

► USBES2022

10 Sosyal  
Bilgiler  
Eğitimi  
Sempozyumu

10th INTERNATIONAL  
SYMPOSIUM ON  
SOCIAL STUDIES  
EDUCATION  
9-11 Haziran  
2022

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları

Curriculum Development Studies in Social Studies  
Teacher Education

**FULL TEXTS**

**BİLDİRİ TAM METİNLERİ  
KİTABI**

9-11 June 2022. Recep Tayyip Erdoğan University



**The authors are  
responsible for their symposium full texts.  
ISSSE 2022 Organizing Committee**

### **Onur Kurulu / (Honorary Guests)**

Prof. Dr. Mahmut ÖZER (Milli Eğitim Bakanı)

Prof. Dr. Hüseyin KARAMAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Onursal Başkanı)

### **Düzenleme Kurul Başkanı / (Chair of Symposium)**

Doç. Dr. Adem BELDAĞ

### **Düzenleme Kurulu (Programme Committee)**

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram TAY, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (SBEB)

Prof. Dr. Handan DEVECİ, Anadolu Üniversitesi (SBEB)

Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (SBEB)

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniv. (SBEB)

Prof. Dr. İlhan TURAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Adem BELDAĞ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa İçen, Yıldız Teknik Üniversitesi (SBEB)

Dr. Öğr Üyesi Ayşe SEYHAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZTÜRK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Seher YARAR KAPTAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Banu AVŞAR ERÜMİT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Çiğdem BAKİ PALA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Öğr. Gör. İbrahim YAŞI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Hakan İSLAMOĞLU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Arş. Gör. Ali Haydar AKARSU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Arş. Gör. Ayşegül YILMAZER, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Arş. Gör. Serkan FURTUN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Arş. Gör. Esra Rabiye KARAMAN GÜLER, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Hasan AVCI, RTEÜ, Eğitim Fakültesi, Fakülte Sekreteri

**Bilim Kurulu / (Scientific Committee)**

DR. ABAMÜSLİM AKDEMİR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKADİR ERGÜN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKADİR UZUNÖZ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. ABDULKERİM ŞEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH BALCIOĞULLARI	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH CEVDET KIRIKÇI	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH SAYDAM	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH UĞUR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDUSSELAM ERTEKİN	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM BELDAĞ	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM DAĞAŞAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM KARATAŞ	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM SEZER	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ADİL ADNAN ÖZTÜRK	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. ADNAN ALTUN	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. AHMET AKGÜN	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ALİ GAZEL	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET DURMAZ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. AHMET ESENKAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİV.
DR. AHMET GÜNDÜZ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KATILMIŞ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KÖÇ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KÜRŞAT GÖKKAYA	SİİRT ÜNİVERSİTESİ

DR. AHMET NALÇACI	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV.
DR. AHMET RIFAT GÜZEY	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET SAYLIK	ŞİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR: AHMET ŞİMŞEK	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. AHMET UTKU ÖZENSOY	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET UYSAL	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. ALAATTİN KIZILÇAOĞLU	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ ALTIKULAÇ	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ EKBER GÜLERSOY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ ERGİN GÜMÜŞ	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. ALİ İLHAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ MEYDAN	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. ALİ SİNAN BİLGİLİ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. ALPASLAN AY	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. ALPASLAN ÖZTÜRKÇİ	VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ
DR. ALPAY AKSİN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ALPER KESTEN	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. ARCAN AYDEMİR	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. ARİFE FİGEN ERSOY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ARZU BOY	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. ARZU MERYEM DEMİRKIRAN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. ASLI AVCI AKÇALI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. AYÇA KARTAL	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

DR. AYSUN AYNUR YILMAZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞE SEYHAN	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL ÇELİK GELDİ	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL PEHLİVAN YILMAZ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL ŞEYİHOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL TURAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. BAHADIR KILCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BAHRİ ATA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BANU ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ ÇİFTÇİ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. BARIŞ KAYA	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. BARIŞ METİN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYKAL BİÇER	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYRAM POLAT	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. BAYRAM TAY	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. BEKİR TAŞTAN	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. BELMA BARAK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. BESİME ARZU GÜNGÖR AKINCI	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. BETÜL BATIR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. BİLGİN ÜNAL İBRET	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. BİROL BULUT	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. BRAD MAGUTH	UNIVERSITY OF AKRON
DR. BÜLENT AKBABA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BÜLENT AKSOY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

DR. BÜLENT ALAGÖZ	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. BÜLENT GÜVEN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİV.
DR. CAN EKİZ	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. CANAN TUNÇ ŞAHİN	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. CELAL ERDÖNMEZ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. CELAL METİN	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMAL AVCI	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. CEMAL GÜVEN	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMİL CAHİT YEŞİLBURSA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMİL ÖZTÜRK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. CENGİZ DÖNMEZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. CENGİZ KAYACILAR	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. CENGİZ ÖZMEN	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV.
DR. CENGİZ TAŞKIRAN	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. CEREN ÇEVİK KANSU	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. CEVDET BOZKUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. CEVDET KIRPIK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. CHRISTOPHER T. DAGUE	THE MILITARY COLLEGE OF SOUTH CAROLINA
DR. CİHAN KARA	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. ÇAĞRI ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ÇİĞDEM BAKİ PALA	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ÇİĞDEM KAN	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ÇİĞDEM KOZANER YENİGÜL	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DR. DANYAL TEKDAL	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ



DR. DAVUT GÜREL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. DENİZ AKPINAR	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. DENİZ COŞKUN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. DENİZ TONGA	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. DERYA CEYLAN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. DERYA ÇIĞIR DİKKOL	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. DIONYSİOS GOUVIAS	UNIVERSITY OF THE AEGEAN
DR. DOĞAN DUMAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. DÖNDÜ ÖZDEMİR ÖZDEN	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. DURAN AYDINÖZÜ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. DURDANE ÖZTÜRK	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. DURSUN DİLEK	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. E. ÖZLEM YIĞİT	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. EBRU AY	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİV.
DR. EBRU DEMİRCİOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU GENÇTÜRK GÜVEN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. ELİF ALADAĞ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. ELİF MERAL	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. ELVAN GÜNEL	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ELVAN YALÇINKAYA	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. EMEL DEMİR GÖRÜR	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİN ATASOY	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİNE ALTUNAY ŞAM	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİNE KARASU AVCI	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

DR. EMİNE MELİHA KURTDAŞ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİNE ÖZLEM YIĞIT	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. ENGİN ZABUN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ENSAR KÖSE	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. ERAY ALACA	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. ERCENK HAMARAT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDAL YILDIRIM	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDEM YAVUZ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. ERDİ ERDOĞAN	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDİNÇ GÜLCÜ	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDOĞAN KAYA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERHAN GÖRMEZ	VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ
DR. ERHAN VATANSEVER	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ERHAN YAYLAK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN BOZKURT	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN DİNÇ	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN ŞENŞEKERCİ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN YEŞİLTAŞ	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. EROL KAYA	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. EROL KOÇOĞLU	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. ERSİN TOPÇU	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ESEN DURMUŞ	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ESEN SUCUOĞLU	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR. ESİN ÖZCAN	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.

DR. ESMA KURU	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV.
DR. ESRA MİNDİVANLI AKDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. EYÜP ARTVİNLİ	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. FADİME SEÇGİN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. FAHRİ KILIÇ	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. FATİMA BETÜL DEMİR	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH KAYAALP	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. FATİH ÖZTÜRK	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH YAZICI	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA GÜLTEKİN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA TORUN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA ÜNAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. FERİDE ERSOY ÇETİNGÖZ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİV.
DR. FEYYAZ KARACA	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. FEYZULLAH EZER	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. FİLİZ ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. FİTNAT GÜRGİL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. FUNDA VARNACI UZUN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. FÜSUN BOZKURT OURİLA	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. GENÇ OSMAN İLHAN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. GİZEM BENGİÇ ÇOLAK	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖKÇE KILIÇOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖKHAN ABANOZ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ

DR. GÖKHAN EŞEL	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖKHAN ÖNAL	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. GÖNÜL TÜRKAN DEMİR	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜL TUNCEL	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLÇİN DİLEK	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜLTEN YILDIRIM	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜNGÖR KARAUĞUZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜRÇAN GÜRGEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜRKAN FIRAT SAYLAN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. HACER DOLANBAY	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HACI ÇOBAN	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. HAFİZE ER TÜRKÜRESİN	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN AKDAĞ	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN ÖNAL	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKKI YAZICI	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL ERSİN AVCI	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİV.
DR. HALİL İBRAHİM GÖRÜR	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL İBRAHİM SAĞLAM	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL TOKCAN	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. HAMZA YAKAR	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HANDAN DEVECİ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. HARUN ER	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. HASAN TÜRKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

DR. HATİCE GEDİK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE GÜZEL MUMYAKMAZ	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE MEMİŞOĞLU	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. HATİCE TÜRE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİP YILDIZ	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. HAYATİ ADALAR	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. HAYRİYE SAYHAN	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HIDIR KARADUMAN	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. HİLMİ DEMİRKAYA	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜLYA ÇELİK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜLYA GÖLGESİZ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜLYA KARAÇALI TAZE	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜRÜ SAĞLAM TEKİR	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN BAYRAM	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN EROL	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN KÖKSAL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. HÜSEYİN V. İMAMOĞLU	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. İ. HAKKI DEMİRCİOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM FEVZİ ŞAHİN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM GÜNER	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM SARI	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM TURAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. İHSAN SABRİ BALKAYA	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

DR. İHSAN ÜNLÜ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. İLHAN İLTER	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV.
DR. İLHAN TURAN	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İLKER DERE	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İPEK DANJU	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR. İSA TAK	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. İSKENDER DAŞDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. İSKENDER DÖLEK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL ACUN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL AYHAN	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL DEMİRCİOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL GÜVEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL HAKAN AKGÜN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL OĞUZ	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. İZZET ŞEREF	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. KADİR ADAMAZ	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. KADİR KARATEKİN	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. KADİR ULUSOY	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. KAMİL UYGUN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. KAMİLE GÜLÜM	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. KAYA YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. KEMAL KAYA	VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ
DR. KENAN ARIBAŞ	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. KENAN BAŞ	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

DR. KEREM ÇOLAK	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. KİBAR AKTIN	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. KUBİLAY YAZICI	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. KUDRET AYKIRI	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. MAHMUT BOZKURT	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. MAVİ AKKAYA YILMAZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. MEHMET AÇIKALIN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. MEHMET AKPINAR	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ALİ ÇAKMAK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET AYDIN	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ELBAN	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET GÜNGÖR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET KÜRŞAT KOCA	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET MELİK KAYA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ÖZMENLİ	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET SAİT KORKMAZ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİV.
DR. MEHMET ŞİMŞİR	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ŞİRİN DEMİR	VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET TAHİR KARABOĞA	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHTAP DİNÇER	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİV.
DR. MELEHAT GEZER	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. MELEK KÖRÜKCÜ	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. MELİKE FAİZ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. MEMET KUZEY	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ

DR. MERAL METİN GÖKSU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. MERT BAŞTAŞ	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR. MERYEM HAYIR	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MESUT AYDIN	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. MİTHAT AYDIN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. MUAMMER DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMMED SARI	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMMET ERAT	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİV.
DR. MURAT BAYRAM YILAR	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. MURAT EKİCİ	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSA ULUDAĞ	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA AKKAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. MUSTAFA AYDIN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. MUSTAFA BEKTAŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA İÇEN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA KILINÇ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ÖZTÜRK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA REMZİ YARDIMCI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA SAĞDIÇ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ŞEKER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA YILMAZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. MUZAFFER BAŞKAYA	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. MUZAFFER ÇATAK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ



DR. MÜSLİME GÜNEŞ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. NADİR YURTOĞLU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. NADİRE EMEL AKHAN	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. NALAN ALTAY	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZAN KAHRAMAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZIM ELMAS	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZİKE KARAGÖZOĞLU	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZLI GÖKÇE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. NECATİ FAHRİ TAŞ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. NECATİ TOMAL	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. NECMETTİN ELMATAŞ	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. NEVAL AKÇA BERK	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. NEVİN ÖZDEMİR	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. NEVZAT GÜMÜŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. NİHAL BALOĞLU UĞURLU	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.
DR. NİHAT KARAER	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. NİHAT ŞİMŞEK	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. NİL TÜRKER TEKİN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. NİLÜFER KÖŞKER	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. NUR LEMAN BALBAĞ	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. NURAY KURTDEDE FİDAN	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. NURETTİN BİROL	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. NURİ YAVUZ	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. OĞUZ KANTÜRER	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.

DR. OĞUZHAN KARADENİZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. ONUR ÇALIŞKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN ÇOŞKUN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN KUBİLAY GÜL	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN SABANCI	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN SAMANCI	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN YILMAZ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİV.İ
DR. ÖMER DÜZBAKAR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER FARUK İNCİLİ	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER FARUK SÖNMEZ	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER TÜRKSEVER	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMÜR GÜRDOĞAN BAYIR	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖNDER ERYILMAZ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZCAN EKİCİ	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZGE METİN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZGE TARHAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZGÜR YILDIZ	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZKAN AKMAN	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM BEKTAŞ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. ÖZLEM ÇAKAR ÇELİK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ELVAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ULU KALIN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. PELİN İSKENDER KILIÇ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. RAFET METİN	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ

DR. RAHMİ ÇİÇEK	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. RAMAZAN SEVER	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. RECEP DÜNDAR	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. RECEP ERCAN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. RECEP KÜREKLİ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. REFİK TURAN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. SAADET TEKİN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SABRİ BECERİKLİ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. SABRİ CAN SANNAV	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SALİH USLU	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİV.İ
DR. SEÇİL ŞENYURT	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. SEHER YARAR KAPTAN	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SELAHATTİN KAYMAKCI	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. SELÇUK BEŞİR DEMİR	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. SELÇUK ILGAZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. SELİM HİLMİ ÖZKAN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. SELMA GÜLEÇ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. SELMAN ABLAK	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. SEMRA SÜTGİBİ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SENCER REMZİ SAYHAN	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SENEM GÖNENÇ	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. SERAP TABAK	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. SERCAN BURSA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. SERDAR MALKOÇ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ

DR. SERKAN DOĞANAY	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. SERKAN KELEŞOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. SERPİL DEMİREZEN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. SERPİL SÜRMEİ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. SERVET HALİ	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVDA GÜLŞAH YILDIRIM	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV.
DR. SEVDA YILMAZ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVİNÇ ÇIRAK KARADAĞ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SEYİT TAŞER	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL HAÇAT	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL IŞIK MERCAN	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL ÖNER	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. SONER ALADAĞ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. SUAT POLAT	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. SULTAN BAYSAN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİV.
DR. SÜLEYMAN ELMACI	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SÜLEYMAN İNAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞABAN ÇELİKOĞLU	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. ŞABAN ORTAK	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞAHİN ORUÇ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞİNASİ SÖNMEZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİV.
DR. ŞULE EGÜZ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞÜKRÜ BİLİCİ	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

DR. TAHİR KODAL	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. TAHSİN YILDIRIM	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. TALİP ÖZTÜRK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. TEKİN ÇELİKKAYA	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. TERCAN YILDIRIM	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. TEVFİK PALAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. TUBA ÇENGELCİ KÖSE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. TUBA ŞENGÜL BİRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. TUBA TOMBULOĞLU	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. TUĞBA CEVRİYE ÖZKARAL	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. TUĞBA KAFADAR	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. TUĞBA SELANİK AY	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. TUĞBA SÖMEN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. TUĞRUL KÜLÜNKOĞLU	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. TUNCAY CEYLAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. TURGAY ÖNTAŞ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİV.
DR. TURGUT İLERİ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. TURHAN ÇETİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. TÜLAY AYGÖREN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. TÜRKAN ÇELİK	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. UFUK KARAKUŞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. UFUK ŞİMŞEK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. UĞUR DEMLİKOĞLU	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. UĞUR GEZER	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

DR. ÜLKÜ YANCI	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜMMÜHAN ÖNER	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜNAL ŞİMŞEK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜNSAL BEKDEMİR	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. VEDAT AKTEPE	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİV.
DR. VEDAT KARADENİZ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİV.
DR. VOLKAN PAYASLI	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. VURAL TÜNKLER	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR. WAYNE JOURNELL	UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA
DR. YAKUP YILMAZ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. YASEMİN ER TUNA	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. YASEMİN ESEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. YASİN DOĞAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. YAŞAR AKBIYIK	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİV.
DR. YAŞAR KOP	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ AKBAŞ	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ DEĞİRMENCİ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ TOPKAYA	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. YILDIZ DEVECİ BAYKUŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. YILMAZ GEÇİT	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. YUSUF İNEL	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. YUSUF KESKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. YÜCEL KABAPINAR	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. YÜKSEL BÜLBÜL	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

DR. YÜKSEL GÜÇLÜ

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

DR. YÜKSEL KAŞTAN

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

DR. ZAFER ÇAKMAK

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

DR. ZAFER İBRAHİMOĞLU

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DR. ZAFER KUŞ

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

DR. ZAFER TANGÜLÜ

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

DR. ZEKERİYA AKKUŞ

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

DR. ZEYNEP BAŞÇI NAMLI

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

DR. ZEYNEP TAŞYÜREK

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ

DR. ZİHNİ MEREY

VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ

**FULL TEXTS**  
**TAM METİNLER**



# Using Trabzon Atatürk Mansion as an Educational Space in Social Studies and Revolution History and Kemalism Lessons

## Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Trabzon Atatürk Köşkü'nün Eğitim Mekânı Olarak Kullanılması

Ayşe Seyhan  
Elifnaz Erden

### Abstract

While developing technology makes it easier to access information, it makes the knowledge, skills and values that need to be learned and adopted more important. Historical places facilitate the teaching of knowledge, skills and values that are hard to gain in the classroom. Because the historical environment provides students with a natural environment where they will use processes such as first-hand observation, use of evidence, analysis, evaluation and problem solving, and where they will conduct research like a social scientist. Historical places show the changes and the effects of these changes on people and not only the people and places that have disappeared today; it also includes the history of the living. Researches about the activities of education in the historical environment; observation, evaluation, classification, perception of change and continuity, and empathy. Historical places should be developed as a learning space with researches made according to the learning styles and development of students. This development will not only support schools but also help students to know themselves and their environment consciously. The aim of this study, Social studies and T.C. To examine the use of Trabzon Atatürk Mansion in the teaching of Revolution History and Kemalism courses and to present an example activity. Historical research and descriptive analysis methods were used in the study.

### Öz

Gelişen teknoloji bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken öğrenilmesi ve benimsenmesi gereken bilgi, beceri ve değerleri daha önemli hale getirmektedir. Tarihi mekanlar sınıfta zor kazandırılan bilgi, beceri ve değerlerin öğretilmesini kolaylaştırmaktadır. Çünkü tarihsel çevre öğrencilere ilk elden gözlem, kanıt kullanma, analiz değerlendirme ve problem çözme gibi süreçleri kullanacağı birer sosyal bilimci gibi araştırma yapacakları doğal ortamı sağlar. Tarihi mekanlar, değişimleri ve bu değişimlerin insan üzerindeki etkilerini göstermekte ve sadece günümüzde yok olmuş insanların ve mekanların değil; aynı zamanda yaşayanların da tarihini de içermektedir. Araştırmalar tarihsel çevrede yapılan eğitimin faaliyetlerinin öğrencilere; gözlem, değerlendirme, sınıflama, değişim ve sürekliliği algılama, empati gibi becerileri kazandırdığı, öğrencilerin tarihsel ve doğal çevreyi koruma bilincini geliştirdiğini göstermektedir. Tarihi mekanlar öğrencilerin öğrenme biçimleri ve gelişimlerine göre yapılan araştırmalar ile bir öğrenme mekânı olarak geliştirmelidir. Bu gelişme okullara da destek olacağı gibi öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini bilinçli bir şekilde tanımalarına da yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın amacı, Sosyal bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretiminde Trabzon Atatürk Köşkü'nün kullanılmasını incelemek ve örnek etkinlik sunmaktır. Çalışmada Tarihsel araştırma ve Betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır..

Keywords: Historical Areas, Social Studies, Out of School Learning, Atatürk Mansion

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Alanlar, Sosyal Bilgiler, Okul Dışı Öğrenme, Atatürk Köşkü

## Giriş

Sosyal bilgiler, farklı bilim dallarının içeriklerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş disiplinler arası bir çalışma alanı (Polat, 2018), sosyal bilimlerin ortaya koyduğu bilgilerin ilköğretime devam eden öğrencilere aktarılması (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009), vatandaşlık öğretiminde, öğretim hedefi için toplumsal bilimlerin ve beşeri bilimlerin birleşimi (Barr, Barth ve Shermis, 1977) şeklinde farklı tanımlara sahiptir. Sosyal bilgiler 4, 5, 6, ve 7. sınıflarında verilen derslerden birisidir. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise sosyal bilgiler dersinin devamı niteliğindedir (Demirel Erdil, 2007). Birbirinin ön şartı şeklinde olmasa da alt yapı itibarıyla tarih konuları iki derste de yer almaktadır (Öntaş, Çoban ve Yıldırım, 2020).

Araştırmanın amacı Trabzon Atatürk Köşkü'nün Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde okul dışı eğitim mekanı olarak kullanılmasının incelenmesi ve bu alanda kullanılabilecek örnek etkinlikler sunmaktır. Bu amaçla öncelikle sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ve tarihi mekanlara değinilmiş ardından Atatürk köşkü ve eğitim mekanı olarak özellikleri incelenmiştir. Daha sonra bu mekânın sosyal bilgiler ve inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersleri kazanımları ile eşleştirilmiş son olarak bazı kazanım, beceri ve değerlerin öğretimine yönelik örnek etkinlik sunulmuştur. Çalışmanın Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olacağı ve yeni etkinlikler tasarlanması bakımından da öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Nitel türde tasarlanan çalışma, tarama modelinde, kurgulanmıştır. Veri toplama tekniği bakımından ise belgesel tarama deseninde betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına döküman incelemesi denilmektedir. Bu araştırma mevcut kayıt ve belgelerin incelemesi ve yorumlanmasını içerdiğinden nitel araştırma modellerinden belgesel tarama niteliği taşımaktadır (Karasar, 2008).

### Okul Dışı Öğrenme ve Sosyal Bilgiler

Öğrencilerin toplumu, yaşadıkları kültürü ve kendilerini tanıyabilmeleri için, geçmiş, bugün ve gelecek ilişkisi içinde sosyal bilgileri öğrenerek içselleştirmeleri gerekmektedir. Sosyal alanların, insanların, nesnelere ve mekânların geçmişten günümüze nasıl bir gelişim değişim gösterdiğinin anlaşılması, öğrencilerin yaşadıkları toplumu tanımaları ve toplumla iç içe olmaları için, sosyal bilgiler derslerinin okulun dışına çıkarılarak işlenmesi gerektirmektedir (Öztürk, 2019). Yaşanılan dönemin eğitim anlayışına etki eden felsefeler ve yaklaşımlar öğrencileri okulun dışına çıkmaya mecbur bırakmaktadır (Avcı ve Gümüş, 2020). Son yıllarda değişen eğitim anlayışları ve öğretim programları, derslerin sadece derslikte yapılmasının yeterli olmadığını okulun dışına taşınması gerektiğini göstermektedir (Altın ve Demirtaş, 2009; Mertoğlu, 2019; Özyıldırım ve Durmaz, 2022).

Okul dışı öğrenme "planlı, programlı müfredata bağlantılı olarak öğrenmeyi ve öğretimi farklılaştırarak, zenginleştiren, öğrenen ve öğretilene somut veri sağlayan öğrenme çeşidi" (Öztürk, 2019), "okul bahçesinde, çevresinde veya dışında yapılan eğitim", sınıf duvarının dışında yapılan tüm etkinlikler (Köseoğlu ve Mercan, 2020), "okul dışarısında yapılan ya da açık havada yapılan eğitim (Samuk, Yeşilbursa ve Hamarat, 2021) şeklinde ifade edilmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki birey yetiştirmeyi hedeflenmektedir. Belirtilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğretim sadece sınıf içerisinde bilgi aktarımı şeklinde değil bireysel farklılıklara uygun bilgi beceri ve değer kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmen kullanacağı stratejileri yöntemleri belirlerken öğrencilerin gelişimsel durumları, bireysel farklılıklar, öğrenmeyi öğrenme gibi birçok değişkeni göz önünde bulundurmalıdır. Dersin içeriği, öğrencilerin gelişimsel durumları, bireysel farklılıklar bu değişkenlerden bazılarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı özel amaçlarında;

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
- Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, "değişim ve sürekliliği algılamaları"
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri" ifadeleri okul dışı öğrenmeyi akla getirmektedir.

Programın dikkat edilecek hususlar kısmında dersler işlenirken yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik algısına dikkat edilmesi belirtilmektedir. Öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi, öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerinin sağlanması ifadeleri eğitimin okul dışına taşınması gerektiğini hatırlatmaktadır. Ayrıca öğretimde okul bahçesi, pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlar gibi okul dışı ortamlardan faydalanılması, yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin yapılması vurgulanmaktadır (MEB, 2018a).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar kısmında öğrencilerin günümüz gelişmelerini doğru analiz etmeleri ve bir tarih bilinci kazanmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin tarih yöntemlerine ilişkin kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi kavramlar ile dersin içeriğine özgü kavramları Kuvâ-yı Millîye, millî egemenlik, tam bağımsızlık, cumhuriyet, demokrasi, vb. kavramları doğru kullanmaları istenmektedir. Programda öğrencilerin konuların işlenişinde arşiv belgeleri, somut tarihî miras gibi öğeleri kullanılması belirtilmektedir. Konular işlenirken o döneme ait kaynak ve eserlerden yararlanılması ifade edilmektedir (MEB, 2018b). Özellikle soyut konular, kavramlar, beceriler ve değerlerin kazandırılmasının zor olması öğretimin okul dışına çıkarılmasını gerektirmektedir (Başaran, 2008; Öner ve Köse, 2019).

Hayatın içinden bir ders olan sosyal bilgiler dersinden öğrencileri toplumsal yaşama hazırlarken, onların toplumsal var oluşunu gerçekleştirmelerini sağlaması, onlara iyi vatandaş olma özelliklerini kazandırması ve öğrencilere öğrenme sürecinde edindiği deneyimleri çevreleriyle etkileşimlerinde kullanma becerilerini kazandırması beklenmektedir. Okul dışı öğrenme öğrencileri doğrudan hayatın içine getirerek kanıtlarla karşı karşıya getirmekte ve sosyal bilgilerin doğasına uygun öğretim imkanı sunmaktadır (Eshach, 2007; Şimşek ve Kaymakçı 2015; Şen, 2019).

### **Tarihsel Mekânlar ve Müzeler**

Ata (2002) tarihsel mekânı, tarihi dokusunu kaybetmemiş ev, medrese, cami gibi mekânların oluşturmuş olduğu bir çevrede bir halkın yaşamına yön vermiş bir hadisenin ve savaşın yaşandığı yer veya bir bireyin doğup hayatını devan ettirdiği yer şeklinde tanımlamaktadır. Türkiye de bulunan birçok tarihi mekân müze olarak da kullanılmaktadır. Tarihi mekânlar ve müzeler okul dışı öğrenme ortamları içerisinde yer almaktadır (Eshach, 2007; Yazıcıoğlu, 2010). Sosyal bilgiler ve tarih konularının daha anlaşılır olması ve unutulmaması için müze ve tarihi mekânların okuldaki öğrenmelerinin yanın da yer alması gerekir (Dinç ve Üztumur, 2017). Eğitim bilgiyi aktarma şeklinde değil öğrencilerin gördüğü, dokunduğu, düşündüğü aktif yöntemler ile bilgiye ulaştırmak şeklinde olmalıdır (Akengin, 2011). Tarihi mekânlarda öğrencileri küçük sosyal bilimciler haline getirmektedir. Bu mekanlarda öğrenciler fotoğrafları, haritaları çeşitli tarihi eserleri inceleyebilir (Yeşilbursa, 2008). Öğrenciler tarihçi gibi görerek, dokunarak ve koklayarak öğrenir ve bu süreçten keyif alırlar (Üztumur, Dinç ve Acun, 2018; Kartal ve Şeyhoğlu, 2020).

