup aynı zamanda ayrı bir ders olarak “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi” adıyla verilmeye başlanmıştı (Yılmaz, 2004). 1982’de dersin isminin sonuna “Atatürkçülük” ifadesi getirilerek “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” olarak adlandırılmıştır. Günümüzde eğitim sistemimiz içerisinde; ortaokul, lise ve yükseköğretimde zorunlu ders kapsamında verilmekte olup dersin hedefleri arasında Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş sürecini öğretebilmek ve Atatürk ilke ve inkılâplarını aktarabilmek yer almaktadır (Akbaba, 2007).

Ülkeler izlemiş oldukları eğitim politikaları ve uygulamaya çalıştıkları eğitim programları sayesinde dünya üzerinde iyi bir konuma gelmeye çalışırlar (Demir, 2015, s.2). Eğitimde program geliştirme çalışmalarının artması ölçme ve değerlendirme süreci bakımından büyük önem taşımaktadır (Akyürek, 2019, s.1). Yapılan ölçme ve değerlendirmeler hem o ülkede uygulanmakta olan programın niteliğini hem de programın dayandığı felsefenin ne düzeyde uygulandığını bizlere göstermektedir (Gelen & Beyazıt, 2007). Ölçme ve değerlendirmeler sonucunda her ülke kendi eğitim politikası hakkında dönüt almış olur ve eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirir.

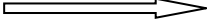
Türkiye’de uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarına bakacak olursak bunlardan bir tanesi öğretmenler tarafından geliştirilen ve öğrencinin okul başarısını ölçmeye yarayan öğretmen yapımı testler, bir diğeri ise merkezi olarak yapılan sınavlardır (Büyüköztürk, 2016, s.346). Merkezî olarak gerçekleştirilen sınavlardan birisi de öğrencilerin ortaokuldan ortaöğretime geçiş aşamasında girmiş oldukları sınavlardır. Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren bu sınavlar; LGS, OKS, SBS, TEOG ve günümüzde uygulandığı şekliyle LGS gibi isimler altında beş farklı şekilde uygulanarak günümüze kadar gelmiştir. Öğrenciler iyi bir okulda eğitim görmeyen kendilerine iyi bir gelecek sağlayacağı düşüncesiyle bu sınavlara çalışmaktadır (Sarier, 2010, s.112). Eğitim hayatında birer dönüm noktası olan sınavlar; öğrencilerin başarı durumlarının tespit edilmesinde de önemli bir ölçme aracı olarak kullanılmaktadır (Yücesu, 2005, s.3). Bilişsel olarak öğrencilerin hangi seviyelerde bulunduğunu tespit eden ve kullanılan soruların ne düzeyde olduğunu gösteren birçok sınıflandırma sistemi mevcuttur (Demir, 2011). Bu sınıflama sistemlerinden biri de; 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen ve tüm dünyada kabul görmüş olan sınıflama sistemidir (Tahaoğlu, 2014). Sınıflandırma sistemleri içerisinde sıklıkla Bloom’un geliştirdiği sınıflama sistemi tercih edilmektedir (Güleryüz & Erdoğan, 2018).

Bloom taksonomisi; zihinsel becerilerin bir düzen içerisinde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru olacak şekilde sıralanan hiyerarşik bir yapıya sahip sınıflama sistemidir (Demir, 2011). Bu sınıflandırmanın daha sonra bilişsel açıdan eksik yönlerinin olduğu tespit edilmiştir (Ayvaci & Türkdoğan, 2010). Bu eksik yönler Anderson ve arkadaşları tarafından giderilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) olarak isimlendirilmiştir (Anderson & ark., 2000).

Özgün Bloom Taksonomisinin (OBT) basamakları isim şeklinde bulunmaktaydı.

Yenilenen Bloom Taksonomisi (YBT) yapılan değişikliklerle isim formdan fiil forma dönüştürülmüştür. Taksonominin yazarları bu değişikliğe gerekçe olarak fiillerin taksonominin basamaklarına daha uygun olduğunu ve öğretmenler tarafından daha kolay anlaşılacağını belirtmişlerdir (Bümen, 2006: 7; Tutkun vd., 2015, s.60). Orijinal Bloom Taksonomisi üzerinde yapılan değişiklikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Değerlendirme	Yaratma
Sentez	Değerlendirme
Analiz	Çözümleme
Uygulama	Uygulama
Kavrama	Anlama
Bilgi	Hatırlama

İsim Formdan  Fiil Forma  
OBT ve YBT Karşılaştırma Piramidi (Wilson, 2001)

Yenilenen Bloom Taksonomisi'nde önemli değişiklikler görülmüştür (Amer, 2006, s.217). Taksonomi boyut olarak bilgi ve bilişsel süreç şeklinde bir yapıya dönüşmüştür (Kratwohl, 2002; Anderson, 2005). Bilişsel süreç boyutunda Orijinal Bloom Taksonomisinde yer alan bilgi, analiz ve sentez basamakları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde; hatırlama, çözümleme ve yaratma basamaklarına dönüşmüştür. Bilgi boyutunda ise üstbilişsel bilgi basamağı eklenmiştir (Tutkun vd., 2015: 60). Yenilenen Bloom Taksonomisinin iki boyutlu yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Bilişsel Süreç Boyutu	
Bilgi Boyutu	Hatırlama Anlama Uygulama Çözümleme Değerlendirme Yaratma
Olgusal Bilgi	
Kavramsal Bilgi	
İşlemsel Bilgi	
Üstbilişsel Bilgi	

YBT'nin Bilişsel ve Bilgi Boyutu (Kratwohl, 2002)

Eğitim ve öğretim ortamında “soru” öğrencilere verilen eğitimin değerlendirilmesi, öğrenci başarısının belirlenmesi, eksik ve yanlış öğrenmelerin tespit edilmesi açısından oldukça önemlidir. Sorular, eğitim hedeflerimize öğrencilerin ne düzeyde ulaştıklarını ve hangi alanlarda eksik kaldıklarını belirlemek açısından önemli bir araçtır (Çalışkan, 2011). Bu nedenle soru sormak öğrenme-öğretme ortamında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Sık kullanılmasının yanı sıra soru hazırlamakta incelikli bir iştir. Evet, hayır gibi kısa cevaplı sorular sormak yerine çok yönlü düşünebilecekleri, farklı açılardan bakıp yorumlayabilecekleri sorular sormak öğrencilerin gelişimleri ve başarılarının değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi açısından Türk eğitim sistemimizde sınavlara önem ve öncelik verilmektedir. Bu nedendir ki ilkokuldan üniversitelere kadar birçok alanda sınavlar yapılmaktadır. Ortaokuldan ortaöğretim kurumuna geçişte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi sınavlar yapılmaktadır. Yapılan merkezi sınavların eğitim sistemine ve eğitim programlarına uygun

bir şekilde hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda sınav sorularının YBT basamakları dikkate alınarak hazırlanması öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin başarı durumlarının ortaya çıkarılabilmesi ölçme ve değerlendirmeler sayesinde mümkün olmaktadır. Bundan dolayı sınavlarda kullanılacak soruların, öğrencilerin bilişsel seviyelerini ortaya çıkarabilecek nitelikte sorular olması elzemdir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2006'dan Akt. Kiriş, 2009, s.1567). Öğrenci başarılarını ölçmenin yanı sıra öğrencilerin bilişsel olarak hangi düzeyde bulduklarını öğrenebilmek ve öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında sınavlarda kullanılan soruların analizi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, sınavlarda kullanılan soruların YBT'nin boyutları bakımından hangi basamaklara ait olduğunun ve hangi basamaklardan ne kadar soru sorulduğunun belirlenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problemden hareketle araştırmada, MEB tarafından yapılan LGS sınavlarında kullanılan tarih sorularının YBT'ye göre hangi düzeyde olduğu ve sorularda bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları yönünden dağılım belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada amaç lise giriş sınavlarındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını YBT kapsamında incelemektir.

Araştırma kapsamında;

- 1) 2018 LGS'de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?
- 2) 2019 LGS'de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?
- 3) 2020 LGS'de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?
- 4) 2021 LGS'de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?

Yukarıda ifade edilen sorular doğrultusunda çalışmamızda LGS'de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT'nin boyutlarında hangi düzeyde yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Yöntem**

Çalışmamızın bu kısmında; araştırmanın modeli, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmektedir.

## **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada, araştırmanın hedeflerine uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme deseninden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı durumların kapsayıcı bir bakış açısıyla açığa çıkarılmasını sağlayan bilimsel araştırma çeşididir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde yaygın bir şekilde görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 41). Doküman inceleme, içerik çözümlemesiyle bir belgenin veya bir materyalin çeşitli özelliklerinin sayısallaştırılarak incelenmesine imkân sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2003). Nitel çalışmalarda görüşmenin ve doğrudan gözlem yapma imkânının bulunmadığı durumlarda araştırmanın problem durumuna yönelik yazılı ve görsel materyaller tercih edilebilir. Bu bakımdan doküman inceleme veri elde etmede tek başına kullanılabilceği gibi başka yöntemlerle beraber kullanılması mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada araştırılması amaçlanan sınav soruları çözümlendiğinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

## **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada doküman incelemesi verilerin toplanma yöntemi olarak tercih edilmiştir. Doküman inceleme, çalışma ile ilgili bilgiler barındıran materyallerin analiz edilmesidir (Metin, 2012). Doküman inceleme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda araştırmacı tarafından problem durumuna elverişli kaynaklar seçilerek çözümlemekte ve araştırma sonucunda elde ettiği verileri kullanmaktadır (Çepni, 2010, s.106). Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamındaki soruların düzeylerini belirlemek için Uymaz'a (2016) ait "Soru Türü Belirleme Formu" kullanılmıştır. Bu form Uymaz (2016) tarafından Bloom (1956), Çepni ve diğerleri (2003), Büyükalan (2004) ve Çalışkan'ın (2011) çalışmalarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Uymaz'a (2016) ait "Soru Türü Belirleme Formu" YBT boyutlarında bulunan basamakların özelliklerini ve örnek sorularını içeren bir yapıda hazırlanmıştır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma kapsamında 2018-2021 yılları arasında LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili sınav soruları veri olarak kullanılmıştır. Bu sınavlara ait sorulara MEB'in internet sitesinden erişilmiştir. Çalışmamızda 2018-2021 yılları arasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik 40 sınav sorusu doküman analizi yoluyla YTB'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre belirlenerek sınıflandırılmıştır.

LGS sınavlarındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soruları YBT'ye göre sınıflandırıldıktan sonra sınav sorularının ait olduğu yıla göre yüzde ve frekans (sıklık) dağılımı elde edilmiştir. Bunun yanında LGS sınavlarındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların bilgi birikimi ile bilişsel süreç boyutları da birbiri ile karşılaştırmalı olacak şekilde belirtilmiş ve bulgular bölümünde yer verilmiştir. Aşağıdaki

tabloda 2018-2021 yılları arasında LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait 40 sınav sorusunun yıllara göre dağılımı verilmiştir.

*LGS’de Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	2018	2019	2020	2021	Toplam
Soru Sayısı	10	10	10	10	40

## Bulgular

### 2018 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

2018 LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru sorulmuştur. Bu soruların dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. 2018 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	7,8	10				
Kavramsal Bilgi		2,3,4,5,6,9		1		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 1.’e göre 2018 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sorulan 10 sorunun 3’ü (%30) olgusal bilgi, 7’si (%70) kavramsal bilgi düzeyindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiştir. Olgusal bilgi türünde yer alan 3 sorudan 2’si (%20) hatırlama basamağında, 1 soru (%10) ise anlama basamağında yer almaktadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan 7 sorunun 6’sı (%60) anlama, 1’i (%10) çözümleme basamağındadır. 2018 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait sorulara rastlanılmamıştır.

Tablo 1’e göre bilişsel süreç boyutunda üst seviye bilişsel basamaklardan biri olan çözümleme basamağında 1 soruya yer verildiği görülmektedir ve oran olarak %10’a karşılık gelmektedir. Ayrıca yaratma ve değerlendirme üst seviye bilişsel basamaklara ait herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Alt düzey bilişsel basamaktaki 2 soru (%20) hatırlama, 7 soru (%70) anlama basamağında bulunmaktadır. Toplamda 9 sorunun (%90) alt düzey bilişsel basamağa ait olduğu görülmektedir. Buradaki bulgulardan hareketle 2018 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının ağırlıklı olarak alt bilişsel süreçte toplandığı görülmektedir.



## 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

2019 LGS'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru sorulmuştur. Bu soruların dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi	1	2,3,4,5,7,9		6,8,10		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 2.'ye göre 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sorulan 10 sorunun tamamı kavramsal bilgi seviyesindedir. Olgusal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi çeşidinde herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan 10 sorunun 1'i (%10) hatırlama, 6'sı (%60) anlama, 3'ü (%10) çözümleme basamağındadır. 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait sorulara rastlanılmamıştır.

Tablo 2.'ye göre bilişsel süreç boyutu yönünden üst düzey bilişsel basamaklardan olan çözümleme basamağında 3 soruya yer verildiği görülmektedir. Oransal olarak bakıldığında %30'a karşılık gelmektedir. Ayrıca değerlendirme ve yaratma üst seviye bilişsel basamaklara ait hiçbir sorunun bulunmadığı görülmektedir. Alt düzey bilişsel düzeyde yer alan 1 soru (%10) hatırlama, 6 soru (%60) anlama basamağında bulunmaktadır. Toplamda 7 sorunun (%70) alt düzey bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir. Tablo 2'den hareketle 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının ağırlıklı olarak alt bilişsel süreçte toplandığı görülmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklara düşük de olsa %30 oranında yer verilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 2.'ye göre 2019 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların alt düzey bilişsel seviyeleri ölçmeye yönelik olduğu ve çok düşük oranda üst düzey bilişsel seviyeleri ölçtüğü söylenebilir. Alt bilişsel süreç içerisinde yer alan soruların çoğunlukla anlama basamağında bulunması dikkat çeken bir durumdur.

## 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

2020 LGS'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru sorulmuştur. Bu soruların dağılımı tablo 3'te verilmiştir.

*Tablo 3. 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	2	1				
Kavramsal Bilgi		3,4,5,6,7,8,10		9		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 3.'e göre 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sorulan 10 sorunun 2'si (%20) olgusal bilgi, 8'i (%80) kavramsal bilgi seviyesindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi çeşidinde herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Olgusal bilginin 1'i (%10) hatırlama, 1'i ise (%10) anlama basamağındadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan 8 sorunun 7'si (%70) anlama 1'i (%10) çözümleme basamağındadır. 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait sorulara rastlanılmamıştır.

Tablo 3.'e göre bilişsel süreç boyutu yönünden üst seviye bilişsel basamaklardan biri olan çözümlemeye ait basamakta sadece 1 sorunun olduğu görülmektedir. Bu oran %10'a karşılık gelmektedir. Ayrıca değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel basamaklara ait herhangi bir soruya da yer verilmediği görülmüştür. Alt düzey bilişsel seviyede yer alan 1 soru (%10) hatırlama, 8 soru (%80) anlama basamağında bulunmaktadır. Toplamda 9 sorunun (%90) alt düzey bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir. Tablo 3'ten hareketle 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının ağırlıklı olarak alt bilişsel süreçte toplandığı görülmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklara %10 gibi çok düşük oranda yer verilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 3.'e göre 2020 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların alt düzey bilişsel seviyeleri ölçmeye yönelik olduğu ve çok düşük oranda üst düzey bilişsel seviyeleri ölçtüğünü söylenebilir. Alt bilişsel süreç içerisinde yer alan soruların çoğunlukla anlama basamağında olması dikkat çeken bir durumdur.

### **2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı**

2021 LGS'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru sorulmuştur. Bu soruların dağılımı tablo 4'te verilmiştir.

*Tablo 4. 2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi	1,9	3,4,5,6,7,8,10		2		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 4.'e göre 2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sorulan 10 sorunun tamamı kavramsal bilgi seviyesindedir. Olgusal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiştir. Kavramsal bilgi türünde yer alan 10 sorunun 2'si (%20) hatırlama, 7'si (%70) anlama 1'i (%10) çözümleme basamağındadır. 2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait sorulara rastlanılmamıştır.

Tablo 4.'e göre bilişsel süreç boyutu yönünden üst düzey bilişsel basamaklardan biri olan çözümleme basamağında sadece 1 sorunun bulunduğu görülmektedir. Bu oran %10'a karşılık gelmektedir. Ayrıca değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel basamaklara ait hiçbir sorunun olmadığı görülmektedir. Alt düzey bilişsel seviyede yer alan 2 soru (%10) hatırlama, 7 soru (%70) anlama basamağında bulunmaktadır. Toplamda 9 sorunun (%90) alt düzey bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir. Tablo 4'te yer alan bulgulardan hareketle 2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının ağırlıklı olarak alt bilişsel süreçte toplandığı görülmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklara %10 gibi çok düşük oranda yer verilmesi dikkat çekicidir. Tablo 4.'e bakılarak 2021 LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların alt düzey bilişsel seviyeleri ölçmeye yönelik olduğu ve çok az oranda üst düzey bilişsel seviyeleri ölçtüğü söylenebilir. Alt bilişsel süreç içerisinde yer alan soruların çoğunlukla anlama seviyesinde yer aldığı görülmektedir.

#### **2018-2021 Yılları Arasında LGS'de Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı**

2018- 2021 yılları arasında LGS'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden toplamda 40 soru sorulmuştur. Bu soruların dağılımı tablo 5.'te verilmiştir.

*Tablo 5. 2018-2021 Yılları Arasında LGS’de Sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının YBT’ye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu												Toplam	
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal Bilgi	3	7,5	2	5									5	12,5
Kavramsal Bilgi	3	7,5	26	65			6	15					35	87,5
İşlemsel Bilgi														
Üstbilişsel Bilgi														
<b>Toplam</b>	6	15	28	70			6	15					40	100

Tablo 5.’e göre 2018-2021 yılları arasında LGS’de sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait 40 soru içerisinde 5’i (%12,5) olgusal bilgi, 35’i (%87,5) kavramsal bilgi düzeyindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Olgusal bilgi türünde yer alan 5 sorunun 3’ü (%7,5) hatırlama, 2’si (%5) anlama basamağında yer almaktadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan 35 sorunun 3’ü (%7,5) hatırlama, 26’sı (%65) anlama ve 6’sı (%15) çözümleme basamağındadır. 2018-2021 yılları içerisinde uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir soruya rastlanılmamıştır.

Tablo 5.’e göre bilişsel süreç boyutunda üst düzey bilişsel basamaklardan biri olan çözümleme basamağında 6 sorunun bulunduğu görülmektedir. Bu oran %15’e tekâmül etmektedir. Bu sınavlarda değerlendirme ve yaratma üst düzey basamaklarına ait hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Alt düzey bilişsel seviyede yer alan 6 soru (%15) hatırlama, 28 soru (%70) anlama basamağında bulunmaktadır. Toplamda 34 sorunun (%85) alt düzey bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle 2018-2021 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının ağırlıklı olarak alt bilişsel süreçte yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 5.’e göre 2018-2021 yılları arasında uygulanan LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların alt düzey bilişsel seviyeleri ölçmeye yönelik olduğunu ve çok düşük oranda ise üst düzey bilişsel seviyeleri ölçtüğü söylenebilir. Alt bilişsel süreç içerisinde yer alan soruların genellikle anlama seviyesinde olduğu görülmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

LGS sınavı 2018 yılından itibaren uygulanmaktadır. Bu araştırmada 2018-2021 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında sorulan 40 sınav sorusu incelenerek bulgular elde edilmiştir. Bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Bu çalışmada LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait sorularının YBT'nin bilgi birikimi boyutunda kavramsal bilgi seviyesinde yoğunlaştığı, YBT'nin bilişsel süreç boyutunda ise anlama seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu ile Vural'ın (2020) araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Vural (2020) çalışmasında, liseye geçiş sınavlarında (SBS, TEOG, LGS) sorulan Türkçe dersi sorularını inceleyerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırmıştır. Vural'ın (2020) araştırmasında incelenen sınav sorularının sıklıkla bilgi alanı bakımından kavramsal bilgi düzeyinde olduğu, bilişsel açıdan ise anımsama düzeyinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu Topçu'nun (2017) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Topçu (2017) yaptığı çalışmada TEOG sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını YBT açısından incelemiş ve araştırmasında TEOG sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını YBT'nin bilgi birikimi boyutunda kavramsal bilgi düzeyinde bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile Topçu'nun (2017) araştırma sonucunun benzer olmasında aynı dersin incelenmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT'nin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna ait basamaklarda eşit bir şekilde dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularından elde edilen bulgulara göre YBT'nin üst düzey bilişsel ve bilgi basamaklarına yönelik soruların az sayıda tercih edildiği belirlenmiştir. Genellikle sınavlarda YBT'nin alt düzey bilişsel ve bilgi basamaklarına yönelik soruların kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Çolak ve Demircioğlu (2010), Dalak (2015) ve Çalışkan'ın (2011) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çolak ve Demircioğlu (2010) tarih dersi sınav sorularını incelemiş ve soruların hemen hemen tamamının alt seviyedeki sorular olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dalak'ın (2015), TEOG sorularını incelediği çalışmasında soruların büyük bir bölümünün alt düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2011), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. sınıflarda yaptıkları sınavları incelemiş ve soruların neredeyse tamamının alt düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında incelenen sınav sorularının YBT'nin basamaklarına eşit bir dağılım göstermediği soruların YBT'nin sadece birkaç basamağına yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Bu çalışmada LGS sınavlarında sorulan toplam 40 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorusu içerisinde üst düzey bilişsel basamaklara yönelik 6 soru (%15) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel seviyelerdeki soruların tamamının çözümleme basamağında olduğu görülmektedir. LGS sınavlarında üst düzey bilişsel basamaklardan değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik soru kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada LGS sınavlarında sorulan toplam 40 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorusu içerisinde alt düzey bilişsel basamaklara yönelik 28 soru (%70) anlama basamağı ve 6 soru (%15) hatırlama basamağında olup toplamda 34 soru (%85) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

araştırmada YBT'nin alt düzey bilişsel basamakları içerisinde uygulama basamağına yer verilmemiştir. LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının alt bilişsel basamaklar içerisinde genellikle anlama basamağına toplandığı görülmektedir. Buradan hareketle LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT'nin alt düzey bilişsel basamaklarında dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılabilir. Araştırma sonucunda incelenen sınav sorularının ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel basamaklara yönelik sorular olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kaya (2003) çalışmasında öğretmenlerin hazırladıkları sosyal bilgiler yazılı sorularını incelemiş ve araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları soruların çoğunlukla bilişsel açıdan alt basamaklara ait sorular olduğu görülmüştür. Çolak (2008) çalışmasında tarih derslerinde kullanılan yazılı sorularını Bloom Taksonomisi açısından incelemiş ve araştırma sonucunda kullanılan soruların büyük bir kısmının alt düzey hedeflere yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2009) çalışmasında Fen ve Teknoloji sorularını Bloom taksonomisi açısından incelemiş ve araştırmada yapılan sınavlarda kullanılan soruların çoğunlukla alt basamaklara ait olduğu üst basamakları temsil eden çok az soru kullanıldığını belirlemiştir. Akyürek (2019) çalışmasında TEOG sınav sorularını ve LGS'nin Fen Bilimleri testinde yer alan soruları incelemiş ve araştırma sonucunda soruların çoğunlukla YBT'nin bilişsel açıdan alt düzeyde yer alan anlama basamağına olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının genellikle alt düzey bilişsel seviyeleri ölçmeye yönelik olduğunu ve çok düşük oranda ise üst düzey bilişsel seviyeleri ölçtüğü sonucu çıkarılabilir. Araştırmanın bu sonucu Yılmaz'ın (2017) araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2017) çalışmasında öğretmenlerin kullanmış oldukları soruları Bloom taksonomisine göre incelemiş ve çalışmasında öğretmenlerin sıklıkla Bloom taksonomisinin alt seviyesine karşılık gelen sorulara yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle bu araştırmada ve Yılmaz'ın (2017) çalışmasında öğrencilerin farklı bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacak düzeyde sorulara çok az sayıda yer verildiği söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada LGS sınavlarında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında çoğunlukla alt düzey basamaklara yönelik hazırlandığı, üst düzey basamaklara yönelik çok fazla soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada incelenen sınav sorularının YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında yer alan basamaklara eşit bir şekilde dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara, ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ve bu konu ile ilgilenen kişilere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sınav sorularının YBT'nin üst bilişsel basamakları dikkate alınarak hazırlanması öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmesi bakımından önemlidir. Bundan dolayı

sınavlarda üst bilişsel seviyelere yönelik sorular tercih edilmelidir.