Bu çalışmanın konusu olan Trabzon Atatürk Köşkü tarihi mekân olmakla beraber aynı zamanda müze işlevi de görmektedir. Trabzon'un Soğuksu bölgesinde bulunan Trabzon Atatürk köşkü Rum asıllı tüccar ve banker Konstantin Kabayanidis tarafından 1890 yılında yazlık olarak yaptırılmaya başlanmış 1912'de tamamlanmıştır. Köşkün Atatürk'e hediye edilmeden öncesiyle alakalı bilgiler azdır. Köşkün Konstantin Kabayanidis'ten Maliyeye geçtiği ve 1923 yılında da Hazineye aktarıldığı bilinmektedir. Vilayet Daimi Encümenliğinin 18 Mayıs 1931 tarihli ve 361 numaralı kararıyla, Gazi Mustafa Kemal'e hediye edilmesi kararlaştırılmıştır (Atatürk Ansiklopedisi, 2022). Atatürk 1924, 1930 ve 1937 tarihlerinde Trabzon'u 3 kez ziyaret etmiştir. Atatürk'ün ilk iki ziyaretinde bu köşkte kalıp kalmadığı tartışmalıdır. Kesin olarak bilinen 1937'de Trabzon'u son ziyaretinde köşkte iki gece kaldığı ve 10-11 Haziran günlerinde çeşitli heyetler ile toplantılar yaptıdır. Vasiyetnamesinin bir bölümünü bu köşkte kaleme almıştır. Ölümünden sonra müzeye dönüştürülen köşkte Atatürk'e ait bazı eşyaların ve fotoğraflar sergilenmektedir (Birlik, 2016).

Avrupa ve Batı Rönesans mimarisi özelliği gösteren köşkün dış cephesi taş işçiliği iç cephesinde bağdadî tekniği kullanılmıştır (Türkiye Kültür Portalı, 2022). Taş, tuğla ve ahşap yapı malzemesi kullanılarak, yığma yapım tekniğiyle, konut olarak kullanılmak üzere yapılmış bir bina bodrum üzerine zemin ve iki kat olarak inşa edilmiştir. Köşkte mozaik döşemeler, ampir alçı süslemeler, üst katlara çıkan geniş ve süslü ahşap döner merdivenler ile kuzey yönünden bahçeye inen eğrisel merdivenler yer almaktadır. Giriş katında salonlar, mutfak ve banyo, üst katlarında yatak odaları bulunmaktadır. Bodrum katında ise hizmet alanları ve hamam yer almaktadır (Birlik, 2016). Köşkte Atatürk'ün fotoğrafları ile çeşitli eşyalar sergilenmektedir. Ön ve arka olmak üzere iki bahçesi ile ön bahçesinde bir süs havuzu bulunmaktadır. Atatürk Köşkü ve Müzesi'ne ait bazı görseller aşağıda verilmektedir.



Fotoğraf 1 ve 2: Atatürk köşkü dış görünüşü ve Atatürk'ün yatak odası



Fotoğraf 3 ve 4: Oturma odası ve mutfak



Fotoğraf 4 ve 5: Dinlenme salonu ve vasiyet odası

Atatürk Köşkü ve Müzesi'nin Sosyal bilgiler dersi ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ilişkin kazanımlarının eşleştirilmesi Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo: 1. Sosyal bilgiler dersinin Atatürk Köşkü ve Müzesi ile ilişkilendirilebilecek kazanımları

Öğrenme Alanı	Sınıf	Kazanım
Kültür ve Miras	4	Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir
	4	Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.
	5	Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.
İnsanlar, Yerler çevreler	4	Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
	5	Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.
Etkin Vatandaşlık	6	Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.
	7	Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.

Tablo: 2. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Atatürk Köşkü ve Müzesi ile ilişkilendirilebilecek kazanımları

Öğrenme Alanı	Kazanım
Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmalarını analiz eder.
	Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri analiz eder.
Millî Bir Destan: Ya İstiklâl Ya Ölüm	Millî Mücadele Dönemi'nde Doğu Cephesi ve Güney Cephesi'nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.
	Sakarya Meydan Savaşı'nın kazanılmasında ve Büyük Taarruz'un başarılı olmasında Mustafa Kemal'in rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	Cumhuriyet'in sağladığı kazanımları ve Atatürk'ün Türk milleti için gösterdiği hedefleri analiz eder.
	Atatürk ilke ve inkılâplarını oluşturan temel esasları kavrar.
Demokratikleşme Çabaları	Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditleri analiz eder.

Atatürk Köşkü ve Müzesi'nin Sosyal bilgiler dersi ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ilişkin beceri ve değerlerin eşleştirilmesi Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo: 3. Sosyal bilgiler dersinin Atatürk Köşkü ve Müzesi ile ilişkilendirilebilecek becerileri

Araştırma	Empati	İş birliği	Mekânı algılama
Değişim ve sürekliliği algılama	Gözlem	Kanıt kullanma	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Eleştirel düşünme	İletişim	Konum analizi	Zaman ve kronolojiyi algılama

Tablo: 4. Sosyal bilgiler dersinin Atatürk Köşkü ve Müzesi ile ilişkilendirilebilecek değerleri

Sosyal Bilgiler	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük/Sosyal Bilgiler	
Bağımsızlık	Duyarlılık	Sevgi
Barış	Estetik	Sorumluluk
Bilimsellik	Saygı	Vatanseverlik
Sevgi	Sorumluluk	

Vatanseverlik

Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde *kronolojik düşünme, tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel araştırma becerisi, tarihsel konuların analizi ve karar verme* ve gibi tarihsel düşünme becerilerine yönelik etkinlik düzenlenebilir.

#### **Bazı beceri ve değer kazandırılmasına yönelik örnek etkinlikler**

*Mekânı algılama becerisi* kişilerin yaşadıkları olaylar ve mekânlarla alakalı bilgi ve bunların hayatlarına ne şekil etki ettiği ile alakalıdır (Öztürk, 2010; 83). Mekânı algılama becerisi uzay ile ilişkisini görebilme, bir nesnenin uzayda veya bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini canlandırabilme, bir alanı, krokiyi sokağı göz önüne alabilme, harita, plan, grafik ve diyagram çizip yorumlama, küre kullanma, yeterlilikleri içermektedir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularının öğretiminde tarihi mekânı algılama becerisi ön plana çıkmaktadır. Tarihi olayların akışında mekânın etkisini göz önünde bulundurulmalıdır (Safi, 2010; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018). Öğrenciler Atatürk köşkünü dolaştıktan sonra köşkte bulunan bir nesnenin resmini çizerler çizilen resimler karışık bir şekilde sınıfa dağıtılır. Öğrenci kendisine verilen arkadaşının çizdiği resimdeki nesneyi araması şeklinde yapılacak müze avı etkinliği yapılabilir. Atatürk köşkünün krokisinin öğrenciler tarafından çizilmesi etkinlikleri yaptırılabilir. Atatürk köşkünde yer alan resmi çizilebilecek bazı nesnelerin fotoğraflarına aşağıda yer verilmiştir.



Fotoğraf 6 ve 7: Atatürk Köşkünde yer alan bir daktilo ve vazo

*Empati becerisi*; kendini karşı tarafın yerinde düşünme, olaylara karşı tarafın bakış açısıyla bakma, kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve fikirlerini hissedip, anlama şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2005). Empati becerisinin tarihi alanlara uygulanması için tarihi kişiliğin yaşadığı döneme ait bilgi ve kanıt gereklidir (Seidel ve Hudson, 1999; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018). Fotoğraf karesi etkinliği için öğrencilerden köşkte bulunan bir fotoğrafı seçerek fotoğrafı canlandırmaları

istenebilir. Röportaj etkinliği için öğrenciler ikişer kişilik gruplara ayrılır. Her gruba farklı bir zarf verilir. Gruplara verilmiş olan zarfın açılması söylenir ve zarfın içerisinden çıkan milli mücadele dönemi karakterinin adının, fotoğrafının, yer aldığı görevlerin, milli mücadele dönemi duygularının kısaca yazılı olan bilgi kâğıdının okunması istenir. Öğrencilerden bir tanesi gazeteci bir tanesi de zarfta ismi yazılı olan karakter olur. Tüm gruplar röportajı sırasıyla yapar. Aşağıda etkinlikte kullanılacak Atatürk köşkünde yer alan bazı fotoğraflara yer verilmiştir.



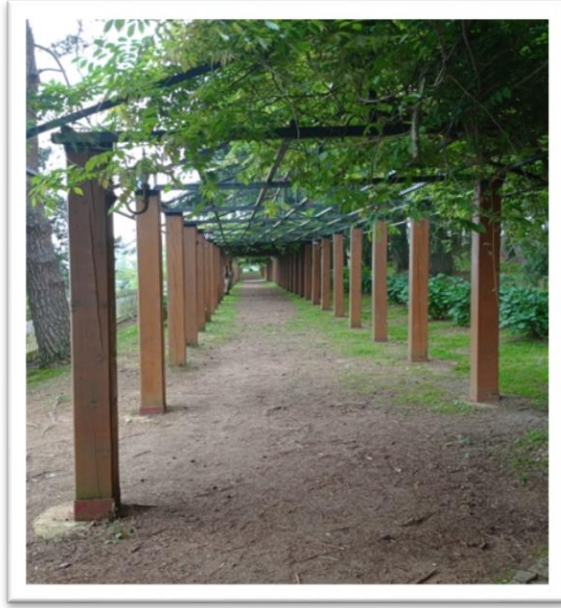
Fotoğraf 7 ve 8: Atatürk Köşkü ve Müzesi balkonunda (11 Haziran 1937) ve Atatürk, Emir Abdullah, T.B.M.M. Başkanı Kazım Özalp Org. Fahrettin Altay, Koramiral Şükrü Okan (30 Mayıs 1937)

*Kanıt kullanma becerisi* belgelerin bazı özelliklerinin kullanılması ve buna dayalı olarak fikir yürütebilme ve bir değerlendirme yapabilmeye (Öner, 2021). Sosyal bilgiler dersinde tarihi mekanlarda birçok kanıt ulaşabilir. Bu sayede öğrenciler o mekanda yaşayan insanlarla bağlantı kurabilir (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009; Öner, 2021). Atatürk Köşkü ve müzesinde birçok eser kanıt olarak kullanılabilir. Niteleyici, veri, iddia, gerekçe, çürütme ve destek kısımlarının bulunduğu Toulmin argümantasyon modelinin örnek alınarak çalışma kâğıdıyla geliştirilebilir.

*Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi* öğrencinin kendisini fark etmesi, geçmiş-gelecek-bugün arasında ilişki kurabilmesini sağlayan önemli bir beceridir (Öcal, 2022). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; takvim bilgisi, zamanları fark edebilme (geçmiş, gelecek, şimdiki zaman) yeterliliklerini içerir (MEB, 2005). Geçmişte yaşanmış olay ve olguların zamanının belirtilmemesi öğrencilerde birbirleriyle ilişkisiz bilgiler ortaya koyar. Tarihi bilgilerin kalıcı olmasını ve anlamlandırılmasını zorlaştırır. Bu sebeple zaman ve kronoloji becerisinin geliştirilmesi önemlidir (Varlıkgörücü ve Çalışkan, 2020). Tarihi mekânlar ve müzeler geçmişten günümüze yaşanmış olayları somut şekilde sergilemesi sebebiyle sosyal bilgiler dersi için zaman ve kronolojiyi algılama becerisi önemlidir (Üztemur, Dinç ve Acun, 2018). Atatürk Köşkü ve müzesinde zaman şeridi etkinliği yaptırılabilir. Öğrenciler bireysel veya grup olarak milli mücadele olayları ile ilgili zaman şeridi yapabilir. Atatürk'ün köşke gelemeden önce geldiğinde ve gittikten sonra yaptığı çalışmalar hakkında zaman şeridi yapabilirler. Başka bir örnek olarak Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde yer alan Atatürk'e ait "İlk defa Samsun'a ayak bastığım zaman, bana kalp kuvveti verenlerin ilk sırasında Trabzonluların bulunduğunu asla unutmayacağım" sözü okutulmuş başlangıç noktası alınır. Atatürk'ün Samsun'a ayak bastığı 19 Mayıs 1919 tarihi milli mücadele döneminin başlangıcı olarak alınır. Bundan sonra yaşanan gelişmeler her bir öğrenciye araştırması için



verilebilir. Öğrenciler yaşanan olayların kronolojik sıralamasına göre Atatürk Köşkünün bahçesinde bulunan sütunlar da sıraya girerek sırayla her bir öğrenci araştırdığı konuyu özetleyebilir.



Fotoğraf 9 ve 10: Etkinlikte bahsedilen sütunlar ve metin

*Değişim ve sürekliliği algılama becerisi;* benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki sorunları ve nedenlerini tanıma, tarihsel bir sorunun çözümüne alternatif çözümler bulma yeterliliklerini içermektedir (MEB, 2015). Değişim ve sürekliliği algılama becerisi çocuklarda nitelikli bir zaman anlayışının oluşmasına katkı sağlar (Sel, 2020). Milletlerin tarihi tecrübelerinin değişim ve süreklilik kalıplarını ifade etmektedir. Geçmiş irdelemek, kişilerin kendilerini toplumlarını ve farklı dünyaları farklı zaman aralıklarında nasıl gözüktüklerini farkına varılmasını sağlar (National Council for the Social Studies [NCSS], 2018). Atatürk Köşkü'nde değişim ve sürekliliği algılama becerisini geliştirmek için "Değişen nedir?" etkinliği uygulanabilir. Değişen nedir? Etkinliği için öğrenciler gruplara ayrılır. Her bir grubun köşkte bulunan bir nesneyi seçmesini ve günümüzde o nesnede ne gibi değişimler meydana geldiğini, karşılaştırma yapmaları istenebilir. Tarihsel binaların şekil, mimari ve kültürel özelliklerini sorgulayan, çevresinde bulunan tarihi nesnelere not edebilecekleri bir çalışma yapılabilmektedir.

*Gözlem becerisi;* çevredeki olay ve olguları inceleme, olay ve olguları doğru ve yanlış bir şekilde tanımlama, olay ve olguların farklı ve benzeyen yönlerini ifade etmektedir (Yıldız, 2016; Güneş, 2016). Gözlem becerisine yönelik Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde eserlerin öğrenciler tarafından incelenip bu envanteri çıkartılabilir. Eserlerin şekil, koku ve doku gibi özellikleri yorumlanabilir. Köşkün bölümleri incelenip çevredeki diğer konutlardan benzer ve farklı yönleri buldurulabilir. Müzede yer alan eşyaların günümüzde kullanılıp kullanılmadığı incelenebilir. Müzede yer alan ve günümüzde de kullanılan eşyalar varsa bunların hangi amaçla kullanıldığını açıklamaları istenebilir. Öğrencilere Atatürk Köşkü ve Müzesi ve çevresinde gözlem etkinliği yaptırılabilir. Bu gözlemde öğrenciler binanın yapılış amacı, günümüzdeki yapılarla farklılaşan veya farklılaşmayan özellikleri, binanın yapım özellikleri, binanın özelliklerinden yola çıkarak dönemin toplumunun yaşam biçimleri, binanın şehrin silüetindeki yeri gibi özelliklerini değerlendirebilirler.

*İş birliği becerisi* önceden belirlenen ortak hedeflere ulaşabilmek için tüm grup üyelerinin sorumluluk alıp iş bölümü yapma becerisidir (Gillies, 2006; Özdemir, 2021). İş birliği becerisi kazandırılmasında Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde öğrenciler işbirlikli öğrenme gruplarına ayrılarak ortak çalışma yapmaları sağlanabilir. Grupların ortak rapor hazırlayıp bulgularını diğer gruplara sunabilirler. Milli Mücadele kahramanlarının yurdun kurtarılışı için yaptıkları toplantılar, kongreler ve aldıkları kararlar araştırmalarını sağlanarak işbirliği yapmalarının yararlarını sorgulamaları sağlanabilir. Köşkte Fotoğrafta yer alan kişilerin hangi amaçla orada toplandıkları inceletilebilir. Gözüm kapalı kulağım sende etkinliği için öğrenciler ikili gruplar oluştururlar. Bir öğrencinin gözü kapalı olur. Diğer öğrenci arkadaşını köşk içerisinde hem yönlendirir hem de müzenin hem de müzede bulunan nesnelere ile mekânın özelliklerini arkadaşına anlatması istenebilir.

*Araştırma becerisi* doğru, mantıklı sorular ile problemi fark edip çözmek amacıyla nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini belirleme, yapılacakları planlama, sonuçlar hakkında fikir yürütme, oluşabilecek problemleri göz önüne alarak düşünce yürütmedir (Kanatlı Öztürk, 2018). Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde öğrenciler gruplara ayrılır. Her bir gruba üzerinde Dersim hareket planı haritasının olduğu çalışma kâğıdı dağıtılır. Aynı zamanda haritanın orijinali Atatürk kökünde bulunmaktadır. Orijinal haritayı inceleyen gruplar çalışma kâğıdındaki soruları yapar. Bu haritanın neyi gösterdiği, nasıl bir hareket düşünüldüğünü gibi sorulara cevap aramaları ve cevaplarını paylaşmaları istenir. Başka bir etkinlikte öğrenciler Milli Mücadele dönemi tehditlerini kitap, makale internet gibi araçları kullanarak araştırırlar. Her gruba bir çalışma kâğıdı için belirli süre tanınır. Ardından çalışma kâğıtları değiştirilmez öğrenciler yer değiştirir ve diğer çalışma kâğıdı üzerinde çalışma yapar.



Fotoğraf 11 ve 12: Hareket planının yer aldığı harita ve üzerindeki işaretler

*Vatanseverlik* değerine yönelik ilkökull öğrencilerine göre vatanseverlik değeri vatani sevmek, vatan için canını feda edebilmek, vatani Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek, Türkiye'yi sevmek şeklinde ifade edilmektedir (Ak Tefek ve Tay, 2017; Tay, 2020). Atatürk köşkü inceledikten sonra öğrenciler gruplara ayrılır. İstiklal marşımızın ve bayrağımızın yer aldığı bir afiş yapmaları öğrencilerden istenebilir. Öğrencilerden bireysel olarak Atatürk'e mektup yazmaları da planlanabilir. Atatürk Köşkü ve Müzesi'nin çevre ve şehir için önemini tahmin etmeleri istenebilir.

*Estetik Değerimi* kazanan çocuğun etrafında bulunan estetik unsurların bilincine varması, nesnelere estetik bakış açısıyla değerlendirmesi ve bu estetik değer bilincinin hareketlerine yansıtması beklenir (Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017). Öğrencilerde estetik değerinin geliştirilmesi için öğrencinin deneysel öğrenme gerçekleştirmelidir. Öğretmenler öğrencilere kendi deneyimlerini yaşayabilecekleri öğrenme ortamları hazırlamalıdır (Seyhan, 2020). Estetik değerinin öğrenciye kazandırılması için eserin öğrenci tarafından kim tarafından nasıl ve kimin için yapıldığı, mesajı, tarzı, içinde bulunduğu kültüre ilişkin bilgileri değerlendirilmeli, eserin yarattığı duygu ve düşünceleri de ifade edilmelidir. Eserin çiziminin yaptırılarak öğrencinin görsel algısının geliştirilmeli ve eseri algılama düzeyini artırılmalıdır (Lachapelle, Murray ve Neim, 2003). Atatürk Köşkü ve Müzesinde yer alan nesnelere, halılar ve tavan kabartmaları öğrenciler tarafından bireysel veya grup olarak incelenebilir. Öğrencilere sanatsal değerlendirme özellikleri içeren bağlamsal nesne çalışması ve sanatsal eleştiri çalışması yaptırılabilir. Öğrencilerin kendilerine nesne belirleyip resimleri çizdirilebilir.

### Örnek ders planı

Eğitim Mekanı	ATATÜRK KÖŞKÜ VE MÜZESİ
Mekan Özellikleri	Atatürk Köşkü, 1890 yılında Trabzon'a hâkim Soğuksu Mahallesi'nde yapı Çam ağaçlarıyla çevrili bir bahçe içerisinde yer almaktadır. Avrupa ve Batı Rönesans mimarisinin etkilerini taşımaktadır. Yapı, bodrum kat, zemin kat ve iki normal kattan oluşmaktadır. Atatürk Köşkü, gazinin ölümünden sonra kız kardeşi Makbule Hanım'a miras kalmış 1943 yılında Trabzon Belediyesi tarafından satın alınarak müzeye dönüştürülmüştür. İçerisinde bilgilendirme panolarının yer aldığı ve günümüze kadar eski düzenin korumuş oda düzenleri ve eşyaları sergilenmektedir.
Eğitim Amacı	Sosyal bilgiler ve TC. İnkılap Tarihi Atatürkçülük derslerinin kazanım, beceri ve değerlerini öğrencilere kazandırmak.
Uygulanacak Yöntem ve Etkinlikler	Gözlem, Yerel tarih, İşbirlikli öğrenme, Drama, Araştırma-inceleme, Görsel sanat çalışmaları, Çalışma yaprağı etkinlikleri
Kullanılacak Malzeme	Bloknot, Kalem, defter, Fotoğraf Makinesi vb.
Süre	4 saat
Kazanım-beceri- değer	<b>4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.</b> <b>SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.</b> İTA.8.2.5. Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder İTA.8.2.7. Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri analiz eder. İTA.8.5.3. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditleri analiz eder.
Beceri	Araştırma, Empati, İş birliği, Mekânı algılama, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Zaman ve kronolojiyi algılama, Kanıt kullanma, Gözlem, Değişim ve sürekliliği algılama, mekanı algılama, Harita okuryazarlığı,
Değer	Bağımsızlık, Barış, Duyarlılık, Estetik, Saygı, Sorumluluk, Vatanseverlik, Bilimsellik
Yapılacak Etkinlikler	<b>Sınıf Etkinliği (40 dakika)</b> Etkinlik öncesi işbirlikçi öğrenme uygulaması için sınıfta öğrenciler 4 heterojen gruba ayrılır. Gruplara başkan seçilir. Grup üyeleri gruplarına grup ismi verirler. Grup başkanı Atatürk köşkü ve müzesi ziyareti için öğrencilere yapılacak etkinlikler

---

broşürünü üyelere dağıtır. Broşürde dikkat edilecek kurallar ve yapılacak etkinlikler ayrıntılı olarak yazılır.

**Gözlem (20 dakika)**

Müze ziyareti sırasında ilk önce öğrenciler gruplar halinde gözlem yaparlar belirledikleri nesne ve yapıları gözlem formuna yazarlar.

**Atatürk Köşkü ve Müzesinde İşbirlikli Öğrenme (40 dakika)**

Grup başkanları grup üyelerine görevlerini dağıtır.

Buna göre;

1. Grup Atatürk köşkü ve müzesinin yapılış amacı, boyut, tasarım ve mimari özelliklerini inceleyip not ederler. Yapı özellikleri ve yapı malzemelerini belirlerler. Köşkün ilgili bölümlerinin fotoğrafını çekerler. Köşkün planını ve krokisini çizerler ve rapor oluşturur.
2. Grup Müzede bulunan eşyaların envanterini çıkararak bu eşyaların kullanım amaçlarını belirleyerek rapor oluşturur.
3. Grup Atatürk'ün ve diğer milli mücadele kahramanlarının Trabzon'a gelme sebeplerini ve burada milli mücadele sürecinde yaptıkları çalışmaları, bu çalışmaların milli mücadele içerisinde yerini röportaj ve araştırma yaparak analiz ederler ve rapor oluştururlar.
4. Grup Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri araştırır. Atatürk Köşkü ve Müzesi'nde yer alan haritayı inceleyerek çıkan isyanlara karşı alınan önlemleri belirleyerek rapor yazarlar.

**Sanatsal Faaliyet (30 dakika)**

Gruplar köşk ve müze içerisinde bir nesne belirleyip bu nesne üzerinde bağlamsal sanat tarihi çalışması yapar.

**Sanatsal Eleştiri Faaliyeti (30 dakika)**

Estetik değeri ve tarihsel/kültürel mirasa duyarlılık için her bir öğrencinin bir nesne belirleyip bu nesne ile güçlü bağ kurması sağlanacaktır. Öğrenciler bireysel olarak kendilerine verilen sanat eleştirisi yaprağını bireysel olarak doldurur.

**Yaratıcı Drama (40 dakika)**

Bu etkinlikte gruplar Milli mücadele hazırlık dönemi ile ilgili doğaçlama drama yapacaktır. Bunun için öğretmen öğrencilere 4 anahtar kelime verecek bu kelimeler üzerinde düşünen gruplar buna uygun drama tasarlayıp sunacaktır.

Gruplara grupların ortak ve bireysel olarak yaptıkları çalışmaları diğer gruplara sınıfta sunmaları için grup raporunu hazırlamaları görevi verilir.

**Sınıf Etkinliği (60 dakika)**

Atatürk Köşkü ve müzesi ziyareti sonrası işbirlikli öğrenme grupları ziyaret sırasında yaptıkları grup raporları ile diğer bulgularını özetleyip sınıfta sözcüleri vasıtasıyla sunarlar (her bir grup 10 dakikada akıllı tahta veya diğer sunum araçları vasıtasıyla sunum yapacaktır). Son olarak gruplar yaptıkları çalışmalar ve elde edilen kazanımlar hakkında 20 dakikalık tartışma ortamı oluşturur. Gruplar grup raporlarını sınıf tablosuna asarlar.

---

## Kaynakça

- Ak Tefek, F. ve Tay, B. (2017). Vatanserverlik değerine yönelik ilkokul 3. sınıf ğrencilerinin görüşleri, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 1 (1), 55-75.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (müze ve arazi çalışmaları). İçinde M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler ğretimi*. (s. 509-543). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih ğretimi: tarih ğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atatürk Ansiklopedisi. (2022 Mayıs 6). *Trabzon Atatürk Köşkü*. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr>.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkokul 4. sınıf ğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 89-106.
- Barr, R. D., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara, Ekinoks.
- Birlik, G. K. (2016). Trabzon Atatürk Köşkü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 59, 51-71.
- Demirel Erdil, A. (2007). *İlköğretim T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ğretiminde dramanın akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dinç, E. ve ztemr, S. (2017). Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi meknlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 214, 61-84.
- Dinç, E., ztemur, S. ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekanlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers and students verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 271-287.
- Gökkaya, A. K ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler ğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 483-506.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe ğretimi yaklaşımlar modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kanatlı ztrk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara sayęı değeri ve araştırma becerisi geliőtirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, M. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, A., ve Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında "müzeler". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 128-146.

- Köseoğlu, P. ve Mercan, G. (2020). *Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (2), 30-45.
- Kuşcuoğlu, G., Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Estetik Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (2) , 195-211 . DOI: 10.17556/erziefd.303763
- Lachapelle, R., Murray, D. ve Neim, S. (2003). Aesthetic understanding as informed experience: the role of knowledge in our art viewing experiences. *The Journal of Aesthetic Education*, 37 (3), 78-98. <https://doi.org/10.1353/jae.2003.0022>
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 37-60.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi (4.,5.,6. ve 7. sınıflar) Öğretim Programı*. [http://www.memurlar.net/common/news/documents/534274/31021236\\_sosyalbilgileraslak.pdf](http://www.memurlar.net/common/news/documents/534274/31021236_sosyalbilgileraslak.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. Sınıf Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355>.
- National Council for the Social Studies. (2018). *National curriculum standards for social studies: Chapter 2 – The themes of social studies*. <https://www.socialstudies.org/>.
- Öcal, M. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında tarihi şahsiyetlere yer verilme durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekanlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 98-128.
- Öner, Ü. ve Kınacı, M K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kanıt kullanma becerisine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 78 (20), 1155-1174
- Öntaş, T., Çoban, O. ve Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 579-598.
- Özdemir, C. (2021). *Hayat bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve işbirliği becerisi kazandırılmasında uzman mantosu yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Öztürk, M. (2010). Mekânı algılama becerisi. İçinde M. Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (s. 83-94). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Özyıldırım, H. ve Durmaz, H. (2022). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinler arası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (1), 522-541
- Polat, U. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih çalışmasına bir örnek: tokat merkez mahalle isimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Samuk, S., Yeşilbursa, C. C ve Hamarat, E. (2021). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin disiplinlerarası yaklaşımla okul dışında işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Individual Differences in Education*, 3 (2), 113-127.
- Seidel, S., ve Hudson, K. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik*. (Çev: Bahri Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları No:1.
- Sel, B. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik eşya pedagojisine dayalı bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değerine ilişkin metaforları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.115-147.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamı nedir? İçinde A. İ. Şen (Ed.) *Okul dışı öğrenme ortamları* (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. İçinde Şimşek, A. ve Kaymakçı, S, (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (2020). Okul dışı öğrenme çevrelerinde değer eğitimi. İçinde S. Z. Genç ve A. Beldağ, (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi*, (s. 207-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Kültür Portalı. (2022, Mayıs 7). *Trabzon - Atatürk Köşkü*. <https://www.ktb.gov.tr/TR-96386/trabzon---ataturk-kosku.html>.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11 (1), 135-168.
- Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 194-209.
- Yazıcıoğlu, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde İstanbul'daki bazı tarihi mekânların kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *TÜBAR-XXIII*, 209-222.
- Yıldız, S. (2016). *Sosyal bilgiler 5.sınıf öğretim programında yer alan gözlem becerisinin kazandırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (Tokat merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

# A Study On Global Sustainability And Creating Environmental Awareness: Our Planet

## Küresel Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilinci Oluşturma Adına Bir Çalışma: Gezegenimiz

Ayşegül KIRTEL  
Orkun TOPTAŞ

### Abstract

Global warming is increasing rapidly in the land, sea and air as a result of the green house effect of the gases released into the atmosphere. In this direction, our study aims to help young students make sense of nature, improve their listening skills in a foreign language, while gaining sustainability awareness. The study was carried out with the basic qualitative research method. The study group consists of 14 students at a vocational school as 9th graders. The study was carried out in 4 stages. The first stage was the documentary watching. At this stage, a documentary "Our Planet", which tells about the decrease in resources and its devastating effects, was watched. During the watching, they were asked about environmental problems. Then, the students were asked to develop their own English slogans about the effects of global warming. In the third stage, students created a Ministry of Environment in line with their environmental awareness and gave a name to this ministry. Finally; students were asked to prepare posters that could produce solutions. As a result, it has been observed that students exhibit environmental awareness, identify environmental problems and produce content that can produce solutions for these problems.