2. Sınav soruları her düzeye uygun bir şekilde dağıtılmalı, YBT'nin boyutlarında tek bir basamak düzeyinde yığılma olmamalıdır.

3. Sınavlarda sorulan çoktan seçmeli soruların yanında farklı bilişsel düzeyleri ölçebilen sorulara da yer verilmelidir. Ayrıca eğitim uzmanlarının YBT'ye ait sınıflandırmayı dikkate alarak soru hazırlamaları önerilmektedir.

4. Sınavlarda kullanılan soruların genellikle YBT'nin alt düzey bilişsel ve bilgi basamaklarına yönelik olmasının sebepleri araştırılmalıdır.

### Kaynakça

- Akbaba, B. (2007). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15 No: 1: 339-352.
- Aksoy, İ. (2003). Yükseköğretim kurumlarında inkılâp tarihi ve öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Akyürek, G. (2019). LGS ve TEOG sınavlarının fen Bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Amer, A., (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 213-220.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. Ve Wittrock, M. C. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*. White Plains, NY: Longman. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education, *Studies in Education Evaluation*, 31, 102-113.
- Ayvacı, H. Ş. Ve Türkoğlan, A., (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bayram, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul 8.sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

- Büyükalan F. S. (2004). Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 120-132.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre öss fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çepni, S., (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çolak, K. (2008). Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çolak, K., & Demircioğlu, İ. H., (2010). Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187(3), 160-170.
- Dalak, O. (2015). Teog sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, M. (2011). 5. ve 6. Sınıf fen ve teknoloji ders sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 131-143.
- Demir, P. (2015). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (3),457-476.
- Güleryüz, H. & Erdoğan, İ., (2018). Orta okul fen bilimleri dersi sınav sorularının bloomun bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. (VI)II, 150-165.
- İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının pisa problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2:649-662




- Karatay, R., Timur, S., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15:233-264.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (Bilimsel Araştırma Yöntemleri). Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya, N. (2003). 6. Sınıf demokratik hayat ünitesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının kapsam geçerliği ve taksonomik boyutunun incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kiriş, A. (2009). Tarih derslerinde ölçme ve değerlendirme: 9. sınıf tarih dersi sınav sorularının bilişsel açıdan incelenmesi [Özel Sayı]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1558-1581.
- Krathwohl, D. R., (2002). A revision of blooms taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-218.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2006). Lise II. sınıf Fizik- Kimya sınav sorularının ve öğrencilerin enerji konusundaki başarılarının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 91-100.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaokula giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 107-129.
- Tahaoğlu A. (2014). Ankara ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 321–335.
- Uymaz, M. (2016). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının soru türleri, kapsam geçerliği ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Vural, C. (2020). Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Wilson L. O. (2001). Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised understanding the new version of Bloom's taxonomy. [https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl\\_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf](https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5.baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. S. (2004). İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının içeriğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Yücesu, A. (2005). 1994-2004 yılları arasında liselere giriş sınavında (LGS) çıkmış Türkçe sorularının dilbilgisel açıdan incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

## Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerindeki Öğretmen Kimliğinin Freire'ye Göre İncelenmesi

Gözde Balıkcı<sup>1</sup> 

**Özet:** Bu çalışma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanını içerdiği öğretmen kimliği açısından incelemek için yapılmıştır. Araştırmanın amacı dokümandaki öğretmen kimliğini belirlemek ve bu öğretmen kimliğinin eğitimci ve eleştirel pedagojinin kuramcılarında olan Freire'nin çalışmalarındaki öğretmen kimliğini yansıtmayı yansıtmadığını incelemektir. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi ile güncel yeterlik belgesi incelenmiş ve belgede yansıtılan öğretmen kimliği ile Freire'nin öğretilerine göre şekillenen iki öğretmen kimliği karşılaştırılmıştır. Freire'ye göre öğretmenler hem profesyonel hem de toplum liderleridirler. Güncel öğretmen yeterlikleri belgesinde öğretmenlerin profesyonellikleri öne çıkarılmış ve yansıtıcı düşünen uzman olarak kimlikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin toplum lideri olma özellikleri çok kısıtlı kalmıştır. Freire öğretmenlerin toplumu dönüştüren uzmanlar olduğunu iddia ederken, toplum lideri olarak öğretmen kimliği güncel öğretmen yeterlikleri belgesinde görülmemiştir. İçerik analizi sonuçları ışığında yeterlik belgesi hakkında bazı tavsiyeler ve gelecekteki araştırma konuları için de önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen kimliği, Freire ve öğretmen kimliği

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

13 Mart 2022

**Accepted / Kabul Tarihi:**

2 Ağustos 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

47-65

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Balıkcı, G. (2022). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerindeki öğretmen kimliğinin Freire'ye göre incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 47-65.

Balıkcı, G. (2022). An investigation of the teacher identity in the general competencies for teaching profession in Turkey from a Freirean perspective. *Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education*, 4(2), 47-65.

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, KSÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Kahramanmaraş

## An Investigation of the Teacher Identity in the General Competencies for Teaching Profession in Turkey from a Freirean Perspective

### Abstract

This study aims to analyse the teacher identity situated in the current competencies for teachers in Turkey updated by the Ministry of National Education (MoNE) in 2017. The main aim of the analysis is to identify the situated identity of the teachers in the document and to examine whether the teacher identity in the document reflects Freire's theories and doctrine, who was an educator and an advocate of critical pedagogy. The content analysis is conducted to identify themes and categories in the current document, and they are compared to the two themes in Freire's work. According to Freire, there are two roles of teachers: *teachers as professionals* and *teachers as society leaders*. Teacher professionalism is promoted and teachers are situated as reflective practitioners in the document. However, the emphasis on teacher leadership is highly limited. While Freire emphasizes the transformative role of teachers in society, the theme *teachers as society leaders* is not found in the document. Some suggestions and implications regarding teacher competencies will be presented.

**Keywords:** Teacher competency document, Teacher competencies, Teacher identity, Freire and teacher identity

### Introduction

Nowadays, the call for standardisation in teacher education has been frequently observed (Katz & Snow, 2009). While selecting, promoting, and evaluating teachers, competence documents become reference points for those involved in the process. In addition, teacher educators shape their instruction following the competency statements, and pre-service teachers try to meet them in their practicum course at practice schools. Therefore, the competency documents are essential and may impact teachers' identity.

In 2017, the Ministry of National Education (MoNE hereafter) published the most recent teacher competency document. The document has been designed to fulfil various aims. It will be used for pre-and in-service teacher education, continuing professional development for teachers, career development and rewarding, teacher induction and employment process, and performance evaluation (MEB, 2017, p. 15). The variety of functions of this document makes it a critical document for teacher education and education in general in Turkey. There are few studies on the current document, such as those making comparisons with other countries' competence documents (Akin & Sözen- Özdoğan, 2021) or asking pre-service teachers to evaluate themselves based on the competency document (Tuncer et al., 2019). This paper attempts to analyse the current general competency document for teachers in Turkey from a critical perspective. It aims to identify the situated teacher identity in the document and compare it with an influential educational philosopher Paulo Freire's theory of teacher identity.

First, brief literature on teacher identity will be presented, and tensions and discourses within identity are explored. Afterwards, the relationship between teacher identity and teacher standards will be examined. Then, reviewing Freire's work on teachers, the identity of teachers reflected in

---

his work will be examined and explained in detail.

## Literature

### Teacher Identity

Identity has been investigated for many years to fully understand the complex nature of second language teachers' beliefs, underlying reasons for their practices, and teaching and learning processes. (Miller, 2009; Gee, 2000; McNally et al., 2006; O'Connor, 2008). Varghese (2006) defines teacher identity as "... the influences on teachers, how individuals see themselves, and how they enact their profession in their settings" (as cited in Miller, 2009, p. 174). Gee (2000) reframes identity as an analytical tool to explore teachers and their professional endeavours. Beijaard et al. (2004) explain that teachers' professional identity is not fixed and is primarily influenced by the teacher roles, the context of the school and society's values. All in all, teacher identity is a social phenomenon, and it is shaped by the context in which teachers work.

Research on teacher identity (Miller, 2009) shows that teachers do not act solely following the principles and theories they learned in pre-service teacher education. Teachers are social beings who construct their own professional /personal knowledge, attitudes, and beliefs in a large and dynamic social environment as they engage in interaction with others. Workplace conditions, curriculum policy, cultural differences, social demographics of the school and the students, institutional practices, teaching resources, and access to professional development opportunities are some factors shaping teacher identity (Miller, 2009, p.175).

These various sources forming identity sometimes cause conflicts. Singh and Richards (2009) draw attention to the tension between pre-service teacher education and real school experience in constructing teacher identities. Contradictions between teachers' long-held beliefs coming from their school years that is the apprenticeship of observation (Lortie, 1975 as cited in Legutke & Diefurth 2009, p.210); their pre-service education at the campus and their experiences at the practice school can be the source of tension while constructing an identity. This tension is inevitable and may be helpful for identity construction. Hawkins (2004) states that "a critical sociocultural view sees learning as the remaking of identity in a particular space, through the mediation of new discourses, and knowledge as the ability to use-in-practice" (as cited in Singh & Richards 2009, p. 205). Thus, identity construction is dynamic and can take different shapes considering the context. The teacher identity is a complex issue involving many psychological, social, and contextual factors that may be difficult to identify and analyse.

### Relationship Between Identity and Standards

Among the factors affecting teacher identity mentioned above (Miller, 2009), educational policies set by policymakers constitute an essential place. Educational policies are generally reflected in standards and competency documents for teachers. Katz and Snow (2009) describe the standards for teachers and list their benefits:

They set out clear expectations for all involved in the educational expertise, including the public. They provide a “common language” for talking about the process of teaching and learning. For teachers and administrators, they provide guidelines for designing instruction, curricula, and assessment. They also set criteria for program excellence and, perhaps, for promotion and career advancement. For teacher educators, they set out the competencies needed by prospective teachers as they prepare for teaching careers. For students, they set clear performance expectations, assisting them to understand what they should know and be able to do to meet the standards (p.67)

Standards are needed for teachers' professional development, teaching quality improvement and student achievement (Kosnik et al., 2016). However, Flores (2016) highlights that while standards positively affect teacher education in general, there might be some adverse effects.

Apple (2001) finds the standardisation movement dangerous for teachers and teacher education in general. He argues that we are in the era of “conservative modernisation”, which is blend of “neoliberal market reforms, neo-conservative reforms involving strong central cultural authority and new middle-class emphases on technical and managerial solutions to moral and political problems” (p.182). Therefore, turning schools into markets and increasing competition and responsibility among the teachers may lead to inequities and even more marginalise the diverse groups. He states that “the move to create uniform standards for teaching and teacher education to improve the quality of education for all—may not guarantee what the effects of such policies will be in the real world” (p.183).

Hobbel (2009) argues that “teachers often act as if the language of standards is natural, “full of allusions and shared understandings”, although it is not. He analyses the discourse of standards set by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) in the United States and finds that the discourse of rationality, professionalism and egalitarianism dominate the standards. He further claims that the image of professional teachers gives more responsibility to the teachers without empowering them. For instance, teachers can be easily found responsible for unsuccessful students in high-stakes exams, although they do not have much power and authority in the assessment process. In addition, it is found that progressivism and positivism are promoted so that teachers' jobs can be divided and accurately measured; however, according to Hobbel (2009), “progress and rationality provide policies with blankets that cover inequities” (p.44).

In addition, it is found out that in the NCATE standards, “all students” is mainly focused on and it is stated that “all students” includes students with exceptionalities and of different ethnic backgrounds”. Therefore, Hobbel (2009) asks the question “different from whom?” and claims that this language creates inequities among the people and only promotes unity rather than diversity. In addition, Newman and Hanauer (2005) analyse NCATE/ TESOL teacher education standards and find them too prescriptive, instrumentalist and impractical to use.

Moreover, Stevens (2010) analyses the standards for qualified teacher status in England, taking a critical approach and concludes that the standards lack the word “critical” and depict teaching as “knowledge transmission”. He further (2010) argues that “the production of education appears to have lost sight of learners and teachers in its inexhaustible quest for official governmental accountability” (p.190). However, Stevens (2010) is optimistic about the contribution of teacher competencies to teacher education. With the support of the teacher education and university, the standards may lead teachers to reflect on their own practice and find solutions. According to him, “it is in fact, quite possible to be a reflexive practitioner and to meet standards” (p.195). Therefore, he suggests using standards as a guide and a tool for supporting teachers to reflect on their actions and conduct research throughout their practices.

McNally et al. (2006) suggest that finding an identity and meeting a standard create conflicting discourses for beginning teachers. Their interviews with first-year teachers did not identify any standard-related discourse. In light of the results, it was concluded that the transition to teaching could not be easily expressed in the language of occupational standards. Therefore, a mutual dialogue between policymakers and teacher educators was suggested to investigate the extent the language of the standards can capture the complex, personal nature of a beginner’s experience. Not only first-year teachers but also experienced teachers are observed to have problems with standards in identifying their identities.

Day et al. (2005) argue that

Policy changes and reformist imperatives have left many teachers themselves being confused about their professional identity, the extent to which they are now able to use their discretionary judgement—arguably at the heart of their sense of professionalism—and about their capacity to carry out the responsibilities associated with their new performativity identities, which challenge traditional notions of professionalism and professional purposes and practices (p.566).

While standards are found necessary to promote teacher professionalism and quality, they are also argued to have limitations due to their dominating and controlling effect on teachers. However, it should be noted that the standards have always been and will be a part of teacher education and the teaching process. The question is how standards can contribute to improving teacher education and student achievement.

### **Freire and Teacher Identity**

Throughout history, philosophers and theoreticians have put forward various theories to improve teacher quality and development. Paulo Freire (1921-1997), a well-known Brazilian educational philosopher, did not directly work on teacher quality; however, his influential work and life reflect an ideal teacher who works with and for their students and the community. Freire believes education is a powerful way to notice, understand and fight against dominating and oppressing forces in society. His way of education, critical pedagogy liberates people and helps them critically understand the world around them (Akkuş & Balıkçı, 2016) and Paulo Freire

depicts a clear teacher identity in his work: transformative, liberating and professional teacher.

In his ground-breaking book *Pedagogy of the Oppressed*, he draws attention to the need for a critical stance towards capitalist education and oppressive authorities holding power in society. In the same book, Freire (1970) uses the metaphor of depositing money into a bank account to describe the current state of teaching. In the banking concept of education, students are considered depositors of knowledge and passive objects of education. Teachers are seen as transmitters and narrators of knowledge, like depositing money into a bank account. They are authorities who hold power and make all the decisions, whereas students are passive receivers of knowledge.

Freire (1970) thinks that “knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry men pursue in the world, with the world, and with each other” (p.58). Thus, according to Freire, knowledge in the banking concept of education is “hollow and alienated” (p.57), leading to oppression and enslavement in society. Instead, to combat oppressors, Freire (1970) suggests *problem-posing education* which is an instrument for liberating society and empowering oppressed people. Problem-posing education means producing one’s knowledge to solve problems. It rejects the idea of passively accepting the knowledge people receive. For instance, Freire (1970) taught reading to the workers in a village (at that time it was considered that some marginalized groups such as workers did not need to know how to read and write in Brazil). He taught them not only to read single words but also to understand the world around them to resist the oppression they had been experiencing.

According to Freire, *problem-posing education* is possible with mutual dialogue between students and teachers. Rather than the narrative character of the teaching, the students and teacher should work together to create their own reality and solve their problems. This makes students more autonomous, critical thinkers and more human.

Freire (1970) brings a new approach to the relationships between teachers and students with problem-posing education. He states that

Through dialogue, the teacher-of-the students and students-of-the teacher cease to exist and a new term emerges teacher-student with students-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach (p.67).

Freire (1970) proposes that students should be as active as teachers and contribute to the learning and teaching process. Freire’s ground-breaking ideas reflect a novel teacher image and identity who work for and with students. He does not impose standards for teachers but his theories and work clearly provide guidance for teachers to transform society.

Freire’s other influential book, *Teachers as Cultural Workers: Letters who Dare to Teach*, is written for teachers, especially beginning teachers. This book consists of letters and speeches of



---

Freire. Freire who works for the liberation of his society throughout his life starts with a warning in his book. Freire (2005) points out that he does not want to be imported or exported. He thinks that pedagogical practices can only be exported via re-creation and re-writing. Thus, he confirms that his theories are context-bound and should be only adapted to another context with careful consideration of that society's unique character.

In the book, Freire (2005) defines teachers as cultural workers. Emphasizing the unique character of each culture, he clearly states that teaching is closely related to the culture. Teachers should be aware of the realities of the environment they are working in. Instead of enacting top-down changes without the involvement of the people in society, teachers work with those people for improvement in general. He points out that his ideas and theories should not be exported to another culture. Every society constructs its own realities and meaning which reflects its education system.

To illustrate, Freire (2005) draws attention to the teachers' ascribed roles in Brazil which are coddling and being mother/father to the students. This ascribed role implies that teachers cannot complain about their work conditions or low salaries as mothers and fathers do not complain about their children. Freire (2005) thinks that this ideology prevents teachers from going on a strike to demand better conditions for themselves and the school. According to Freire (2005), teachers should be seen as professionals who can want better working conditions and demand professional rights for themselves. In this way, teachers feel empowered and will be more efficient in their practice.

Another issue related to teacher empowerment is a powerful and liberating pre-service teacher education. If teacher candidates are seen as passive receivers of the knowledge in the pre-service teacher education and if they are not encouraged to consider what they have learnt critically, they will become technicians who follow the steps in a manual. After this kind of education, those new teachers will expect their own students to do the same in their own classes. In order to break this chain, Freire (2005) argues that teacher candidates should critically evaluate their own curriculum and should be actively involved in their own education. They should co-construct the knowledge with their professors and to assess critically top-down theories produced in different contexts.

In addition, progressive teachers should be scientifically prepared, have a taste for teaching, and be role models for students so they should be consistent in their acts, be able to practice theory (praxis) and be critically conscious. Teachers as critically conscious humans should struggle for social justice, equality, liberation, and democracy.

Freire clearly states that education is a political and ideological act; thus, teachers are also politicians. This politician role encompasses critical consciousness that enables teachers to fight for social justice and democracy. Freire (2005) considers teachers as society leaders who work and learn with both their students and the community they live. In other words, Freire's influential doctrine depicts teachers as powerful professionals who work for the people and the school to

transform society They learn with their students and work with/for them to create knowledge together and solve societal problems together.

Freire and his influential philosophical and critical approach affect the studies conducted in Turkey. For instance, Freire's approach and his theories were employed in order to develop dialogue in peace education (Gürsel-Bilgin,2020), investigate adult education (Kaya & Altan, 2019), analyse teacher authority in higher education (Uzay, Bilgiç & Demirkasımoğlu, 2019) and to discuss and define teacher quality (Ayhan & Uysal, 2014). However, the competency document prepared by the MoNE (MEB, 2017) has not been investigated using the Freirean approach before. For this reason, this study is significant since it is the first attempt to analyse the competency document through the lenses of Paulo Freire. Keeping in mind that Freire himself stated that his ideas should not be imported to another context, this study compares the identity of teachers depicted in Freire's work and those enacted in the current competency document for Turkish teachers.

### **The Methodology**

The primary purpose of this study is to analyse the General Competencies for the Teaching Profession prepared by the MoNE (MEB, 2017) in Turkey, considering the situated identity of the teachers. The following research questions will be addressed:

- 1) How is the teacher identity situated/reflected in the current competency document?
- 2) Do the current competencies reflect Freirian theories about teachers' identity? If so, to what extent?

First, this study explores the kind of teacher described in the current competency document. The reason for investigating teacher identity in standards is that the document is thought to guide and influence pre-service teachers, practising teachers, and teacher educators' practices. It is a general reference document that guides teacher education, selection and promotion. Therefore, it is essential to look at the document to see how they situate teacher identity and the implications for all stakeholders in teacher education. And then, the situated identity of teachers will be compared to that presented in Freire's works, especially *Teachers as Cultural Workers: Letters who Dare to Teach* written for novice teachers. The other purpose of this analysis is to compare the implied identity of teachers in the competency document set by the MoNE in Turkey (MEB, 2017) and the teacher identity described in Freire's letters to the teachers. (Freire,2005).

### **The Generic Competencies**

The document "General Competencies for Teaching Profession" is an official text prepared by the MoNE in Turkey and implemented in 2017. This document is not a subject-specific document, and it involves all teachers regardless of their subject. While in 2006 MoNE prepared a subject-specific competency document for teachers across different branches, in 2017 they produced a single and comprehensive document for all teachers. The document reads that

Instead of determining a subject-specific competency for each subject area, subject matter knowledge and pedagogical content knowledge have been added in the general competencies; so, a single, comprehensive text was created. Therefore, every single teacher's subject area is also covered in the competencies. The General Competencies of Teaching Profession has been updated in this context and it now consists of three interrelated competency domains; namely "professional knowledge", "professional skills", and "attitudes and values". These main domains include 11 competencies and 65 indicators related to the competencies. (MEB, 2017, p.13)

Table 1 is taken from the document (MEB, 2017). It shows three broad categories and 11 competencies. The original table also includes 65 indicator sentences defining competencies. Under the professional knowledge domain and content knowledge, there are five indicator sentences. For instance, A1.4 : “She/he classifies the main research methods and techniques of his/her subject field”. In the result section, the related indicator sentences will be given; however, to avoid taking too much space, they will not be presented here.

**Table 1**

General Competencies for Teaching Profession

<b>A. Professional Knowledge</b>	<b>B. Professional Skills</b>	<b>C. Attitudes and Values</b>
<b>A1. Content Knowledge</b>	<b>B1. Planning of Education and Teaching</b>	<b>C1. National, Moral and Universal Values</b>
She/he has an advanced and critical perspective on theoretical, methodological and factual knowledge in his/her subject field.	She/he plans education and teaching processes effectively.	She/he observes national, moral and universal values.
<b>A2. Pedagogical Content Knowledge</b>	<b>B2. Creating Learning Environments</b>	<b>C2. Approach to Students</b>
She/he has a good knowledge of the curriculum and pedagogical content knowledge of her/his subject area.	She/he prepares appropriate teaching materials and builds an healthy and safe learning environments, where effective learning can be achieved for all students.	She/he has an attitude that supports the development of students.
<b>A3. Knowledge on Legislation</b>	<b>B3. Managing the Teaching and Learning Process</b>	<b>C3. Communication and Cooperation</b>

As an individual and teacher, she/he conducts her/himself according to the legislation related to her/his duties, rights and responsibilities.

She/he manages the teaching and learning process effectively.

She/he establishes an effective communication and cooperation with students, colleagues, families, and other educational stakeholders.

---

**B4. Assessment and Evaluation**

---

**C4. Personal and Professional Development**

She/he uses the methods, techniques and tools of assessment and evaluation that fit for purpose.

By carrying out self-appraisal she/he participates in personal and professional development activities.

In order to analyse the competency document in Turkey, the content analysis method is adopted. Krippendorff (2004) defines content analysis as a research technique for making replicable and valid inferences from the text. Cohen et al. (2007) further explain that any written material such as documents and interview transcriptions can be analysed by adopting content analysis. In addition, one of the most important attractions of the analysis is that “as the data are in permanent form (texts), verification through reanalysis and replication is possible.” (Cohen et al., p. 674 ). All in all, Cohen et al. (2007) summarise that:

Content analysis takes texts and analyses, reduces and interrogates them into summary form through the use of both pre-existing categories and emergent themes in order to generate or test a theory. It uses systematic, replicable, observable and rule-governed forms of analysis in a theory-dependent system for the application of those categories (p. 675).

Krippendorff (2004) also suggests that each text has multiple meanings, and each reader can make multiple readings and interpretations. Therefore, each text should be analysed keeping these questions in mind: “asking who is saying what to whom and how, the reasons for, and purposes behind, the communication, and the context of communication and its effect” (Cohen et al., 2007, p. 675).

The content analysis method is selected to analyse the competencies to interpret the situated identity of teachers in the documents. The competency document is written in Turkish, and an English version is also available on the official website of the MoNE. For the analysis, the Turkish -original- document was used. The steps were followed to conduct the analysis. First, the researcher read the document and introductory sections several times to get a general sense of the material. In this reading process, the researcher assigned codes to the competency indicators and

employed en Vivo coding (Creswell, 2012). The researcher then tried to eliminate overlapping codes and put them under the two themes suggested by Freire (2015). *Teachers as professionals* and *teachers as society leaders* were the general themes adopted from Freire (2015). To increase the reliability of the analysis, an external audit (Creswell, 2012) who held a PhD in English Language Teaching was invited to analyse the competency document and evaluate the researchers' analysis. The external audit read the competency document, checked the themes, and agreed that the analysis was appropriate.

## The Results

### Teachers as Professionals

The content analysis results indicate that teachers are considered professionals with professional knowledge and skills. Professionalism is highlighted in the document frequently by referring to several aspects. First, teachers are viewed as professionals who have the excellent command of their field and follow recent developments in their field. They are not depicted as passive practitioners. They are seen as reflective teachers who “She/he construe with the reflections of fundamental theories and approaches to his/her subject field.” (Indicator A1.2). As stated in the A2.4 competency statement “She/he compares and contrasts various teaching strategies, methods, and techniques that can be used in the teaching of his/her subject area”. In other words, teachers as professionals can make their own decisions and they are seen as empowered practitioners in their field. This decision-making role of the teacher is emphasised in another competence statement “She/he makes decisions on how to benefit from the national and moral values in his/her subject area” (A2.6). This is in line with the teacher identity depicted in Freire's works. He also refers to the teachers as *progressive* professionals who are scientifically well-prepared. In this sense, the document situates teachers as professionals who seek knowledge to gain expertise in their areas.

Second, in the document, teachers are portrayed as “reflective practitioners” (Schön, 1983). For instance, “She/he re-arranges the teaching and learning processes in accordance with the assessment and evaluation results.” In this competency indicator, teachers are considered professionals who evaluate their work and practice, reach some conclusions, and take action accordingly (B4.5). The document encourages teachers to change their practice if it does not work. This might be in line with Freirean teacher identity to some extent. Freire (2015) depicted teachers who learn with and from their students. Although the document does not have a clear competency indicator stating learning from students, it might lead teachers to engage in reflection which is a form of teacher learning.

Freire (2005) also thinks that teachers should be reflective practitioners in their professional and daily lives. The term *critical consciousness* is also related to critical thinking and reflection. The competency document reflects a critical attitude in the content knowledge domain: A.1. content knowledge reads: “She/he has an advanced and critical perspective on theoretical,

methodological and factual knowledge in her/his subject field”. In other words, expert knowledge is clearly emphasised in the document.

Continuous learning as an essential feature of teachers’ professionalism is also emphasised in a few statements. To illustrate, C4.3. reads: “She/he involves in activities to improve himself/herself personally and professionally.” It means the document encourages teachers to engage in professional development activities. In addition, the document envisions a teacher who updates themselves and is aware of the world. For instance, C4.7. reads: “She/he follows national and global agenda.” Or, C4.5. reads “ She/he participates in cultural and artistic activities”. These statements do not explicitly point out the activities the teachers should participate in; however, they situate teachers as active individuals aware of the recent national and global developments. When Freire’s works are examined, it is clearly seen that he envisages a teacher who develops *critical consciousness*. It means teachers are fully aware of the world and examine everything critically. In addition, they can put this knowledge of the world into practice and work with people around them for the betterment of society. It might be argued that the current competency document does not involve such a comprehensive and transformative understanding of learning and development.

Freire (2015) asserts that teachers are not “coddling parents”. Freire (2015) uses this metaphor to argue that parenting and teaching are completely different and teachers cannot be expected to parent a child. For instance, parents are not supposed to go on strike to demand their rights; however, teachers must be able to have this right. They have their individual and professional rights as practitioners. When the current document is examined, it is seen that, one competency area is devoted to the *knowledge of legislation* (A3) in the document under the domain of professional knowledge. There are five competency indicators in this category. For instance A3.1. reads: “ She/he accounts for his/her rights and responsibilities as a citizen”. Or A3.4. reads “ She/he accounts for the legislation related to the teaching profession.” The last statement involves other stakeholders: She/he recognizes the rights and responsibilities of educational stakeholders (A.3.5). The verbs used in this section “account for, recognize” imply that teachers are expected to know their rights; however, they do not reflect Freirean approach completely. It seems that the document situates teachers who know their rights, duties and obligations. It does not guide teachers in the further steps.

Freire (1970) highlights the importance of the relationship teachers build and maintain with their students. His doctrine's main themes are mutual dialogue, respect, and love for the students. When the current competency document is analysed, the reflection of this approach is visible. For instance B2.5. reads: “She/he organizes democratic learning environments where students communicate effectively.” In addition, the document emphasises individual differences. B2.3. reads: “She/he organizes the learning environments by considering the individual differences and students’ needs”. Knowing students’ lives and being aware of their realities are also mentioned in Freire’s work to a great extent. With regards to this, B3.4. reads: “She/he makes learning relevant to the daily lives of the students.”

The competency document involves several indicator statements on values and attitudes, which Freire emphasises to a great extent. To illustrate a few: C1.2. reads: “She/he respects individual and cultural differences.”. C2.1. “She/he values every student as a human being and individual”. or C3.3. “She/he builds relations with others through empathy and tolerance”. Those concepts are hard to define and measure but the document reflects a teacher who shows tolerance, and empathy and loves students. The emphasis on values and attitudes echoes Freire’s teaching philosophy.

### **Teachers as Society Leaders**

Freire (2005) defines teachers as cultural workers and politicians. He believes that teachers have the power to transform society in collaboration with the people. When the competency document was analysed from this perspective, it was shown that there is little emphasis on this aspect of teacher identity.

There is a particular emphasis on the teacher’s relationship with students, the environment and institutions. However, teachers are not situated as “leaders” in the competency statements. They are expected to be aware of the different contextual features of the nearby environment. To illustrate, B3.6 reads: “She/he takes into account the natural, cultural, and socioeconomic characteristics of the environment she/he is working in his/her practices.” They are also expected to work in collaboration with other stakeholders as stated in B3.8: “She/he cooperates with the related persons, institutions, organisations, and colleagues when carrying out the educational activities”. However, as it is clearly seen, they are not constructed as leaders or guides in this process. Regarding the relationship with other people, they are considered equal colleagues who should be willing to share knowledge and experience as C3.4. states: “She/he is open to sharing knowledge and experience with his/her colleagues”. As the last indicator sentence suggests they are expected to participate in activities related to school development. C3.6. reads: “She/he participates in activities intended for school development actively”. However, they are not expected to take the initiative and plan activities for the betterment of the school. It seems that their role is limited to following orders and rules.

Table 2 below summarises the themes in the competence documents.

**Table 2.**

The themes identified in competencies for teachers

Freirean approach	Teachers as professionals	Teachers as society leaders	
Themes in the competency document	Teacher and profession	Knowledgeable in the subject matter and pedagogy Reflective practitioner Continuous professional development	Collaborator with colleagues and other stakeholders  Attending activities to develop the school.
	Teacher and students	Know students' needs and interests Act as guide, model, opportunity provider	

### Discussion and Implications

First of all, it should be noted that Freire (1970) finds top-down requirements or competency statements that are not prepared through mutual dialogue with teachers and policymakers as oppressive. Moreover, Freire always emphasises that teaching is a culture-bound work, so his doctrine and theories might not work successfully in other contexts. It means that a competence document for Turkish teachers does not have to reflect a teacher identity similar to the one in Freire's works. Finally, preparing a simple, short but comprehensive competency document regarding the teaching profession is a highly demanding task. A simple document may not cover every aspect of the teaching profession. Keeping these concerns in mind, a brief discussion of the current competency document for Turkish teachers will be presented here.

It seems that teachers are expected to reflect on their practice and engage in different professional activities. Situating teachers as reflective practitioners (Schön, 1983) means that teachers are required to think about their practice and solve their in-class problems through reflection. In this sense, the document reflects this teacher role and identity. Freire (2015) also posits that teachers should be student teachers. It means that they should never cease to learn. In this sense teachers as life-long learners as professionals can be inferred from the current competency document.

The content analysis of the competency document for teachers in Turkey indicates that teachers are situated as professionals who demonstrate in-depth knowledge of the subject matter and the pedagogy, maintain good communication with students and colleagues and know students well. They are expected to know their rights as professionals or be aware of the environment's cultural, social, and economic characteristics, and they are expected to participate in various educational activities. However, it seems that the competence document does not situate teachers as leaders who can suggest solutions to problems and solve problems like Freire imagined teachers in his



work. While Freire (2005) emphasizes the role of teachers in the transformation of society, the competency statements do not entirely reflect this ideology. The teachers are expected to “account for” the rules, “participate” in different educational activities or “collaborate” with other colleagues. Those verbs indicate that they are not expected to lead or guide others to make changes or even voice their own problems.

Although it is beyond the scope of this study, the former competency document published by MoNe in 2006 (which is still available on the website) situates teachers as professionals who can “make suggestions” regarding their rights, duties, and responsibilities (A.8.2 in MEB, 2006, p.20). Or in the same document, A.7.2 reads: “s/he prepares and conducts action research to develop the school” (MEB, 2006, p.19). It seems that the former competency document (MEB, 2006) describes teachers who can express their demands and suggest solutions regarding their profession. However, in the recent document (MEB, 2017) teachers are only required to “know” their rights, responsibilities, and duties. The recent document does not specify the further steps or actions for teachers as the former document did. For this purpose, it seems that the recent teacher competency document does not reflect the Freirean approach regarding teacher leadership such as the transformation of society.

Research on teacher identity (Beijaard et al., 2004, Miller, 2009) shows that institutional rules influence teacher identity. Since this competency document is prepared for the teacher selection and induction process, it will affect teachers’ professional lives. Pre-service teachers’ practicum performance is also evaluated based on the same document. Therefore, teacher educators are supposed to consider the competency indicators while they evaluate teacher candidates. The pre-service teachers may want to meet the criteria presented there. The pre-service teacher education curriculum is also shaped considering the document. In this sense, it is highly important to analyse the document from various perspectives.

This study analyses the document in terms of the situated teacher identity and attempts to answer the question of whether the teacher identity situated in the document reflects the Freirean approach. It is found that teacher professionalism is promoted in the document, but teacher leadership is not found. While Freire emphasizes the transformative role of teachers in society, the competency document does not reflect this teacher role.

This study may present some suggestions for the stakeholders in education. Considering the importance of the current competency document for teachers, policymakers may think about updating the document considering research on teacher identity and teacher learning. They may add another component regarding teacher leadership to encourage teachers to take the initiative more when they encounter problems in their practice, the school and the immediate environment. In addition, there might be some statements regarding teachers’ roles outside of the school and the transformative power of teachers to initiate change in society.

There might be further studies regarding the competency document. The current literature

shows that the functions of the recent competency document should be clearly stated (Tuğluk & Kürtmen, 2018). The stakeholders should be informed regarding the use of the document, and they might be asked to report on their own experiences with the document (e.g. how they use it or how they understand the document) Another research topic might be the comparison of the documents published in 2006 and the recent one (2017) to explore the changes with regard to the teacher roles and identity. The differences between the two documents might provide a picture of changing understanding of teacher identity in society. In addition, a subject-specific teacher competency document might be needed (Tuğluk & Kürtmen, 2018). Perspectives from different stakeholders can be taken to produce an updated version of the competency document.

### References

- Akın, S. & Sözen- Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [Generic teacher competencies: The building blocks in Turkey, Singapore, and Hong Kong]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 269-312. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.642519>
- Akkuş, M. & Balıkçı, G. (2015). Critical pedagogy and language teaching. In B. E. Tuğa (Ed.), *Theoretical considerations in language education: Implications for English Language Teaching* (pp. 161-171) Nüans.
- Apple, W.M. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.
- Ayhan, A. & Uysal, Ş. (2014). The problem of teacher quality: A philosophical perspective. *Journal of Philosophy and Social Sciences*, 9(17), 71-83.
- Beijaard, D. Paulien C. Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Day, C., Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Flores, M.A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5)


- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to dare to teach*. Westview Press.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732x025001099>
- Gursel Bilgin, G. (2020). Freirean dialogue: An effective pedagogy for critical peace education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 16(2),139-149. <https://doi.org/10.17244/eku.801805>.
- Hobbel, N. (2009). Standards talk: Considering discourse in teacher education standards. In Groenke, L. S. & Hatch, J.A. (Eds.), *Critical pedagogy and teacher education in the neoliberal era: Small openings* (pp. 37-48). Springer.
- Kantarcı-Bingöl, Z. & Aybar, Ö. (2020). Paulo Freire’de bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modeli [The problem-posing education model against the banking model of education in paulo freire]. *International Anatolian Journal of Social Sciences*, 4(4), 307-323. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.824150>.
- Katz, A. & Snow, M.A. (2009). Standards and second language teacher education. In Burns, A & Richards J.C (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. (pp.66-76). Cambridge University Press.
- Kaya, H. E. & Altan, B. (2019). Paulo Freire’nin pedagojisi temelinde yetişkin engelli bireylerin eğitimi: Bağcılar belediyesi engelliler sarayı örneği[Education of adult disabled individuals on the basis of paulo freire's pedagogy: the example of bağcılar municipality palace for the disabled]. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 6(7), 63-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/47889/605261>.
- Kosnik C., Beck C., & Goodwin A.L. (2016). Reform efforts in teacher education. In J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 267-308). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_7\\_pp\\_267-308](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_7_pp_267-308)
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Legutke, M. K., & M. S. Ditfurth. (2009). School-based experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education* (209- 217). Cambridge University Press.
- McKay, L.S. (2009). Second language classroom research. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281-289). Cambridge University Press.

- McNally, J., Blake, A., Corbin, B., Gray, P. (2006). Finding an identity or meeting a standard? Conflicting discourses in becoming a teacher. *Journal of Education Policy*, 23(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/02680930801987794>
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession]*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession]*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 172-181). Cambridge University Press.
- Newman, M., & Hanauer, D. (2005). The NCATE/TESOL Teacher education standards: A critical review. *TESOL Quarterly*, 39(4), 753-764. <https://doi.org/10.2307/3588536>
- O'Connor, K.A. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions, and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Singh, G. & Richards, J.C. (2009). Teaching and learning in the course room. In A. Burns, J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 201-208). Cambridge University Press.
- Stevens, D. (2010). A Freirean critique of the competence and model of teacher education, focusing on the standards for qualified teacher status in England, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(2), 187-196.
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri [Competencies of teaching profession in Turkey]. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 10(30), 809-841.
- Tuncer, M., Dikmen, M., Şimşek, M., Bahadır, F., & Akmençe, A. E. (2019). Öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından aday öğretmenlerin kendilerine ve uygulama öğretmenlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of prospective teachers' opinions of themselves and practice teachers in terms of teacher proficiency]. *Turkish Studies*, 14(6), 3453-3469. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.25899>
- Uzay, A., Bilgiç, B. & Demirkasımoğlu, N. (2019). Öğretim üyesinin otoritesine ilişkin öğrenci görüşlerinin otorite ve otoriteriyenizm ikileminde çözümlenmesi [An investigation of students' opinions related to the authority of university professors' in terms of authority and authoritarianism

duality]. *Journal of Higher Education and Science*, ,9(1),97-110.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61505/918441>

## Fen ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Düşünceleri ve Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma

Betül Tekerek<sup>1</sup> 

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin fen ve matematik entegrasyonu hakkındaki düşüncelerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma, Kahramanmaraş ili, Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan dört devlet ortaokulunda görev yapan dört fen bilimleri öğretmeni ve dört matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yedişer sorudan oluşan ön görüşme ve son görüşme sorularından oluşan iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Ön görüşmeler gerçekleştirildikten sonra öğretmenlere fen ve matematik entegrasyonuna uygun hazırlanmış iki ders planı incelettirilmiştir. Planların incelettirilmesinin ardından son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının fen ve matematik arasında güçlü bir ilişki bulunduğu düşüncesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Fen öğretmenleri entegrasyonu zorunlu bir ilişki olarak tanımlarken, matematik öğretmenleri fenin matematiğe olan ihtiyacı olarak tanımlamışlardır. Hem fen bilimleri hem de matematik öğretmenleri entegrasyonu uygulama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler fen ve matematik entegrasyonuna ihtiyaç duyduklarını ve entegrasyonu derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen ve matematik entegrasyonu, Öğretmenler, Düşünce, Deneyim.

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

31 Ağustos 2022

**Accepted / Kabul Tarihi:**

22 Eylül 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

66-82

---

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Tekerek, B. (2022). Fen ve Matematik entegrasyonu ile ilgili öğretmen düşünceleri ve deneyimleri üzerine bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 66-82.

---

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, KSÜ Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü / Kahramanmaraş

## A Study on Teachers' Views and Experiences Related to Science and Mathematics Integration

### Abstract

The purpose of this study was to investigate science and mathematics teachers' views and experiences about science and mathematics integration. The research was carried out with four science and four mathematics teachers teaching in four different state middle schools in the Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province. Convenience sampling strategy was used for selecting participants. Phenomenology study, one of the qualitative research methods, was used as research design. Data were collected through two semi-structured interviews forms, each consisting of seven questions. First pre-interviews were conducted one by one and then sample lesson plans prepared based on science and mathematics integration were shown to the teachers. After they examined the plans, post interviews were conducted. Data were analyzed by content analysis method. Findings indicated that all of the teachers thought that there was a strong relationship between science and mathematics. Science teachers defined integration as a compulsory relationship, while mathematics teachers defined it a mathematical need for science fields. Both science and mathematics teachers stated that they felt competent enough to implement science and mathematics integration. They also expressed that they needed the integration and use it during their teaching.

**KeyWords:** Experiences, Science and mathematics integration, Teachers, Views.

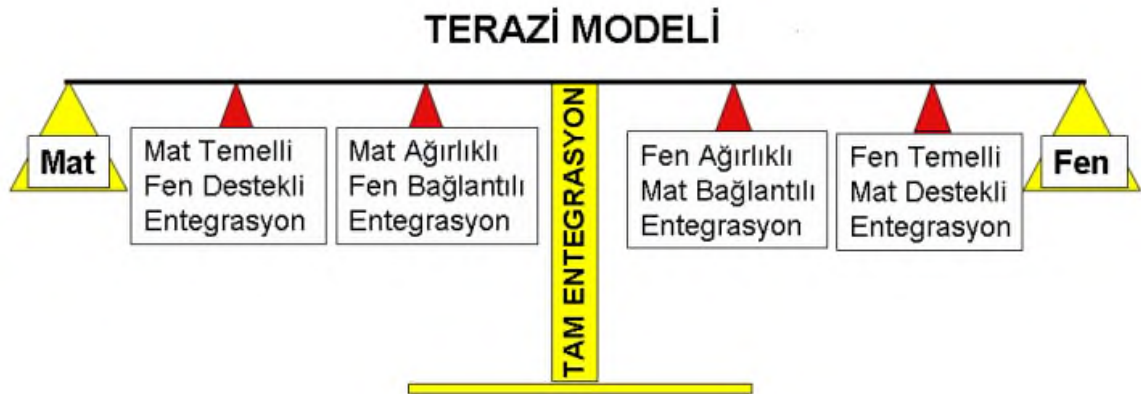
### Giriş

Son yıllarda disiplinlerin entegre edilmesi oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Özellikle fen ve matematik alanlarının yapısı düşünüldüğünde bu disiplinlerin entegre edilmesi, eğitim çalışmalarında oldukça sık karşılaşılan bir durum olarak değerlendirilebilir. STEM eğitimi yaklaşımının günümüz öğretim programlarına dâhil edilmek istenmesi de bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Fen ve matemamatik arasındaki ilişki uzun zamandır kabul edilmiş ve araştırılmakta olan bir konudur (Tian, Wu, Li, & Zhou, 2008). Sadece ülkemiz Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006; 2009; 2013a; 2013b) değil, National Council for Teacher of Mathematics (NCTM, 2000) ve National Research Council (1996) gibi uluslararası kuruluşlar öğrencilerin fen ve matematik alanlarında başarılı olmaları amacıyla öğretim programlarında düzenlemeler yapmışlar ve fen ve matematik açısından disiplinler arası yaklaşımın önemini vurgulamışlardır. NCTM (2000), fen ve matematik arasında oldukça açık bir ilişkinin olduğunu ve bu ilişkinin hem içerik hem de bu disiplinlere ait süreçlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Ülkemizin fen ve matematik öğretim programları incelendiğinde 'eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme' gibi öğrencilerin kazanması hedeflenen temel becerilerin iki programda da ortak olduğu görülmektedir. Basista ve Mathews (2002), fenin matematik için somut ve zengin içerik sağladığını ve matematiğin de fen kavram ve uygulamalarının anlaşılabilmesi için bir dil ve araç görevi gördüğünü belirtmişlerdir.

Fen ve matematik arasındaki ilişkiyi güçlü kılmamanın ve bu disiplinlerin anlamlı öğrenilmesini sağlamanın yollarından birisi de bu iki disiplini bütünleştirmek bir başka ifadeyle entegre etmektir. Fen ve matematiğin entegre edilmesi bir çok araştırmacı tarafından incelenmiştir (örn; Lederman & Niess, 1998; Temel, Dündar, & Şenol, 2015; Wang, 2005). Bu araştırmaların çoğu fen ve matematiğin entegre edilmesinin her iki disiplin için başarıyı artırdığını, anlamlı öğrenmenin sağlandığını, ayrıca öğrencilerin bu derslere yönelik tutum ve

motivasyonlarını olumlu etklediğini belirtmişlerdir.