### Öz

Dünya üzerinde atmosfere salınan gazların sera etkisi yaratması sonucunda kara, deniz ve havada ölçülen ortalama sıcaklıklarda görülen artışlar doğrultusunda küresel ısınma hızla artmaktadır. Bu doğrultuda çalışmamız genç yaştaki öğrencilerin doğayı anlamlandırılmalarını, yabancı dilde dinleme becerilerini geliştirirken aynı zamanda çevre ve sürdürülebilirlik bilinci kazanmalarını amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 14 meslek lisesi 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma 4 (dört) aşama ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşama belgesel izlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere su kaynaklarının azalmasını ve bunun yıkıcı etkilerini anlatan "Our Planet" isimli belgesel izletilmiştir. Belgesel izleme esnasında belirli aralıklarla öğrencilere çevre sorunları ile ilgili çıkarımlarda bulunacakları sorular yöneltilmiştir. Ardından öğrencilerden, küresel ısınmanın yıkıcı etkilerini daha kolay ve etkili bir biçimde anlamlandırıp, çevreye karşı sorumluluk bilinci geliştirme adına kendi İngilizce sloganlarını geliştirmeleri istenmiştir. Üçüncü aşamada öğrencilerden, kendi çevre bilinçleri doğrultusunda Çevre Bakanlığı oluşturmaları ve bu bakanlığa isim vermeleri sağlanmıştır. Çalışmadaki bütün veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Son olarak; öğrencilerden küresel ısınmayı önlemek adına fikir üretmeleri adına çevre sorunlarına çözüm üretebilecek birer afiş hazırlamaları istenmiştir.

Keywords: Global warming, sustainability, environmental awareness, green house effect.

Anahtar Kelimeler: Küresel ısınma, sürdürülebilirlik, çevre bilinci, sera etkisi.

### Kuramsal Çerçeve

Doğal kaynakların insanlar tarafından bilinçsiz ve aşırı kullanımı sonucunda son yüzyılda gerçekleşen inanılmaz ekonomik büyüme hamlelerinin tabiata verdiği zarar 1970'li yılların başından itibaren dünya gündemini meşgul etmeye başlamıştır (Koca ve Yıldırım, 2016, s.587). Küresel iklim değişikliğinin doğrudan etkilerini hissettirdiği afetlerden birisi de deniz seviyesinde yükselmedir (Iavarone ve Kaya, 2021, s.53). Küresel ısınma ve iklim değişimi sebebiyle %98'i buzla kaplı olan Antartika kıtası eğer bu hızla erimeye devam ederse, dünya denizlerinin seviyelerinin yaklaşık olarak 5 metre yükselmesi araştırmacılar tarafından olası görülmektedir. Olumsuz etkiler yalnızca buzul erimesiyle sınırlı olmamakla birlikte yağışların düzensizleşmesi, hava ve su kirliliği, kuraklık, hayvan



türlerinin yok olması gibi süreçler telafisi çok zor ve maliyetli olan çevresel sorunlara yol açmaktadır. Araştırmacılar şu anda insan etkisiyle ortaya çıkan sorunlar hakkında fikir birliğinin yüzde 99'un üzerinde olduğundan ve insan kaynaklı iklim değişikliğinin gerçekliğinden neredeyse emin olduklarını dile getirmektedirler (Lynas, 2021).

Özellikle enerjinin yoğun olarak kullanıldığı sanayileşme modellerinin bulunduğu yaşam merkezlerinde, atmosfere salınan gazların uzun süre kalması, iklim değişikliği ve küresel ısınma süreçlerine kalıcı etkiler bırakmaktadır. Sanayi devrimi sonucunda doğal çevrim dengesi bozulmaya başlamış, havadaki karbon dioksit miktarı sürekli artmış ve günümüzde de artmaya devam etmektedir. Yaşlı ve emisyon değerleri yüksek araçların toplu taşımada kullanımı, bilinçsiz çöp yığılmaları gibi sera gazı etkisi yapan olumsuz insan davranışları sonucunda havadaki karbon dioksit miktarı 1850m yılında milyonda 280(280ppm) kadar iken, günümüzde bu oran yaklaşık 450 ppm'e ulaşmıştır. BM İklim Değişikliği Zirvesi COP26 kapsamında yapılan araştırmaya göre, dünyanın çok yoksul nüfusunun yarısında kişi başına düşen sera gazı emisyonu, 2030'da küresel ısınma için hedeflenen 1,5 derecelik sınırın oldukça altında olacaktır (BM İklim Değişikliği Zirvesi COP26, 2021). Bu oranlar doğrultusunda 2030 yılında atmosferdeki sera gazı miktarının günümüzden 30 kat fazla olacağı öngörülmektedir.

Çevrede ve doğada en çok gözlemlenen sorunların başında gelen küresel ısınma ve iklim değişikliği, sürdürülebilirlikle ilgili çeşitli tartışmaları gün yüzüne çıkarmış, insanlar bu sorunlara karşı sorumluluklarının farkında oldukları halde, dünya nüfusu baz alındığında minimal bir çevre bilinci sahibi insanlar dışında, bu sorumluluklarını yerine getirmediği görülmektedir. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2016). Çevre bilincinin geliştirilmesi ve insanlara doğaya karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlamak adına etkin bir çevre eğitimi uygulanması gerekmektedir.

Erten'e (2016) göre çevrenin korunması sadece çevrecilerin veya çevre eğitiminin verilmesi de sadece çevre eğitimcilerinin görevi değildir. Toplumun tüm paydaşları, yerel yönetimlerin öncülüğünde, çeşitli çevre eğitimi uygulamaları geliştirmeli, insanların sürdürülebilirlik ve ısınma gibi konularda bireysel olarak neler yapabilecekleri konusunda topluma ışık tutmalıdırlar. Yerel yönetimlerin temel varlık nedenleri, insan yaşamı ve insan yaşamının kalitesinin iyileştirilmesiyle ilgili olup, yerel yönetimler dışarıda bırakılarak çevrenin korunması ve geliştirilmesinin mümkün olacağı söylenemez (Kocalar, 2014, s. 348). Bu nedenle yerel yönetimler çevre korunması adına hayati rol oynamaktadırlar. Çevre eğitimi ve entegrasyonu ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar kalıcı etkiler bırakmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren, çocuklara doğayı tanıma ve çevre sevgisi değeri oluşturma yönünde oluşturulacak ilgi ve tutumlar, ilerleyen yaşlarda bu bilincin gelişmesinde sağlam temeller oluşturacaktır.

### **Çevre Bilinci Nedir?**

Çevre bilinci insanların sürdürülebilir birer doğal çevre oluşturulması yönünde bilgi sahibi olmaları ve yaşam tarzlarını çevresel koşullara uygun şekilde benimsemelerini temellendirmektedir. Bu bilinci geliştirme aşamasında şüphesiz ki eğitim hayati bir yer tutmaktadır. Öğrenciler okul öncesi çağdan iş hayatına başlayacakları döneme kadar etkin bir çevre eğitimi ile bilinçlendirildiğinde çevrelerini daha iyi anlamlandırmaları ve olumlu tutumlar kazanmaları sağlanması kaçınılmazdır (Smith, 2001). Erken çocukluk döneminde çocuğun kazandığı tutum ve davranışlar gelecekteki yetişkinin kalıcı kişilik yapısını oluşturmaktadır (Ogelman ve Güngör, 2016, s.181). Bu bilinçlendirme süreci

sadece bilgi aşamasında kalmamalıdır. Dikkat ve algılama yoluyla uygunlanan her etkinlik, tekrar, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçler aşamalarıyla kalıcı öğrenmelere dönüştürülmelidir. Daha açık belirtmek gerekirse duyuşsal kayıta gelen bilginin kısa süreli belleğe aktarılmasında etkili olan dikkat ve seçici algı ve kısa süreli belleğe gelen bilgiyi uzun süreli belleğe transfer etmede kullanılan tekrar ve kodlama/anlamlandırma süreçleridir (Senemoğlu vd., 2001). Bu süreçler göz önünde bulundurularak gelecekte karşılaşılabilecek olası çevre problemlerini önlemede kalıcı ve radikal bir çevre eğitim politikası oluşturulması oldukça etkili olacaktır. Çevre politikası belirleme konusunda eğitimciler, araştırmacılar ve devlet görevlileri dahilinde tüm paydaşlar sürece aktif katılım sağlamaları gerekmektedir. Öğretmen, psikolog, psikolojik danışman, nörolog, psikiyatristin ortak işi beyni daha iyi çalışır duruma getirmek, kişinin çevreye daha kolay uyum sağlaması için uğraşmaktır (Madi, 2006).

### **Sürdürülebilirlik Nedir?**

Sürdürülebilirlik, kendi ihtiyaçlarımızı gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden mahrum bırakmadan giderebilmeyi kapsamaktadır (World Commission on Environment and Development, 1987). Doğamız gereği insan, hayata gözlerini açtığından itibaren ebediyete ulaşana kadar pek çok gereksinimlere ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaçlarımızı karşılamak yaşamımızı idame ettirmenin temel koşullarından biri olsa da doğal kaynakların giderek azalması ve hızla artışa geçen çevresel sorunlar sürdürülebilirlik kavramı, toplumların ve bireylerin bilinçlenmesi ihtiyacını hayati boyutlara taşımış bulunmaktadır. Zayıf sürdürülebilirlikte, ekolojik krizin mevcut toplumsal yapılar ve ekonomik kurumlar içinde ele alarak çözebileceği varsayılmaktadır (Gedik, 2020).

Sanayi devriminin takibinde tüketim boyutlarının çğ gibi büyümesiyle enerji kullanımı aşırı hızlı bir şekilde artmıştır. Sürdürülebilirlik kavramı ilk kez dile getirildiği yıllarda, araştırmacılarından Thomas Malthus'un nüfus teorisinde bahsettiği üzere nüfusun kaynaklardan çok daha hızlı bir biçimde büyüme eğilimi göstermesi, insanlığı evrenin kendini yenilemeye gücünün yetmeyeceği bir noktaya taşımaktaydı (Malthus, 1798). Günümüzde kaynakların çok yönlü ve bilinçsizce kullanımı sonucunda yoksulluk seviyeleri artmakta, biyolojik çeşitlilik azalmaktadır. İnsanlar temiz su ve yiyecek ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çekerken aynı zamanda sağlıklı çevresel koşullardan uzak yaşamlarını sürdürmektedirler.

Sürdürülebilirlik kavramı ekonomik, sosyal ve çevresel yönden insan hayatının devamını sağlayabilmek üzerine kaynakları koruyabilmesini kapsamaktadır. Ekonomik yönden değerlendirildiğinde, insanların gelir düzeyi arasındaki uçurumların önüne geçebilmek ve doğal kaynakların orantılı kullanılmasını sağlamak birincil hedeflerden biridir. Sosyal açıdan bu kavrama bakıldığında sınıf farklarının önüne geçilmesi, insanların etkileşim halinde bulunduğu yaşam kalitesi yüksek ortamların oluşturulması yönünde sürdürülebilirlik kavramı kilit rol oynamaktadır. Bir diğer boyut olan çevresel boyut düşünüldüğünde, enerji kaynaklarını ve biyolojik çeşitliliği koruyarak gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak adına bu kavram hayati bir önem taşımaktadır. Bu sayede sürdürülebilir bir yaşam ortamı sağlamak mümkün olacaktır.

Özellikle lise çağındaki öğrencilerin, toplumsal düzene ve çalışma hayatına aktif katılım sağlamaya hazır olduklarından, yaşadığı çevrenin ve doğal kaynakların verimli kullanılması konusunda bilinç sahibi olmaları gerekmektedir. Albert Einstein'ın meşhur deyişiyile gibi görevimiz, şefkat çemberimizi tüm canlıları, tüm doğayı ve onun güzelliğini kucaklayacak şekilde genişleterek kendimizi özgürleştirmek olmalıdır. Lise düzeyinde öğrencilerin çevre konusunda bilinçli olarak

yetiştirilmesinde İngilizce derslerinin de önemli bir rolü vardır. Çalışmada küresel ısınma ve su kaynaklarının azalması öğrencilere anlatılmış, belgesel izletilmiş ve öğrencilerden iklimler ile ilgili basit çıkarımlarda bulunması beklenmiştir.

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir (Karatas, 2015, s.63). Olayların ve olguların gerçekçi ortamda bütüncül bir anlayış benimsenerek incelenmesi temel nitel araştırma çalışmalarıyla oluşturulan bir araştırma türüdür.

Nitel araştırmaların güçlü yönlerinden biri önceden tespit edilmiş bir hipotez olmaksızın bir duruma tümevarımsal ve doğal araştırma stratejisi ile yaklaşmasıdır (Akdemir ve Kılıç, 2021, s.488). Bununla birlikte çalışmamızda temel nitel araştırma yöntemini kullanmamızın nedeni sayıların veya istatistiksel verilerin minimum düzeyde önem taşıması, analizlerimizin daha çok sözlü ve niteliksel çalışmalarla yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu orta düzeyde başarı seviyesi olan anadolu meslek lisesi 9. sınıfta öğrenim gören 14 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun seçilmesinde, araştırma grubuna kolay ulaşım sağlanması ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için kolay ulaşılabilir durum örnekleme; problem durumu hakkında fikir sahibi olmak amacıyla tipik durum örnekleme seçilmiştir.

### Veri Toplama ve Analiz Süreci

Çalışmada veriler; yapılan etkinlikler ve öğrencilerin etkinlikler kapsamında yapmış oldukları çalışmalar ile toplanmıştır. Çalışma 4 (dört) aşama ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşama belgesel izlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere su kaynaklarının azalmasını ve bunun yıkıcı etkilerini anlatan "Our Planet" isimli belgesel izletilmiştir. Yapımcılığını Alastair Fothergill ve Keith Scholey liderliğindeki "Silver back Films" şirketinin üstlendiği "Our Planet" belgeseli, her bir bölümü ortalama bir buçuk saat kadar süren sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu araştırma uygulanırken 49' dk. uzunluğunda olan "One Planet" isimli ilk bölüm kullanılmıştır. Çalışmamızda bu belgeselin seçilmesinin ana nedeni, gezegenimizin eşsiz ve doğal güzelliklerini sergilerken aynı zamanda küresel ısınma ve iklim değişikliğinin tüm canlıları nasıl etkilediğini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Belgesel izleme esnasında belirli aralıklarla öğrencilere çevre sorunları ile ilgili çıkarımlarda bulunacakları sorular yöneltilmiştir. Ardından öğrencilerden, küresel ısınmanın yıkıcı etkilerini daha kolay ve etkili bir biçimde anlamlandırıp, çevreye karşı sorumluluk bilinci geliştirme adına kendi İngilizce sloganlarını geliştirmeleri istenmiştir. Üçüncü aşamada öğrencilerden, kendi çevre bilinçleri doğrultusunda Çevre Bakanlığı oluşturmaları ve bu bakanlığa isim vermeleri sağlanmıştır. Çalışmadaki bütün veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Son olarak; öğrencilerden küresel ısınmayı önlemek ve küresel sürdürülebilir bir yaşam ortamı oluşturmak adına fikir üretmeleri amacıyla çevre sorunlarına çözüm üretebilecek birer afiş hazırlamaları istenmiştir. Etkinlikler sonucunda öğrencilere uygulanan etkinliklere verdikleri cevaplardan ve hazırladıkları görsellerden elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları bulgularda aktarılmıştır.

## Bulgular

Çalışma 4 (dört) aşama ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşama belgesel izlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada dünya üzerindeki farklı çevresel ve ekolojik olaylar hakkında belgesel yoluyla bilgi edinmesi amacıyla "Our Planet", "Gezeganimiz" isimli belgesel izletilmiştir. 9. Sınıf seviyesindeki öğrencilerimize ilk olarak "Etrafınızda gözlemlediğiniz çevre problemleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 1'de değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Etrafınızda gözlemlediğiniz çevre problemleri nelerdir?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
Etrafınızda gözlemlediğiniz çevre problemleri nelerdir ?	Çevre kirliliği	1,7,12,14,	4
	Buzulların erimesi	2,8,	2
	Kuraklık	2,10,	2
	Su kirliliği	2,5,6,8,12,	5
	Geçim zorluğu	3,4,10,	3
	Hava kirliliği	5,6,8,14,	4
	Yağış düzensizliği	8,13	2
	Doğa olayları	9,	1
	Savaşlar	9,	1
	Canlı ölümleri	9,2	2
	Küresel ısınma	10,13	2
	İklim değişikliği	12,	1
	Yasal olmayan avcılık faaliyetleri	14,	1

Öğrencilerin Soru 1 için verdiği cevaplar incelendiğinde; hava ve su kirliliğini öne çıkararak çevre kirliliği konusunda gözlemlerinin yoğunlaştığını görebiliriz. Yasal olmayan avcılık faaliyetleri, doğa olayları ve savaşlar nadir sayıda olsa da öğrenciler tarafından gözlemlenmiş çevre sorunları olarak tabloya yansımıştır. Öğrencilerin çevresinde en fazla problem olarak gördükleri çevre sorunun "su kirliliği (5)" olduğu tabloda görülmektedir. "Çevre kirliliği (4)" ve "hava kirliliği (4)" öğrencilerin sorun olarak gördükleri diğer durumlardır. Öğrenciler "geçim zorluğu (3)" ifadesini de çevresinde görülen sorunlar bağlamında değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin; ekonomik parametreleri, çevre sorunları bağlamında etkili bir unsur olarak gördükleri düşünülmektedir. En az problem olarak ifade durumlarının ise; "doğa olayları, savaşlar, iklim değişikliği ve yasal olmayan avcılık faaliyetleri (1)" olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmamızın devamında belgesel aşamasına geçilmiş ve "Gezeganimiz" belgeselinin ilk 10 dakikalık kısmı alt yazılı bir biçimde öğrencilere izletilmiştir. Bu noktada belgesel durdurulup öğrencilerden "İlk 10 dakikayı izlediğinizde ne gibi sorunlar gözlemlediniz?" şeklinde basit çıkarımlarda bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin gözlemlediği sorunlar Tablo 2'de frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2. İlk 10 dakikayı izlediğinizde ne gibi sorunlar gözlemlediniz ?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
İlk 10 dakika.	Düzensiz yağışlar	1,2,4,7,8,9,11,13,14,	9
	Canlı ölümleri	2,	1
	Kuraklık	2,3,4,5,6,9,10,11,13,14,	10
	Canlı yaşamının zorlukları	3,	1
	Buzulların erimesi	7,	1
	Küresel ısınma	8,9,11,	3
	Yiyecek eksikliği	9,	1
	Aşırı nüfus	12,	1
	Doğal afetler	14,	1

Öğrencilerin Soru 2 için verdiği cevaplar incelendiğinde düzensiz yağışlar ve kuraklık sorunlarının belgeselde oldukça ön plana çıktığını, öğrenciler tarafından en fazla gözlemlenen çevre sorunları şeklinde değerlendirebiliriz. İlk 10 dakikada en az gözlemlenen sorunlar ise canlı ölümleri, buzulların erimesi, yiyecek eksikliği, aşırı nüfus, doğal afetlerdir. Bu çevre sorunları nadir sayıda olsa da öğrenciler tarafından belgeselin ilk bölümünde gözlemlenmiş çevre sorunları olarak tabloya yansımıştır.

Çalışmanın devam eden kısmında öğrenciler belgeseli 20. dakikaya kadar alt yazılı bir biçimde izlemişler ve bu noktada izletim duraklatıldıktan sonra öğrencilerden gözlemledikleri problemleri sıralamaları istenmiştir. Öğrencilerin gözlemledikleri problemler tablo 3.1, 3.2 ve 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğrencilerin ilk sırada gözlemledikleri çevre problemleri.

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
İlk 20 dakikada gözlemlediğiniz çevre problemlerini sıralayınız?	Buzulların erimesi	1,2,9,13,14,7,	6
	Küresel ısınma	3,4,5,6,8,10,11,12,	8

Öğrencilerin belgeselin devamında Soru 3 için, belgeselin bu bölümüne kadar gözlemledikleri problemleri önem sırasına göre incelemeleri istendiğinde, buzulların erimesinin en çok ilk sırada belirtilen çevre sorunu olarak gözlemlenmiştir. Küresel ısınma ise ve buzulların erimesi diğer en çok ilk sırada gözlemlenen sorun olduğu görülmüştür. İlk 20 dk. sonra gözlemlenen bu sorunlar aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 3.2 Öğrencilerin ikinci sırada gözlemledikleri çevre problemleri.

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
3.2 İlk 20 dakikada gözlemlediğiniz çevre problemlerini sıralayınız?	Düzensiz yağışlar	1,8,11,13	4
	Küresel ısınma	2,9,14,	3
	Çevre kirliliği	3,4	2
	Soy tükenmesi	5,6,10,	3

Düzensiz yağışlar, küresel ısınma, çevre kirliliği ve soy tükenmesi öğrenciler tarafından ikinci sırada videoda en çok gözlemlenen sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğrenciler yaptıkları çevre problemi

sıralamalarında ikinci sırada en çok bu sorunlara yer vermişlerdir. Onlar için düzensiz yağışlar sıralamalarında ikinci sırada en çok gözlemledikleri sorun olmuştur. İkinci sırada en az belirtilen çevre sorunu ise çevre kirliliği olmuştur. Öğrencilerin sıralamaları ikinci önem sırası için bu şekilde olmuştur.

Tablo 3.3 Öğrencilerin üçüncü sırada gözlemledikleri çevre problemleri

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
3.3 İlk 20 dakikada gözlemlediğiniz çevre problemlerini sıralayınız?	Kuraklık	3,4,8,9	4
	Buzulların Erimesi	5,6,	2
	Hava kirliliği	14,	1

Kuraklık, buzulların erimesi ve hava kirliliği sıralamada üçüncü sırada yer almıştır. Öğrencilere göre çevre problemlerini ilk üç sırada ifade etmeleri istendiğinde üçüncü sıraya en çok kuraklık problemini yazdıkları belirlenmiştir. Buzulların erimesi de onlar için üçüncü dereceden önemli bir sorun olurken hava kirliliği öğrenciler tarafından son olarak en az üçüncü kısma yazılan görüş olmuştur.

Doğanın mı insana yoksa insanın mı doğaya ihtiyacı olduğu tartışmalı bir paradoks olarak görülmektedir. İlkel devirlerden bu yana insan doğaya karşı savaç açmış, zaman zaman kazanmış ve bu sayede günlük ihtiyaçlarını gidermiştir. Oysa doğaya savaş açmak mı yoksa onunla dost olmak mı daha anlamlı ve sürdürülebilirdir. Öğrenciler çalışmanın bu kısmında belgeselin ilk 30 dakikalık bölümünü izlemiş ve “insan olmadığında doğa daha güvenli midir ?” sorusuna cevap aramışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. İnsan olmadığında doğa daha güvenli midir?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
İnsan olmadığında doğa daha güvenli midir ? (Belgeselin	Evet, insan olmadığında doğa daha güvenlidir.	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13	12
	Hayır, insan olmadığında doğa daha güvenli değildir.	9,14,	2

Tablo 4 incelendiğinde “İnsan olmadığında doğa daha güvenli midir ?” sorusuna öğrencilerin %86 oranında “Evet” cevabı verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin sadece %14’lük kısma insanın doğada zararsız bir canlı olduğuna kanaat getirmiştir. Öğrencilerin yanıtları dikkate alındığında onların, insan eliyle çevresel dengenin bozulduğunu düşündükleri gözlemlenebilmektedir.

Belgeselin 40 dakikalık bölümü öğrencilere Türkçe alt yazılı bir biçimde izletilmiş ve onlardan küresel ısınmanın dünya üzerindeki en büyük etkileri hakkında önem sırasında göre çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Küresel ısınmanın dünya üzerindeki en büyük etkileri nelerdir ?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
Küresel ısınmanın dünya üzerindeki en büyük etkileri nelerdir ? (Belgeselin ilk 40 dk.lık bölümü)	Buzulların erimesi	2,3,4,8,9,10,11,12,13,	9
	Yağışların düzensizliği,	3,4,9,10,	4
	Radyasyon	7,	1
	Kuraklık	6,8,	2
	Soy tükenmesi	10,13,	2

Tablo 5 incelendiğinde küresel ısınmanın dünya üzerindeki en büyük etkileri olarak buzulların erimesi ve bunu takiben yağışların düzensizliği öğrenciler tarafından gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yakından uzağa çevre sorunlarının farketmeleri sağlanırken, yakınsal alanlarında bulunmayan buzulların erimesi, kuraklık gibi çevre sorunlarını da gözlemlemeleri adına belgesel etkinliğimiz kritik önem taşımaktadır. Özellikle buzulların erimesinin, insan hayatının ne kadar fazla etkilediğinin görselleştirilmesi adına, kutuplar bölgesinden uzakta yaşayan insanlar olarak, belgeselimiz çarpıcı bir şekilde gerçeklikleri öğrencilerimizin gözleri önüne sermiştir. Öğrenciler tarafından buzulların erimesi küresel ısınmanın en büyük etkisi olarak en çok belirtilen çevre sorunu olmuştur. Kuraklık, soy tükenmesi ve radyasyon gibi problemler de büyük etkiler olarak öğrencilerin cevaplarına yansımıştır. Küresel ısınmanın gezegenimiz üzerindeki tüm bu olumsuz etkileri belirtilirken, radyasyon miktarının artması sorunu, en az belirtilen çevresel problem olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmamızı sonlandırırken öğrencilerden en fazla önem verdikleri çevre sorunlarını önleme ilgili İngilizce bir slogan bulmalarını ve ders sonunda ödev olarak mini broşür hazırlamalarını istenmiştir. Öğrenciler slogan çalışması esnasında etkin katılım göstermiş ve özgün cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin bireysel çalışarak buldukları İngilizce sloganlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çevreyi koruma adına kişisel sloganınız nedir?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
Çevreyi koruma adına sizin kişisel sloganınız nedir ?	" Doğayı koru, hayvanların soyunu tüketme!"	1,	1
	" Haydi doğayı ve hayvanları koruyalım!"	2,	1
	" Haydi doğayı temiz tutalım ve mutlu olalım!"	3,4,14,	3
	" Çöpleri çöp kutusuna atalım ve doğayı koruyalım!"	5,	1
	" Çöpleri yerden kaldır ve doğayı koru!"	6,	1
	" Daha iyi yarınlar için çevreni tanı!"	7,	1
	" Doğayı koru, hayvanları öldürme!"	8,	1
	" Kendini korurken doğayı da korumayı unutma!"	9	1
	" Doğayı koru, hayvanları koru!"	10,	1
	" Daha iyi yarınlar için çevreyi koru!"	11,	1
	" Daha iyi yarınlar için çevreyi temiz tut !"	12,	1
	" Çevreyi kirletme, doğayı koru!"	13,	1

Tablo 6’da öğrencilerin çevreyi koruma adına kişisel sloganlarını oluşturmaları istendiğinde verdikleri cevaplar incelendiğinde “Haydi doğayı temiz tutalım ve mutlu olalım!” ve “Kendini korurken doğayı da korumayı unutma!” gibi özgün sloganlar geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu sloganları İngilizce olarak oluşturmuşlar cevaplar daha sonra Türkçeye çevirilmiştir. Sloganlar öğrencilerin sosyal farkındalıkları hakkında çıkarım yapılabilmesi adına önemli gösterge niteliği taşımaktadır.

Lise seviyesindeki öğrencilere çevre ve sürdürülebilirlik bilinci kazandırmak adına olumlu tutum kazandırmayı hedeflediğimiz bu çalışma sonlandırılırken, öğrencilerden eğer ülkemizde bir çevre ile ilgili bir bakanlık kurma yetkileri olduğunu varsaydıysak bu bakanlık için hangi ismi kullanacaklarına dair fikir üretmeleri istenmiştir. Bu isimler oluşturulurken çalışma esnasında izlenen belgeselin ve yapılan diğer çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkileri de görülmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin çevre odaklı bakanlık isim önerileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Eğer ülkemizde bir çevre ile ilgili bir bakanlık kuracak olsanız hangi ismi kullanırdınız ?