Fen ve matematiğin entegre edilmesinin öğretime sağlayacağı katkılar düşünüldüğünde entegrasyonun nasıl yapılması gerektiği sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun cevabını arayan araştırmacılar bazı modeller geliştirmişlerdir (Berlin, 1991; Berlin & White, 1994; Davison vd., 1995; Lonning & DeFranco, 1997; Huntley, 1998). Bu modellerin birçoğu sadece içerik noktasında nasıl hareket edilebileceği hakkında fikir vermektedir. Daha sonraki yıllarda alanyazındaki modellerin Türkiye’ye entegre edilmesiyle Kıray (2010) tarafından “Terazi Modeli” geliştirilmiştir. Terazi modeli, kendisinden önceki modellerin ortaya koyduğu içerik kısmı ile ilgili ek basamaklar göstermekte (Şekil 1.) ve bunun yanında öğretme-öğrenme süreci, beceriler, duyuşsal özellikler, ölçme değerlendirme ve modelin uygulamaya yansıtılması şeklinde fen ve matematik entegrasyonunun öğretimde önemli olacak tüm parçalarına değinmeyi amaçlamaktadır (Kıray,2010). Terazi modelinin, entegrasyon konusunda ortaya çıkan modeller içinde Türkiye’de uygulanabilirlik açısından daha uygun bir zemine sahip olduğu görülmektedir. Bu modelin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için belli hususlar ile ilgili hazırlık yapılması gerekmektedir. İlk olarak modelin uygulanmasında fen ve matematikten seçilecek konunun önemi ön plana çıkmıştır. Terazi modelinde fen ve matematik öğretiminde ortak kullanılacak temalar ve kavramlar kullanılmalıdır. Bunun yanında program geliştirilmeden önce yaş ve sınıf seviyesine uygun olan konular ve beceriler belirlenmeli, materyal ve araç geliştirmenin nasıl yapılacağına önceden karar verilip daha sonra fenden ve matematikten hangi konu ya da kazanımların önce öğretileceği, hangi konuların koordineli öğretileceği veya sonra öğretileceğine karar verilmelidir (Kıray, 2010).



Şekil 1. Terazi Modelinde İçerik, Kıray (2010)’dan alınmıştır (syf. 49)

Entegrasyona yönelik hedeflerin gerçekleşebilmesi için ders ilişkilendirilmesini bilen ve dersi bütünleşik olarak işleyen, yeterli alan ve uygulama bilgisine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı & Türk, 2015). Bu açıdan öğretmenlerin entegrasyon konusunda bilgi sahibi olması ve entegrasyona dayalı öğretimi uygulayabilmesi gerekmektedir. Fen ve matematik entegrasyonunu konu alan ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin fen ve matematik entegrasyonuna yönelik algılarını ve düşüncelerini inceledikleri görülmektedir. Örneğin, Kıray, Gök,



Çalışkan ve Kaptan (2008) fen ve matematik öğretmenlerinin entegrasyona yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin entegrasyonun öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin fen ve matematiği ilişkilendirirken iş birliği içerisinde olmalarının önemli olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Başkan, Alev ve Karal (2010) fizik ve matematiğin birbiri için gerekli olan konuları ve bu disiplinleri ilişkilendirme ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Matematik öğretmenleri bu ilişki için iki disiplinle ilgili soruların ve somut örneklerin kullanılması gerektiğini belirtirken, fen öğretmenleri entegrasyonun fen konularından önce matematik konularının öğretilmesi ile gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Baxter, Ruzicka, Beghetto ve Livelybrooks (2014) öğretmenlerin entegrasyonla ilgili öğretimlerini iyileştirmek amacıyla bir meslekî gelişim projesi gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin bu projeden önce ve sonraki öz güvenleri ve uygulamaları incelenmiştir. Proje sonrasında öğretmenlerin özgüveninin ve öğretim uygulamalarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Türkiye’de fen ve matematik entegrasyonunun yeterli ve doğru olarak uygulanabilmesi için fen ve matematik öğretmenlerinin görüşlerinin ve entegrasyonla ilgili sınıf ortamında yaşadıkları deneyimlerinin ortaya çıkarılması oldukça önemli bir konudur. Bu anlamda halihazırda görev yapan fen ve matematik öğretmenlerin entegrasyon ve entegrasyona dayalı ders planları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin ilerde yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin entegrasyonla ilgili sınıf ortamında yaptıkları uygulamalar onların bu konudaki deneyimlerini ortaya çıkararak bu konuya daha geniş bir açıdan bakmayı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu çalışmada “fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin fen matematik entegrasyonu hakkındaki düşünceleri ve deneyimleri nelerdir?” sorusuna odaklanılarak öğretmenlerin fen matematik entegrasyonu hakkındaki düşüncelerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1. Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin fen ve matematik entegrasyonu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin fen ve matematik entegrasyonu hakkındaki deneyimleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji çalışması kullanılmıştır. Creswell (2013), fenomenoloji çalışmalarının bir olgu ile ilgili deneyim sahibi olan kişilerden veri toplayarak bu deneyimleri nasıl elde ettiklerini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığını belirtmektedir. Ayrıca, fenomenolojinin belli özelliklerinden bahsetmektedir. Bunlardan bir tanesi odaklanılacak bir kavram ya da düşüncenin olması gerektiğidir. Bu çalışmadaki odaklanılan olgu fen ve matematik entegrasyonu kavramıdır. Diğer bir özellik

odaklanılan olguyu deneyimleyen heterojen ve 3-15 kişi arasında değişen bireylerle çalışmaktır. Fen ve matematik entegrasyonunu deneyimleyen dört fen ve dört matematik öğretmeni bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Kahramanmaraş ili, Dulkadiroğlu ilçesinde bulunan beş devlet ortaokulunda görev yapan dört fen bilimleri öğretmeni ve dört matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi imkânlar ölçüsünde ulaşılabilecek bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’ de yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### *Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi	Eğitim Düzeyi
FÖ1	26	Erkek	Fen	1 yıl	Lisans
FÖ2	28	Kadın	Fen	5 yıl	Yüksek Lisans
MATÖ3	32	Erkek	Matematik	8 yıl	Yüksek Lisans
MATÖ4	34	Erkek	Matematik	9 yıl	Lisans
FÖ5	46	Erkek	Fen	26 yıl	Lisans
FÖ6	34	Kadın	Fen	10 yıl	Lisans
MATÖ7	32	Kadın	Matematik	8 yıl	Lisans
MATÖ8	27	Kadın	Matematik	4 yıl	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları 26-46 arasında değişkenlik göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerin ikisi ve matematik öğretmenlerinin tamamı 1-10 yıl arasında mesleki deneyime sahipken, iki fen bilimleri öğretmeni 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca bir fen bilimleri ve bir matematik öğretmeni kendi alanlarında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerdir.

### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Sorular alanyazında yer alan öğretmenlerle yapılmış çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu ile pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Her iki görüşme formu da biri matematik ve biri fen eğitimi alanından olmak üzere iki uzman görüşü doğrultusunda revize edilerek son hali verilmiştir. Öğretmenler ile yapılacak olan görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yüz yüze

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. İlk olarak yedi sorudan oluşan ön görüşme formu öğretmenlere uygulanmıştır. Ardından katılımcılara Kıray'ın (2010) hazırlanmış olduğu fen-matematik entegrasyonuna uygun ders planları incelettirilmiştir. Bu ders planlarından ilki fen ağırlıklı matematik bağlantılı entegrasyona dayalı günlük ders planı olup sıvıların kaldırma kuvveti konusuna aittir. İkinci plan ise matematik ağırlıklı fen bağlantılı entegrasyona dayalı günlük ders planı olup alan ve hacim hesaplama ile ilgilidir. Planların incelettirilmesinden sonra yedi sorudan oluşan son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler öğretmenlerin izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları deşifre edilmiştir. Veriler, tekrar tekrar okunarak araştırma soruları doğrultusunda belli kodlar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavram veriler belirli kalıplar çerçevesinde biraraya getirilir ve bunlar okuyucuya uygun şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bulgular sunulurken betimsel bir analiz yapılmış ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken örneğin fen bilimleri öğretmenleri için FÖ1, FÖ2 gibi kısaltmalardan yararlanılmıştır.

### Bulgular

Fen ve matematik öğretmenlerinin fen ve matematik entegrasyonuna yönelik düşünce ve deneyimlerine odaklanılan bu çalışmadan elde edilen bulgular iki ana başlık halinde ele alınmıştır. Bunlardan ilki fen ve matematik öğretmenlerinin entegrasyona yönelik hâlihazırdaki düşünceleri ve uygulamalarını yansıtırken, ikinci başlık ise entegrasyona yönelik örnek ders planlarını inceledikten sonraki düşüncelerini vurgulamaktadır.

### Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Entegrasyona Yönelik Hâlihazırdaki Düşünce ve Uygulamaları

İlk olarak, öğretmenlerin fen ve matematik arasındaki ilişkinin düzeyini nasıl değerlendirdikleri belirlenmiştir.

#### Tablo2

*Fen ve Matematik Arasındaki İlişkinin Düzeyi ile ilgili Düşünceleri*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Fen ve matematik arasında güçlü bir ilişki vardır.	4	3
Fen ve matematik arasında zayıf bir ilişki vardır.	0	1

Tablo 2’de öğretmenlerin fen ve matematik arasındaki ilişkinin düzeyi ile ilgili düşünceleri incelendiğinde; öğretmenlerin yedisinin fen ve matematik arasında güçlü bir

ilişki bulunduğu ve birinin de fen ve matematik arasında zayıf bir ilişki bulunduğu şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular neticesinde öğretmenlerin çoğunluğu, fen ve matematik arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Sadece bir matematik öğretmeni bu ilişkinin zayıf olduğunu iddia etmektedir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Evet, çünkü matematik olmazsa fen olmaz diye düşünüyorum. Fendeki bazı problemleri matematik yardımıyla çözmemiz gerekiyor. Bu yüzden ikisi de birbirleriyle bağlantılıdır. Fen in altyapısında matematik bulunur. Fencilerin matematik bilmesi gerekmektedir.” (FÖ1)

“Kısmen Düşünüyorum. Matematik olmazsa fen olmaz fen olmazsa matematik olmaz. Ancak bu ilişki zayıftır.” (MATÖ3)

Fen ve matematik öğretmenlerinin fen ve matematik entegrasyonunu tanımlama şekilleri üç farklı başlık altında toplanmıştır. Tablo 3’de farklı tanımlar yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Fen ve Matematik Entegrasyonunun Farklı Tanımları*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Zorunlu bir ilişkidir.	2	2
Fenin matematiğe olan ihtiyacıdır.	0	2
Bir zorunluluktan çok bir iş birliğidir.	2	0

Fen ve matematik öğretmenlerinin entegrasyonla ilgili yaptıkları tanımlar incelendiğinde, Tablo 3’te de görüldüğü üzere “zorunluluk, iş birliği ve ihtiyaç” gibi kelimelere odaklanarak bu tanımların yapıldığı görülmektedir. İki fen bilimleri ve iki matematik öğretmeni entegrasyonu uygulanması zorunlu bir ilişki olarak değerlendirmiştir. İki matematik öğretmeni ise fenin matematiğe olan ihtiyacının fen ve matematiğin entegre edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. İki fen bilimleri öğretmeni ise entegrasyonun bir zorunluluktan çok bir iş birliği olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlere ait ifadelerden bazılarına yer verilmiştir.

“Bunu şöyle anlatayım ne kadar yemek yersek yiyelim su içmeden onu sindiremeyiz. Ne kadar fen anlatırsak anlatalım matematik olmadan onu kavratamayız.” (FÖ1)

“Daha çok fenin matematiğe olan ihtiyacı olarak tanımlarım. Belki de tek taraflı bir sevgiye benzetebiliriz.” (MATÖ4)

Öğretmenler fen ve matematik entegrasyonunun uygulanmasının en uygun olduğu konuları belirlemişlerdir. Bunu yaparken sadece kendi dersleri için değil entegre edilecek

diğer dersin konusunu da düşünmüşlerdir. Tablo 4 öğretmenlerin belirlediği fen ve matematik konularını ve bunları kaç öğretmenin uygun bulduğunu göstermektedir.

**Tablo 4**

*Fen ve Matematik Entegrasyonuna En Uygun Fen ve Matematik Konuları*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Oran orantı	2	2
Sürat	3	0
Basit makineler	1	1
Eğim	0	1

Tablo 4’de hem fen bilimleri hem de matematik öğretmenlerinin yarısının fen ve matematik entegrasyonuna en uygun matematik dersi konusu olarak oran orantı konusunu tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanında matematik konularından eğim konusunun fen ve matematik entegrasyonuna uygun olduğunu düşünen bir matematik öğretmeni bulunmaktadır. Fen bilimleri konuları incelendiğinde, üç fen bilimleri öğretmenin sürat konusunu ve bir fen bilimleri ve bir matematik öğretmenin basit makineler konusunu entegrasyona uygun buldukları belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Şüphesiz oran orantı konusu neredeyse tüm matematikle ilgili fen konularında geçer. Bu konu entegrasyon için çok önemli.” (MATÖ8)

“Sürat konusunda hesaplamalarda formül ya da oran orantı kullanılıyor. Bunlar matematik içerdiği için sürat konusunda güçlü entegrasyona ihtiyaç var.” (FÖ6)

Öğretmenlerin, kendi derslerinde fen ve matematik entegrasyonuna ne düzeyde ihtiyaç duydukları incelendiğinde öğretmenlerin yarısının doğrudan entegrasyona ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan entegrasyona ihtiyaç olmadığını, fen bilimleri dersinin entegrasyona daha çok ihtiyacının olduğunu ve entegrasyona ihtiyacın konudan konuya değişeceğini belirten öğretmenlerde bulunmaktadır. Tablo 5’de öğretmenlerin bu düşüncelerini göstermektedir.

**Tablo 5***Fen ve Matematik Entegrasyonuna İhtiyaç Duyma Hakkındaki Düşünceler*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Entegrasyona ihtiyaç duyuyorum.	2	2
Entegrasyona çok fazla ihtiyaç duymuyorum.	1	1
Fen öğretmenlerinin entegrasyona daha çok ihtiyaçları var.	1	1
Entegrasyona ihtiyaç konudan konuya değişir.	0	1

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sadece ikisi entegrasyona ihtiyaç duymadığını belirtirken, yine iki öğretmen fen bilimleri dersinde daha çok ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Bir matematik öğretmeni de bu ihtiyacın konuya göre farklılık oluşturduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Evet bence ihtiyaç var. Çünkü işlem yaparken öğrenciler sıkıntı yaşıyorlar. Dört işlemde temeli olmayan öğrencinin fen de başarılı olması zor oluyor.” (FÖ2)

“Çok da şart olduğunu düşünmüyorum. Fen ve matematiğin ayrılmaz bir durumu yok bana göre.” (FÖ6)

“Duyuluyor özellikle fenciler entegrasyona daha çok ihtiyaç duyuyor.” (FÖ5)

“İhtiyaç olur elbet, ancak bu ihtiyaç bazı konularda daha çoktur. Konuya göre değişir yani.” (MATÖ7)

Öğretmenlere fen ve matematik entegrasyonunu uygulayabilme noktasında kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri sorulduğunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının bu konuda yeterli hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Tablo 6, öğretmenlerin yeterli hissetmeleri ile ilgili durumu göstermektedir.

**Tablo 6***Fen ve Matematik Entegrasyonuna Dayalı Öğretim İçin Yeterli Hissetme Durumları*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Kendimi yeterli görüyorum.	3	2
Kendimi geliştirmem gerekiyor.	1	2

Tablo 6’da öğretmenlerin fen ve matematik entegrasyonuna dayalı öğretimin uygulanmasında kendini yeterli görme hakkındaki görüşleri incelendiğinde; entegrasyona

dayalı öğretimde öğretmenlerin beşinin kendini yeterli gördüğü ve üçünün de kendisini geliştirmesi gerektiği şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Özellikle iki matematik öğretmenin ve bir fen bilimleri öğretmenin kendisini geliştirmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Kesinlikle yeterli görüyorum. Bununla ilgili eğitim programlarına katıldım. Ancak eğitim almadan öncede yeterli olduğuma inanıyordum.” (MATÖ3)

“Fen müfredatına çok hâkim değilim. Ancak yeri geldiğinde değinmeye çalışıyorum. Entegrasyon bambaşka bi kavram. Belki zamana ihtiyacım var.” (MATÖ7)

“İhtiyaç duydukça uyguluyorum ama tam hâkim olamayabilirim. Kendimi biraz daha geliştirsem iyi olabilir.” (FÖ2)

Öğretmenlerin fen ve matematik entegrasyonunu sınıflarında ne düzeyde kullandıkları incelendiğinde fen öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları görülmüştür. Tablo 7 bu düzeylerle ilgili öğretmenlerin durumunu göstermektedir.

**Tablo 7**

*Fen ve Matematik Entegrasyonunu Derslerinde Kullanma Durumları*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Entegrasyonu kullanıyorum.	4	2
Entegrasyonu kısmen kullanıyorum.	0	1
Entegrasyonu tam anlamıyla kullanmıyorum.	0	1

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin fen ve matematik entegrasyonunu derslerinde kullanma durumları incelendiğinde; öğretmenlerin büyük kısmının özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin tamamının ve matematik öğretmenlerinin ikisinin entegrasyonu derslerinde kullandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan matematik öğretmenlerinden biri kısmen diğeri de tam olarak kullanmadığını belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Kullanmadan ders anlatamam. Özellikle kuvvet enerji konusunda kullanıyorum. Matematik olmadan hiçbir işlem yapamayız öğrenciye de anlatamayız.” (FÖ1)

“Matematikte çok fazla olduğunu düşünmüyorum ama fen derslerinde çok fazla entegrasyon kullanılıyordur. Ben kullanmıyorum tam anlamıyla.” (MATÖ4)

Öğretmenlere daha önce fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili bir ders inceleme ya da uygulama fırsatlarının olup olmadığı sorulmuş ve üç fen bilimleri ve iki matematik öğretmeni bu tür bir uygulamayla hiç karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bir matematik öğretmeni fen ve matematik entegrasyonu ile ilgili bir ders planı incelediğini ve uyguladığını belirtirken bir

fen bilimleri öğretmeni ise sadece ders planı incelediğini ifade etmiştir.

### **Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Entegrasyona Yönelik Örnek Ders Planlarını İnceledikten Sonraki Düşünceleri**

Ön görüşmeler tamamlandıktan sonra öğretmenlere Kıray (2010) tarafından fen ve matematik entegrasyonuna yönelik hazırlanmış iki ders planından *fen ağırlıklı matematik bağlantılı* ve *matematik ağırlıklı fen bağlantılı* entegrasyon ders planları incelettirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin bu planların uygulanabilirliği ile ilgili düşünceleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin bu ders planlarından daha çok kendi alanlarının yoğun olduğu planlara odaklı yorumlar yaptıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, fen bilimleri öğretmenleri fen ağırlıklı matematik bağlantılı entegrasyon ders planını, matematik öğretmenleri de matematik ağırlıklı fen bağlantılı entegrasyon ders planını dikkate alarak soruları cevaplamaları istenmiştir. Bunun sebebi bu planları kendi dersleri açısından nasıl değerlendirdiklerini de görebilmektir. Öğretmenler entegrasyon planlarının kendi kullandıkları ders planlarından hangi açılardan farklı olduklarını değerlendirmişlerdir.

**Tablo 8**

#### *Öğretmenlerin Entegrasyona Uygun Ders Planları Hakkındaki Düşünceleri*

	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)
Fen ve matematik güçlü şekilde ilişkilendirilmiş.	2	1
Yaparak yaşayarak öğrenme ön plana alınmış.	1	1
Çok fazla fark göremedim.	1	1
Kazandırılacak beceri sayısı çok fazla.	0	1

Tablo 8'e göre öğretmenlerin fen ve matematik entegrasyonuna dayalı ders planlarını inceledikten sonra farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. İki fen bilimleri ve bir matematik öğretmeni bu planlardaki fen ve matematik ilişkisinin güçlü bir şekilde ele alındığını farketmiştir. Bir fen bilimleri ve bir matematik öğretmeni de bu planlarda yaparak yaşayarak öğrenmenin olduğuna dikkat etmişlerdir. Bir fen bilimleri ve bir matematik öğretmeni bu planların kendi uyguladıkları planlardan çok da farklı olmadığını düşünürken bir matematik öğretmeni ise bu planlarda çok fazla beceri olduğunu belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Bir kere diğer ders planlarında da matematik ile ilişki kurulmaya çalışıldığını biliyorum. Fakat bu planda bu ilişki ciddi anlamda sağlanmış ders işlenişi ve etkinlik matematik ve fenin içiçe geçtiği bir düzen de hazırlanmış.” (FÖ6)

“Fen planlarında daha fazla matematik gördüm. Matematik planında ise çok fazla fen



göremedim. Daha fazla geliştirilmeli.” (FÖ2)

Öğretmenlere inceledikleri planları kendi sınıflarında uygulayabilme durumları sorulduğunda iki fen bilimleri ve iki matematik öğretmeni bu planları uygulayabileceklerini söylemişlerdir. Diğer taraftan mevcut öğretim programı ile ve okul şartlarında uygulanamayacağını ifade eden iki fen bilimleri ve bir matematik öğretmeni bulunmaktadır. Bir matematik öğretmeni de bu planların geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ve o zaman uygulanabileceğini vurgulamıştır. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Evet uygulanabilir. Hatta şimdi alıp yarına uygulayabilirim.” (MATÖ4)

“Okulumuzun sınıf mevcudları ve sosyoekonomik düzeyi göz önüne alındığında zorlanacağımı düşünüyorum. Öğrenci profilimiz orta ve düşük seviyede bu ders planları biraz daha üst seviye becerileri kapsıyor. Bu açıdan zorlanma ihtimalimiz biraz fazla.” (FÖ5)

Öğretmenlerin tamamı bu planları uyguladıklarında öğrencilerin öğrenmesine nasıl etkileri olacağı ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler fen ve matematik entegrasyonuna dayalı derslerle öğrenilenlerin yaşama aktarılabilmesine, kalıcı öğrenmenin sağlanacağına, öğrenmenin kolaylaşacağına ve başarının artacağına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Bence olumlu etkisi olur. Çünkü kazanımlar gerçek hayatla ilişkilendirilmiş ve uygulama ön plana alınmış. Bu sayede öğrenmelerin kalıcılığı artırılmış.” (FÖ1)

“Fen ve matematiğin birbirini tamamlayıcı etkisi öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme kabiliyeti artan öğrencinin başarısı da artar. Bu durum öğretmene de kolaylık sağlar.” (FÖ5)

Bu olumlu düşüncelere ek olarak öğretmenler, fen ve matematiğin entegre edilerek gerçekleştirildiği derslerle ilgili olumsuz olabileceğini düşündükleri durumları da belirtmişlerdir. Bir matematik öğretmeni ve bir fen bilimleri öğretmeni dersi işlerken sınıf hakimiyetini sağlamanın zor olacağını vurgularken, bir fen bilimleri öğretmeni de matematiğe karşı olan olumsuz tutumun fen dersinde de görülmesine sebep olabileceğini ifade etmiştir. Fen öğretmeni bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır.

“Sınıf hakimiyetinin sağlanmasını zorlaştırabilir özellikle kalabalık sınıflarda. Matematik öğrenmede sorun yaşayan öğrencilerin fen bakış açıları olumsuz etkilenebilir.” (FÖ2)

Öğretmenler ders planlarını inceledikten sonra fen ve matematik entegrasyonunun uygulanması ile ilgili bazı öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin bir kısmı öğretmen olarak kendilerinin uygulama yapmaları ile ilgili öneriler arasında yer alırken, bir kısmının da bağlı ve ilişkili oldukları kurumların uygulamalarına yönelik yapılan diğer öneriler olarak iki grupta toplandığı görülmüştür.