	İfadeler	Katılımcılar	Toplam
Eğer ülkemizde bir çevre ile ilgili bir bakanlık kuracak olsanız hangi ismi kullanırdınız ?	“Çevre Bakanlığı”	1,2	2
	“Doğayı Koruma ve Sevgi Bakanlığı”	3,4	2
	“Doğayla Omuz Omuza Olma Bakanlığı”	5,	1
	“Ensarla Doğayı Koruma Bakanlığı”	6,	1
	“Buzulları Koruma Bakanlığı”	7,	1
	“Dünya Çevre Kirliliği Bakanlığı”	8,	1
	“Yaşamı Koruma Bakanlığı”	9,	1
	“Doğayı ve Dünya’yı Koruma Bakanlığı”	10,	1
	“Doğa ve Çevre Bakanlığı”	11,	1
	“Çevre ve İnsan Bakanlığı”	12,	1
	“Buzulları ve Çevreyi Koruma Bakanlığı ”	12,	1
“Sakarya Çevre Koruma Bakanlığı”	14,	1	

Çalışmanın sonunda öğrencilerden çevre ile ilgili bir bakanlık kurmaları istendiğinde bakanlığa verdikleri isimler yukarıdaki tabloda listelenmiştir. Öğrenciler “Doğayı Koruma ve Sevgi Bakanlığı” ve “Doğayla Omuz Omuza Olma Bakanlığı” gibi özgün cevaplar vermişlerdir. Bir öğrenci “Ensarla Doğayı Koruma Bakanlığı” cevabını vererek bakanlığa kendi ismini de dahil etmiştir.

Bu çalışma sonlandırılırken öğrencilerden çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerisi ve slogan belirten birer afiş hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler ilerleyen süreçte afişlerini tamamlamışlar ve okul koridorunda pano şeklinde sergilemişlerdir. Bu sayede kendi eserlerini gururla sunduklarından özgüven kazanmaları sağlanmış ve çevre bilinci konusundaki kazanımlarını sergileme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin afişlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

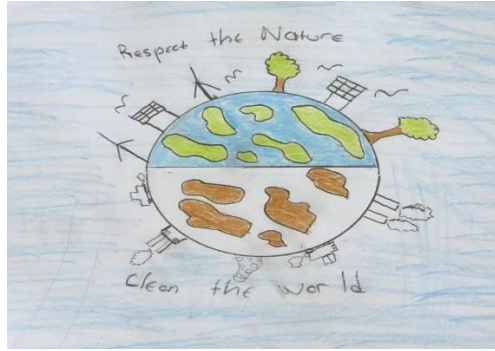




Şekil 1. Öğrencilerin örnek afiş çalışmaları.



Şekil 2. Öğrencilerin örnek afiş çalışmaları.



Şekil 3. Öğrencilerin örnek afiş çalışmaları

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsanoğlu olarak yüzyıllardır çevremize ve doğaya verdiğimiz zararların bedelini ödemekteyiz. Evrenin doğal gelişimi sürecinde biz insanlar, buzulların erimesi, iklimlerin değişmesi, kaynakların azalması ve atmosferin yapısının bozulması gibi birçok sürece olumsuz katkıda bulunmaya devam etmekteyiz. Küresel bağlamda insanların doğaya karşı savaştan birer ilkel canlı olmalarının önüne geçilmek adına dünyada pek çok çalışma ve eğitim verilmektedir. Ülkemizde çevre eğitiminin yeterliliği daima tartışma konusu olmuştur. Bireyleri ve toplumları çevre bilinci konusunda eğitmek ve onlara olumlu tutum kazandırmak adına kurumlardaki uygulamalar yeterli olamamaktadır. Çünkü çevreyle ilişkili belirlenen / hedeflenen kazanımlar, yeterli zaman ayrılmadan ve uygulama yapılmadan gerçekleştirilecek kazanımlar değildir (Tanrıverdi, 2009). Bu kazanımların eğitim hayatına çeşitli uygulamalar vasıtasıyla öğrencilerin hayatlarına entegre edilmesi ve toplum tarafından anlamlandırılması kritik önem taşımaktadır. Anlamlandırma, kısa süreli bellekteki bilginin, uzun süreli bellekte halihazırda var olan bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe transfer edilme süreci olduğu gerçeği göz önünde bulundurulması gerekir (Senemoğlu vd., 2001). Öğrencilerin küresel ısınma ve çevre sorunlarını anlamlandırmaları adına izledikleri İngilizce alt yazılı belgesel yoluyla onların görsel hafızalarının gelişmesi ve çevre sorunlarını yabancı dilde ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Çevreye karşı duyarlı olma değerinin anlamlandırılması planlandığında İngilizce veya diğer derslerde de sık sık bu tür çevre bilinci oluşturma uygulamalarına yer verilmelidir. Geniş çaplı bir bakış açısıyla ülkeler eğitime verdikleri önem kadar ilerleyebilmektedirler (Şekerci vd., 2001). Türk eğitim kurumlarının büyük kısmında herhangi bir çevre eğitim aktivitesi düzenlenmemekle beraber elle tutulur bir bilinç kazandırma planı da bulunmamaktadır. Çevre bilinci konusunda çalışmalara yeterince

katılım sağlanmaması, çevre konusunu güncel ve acil çözüm gerektiren sorunlar arasında görülmemesinden kaynaklanmaktadır (Şimşekli, 2004).

Bu çalışma lise seviyesi 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin çevre bilinci farkındalık düzeylerinin incelenmesi ve duyarlı birer birey olmaları adına doğru ve etkili çevre eğitimi etkinliği oluşturularak öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Türkiye tarihinde Devlet eliyle yürütülen ekonomik kalkınma hamleleri içerisinde fabrikaların temelleri atılmış ve bu sanayileşme atımlarıyla birlikte sanayi kaynaklı çevre sorunları da kendini göstermiştir (Sümer, 2014). Bu sorunlara çözüm üretme, dünyamızın geleceği adına duyarlı olma ve doğal çevreye saygı bağlamında çalışma önemli olgulara dikkat çekmiştir. Sağlıklı bir toplumsal yapının oluşabilmesi için; doğal, kültürel ve estetik çevrenin korunmasının yanı sıra, çevre eğitimi okul öncesi dönemi de içerisinde alan, ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan bir süreci kapsamalıdır (Demir ve Yalcın, 2014).

Tuncel'e (2018) göre çevreyi korumak ve daha mükemmel hale getirmek için öğrencilerde çeşitli bilgi, beceri ve tutum geliştirme süreci olan çevre eğitiminin gerekliliği gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Doğal çevreye duyarlılık geliştirme adına yürütülen bu çalışma kapsamında öğrencilerin izledikleri "Gezegenimiz" adlı belgesel ve genel gözlemlerine dayalı verdikleri cevaplar doğrultusunda, kuraklık, düzensiz yağışlar, küresel ısınma, buzulların erimesi ve çevre kirliliği konularında yoğun gözlemlerinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve hazırladıkları görseller göz önünde bulundurulduğunda olumsuz durumların önlenmesinde doğayı ve hayvanları korumanın gerekliliği göze çarpmaktadır. En sık gözlenen problemlerden olan kuraklık sorunu değerlendirildiğinde, küresel ısınmanın su sağlama üzerinde önemli etkileri olacağı kesindir ve yağış değişkenliğinin artması, tarım sektöründe önemli sorunlar oluşturacaktır (Karaman ve Gökalp, 2010). Bu bağlamda su kaynaklarında sürdürülebilirliğinin sağlanması adına doğal çevre, yeşil alanlar ve ormanlık alanların korunmasına yönelik eğitim uygulamaları derslerin içerisine dahil edilmelidir. Yasal olmayan avcılık faaliyetleri, doğa olayları ve savaşlar nadir sayıda olsa da öğrenciler tarafından gözlemlenmiş, bu konularda da hassasiyetlerinin olduğu dikkat çeken unsurlardan biri olmuştur. Canlı ölümleri, buzulların erimesi, yiyecek eksikliği, aşırı nüfus, doğal afetler az sayıda olsa da öğrenciler tarafından belgeselin ilk bölümünde gözlemlenmiş ve ciddi çevre sorunları olarak saptanmıştır. Çalışma sonlandırılırken öğrencilerden slogan ve bakanlık ismi geliştirmeleri istenmiş böylelikle onların da çevre sorunlarının çözümünde fikir geliştirmeleri ve bu fikirlerin önemsendiğini görmeleri adına bu çalışma kritik önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi kullanarak bakanlıklara verdikleri isimler incelendiğinde, onların sevgi çerçevesinde doğayı ve doğal yaşamı korumaya yönelik bakanlık isimleri seçtikleri görülmüştür.

Araştırmacıların ve eğitimcilerin, öğrencilerin çevre bilinci geliştirmelerinde farklı yaklaşımlar sergilemeleri, onların doğal mirasa duyarlı bireyler olmaları yönünde önemli bir rol oynamaktadır. Gelecek nesillerin rahatça yaşayabileceği sürdürülebilir bir yaşamı anlamak ve modellemek için gündemde olan bilinçsiz kaynak tüketimi, çevre kirliliği, geri dönüşüm gibi konularda çalışmak, çevre eğitimi başlığı altında bu tartışmalı konuları interaktif biçimde öğrencilere sunmak son derece önemlidir (Bahar ve Kiras, 2017). Doğaya karşı savaş açmak mı yoksa onunla dost olmak mı daha anlamlı ve sürdürülebilir olduğunun farkına varılmasına öncülük etmek, öğrencilerin doğal çevreye karşı olumlu tutum geliştirmiş birer birey olmalarını sağlamak bu çalışmanın temel amacı olmuştur. Çevreye yönelik kalıcı ve olumlu tutumlar geliştirmek adına her branşta birer çevre eğitim programı hazırlamak eğitim kurumlarının asli görevlerinden biri olmalıdır. Bu sayede her bir öğrenci, bir

toplumun sürdürülebilirlik esasına dayanan çevre dostu yaşam ortamları oluşturmasında temel öge olarak görev alacaktır. Sağlam bir çevre bilinci oluşturulmasının yolu da radikal bir çevre eğitimi politikası ve uygulamalarından geçmektedir. Bir toplum çevreyle ne kadar dost, sürdürülebilir yaşamı ne kadar benimserse, gelecek nesillere o kadar temiz ve sağlıklı yaşam ortamları aktarabilecektir.

## Kaynakça

- Koca, N. ve Yıldırım, R. (2016). *Öğrencilerde Doğal Kaynakları Koruma Bilincinin Gelişmesine Katkısı Açısından Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin İncelenmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, ISSN 1307-9581, Cilt 9, Sayı 46, ss, 586-589.
- Iavarone, A. H. ve Kaya İ. (2021). *Deniz Seviyesinde Yükselme Riskleri Odağında Kentlerin İklim Eylem Planı Söylemlerinin İncelenmesi*, Dirençlilik Dergisi, ISSN 2602-4667, Cilt 5, Sayı 1, ss, 51-66.
- Lynas, M. (2021). *İklim Krizinde İnsan Etkisi Konulu Araştırma*, EnvironmentalResearchLetters, Cornell Üniversitesi, New York/AMERİKA.
- Dabi, N. (2021). *Süper Zenginler İklimde Daha Çok Zarar Verdiğine Dair Araştırma*, BM İklim Değişikliği Zirvesi COP26, Glasgow/İSKOÇYA.
- Erten, S. (2006). *Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır*, Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, Sayı 65/66, Ankara.
- Smith, A. (2001). *Early childhood a wonderful time for science learning*. Australian Primary and Junior Science Journal, 17(2), 18-20
- Ogelman, H. G. ve Güngör, H. (2016). *Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı 32, s.180-194.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 1*, Ankara: M.E.B Yayınları.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl gerçekleşir?* Ankara: Morpa Yayınları.
- Kocalar, A. Ö. (2014). *Çevre ve Çevre Eğitimi Üzerindeki Yerel Yönetim Etkisi*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(2), ss, 348-362.
- Report of the World Commission on Environment and Development (1987): ss,42-300.
- Gedik, Y. (2020). *Sosyal, Ekonomik ve Çevresel Boyutlarla Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma*, Uluslararası Ekonomi, Politika, Beşeri Bilimler ve Sosyal Bilimler Dergisi, e-ISSN 2636-8137, Cilt 3, Sayı 3, ss, 197-215.
- Malthus, T. (1798) *Nüfus Teorisi*, An Essay on the Principle of Population, Library of Economics and Liberty.
- Karatas, Z. (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, ss, 63-80.
- Akdemir, A. ve Kılıç, A. (2021) *Nitel Makalelerin Yöntem Analizi*, MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, ISSN 2148-6999, Cilt 8, Sayı 2, ss, 488-502.
- Tanrıverdi, B., (2009). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(151), ss. 89-103.
- Şekerci, R., Gök, R. ve Özçetin, S., (2019). *Türk Eğitim Sistemi İle Diğer Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Küresel Spor ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, ss. 10-23.

- Şimşekli, Y. (2004). *Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 17, ss. 83-92.
- Sümer, G. Ç. (2014). *Hava Kirliliği Kontrolü: Türkiye’de Hava Kirliliğini Önlemeye Yönelik Yasal Düzenlemelerin ve Örgütlenmelerin İncelenmesi*, Uluslararası Ekonomik ve İdari Araştırmalar Dergisi, ISSN 1307-9832, Yıl 7, Sayı 13, ss. 38-56.
- Demir, E. ve Yalcın, H. (2014) *Türkiye’de Çevre Eğitimi*, Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, ss,12-12.
- Tuncel, G. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde “Doğal Çevreye Duyarlılık” Değerinin Geliştirilmesinde Alternatif Çevreci Uygulamalar*, Uluslararası Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi Dergisi, Sayı 38, ss.91-103.
- Karaman, S. ve Gökalp, Z. (2010). *Küresel Isınma ve İklim Değişikliğinin Su Kaynakları Üzerine Etkileri*, Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt 1, Sayı 3, ss. 59-66.
- Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). *Türkiye’de Yayımlanan Çevre Eğitimi Konulu Makale ve Tezlerin Genel Analizi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 17, ss. 1702-1720.

# Examining Classroom Teachers' Views on Differentiated Instruction and Lesson Designs

## Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin ve Ders Tasarımlarının İncelenmesi

Dr. Burcu SEL  
Dr. Tuğba DÖNMEZ

### Abstract

In this research, it is aimed to examine the views and course designs of classroom teachers about differentiated teaching within the scope of social studies lesson. The participants of the research conducted with the case study method are 30 classroom teachers. Semi-structured interview form and lesson plans were used as data collection tools. The data obtained were analyzed with the MAXQDA 2020 program. When the teachers' views on differentiated instruction were examined, it was seen that they perceived differentiated instruction more as enriching methods and techniques before the education, and they ignored differentiation according to student characteristics. When the differentiated methods and techniques that the teachers who participated in the study knew before the training were examined; It has been concluded that most of them do not have a good grasp of differentiated methods and techniques. The method and technique that the teachers talked about the most before the application was group work. When the teachers' concerns about differentiated teaching are examined, it is noteworthy that the lack of time, crowded classrooms and lack of materials. Another point that draws attention in the lesson plans prepared by the teachers is that the lesson designs prepared for the life studies lesson are concentrated in the "Life in My School" unit, and there is no lesson design made in the "Active Citizenship" learning area for the social studies lesson. In the lesson plans prepared by the teachers, it was observed that there were no designs to differentiate the classroom environment or out-of-classroom. After the training, it was observed that most of the lesson designs prepared by the teachers had elements for differentiation.

### Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin ve ders tasarımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum araştırması yöntemiyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve ders planlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA 2020 programıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde eğitim öncesinde farklılaştırılmış öğretimi daha çok yöntem ve teknikleri zenginleştirmek olarak algıladıkları, temele alınan öğrenci özelliklerine göre farklılaştırmayı göz ardı ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi bildikleri farklılaştırılmış yöntem ve teknikler incelendiğinde; çoğunun farklılaştırılmış yöntem ve tekniklere hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulama öncesi en fazla bahsettikleri yöntem ve teknik grup çalışması olmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik kaygıları incelendiğinde ise zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, materyal eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında dikkat çeken husus ise hayat bilgisi dersi için hazırlanan ders tasarımlarının "Okulumda Hayat" ünitesinde yoğunlaşması, sosyal bilgiler dersi için ise "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yapılmış ders tasarımının olmamasıdır. Öğretmenlerin hazırladığı ders planlarında sınıf ortamını ya da sınıf dışı farklılaştırmaya yönelik tasarımların olmadığı görülmüştür. Verilen eğitim sonrasında ise öğretmenlerin hazırladığı ders tasarımlarının çoğunda farklılaştırmaya yönelik unsurların bulunduğu görülmüştür.

Keywords: Lesson design, differentiated instruction, social studies.

Anahtar Kelimeler: Ders tasarımı, farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler.

## Giriş

Günümüzde eğitim sistemleri; ulusal ya da uluslararası hareketlilikler, sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar, toplumsal ya da bireysel alanda yaşanan keskin değişimler gibi çeşitli nedenlerden dolayı giderek derinleşen ve ivmesini artıran bir hızla "farklılıklarla" karşılaşmaktadır. Okullarda öğretmenler ve yöneticiler; okuryazarlık ihtiyaçları, ilgi alanları ve güçlü yönleri çok çeşitli olan

öğrenciler için farklı eğitimler vermenin karmaşıklığıyla boğuşmaktadır (Watts-Taffe, vd. 2012, s.303). Öğrenciler, arka plan deneyimi, kültür, dil, cinsiyet, ilgi alanları, öğrenmeye hazır olma, öğrenme biçimleri, öğrenme hızı, öğrenme için destek sistemleri, öğrenen olarak öz farkındalık, öğrenen olarak güven ve bağımsızlık gibi bir dizi unsur açısından farklılıklar göstermektedirler (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s.14). Demokratik ve çok kültürlü bir toplumda çeşitlilik bir gerçektir ve öğrenciler arasındaki farklılıklar öğretmenlerin her gün karşılaşmakta olduğu bir gerçekliktir. Farklılaştırılmış öğretim ise tüm öğrencilere mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarını sunmak için bu öğrenme farklılıklarını karşılamayı amaçlamaktadır (Coubergs, vd., 2017, s.41). Dolayısıyla bu kapsamda inşa edilen bir eğitsel süreçle mümkün olan en nitelikli eğitsel doyuma ulaşmak için farklılıklar önemli bir işlevsellik taşıır.

Öğretimi farklılaştırma kavramı yeni bir kavram değildir (Watts-Taffe, vd. 2012); yeni olan önceden özel eğitim öğrencileri için kullanılmaya başlanan bu kavramın tüm öğrenciler için işe yarayabileceği fikridir (Blaz, 2013, s.2). Farklılaştırılmış öğretim, okulu zor bulan öğrenciler için olduğu kadar kolay bulan öğrenciler için de önemlidir. Tüm öğrenciler, çeşitli yöntem ve desteklerin mevcudiyetinden, uygun bir meydan okuma ve başarı dengesinden yararlanır (Lawrence-Brown, 2004, s.37). Farklılaştırılmış öğretim tüm öğrenciler için aynı kıyafeti dikmek, kaotik bir öğretim, homojen gruplama yapmanın alternatif bir yolu ya da 1970'lerin "bireyselleştirilmiş öğretimi" değildir (Tomlinson, 2001, s.2-3). Farklılaştırılmış öğretim proaktif, nicel olmaktan daha çok nitel, değerlendirmeye dayanan, içerik, süreç ve ürüne birden fazla yaklaşım sağlayan, öğrenci merkezli, tüm sınıf, grup ve bireysel öğretimin bir karışımı olarak "organik" bir süreçtir (Tomlinson, 2001, s.3-5). Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim kavramının kapsamının "bireysel öğretim" ya da "özel öğretim" çerçevesinden çıkarak daha da genişlediğini söylemek mümkündür.

Bir öğretmenin farklılaştırılmış öğretim şemsiyesi altına giren çeşitli ve değişken stratejiler için seçimi göz önüne alındığında, öğretmenler farklı stratejiler seçtiğinde farklılaştırılmış öğretimin çıktılarının etkililiğini değerlendiren sınırlı çalışma vardır (Ernest, vd., 2011, s.33). Ayrıca hem normal sınıflardaki kritik öğrenci kitlesinin göreceli yeniliği hem de bir öğretmenin onların ihtiyaçlarını karşılamadaki rolünün karmaşıklığı, çoğu öğretmenin öğretimlerini akademik olarak farklı popülasyonlara etkili bir şekilde ulaşacak şekilde ayarlamak için hala çok az şey yaptığını öne süren araştırmalarla vurgulanmaktadır (Tomlinson, vd., 2003, s.121-122). Farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan araştırmalarda incelendiğinde (Clapper, 2011; Kiley, 2011) öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik bilgilerinin yüzeysel olduğu ve uygulamada zorluklar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerinin artırılmasının sınıfta her öğrenciyi kapsayacak ortamlarını hazırlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretiminin etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin bu öğretime ilişkin görüşleri de önem arz etmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin ve ders tasarımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere odaklanılmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitim öncesinde ve sonrasında farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitim öncesinde ve sonrasında bildikleri farklılaştırılmış öğretim stratejileri nelerdir?

- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitim öncesinde ve sonrasında farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabileceklerini düşündükleri olası problemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitim sonrasında hazırladıkları ders tasarımları hangi öğrenme alanlarını/üniteleri içermektedir?
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitim sonrasında hazırladıkları ders tasarımları hangi farklılaştırılmış öğretim unsurlarını içermektedir?

## Yöntem

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin ve ders tasarımlarının derinlemesine incelenmesi söz konusu olduğu için nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman dilimi içerisinde sınırlanmış bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Durum çalışmalarının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını sağlar. Kısacası, bir duruma ilişkin faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alır, durumu nasıl etkilediğini ve etkilerini ortaya koyar. Bu doğrultuda araştırmada katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin ve ders tasarımlarının derinlemesine incelenmesi temele alınmıştır.

### Katılımcılar

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında online olarak 30 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Google form aracılığı ile sınıf öğretmenleri eğitimden haberdar edilmiş eğitime katılmak isteyen 30 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Eğitime katılacak olan sınıf öğretmenlerinin daha önce farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı adına bir eğitim almamalarına dikkat edilmiş, öğretmen seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırmaya taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak temele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.108–109). Bu kapsamda çeşitlilik, katılımcıların mesleki deneyimleri, cinsiyet ve görev yaptıkları illerin bölgeleri dikkate alınarak çalışma grubuna dâhil edilmesiyle sağlanmıştır. Katılımcıların isimleri araştırmada saklı tutulmuş; K1, K2, K3, gibi kodlamalar yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	15	50
	Erkek	15	50
Mesleki deneyim	0-10	12	40
	10-20	9	30
	20-+	9	30
Öğretmenlik yaptıkları bölge	Marmara	4	13
	Ege	3	10
	İç Anadolu	6	20
	Doğu Anadolu	4	13
		4	13



Güneydoğu	4	13
Anadolu	5	17
Karadeniz		
Akdeniz		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %50'sinin erkek %50'sinin ise kadın olduğu, mesleki deneyim olarak %40'ının 0-10 yıl deneyime, %30'unun 10-20 yıl deneyime ve yine %30'unun 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları illerin buldukları bölgeler incelendiğinde katılımcıların %20'sinin İç Anadolu bölgesinde, Marmara bölgesi, Doğu Anadolu bölgesi, Güneydoğu bölgesi ve Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yüzdesinin ise her bölge için %13 olduğu; Akdeniz bölgesinde görev yapan katılımcıların ise %17 olduğu anlaşılmaktadır.

### Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 7 hafta (haftada 3 saat) sürmüştür. Gerçekleştirilen eğitime ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Gerçekleştirilen Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Eğitim Programı

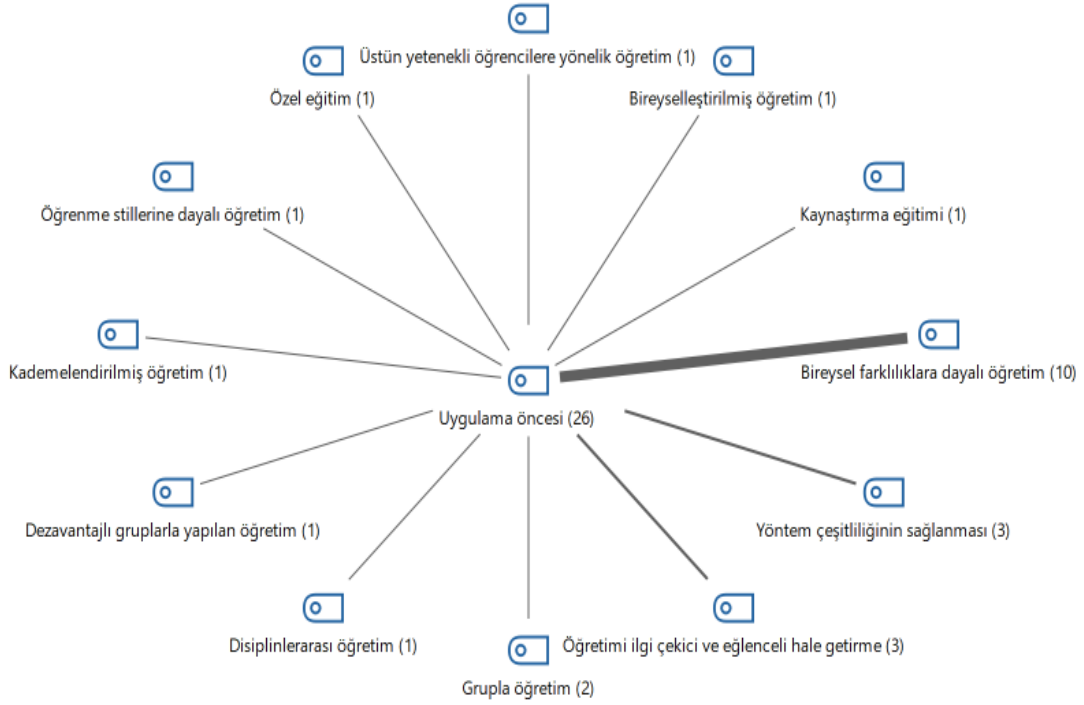
Hafta	İçerik
1. Hafta	Farklılaştırılmış öğretime yönelik kuramsal dayanaklar
2. Hafta	Farklılaştırılmış öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler
3. Hafta	Örnek uygulamaların değerlendirilmesi
4. Hafta	Hayat bilgisi dersine yönelik ders tasarımlarının hazırlanması
5. Hafta	Ders tasarımlarının değerlendirilmesi
6. Hafta	Hayat bilgisi dersine yönelik ders tasarımlarının hazırlanması
7. Hafta	Ders tasarımlarının değerlendirilmesi

Tablo 2'de de gösterildiği gibi sınıf öğretmenlerine online platformda 21 saatlik farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim haftanın 1 günü olmak üzere 7 haftada tamamlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders tasarım formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç ana soru ve bu ana sorulara bağlı olarak sonda ve alternatif sorular oluşturulmuştur. Görüşme süreci ile ilgili katılımcılar bilgilendirilmiş, araştırma sonucunda elde edilen veriler, ses kayıt cihazının kullanımı, görüşme süresi, görüşme ortamı, verilerin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı, istedikleri süreçte araştırmadan çekilebilecekleri, kişisel verilerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı konusunda bilinçli onam alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların her biriyle ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler eş zamanlı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ayrıca katılımcılara verilen eğitim sonrasında ders tasarım formları dağıtılmış, sosyal bilgiler dersi ya da hayat bilgisi dersi kapsamında seçebilecekleri herhangi bir veya birkaç kazanımdan yola çıkarak ders planı tasarımları istenmiştir. K9 kodlu katılımcı tarafından hazırlanan örnek ders tasarım formlarından biri Şekil 1'de görüldüğü gibidir:





Şekil 2: Eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlere dair alt kategoriler

Şekil 2’de görüldüğü üzere eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretime yönelik 12 farklı kategoride 26 görüş ortaya atılmış; bu görüşlerin ise “bireysel farklılıklara dayalı öğretim” (f=10), “yöntem çeşitliliğinin sağlanması” (f=3), “öğretimi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirme” (f=3), “grupla öğretim” (f=2), “disiplinler arası öğretim” (f=1), “dezavantajlı gruplarla yapılan öğretim” (f=1), “kademelendirilmiş öğretim” (f=1), “öğrenme stillerine dayalı öğretim,” (f=1), “özel eğitim” (f=1), “üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretim” (f=1), “bireyselleştirilmiş öğretim” (f=1) ve “kaynaştırma eğitimi” (f=1) alt kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bu konudaki katılımcı fikirleri ise şu şekildedir;

K3: “Farklılaştırılmış öğretim bana göre bireysel farklılıkları önemseyen, öğretim yöntem ve tekniklerin zengin ve çeşitli olmasını önceleyen öğretim yöntemidir.”

K8: “İlk öncelikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan bir yöntem diye biliyorum. Yani öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı bir öğretimdir.”

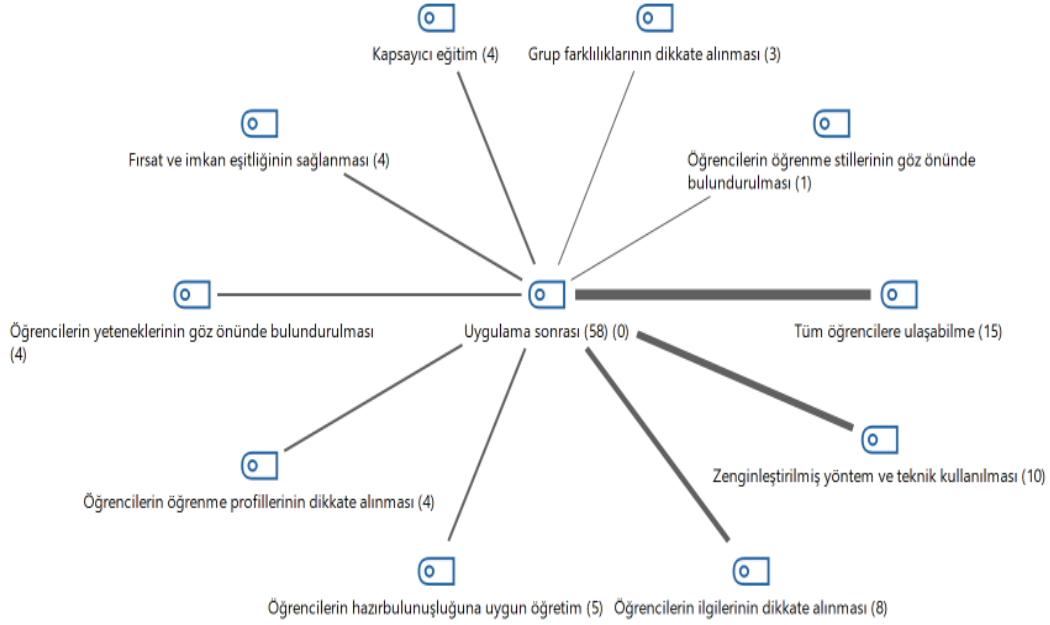
K18: “Her derste kullanabileceğimiz disiplinler arası bir öğretim. Aynı zamanda kademelendirilmiş bir öğretimdir.”

K22: “Öğrencilerin öğrenme stillerini önemseyen yeni yöntemlere sahip bir öğretim stratejisidir.”

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi bireysel farklılıklar çerçevesinde yorumladıkları görüşüne ulaşılmıştır. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretiminin bireysel öğretimden ziyade bireysel farklılıkları benzer olan öğrencilerin bir araya gelerek grup çalışmasına yönelik bir öğretim olduğu fikri sadece iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Buradan hareketle uygulamaya katılan öğretmenlerinin çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretimi bireysel öğretimle karıştırdıkları fikrine ulaşılabilir. Nitekim üstün yetenekli, kaynaştırma, özel eğitim gibi kavramların fazlaca ifade edilmesi öğretmenlerin

farklılaştırılmış öğretimin sadece belli bir kesim öğrenciye hitap ettiği yanılığın sahic olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerin var olduğu ancak eksik olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen eğitim sonrası sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde Şekil 3'te yer alan kategorilere ulaşılmıştır:



Şekil 3: Eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlere dair alt kategoriler

Şekil 3'te de görüldüğü üzere eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretime yönelik 10 farklı kategoride 58 görüş ortaya atılmış bu görüşlerin ise sırasıyla; "tüm öğrencilere ulaşılabilir" (f=15), "zenginleştirilmiş yöntem ve teknik kullanılması" (f=10), "öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması" (f=8), "öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun öğretim" (f=5), "öğrencilerin öğrenme profillerinin dikkate alınması" (f=4), "öğrencilerin yeteneklerinin göz önünde bulundurulması" (f=4), "fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması" (f=4), "kapsayıcı eğitim" (f=4), "grup farklılıklarının dikkate alınması" (f=3) ve "öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması" (f=1) alt kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri ise şu şekildedir;

K3: "Benim anladığım kadarıyla tüm öğrencilerin hedef alındığı bir öğretim metodudur. Ayrıca öğrencileri ilgilerine, profillerine ve hazırbulunuşluklarına göre gruplara ayırıyoruz."

K8: "Kapsayıcı eğitimin bir gerekliliği olan bu yöntem tüm öğrencilere fırsat ve imkân sağlayarak zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklerden oluşuyor."

K18: "Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini, yeteneklerini ve öğrenme profillerini dikkate alan ve buna göre farklı yöntem ve teknik kullanan öğretim çeşidi diyebilirim."

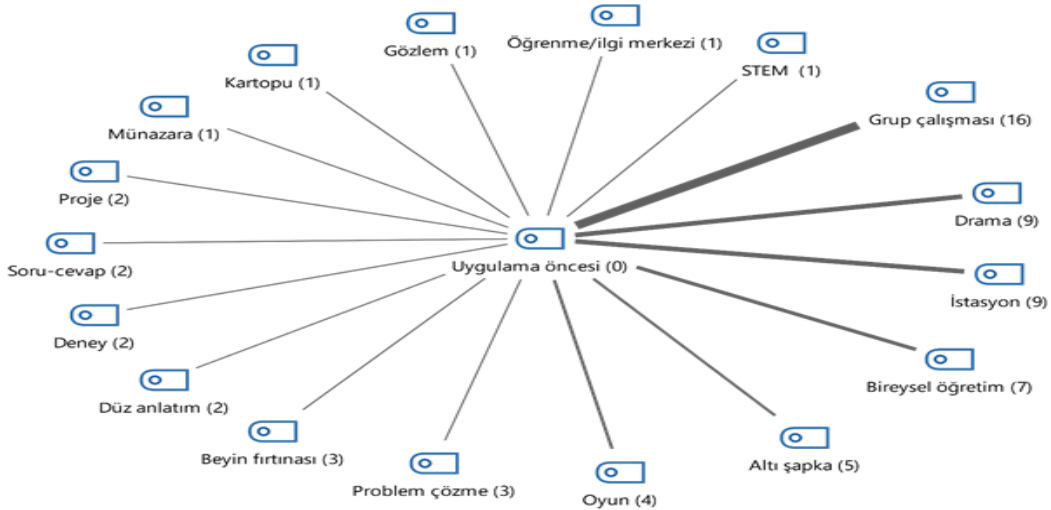
K22: "Bu eğitimin zenginleştirilmiş yöntem ve teknikleri kullanan tüm öğrencilere hitap eden bir eğitim olduğunu anladım."

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim sonrası görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle her öğrencinin kapsandığı, öğrencilerin özelliklerine göre

farklı gruplandırmalar yapıldığı, zengin yöntem ve teknik kullanımının söz konusu olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Eğitim öncesinde yer alan bireysel öğretime yönelik ifadeler eğitim sonrasında ise rastlanılmamıştır. Bununla birlikte öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve profilinin farklılaştırmanın temelinde yer aldığı bilgisi öğretmen görüşlerinde yer almıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Şekil 4'te yer alan kategorilere ulaşılmıştır:



Şekil 4: Eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin alt kategoriler

Şekil 4'te de görüldüğü üzere eğitim öncesi sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 17 farklı alt kategoride 69 görüş ortaya çıkmıştır. Alt kategoriler ise sırasıyla "grup çalışması" (f=6), "drama" (f=9), "istasyon" (f=9), "bireysel öğretim" (f=7), "altı şapka" (f=5), "oyun" (f=4), "problem çözme" (f=3), "beyin fırtınası" (f=3), "düz anlatım" (f=2), "deney" (f=2), "soru-cevap" (f=2), "proje" (f=2), "münazara" (f=1), "kartopu" (f=1), "gözlem" (f=1), "öğrenme/ilgi merkezi" (f=1) ve "STEM" (f=1) şeklindedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri ise şu şekildedir;

K4: "Grup çalışması, istasyon, düz anlatım bence tüm yöntem ve teknikleri farklılaştırmaya uyarlayabiliriz."

K9: "Bireysel olarak öğrenciyle özel yöntem ve teknikler"

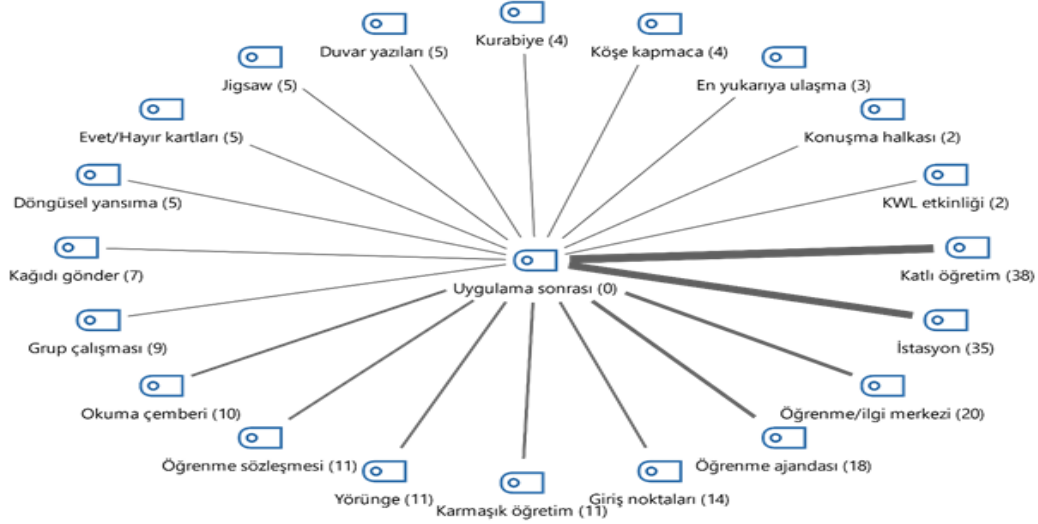
K23: "Farklı yöntemler diye biliyorum. Kartopu mesela."

K28: "Problem çözmeye dayalı yöntemler, beyin fırtınası ve soru-cevap gibi."

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin en çok grup çalışmasına odaklandıkları görülmektedir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim öncesi öğretmenler en çok bireysel eğitime vurgu yaparken farklılaştırılmış eğitime ilişkin yöntem ve tekniklerde en çok grup çalışması cevabını vermiş olmaları öğretmenlerin bu konuda kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilerinin ise ya çok az ya da hiç olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine ait alt kategoriler Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5: Eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin alt kategoriler

Şekil 5'te de görüldüğü üzere eğitim sonrası sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde 20 farklı alt kategoride 216 görüş ortaya çıkmıştır. Söz konusu alt kategoriler sırasıyla; "katlı öğretim" (f=38), "istasyon" (f=35), "öğrenme/ilgi merkezi" (f=20), "öğrenme ajandası" (f=18), "giriş noktaları" (f=14), "karmaşık öğretim" (f=11), "yörünge" (f=11), "öğrenme sözleşmesi" (f=11), "okuma çemberi" (f=10), "grup çalışması" (f=9), "kâğıdı gönder" (f=7), "döngüsel yansıma" (f=5), "evet/hayır kartları" (f=5), "jigsaw" (f=5), "duvar yazıları" (f=4), "kurabiye" (f=4), "köşe kapmaca" (f=4), "en yukarıya ulaşma" (f=3), "konuşma halkası" (f=2), "KWL etkinliği" (f=2) şeklindedir.

Bu konudaki katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

K4: "Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre gruplandırdığımız katlı öğretim, ilgilerine göre istasyon ve öğrenme merkezleri gibi yöntemler. Bunun yanında bireysel olarak da öğrenme sözleşmesi, yörünge, döngüsel yansıma kullanılabilir."

K9: "Öğrenme ajandası, yörünge, okuma çemberi, konuşma halkası, KWL tekniği, en yukarıya ulaşma, duvar yazıları."

K23: "Jigsaw, KWL tekniği, köşe kapmaca, kurabiye süreç boyunca kullanılır. Ama en başta katlı öğretim, istasyon ya da öğrenme merkezleri kullanmalıyız."

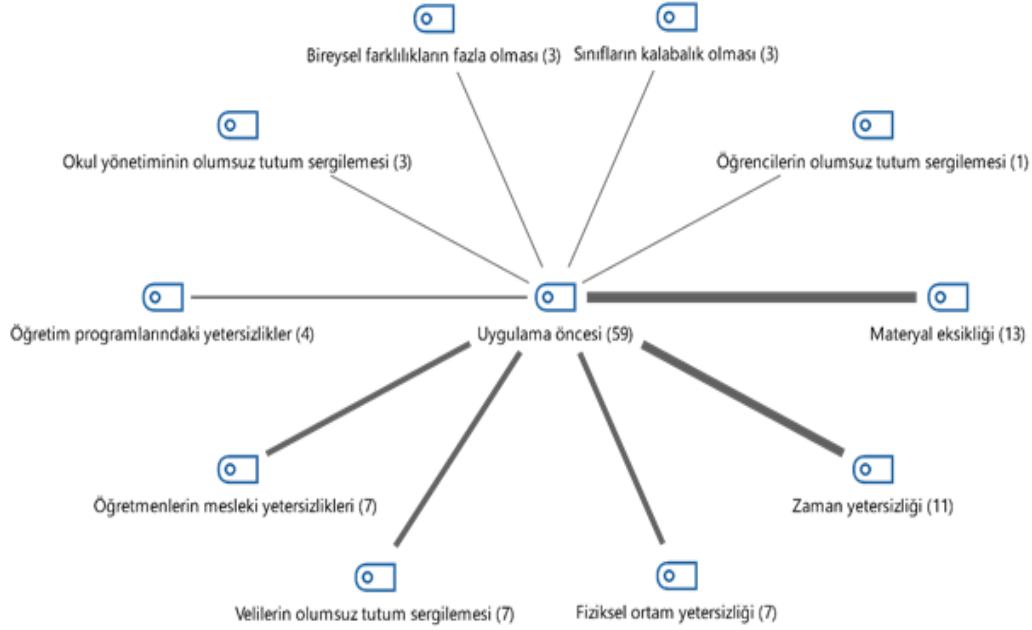
K28: "Giriş noktaları, okuma çemberi, katlı öğretim, istasyon, öğrenme merkezi, karmaşık öğretim, yörünge, kâğıdı gönder, duvar yazıları, kurabiye gibi yöntemler geliyor benim aklıma..."

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri incelendiğine; 216 görüşün ortaya çıkması ve bu görüşlerin farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerini kapsıyor olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin hiçbiri farklılaştırılmış yöntem ve

tekniklerin dışında bir yöntem ve tekniklerden bahsetmemişler ve kapsamlı olarak bu durumu örneklendirmişlerdir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Sürecinde Yaşayabileceklerini Düşündükleri Olası Problemler

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabileceklerini düşündükleri olası problemlere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde Şekil 6'da yer alan alt kategorilere ulaşılmıştır.



Şekil 6: Eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabileceklerini düşündükleri olası problemler

Şekil 6'da görüldüğü üzere eğitim öncesi sınıf öğretmenlerinin yaşayabilecekleri olası olası problemlere ilişkin 10 kategoride 59 görüş ortaya çıkmış, "materyal eksikliği" (f=13), "zaman yetersizliği" (f=11), "fiziksel ortam yetersizliği" (f=7), "velilerin olumsuz tutum sergilemesi" (f=7) "öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri" (f=7), "öğretim programlarındaki yetersizlikler" (f=4), "okul yönetiminin olumsuz tutum sergilemesi" (f=3), "bireysel farklılıkların fazla olması" (f=3), "sınıfların kalabalık olması" (f=3) ve "öğrencilerin olumsuz tutum sergilemesi" (f=1) alt kategorilerine ulaşılmıştır. Bu konudaki katılımcı fikirleri ise şu şekildedir;

K7: "Bence her öğrenciyle bire bir ilgilenmek çok fazla zaman gerektirir. Sınıfımda çok kalabalık yani çok öğrencim var. Her biriyle tek tek ilgilenmem mümkün olmaz."

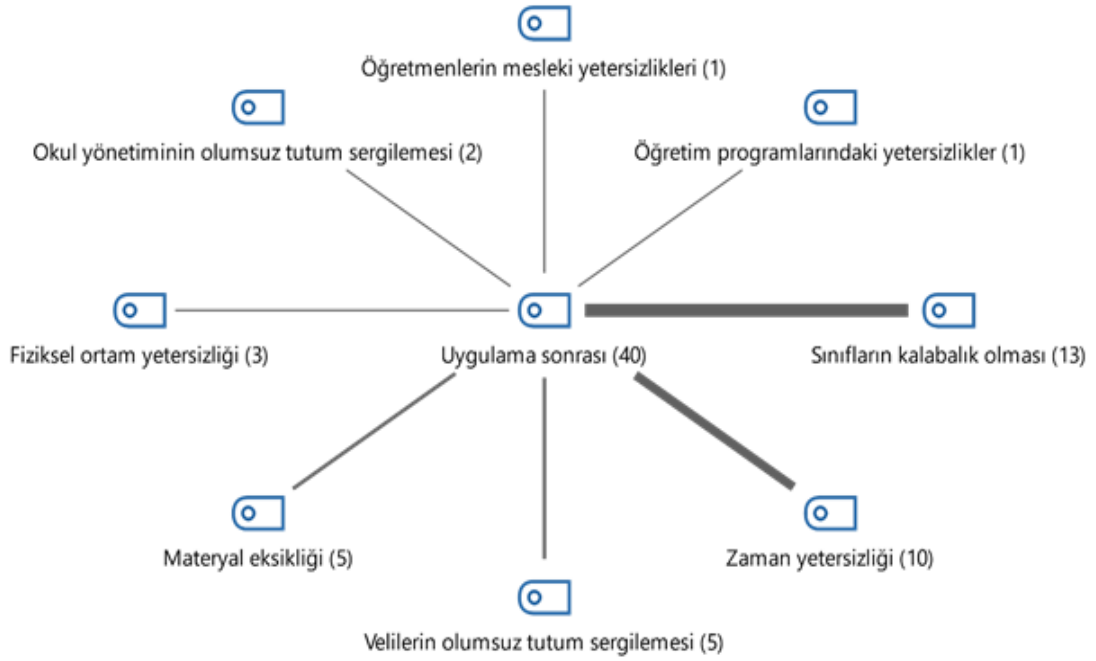
K19: "Bu yöntemi kullanırsak veliler okula gelip neden çocuğuna ayrı davrandığımız için bizi suçlar. Ne kadar doğru tartışmalı yani..."

K27: "Bu eğitimde farklı materyallere ihtiyacımız olacak. Ben köy okulunda her öğrenciye göre materyal bulamam. Şehir merkezinde görev yaparsın orası ayrı, imkânın vardır kullanırsın mesela"

K30: "Burada öğrencileri birbirinde ayırmış oluruz. Bu da okul yönetimi ve veliler açısından hoş karşılanmaz. Problem yaşamak istemem açıkçası..."

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öncesi farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabilecekleri olası problemlere ilişkin görüşleri incelendiğine; bu öğretim yöntemine ilişkin materyal bulmada zorluk yaşayacakları görüşü öğretmenlerin en çok kaygı duyduğu problemler arasındadır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan okulun, velilin ve öğrencinin olumsuz tutumu gibi görüşler farklılaştırılmış öğretiminin tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Nitekim öğretmenlere neden olumsuz tutum sergileyeceklerine ilişkin sebepler sorulduğunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi seviye grupları ile karıştırdıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kaygılarının çoğunun dışsal faktörlere bağlı olması ise ilgi çekicidir.

Şekil 7’de ise eğitim sonrası sınıf öğretmenlerinin yaşayabilecekleri olası alt problemlere ilişkin alt kategoriler yer almaktadır:



Şekil 7: Eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabilecekleri olası problemler

Şekil 7’de belirtildiği gibi eğitim sonrası sınıf öğretmenlerinin yaşayabilecekleri olası problemlere ilişkin 8 kategoride 40 görüş ortaya çıkmış ve sırasıyla “sınıfların kalabalık olması” (f=13), “zaman yetersizliği” (f=10), “velilerin olumsuz tutum sergilemesi” (f=5), “materyal eksikliği” (f=5), “fiziksel ortam yetersizliği” (f=3), “okul yönetiminin olumsuz tutum sergilemesi” (f=2), “öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri” (f=1), “öğretim programlarındaki yetersizlikler” (f=1) alt kategorilerine ulaşılmıştır. Bu konudaki katılımcı fikirleri ise şu şekildedir;

K7: “Kalabalık sınıflarda nasıl uygulayacağıma yönelik kaygılarım var hala.”

K19: “Eğitim öğretimde kazanımlarının tamamına yetiştirmede kaygılarım var. Eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi şart.”

K27: “Fiziksel ortamı sürekli düzenlemek çok zor olur. Sınıfların bu eğitime göre tasarlanması lazım. Zaten sınıflarımız çok kalabalık o yüzden büyük sınıflar lazım.”

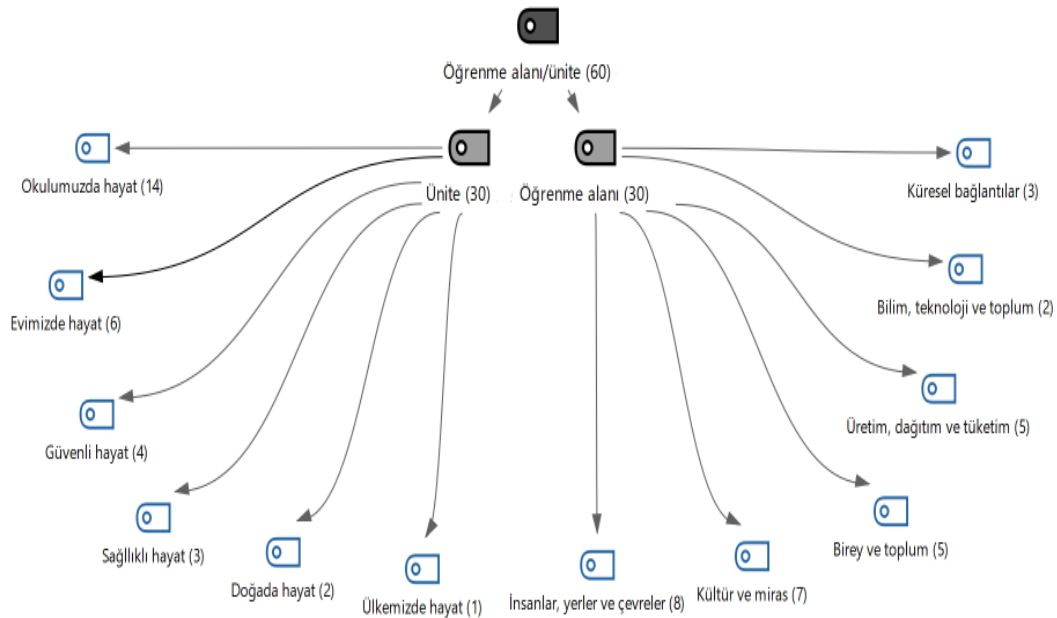


K30: "Bence en büyük sorun veliye derdimizi anlatmak. Velilere bunu anlatırken her öğrencinin neden o grupta olduğunu da anlatmamız lazım."

Sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrası farklılaştırılmış öğretim sürecinde yaşayabilecekleri olası problemlere ilişkin görüşleri incelendiğine; en fazla görüşün sınıfların kalabalık olması kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu kategoriyi zaman yetersizliği görüşü takip etmektedir. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrasında kaygılarının benzer kategorilerde toplanmış olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte eğitim öncesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından bahsedilirken eğitim sonrasında bu kaygıya hiç rastlanılmamıştır. Benzer şekilde eğitim sonrasında da öğretmenler daha çok dışsal faktörlere yönelik kaygılara sahiptir.

### Eğitim Sonrasında Hazırlanan Ders Tasarımlarının İçerdikleri Öğrenme Alanları/Üniteler

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış ders tasarımları hazırlarken; tercih ettikleri öğrenme alanları ve üniteler kategorilendirilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin ders tasarımlarında tercih ettikleri öğrenme alanları ve üniteler Şekil 8’de belirtildiği gibidir:



Şekil 8: Eğitim Sonrasında Hazırlanan Ders Tasarımlarının İçerdikleri Öğrenme Alanları/Üniteler

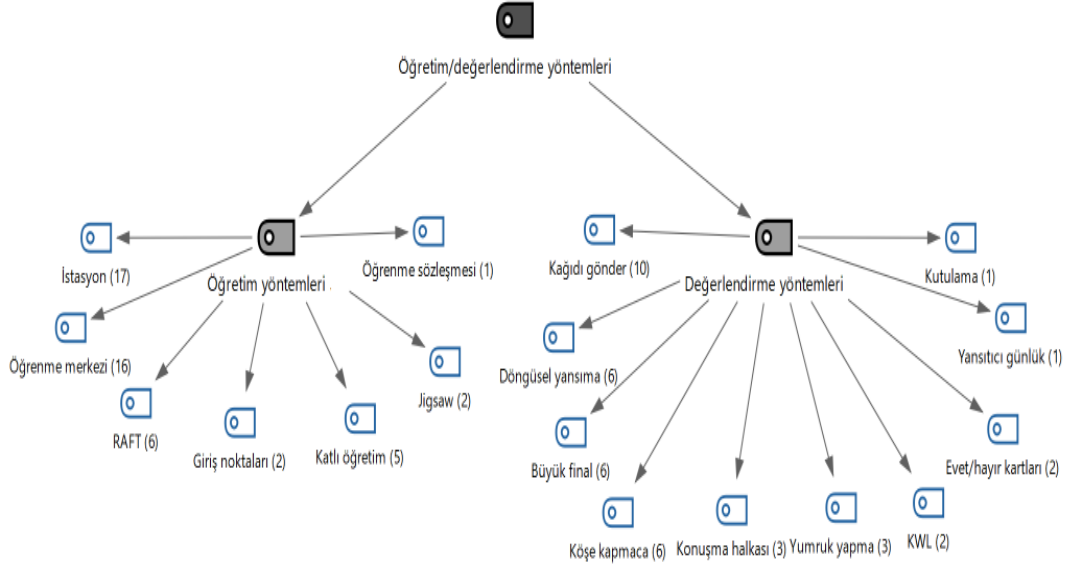
Şekil 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrasında sosyal bilgiler dersi kapsamında hazırladıkları ders tasarımlarında temele aldıkları öğrenme alanlarının sırasıyla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (f=8), “Kültür ve Miras” (f=7), “Birey ve Toplum” (f=5), “Üretim Tüketim ve Dağıtım” (f=5), “Küresel Bağlantılar” (f=3), “Bilim Teknoloji ve Toplum” (f=2) olmuştur. Hayat bilgisi dersi kapsamında ise sırasıyla “Okulumuzda Hayat” (f=14), “Evimizde Hayat” (f=6), “Güvenli Hayat” (f=4), “Sağlıklı Hayat” (f=3), “Doğada Hayat” (f=2) ve “Ülkemizde Hayat” (f=1) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ders tasarımları öğrenme alanları ve ünite bazında incelendiğinde; sosyal bilgiler dersi kapsamında en sıklıkla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında, hayat bilgisi dersi kapsamında ise “Okulumuzda Hayat” ünitesinde yer alan kazanımlara yönelik ders tasarımları hazırladıkları görülmüştür. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinin her ünitesine yönelik ders tasarımları mevcutken en az ders tasarımının yapıldığı ünitenin “Ülkemizde Hayat” olduğu görülmektedir. Sosyal

bilgiler dersi kapsamında ise en az ders tasarımları “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında iken “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanına yönelik ders tasarımlarına rastlanılmamıştır.

### Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Ders Tasarımları Hazırlarken Temele Aldıkları Unsurlar

Sınıf öğretmenlerinin ders tasarımları incelendiğinde tercih ettikleri öğretim/değerlendirme yöntemleri ise Şekil 9’da yer almaktadır:

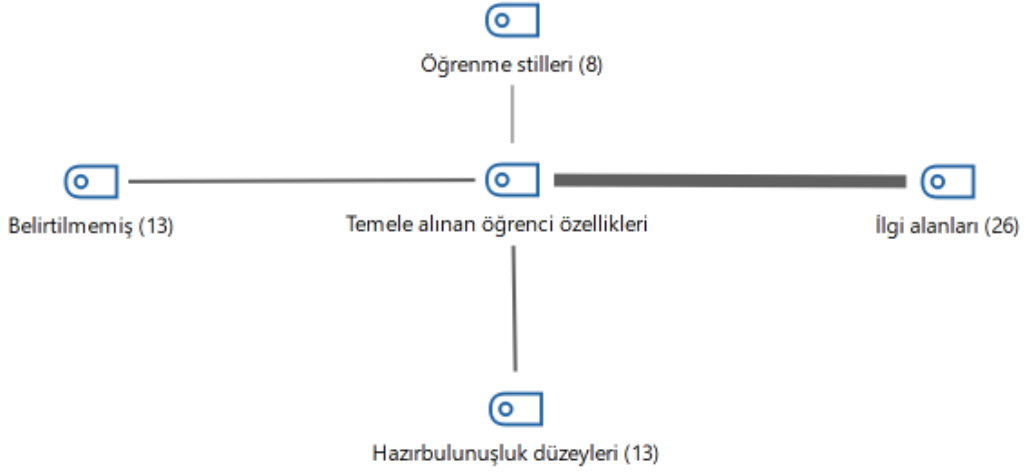


Şekil 9: Eğitim Sonrasında Hazırlanan Ders Tasarımlarında Yer Alan Yöntem ve Teknikler

Şekil 9’da da belirtildiği üzere sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrası hazırladıkları ders tasarımlarında öğretim yöntemlerinin sırasıyla “istasyon” (f=17), “öğrenme merkezi” (f=16), “katlı öğretim” (f=5), “RAFT” (f=5), “jigsaw” (f=2), “giriş noktaları” (f=2) ve “öğrenme sözleşmesi” (f=1); değerlendirme yöntemleri açısından ise sırasıyla “kâğıdı gönder” (f=10), “köşe kapmaca” (f=6), “büyük final” (f=6), “döngüsel yansıma” (f=6), “konuşma halkası” (f=3), “yumruk yapma” (f=3), “KWL” (f=2), “evet-hayır kartları” (f=2), “yansıtıcı yüz ifadeleri” (f=1), “duvar yazıları” (f=1), “kurabiye” (f=1), “yansıtıcı günlük” (f=1) ve “kutu yapmaya” (f=1) olduğu görülmektedir.