**Tablo 9***Öğretmenlerin Fen Ve Matematik Entegrasyonu ile İlgili Önerileri*

Öneriler	Fen Bilimleri Öğretmenleri (f)	Matematik Öğretmenleri (f)	
Kendileri için önerileri	Öğretmenler kendini geliştirmelidir.	2	1
	Öğretmenler plan ve materyal üretmelidir.	2	1
	Öğretmenler diğer disipline ait müfredata da hâkim olmalıdır.	0	1
Diğer öneriler	Hizmetiçi eğitimler yaygınlaştırmalıdır.	1	3
	Okullarda entegrasyonla ilgili seçmeli dersler oluşturulmalıdır.	0	1
	Ders içerikleri entegrasyona uygun hale getirmelidir.	2	0
	Üniversiteler entegrasyonla ilgili lisans dersleri açmalıdır.	2	0

Tablo 9'a göre üç öğretmenin entegrasyona dayalı öğretimin uygulanmasında öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiği, üç öğretmenin entegrasyonuna dayalı öğretimin uygulanmasında öğretmenlerin plan ve materyal üretmesi gerektiği ve bir öğretmenin de entegrasyona dayalı öğretimin uygulanmasında öğretmenlerin diğer disipline ait müfredata da hâkim olması gerektiği şeklinde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Öğretmenler kendilerini daha fazla geliştirmelidir. Çünkü eğitim sistemleri ve öğrenci profilleri değiştikçe öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerine ihtiyaçları olacaktır.” (FÖ1)

“ Bu ders planlarını inceleyip geliştirmeliyiz. İşi sadece akademik dünyaya bırakmamalıyız. Sonuçta bu işin uygulama noktasında bizler varız ve bir ders planını mükemmelleştirecek olan da bizleriz.” (FÖ5)

Ayrıca, dört öğretmenin entegrasyona dayalı öğretimin uygulanmasında hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği, iki öğretmenin entegrasyona dayalı öğretimin uygulanması için ders içeriklerinin entegrasyona uygun hale getirilmesi gerektiği ve iki öğretmenin de entegrasyona dayalı öğretimin uygulanmasında üniversitelerin lisans düzeyinde zorunlu dersler açılması gerektiği şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

“Hizmetiçi eğitimler ile entegrasyon öğretmenlere tanıtılabilir. Uygulama noktasında ise takip ve destek eksik bırakılmamalı. Kurumlar yapacakları işin arkasında durmalı.” (MATÖ3)

“Bakanlık hazırladığı müfredat ve ders kitaplarında bu iki dersin ilişkisine dikkat etmeli. Birbirinden bağlantısı kopamayacak olan bu derslere uygun ders kştabı hazırlarken itinalı davranmalıdır.” (FÖ5)

“Entegrasyon lisans düzeyinde ders olarak mutlaka okutulmalıdır.” (FÖ2)

### Tartışma ve Sonuç

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen matematik entegrasyonu hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; öğretmenlerin fen ve matematik arasında güçlü bir ilişki buldukları, entegrasyonu kullandıkları, entegrasyona ihtiyaç duydukları, entegrasyonu zorunlu bir ilişki olarak tanımladıkları ve entegrasyonu uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri şeklinde görüşlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çoğu fen ve matematiğin arasında güçlü bir ilişki olduğunu düşünmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, fen bilimleri dersiyte teknoloji ve matematiğin iç içe olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Yıldırım, 2017). Bu anlamda araştırma sonucunun alanyazındaki ilgili çalışmayla uyduğu söylenebilir.

Fen bilimleri öğretmenlerine benzer olarak, matematik öğretmenlerinin fen matematik entegrasyonu hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; öğretmenlerin fen ve matematik arasında güçlü bir ilişki buldukları, entegrasyonu kullandıkları, entegrasyona ihtiyaç duydukları, entegrasyonu fenin matematiğe olan ihtiyacı olarak tanımladıkları ve entegrasyonu uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin fen öğretmenlerinden farklı olarak, entegrasyonu fenin matematiğe olan ihtiyacı şeklinde de tanımladıkları görülmüştür.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen matematik entegrasyonuna dayalı ders planı hakkındaki düşünceleri incelendiğinde; öğretmenlerin entegrasyona uygun ders planını ilk defa gördükleri, planlarda fen ve matematiğin güçlü şekilde ilişkilendirildiği, planları uygulanabilir buldukları, planların kalıcı öğrenmeyi ve başarıyı arttıracığı, planların öğrenilenlerin yaşama aktarılmasını sağlayacağı şeklinde düşünceleri ortaya çıkmıştır. Planların uygulanması ile ilgili olarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini ve ders içeriklerinin entegrasyona daha uygun hale getirilmesi gerektiği yönünde düşüncelerini bildirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, mevcut öğretim programlarının FeTeMM'e göre güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kırılmazkaya, 2017). Öğretmenlerin entegrasyona uygun planların kalıcı öğrenmeyi ve başarıyı arttıracığı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Deveci'ye (2010) göre, fen ve teknoloji dersinde fen matematik entegrasyonu öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlama bakımından etkili olmaktadır. Buradan hareketle araştırma sonucunun ilgili alanyazınla uyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin fen ve matematiğin entegre edildiği planları görmeden önce ve gördükten sonra entegrasyona yönelik düşüncelerinde bazı farklılıkların oluştuğu söylenebilir. Hem fen bilimleri hem de matematik öğretmenleri planları görmeden önce

entegrasyonu derslerinde kullandıklarını ifade ederken, planları gördüklerinde bu planları ilk kez gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler planları görmeden önce fen ve matematik entegrasyonunu uygulama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade ederken, planları gördükten sonra entegrasyonun uygulanması ile ilgili olarak fen bilimleri öğretmenleri ders içeriklerinin entegrasyona uygun hale getirilmesini ve matematik öğretmenleri de entegrasyonla ilgili olarak hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

### Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmen ve öğrencilerin fen ve matematik arasındaki ilişkiyi görebilmelerini sağlayacak uygulamalar yapılabilir.
- Öğretmenlere fen ve matematiğin entegre edilerek uygulanabileceği örnek ders planları sunulabilir. Bu sayede bu konu ile ilgili farkındalıkları artabilir.
- Öğretmenlerin derslerinde yaptıkları ilişkilendirmelerin niceliği ve niteliğini ve bu ilişkilendirmelerle ilgili deneyimlerini daha yakından inceleyebilmek amacıyla, sınıf içi gözlemleri ve görüşmeleri içeren araştırmalar tasarlanabilir.

### Kaynakça

- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A. & Türk, Z. (2015b). STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi  
[http://etkinlik.aydin.edu.tr/dosyalar/IAU\\_STEM\\_Egitimi\\_Calistay\\_Raporu\\_2015.pdf](http://etkinlik.aydin.edu.tr/dosyalar/IAU_STEM_Egitimi_Calistay_Raporu_2015.pdf)
- Basista, B., & Mathews, S. (2002). Integrated science and mathematics professional development programs. *School Science and Mathematics*, 102(7), 359-370.
- Başkan, Z., Alev, N., & Karal, I.S. (2010). Physics and mathematics teachers' ideas about topics that could be related or integrated. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1558-1562.
- Baxter, J. A., Ruzicka, A., Beghetto, R. A., & Livelybrooks, A. (2014). Professional development strategically connecting mathematics and science: The impact on teachers' confidence and practice. *School Science and Mathematics*, 114(3), 102-113.
- Berlin, D.F. (1991). *Integrating science and mathematics teaching and learning. A bibliography*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

- Berlin, D. F., & White, A. L. (1994). The Berlin-White integration science and mathematics model. *School Science and Mathematics*, 94(1), 12-14.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE Publications.
- Davison, D. M., Miller, K. W., & Metheney, D. L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226-230.
- Deveci, Ö. (2010). İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Huntley, M. A. (1998). Design and implementation of framework for defining integrated mathematics and science education. *School Science and Mathematics*, 98(1), 320-327.
- Kıray, S. A. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki uygulanan fen ve matematik entegrasyonunun etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kıray, S. A., Gök, B., Çalışkan, İ., & Kaptan, F. (2008). Perceptions of science and mathematics teachers about the relations between what courses for qualified science mathematics education in elementary schools. *Further Education in the Balkan Countries*, 2, 889-897.
- Kırılmazkaya, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırılması (Şanlıurfa örneği). *Harran Education Journal*, 2(2), 59-74.
- Lederman, N. G., & Niess, M. L. (1998). 5 apples + 4 oranges =? *School Science and Mathematics*, 98(6), 281-286.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013a). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013b). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alındı.

---

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). Principles and standards of school mathematics. Reston, VA.

National Research Council (NRC), (1996). National science education standards. National Academy Press.

Temel, H., Dündar, S. & Şenol, A. (2015). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde matematikten kaynaklanan güçlükleri giderme yolları ve fen-matematik entegrasyonunun önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 153-176.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6771/91118>

Tian, M., Wu, X., Li, Y., & Zhou, P. (2008). An analysis of mathematics and science achievements of American youth with nonparametric quantile regression. *Journal of Data Science*, 6, 449-465.

Wang, J. (2005). Relationship between mathematics and science achievement at the 8th grade. *International Online Journal Science Math Education*, 5, 1-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, P. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) entegrasyonuna ilişkin nitel bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 31-55. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/33367/351798>

## Sosyal Ağların Eğitimde Dönüştürücü Rolü eTwinning Faaliyeti Örneği

Mehmet Fatih Döğ er<sup>1</sup>



**Özet:** Bu çalışmanın amacı sosyal ağlar özelinde eTwinning faaliyetinin öğretmen ve öğrencilere pedagojik etkisini irdeleyerek eğitimde dönüştürücü rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu sayede, bu çalışmayla, eTwinning faaliyetinin eğitim öğretim faaliyeti ile ilişkisi alan yazın ışığında incelenerek Avrupa’da ve Türkiye’de eğitim bağlamındaki eTwinning konulu çalışmalarda vurgulanan noktalar açıklanmak istenmektedir. Çalışmada derleme yöntemi kullanılmış olup alan yazın incelemesinde 2010-2022 yılları arasındaki yayımlara yer verilmiştir. Çalışma eTwinning faaliyetinin amacı, önemi, öğretmen ve öğrenciye etkisi ve eğitimdeki dönüştürücü rolü gibi konulara odaklanmıştır. Bu bağlamda teknolojiyi eğitimde kullanırken sosyal ağların rolü ve hedef kitle üzerindeki etkisi vurgulanmaya çalışılmıştır. Türk eğitim sisteminde birçok öğretmen tarafından bilinen bu öğretmen ağlarının, akademik boyutta tartışılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine konumlandırılması önem arz etmektedir. İncelenen çalışmalara dayalı olarak, eTwinning faaliyetlerinde yer alan öğretmen, öğrenci ve okulların bir değişim sürecine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanma yetkinliklerinin ve yabancı dil becerilerinin geliştiği, akranlarıyla iş birliği içinde sosyal becerilerinin ve motivasyonlarının arttığı, mesleki gelişim fırsatlarından yararlanarak farklı yöntem ve teknikleri öğrendikleri ve kullandıkları, tüm bu sürecin sonunda da öğrencilerin derslerinde ve sosyal hayatlarında daha başarılı oldukları söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Teknolojileri, eTwinning, Sosyal ağ, Teknoloji

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

1 Eylül 2022

**Accepted / Kabul Tarihi:**

5 Kasım 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

83-103

---

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Döğ er, M. F. (2022). Sosyal ağların eğitimde dönüştürücü rolü eTwinning faaliyeti örneği. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 83-103.

<sup>1</sup> *Doktorant, Şube Müdürü, MEB / Ankara*

## The Transformation Role of Social Networks in Education eTwinning Action Example

### Abstract

The aim of this study is to reveal the transformative role of eTwinning in education by examining the pedagogical effects of eTwinning activity on teachers and students in social networking websites. In this way, with this study, it is expected to clarify the educational impact of the eTwinning action both in Europe and in Turkey in the light of the literature. The compilation method was used in the study, and the publications between the years 2010-2022 were included in the literature review. The study focuses on issues such as the purpose and the importance of eTwinning activity, its impact on teachers and students and its transformative role in education. In this context, the role of social networks and its impact on the target audience while using technology in education were tried to be emphasized. It is important that these teacher networks, which are already known by many teachers in the Turkish education system, need to be discussed in the academic field and should be positioned in the professional development of teachers. Based on the studies examined, the following issues can be stated: It has been observed that teachers, students and schools involved in eTwinning activities are in the process of change. Accordingly, it has been seen that the competencies of using ICT and foreign language skills of teachers and students have improved. Working in cooperation with peers have improved the social skills and motivations of teachers and students. Students and teachers have learned and used different methods and techniques by benefiting from professional development opportunities provided. At the end of this whole process, it is seen that students who are engaged in eTwinning have been more successful in their lessons.

**Keywords:** Education, Educational Technologies, eTwinning, Social network, Technology

### Giriş

Teknolojinin her geçen gün ilerlemesi hayatımızın hemen her alanında değişimler ve dönüşümler yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum eğitim için de geçerli olan bir süreç ve gelişimdir (Greenhow ve Askari, 2015). Bu tür değişimlerin okula ve öğretmenlere etkisinden bahsetmeden eğitimin geleceğinden bahsetmek mümkün değildir (Cachia ve Punie 2012).

Son yıllarda öğretmenlerin sınıflarında yaşamış olduğu en büyük iki sorun vardır. Bu sorunların birincisi eğitim politikalarının ve günlük hayat formlarında sürekli değişmesi, ikinci sorun ise, günümüzde öğretmenlerin kendi eğitim süreçlerine teknolojiyi entegre etmeye çalışmalarına rağmen güncel trendleri ve gelişlikleri takip edememeleridir (Hertz ve Engelhardt, 2021). Bu sorunları ortadan kaldırmak için sosyal okul ağları önemli bir işlev görmektedir (E. Demir, 2021; M. Demir 2021). Bu platformlar sayesinde, öğretmenler kendi kişisel ve meslekî gelişimlerini gerçekleştirmekte, kendilerini güncelleyebilmekte ve öğrenciler bu ağlarda esnek öğrenme becerileri kazanabilecekleri proje tabanlı öğrenme yöntemlerini kullanabilmektedir (Gillera, 2019). Bu iki durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin keşfederek öğrenebilecekleri dijital sosyal alanların oluşmasını gerekli kılmıştır. Öyle ki, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve internetin gelişmesi, büyük ölçüde eğitimde öğretmenlerin rolleri farklılaştırmıştır (Bacigalupo ve Cachia, 2011).

Öğretmenlerin farklı platformlar sayesinde sürekli kendilerini yenilemeleri, çağa ayak uydurmaları ve bilgilerini güncel tutmaları ancak yenilikçi uygulamaları takip etmeleriyle sağlanabilir durumdadır (Gençtürk, Erdem, Başar, Toktay, Yayğaz ve Küçükşüleymanoğlu,



2021). Öğretmenler, sosyal ağlar sayesinde artık hem ulusal hem de uluslararası düzeyde tecrübelerini paylaşma ve diğer okullarla iş birliği yapabilme fırsatı yakalayabilmektedirler. Öğretmenlerin sınıflarına bu değişimi ve dönüşümü yansıtmaları için bu süreçte desteklenmeleri ve eğitim içeriklerinin buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Hertz ve Engelhardt, 2021). Türkiye'deki öğretmenlerin merkezî ya da taşra bünyesinde düzenlenen yüz yüze etkinliklere ve eğitimlere çeşitli nedenlerle katılamamaları meslekî gelişimleri için eTwinning gibi sosyal ağların ve e-öğrenme platformlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Avcı, 2021).

Dijital beceriler bugün okul eğitimi içinde geliştirilmesi hedeflenen ana beceriler içerisinde sayılmaktadır (Bozdağ, 2017). Bu platformlar sayesinde öğretmenler, sürekli kendilerini yenileyebilmekte, bilgilerini güncelleyebilmekte ve dijital beceriler kazanmaktadır (Gilleran, 2019). Bu nedenle eğitim teknolojilerinin eğitimin tüm kademelerinde uygulandığı eTwinning faaliyetinin (MEB, 2022) incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma eğitim alanındaki öğretmenlere, idarecilere ve karar vericilere, internet aracılığıyla okul iş birliğinin fırsatları ve pratik sorunları hakkında genel bir bakış sunmayı amaçlamasının yanı sıra, dijital ortamlardaki öğretmen topluluklarının bilişim teknolojileri ile ilgili temel eğitim ihtiyaçlarını anlamaya ve öğretmenlerin eğilimlerini belirlemeye yardımcı olması beklenmektedir.

Bu derleme çalışmada sosyal ağlar ve eTwinning faaliyeti hakkında genel bilgi verildikten sonra, eTwinning faaliyetinin işlevleri, önemi, faydaları, paydaşları ve eTwinning faaliyetinin meslekî gelişime katkısına değinilmiş, arkasından da alan yazında yer alan çalışmalar irdelenmiştir.

## **Sosyal Ağ**

Son yıllarda bilişim teknolojilerinin eğitimdeki yeri ve önemi tüm eğitim kademelerinde anlaşılmaya başlanmıştır (Papadakis, 2016). Teknolojinin gelişmesi bireyin bilgidan daha fazla yararlanma isteğini artırmış, bu da bilgiye ulaşmak için eğitim öğretim sürecinde gerekli teknolojilerin gelişmesine neden olmuştur (Çavuş, vd., 2021). Eğitimdeki bu büyük değişimin sebebi öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni teknolojilere adapte olmaları ve sosyal ağların eğitimde değişimin habercisi konumuna gelmeleri gösterilebilir (Gezgin ve Çabuk, 2021).

Sosyal ağlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgidan yeterliliğe geçişteki önemli araçlardır (Greenhow ve Askari, 2015). Bu araçlar sayesinde kişiler, problem çözme, iş birliği, girişimcilik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Cachia ve Punie 2012). Bu ağlar aynı zamanda öğrencilere okullarda dijital araçların kullanılmasıyla yaparak yaşayarak öğrenme olanağı da vermektedirler (Gezgin ve Çabuk, 2021). Öğrencilere sağlanan bu etkileşimli sorgulama tabanlı, işbirlikçi öğrenme ortamları, teknolojinin sınıflarda kullanılmasını teşvik etmesi ve öğrencilerin öğrenmelerinden sorumluluk duymaları açısından önemlidir (Gilleran ve Kearney, 2014). Bu tür ağlar içerisinde yer alan ve bu ağlarda

araştırma yapabilen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden daha başarılı olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Papadakis, 2016). Bu bağlamda eTwinning Faaliyetini, eğitimde sosyal ağ kavramının somutlaştırıldığı, dünyada eşi benzeri olmayan ve sadece öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı bir faaliyet (Carpenter ve Tanner, 2013) olarak tanımlamak doğru olacaktır.

### **eTwinning Faaliyeti**

Avrupa'nın en büyük okul ağı olan eTwinning faaliyeti (Kearney, 2016), dijital bir öğrenme projesi olarak Avrupa Komisyonunun isteği ve yönlendirmesiyle 2005 yılında başlamıştır. (Kearney ve Gras-Velázquez, 2015). 2005 yılında, öğretmenlerin motivasyonlarını artıracabilecekleri, kariyer gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri, telif haklarına riayet ederek içerik geliştirebilecekleri, kendi meslekî gelişimleri için eğitim alabilecekleri, hem kendi akranlarıyla hem de uzmanlarla irtibata geçebilecekleri bir ağ oluşturma hedefiyle Avrupa komisyonu, eTwinning platformunun ortaya çıkmasını sağlamıştır (Bacigalupo ve Cachia, 2011). Ülkemiz ise eTwinning faaliyetine, 2009 yılı şubat ayında MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Türkiye eTwinning Ulusal Destek Servisi ekibinin oluşturulmasıyla başlamıştır (MEB, 2021). 44 ülkenin yer aldığı bu platforma, 2022 Ağustos ayı itibarıyla, 1 milyondan fazla öğretmen ve 200 binden fazla okul kayıtlıdır (www.etwinning.net).

Avrupa Komisyonu, Bilişim Teknolojileri kullanarak eğitim sistemine yeni bir vizyon kazandırmak amacıyla çıktığı bu yolda, eTwinning kapsamında, çok kültürlü, iletişime açık, hoşgörülü, sorumluluk alabilen, yabancı dil yeterliliği ve teknoloji becerisi olan, teorik bilgidен çok uygulamaya yönelik hayatın içinden sorunlara karşı çözüm üretebilen bir Avrupa vatandaşı oluşturmayı amaçlamaktadır (Avrupa Birliği, 2005).

Öğretmenler için güvenli web tabanlı bir ağ olmayı hedefleyen eTwinning faaliyeti (Licht, Pateraki ve Scimeca, 2020), Avrupa'daki öğretmenlerin öğrencileriyle beraber iş birliği içinde proje yapmalarını sağlayan, kişisel ve meslekî gelişimlerini artırmayı hedef alan, eğitimde teknoloji kullanımını çok yönlü olarak derslerinde aktif kullanan öğretmenler için oluşturulmuş bir ağdır (Gillera, 2019). Kısacası, eTwinning dijital bir mecrada okulların iş birliğini öngören, öğretmenlerin eş zamanlı veya eş zamansız yöntemlerle birbirleriyle proje yürüttükleri bir öğrenme ve öğretme ortamıdır (Papadakis, 2016). Bir öğretmen platformu olan eTwinning'in doğuş amacı ise okulların teknolojiyi kullanarak iş birliği yapmasını öngören bir sosyal bir ağ oluşturmaktır (Kearney, 2016).

### **eTwinning Faaliyetinin Önemi**

Bir öğretmen ağı olan eTwinning, meslekî anlamda eğitimlerinin kalitesini artırarak, bölgesel, ulusal ve uluslararası iletişim ve iş birliği ile öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi ve becerisinin artmasına katkı sağlama amacındadır (Bozdağ, 2017). Dijital teknolojilerin hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde sosyal bir öğretmen ağı olan eTwinning faaliyeti, eğitime

entegrasyon anlamında öğretmenleri güncellemekte ve etkileşimli web 2.0 araçları sayesinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır (Gezgin ve Çabuk, 2021). Bu kapsamda, eTwinning'in Avrupa'daki okulların birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlayarak, öğretmen ve öğrencilerin yeni teknolojilerle, yabancı dil ve kültürlerarası farkındalıklarını artırmayı hedef alan bir platform olma görevi üstlendiği söylenebilir (Papadakis, 2016).

Öte yandan, öğretmenlerin kendi meslekî gelişimlerine katkı sağlayacakları kendi alanlarına uygun kaynaklara direkt ulaşabilmesi ve milyonlarca içerik içerisinde kendine uygun içeriği seçebilmesi günümüzde oldukça zor bir süreçtir (E. Demir, 2021; M. Demir 2021). Bu anlamda, eTwinning bu zorluğun önüne geçilebilmesi açısından uygun bir araç niteliği taşımaktadır (Kearney ve Gras-Velázquez, 2015).