Ders tasarımlarında öğretmenlerin en çok istasyon ve öğrenme merkezlerini kullanıyor olmaları öğretim sonrasında bahsettikleri farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrendikleri öğretim yöntemlerini ders tasarımlarında da doğru kullanıyor olmaları farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Değerlendirme etkinliklerinde ise öğretmenlerin en çok bireysel değerlendirme tekniklerine yöneldikleri görülmüştür.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin temele aldıkları öğrenci özellikleri ise Şekil 10’da belirtilmektedir:



Şekil 10: Eğitim Sonrasında Hazırlanan Ders Tasarımlarında Temele Alınan Öğrenci Özellikleri

Şekil 10 incelendiğinde ise eğitim sonrasında hazırlanan ders tasarımlarında temele alınan öğrenci özelliklerinin sırasıyla “ilgi alanları” (f=26), “hazırbulunuşluk düzeyleri” (f=13) ve “öğrenme stilleri” (f=8) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dikkat çekici unsur ise sınıf öğretmenlerinin belirli bir kısmının (f=13) farklılaştırılmış öğretim ders planlarında öğrenci özelliklerini bir diğer ifadeyle farklılaştırmayı gerektiren temel unsurlardan biri olan öğrencilerin var olan durumlarını ortaya koymamış olmalarıdır.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik var olan görüşlerinin ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin hazırlanan bir eğitim programı sonrasında ortaya çıkan görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte eğitim sonrası öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik hazırladıkları ders tasarımları çeşitli unsurlar bakımından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde eğitim öncesinde farklılaştırılmış eğitimi daha çok bireyselleştirilmiş eğitim ile karıştırdıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi daha çok yöntem ve teknikleri zenginleştirmek olarak algıladıkları, temele alınan öğrenci özelliklerine göre farklılaştırmayı göz ardı ettikleri görülmüştür. Eğitim sırasında da bu görüşlerini belirten öğretmenler eğitim sonrasında farklılaştırılmış öğretimin temel dayanağının ne olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler açısından yeni ve tam olarak bilinmeyen bir öğretim metodu olduğu fikrine ulaşılabilir. Kiley (2011) ve Clapper (2011) de yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Mutlu ve Öztürk (2017) araştırmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin %54’ünün bu pedagojik yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim öncesi bildikleri farklılaştırılmış yöntem ve teknikler incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun farklılaştırılmış yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uygulama öncesi en fazla bahsettikleri yöntem ve teknik grup çalışması olmuştur. Bununla birlikte öğretmenler grup çalışmalarında öğrencilerin ya kendi seçtikleri grupta ya da öğretmenin rastgele seçtiği grupta çalışmaya dâhil olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda aslında

grup çalışmasını da farklılaştırılmış öğretime yönelik yapmadıkları ve öğretmenlerin grup çalışmalarında temele alacakları özelliklere yönelik bilgi eksikleri oldukları tespit edilmiştir. Oysa ki farklılaştırılmış öğretimi benimsemiş öğretmenlerin etkin bir gruplama stratejisine sahip olmaları beklenir (Tomlison, 2007). Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıfta yer alan farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı ders sürecinde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçladığından (Tomlinson, 2009) grup çalışmasının bu amaca ulaşmada işlevselliği göz önüne alındığında öğretmenlerin bu konuda bilgi eksilikleri giderilmelidir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik kaygıları incelendiğinde zaman yetersizliği ve kalabalık sınıfların oluşu, materyal eksikliği öğretmenleri tedirgin etmektedir. Yaşanılacağı düşünülen olası sorunlar alanyazınındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Lange, 2009; Sharabi, 2009; Yenmez ve Özpinar, 2017). Bununla birlikte, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, ilgisine ve öğrenme profiline etkili bir şekilde yanıt veren farklılaştırmanın aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini önerilmektedir. (Tomlinson, vd., 2003, s.131- 133).

-Müfredat ve öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılması, reaktif olmaktan ziyade proaktiftir.

-Etkili farklılaştırma, sınıfta küçük öğretme-öğrenme gruplarının esnek kullanımını kullanır.

-Etkili farklılaştırma, sınıfta bireyler ve küçük öğrenci grupları tarafından kullanılan materyalleri çeşitlendirir.

-Etkili farklılaştırma, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamanın bir yolu olarak değişken ilerleme hızını kullanır.

-Etkili farklılaştırma, öğrenen merkezlidir.

Ayrıca öğretmenlerin ders tasarımları incelendiğinde öğrenci profillerine yönelik farklılaştırmanın çok az olduğu, var olan tasarımlarda da öğrencilerin öğrenme profillerini belirleme de sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin kaygılarını azaltmak ve yeterliliklerini artırmak adına genel düzeyde zaman yönetimi, materyal tasarımı özelde de farklılaştırılmaya yönelik esnek grup oluşturma, materyal çeşitlendirme, öğrencilerin farklılarına göre gruplandırma yapabilmek, öğrenci özelliklerini belirleyebilme eğitimlerinin verilmesi ve uygulamalarda mentorluk yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında dikkat çeken bir nokta ise hayat bilgisi dersi için hazırlanan ders tasarımlarının "Okulda Hayat" ünitesinde yoğunlaştığı, sosyal bilgiler dersi için ise "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yapılmış ders tasarımının olmadığıdır. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin kendini en rahat hissettikleri konuya odaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler her konunun farklılaştırmaya uygun olmadığını düşünebilir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretimin temel odak noktası öğrenci özellikleri olduğundan konunun öğrenci özelliklerine göre farklılaştırılması becerisine öğretmenlerin sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin her konuya uygun farklılaştırılmış ders tasarımları ile karşılaştırılarak bu konudaki bilgi birikimleri artırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladığı ders planlarında sınıf ortamını ya da sınıf dışı farklılaştırmaya yönelik tasarımların olmadığı görülmüştür. Oysaki ortamın farklılaştırılması farklılaştırılmış öğretimin temel dayanaklarından biridir. Bu doğrultuda okul dışı öğretim temele alınarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının işlevselliği üzerinde çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

## Kaynakça

- Blaz, D. (2013). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. Routledge.
- Clapper, C. T. (2011). *The effect of differentiated instruction on jrotc leadership training* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No:3440244)
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation, 53*, 41-54.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K., & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *Journal of the international association of special education, 12*(1), 33-41.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3455173)
- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction*. (Doctoral dissertation). Colorado State University Fort Collins, CO. (UMI No: 3385161).
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32*(3), 34-62.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 379-402.
- Sharabi, G. G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach*. (Doctoral dissertation). University of Phoenix. (UMI No: 3393495).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim (Çeviri Kitap). Sev Yayıncılık: İstanbul.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal, 45*(1), 28-35.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher, 66*(4), 303-314.

Yenmez, A. A. & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.

Yıldırım A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Examination Of Graduate Thesis On The Reflection Of Globalization On Social Studies Education

## Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler Eğitimine Yansıması Üzerine Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

**Büşra Akman**  
**Doç.Dr. Hatice Memişoğlu**

### Abstract

The aim of the research is to examine the postgraduate theses on the reflection of globalization on Social Studies education. This research is a qualitative study based on the document analysis model. In the study, postgraduate theses on the educational dimension of globalization between the years 2004-2021 were discussed. In this context, 40 postgraduate theses were examined. The theses examined consisted of 7 doctorate and 33 master's theses. The theses examined in the research were accessed via the internet. In this context, a search was conducted using the keywords "Globalization" and "Education" on Google Academic and National Thesis Center. Examined theses were evaluated in terms of year, distribution according to universities, sample group, data collection tool-data analysis methods, distribution according to subjects and reflection on education according to subjects. The findings of the research are presented in tables. It was seen that the theses examined fluctuated according to the years, and it was seen that the thesis was published in 2009, 2014, 2020 and 2021 at most. In addition, looking at the distribution of theses according to universities, it was found that the most theses were published in Gazi University. It is among the findings that the qualitative research design is used more as a research design in the theses on the reflection of globalization on Social Studies education. It has been seen that content analysis as a data analysis method in the examined theses is used more in data analysis and this is followed by the statistical analysis method. In addition, when the theses were considered, it was determined that the most documents were used as a data collection tool, and it was found that the questionnaire followed this order.

### Öz

Araştırmanın amacı, küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansıması üzerine lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu araştırma doküman analizi modeline dayanan nitel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada 2004-2021 yılları arasında küreselleşmenin eğitim boyutuyla ilgili lisansüstü tezler ele alınmıştır. Bu kapsamda 40 adet lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tezler 7 doktora ve 33 yüksek lisans tezinden oluşmuştur. Araştırmada incelenen tezlere internet üzerinden erişim sağlanmıştır. Bu bağlamda Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi üzerinden "Küreselleşme" ile "Eğitim" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. İncelenen tezler yıl, üniversitelere göre dağılım, örneklem grubu, veri toplama aracı-veri analiz yöntemleri, konularına göre dağılım ve konularına göre eğitime yansıması açısından değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. İncelenen tezlerin yıllara göre dalgalanma gösterdiği görülmüş en fazla 2009, 2014, 2020 ve 2021 yıllarında tezin yayımlandığı görülmüştür. Ayrıca tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde yayımlandığı bulgusuna erişilmiştir. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine ilişkin yansımasına yönelik ele alınan tezlerde araştırma deseni olarak nitel araştırma deseninin daha çok kullanıldığı elde edilen bulgular arasındadır. İncelenen tezlerde veri analiz yöntemi olarak içerik analizinin veri analizinde daha çok kullanıldığı ve bu sırayı istatistiksel analiz yönteminin takip ettiği görülmüştür. Ayrıca tezler ele alındığında veri toplama aracı olarak en fazla dokümanın kullanıldığı tespit edilmiş bu sırayı anketin takip ettiği bulgusuna erişilmiştir.

Keywords: Globalization, Social Studies, Education

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Sosyal Bilgiler, Eğitim

### Kuramsal Çerçeve

Küreselleşme; toplumsal, ekonomik ilişkilerin, ulusal devletin tanımlanan sınırlarının dışına çıkarak dünya genişlemesi, ülkeler ve toplulukları birbirine bağlayan bağların sıkılaşması ve böylece giderek artan ölçüde bir bütünleşme sürecini ifade etmek üzere kullanılmaktadır (Kaya & Aydemir 2007:263).Küreselleşme kavramı ve sürecinin kesin olarak ne zaman başladığı hangi evrelerden

geçildiği tam olarak bilinmemekle birlikte, küreselleşme insanların buldukları yerlerden başka yerlere göç ve ticaret kervanlarının oluşturulması, binek hayvanlarının evcilleştirilmesi, büyük pazarların kurulması, ipek yolu ve deniz yollarının kullanılarak yeni bölgelerin keşfedilmesi kadar eskiye dayanan bir geçişe sahip olduğu söylenebilir (Aktel, 2001:195). 19. yüzyılın sonlarından 1914'lere kadar geçen zamanda, uluslararası ticareti zayıflatmaya yönelik bir durumla karşılaşılma, global piyasalarda ulaşımaya dayanan maliyetlerde azalma ve uluslararası mecrada bireylerin serbest dolaşımına yönelik engellemeler azalmıştır. Küreselleşme için olumlu olan bu süreç 1945-1950 yıllarında ise olumsuz bir atmosfere yerini bırakmıştır. Bu süreci birinci dünya savaşı, 1929 ekonomik buhranı, ikinci dünya savaşı etkilemiştir. Ayrıca bu süreçte milliyetçilik, ulusların kendi kendine yeterliliklerinin artması, devletlerin korumaya dönük ekonomi politikaları ön plana çıkmıştır.1980 sonrasında ise küreselleşme hız kazanarak uluslararası ticarete olumlu gelişmeler görülmüş, uluslararası sermayede büyük oranlarda artışlar meydana gelmiştir. Uluslararası üretimde dönüşüm meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra tüm dünya ile iletişime olanak veren iletişim devrimi yaşanmıştır.1980'den sonra küreselleşmenin nüfus, kültür, çevre dönük etkisi tüm dünyada ön plana çıkmıştır (Bayar, 2008:26-27).

Küreselleşme kavramını çeşitli açılardan ele aldığımızda küreselleşen dünyanın bir taraftan küreselleşme ekseninde bütünleştiğini, diğer taraftan ise toplumu, siyaseti ve kültürü yozlaştırıp kutuplaştırdığı, savaş ve çatışmalara neden olduğu, bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimi, teknoloji üzerindeki tekelleri, sermaye birikimlerini, ülkelerin ekonomik iflasını, dünya bankası ve yapısal uyum programlarını, küresel açlık, işsizlik ve yoksulluğun yaygınlaştığını, eğitim-kültür ve bilimin metalaştığını, ulus devletlerin özgürce hareketini kısıtlamasıyla karşılaşmaktadır. Ekonomik olarak yaşanan küreselleşmenin etkisini farklı alanları da etkileyen bir süreç olduğunu görmekteyiz. Bu süreç bilgi toplumu ve ekonomisi, bilişim teknolojileri, eğitimde reformizm, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e- öğrenme gibi yeni oluşumların eğitim ve okul yapılanmalarında değişimlere yol açmaktadır (Oğuz & Yakar; 2007:60). Geleceğin eğitimi insanı küresel bir dünyada yaşamaya hazır olmalıdır. Bu dünya aynı zamanda gelişmiş ülkelerin her yönden egemen olduğu bir dünyadır. Fakat eğitilmiş insanlar aynı zamanda git gide daha fazla kabile şekline dönüşen bir dünyada yaşamaktadırlar. Bu nedenle eğitilmiş insanlar görüşleriyle, ufuklarıyla, bilgileriyle dünya vatandaşı olmak zorundadırlar. Fakat zenginliklerini yerel köklerinden, yerel kültürlerinden alıp buradan beslenmelidirler (Güven,1999:149). Küreselleşme süreci eğitimi de etkilemiştir. Eğitimde eşitsizlik artmış ekonomik koşulları yüksek olan bireylerin bilgi ve eğitimden yararlanma imkanı kolaylaşırken ekonomik imkanları yetersiz olan insanların bilgi ve eğitime ulaşmasının zorlaşmasına neden olmuştur. Bu süreçte etkili olan liberalizmin kültürel ve ideolojik yapısında dönüşümler yaşanması eğitimin kamusal bir hizmet olarak görülmesi anlayışı önemini yitirmiştir. Bu durum eğitimin günümüzde toplumsal hareketlilik açısından sunduğu olanaklarda bir sınırlılık yaşanmasına neden olmaktadır. Eğitim ile ilgilenen bütün kurumlar toplumsal değişmeden, kültürel sorunlardan ayrı tutulamaz. Nitekim bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, sanayi, ekonomi, bölgesellik ve kaynaklar tüm kurumları da etkilemektedir. Küreselleşme çerçevesinde yaşanan bu dönüşüm günümüzde gelişmemiş ve gelişmiş ülkeler arasında büyük uçurumların oluşmasına neden olmaktadır. Gelişen bir dünya için eğitim sistemi; ekonomik, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimlere uyum sağlanmak ve katkı vermek durumundadır. Günümüzde bütün eğitim kurumları kültürel gelişim ve değişimlerden bunların içerisinde yer alan sanayi, ekonomi, bölgesellik ve kaynaklar gibi unsurlardan etkilenmektedir (Çelebi; 2016:26-27). Küresel eğitim küresel sorunları esas olarak ulusların kültürleri öğrencilere tanıtma



ve öğretim programlarında yer verilmesini sağlama amacı gütmektedir. Küresel eğitim öğrencilerin kültür farklılıklarını, eşitsizlikleri, ülkeler arası bağlantıları, iş birliği ve çatışmalar vb. konularda bilgi, beceri, tutum geliştirmelerine imkan sağlamaktadır. Kirkwood (2001) göre küresel eğitim dört başlıkta ele alınmalıdır. İlk olarak perspektif anlayıştır. Burada öğrenciler farklı düşünce ve bakış açılarının farkında olarak fikirlere saygı duyar. İkinci olarak ise kültürleri anlamaya çalışır ve kültürlerle saygı duyar. Üçüncü olarak öğrenciler küresel sorunların farkında olarak bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri üretirler. Dördüncü olarak ise dünyanın küresel olarak birbiriyle bağlantılı olduğunu anlar (Açıkalin, akt.2010:1230). Küreselleşen dünyada ülkelerin sürdürülebilirliklerini sağlaması açısından nitelikli vatandaş yetiştirmeleri bireylerin çağın gerek ve ihtiyaçları karşılama açısından önemli görülmektedir. Eğitim hem bireyin hem toplumun hem de devletlerin merkezinde olduğu için dinamik, sürekli değişime, dönüşüme ve etkilenmeye açık bir konudur. Bundan dolayı devletler öğretim programlarını hazırlarken meydana gelen gelişim ve değişimleri göz önünde bulundurmalıdır. Öğretim programlarının küreselleşmenin etkilerine uyum sağlayarak geliştirilmesinin nedenleri şunlardır: Nitelikli insana olan ihtiyaç, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının içerisinde bulunan döneme göre farklılık göstermesi, bireyin ve toplumun ihtiyaçları arasındaki ilişki kurulmasının gerekmesi, bilginin yeniden yapılandırılması, teknolojinin gelişimi, bireyselleştirilmiş eğitimin önem kazanması, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması, bilgiyi üreten ve kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulması, yenilikçi düşünen ve üretken bireyler yetiştirme ihtiyacı, disiplinler arası becerilerin öne çıkması, örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitiminde önem kazanması gibi değişkenler öğretim programlarının geliştirilerek çeşitlendirilmesini etkilemektedir (Korkmaz, 2015:9). Eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla 2012 yılında zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla yükseltilmiştir. Eğitim sistemi 4+4+4 olarak 3 seviyeye ayrılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında köklü değişikliklere gidilerek 2018 öğretim programı yayınlanmıştır. Sınıflarda bilgiye ve bilişim teknolojilerine ulaşımı kolaylaştırmak için Fatih projesi kapsamında okullarda akıllı tahta kullanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturularak sınıf içi etkileşimin sağlanması, öğrencileri iş birliği yapmasına imkan tanıyan bir anlayış geliştirilmeye çalışılmış ezber dayalı eğitimin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin kaliteli ve donanım sahibi bireyler olması hedeflenerek kişisel gelişimlerine önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu durum küreselleşme liberal birey yetiştirilmesinin önünü açmıştır. Ayrıca rekabete dayalı girişimcilik kültürünün başarıya ulaşabilmesini sağlamak için öğrenci başarısının uluslararası program standartlarına bağlanması bu sürecin ana ögesi konumunu oluşturmuştur. Piyasa talepleri doğrultusunda düzenlenen eğitim kurumları, uluslararası kalite sembolü olarak görülmeye başlanmıştır. Avrupa Birliği ile eğitime yönelik projeler geliştirilmiş ancak eğitim sisteminin sürekli değişime uğraması istenen başarının yakalanamamasına neden olmuştur (Çelebi, 2016:28).

Sosyal Bilgiler multidisipliner bir yapıya sahip bir derstir. 21. Yüzyılda küreselleşme olgusunun etkisini görerek gerekli çalışmaların planlanması ve önlemlerin alınması önem taşımaktadır. Bundan dolayı küreselleşmenin ekonomik, sosyal, eğitsel, kültürel boyutları Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve içeriğini etkilemektedir. Bu yapı ve içerik en çok program boyutunda yansıtılmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programını incelediğinde öğrencilere milli ve uluslararası seviyede kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşamına yönelik yetkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bu yetkinlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yetkinlikleri ayrıntılı olarak incelediğimizde özellikle yabancı

dillerde iletişim ve sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin küreselleşmeye yönelik izler barındırdığı görülmektedir. Yabancı dilde iletişim ve ana dilde iletişim duygu, düşünce, olgu, kavram gibi ortak görüşleri içerisinde barındırmaktadır. Bireylerin ilgisi, ihtiyacına göre sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Bireylerin yeterliliği sosyal, kültürel geçmişi, bulunduğu çevresi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dinlenmeleri, okumaları, yazmaları, konuşmaları başka dillerle farklılık göstermektedir. Ayrıca sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin ise "kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır." şeklinde açıklandığı görülmüştür (MEB, 2018). Küreselleşen dünyanın yeni düzeninde eğitim öğretimde öğrencilerin beceri düzeyinin yükseltilerek geliştirilmesi, bireyin yeteneklerini en üst düzeyde kullanması önemli görülmektedir. Öğrenciler bilgiye dayanan yaşantılar kazanma, üst düzey düşünebilme ve problem çözebilmelidir. Ayrıca bireylerin iletişim becerisi artırılmalıdır. Birey her şeyi bilmek yerine doğru ve güvenilir bilgiyi nereden, ne şekilde edinebileceğini öğrenmeli kendi öğrenmesini yönetmelidir (Özkan; 2006:23). Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin literatürde çeşitli makale ve tezler bulunmaktadır. (Akçay, 2003; Çeken, 2006; Kan,2009; Özkılınç, 2009; Açıkalın, 2010; Gürbüz, 2015; Aslan, 2016; Baltacı, 2016; Öztürk & Günel, 2016; Gökpunar, 2019; Çolak, Kabapınar & Öztürk, 2019; Karakuş & Akpınar, 2021; Çalışkan, 2021)

#### **Alt Problemler**

1. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
4. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine incelenen tezler,
  - 6.1.Öğretim programına,
  - 6.2.Ders kitaplarına,
  - 6.3.Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre,
  - 6.4.Vatandaşlık eğitimi ve kültüre göre Sosyal Bilgiler eğitimine nasıl yansımıştır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel veri toplama yöntemi kullanılarak yapılan doküman incelemesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel bir araştırmada bazı durumlarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı zamanlarda yazılı ve görsel malzemeler araştırmada kullanılabilir. Bu durum doküman analizinin bir araştırma yöntemi olmasının yanı sıra nitel çalışmalara bilgi kaynağı olmasını da sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek. 2018 :189).

### Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine lisansüstü tezler ele alınmıştır. Bundan dolayı çalışmanın evrenini, küreselleşme ile ilgili tezler; örneklem grubunu ise 2004-2021 yılı arasında küreselleşmenin eğitim boyutuyla ilgili 40 adet lisansüstü tez oluşturmuştur. Bu kapsamda incelenen tezlerin 33 tanesi yüksek lisans 7 tanesi ise doktora tezinden oluşmuştur. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin tezlere ve literatüre YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Tr Dizin, Dergipark üzerinden erişim sağlanmıştır. Yapılan çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden '*Küreselleşme, Eğitim, Sosyal Bilgiler*' anahtar kelimeleri ile literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise anahtar kelimeler aracılığıyla Google Akademik, TrDizin, Dergipark üzerinden de tarama yapılarak ilgili dokümanlara erişim sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi kalıpların, temaların, anlamların tespit edilmesi amacıyla bir materyalin dikkatli, ayrıntılı sistematik olarak incelenmesinde, verilerin yorumlanarak analiz edilmesinde kullanılmaktadır. İçerik analizi sosyoloji, eğitim, psikoloji, gazetecilik, kriminoloji, işletme, siyaset gibi pek çok alanda farklı disiplinler tarafından da kullanılan bir veri analiz yöntemidir. Hangi alanda kullanılırsa kullanılsın içerik analizinin temelinde kodlama ve veri yorumlama işlemi vardır (Berg & Lune. akt.2015:380-381). İçerik analiz yapmak için öncelikle atılması gereken adım birbiriyle uyumlu ve benzer verileri belirli temalar altında toplayarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenmesini ve yorumlanmasını sağlamaktır. Nitel bir araştırmada veriler 4 aşamada analiz edilir. İlk aşama verilerin kodlanmasıdır. Burada araştırmacı elindeki bilgileri inceler, bölümlere ayırır ve ayırdığı bölümlerin kavramsal açıdan anlamını sorgulayarak kodlar oluşturur. İkinci aşamada ise temaları bulmak için kodları inceleyerek ortak yönlerini bulur ve kategorilere ayırır. Üçüncü aşamada ise verileri kodlara ve temalara göre düzenleyerek tanımlar. Tanımlama açık anlaşılır bir dille yapılmalıdır. Dördüncü aşamada ise verilerin anlam kazanması, bulgular arası ilişkileri ortaya koyarak bulgulardan sonuçlar çıkarılır ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılır (Yıldırım & Şimşek.2018:243-252). Yapılan araştırmada ele alınan tezler ilk olarak yayım yılına ve üniversitelere dağılımına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra ise örneklem grubuna, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemleri ve konularına göre gruplandırılarak genel amaç ve alt amaçlar esas alınarak analiz işlemi yapılmıştır. Analiz işleminin ardından bulgulara dayanan veriler tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” açısından tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci kısmında bulunan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı adı altında yer verilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Bu araştırma doküman analizine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

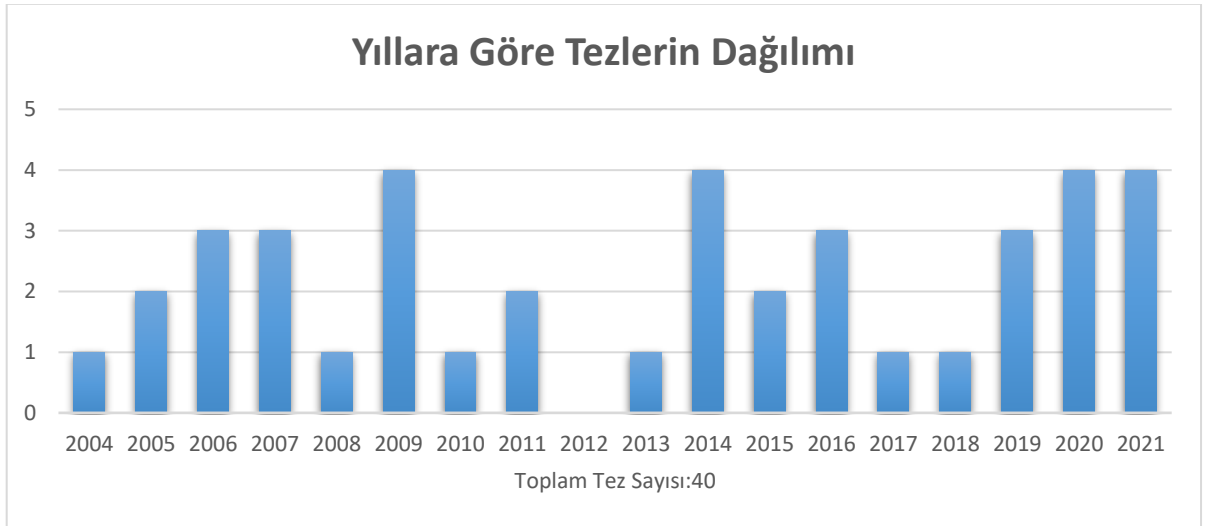
## **Bulgular**

Araştırmaya ilişkin bulgular alt problemlere esas alınarak analize tabii tutulmuştur.

### **Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin yıllara göre dağılımına yönelik bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

**Grafik 1.** Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin yıllara göre dağılımı



Grafik 1’de görüldüğü gibi 2004-2021 yılları arasında Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin 40 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Ele alınan tezlerden 33 tanesi yüksek lisans tezinden 7 tanesi ise doktora tezinden oluşmuştur. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin ele alınan tezlerin yıllara göre sayısal farklılık gösterdiği görülmüştür. İncelenen tezlerde en fazla 2009,2014,2020,2021 yıllarında 4’er tez yayınlandığı görülmüştür. Yıl bakımından en fazla yayımlanan tezler içerisinde 2009 yılında 2 ve 2020 yılında ise 1 doktora tezi yayımlanırken diğer tezlerin ise yüksek lisans tezinden oluştuğu bulgusuna erişilmiştir.2012 yılına ait veriye erişilememiştir.