Bu faaliyetin en güçlü yanları, öğretmenlerin kolayca kayıt olabilmesi, öğretmenlerin projelerini yürütürken onay alma ihtiyaçlarının olmaması, çok az maliyetle çok fazla kişiye ulaşılabilmesi, öğretmenlerin akranlarıyla etkileşim kurarak birbirlerinden öğrenebilmesi, bu ağlarda öğretmen ve okul idarecileri dışında başka hiç kimsenin yer almaması ve son olarak da 44 ülkede bu işi yürüten ulusal destek servislerinin ve il koordinatörlerinin olmasıdır (Bacigalupo ve Cachia, 2011).

eTwinning faaliyetinin avantajlarına bakılacak olunursa, Carpenter ve Tanner (2013), eTwinning projelerinin faydalarını; bilişim teknolojileri tecrübesi elde etme, pedagojik yenilikleri takip etme ve meslekî, sosyal ve kültürel farkındalık oluşturma olarak sıralamışlardır. Papadakis (2016) ise eTwinning faaliyetinin faydalarını; öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını artırma, eğitimde teknoloji kullanımını geliştirme, öğretmenlerin meslekî ve pedagojik gelişimini artırarak okullar arası iş birliği kültürü oluşturma şeklinde ifade etmiştir. Gezgin ve Çabuk'a (2021) göre eTwinning faaliyetinin öğretmen ve öğrencilere birçok katkısı vardır. Bu faydaların başında, öğretmenlerin akranlarıyla deneyimlerini paylaşabilmesi, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilmesi, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar sonucunda ulusal ve uluslararası eğitimlere katılabilmeleri yer alır. Bunun dışında, öğrencilerin problem çözme becerisi kazanabilmeleri, daha üretken ve girişimci olabilmelerini sağlarken öğrenme ortamlarını daha keyifli ve eğlenceli hale getirmektedir. Öğrenciler bu platform sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebilmekte ve farklı kültürleri de tanıyabilmektedir. eTwinning platformunun disiplinler arası öğrenme olanağı sunması ve projeleri yürütürken uzman görüşlerine başvurabilmesi de bu platformu diğer platformlardan ayırmaktadır. Bu bağlamda eTwinning, okullar için oluşturulmuş dünyada eş benzeri olmayan bir araçtır (Kearney ve Gras-Velázquez 2015). Öyle ki eTwinning, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi, ana dilde iletişim sağlayabilmesi, yabancı dilde iletişim ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi, fen ve teknolojiye matematiksel becerilerin artırılması, sosyal ve sivil yeterliliklerin geliştirilmesi ve çocukların farkındalık duygularını artırılması bakımından da önemli bir araçtır (Gilleran ve Kearney 2014).

## eTwinning Faaliyetinin Paydaşları

eTwinning, Avrupa Komisyonuna bağlı olarak çalışan Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı, Merkezî Destek Servisi, 44 ülkede yer alan Ulusal Destek Servisleri ve Ulusal Destek Servisleriyle birlikte çalışan il koordinatörleri, proje değerlendirme ekipleri, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan büyük bir insan gücü tarafından desteklenmektedir (Licht vd., 2020). Avrupa Komisyonun faaliyetin %80'ini hibe olarak finanse ettiği bu etkinlik, Merkezî Destek Servisi tarafından oluşturulan eTwinning platformu üzerinden, 44 ülkedeki tüm öğretmenlerin hizmetine sunulmaktadır (MEB, 2022).

Merkezî Destek Servisinin bu faaliyetteki temel görevi ülkelerin yaptıkları çalışmalarını yönlendirmek ve destek vermektir. Merkezî Destek Servisinin diğer görevleri ise, Avrupa okul ağını inşa ederek eTwinning faaliyetine ilişkin gelişmeleri yönetme, Avrupa komisyonun öncelikleri dahilinde eğitimler düzenleme, eTwinning faaliyetini ve ülkelerde yapılan çalışmalarını destekleme ve daha fazla öğretmenin bu platforma dahil olmasını sağlamaktır (Carpenter ve Tanner, 2013; MEB, 2022).

Ulusal Destek Servisinin temel görevi ise çalışma planında yer alan etkinlikleri ve görevleri yerine getirmektir. Bu anlamda da portala kayıtlı öğretmenleri destekleyerek faaliyetin yaygınlaşmasını sağlamaktır (Licht vd., 2020). Ulusal Destek Servisinin diğer görevleri ise; eTwinning faaliyetini yaygınlaştırma amacıyla, ulusal düzeydeki soru ve sorunlara cevap verme, kayıtlı okul, öğretmen ve proje sayısını artırma, ulusal düzeyde buna uygun etkinlikler düzenleyerek faaliyetin politika düzeyine tanınırlığını artırma, ulusal projeleri değerlendirme ve Avrupa kalite etiketi alabilecek projeleri belirleme, başarılı öğretmenleri ödüllendirme, il koordinatörleriyle ortak çalışmalar yaparak faaliyetin yerelde yaygınlaşmasını sağlama şeklinde özetlenebilir (Carpenter ve Tanner, 2013). eTwinning Türkiye Ulusal Destek Servisi aynı zamanda bakanlık bünyesinde bulunan diğer genel müdürlüklerle ve Türkiye Ulusal Ajansı ile ortak çalışmalar da yürütmektedir (MEB, 2022).

## eTwinning Projeleri

eTwinning faaliyetinde, Avrupa'daki öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları, bu ağlarda özgün projeler geliştirmeleri ve yaptıkları çalışmalarını yaygınlaştırmaları beklenmektedir (Gençtürk, vd., 2017). Bu projeler sayesinde öğretmenler, eğitim teknolojilerini kullanarak farklı temalarda diğer öğretmenlerle ortaklıklar kurmakta ve proje tabanlı öğrenme gerçekleştirmektedirler (Başaran, vd., 2020). Yapılan projelerin proje tabanlı olması, öğrenme öğretme sürecinde ekip çalışmasını gerektirmektedir (Carpenter ve Tanner, 2013). Böylece, en az iki öğretmenin platformda bir araya gelerek oluşturdukları projeye ortak bulma platformu aracılığı ile çeşitli ülkelerdeki öğretmenler dahil olabilmektedirler. eTwinning projeleri öğretmenlerin farklı okullardaki öğretmenlerle ortak olarak yürüttükleri, birkaç haftadan bir iki yıla kadar sürebilen etkileşimli alanlardır (Papadakis, 2016). Bu alanda, öğretmenlerin projeler oluşturarak ortaklar bulmaları, gruplar oluşturarak fikirlerini

paylaşmaları, yenilikçi öğretim tekniklerini öğrencileriyle birlikte kullanmaları, ulusal ya da uluslararası düzeyde de diğer okul ve öğretmenlerle etkileşimde bulunmaları beklenmektedir (Avcı, 2021). Proje çalışmaları süresince hem öğretmenler hem de öğrenciler kendi aralarında çevrim içi toplantılar gerçekleştirmektedirler. Bu noktada, eTwinning projeleri ile öğretmenlerden ve öğrencilerden beklenen eylem, iş birliği içinde ortaklarıyla planladıkları çalışmaları yürütmeleridir (Paz-Albo & Hervás, 2017).

Bu projelerde öğrencilerin aktif olması, projenin özgünlüğü ve teknoloji kullanımı en önemli kriterlerin başında gelmektedir (MEB, 2022). eTwinning faaliyetinin en önemli özelliklerinden olan projeler, okul kültürünün ve proje aidiyetinin kazanılması açısından önemlidir. Bu kapsamda, öğrencilerin gelişimine yönelik proje tabanlı öğrenme, bağımsız öğrenebilmeleri ve yeteneklerinin gelişmesi için en uygun yöntemlerin başında gelmektedir (Gillera ve Kearney, 2014). Yapılan projeler sayesinde, eğitim öğretim sürecinin dışında öğrenciler, kendi kimliklerini daha iyi tanımakta, kendi yeteneklerine olan güvenleri artırmakta ve ulusal ve uluslararası boyutta vatandaşlık algıları gelişebilmektedir (Gillera, 2019).

Tüm bu bağlamlar dikkate alındığında, eTwinning projelerinin uygulanması sırasında projelerin eğitim öğretim sürecine yardımcı olması, projenin yapıldığı seviyedeki kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve günlük yaşam problemlerini çözebilecek nitelikte kurgulanması gerekmektedir. Bu açıdan projelerin öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve yönelimlerine paralel olarak tasarlanmasını gereklidir (Çavuş vd., 2021).

Wastiau ve arkadaşlarının (2012) eTwinning projeleri kapsamında 17 ülkeden 24 öğretmenle yaptığı araştırma sonucunda, eTwinning projeleriyle öğrencilerin eğitim öğretim sürecine isteklerinin arttığını, yabancı dil ve teknoloji kullanım becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin sorumluluk bilinci kazandığını, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşimin çoğaldığını, bu vesileyle de öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçip etkileşimde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ulusal ve Avrupa çapında yapılan çalışmalara ilişkin sosyal ağlardaki hızlı geri bildirimler sayesinde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda motivasyonlarını artırdığı, araştırma kapsamında ifade edilmiştir. Bu kapsamda yapılan diğer bir çalışma Carpenter ve Tanner tarafından yapılmıştır. Carpenter ve Tanner (2013) yaptıkları araştırma sonucunda, eTwinning faaliyetinin beş önemli katkısından bahsetmiştir. Bunlar; Avrupa çapındaki öğretmenlerle iş birliği yaparak yeni dostluklar elde etme (%64), bilişim teknolojilerin yeterliliklerini geliştirme (%60), öğrencilerin motivasyonlarını ve becerilerini artırma (%55), öğrenme topluluğuna katılarak aidiyet hissi yaşama (%55) ve yabancı dil becerilerini geliştirmedir (%54). Öğrencilerin genelde öğretmenlerinden teknoloji kullanımı konusunda daha başarılı olmaları, öğrencilerin öğretmenleriyle daha iyi etkileşim kurmasına versin daha zevkli geçmesini de yardımcı olmaktadır (Carpenter ve Tanner, 2013).

Diğer bir araştırma ise Kearney ve Gras-Velázquez (2015) tarafından eTwinning faaliyetinde yer alan 6000 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada eTwinning faaliyetinin takım çalışması, yaratıcılık, problem çözme becerilerinin uygulamalı olarak derslerde

kullanılmasının faydalı olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin %83'ü eTwinning sayesinde yeni öğretim metodlarını ve araçlarını kullandıklarını ifade etmiş, aynı zamanda yaptıkları çalışmalar sonucunda dönüt almalarının meslekî gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında, bu platformda yer alan okulların, bu platformda yer almayan okullara oranla birbirleriyle daha fazla etkileşime geçtikleri de gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmada aynı zamanda, bu platformu kullanan öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçtikleri görülmüş, bunun da eğitim sürecine ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonunda, dezavantajlı bölgelerdeki okullara eğitimde fırsat eşitliği bağlamında erişilmesi ve yapılan çalışmaların diğer öğretmen ve okullarda duyulması, illerde ve üst idare tarafından bu çalışmaların takip edilmesi ve bu öğretmenlerin ön plana çıkarılarak ödüllendirilmesi, öğretmenler ve okullar için bir motivasyon kaynağı olduğu (Kearney ve Gras-Velázquez, 2015) anlaşılmıştır. Wastiau, Crawley ve Gilleran (2012) yapmış olduğu araştırmada, müfredatın yoğun olması, okullarda bakım ve altyapı sorunları, yabancı dil bilmeme ve çocuklardaki sınav baskısının öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise eTwinning faaliyetini yürütmenin öğretmenin işi olduğunu düşündüğü için proje faaliyetlerine katılmakta isteksiz davrandığı görülmüştür.

Avrupa Komisyonu, eTwinning faaliyetine dahil olmanın avantajlarını; yenilikçi yöntemlerle öğrenci motivasyonunu artırmak, farklı kültürleri öğrenmek ve bu şekilde kültürel farkındalık kazanmak, bilişim teknolojileri kullanarak uzakları yakın etmek, farklı eğitim sistemleri hakkında bilgi almak, fikir alışverişi yaparak deneyim kazanmak, eğitim uygulamalarını yaygınlaştırarak okul idarecilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve hatta velileri dahil ederek okul kültürü oluşturmaktır. Bu avantajları komisyon, disiplinler arası yaklaşımla okulların iş birliği yapmalarını sağlamak, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmek ve okulların ve öğretmenlerin kendi yöntemlerini belirlemelerine yardımcı olmak şeklinde açıklamışlardır (Avrupa Birliği, 2005). Bu çalışma kapsamında derlenen araştırmalar ve alan yazın çalışmaları, tüm bu stratejik hedeflere ulaşılmış olduğunu göstermektedir (Paz-Albo ve Hervás, 2017; Wastiau vd., 2012; Carpenter ve Tanner, 2013; Kearney ve Gras-Velázquez, 2015; Papadakis, 2016; Licht vd., 2020)

### **eTwinning Faaliyetindeki Meslekî Gelişim Fırsatları**

Eğitim sistemindeki öğrenci merkezli yönelimler nedeniyle öğretmenin kolaylaştırıcı ve yol gösterici olarak sınıf ortamlarında bulunması, derslerin daha çok etkinlik temelli işlenmesine ve ona uygun materyallerin kullanılmasını gerekli kılmıştır (Bacigalupo ve Cachia, 2011). Tüm bu süreç öğretmenlerin meslekî gelişimlerini güncelleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Çavuş vd., 2021). Nitekim eTwinning, öğretmenlerin sadece proje yürüttükleri bir portal değil, aynı zamanda öğretmenlerin meslekî gelişimlerini destekleyen bir kaynak niteliği taşımaktadır (Başaran, vd., 2020). Bu konuda hem bakanlık bünyesinde hem de Avrupa Okul Ağında senkron ve asenkron çevrim içi eğitimler verilmektedir (MEB, 2021). Senkron eğitim olarak webinarlar gösterilebilirken, asenkron olarak da Açık Eğitim Kaynakları (MOOC) ve bireysel öğrenme materyalleri gösterilebilir. Bunun dışında bu faaliyet kapsamında yüz yüze

ulusal ve uluslararası düzeyde birçok seminer, çalıştay, konferans ve bilgilendirme toplantısı da öğretmenlerin hizmetine sunulmaktadır (MEB, 2022).

### **eTwinning Okulu**

Avrupa Komisyonu eTwinning faaliyeti ile geleceğin okulunu inşa etmeyi planlamaktadır (Licht vd., 2020). Bu kapsamda komisyonun amacı; dijital ortamda, daha esnek yöntemlerin uygulandığı, bilişim teknolojilerinin daha verimli kullanıldığı, okulların birbirleriyle etkileşime geçip fikir ve kaynak paylaştığı, öğrencilerin sorumluluk aldığı, daha etkileşimli öğretim yöntemlerinin tercih edildiği, medya okuryazarı bir okul inşa etmeye çalışmaktır (Avrupa Birliği, 2005). Tüm bu süreçte, okul idaresinin de eTwinning faaliyetlerinde yer alması ve yapılan çalışmalara destek vermesi, okul kültürünün gelişmesine ve okul politikalarının oluşmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Kearney ve Gras-Velázquez 2015). eTwinning Okulları aynı zamanda, farklı becerilere ve kültüre sahip öğrenci, ebeveyn ve topluluklar için kapsayıcı bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır (Ulutun, 2020).

Bu kapsamda, Avrupa'daki öğretmen ve okul iş birliğini bilişim teknolojileri kullanarak sağlayan eTwinning faaliyetinde okullar yaptıkları çalışmalar neticesinde eTwinning Okulu unvanı alabilmektedirler (Gilleran, 2019). Öyle ki okullar, eTwinning faaliyeti içerisinde e-güvenlik, aktiflik, kalite etiketi gibi belli yeterlikleri ve yetkinlikleri karşıladıktan sonra eTwinning okulu etiketi almaya hak kazanmaktadırlar (Licht vd., 2020). Ulutan (2020), eTwinning okulu olabilmek için okulların aktif çalışması gerektiğini, aynı zamanda da okulun, e-Güvenlik, pedagojik yenilik ve iş birliği kriterlerini yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu anlamda öğretmenlerin ve okulların projelere katılması, verilen eğitimleri takip etmesi ve diğer okullara da örnek olması beklenmektedir (MEB, 2022).

eTwinning okulu olmanın okula ve okul kültürüne katkısı ele alınması gereken diğer bir önemli konudur. Bu etiketin okullara saygınlık kazandırdığını, buradaki öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar oluşturduklarını ve bu okulların veliler ve öğrenciler tarafından seçilme kriteri olarak alındığı bilinmektedir (Yılmaz, 2022).

Licht, Pateraki ve Scimeca 2020 yılında eTwinning okullarına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, eTwinning okulu unvanı almış okulların; paylaşımcı liderlik anlayışının oluştuğu, geleneksel öğrenme metotlarının dışında da çalışmalar yapıldığı, teknolojiyi diğer okullardan daha iyi kullandıkları, okulların öğrenci, öğretmen ve idareci ekseninde ekip halinde hareket ettikleri, öğretmenlerin diğer okullara örnek oluşturabilecek çalışmalar içerisinde oldukları ve bu okulların bir öğrenme organizasyonu görevi üstlendikleri ortaya çıkmıştır.

### ***eTwinning Faaliyeti Kapsamındaki Diğer Araştırmalar***

eTwinning faaliyetinin öğrenci, öğretmen ve okul üzerine etkisinin ve oluşturduğu değişimin incelendiği bu bölümde, alan yazında yer alan bazı çalışmaların bulguları paylaşılmıştır:

F. Yılmaz (2012) ve S. A. Yılmaz (2012) yaptıkları araştırmada eTwinning platformuyla, öğretmenlerin, farklı kültürleri tanıma şansı yakaladıklarını, o ülkedeki öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını bu sayede de yabancı dil gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bozdağ'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ise eTwinning faaliyetinde yer alan projelerin eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda önemli bir araç olduğunu vurgulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırarak çeşitli ülkelerden akranlarıyla iletişime geçmesi, yabancı dil becerilerinin ve kültür çeşitliliği farkındalıklarının artmasına neden olması bu araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Akıncı'nın (2018) ilkökul düzeyindeki öğrencilere yapmış olduğu tez çalışmasında, eTwinning faaliyetinin öğretmenin meslekî gelişimine önemli katkılar sunduğu, öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin derse olan istekliklerini arttığı ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Memişoğlu ve Broutin (2018) ise 24 öğrenci ile yaptığı araştırmada, FATİH Projesi ve eTwinning faaliyetinin entegrasyonunu ele almıştır. Yapmış oldukları çalışmada, eTwinning faaliyetinin teknolojiye entegrasyon anlamında önemli bir araç olduğunu, bu faaliyet sayesinde öğretmenlerin grup çalışmalarını öğrendikleri, tasarım ve materyal geliştirdikleri ve sürecin sonunda da yabancı dil yeterliklerini artırdıkları ortaya çıkmıştır.

Akıncı ve Sağ'ın (2019) yaptığı araştırmada ise; eTwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerilerine katkı sağladığı, sosyalleşme ve iletişim yeterliklerinin arttığı, web 2 araçlarını kullanımı konusunda kendilerini geliştirdikleri, projelerin öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derslere devam oranlarını artırdığı ve öğrencilerin yabancı dilde ürettikleri materyallerin medya okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Ulutan (2020), eTwinning faaliyeti kapsamında yapmış olduğu sosyal ağ analizinde öğretmenlerin, eTwinning faaliyetinin Avrupa'daki farklı ülkelerdeki öğretmenler arasında iş birliğini kolaylaştırdığı, okulların proje ortakları bulmasını ve projeler oluşturmalarını sağladığı, iyi proje uygulamalarının ve fikirlerin öğretmenlere ilham verdiği, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini desteklediğini ve öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalışabileceği bir ortam oluşturduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında Ulutan (2020), eTwinning okulları sayesinde bireysel çalışmaların okul kapsamında genişletilmesinin faaliyetin etkisini artırdığı düşüncesindedir.



Acar (2021), başarılı proje yapan 26 sınıf öğretmenin eTwinning faaliyeti ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine özellikle de teknoloji kullanımını konusunda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda eTwinning faaliyetinin, öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı, öğretmenlerin bu platformda kendilerini değerli hissettikleri, öğrencilerin özgüvenlerinin ve yabancı dil becerilerinin geliştiği, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği bu sayede de, bu platformun öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Avcı'nın (2021), 20 öğrenci üzerinde yapmış olduğu nitel çalışmada, diğer araştırmalara benzer şekilde, eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerini artırdığı, akranlarından web 2.0 araçlarına ilişkin yeni yöntemler öğrendikleri görülmüştür. Bu platformların öğretmenlerin motivasyonunu yükselterek meslekî doyumlarını artırdığı, öğretmenlerde teknoloji kullanımını geliştirdiği, öğretmenlere eğitimde fırsat eşitliği sağladığını ve son olarak da farklı sosyo-ekonomik durumlarda olan öğretmen ve öğrencileri bir araya getirerek proje yapmalarına teşvik ettiği bulguları ortaya çıkmıştır.

Başaran, Kaya, Akbaş ve Yalçın'ın (2020) 24 öğretmen üzerine yaptığı araştırmada, eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerini olumlu etkilediği sonucu çıkmıştır. Bu çalışmanın diğer sonuçları ise; öğretmenlerin eTwinning faaliyeti sayesinde teknoloji ve yeniliği yakından takip edebildikleri, proje çalışmalarına ilgi duymaları neticesinde öğretmenlerin okullarına ve sınıflarına aidiyet hissi geliştirdikleri görülmüştür. Bu çalışmadaki diğer bulgulara bakıldığında; eTwinning portalının öğretmenlerin meslekî yeterliliklerinin artırdığını, yaratıcılıklarını geliştirdiğini, öğretmenler arası bilgi paylaşımı sağladığını ve öğretmenlerin motivasyonun artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada son olarak, öğrencilerin eTwinning projeleri sayesinde, yaratıcılıklarını artırdığı, öz güvenlerinin geliştiği, yapılan çalışmaların daha kalıcı bir öğrenme sağladığı ve öğrencilerin hem duygusal zekâlarının ve hem de akademik başarılarının arttığı bulguları ortaya çıkmıştır.

Çevik ve arkadaşlarının (2021) Bilim Sanat Merkezlerinde okuyan 50 üstün yetenekli çocukla yaptığı çalışmada, öğrencilerin önemli ölçüde teknoloji kullanım becerilerinin ve akademik başarılarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Çavuş, Balçın ve Yılmaz (2021), 11 fen bilimleri öğretmeniyle yaptıkları araştırmanın sonucunda, eTwinning faaliyeti kapsamında yapılan çalışmaların öğrencilerde merak uyandırdığını ve öğrencilerin tüm proje sürecine aktif katılmaktan keyif aldıkları sonucu çıkmıştır.

E. Demir (2021) ve M. Demir (2021) yaptıkları araştırmada, eTwinning projelerinin öğretmenlerin meslekî gelişimleri için yol gösterici konumda olduğunu belirtmiştir.

Erdem, Başar, Toktay, Yayğaz ve Küçüksüleymanoğlu (2021), Bursa ilinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde 470 öğretmenin dijital okuryazarlık becerilerini ölçtüğü bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, eTwinning faaliyetinde yer alan öğretmenlerin, ulusal ve

uluslararası anlamda yenilikleri takip ettiği, iyi örneklerden ilham aldıkları ve eğitimin kalitesinin artırılması için bu platformun son derece önemli olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda eTwinning platformunda kalite etiketi alan öğretmenlerin medya okuryazarlığı ve e-güvenlik konularında farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada aynı zamanda, eTwinning faaliyetinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecine daha aktif katıldıkları gözlemlenmiştir.

Demir ve Kayaoğlu (2021), Türkiye'den 11, Azerbaycan'dan 23 lise öğrencisi ve 2 öğretmenle yaptıkları çalışmada, eTwinning faaliyetinin öğrencilerin yabancı dil becerilerini, teknoloji kullanım yeterliklerini ve kültürler arası farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda bu çalışmada, eTwinning faaliyetinin ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullara iş birliği yapabilme imkânı verebilmesi açısından da fırsat eşitliği sağladığı belirtilmiştir. Raporda son olarak, öğrencilerin proje aktivitelerinden keyif aldıkları ve dostluk, empati, saygı ve hoşgörü gibi davranışları gösterdikleri belirtilmiştir.

Gezgin ve Çabuk (2021) ise yaptıkları çalışmada eTwinning faaliyetinde yer alan bir projenin oluşturma sürecini anlatmış ve faaliyetin iş birliği, disiplinler arası öğrenme, medya okuryazarlığı, müfredatla uyum, teknoloji entegrasyonu ve eleştirel beceriler konusunda eğitim öğretim sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Gözübüyük'ün (2021) eTwinning faaliyetinde yer alan ve almayan 16 okul öncesi öğretmenle nitel görüşmeler sonucunda ortaya çıkardığı tez çalışmasında, pandemi dönemindeki acil uzaktan eğitimleri değerlendirmiştir. Buna göre eTwinning faaliyeti içerisinde yer alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla uzaktan eğitim sürecine daha hazır olduklarını, dijital içeriklerin çocukların ilgi ve yeterliklerine göre hazırladıkları ve uzaktan eğitim sürecini daha iyi yürüttükleri görülmüştür.

Küçüktaşçı (2022), Denizli ilinde eTwinning faaliyetinde yer alan 4 yönetici ve 19 öğretmenin yer aldığı tez çalışmasında, yöneticilerin ve öğretmenlerin eTwinning projelerine ilişkin görüşleri araştırmıştır. Küçüktaşçı'nın (2022) yaptığı çalışmada, öğretmenler eTwinning projelerinin yürütülmesinin zor olduğunu, çalışabilecekleri ortak bulamadıklarını, yeteri kadar idareden destek alamadıklarını ve ödüllendirilmediklerini söylemişlerdir. Bunun dışında yine aynı çalışmada öğretmenler, bu alandaki diğer sorunları; deneyimsizlik, iş yükü, dil sorunu, anlaşamama, çalışmaların sınıf seviyesine uygun olmama şeklinde sıralamışlardır.

Sarıkoç ve Ersoy (2022), öğrencilerin problem çözme becerilerini elde aldıkları ve 86 öğrenci ve 5 öğretmenle yaptıkları çalışmada, eTwinning projeleriyle öğrencilerin iş birliği, çevreye duyarlılık, empati, yardımlaşma gibi konularda farkındalıklarının arttığını gözlemlenmiştir. Bunun yanında, eTwinning faaliyetinde yer alan projelerin ise öğrencilerin analitik düşünme becerilerini artırarak öğrencilerin proje sürecinde problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sürecin sonunda bu çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına yansdığı ifade edilmiştir.

Yılmaz'ın (2022) yüksek lisans tezi olarak 6 okulda eTwinning okullarını araştıran çalışmasında, eTwinning platformunun öğretmen ve öğrencilere teknoloji açısından zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu, sınıflarda dijital uygulamaların daha çok kullanılmasını sağladığı ve öğrencilerin yaratıcı becerilerinin ve dijital yetkinliklerinin geliştirdiği sonuçlarına varılmıştır.

Fazlı'nın (2022) bir kaynaştırma öğrencisinin eTwinning projelerine dahil edilmesi ile ilgili yaptığı fenomenolojik araştırmada ulaştığı bulgular oldukça dikkat çekicidir. Bu araştırma sonucunda eTwinning faaliyetine katılan kaynaştırma öğrencisinin, yaptığı çalışmalar neticesinde diğer öğrencilerden daha fazla kabul görmesine neden olduğu, öğrencinin motivasyonunun ve öz güveninin arttığı bu sayede çevresiyle daha iyi iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, yapılan bir eTwinning projesinin farklı yetersizlikleri nedeniyle kendisini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin akademik ve sosyal alanda, hem öğrenciyi değiştirebildiğini hem de çevresindeki kişilerin kendisine ilişkin algılarını dönüştürmekteki rolünü göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Çetin ve Gündoğdu (2022), eTwinning kalite etiketi alan 10 başarılı öğretmenle yaptığı araştırma sonucunda eTwinning faaliyeti sayesinde öğretmenlerin pek çok yenilikçi öğretim yaklaşımını öğrendikleri, bu platformdaki eğitimlerin meslekî becerilerini geliştirdiğini, bunun dışında da öğretmenlerin bu alan sayesinde başarı hazzı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin projelerinde farklı teknik ve uygulamaları kullanmaktan çekinmedikleri, buna bağlı olarak da disiplinler arası öğrenme, oyun ve oyunlaştırma tabanlı öğrenme, küçük grup çalışması, yapılandırmacı yaklaşım, harmanlanmış öğrenme, 6 şapkalı düşünme tekniği, iş birlikçi öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve sorgulama temelli öğrenme gibi yenilikçi yaklaşım gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür.

### ***Problem***

Türkiye'de bir Sosyal Ağ olan eTwinning çalışmaları gibi ağlar ile ilgili farklı araştırma olmakla birlikte özellikle eTwinning faaliyetlerinin eğitimde dönüştürücü rolü tam olarak ortaya konulmuş değildir. eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine, öğrencilere, eğitim ortamlarına, okullara ve eğitim sistemine etkisine ilişkin bilgilerin oluşturulmamış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada bir sosyal ağ olarak eTwinning faaliyetlerinin eğitimde dönüştürücü rolü ortaya konulmak istenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Yapılan araştırmalara ve alanyazına göre eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine etkisi nasıldır?
2. Yapılan araştırmalara ve alanyazına göre eTwinning faaliyetinin öğrencilere etkisi nasıldır?
3. Yapılan araştırmalara ve alanyazına göre eTwinning faaliyetinin eğitim ortamlarına

etkisi nasıldır?

4. Yapılan araştırmalara ve alanyazına göre eTwinning faaliyetinin okullara etkisi nasıldır?
5. Yapılan araştırmalara ve alanyazına göre eTwinning faaliyetinin eğitim sistemine etkisi nasıldır?

## Yöntem

Derleme çalışması olarak kurgulanan bu araştırma için 2010-2022 tarihleri arasındaki alan yazın taraması yapılmıştır. Google Akademi (<https://scholar.google.com/>), DergiPark (<https://dergipark.org.tr>) ve Ulusal Tez Merkezinde (<https://tez.yok.gov.tr/>) ‘eTwinning’ kelimesi ile yapılan sorgulamalarda, Google Akademi’de Türkçe dilinde 214 yayın, Ulusal Tez Merkezi’nde 5 tez, DergiPark’ta ise toplam 17 yayın olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında tüm bu çalışmalar içerisinde, eTwinning faaliyetinin etkisini pedagojik yanını inceleyen sadece Türkçe dilindeki yayınlar ele alınmıştır. Bunun dışında, eTwinning faaliyetinde yapılan projelere özgü yaygınlaştırma çalışmaları çıkarıldıktan sonra, Türkçe dilinde ulusal 22 araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. eTwinning faaliyetinin pedagojik yönünü ve etkisini inceleyen bu araştırmaların 5 tanesi ise yüksek lisans tezidir. Bu derleme çalışma kapsamında bahsedilen bu 22 yayın incelenmiş ve irdelenmiştir.

Literatürde eTwinning kapsamında, okullarda teknoloji entegrasyonuna etkilerini inceleyen birçok çalışma bulunmasına rağmen bu çalışmaların derlendiği ve bulgularının tartışıldığı bir yayın bulunmamaktadır. Bu araştırmada ayrıca, eTwinning faaliyetini kurgulayan ve oluşturan kurum olarak Avrupa Okul Ağının yayınları, tartışmalara dahil edilerek daha somut çıktılar elde edilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Bu çalışma kapsamında alan yazında incelenen araştırmalara bakıldığında eTwinning faaliyetinin dönüştürücü gücü ve etkisi konusunda ulaşılan bulgular şunlardır:

### *eTwinning Faaliyetinin Öğretmenlere Etkisi*

Yapılan çalışmalardaki en önemli bulgulardan bir tanesi, eTwinning faaliyetinin öğretmenlere olan etkisidir. Yapılan çalışmalarda, eTwinning faaliyetinde yer alan öğretmenlerin, meslekî gelişimlerinin arttığı (Akıncı, 2018; Acar, 2021; Başaran, vd., 2020; Gezgin ve Çabuk 2021; Yılmaz, 2022), yenilikçi öğretim tekniklerini kullandıkları (Avcı, 2021; Çetin ve Gündoğdu, 2022), sosyal becerilerinin gelişimiyle meslektaşlarıyla iş birliği yapma eğiliminin arttığı (Memişoğlu ve Broutin, 2018), yabancı dil ve bilişim teknolojileri yeterlik düzeylerinin geliştiği (Gençtürk, vd., 2021), yapılan çalışmaların öğretmenlerin görünürlük düzeylerini olumlu yönde etkilediği (Akıncı, 2018), öğretmenlerin bu platformda

kendilerini değerli hissettikleri (Acar, 2021) ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin arttığı (Başaran, vd., 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

### ***eTwinning Faaliyetinin Öğrencilere Etkisi***

eTwinning faaliyetinin öğrenciler üzerine etkisi bu araştırmanın ikinci bulgusudur. Bu anlamda, eTwinning faaliyetinde yer alan öğrencilerin, derse katılım oranlarının arttığı (Akıncı, 2018), öğrencilerde merak duygusunun pekiştiği (Çavuş, Balçın ve Yılmaz, 2022), yabancı dil yeterliklerinin ve dijital becerilerin geliştiği (Bozdağ, 2017; Akıncı, 2018; Akıncı ve Sağ, 2019; Yılmaz, 2022), öğrencilerin öz güvenlerini arttığı (Başaran, vd., 2020), kaynaştırma öğrencilerinin okula kabulünün kolaylaştığı (Fazlı, 2022), problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği (Sarıkoc ve Ersoy, 2022), yapılan proje çalışmalarının dersleri daha keyifli hale getirdiği (Acar, 2021; Demir ve Kayaoğlu 2021; Gezgin ve Çabuk, 2021)) ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Sarıkoc ve Ersoy, 2022). eTwinning sayesinde öğrenciler eğitim sürecini tribünden izlemek yerine, bu eğitimlere dahil olan aktif öğrenen durumuna gelmiştir (Gençtürk, vd., 2021).

### ***eTwinning Faaliyetinin Eğitim Ortamlarına Etkisi***

Bu araştırmanın dördüncü bulgusu, eTwinning faaliyetinin sınıflara yansıyan etkisidir. eTwinning faaliyetinin eğitim öğretim sürecine zengin öğrenme araçları ve kaynakları sağlaması nedeniyle hem öğretmenler hem de öğrenciler için oldukça etkili bir araç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Memişoğlu ve Broutin, 2018; Gözübüyük, 2021; Gezgin ve Çabuk, 2021; Acar, 2021; Yılmaz, 2022).

### ***eTwinning Faaliyetinin Okullara Etkisi***

Bu araştırmanın beşinci bulgusu faaliyetin okullara olan etkisidir. eTwinning faaliyetinde eTwinning okulları girişimiyle okulların kendilerini geliştirmesi, okul personelinin birlikte çalışması ve okulların e-güvenlik ve teknoloji kullanımında farkındalık kazanmış olması gerekmektedir (Ulutan, 2020; Yılmaz, 2022).

### ***eTwinning Faaliyetinin Eğitim Sistemine Etkisi***

Bu araştırmanın altıncı ve son bulgusu eTwinning faaliyetinin eğitim sistemine etkisidir. Yapılan incelemeler neticesinde, eTwinning faaliyetinin eğitimde fırsat eşitliği sağladığı görülmüştür (Avcı, 2021). Bu anlamda özellikle kaynaştırma öğrencilerinin eğitime kazandırılmasında ve üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesinde eTwinning faaliyetinin önemli bir etkisi vardır (Demir ve Kayaoğlu, 2021; Fazlı, 2022; Çevik, vd., 2021). Pandemi döneminde kapanmalar nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesiyle eTwinning faaliyetinde yer alan öğretmenlerin bu süreçte hiç zorlanmadıkları ve uzaktan eğitim sürecini başarıyla yürüttükleri görülmüştür (Gözübüyük, 2021). eTwinning faaliyetinin diğer bir katkısı ise

yabancı dil ve bilişim teknolojileri kullanımını teşvik etmesidir. 44 ülkede yürütülen eTwinning faaliyetinin gerçek ortamda iletişim ve etkileşim gerektirmesi nedeniyle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yabancı dil becerilerini geliştirmesinde etkili bir araçtır (Acar, 2021; Memişoğlu ve Broutin, 2018; Demir ve Kayaoğlu 2021; Gezgin ve Çabuk, 2021). Bulgulardan yola çıkarak, bu faaliyetin aynı zamanda eğitimde teknoloji entegrasyonu açısından Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Bozdağ, 2017; Akıncı, 2018; Yılmaz, 2022).

## Sonuç

eTwinning faaliyeti öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte diğer okullarla ulusal ya da uluslararası iş birliği yaptıkları, bu kapsamda müfredata uygun projeler üretebildikleri, güvenli ve teknoloji tabanlı bir ağdır. Bu faaliyet içerisinde öğretmenlerin eğitim sistemine, kendilerine, akranlarına, öğrencilerine ve okullarına katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla, eTwinning faaliyeti gibi ağ tabanlı ulusal ve uluslararası öğrenme ortamları ve bu ağlarda yapılan etkinlikler; medya okuryazarlığı, yabancı dil gelişimi, sosyal beceriler, teknoloji entegrasyonu, akran öğrenme, kapsayıcı eğitim, motivasyon, akademik başarı, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi birçok alana hizmet etmektedir.

Görüldüğü üzere, bu çalışma sonucunda, eTwinning faaliyetinin öğrenciler, öğretmenler, okullar ve eğitim sistemi üzerine kayda değer birçok etkisi olduğu ve bu anlamda eğitimde değişim ve dönüşümde kilit bir rol oynadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

## Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda, eTwinning faaliyeti gibi sosyal öğrenme uygulamalarının yaygınlaştırılması ve eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde gönüllü öğretmenlerin bu alanlardaki eğitimlerden faydalanması ve bu ağlara dahil olması gerektiği söylenebilir. Avrupa'nın en büyük okul ağı olan eTwinning faaliyeti, uluslararası teknoloji entegrasyonu kapsamında literatürde önemli bir yer teşkil etse de alan yazında bu konuda araştırılması gereken başka noktalar da vardır. Bunlar;

- 2009 yılında başlayan eTwinning faaliyetinde, projelerde yer alan öğrenciler bugün ne iş yapmaktadırlar? Kariyerlerinde eTwinning faaliyetinin bir etkisi var mıdır?
- Bakanlık bünyesinde yürütülen projelerin neredeyse tamamı belli bir süre sonra sona erdirilmesine rağmen, eTwinning faaliyetinin her geçen gün öğretmen, okul ve proje sayılarının artmasının nedenleri nelerdir?
- eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarına etkisi nedir?

- Gönüllülük esasına göre öğretmenlerin yer aldığı eTwinning faaliyeti, maaşla ödüllendirme ya da başarı belgesi ile ödüllendirme gibi bir sistem dahilinde yapılsaydı etkisi ne kadar değişirdi? Amatör bir çalışma olması neleri değiştirmektedir?
- 44 ülkenin yer aldığı uluslararası etkileşimli bir okul ağı olan eTwinning faaliyetine benzer ulusal düzeyde etkileşimli sosyal bir okul platformu Türkiye’de neden kurulamamaktadır?
- 44 ülkenin yer aldığı eTwinning faaliyetinde hem nicel istatistiklerde hem de nitel verilerde başta öğretmen, öğrenci, okul, kalite etiketi ve eTwinning okulu sayıları olmak üzere tüm istatistiki verilerde Türkiye’nin birinci sırada olmasının nedenleri nelerdir?

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, eTwinning faaliyetinin Türkiye’de başladığından beri bu faaliyetin içerisinde yer almakta ve 2015 yılından beri de Türkiye koordinatörü olarak çalışmaktadır. Sosyal ağlar, eğitimde teknoloji kullanımı, uygulama toplulukları, dijital öğrenme üzerine çalışmaktadır. Bu anlamda yüksek lisans tezini eğitimde teknoloji kullanımı üzerine yapmıştır. Doktora öğrencisi olarak çalışmalarında ise sosyal ağlarda öğretmen davranışı üzerine yapmayı planlamaktadır. Bu vesileyle bu konuda yapılan çalışmaları derleyip, alan yazında ortaya atılan bulguları göz önüne alarak yapılabilecek değişimler üzerine politikalar geliştirmeyi planlamaktadır.

### **Araştırmanın Etik Yönü Araştırmanın etik yönü**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın etik kurul izni gerektirmeyen araştırmalardan olduğunu beyan ederim.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada, sonuçları veya yorumları etkileyebilecek herhangi bir maddi veya diğer asli çıkar çatışması olmadığını beyan ederim.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmanın tüm aşamaları yazar tarafından tasarlanmış ve hazırlanmıştır.

### **Kaynakça**

Acar, P. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin eTwinning ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akıncı, B. (2018). eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri ile Öğretmenlik Meslekî Gelişimine Katkısı (Bir Eylem Araştırması), Yüksek Lisans Tezi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı, B., Sağ, R. (2019). The Contribution of eTwinning Project Practices On Students' English Learning Process, *Electronic Journal Of Education Sciences*, Volume: 8, Issue:16, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/910588>
- Avcı, F. (2021). Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş veğerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10 (1), <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- Avrupa Birliği, (2005). eTwinning: A new initiative from the European Commission, [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO\\_05\\_8](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_8), (Erişim Tarihi 10: Temmuz 2022)
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., Yalçın, N. (2020). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerine Yansıması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1480605>
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de okullarda teknoloji entegrasyonu, eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/322113>
- Bacigalupo, M., & Cachia, R. (2011). Teacher collaboration networks in 2025. What is the role of teacher networks for professional development in Europe. Publications Office of the European Union. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC67530/reqno\\_jrc67530\\_jrc67530\\_tn.pdf.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC67530/reqno_jrc67530_jrc67530_tn.pdf.pdf)
- Cachia, R., Punie, Y. (2012). Teacher collaboration in the context of networked learning. Current eTwinning practices and future perspectives. 8th International Conference on Networked Learning. Lancaster University, 429-436.
- Carpenter, J., Tanner, S. (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. A proposal to the European commission, Education for Change.
- Çavuş, R., Balçın, M. D., Yılmaz, M. M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin etwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 246-272, <http://dx.doi.org/10.30703/cije.714843>
- Çevik, M., Barış, N., Şirin, M., Ortak Kılınç, Ö., Kaplan, Y., Atabey Özdemir, B., Yalçın, H., Şeref, G., Topal, S., & Delice, T. (2021). The effect of digital activities on the technology



- awareness and computational thinking skills of gifted students (eTwinning project example). *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 205-244. Ijonmes, <https://ijonmes.net/index.php/ijonmes/article/view/99>
- Demir, E. vimir, M. (2021). Türkiye’de Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri, *VizeTek*, Cilt: 2, Sayı: 1, DergiPark. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1583643>
- Demir, N., Kayaoğlu, M. N. (2021). Multi-dimensional foreign language education: the case of an eTwinning project in Turkey, *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871027>
- Fazlı, B. (2022). Kaynaştırma Öğrencilerinin eTwinning Projelerine Dahil Edilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması. *Babür*, 1:115-128, DergiPark. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2364838>
- Erdem, G. E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 204-219. DergiPark, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1654535>
- Gilleran, A., Kearney, C. (2014). Developing pupil competences through eTwinning, (Ed. Claire Morvan), Central Support Service of eTwinning- European Schoolnet.
- Gilleran, A. (2019). eTwinning in an era of change- Impact on teachers’ practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners, Central Support Service of eTwinning- European Schoolnet.
- Gözübüyük, H. (2021). eTwinning Kullanan ve Kullanmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, G. İ., Gündoğdu, K. (2022). eTwinning Proje Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:21- Sayı:81, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1918086>
- Greenhow, C., Askari, E. (2015). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*.
- Hertz, B., Engelhardt, K. (2021). Implementing Personalised Support in Scalable Online Courses, (Ed. Patricia Wastiau), European Schoolnet.
- Gezgin, S., Çabuk, G. M. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: Kurucu öğretmen perspektifleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398. DergiPark.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2008572>

- Kearney, C., Gras-Velázquez, A. (2015). eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. Central Support Service of eTwinning- European Schoolnet.
- Kearney, C. (2016). Monitoring eTwinning Practice: A pilot activity guiding teachers' competence development, Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- Kırıkkaya, E. B., Yıldırım, İ. (2019). Eğitim Portalları Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor? *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, Cilt: 4 Sayı: 2, s, 222-235, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/677680>
- Küçüktaşçı, M. (2022). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin eTwinning Projelerine İlişkin Görüşleri, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Licht, A., Pateraki, I., Scimeca, S. (2020). eTwinning Schools: towards a shared leadership approach- Quantitative and qualitative analysis of the eTwinning School practices. Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet.
- MEB, (2022). Adım Adım eTwinning, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, ISBN: 978-975-11-6391-2.
- MEB, (2021). eTwinning Tanıtım Kitapçığı, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, ISBN: 978-975-11-6390-5.
- Memişoğlu, B., Broutin, T. M. S. (2018). FATİH Projesi Bileşenlerinin eTwinning Projesine Entegrasyonu, Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırma Kongresi.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.  
[https://www.researchgate.net/publication/310744349\\_Creativity\\_and\\_innovation\\_in\\_European\\_education\\_10\\_years\\_eTwinning\\_Past\\_present\\_and\\_the\\_future](https://www.researchgate.net/publication/310744349_Creativity_and_innovation_in_European_education_10_years_eTwinning_Past_present_and_the_future)
- Paz-Albo, J., & Hervás, A. (2017). The eTwinning experience: Beyond school classrooms. In L. Gómez, A. López, & I. Candel (Eds.). ICERI2017 Proceedings (pp. 8848-8851). IATED Academy. <https://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.2445>
- Sarıkoç, Z., Ersoy, H. (2022). Tasarım Odaklı Düşünme Yaklaşımıyla STEM Uygulamaları: SPAM eTwinning Projesi Örneği, Fen, Matematik, *Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(2),98-122.  
[https://www.researchgate.net/publication/310744349\\_Creativity\\_and\\_innovation\\_in\\_Euro](https://www.researchgate.net/publication/310744349_Creativity_and_innovation_in_Euro)

---

pean\_education\_10\_years\_eTwinning\_Past\_present\_and\_the\_future

Ulutan, E. (2020). Türkiye eTwinning Faaliyeti Sosyal Ağ Analizi; eTwinning Okulu Örnekleme, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Wastiau P., Crawley, C., Gilleran, A. (2012). Pupils in eTwinning Case studies on pupil participation, Central Support Service for eTwinning (CSS), European Schoolnet.