### **İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin üniversitelere yönelik dağılımı

ÜNİVERSİTE	Yüksek lisans f	Doktora f	Toplam f
Gazi Üniversitesi	5		5
Marmara Üniversitesi	3	1	4
Sakarya Üniversitesi	2	1	3
İstanbul Üniversitesi		2	2
Ankara Üniversitesi	1	1	2
Ege Üniversitesi	1	1	2
Okan Üniversitesi	1		1
Uşak Üniversitesi	1		1
Ahi Evran Üniversitesi	1		1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1		1
İnönü Üniversitesi	1		1
Amasya Üniversitesi	1		1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1		1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1		1
Kadir Has Üniversitesi	1		1
Akdeniz Üniversitesi	1		1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1		1
Anadolu Üniversitesi		1	1
Çukurova Üniversitesi	1		1
Fırat Üniversitesi	1		1
Yeditepe Üniversitesi	1		1
Adnan Menderes Üniversitesi	1		1
İstanbul Aydın Üniversitesi	1		1
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1		1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1		1
Kastamonu Üniversitesi	1		1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1		1
<b>Toplam 27</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>40</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin 27 üniversitede 40 adet lisansüstü tez yayınlandıği görülmüştür. İncelenen tezlerin 33 tanesi yüksek lisans tezinden oluşurken 7 tanesi ise doktora tezinden oluşmaktadır. Tezlerin dağılımı dikkate alındığında en fazla tezin 5 yüksek lisans teziyle Gazi Üniversitesi’nde yayımlandığı görülmüştür. Bu sırayı Marmara Üniversitesi’nin 3 yüksek lisans, 1 doktora tezi (2009) olmak üzere 4 teze takip ettiği görülmüştür. En fazla doktora tezi 2007 ve 2009 yıllarında 2 adet ile İstanbul Üniversitesi’nde yayımlanmıştır. Diğer yayımlanan doktora tezlerini ele aldığımızda Ege Üniversitesi 2009, Ankara Üniversitesi 2010, Anadolu Üniversitesi 2016 ve Sakarya Üniversitesinde 2020 yıllarında yayımlandığı bulgusuna erişilmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem Grubu	f
Dokümanlar	21
Öğretmenler	12
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	3
Öğrenciler	2
Okul İdarecileri	2
Lisansüstü Öğrenciler	1
Akademisyenler	1
Halk Eğitim Merkezi Eğitimci Ve Kursiyerleri	1
Özel Eğitim Merkezi Çalışanları	1
<b>Toplam</b>	<b>44</b>

Tablo 2’ de görüldüğü gibi Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezler ele alındığında en fazla örneklem olarak dokümanlardan yararlandığı görülmüştür. Dokümanların içerisinde ders kitapları, öğretim programları, konuyla ilgili kitaplar eğitim planları ve kalkınma planları vs. yer almaktadır. Daha sonra öğretmenler ve öğretmen adaylarının bu sırayı takip ettiği görülmüştür. Tezler incelendiğinde örneklem grubu olarak en az ele alınan gruplar ise lisansüstü öğrenciler, akademisyenler, halk eğitim merkezi eğitimci ve kursiyerleri ve özel eğitim merkezi çalışanlarından oluştuğu görülmüştür. İncelenen tezlerde yalnız bir grubun örneklem olarak alınmadığı bulgusuna erişilmiş bu nedenle toplam örneklem sayısı 44 olarak bulunmuştur.

#### Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine tezlerin veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Deseni	f	Veri Toplama Aracı	f	Veri Analiz Yöntemleri	f
Nitel	26	Doküman	22	İçerik Analizi	16
Nicel	10	Anket	8	İstatistiksel Analiz	11
Karma	4	Görüşme Formu	6	Betimsel Analiz	9
		Ölçek	6	Betimsel + İstatistiksel Analiz	4
<b>Toplam</b>	<b>40</b>		<b>42</b>		<b>40</b>

Tablo 3 incelendiğinde, Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin lisansüstü tezler de en çok nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmüş en az ise karma deseninin kullanıldığı bulgusuna erişilmiştir. Tezlerde veri toplama aracı sayısının 42 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yapılan araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasından kaynaklanmıştır. En fazla kullanılan veri toplama aracının doküman olduğu bu sırayı anketin takip ettiği görülmüştür. En az ise ölçeğin ve görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Veri analiz yöntemlerinin dağılımı ele alındığında ise içerik analizinin en fazla veri analizinde kullanıldığı daha sonra ise istatistiksel analiz kullanıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde daha az kullanılan yöntemin ise istatistiksel ve betimsel analiz birlikte kullanıldığı karma analiz yöntemi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak kullanılan veri analiz sayısının 40 olduğu tespit edilmiştir.

### Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansması üzerine tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansması üzerine tezlerin konularına göre dağılımı

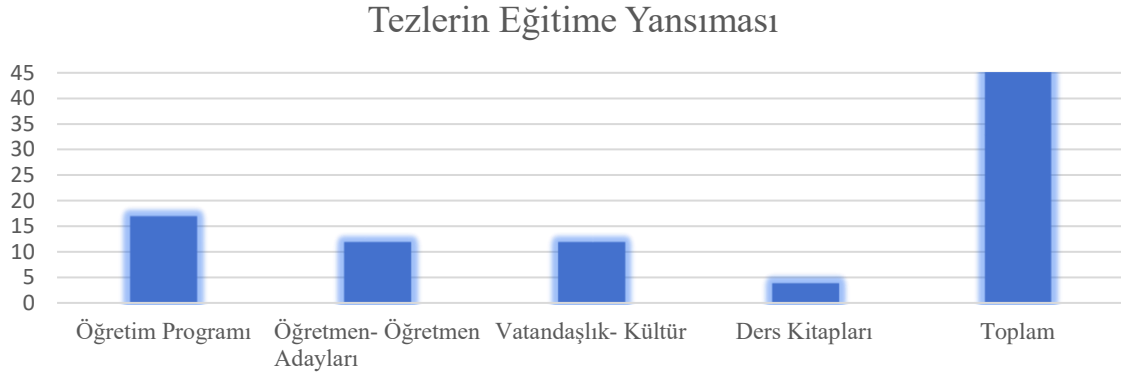
Tez Konuları	f
Küreselleşme ve eğitim	20
Küreselleşme ve kültür	7
Küresel vatandaşlık	5
Küreselleşmenin sosyal boyutu	4
Ders kitaplarında küreselleşme	4
<b>Toplam</b>	<b>40</b>

Tablo 4 ele alındığında Küreselleşmenin sosyal bilgiler eğitimine yansması üzerine ele alınan tezler konularına göre 5 başlığa ayrılmıştır. Tezlerin konularına göre dağılımı incelendiğinde en fazla küreselleşme ve eğitim ile ilgili tezler yer alırken en az ise küreselleşmenin sosyal boyutu ve ders kitaplarında küreselleşme ile ilgili tezlerin yapılan dağılımda ele alındığı görülmüştür.

### Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansması ile ilişkili tezlerin eğitime yansmasına göre dağılımı Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansması üzerine tezlerin dağılımı



Grafik 2' de görüldüğü gibi incelenen tezler ele alındığında 17 tezde öğretim programına değinildiği belirlenmiştir. Daha sonra ise 12'şer tezde öğretmen ve öğretmen adayları, küreselleşmenin vatandaşlık ve kültüre yansmasına değinildiği tespit edilmiştir. En az ise 4 tezle ders kitaplarının esas alındığı görülmüştür. Toplamda 45 kez tezlerin içerisinde bu konulara yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum birden fazla tezde aynı duruma değinilmesinden kaynaklanmıştır.

#### 3.6.1. Öğretim Programına Yansması

Küreselleşmeye yönelik tezleri ele aldığımızda öğretim programları hazırlanırken küreselleşmenin olumlu, olumsuz yönlerinin ve boyutlarının dikkate alınarak çağın koşullarına uygun bireyler yetiştirilmesi gerektiği bulgusuna erişilmiştir. Bu olumsuzlukların teknoloji ve bilimsel gelişmelerin takip edilerek öğrencilerin çevrimiçi eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması için

gerekli donanımlara ve materyallere erişiminin sağlanarak azaltılabileceği öngörülmüştür (Demir, 2005; Bayın, 2021). Küreselleşmeyle birlikte eğitimin öğrenci merkezli hale geldiği görülmüş yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, proje tabanlı öğrenme önem kazanmıştır (Fırıncı, 2006; Erkurt, 2014). Öğretim programlarının amaçları arasında insan haklarına saygılı, eleştirel, yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerisine sahip donanımlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Küresel değerlerin eğitim sistemlerinin yeni değerler üretebilmesi amacıyla yapılandırılması gerekmektedir (Fırıncı, 2006; Seyfi, 2006; Özkan, 2006; Görmüş, 2014). Küreselleşme ile ilgili programda küresel sorunlara, dünya barışı, demokrasi konularına değinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bireyler küresel sorunlara karşı mücadele eden kurum ve kuruluşları tanımalı ve bireysel sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bu nedenle bireylerin bilinçlendirilmesi devlet politikası haline getirilmeli, projeler üretilmeli, medya ders kitapları aracılığıyla bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır (Özkan, 2006; Ulu, 2015; Yiğit, 2019; Ataman, 2020). Her ulusun milli kaynaklarının farkında olması ve beceri kazanması Sosyal Bilgiler dersi açısından önemli görülmektedir. Ulus devletlerin sosyal, kültürel ve milli aidiyeti sağlaması için eğitimin önemi büyüktür ve kamu hizmeti olarak görülmesi gerekmektedir. Bir ülkede kalkınmanın sağlanması için eğitim nitelikli hale getirilmelidir (Çeken, 2006; İlhan, 2009; Turan, 2014). Bunun yanı sıra ulusların kalkınmasında teknoloji ve yaratıcılığı dikkate alan ürünlerin üretilerek ihracatın artırılması eğitimde kalite ve niteliğin artırılmasıyla bağdaştırılmış tüketim kısılarak üretimin artırılması gerektiğine de değinilmiştir (Demir, 2005; Atik, 2007; Uçkaç, 2009). Ateş (2020) Bireylerin farklı dilleri öğrendikçe sempati düzeylerinin artmasının kültürel çatışmaları azaltarak kültürleri hoşgörü içerisinde karşılayacakları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca küreselleşmenin insan hakları, adalet, eşitlik, sürdürülebilir kalkınma, inanç özgürlüğüne, farklı kültür ve dillerden insanların yer alabileceğinin uzak bir ihtimal olmadığını da belirtilmiştir. Göl (2013) çalışmasında 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programının küresel vatandaşlık çerçevesinde pek çok kavramın yer aldığını fakat konunun bütün olarak ele alınmadığı ve kazanımlarda yer verilmediği bulgusuna erişmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programını ele aldığımızda özellikle “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde gerekli gerekli kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Bu durum programın revize edilmesinden kaynaklanmaktadır.

### 3.6.2. Ders Kitaplarına Yansıması

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında küreselleşme kavramını, ülkedeki gelişimini ve evrensel değerleri aktarma açısından önemli görülmüştür. Ayrıca dinlerin kavramlarla ders kitaplarında verilmesi küresel yapıyı anlamlandırma açısından önemli bulunmuştur (Çakar, 2008; Ulu, 2015). 1978-1990 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında küreselleşmenin izlerinin olduğu belirlenmiş 1978,1990,2017 ders kitaplarında bilim, teknoloji boyutuna 5. sınıf ders kitabında daha fazla yer verildiğine yönelik bulguya erişilmiştir. Ayrıca küreselleşmenin sosyokültürel boyutunun ön plana çıktığı dinle ilgili bulguların azaldığı da belirlenmiştir. 1978-1990 ders kitaplarında ise ticaretin klasik yapıldığı; 2001 ve 2017 'de ise küreselleşmenin teknoloji ve ekonomi boyutuyla bağlantı kurularak yapıldığı belirlenmiştir.1978-1990 yılı ders kitaplarında savaşlar ve antlaşmalar ön plandayken 2001 'de çevre duyarlılığı, 2017'de ise küresel problemlere çözüm üretme konuları ön plana çıkarılmıştır.7.Sınıf ders kitaplarında küresel bağlantıların ihmal edildiği ve yeterince yer verilmediğine yönelik bulguya da erişilmiştir. Küreselleşmenin eğitim boyutuna en çok 4. Sınıflarda değinildiği bilim teknoloji konularıyla ilişkilendirdiği ve Türkiye'nin diğer Türk Devletleriyle eğitim amacıyla yapılan iş birliklerine yer verildiği görülmüştür. Küreselleşmenin ekonomi boyutuna ise en çok 5. Sınıf ders kitaplarında yer verildiği bulgusuna erişilmiştir. Sanayileşme, üretim, dağıtım, tüketim, turizm,



bankacılık, girişimcilik iletişim gibi faktörlerin ekonomik ilişkiler ve iş birliğinde önemli rolüne 5. Sınıf ders kitaplarında değinildiği sonucuna erişmiştir.4. sınıfta ekonomik boyuta daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Küreselleşmenin siyasal boyutuna en çok 7. Sınıf ders kitabında ülkelerin siyasi ilişkileri, anlaşmalar, savaşlar, vatandaşlık konularıyla bağlantıları olarak verildiği yapılan çalışmada görülmüştür. Bunların yanı sıra küreselleşmenin sosyokültürel boyutuna yine en çok 7. Sınıfta değinildiği sonucuna ulaşılmıştır (Ulu, 2015; Gökpunar, 2019; Çalışkan, 2021).

### **3.6.3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yansıması**

Küreselleşme süreci üniversiteleri etkilemektedir. Bu nedenle enstitüler içerisinde farklı uzmanlık alanlarıyla ekonomik ve siyasal dönüşümlerle ilişkilendirilmeye imkan tanıyan içeriklere sahip yeni dersler konulması gereklidir. Küreselleşme ile dünyada yüksek öğretimin kalitesinin artarak insanların daha iyi eğitim imkanlarına kavuştuğuna yönelik görüşler belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa yönelik düzeyleri orta düzeyde olup eşitlik ve adalet tutum düzeylerinin artırılması için sınıf içerisinde bu kavramların uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir (Abalı, 2005; Gürbüz, 2015; Durmuş, 2017; Özkan, 2020). Küreselleşen dünyada öğretmenin bilgiyi sunmaktan çok rehber olma rolüne bürünmüştür. Dolayısıyla öğretmenler teknolojiyi takip etmeli, bilgilerini güncellemelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin, kurs ve seminerlerin verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve proje tabanlı çalışmaları uygulamada pek aktif olmadıkları bulgusuna da erişilmiştir. Bunun yanı sıra uluslararası projelere katılımın teşvik edilmesinin küreselleşen dünya için nitelikli insan gücü kaynağını artırarak uluslararası rekabet için fayda sağlayacağı yararlı olarak görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticilerine de küresel sürece uyum sağlayabilmeleri açısından hizmet içi eğitim verilmesi, küresel okul yönetimi ile küresel liderliğe yönelik alan yazın taramalarının MEB tarafından yapılması gerektiğine yönelik öneriler getirildiği de görülmüştür(Kılınç, 2009; Köybaşı, 2009; Pekiyi, 2011; Baltacı, 2016).Öğretmenler dünya vatandaşlığına yönelik eğitimde sorunlar yaşandığını bu sorunların nedenini ise aile, öğretim programı ve öğretmen kaynaklı olarak açıklamışlardır. Bu sorunları çözmek için dünya vatandaşlığına yönelik farkındalık sağlanması, programın iyileştirilmesi, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Öğretmenler küresel ısınma, terör, açlık, savaş, yoksulluk gibi küresel sorunların bütün insanlık ve canlılar için tehdit oluşturduğunu, gelecek nesillerin bu nedenle tehlike altında olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin farklılıklara saygı, barış getirmesi, kültürün tanıtılmasını sağlaması insanlığa ve milli ve uluslararası kültüre katkı sağlaması ve kültürlerin ortak noktalarının vurgulanması gerektiğine de değinilmiştir (Balbağ, 2016; Yiğit, 2019; Avval, 2018). Ayrıca kapitalizmin küreselleşme süreci ile derinlik kazandığı, önemli bir kamu hizmeti olan eğitimin özel sektör eliyle yapılmasının bazı olumsuzluklara yol açtığı ve ataması yapılmayan öğretmenlerin kendilerini başarısız gördüğü için özel sektörde çalışmaya yöneldiği bu durumun öğretmenlerin emeğinin sömürülerek ucuz emek gücü kaynağı haline gelmesine neden olduğuna yönelik bulguya da ulaşılmıştır (Yel, 2014).

### **3.6.4. Vatandaşlık ve Kültüre Yansıması**

Küreselleşme kültürler üzerinde etkilidir. İletişim ve haberleşme teknolojilerinin gelişimi ekonomik, sosyal ve siyasal küreselleşmenin yanı sıra kültürel küreselleşmenin yaşanmasına da yol açmıştır. Bu nedenle medyayı teknolojilerini geliştirebilen, aktif kullanan devletler kültür kodları oluşturarak tüm dünya devletlerini ve günümüzde kültürün yeni ortam, şartlardan ve gelenek dışı görüşlerden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca küreselleşme toplumları dönüştürürken bir

yandan ise toplumların yerel değerleri keşfetmelerine ve milli benliklerini küreselleşen dünyada sahip çıkmalarına da imkan tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Gençlerin sanal ortam nedeniyle farklı değerler edinmesinin milli kültürel değerler ve alışkanlıklarını dışlamasına neden olduğuna fakat Türk kültürü içerisinde bu çözümlerin daha az olduğu görülmüş bunun nedenin ise çok eski ve köklü bir geçmişe sahip olmasından kaynaklandığı ve Türk gençlerinin milli benliklerini mücadele ederek kültürünü tüm dünyaya çalışmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Küreselleşmenin kültürlerde değişim meydana getirmesine neden olduğu için birtakım tedbirler alınabileceğini ve sanatla ilgili eğitimlerin kültür ve küreselleşmeye yönelik projeler incelenerek verilmesi gerektiğine yönelik bulgulara erişilmiştir. Ayrıca küreselleşme yeni nesillerin popüler kültürün etkisiyle kendi kültürüne, yaşam tarzına uygun olmasa da dünyada popüler olduğu için bir takım kitle kültürü öğelerine uyuma zorunluluğu hissetmesine yol açmıştır. Bu durum bireylerin kendi kültürüne olan yaklaşımını da olumsuz etkilemektedir. Yarattığı çalışılan küresel kültür olgusu küresel kapitalizme hizmet ettiği için ulus devletlerin kültür erozyonu karşısında birtakım önlemler alınması gerektiğine yönelik sonuca ulaşılmıştır (Özgür, 2004; Khodabandeh, 2010; Kaygusuz, 2011; Tekin, 2020; Bozkır, 2021). Küreselleşme dünya milletlerini tektipleştirmeye neden olmaktadır. Fakat toplumların yerel, tarihsel miraslarının milli bütünlüğün sağlanmasında rolü de önemli görülmektedir. Küreselleşmenin oluşturduğu dünya vatandaşlığı fikri yerel, tarihsel mirastan yoksun olması, toplumu bir araya getiren anıların, kahramanların olmaması dolayısıyla manevi bütünlüğü sağlayamaması açısından eleştirilmektedir. Küreselleşmenin Anglo-Amerikan eksenli tek kutlu dünya düzeni ile aynı görülmesinin ulus devletlerinde pek çok soruna neden olduğu ve sosyal yapılarında bozulmalara neden olmaktadır. Bu sorunlar arasında etnisiteye yönelik kutuplaşmaların, ulusların milli kimliklerine yönelik çözümlerin, çok kültürlülüğe yönelik uygulamaların milli kimliğe zarar vererek sömürü düzeni oluşturması yer almıştır. Bundan dolayı küreselleşmenin yıkıcı etkilerine yönelik üniversiteler, bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları koordineli olarak iş birliği içinde bulunarak önlemler alınabilir (Baş, 2021; Savaşlar, 2007; Ataman, 2020). İlkokul öğrencilerinin küresel vatandaşlığa yönelik algılarını sosyo-ekonomik durumu etkilemektedir. Ayrıca dünya vatandaşının çevreye duyarlı, araştıran, farklı dilleri bilen, uyum sağlayan ve sosyal bilgiler öğretim programında da yer verilen sevgi, saygı, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk gibi değerlere de sahip olması gerekmektedir. Küreselleşme sürecinde farklı din, dil, ırk mensubu kişilerin hak ve özgürlüklerini kullanmaları, çok kültürlü ve çok dinli toplumlarda vatandaşlığın yeniden yorumlanarak eşitlik ve özgürlüğe dayandırılması önemli görülmüştür. Küreselleşme ile insan hakları ihlallerinin azaldığını ve inanç özgürlüğü açısından insanların özgür olmasını sağladığına yönelik bulgulara erişilmiştir. Küreselleşmenin yaşam boyu öğrenmede etkilidir. Küreselleşme ve yeni liberal politikalar nedeniyle bireyler halk eğitim merkezlerine yaşam fırsatı sağlamasından dolayı tercih edebilir (Gürbüz, 2015; Balbağ, 2016; Şeker, 2016; Shahavatov, 2019).

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yapılan araştırmada küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımalarına ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2004-2021 yılları arasında yayımlanan 40 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Ele alınan tezlerin 33 tanesi yüksek lisans 7 tanesi ise doktora tezinden oluşmuştur. Araştırmada küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansımaları üzerine lisansüstü tezlerin yıllara, üniversitelere, örneklem grubuna, veri toplama aracına, veri analiz yöntemine, konularına, eğitime yansımalarına (öğretim programı, ders kitabı, öğretmen ve öğretmen adaylarına ve vatandaşlık eğitimi) ilişkin alt problemlere cevap aranmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımını ele

aldığımızda en fazla tezin 2009, 2014, 2020 ve 2021 yıllarında yayımlandığı belirlenmiştir. Özellikle 2020-2021 yılları arasında yayımlanmasının nedenleri arasında küreselleşmenin en aktif olduğu bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişiminin ivme kazandığı, bilgiye erişimin hızlı ve kolay olması ve eğitimi de etkilemesi bu durumun göstergeleri arasında yer aldığı söylenebilir. 2012 yılına ait verilere erişim sağlanamamıştır. Tezlerin üniversitelere göre dağılımına baktığımızda ise en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesinde yayımlandığı bu sırayı Marmara ve Sakarya Üniversiteleri takip ettiği görülmüştür. Bu üniversitelerin yer aldığı şehirler Anadolu'nun diğer şehirlerine göre daha gelişmiş, bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşımın kolay olduğu, çokkültürlü bir yapıya sahip şehirlerdir. Bundan ötürü küreselleşmenin etkilerini diğer şehirlere göre daha fazla hissetmelerinden dolayı küreselleşmenin etkileri üzerine daha çok çalışma yapılmasında bu durumun etkili olduğu söylenebilir. Tezler örneklem grubuna göre incelendiğinde en fazla dokümanların örneklem olarak alındığı görülmüş bu sırayı öğretmenlerin takip ettiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra tezlerde en çok kullanılan araştırma deseni nitel araştırma deseni olurken en az kullanılan desen ise karma desenin kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına baktığımızda ise en fazla dokümandan yararlanıldığı bu sırayı anketin takip ettiği tespit edilirken verilerin analizinde ise en fazla içerik analizinden yararlandığı saptanmıştır. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler eğitimine yansması üzerine tezler konularına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplar arasında; "Küreselleşme ve Eğitim, Küreselleşme ve Kültür, Küreselleşme ve Vatandaşlık, Küreselleşmenin Sosyal Boyutu, Ders Kitaplarında Küreselleşme" bulunmaktadır. Tezler konularına göre dağıldığında en fazla küreselleşme ve eğitim ile ilgili tezler yer alırken en az ise küreselleşmenin sosyal boyutu ve ders kitaplarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Küreselleşmenin Sosyal Bilgiler öğretim programına yansmasına fazla değinilirken, en az ise ders kitaplarına yansmasına değinildiği görülmüştür.

Öğretim programına yansmasına ilişkin tezleri ele aldığında ise öğretim programlarının küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alarak çağın koşullarına uygun hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Demir (2005) küreselleşmenin bitmeyen ve kontrol edilmesi zor olan bir süreç olduğunu dile getirmiş ve insanlara pek çok faydasının yanında riskli durumlarında yaşanabileceğini belirtmiş ve bireylerin bu riskleri ortadan kaldıracabilecek donanıma sahip olması gerektiğini söylemiştir. Bayın'da (2021) olumlu, olumsuz bütün yönleriyle teknolojinin kabul edilerek dijitalleşmenin hayattan çalmasını engellenmesi gerektiğini ve çocukların yetişkinlerden farklı bir biçimde teknolojiyi öğrendiğini belirtmiştir. Bu durumda küreselleşmenin etki gücü ister olumlu olsun ister olumsuz olsun donanımlı bireyler yetiştirilmesinin küreselleşmenin etkisi ile ilgili olan sorunlara çözüm getirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğretim programlarında donanımlı birey yetiştirmenin önemli görüldüğü sonucuna ulaşılabılır.

Ayrıca eğitimin öğrenci merkezli hal alması, yaşam boyu öğrenmeye, proje tabanlı öğrenmeye önem verilmesi ve çevrim içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, eğitim ortamlarının ve bireylerin gerekli materyallerle donatılması yetiştirilen bireylerin değişime uğramasına yol açtığı görülmüştür. Fıncı (2006) yaşam boyu eğitim, öğrenmeyi öğrenme, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi söylemlerin öğretim programlarında yer almasının küresel kültür üzerinde etkiyi artırdığını ve küreselleşmenin etkisi ile eğitim alanında yer alan bu yeni yaklaşımların hedeflenen insan tipinde değişime uğradığını dile getirmiştir. Erkurt'da (2004), Fıncı (2006) gibi küreselleşmenin hedeflenen insan tipini değiştirdiğini vurgulamakta ve bilgiyi kullanabilen, araştıran, sorun çözebilen güçlü birey anlayışının önem kazandığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programının amaçları arasında insan haklarına saygılı, eleştirel, yaratıcı düşünen, problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği

vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretim programında küresel sorunlar, dünya barışı, demokrasi konularına yer verilerek bu sorunların çözümünde etkili olan kurum, kuruluş ve sivil toplum kuruluşlarının tanıtılarak öğrencinin bireysel sorumluluğunun farkına varmasının sağlanması gerektiği de belirtilmiştir. Bu nedenle öğretim programlarının bireylerin eğitimi ve donanımı için önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiş ve küreselleşmenin etkileri göz önüne alınarak öğretim programlarının revize edilmesi, bireylere yönelik bilinçlendirme çalışmalarının devlet politikası haline getirilerek projeler ve ders kitapları aracılığıyla yapılması, gerektiği önerisinde bulunulabilir. Küreselleşme süreci toplumları kültür ve aidiyet hususunda da etkilemektedir. Bu nedenle ulus devletlerin sosyal, kültürel, milli aidiyeti sağlaması önemli görülmekte ve eğitimin kamu hizmeti olarak devlet eliyle verilmesi gerekmektedir. Uçkaç (2009) eğitimin özelleştirilmesinin zengin kesimlere fayda sağlayacağını Türkiye’de eğitimin özelleştirilmesinin gelir ve kaynaklar açısından verimli sonuçlar yaratmayacağını dile getirmiştir. Ayrıca devletin eğitim hizmetini sunması durumunda eğitim hizmet alanının gelişeceğini ve bu gelişmenin okullaşma, AR-GE faaliyetleri ve teknolojik gelişmelerin yaşanmasına faydalı olacağını belirtmiştir. Bundan dolayı eğitimin özel sektör yerine devlet eliyle sunulması önerilmektedir. Böylelikle hem gelişime neden olacak hem de toplumsal tabakalar arasında eğitimde fırsat eşitliği imkanı sunulacaktır. Sosyal bilgiler dersi bir ulusun kendi milli kaynaklarının farkına varmasını, beceri kazanmasını ve topluma aidiyet duygusunu sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ulusların kalkınmasında teknoloji ve yaratıcılığın üzerinde durulması ve buna yönelik üretimin yapılmasının eğitimin kalitesini artıracaktır. Küreselleşmenin pek çok boyutu vardır. Bu boyutlar arasında küresel vatandaşlıkta bulunmaktadır. 2005 öğretim programında küreselleşmeye yönelik pek çok kavram yer alırken kazanım olarak yer verilmezken; 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında küreselleşme ile ilgili konu ve kazanımlara Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içerisinde yer verildiği görülmüştür. Bu durumda küreselleşmenin günümüzde daha fazla etkili olmasından kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

Ders kitapları küreselleşme ile ilgili konuların ülkedeki gelişimi ve evrensel değer aktarımında önemli görülmüştür. Çakar (2008) Sosyal Bilgiler ders kitaplarının küreselleşme ile ilgili kavramları aktarılmasında, ülkenin gelişiminde etkin bireyler yetiştirilmesinde ve evrensel ve kültürel bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanması gerektiğini belirtmiştir. Ulu (2015) ise Sosyal Bilgiler ders kitaplarının küreselleşmeyi anlayarak geleceğe yön veren bireylerin yetişmesinde etkili olduğunu ve küresel yapının varlığı ile küresel değerlere ilişkin bilgilerin Sosyal Bilgiler ders kitapları aracılığıyla aktarılmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. 1978-1990 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında küreselleşmenin izleri olduğu belirtilmiş 1978, 1990, 2017 ders kitaplarında bilim teknoloji ile ilgili konuların 5. Sınıf ders kitaplarında en fazla yer alırken küreselleşmenin sosyokültürel boyutuna yer verildiği de yapılan tespitler arasındadır. 1978,1990 ders kitaplarında ticarete değinilerek ticaretin klasik olarak gerçekleştirildiği; 2001,2017 yıllarında ise küreselleşme ile teknoloji ve ekonomi bağlantısı kurularak ticaretin gerçekleştirildiği belirlenmiştir.1970-1990 ders kitaplarında savaşlar, antlaşmalar ön plandayken 2001 yılında ise çevre duyarlılığı, 2017 yılında ise küresel problemlere çözüm üretme konularının ön plana çıkarıldığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca ders kitaplarında küresel bağlantılara yönelik konuların ihmal edildiği de dile getirilmiştir. 4. Sınıflarda ise küreselleşmenin bilim ve teknoloji ile ilişkilendirildiği ve Türkiye’nin diğer Türk devletleriyle eğitim amacıyla yapılan iş birliklerine yer verilmiştir. 2017 ders kitaplarında küreselleşmenin ekonomi boyutuna en çok 5. Sınıfta; küreselleşmenin siyasi ve sosyokültürel boyutuna en çok 7. Sınıf ders kitaplarında yer verilmiştir.