Yılmaz, F. & Yılmaz S. A. (2012). Çok kültürlülük Projesi: eTwinning Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl-4 S.8, DergiPark, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1716220>

Yılmaz, R. (2022). eTwinning Okullarında Yapılan Çalışmaların Okul Kültürüne Katkısı (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

## Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Durumu: WoK Verilerine Dayalı Bibliyometrik Bir Analiz

Hayriye Bilginer<sup>1</sup> 

**Özet:** Türkiye’de İngilizce odaklı çalışmalara artan bir ilgi olmasına rağmen, Almanca önemini korumaktadır. 20. yüzyıldan itibaren Türkiye’de ilk olarak Fransız dili ile değişim izlenmiş, daha sonra Almanca üzerine girişimlerde bulunulmuştur. 1900’lü yılların sonunda ise İngilizce dilinin hem resmi hem de gayri resmi eğitimde bir üstünlüğe sahip olması Fransızcaya olan ilgiyi İngilizceye ve Almancaya bırakmıştır. Türkiye’de 21. yüzyılda, ilginin İngilizceye yönelik olduğu açıktır. Almanca ise örgün ve yaygın eğitimde ikincil bir yabancı dil olarak yerini korumaktadır. Bu çalışmada Web of Knowledge verilerine dayalı bir bibliyometrik analiz yapılmıştır. Analiz kapsamında Almanca Dili kilit kelimesi araması ile Türkiye menşeli 165 makaleye erişim sağlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, son yıllarda yayın sayısının artmıştır. Ayrıca, Dil ve Dilbilim ile Eğitim ve Eğitim Araştırmaları alanlarının diğer araştırma alanlarına göre daha fazla atıf aldığı tespit edilmiştir. Atıf sayısı özellikle son on yılda artan bir eğilim göstermiştir ki bu da ilgili araştırma literatüründe Türkiye’de Alman dili alanına dair artan bir ilginin olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Almanca, Bibliyometric analiz, Yabancı dil olarak Almanca

**Type / Tür:**

Research /Araştırma

**Received / Geliş Tarihi:**

27 Ekim 2022

**Accepted / Kabul Tarihi:**

22 Aralık 2022

**Page numbers / Sayfa no:**

104-113

### Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Bilginer, H. (2022). Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca'nın Durumu: WoK verilerine dayalı bibliyometrik bir analiz. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(2), 104-113.

Bilginer, H. (2022). The state of German as a foreign language studies in Turkey: A bibliometric analysis from WoK data. *Kahramanmaras Sutcu Imam University Journal of Education*, 4(2), 104-113.

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, KSÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü  
/ Kahramanmaraş

## The State of German as a Foreign Language in Turkey: A Bibliometric Analysis from WoK Data

### Abstract

Although there is a growing interest on studies with a focus on English language in Turkey, German still maintains its importance. In the beginning of the 20th century, the interest was followed initially with the French language and then attempts were made on German language in Turkey. Finally, English language had a superiority of interest both in formal and informal educational settings in the late 1900s. This movement surpassed the interest on French language and paved the way for German language after English. In the 21st century, the interest on foreign language has become undeniably on English but German language has still been focused as a secondary point of interest in Turkey. In this study, a bibliometric analysis was made from the Web of Knowledge data. The analysis included 165 articles originated from Turkey. The results indicated that the number of publications had risen in recent years more. Also, the fields of Language and Linguistics as well as Education and Educational Research employed more citations than other fields of research. Additionally, the number of citations showed a rising trend particularly in the last ten years, meaning the interest in the field of German language has been growing in the research literature.

**KeyWords:** Bibliometric analysis, German as a foreign language, German language

### 1. Introduction

Teaching and learning German as a foreign language is traced back to the Middle Ages in the Baltic while it can date back to the early modern period in the Mediterranean countries. It is also claimed that the learner groups included merchants, soldiers, diplomats, scientists, noblemen and women but also migrants and refugees. Later, German was most commonly taught by using textbooks in Italy, Bohemia and Russia in the Age of Enlightenment. However, starting from the Middle Ages and so on, German gained attention in the Northern, Central, and Eastern Europe and became significantly widespread in France and the Netherlands. Then, German was taught in South-Eastern Europe until 1918. Since then and still now, German has been and is less in demand in the UK, in Italy, and in the Iberian Peninsula (Glürk, 2014).

The demand for teaching and learning German was also seen in Turkey; however, it was not so much present in the Ottoman Age. As Işık (2008) states the Arabic and Persian were the most common languages with a religious and educational perspective; however, foreign language education gained importance to communicate with the Western countries due to political interests, military issues and commercial concerns after the 18th century. In the nineteenth century, there had been some steps taken into for learning western languages in Turkey. For example, French was seen the *lingua franca* of education at that time and Turkey sent talented young people to France for learning French but the Ministry of Turkish National Education could not monitor the students' language development then this situation led to hosting French teachers at Galatasary Sultanisi (Formerly called Enderun School of Ottoman Empire) in 1868 (Tok, 2006). Tok (2006) finds it as one of the initial significant steps taken for setting the foreign language education in Turkey because Galatasaray Sultanisi offered classes in other languages such as Armenian, Bulgarian, English, Greek, Italian and German.

Regarding the history of pre-service education on foreign language teaching in Turkey, there have been several steps taken. Nergis (2011) reports on them by classifying the attempts twofold:

one before institutionalising foreign language education between 1948 and 1982 and another with the official declaration of 4-year faculties of education after 1992. In the first period, Darülmüallimin (Teachers' School) hosted the teacher education in Istanbul on March the 16th in 1948 by using the supplements from Gazi Teacher School (Aydın, 2007). Gazi Teacher School was established in Konya in 1926 and later transferred to Ankara in 1927 – evolving into Gazi Institute of Education in 1946 (Demirel, 1991). Demirel (1991) states that to ensure foreign language instruction, Gazi Institute initiated French, German and English language departments in 1941, 1944 and 1947, respectively. Finally, the interest in English has arisen from 48.000 students learning English in the 1950s and then reaching to 1.5 million students in the 1980s. Then in 1982, the Higher Education Institute law legislated all faculties of education with more clear qualifications to equip the pre-service teachers with the pedagogical knowledge through establishing Educational Sciences Departments and enabling other students from different departments to get education (Öztürk, 2005).

In short, following the establishment of the Republic of Turkey, the western languages were focused on in Turkish schools with a political sentiment, resulting in the interest firstly with French and then German in the 1960s (Altundiş, 2006). İnceçay (2011) states that after such concerns, the political and social relations with the USA paved the way for inclusion of English in the schooling and foreign language education system in Turkey.

When the pertinent literature is reviewed on studies with a focus on foreign language, there has been a plethora of studies on English as a foreign language; however, the scientific interest has not been evidenced in the similar vein for German as a foreign language. Although this is the case, importance of German is apparent in the scientific studies. Degener (2011, para. 2) states that “German was, alongside French and English, one of the leading scientific languages in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century and scientists like Max Planck and Sigmund Freud even spoke German at US American universities”. After the World War I, there was a linguistically boycott against the German language and German lost its importance in the scientific studies. However, now most German scientists believe that in Germany German is still the most significant scientific language particularly in the fields of the social sciences and the humanities and in philosophy in the international level. (Degener, 2011).

Skudlik (2011) purports that such discussions on French or German as for the language of science arose in the 1970s and 1980s; but now, English is the language for international scientific communication and therefore the status of all other languages has fallen against English. Although both German and English are the languages spoken by European countries, English has been seen as the *lingua franca* of the world; for that reason, a usual academic trend may have evolved to dig in studies evolving around English. Although there are such revolving debates, they are not conflicting because English has already been accepted as the language of science and many other domains. However, the case for German as an international language is not the same but in Turkey German has been taught as a foreign language in German Language and Literature, German Language Teaching Department and English Language Teaching

departments because the rationale may stem from Ataş and Genç's (2019) view that the young generation should speak more than one language. This may contribute to the significance of German as a second or foreign foreign language. Therefore, German has gained attention by language specialised academic programs in Turkey.

Since the interest to publish in English language is clear due to its status as the *lingua franca* of the world, this present study attempts to fill a research gap by analyzing studies with a focus on German published in Web of Knowledge (WoK, previously known as Web of Science [WOS]). That is, the purpose of the study is to see the extent of the attention on German in scientific studies. To achieve this goal, this study employs a bibliometric analysis, which shows analytical reports for the readers to get acquainted with the research trends in a specifically filtered out investigation. Supporting this, Donthu et al. (2021) argue that bibliometric analysis method to analyze the data brings opportunities for exploring, analyzing and illustrating large volumes of data in terms of various criteria such as year, topic and citation report of studies usually through Scopus and Web of Science. Within the scope of such investigation, this study seeks answers to the following research questions:

1. What is the distribution of years in the accessed studies?
2. What are the citation topics in the accessed studies?
3. What is the citation frequency in the accessed studies?

## 2. Method

Serdarasan et al. (2021) assert that performance analysis and science mapping are the two main methods of bibliometric studies and they are used to identify a research area and reveal the studies conducted in that area. Accordingly, while citation effects are evaluated in performance analyses, science mapping aims to show readers the results from different social, conceptual or intellectual developmental and dynamic aspects (Cobo et al., 2015). In this context, Cancino et al. (2019) state that it is a quantitative analysis used for the classification and reporting of the data on the studies examined with bibliometric studies. Therefore, this study employs a quantitative research design.

The aim of this study is to perform bibliometric analysis of articles published on German Language on WoK. Donthu (2021) suggests several steps for conducting the bibliometric analysis. Among them, defining the aim and scope is the first step. In this study, the aim is to find studies which had the focus on German in the context of Turkey as for the scope. Secondly, the technique is selected. The technique was utilized by the built-in search engine tool on WoK. Thirdly, the data is collected by defining the search string, identifying the database, fetching the data by the employed technique in step two, clean data and check for errors. Accordingly, for the publications to be included in the research, firstly, a search was made in all fields with the search string "German Language" and filtered into Linguistics, Language Linguistics and Education Educational Research, then narrowed down into Turkey. Next is running the bibliometric analysis, accessing the results and limiting the results into the types of studies. The result was

211 studies. Among them, 165 of the studies were Articles and included in the purposes of this bibliometric analysis. Finally, the tables and figures are presented by the database outputs or other tools. The figures produced out of the WoK database were used. In sum, 165 articles in Turkey were identified and the figures were produced through WoK showing the year of publications, citations topics and the citations frequency in the next section.

#### 4. Findings

The WoK data revealed 165 articles with the keyword “German Language”. The first research question of the study aimed at revealing the distribution of years among the publications. Figure 1 shows the results regarding the publication years of the accessed studies below.

**Figure 1**

*Publication year*

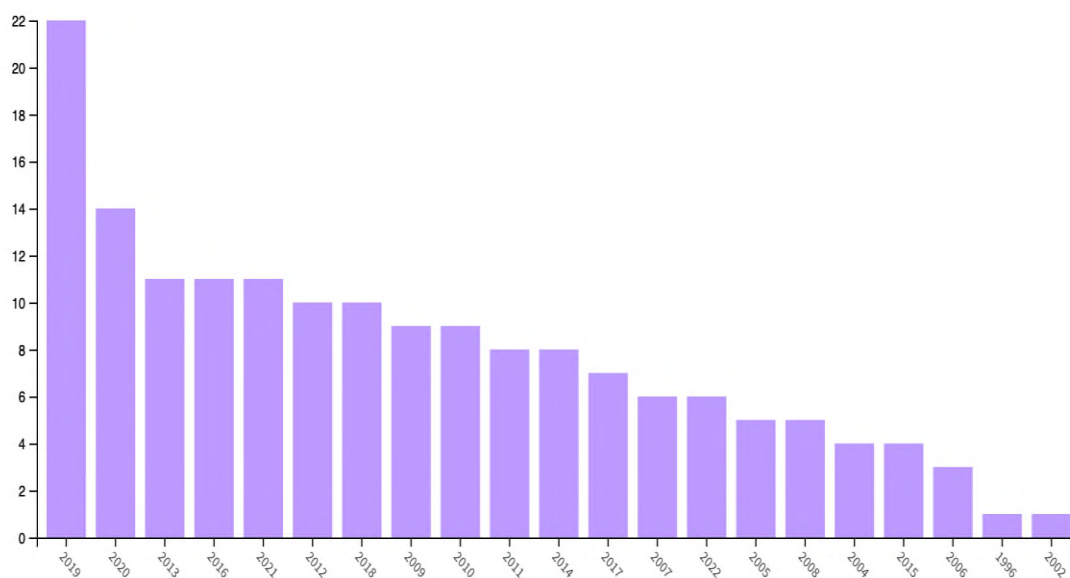


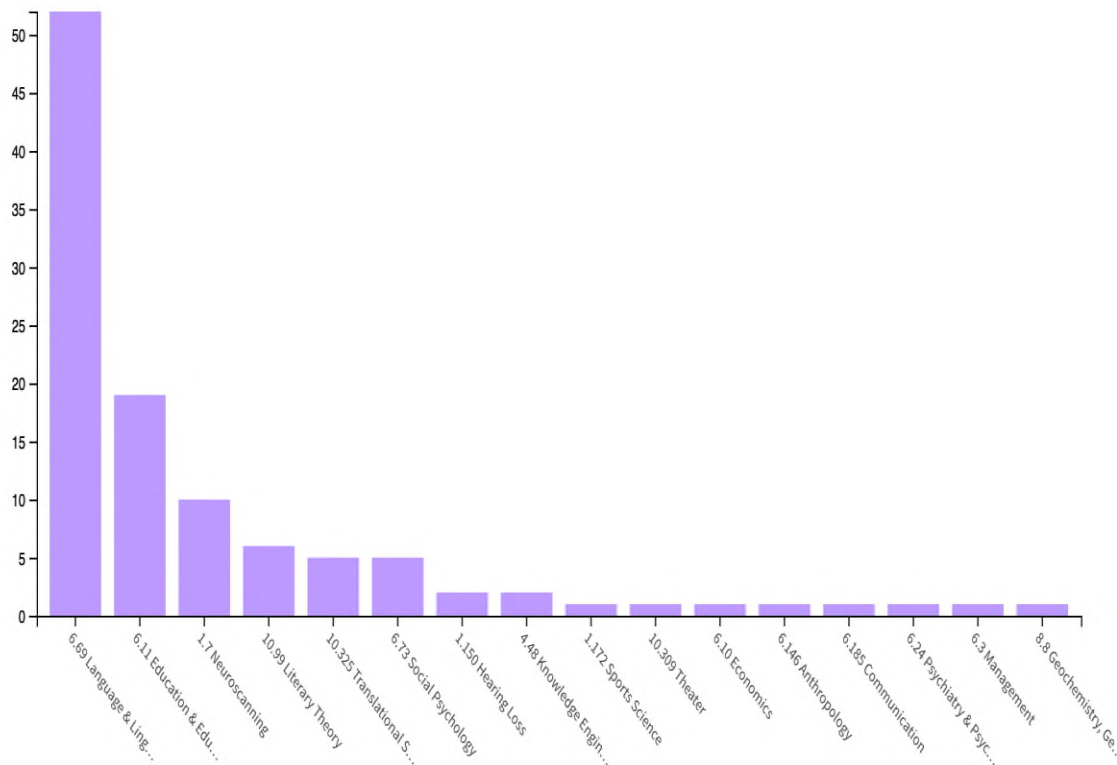
Figure 1 shows that the majority of the studies were published in 2019 ( $n = 22$ ), then it was followed more recently in 2020 ( $n = 14$ ). Later, the results showed the same number of publications ( $n = 11$ ) for 2021, 2016 and 2013. The interest was again the same in both 2012 and 2018 with 10 articles in each year. For the years 2009 and 2010, nine articles were published in each year. This decline is sustained from 2011 and 2014 ( $n = 8$  for each) to the lowest publications in 1996 and 2002 ( $n = 1$ ). In sum, although the year 2022 attracted seven articles, the interest to studies with a focus on German language has risen relatively in the last ten years.



The second research question aimed at revealing the citation topics to the studies published in WoK. The results are shown in 2 below.

**Figure 2**

*Citations according to the fields of research*



In Figure 2, it is clear from the bar chart that most of the studies citing those 165 articles were from the field of Language and Linguistics ( $n = 52$ ), then the citation shows a sharp dip into 19 studies with a focus on Education and Educational Research, later it nearly halved and only nine studies from Neuroscanning cited the articles under the analysis. Following that, six studies from Literary Theory, and five each from Translational Studies and Social Psychology cited the studies under investigation. There are also other two fields in which two citations for each were made: Hearing Loss and Knowledge Engineering and Representation. All the remaining fields cited only one study were Sports Science, Theater, Economics, Psychiatry & Psychology, Management and interestingly Geochemistry, Geophysics & Geology. The third research question focused on the times of citations over the years. Figure 3 shows the results by illustrating both the times of citations with the sticks and the year with the bars below.

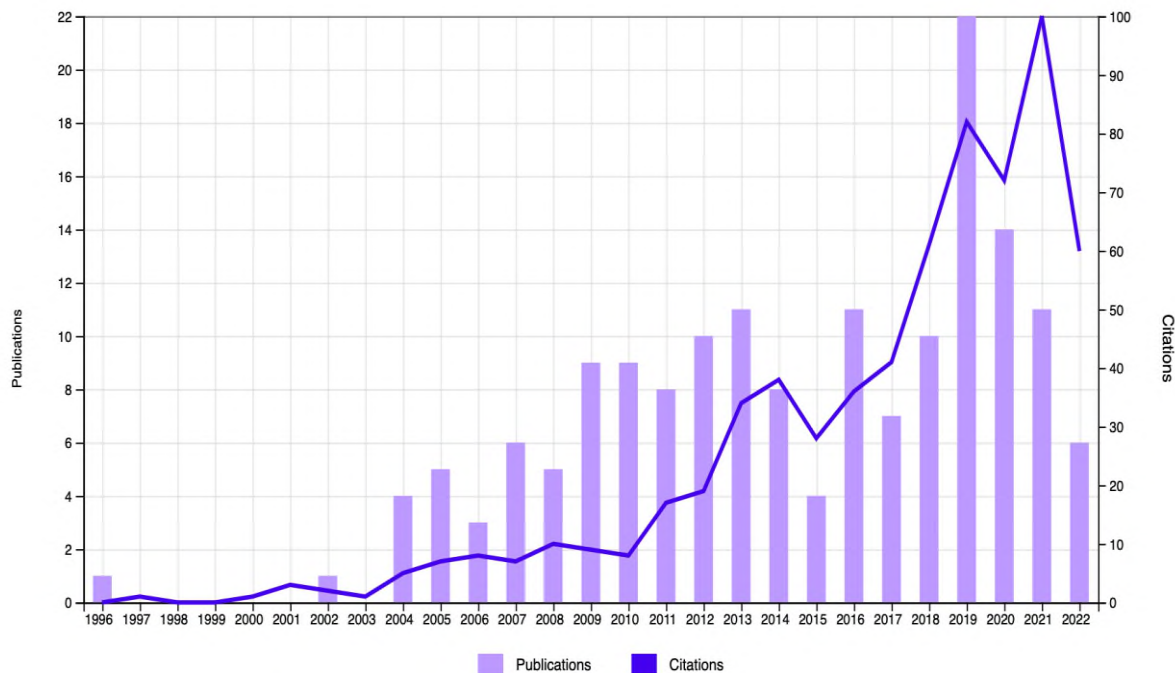
**Figure 3***Publications and citations across years*

Figure 3 shows that of the 165 studies, 22 of them were published in 2019 and they attracted the second most citations ( $n = 80$ ) after 2021 in which the citations were 100 but the number of studies was 11. The years from 1996 to 2004 showed two studies published and only one citation (in 2002) and there were no publications starting from 1997 with the consecutive four years. The most recent citations detected in the year 2022 were 60, which was the same in 2018, but 2022 may mean to employ more citations because the 2022 is not finished due to the time of the analysis made in this study (October, 2022). In sum, it is clear from Figure 3 that both the number of publications and citations showed a fluctuation in the last thirteen years but the trend in citations grew considerably after 2017.

## Discussion and Conclusions

There are many English-language oriented studies in the research literature but the extent of studies which utilized German as a focus of research interest is limited. Drawing attention from this gap, in this study, it is attempted to present a bibliometric analysis report on the articles published in Turkey with a particular focus on German Language. Looking at the pertinent literature, it is possible to claim that although the trend in foreign language education was followed dominantly in the English language in Turkey (Nergis, 2011), the shift towards German language has also been the point of secondary interest. This means, German language is also paid attention to in education programs in Turkey.

The findings of the research showed that the analysed studies showed growth in publications clearly in the years 2019 and 2020 and other studies citing the analyzed studies were mainly from Language and Linguistics as well as Education and Educational Research. This shows similarity to the interest in learning German as a foreign language in the Turkish context, where German was evidenced to be the most common second foreign language after English by the Turkish university students (Thompson, & Erdil-Moody, 2016). Additionally, the number of publications and the citations they received showed a growth but the citations have marked an overwhelming superiority to the number of publications in the recent years. This finding shows evidence that there is a growing interest in the published studies in German language. Therefore, it can be suggested that the number of publications should be increased and these publications should attract more international readers' interest. The evolving interest also falls into the scope of language education programs, where studies focus on developing the competences of pre-service German language teachers. To illustrate, König et al. (2020) dealt with conceptualizing and measuring the competences of pre-service German language teachers in order to develop the status of German and teaching it in foreign or second language contexts.

### **Recommendations and Limitations**

This study is limited to a bibliometric analysis which reports on the studies with a focus on German in Turkey by illustrating the year, citations from the research fields and a comparison of the two. This study could be well improved by demonstrating wider scope with other countries-not limited to Turkey. Also, the methodological soundness could be bettered by using other databases-not limited to WoK data. Finally, the findings could be dug in by qualitative research methods in order to see the content of the studies. However, this study may stand as the one which could call for further studies in an attempt to evoke interest in the German language, which is the most common second foreign language after English in Turkey.

### **References**

- Altundiş, E. (2006). İngilizce öğretmenlerinin eğitimsel kökenleri ve dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Kayseri ili örneği). Unpublished master's dissertation, Erciyes University, Kayseri.
- Ataş, D., & Genç, A. German Language Teachers today and in the future in Turkey. 28th International Conference on Educational Sciences, İstanbul, Turkey, 25 April 2019, pp.1295-1297
- Aydın, R. (2007). Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980–2004). Unpublished doctoral dissertation, Ankara University, Ankara.

- Cancino, C. A., Amirbagheri, K., Merig, J. M., & Dessouky, Y. (2019). A bibliometric analysis of supply chain analytical techniques. *Computers & Industrial Engineering*, 137, 106015.
- Cobo, M. J., Mart Nez, M., Guti Rrez-Salcedo, M., Fujita, H., & Herrera-Viedma, E. (2015). 25 Years at knowledge-based systems: A bibliometric analysis. *Knowledge-Based Systems*, 80, 3-13.
- Demircan, Ö. (2001). *Dünden bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Degener, J. (2011). *Is German A Dying Scientific Language?* <https://www.euroscientist.com/is-german-a-dying-scientific-language/>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Glück, H. (2014). The History of German as a Foreign Language in Europe: (translated and with additional notes by Nicola McLelland). *Language & History*, 57(1), 44-58.
- İnceçay, G. 2011. A critical overview of language teacher education in Turkish education system: from 2nd constitutional period onwards (1908-2010). Elsevier. 15, 186-190.
- Işık, A. 2008. Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(2), 15-26.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Planning Competence of Pre-Service German Language Teachers. In *Student Learning in German Higher Education* (pp. 53-74). Springer VS, Wiesbaden.
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Serdarasan, Ş., Yılmaz, H., Doğan, E. B., Bülent, K. O. Ç., Kayır, M. H. H., & Çatalyürek, M. B. (2021). Lojistik ve tedarik zinciri alanında tr dizin’de indekslenen çalışmaların bibliyometrik analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (68), 164-184.
- Skudlik, S. (2013). The status of German as a language of science and the importance of the English language for German-speaking scientists. In *Status change of languages* (pp. 391-407). De Gruyter.

Thompson, A. S., & Erdil-Moody, Z. (2016). Operationalizing multilingualism: Language learning motivation in Turkey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 314-331.

Tok, H. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretimi programlarının karşılaştırılması. Unpublished doctoral dissertation, İnönü University, Malatya.