Küreselleşme süreci eğitimin temel merkezinde yer alan üniversiteleri de etkilemektedir. Bu nedenle küreselleşmenin ekonomik, siyasal dönüşümlerine fırsat sağlayacak derslerin eğitim programlarına eklenmesi gerekmektedir. Küreselleşme dünyada eğitimin kalitesinin artırılması açısından yararlı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmenin bir boyutu olan küresel vatandaşlığa yönelik düzeyleri yapılan çalışmalarda orta düzey bulunmuştur. Bu düzeyin artırılması için eşitlik, adalet kavramlarının sınıf içerisinde uygulamaya yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Küreselleşen yeni dünya düzeninde öğretmenler rehber konumundadır. Bundan dolayı öğretmenlerin güncel olayları, teknolojik gelişmeleri takip etmesi, kendilerini güncel tutmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve proje tabanlı çalışmalar konusunda aktif rol üstlenmedikleri de yapılan araştırmalarda belirtilmiş ve öğretmenlerin uluslararası projelere katılımının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kılınç (2009) öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerinin yanı sıra öğrenimde motivasyonu artırmada da etkili olması gerektiğini ve öğretmenlerin başarı ve mesleki doyum amacıyla öğrenmesinin bir zorunluluk olarak görüldüğünü dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğrencileri ve öğretmenleri yurt dışı projelerine katılımlarının sağlanmasının küreselleşen dünyada rekabet gücü oluşturulmasında faydalı olacağını da belirtmiştir. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine küreselleşme sürecine uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitim, kursların, seminerlerin verilmesi, küresel okul yönetimi ve küresel liderliğe yönelik alan yazın taramalarının MEB tarafından yapılması gerektiği belirlenmiştir. Pekiyi (2011) Bakanlık tarafından okul yöneticilerinin küresel çağın gereklerine uyum sağlamaları için hizmet içi eğitimler verilmesi, personellerin küresel yeterliliklerini ölçen ölçme araçlarının geliştirilmesi, küresel okul yönetimi ve küresel liderliğe yönelik çalışmaların yapılması, dijital okuryazarlık ve dil yeterliliğine yönelik önlemlerin alınması yurt dışı eğitim gibi faaliyetlerin yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin, küresel liderlik ve küresel okul yönetiminin eğitim kurumlarının küreselleşmeye uyum sağlamasında etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu gibi faaliyetlerin Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yürütülmesi önerilmektedir. Balbağ (2016) öğretmenler küresel vatandaşlığa yönelik eğitimde sorunlar yaşandığını ve bu sorunların aile, öğretim programı ve öğretmen kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için programın iyileştirilmesi, öğretmenlerin niteliklerinin artırılması ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenler küresel sorunların açlık, terör, savaş, yoksulluk vb. insanlık için tehdit olduğunu dile getirmişlerdir. Çok kültürlü eğitimle farklılıklara saygı, barışın sağlanması, ulusların kültürünü ve milli kültürü öğrencilere tanıtılması ve ortak noktaların vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle çokkültürlülüğe yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve niteliğin artırılmasının sağlanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra kapitalizmin küreselleşme süreci ile hızlanması kamu hizmeti olan eğitimin özel sektör eliyle de yapılmasına yol açmıştır. Ataması gerçekleşmeyen öğretmenler özel sektöre yönelmiş ama orada da ucuz emek gücü kaynağı olarak görüldüğü sonucuna da ulaşmıştır. Yel (2014) öğretmenlerin atamasının yapılmamasının nedeni kendi başarısızlıkları olarak gördüğü bu nedenle özel dershanelerin kar hırsını ayak tutan ucuz emek gücünün kaynağını oluşturduğunu dile getirmiştir.

Küreselleşme eğitimi, siyaseti, etkilediği kadar kültürü de etkilemektedir. Medya ve iletişim teknolojilerini aktif kullanan devletler kültür kodları oluşturarak tüm dünya ülkelerini etkilemekte ve kendi kültürüne benzeştirmeye çalıştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca küreselleşme süreci toplumları dönüştürürken bir yandan da toplumların kendi milli değerlerini keşfederek milli benliklerine sahip çıkma noktasında farkındalık kazandırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Kaygusuz (2011) küreselleşme

sürecinde dünyaya egemen olan kültürlerin yerel kültürlere etki ettiğini, batılı devletlerin kültürünün diğer kültürler üzerinde etkili olduğunu belirterek yerel kültür hareketlerinin canlandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca küreselleşme ve yerelliğin bağlantısının olduğunu bu bağlamda küreselleşmenin toplumları dönüştürmenin yanında toplumların yerel değerlerini keşfetmelerine yol açabileceğini de belirtmiştir. Yeni neslin medya ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla sanal ortamda farklı değerler edinmeleri bireylerin kendi kültüründen uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Fakat Türk toplumunun çok eski ve köklü bir yapıya sahip olması kültürel çözünmeden diğer ülkelere nazaran daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Tekin (2020) küreselleşmenin milli kültür ve genç nesillere etkisinin olumsuz olmasına rağmen bizim kültürümüzü az etkilediğine inanıldığını belirterek bu durumun nedeni olarak Türk kültürünün köklü bir geçmişe sahip olması, gençlerin bilinçli olmaları dolayısıyla kendi kültürlerini tanıtmada etkili bir mücadele sürdürmesini göstermektedir. Bu nedenle gençlere yönelik etkinlikler yapılarak bu farkındalık geliştirilebilir. Küresel kültür kavramı kapitalizm de hizmet etmesi nedeniyle ulusların kültürel çözülmenin önüne geçmesi için birtakım önlemler almaları önemli görülmüştür. Küreselleşmenin yol açtığı dünya vatandaşlığı fikri yerel ve tarihi mirastan yoksun olması, manevi bütünlüğü sağlayamadığı için eleştirilere maruz kaldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Küreselleşme pek çok soruna neden olmaktadır. Etnik kutuplaşmalar, milli kimliklerin çözülmesi, çok kültürlülüğe yönelik uygulamaların milli kimliğe zarar verdiği çalışmalarda belirtilmiştir. Bozkır (2021) ulus kültürlerinin kapitalizm nosyonunda kaybolma tehlikesi yaşadığını, gençlerin yaşam tarzına, örf ve adetlerine uygun olmamasına rağmen kitle kültürünün etkisinde kaldıklarını batı kültürünün ilgi çekici hale getirilerek asıl amacın yerel kültürlerin yerine kapitalist dünya kültürünü oluşturma amacı taşıdığını dile getirmiştir. Bundan dolayı eğitimin tüm paydaşlarının iş birliği içinde çalışması, milli kültürün gençlere aktarımının sağlanması için çalışmalar yapılması önerilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi küreselleşmenin tüm boyutlarından etkilendiği için bireylere yerel ve kültürel değer ve bilgilerin aktarılması, küreselleşmenin olumlu olumsuz yönlerinin farkında olan vatandaşların yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Küreselleşmeye ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca küresel bir vatandaş olarak bireylerin çevreye duyarlı, araştıran, farklı dilleri bilen, uyumlu, dürüst, saygılı, sorumluluklarını bilen, yardımseverlik gibi değerlere sahip yurttaşlar olması önemli görülmektedir. Buna yönelik bireyler için etkinliklerin ve seminerlerin yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Abalı, G. (2005). *Eğitim Bilimleri Lisansüstü Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Küreselleşme ve Yükseköğretime Etkileri Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Açkalkın, M. (2010). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü ve Küresel Eğitim*. Elementary Education Online, 9(3), 1226-1237, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Akçay, C. (2003) *Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:159. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/159/akcay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/akcay.htm)
- Aktel, A. (2001). *Küreselleşme Süreci ve Etki Alanları*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6 (2), . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20849/223572>
- Aslan, S. (2016). *Küreselleşme Olgusunun Sosyal Bilgiler Eğitimine Etkileri*. Harran Maarif Dergisi, 1 (1) , 11-23 . DOI: 10.22596/2016.0101.1123
- Ataman, K.Y. (2020). *Küreselleşmenin Sosyokültürel Düşünce Yapısının Analizi ve Türkiye*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ateş, E. (2020). *Küreselleşmenin Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik Üzerine Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Samsun.
- Atik, S. (2007). *Küreselleşme ve Küresel İşletmeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Avval, T. (2018). *Sosyal Bilgiler Eğitimcilerinin ve Sosyal Bilimcilerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Bakış Açılıarı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Aydemir, C. & Kaya, M. (2007). *Küreselleşme Kavramı ve Ekonomik Yönü*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (20) , 260-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82270>
- Balbağ, N.L. (2016). *İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Öğrenci ve Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlık Algıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltacı, F. (2016) *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Perspektifinde Küreselleşme (Malatya ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Baş, C. (2021). *Küreselleşme Karşısında Milli Kimlik Algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Bayar, F. (2008). *"Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye"*, Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi.

<https://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf>

- Bayın, G. (2021). *Küreselleşmenin Özel Eğitimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi: Cep Telefonları Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, Kastamonu.
- Bozkır, R.İ. (2021). *Küreselleşme Kültür ve Ulus Devletin Geleceği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Berg, L.B & Lune, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü Aydın, H. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Çakar, M. (2008). *Küreselleşmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Konu Kavramlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ.
- Çalışkan, A. (2021). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Küreselleşmenin Yer Alma Durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Çeken - Doğan, Y. (2006) *Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Çelebi, N. (2016). *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları*. 1. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Çolak, K. , Kabapınar, Y. & Öztürk C. (2019). *Sosyal Bilgiler Derslerini Veren Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Bakışları*. Eğitim ve Bilim Cilt 44 (2019) Sayı 197 335-352.
- Demir, İ. (2005). *Küreselleşme Sürecinin Mesleki Teknik Eğitim Alanına Etkilerinin Algılanması (Yozgat İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.
- Erkurt, M.M. (2014). *Küreselleşme Sürecinde Yerel Yönetimlerin Değişen Rolü ve Eğitim Sistemine Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fırıncı, T. (2006). *Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerine Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Gökpunar, Ö. (2019) *Küreselleşmenin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Afyon.



- Göl, E. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Tutum Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Görmüş, H. (2014). *Küreselleşme ile Birlikte Değişen Yerel Yönetim Anlayışı ve Eğitime Yansımaları: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Bilim Dalı, İstanbul.
- Gürbüz, Z. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşmeye Yönelik Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Güven, İ. (1999). *Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 32 (1) , . DOI: 10.1501/Egifak\_0000000017
- İlhan, H.İ. (2009). *Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kan, Ç. (2009) *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26,2009, ss.2530. [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1577961273\\_%c3%87i%c4%9fdem%20Kan1.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1577961273_%c3%87i%c4%9fdem%20Kan1.pdf)
- Karakuş, S. & Akpınar, M. (2021) *Türkiye'deki 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küreselleşme Olgusunun İncelenmesi*. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2021; 18(1)374-404, doi:10.33711/yyuefd.867034 ISSN: 1305-2020
- Kaygusuz, İ. (2011). *Küreselleşme Sürecinin Yerel Kültürler Üzerine Etkisi: Konya Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Khodabandeh - D.T, S. (2010). *Çevre Sorunları Açısından Küreselleşme Sürecinde Kitle İletişim ve Çevre İçin Eğitimin Önemi*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Çevre Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Korkmaz, M. (2015). *Küreselleşen Dünyada Eğitimin Küreselleşmesi*. Ar&ge Bülten2015 Temmuz- Ağustos -Sektörel. <https://api.izto.org.tr/storage/SectoralReport/original/4Q1rMxMxl69eV8Ll.pdf>
- Kılınç - Öz, M. (2009) *Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Öğretmen Kimliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, İzmir
- Köybaşı, F. (2009). *Küreselleşme Sürecinde AB Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemine Etkisinin Çorlu İlçesi Örneğinde İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- MEB. (2018) *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Öğretim Programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

- Oğuz, E. ve Yakar A. (2007). *Küreselleşme Ve Eğitim*. 1. Baskı. Dipnot Yayınları, Ankara.
- Özgür, E.S. (2004). *Küreselleşme Sürecinde Kültür Aktarımında Sanat Eğitiminin Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Özkan, S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumları ve Küresel Vatandaşlık Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Zonguldak.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Öztürk, F. Günel, E. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sistemler Küresel Eğitim ve Çeşitlilik Kavramlarına İlişkin Algısı*. Elementary Education Online, 2016; 15(1): 172-185, İlköğretim Online, 15(1), 172-185, 2016. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.79798>
- Pekiyi, A. (2011). *Okul Yöneticilerinin Küreselleşmeyi Algılamalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Savaşlar, Z. (2007). *Küreselleşme ve Sosyal Boyutu*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Seyfi, T. (2006). *Küreselleşme Kültür İlişkinin Eğitim Örgütlerini Etkileme Biçimleri (Kayseri İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Shahavatov - Ülker, Ö. (2019). *Küreselleşme Sürecinde Vatandaşlık ve Din*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şeker, H. (2016). *Küreselleşme ve Yeni Liberal Politikaların Yetişkin Eğitimi ve Kurumları Üzerindeki Etkisi: Batı Akdeniz Örneği (Antalya, Isparta, Burdur İlleri)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Tekin, Z. (2020). *Küreselleşme Sürecinde Milli Kültür ve Gençlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Turan, Ş. (2014). *Küreselleşen Dünyada Sürdürülebilir Kalkınmanın Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Uçkaç, A. (2009). *Ekonomik Kalkınma Küreselleşme Sürecinde Eğitim*. (Yayımlanmamış Doktora Tez) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ulu, C.T. (2015). *6 Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitabında Küreselleşme Olgusunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Uşak.

Yel - Yücel, Ş. (2014). *Neoliberalizm ve Küreselleşme Ekseninde Beyaz Yakalı Emeğin Dönüşümü (Nazilli'de Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Aydın.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Tıpkı Basım, 11. Baskı, Ankara.

Yiğit, K. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sorunlara İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez) Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, Antalya.

# Investigation of Social Studies Teacher Candidates Awareness of Sustainable Development

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının İncelenmesi

Cemil Cahit YEŞİLBURSA

Aylin KARAKUŞ

Şükran GEÇGEL

### Abstract

In the adventure of life, human meets his needs by using the resources offered by nature. The resources used to meet the basic needs in the early days have turned into unlimited consumption of natural resources in order to improve the living conditions of people with the increase in scientific and technological developments. Especially in the globalizing order, many problems such as industrialization, rapid population growth, environmental pollution, rapid urbanization and migration waves between countries lead to the decrease of natural resources, deterioration of the world balance and threaten the lives of future generations. Sustainable development, which emerged with the idea that there would be no life without a future, is seen as an effective way to maintain sustainability in the social, economic and environmental structures that people have established at this point. Undoubtedly, educational institutions play an important role in ensuring the continuity of sustainable development. Social studies course, which is based on human-environment interaction in the education process, is an effective course in sustainable development education. In the research, descriptive survey model, which is one of the good research methods, was used. The study groups of the research are social teacher candidates who think in two state universities. As a data collection tool in research and can develop the personal information 2019 formula on its own. As a result of the research, the sustainable development awareness of social studies teacher candidates does not show a statistical difference in terms of gender, class level, parental education level and being a member of non-governmental organizations. The results of the research were compared with the research results in the related literature and suggestions for these results were presented.

### Öz

İnsanoğlu yaşam serüveninde doğanın sunmuş olduğu kaynakları kullanarak ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İlk zamanlar temel ihtiyaçların karşılanmasında yararlanan kaynaklar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte ihtiyaç halinden çıkarak insanların yaşam şartlarını daha iyi hale getirilebilmek için doğal kaynakları sınırsız tüketme isteği haline dönüşmüştür. Özellikle küreselleşen düzen içerisinde sanayileşme, nüfusun hızla artması, çevre kirliliği hızlı kentleşme ve ülkeler arası göç dalgalarının yaşanması gibi pek çok sorun doğal kaynakların azalmasına, dünyanın dengesinin bozulmasına yol açmakta ve gelecek nesillerin yaşamları üzerinde bir tehdit oluşturmaktadır. Gelecek olmadan yaşamın olmayacağı fikriyle ortaya çıkan sürdürülebilir kalkınma ise bu noktada insanların kurmuş olduğu sosyal, ekonomik ve çevresel yapılarda sürdürülebilirliğin devam etmesi için etkili bir yol olarak görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma devamlılığının sağlanmasında şüphesiz eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde insan-çevre etkileşimini temel alan sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınma eğitiminde etkili bir ders olmaktadır. Çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, aile eğitim durumu ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki devlet üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Atmaca, Kıray ve Pehlivan (2019) tarafından hazırlanan sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenleri açısından istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçları ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak bu sonuçlara yönelik önerileri sunulmuştur.

**Keywords:** Social studies, pre-service teacher, sustainable development, awareness.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, sürdürülebilir kalkınma, farkındalık.

## Kuramsal Çerçeve

Canlı bir varlık olarak insan, yaşamsal faaliyetlerini yerine getirebilmek için ilk çağlardan bugüne sürekli olarak çevreyle etkileşim halinde olmuştur. Çevrenin sunmuş olduğu kaynaklar insan-çevre etkileşiminde insanların yararına ilerleyerek bir döngü halinde devam etmiştir. Acar (2021), bu yararlanma sürecinde yaşanan çeşitli değişimler sonucunda insan-çevre etkileşiminin farklı boyutlar kazandığını ve beraberinde birçok sorun ortaya çıktığını belirtmektedir (s.12). Bu sorunların belirgin izlerinin ortaya çıkması ise sanayi devrimiyle birlikte yaşanan nüfus artışı, kentleşme, kirlilik, kaynakların tükenmesi, yoksullaşma gibi pek çok sorunun gerçekleşmesiyle başlamıştır (Bulut & Çakmak, 2018, s.2861).

İnsanların fazla üretip, fazla tüketme isteğinin çevresel yıkım boyutlarına ulaşması insanlar tarafından çevresel kaynakların sınırlı olduğu ve tükeneceği düşüncesini harekete geçirmiş, uluslararası boyutta çevre konusunun öncelik verilen bir konu haline gelmesini sağlamıştır (Dal & Okur Akçay, 2021, s.46). Karabıçak ve Özdemir (2015) de sanayi devrimiyle artış gösteren sorunların çevreye ilişkin endişe yarattığı ve kaynakların sonrası için yeterli olmayacağını birçok bilimsel araştırmayla kanıtlandığını ifade etmektedirler (s.45).

İçerisinde bulunmuş olduğumuz yüzyıla gelindiğinde ise sanayi, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler dünya toplumlarını ekonomiden siyasete, kültürden sanata, teknolojiden bilime, salgın hastalıklardan çevre sorunlarına kadar pek çok sorunla bir araya getirmiş ve küresel bütünleşmenin gerekliliğini zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan küresel bütünleşme, toplumlar tarafından iyi bir kalkınmanın sağlanması ve çevrenin korunmasıyla birlikte ele alınmaktadır (Kaypak, 2011, s.19). Bu kapsamda dünyamızı daha yaşanılabilir hale getirmek ve gelecek nesillere yaşam bırakabilmek için tasarlanan fikir, eylem veya çeşitli girişimler sürdürülebilir kalkınma olarak kavramsallaştırılmaktadır (Güney & Çöğürçü, 2019, s.343).

Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk kez Dünya ve Çevre Komisyonu tarafından Brundtland raporu olarak da bilinen ortak geleceğimiz isimli raporda “gelecek nesillerin yaşamını tehlikeye atmadan bugünün gereksinimlerinin karşılanması” olarak tanımlanmıştır (Thirlwall, 1994’den Akt. Özçağ ve Hotunluoğlu, 2015, s.307). Sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin yapılan ilk tanımlarda yalnızca çevre ile ilintili bir kavram olarak ele alınmış ancak daha sonraları iklim, iletişim, finans, eğitim, temiz enerji, sağlık, ortak yaşam, adalet, kalkınma gibi hemen her alanda kullanılır hale gelmiştir (Özgen, 2019, s.4). Ashford & Hall (2018) sürdürülebilir kalkınma üzerine yapılan araştırmaların çoğunun çevresel sürdürülebilirliğe odaklandığını bu nedenle temelde ekonomik, sosyal ve çevresel olarak üç boyutta ele alınması gerektiği görüşünü savunmuşlardır (s.249). Ekonomik boyut, sürdürülebilir bir sistem kurulabilmesi amacıyla üretim ve tüketimin doğaya uygun bir biçimde yapılması, yeşil ekonominin benimsenmesiyle ilgili olmaktadır. Cinsiyet eşitliği, sağlık, eğitim, refah, politika gibi konulara katılımı esas alan diğer boyut ise sosyal sürdürülebilir sistemin kurulmasını esas almaktadır. Çevresel boyutta ise, doğal kaynakların bilinçli ve tasarruflu kullanımı, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, geri dönüşüm, biyoçeşitlilik konularını kapsamaktadır (Koçulu, 2018, s.9-10).

Küresel hedefler olarak da bilinen sürdürülebilir kalkınma hedefleri Birleşmiş Milletler kalkınma programı kapsamında, yoksulluğa son, açlığa son, sağlıklı ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar,

sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış adalet ve güçlü kurumlar, amaçlar için ortaklıklar olmak üzere on yedi başlık çerçevesinde belirlenmiştir (UNDP [Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı] TÜRKİYE, 2022).

Ülkelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun bir şekilde kişisel, sosyal ve ekonomik refahını sağlaması önemli bir durum olarak, insanın ve eğitimin sürdürülebilir kalkınmanın temelini oluşturduğunu ifade etmektedir (Sertyeşilışık & Sertyeşilışık, 2019). Gelecekte toplumun aktif üyesi olması beklenen günümüz çocukları dönüşümün öncüleridir. Dolayısıyla hem yerel hem de küresel boyutta toplumun etkin üyeleri olarak yetiştirilmesi gelecek için önemli görülmektedir. Bulut ve Çakmak (2018), küresel sorunların bilincinde olan, gelişmeleri takip edebilen, doğa için yaratıcı-yenilikçi özelliklere sahip ve eleştirel düşünce becerilerine sahip yerel ve küresel vatandaşların yetiştirilmesi önemli bir durum olarak açıklamaktadırlar (s.2681). Bu bakımdan sürdürülebilir kalkınma için gerek sosyal gerekse kültürel dönüşümlerin gerçekleşmesinde vatandaş yetiştirme odaklı bir ders olan sosyal bilgiler derslerinin önemli bir işlev yürüttüğü söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın özel amaçları arasında doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programı küresel bağlantılar öğrenme alanında küresel boyutta sorunların farkına varan, gelişen dünya gündemini takip eden, sorunlara çözüm üretebilen vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). İlgili literatür incelendiğinde, Faiz ve Bozdemir Yüzbaşıoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf eğitimi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları incelenmiştir. Çobanoğlu ve Türer (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları belirlenmiştir. Demirbaş (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarını incelediği araştırmaların görece olarak az olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarının araştırılması önemli görülmektedir. Zira onlar sahip oldukları algı, beceri ve tutumlarla genç nesilleri etkileyeceklerdir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde genellikle seçilen bir grubun belirli bir konu hakkındaki tutum, inanç ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2014).

### 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri: (Üçüncü seviye başlık olarak bu bölüme eklenmeli)

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.12.2021-20

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= e-77082166-604.01.02-250563

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, genellikle koşullara göre belirlenmektedir (Turan, 2013, s.78). Veriler, araştırma sırasında öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Buna göre çalışma grubunda, 2 devlet üniversitesinde 2. 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 204 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Atmaca, Kıray ve Pehlivan (2019) tarafından hazırlanan sürdürülebilir kalkınma farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli likert biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden 1., 8., 10., 24., 31. ve 35. maddeler olumsuz madde ve 26. madde ise kontrol maddesidir. Ölçekten alınacak en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180 olarak hesaplanmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.91. olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Katılımcılardan gelen ölçek cevapları önce araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geçersiz sayılan ölçek formları elenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının katıldığı çalışmada uygun görülmeyen ölçek formları elenerek çalışma analizinde 204 ölçek formu yer almıştır. Araştırma verileri analiziyle de bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için normal dağılım analizleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda tüm değişkenler için (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne- baba eğitim düzeyi ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu) ve ölçek toplam puanı normal dağılım göstermiştir. Bu analiz

kapsamında verilerin normal dağılıma uyması nedeniyle istatistiksel analizlerde, parametrik testler olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır.

## Bulgular

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri nasıldır?  
Sorusuna ilişkin bulgular

Madde No	Madde	n	$\bar{x}$	Düzyey
1	Bireyler ihtiyaçlarını gözetmeksizin arzu ve istekleri doğrultusunda alışveriş yapmalıdır.	226	2,76	Kararsızım
2	Gelecek nesilleri de düşünerek mevcut ekonomik kaynakları tasarruflu kullanmalıyız.	226	4,75	Kesinlikle Katılıyorum
3	Kalkınma için yapılacak borçlanma ekonomik dengeler gözetilerek yapılmalıdır.	226	4,55	Kesinlikle Katılıyorum
4	Ekonomik politikalar, yoksulluğu ve gelir dağılımındaki farklılıkları azaltıcı nitelikte olmalıdır.	226	4,68	Kesinlikle Katılıyorum
5	Ekonomik kalkınma işsizliği önleyecek şekilde planlanmalıdır.	226	4,74	Kesinlikle Katılıyorum
6	Ekonomik politikalar sürdürülebilir üretime göre şekillenmelidir.	226	4,70	Kesinlikle Katılıyorum
7	Ekonomik politikalar doğal kaynakları yok etmeyecek şekilde oluşturulmalıdır.	226	4,62	Kesinlikle Katılıyorum
8	Hayvancılık da tarımsal ve endüstriyel üretim de, kısa vadede yüksek kâr elde edecek uygulamalara (GDO' lu ürün kullanımı, hormonlu hayvanlar v.b.) ağırlık verilmelidir.	226	2,73	Kararsızım
9	Ekonomik yatırımlar için can ve mal güvenliğinin sağlandığı ortamlar oluşturulmalıdır.	226	4,58	Kesinlikle Katılıyorum
10	Ekonomik kalkınma için üretim dışı sektörlerle ağırlık verilmelidir.	226	3,17	Kesinlikle Katılıyorum
11	Ekonomik kalkınma için ileri teknoloji ürünlerinin üretimi desteklenmelidir.	226	4,48	Kesinlikle Katılıyorum
12	Ekonomik kalkınma için tarım ve hayvancılık sektörlerine yapılacak yatırımlar desteklenmelidir.	226	4,57	Kesinlikle Katılıyorum
13	Ekonomik kalkınma için araştırma geliştirme (AR-GE) çalışmaları desteklenmelidir.	226	4,73	Kesinlikle Katılıyorum
14	Toplumdaki bireylere (kadın/erkek, zengin/fakir, ırk/din v.b.) eşit fırsatlar sunulmalıdır.	226	4,77	Kesinlikle Katılıyorum
15	Toplumdaki bütün bireyler için bireyin yaşam boyu öğrenmesine olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.	226	4,83	Kesinlikle Katılıyorum
16	Bireylere, toplumla bütünleştirici ve geliştirici sosyal hizmetler (çocuk yuvaları, huzur evi, sosyal yardımlaşma vakıfları v.b.) sunulmalıdır.	226	4,78	Kesinlikle Katılıyorum
17	Toplumdaki bütün bireylere eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşım hakkı sağlanmalıdır.	226	4,80	Kesinlikle Katılıyorum
18	Bireylere, yaşadıkları yerlerde kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.	226	4,80	Kesinlikle Katılıyorum



19	Toplumdaki kültürlerin birbiri ile etkileşimi desteklenmeli ve geliştirilmelidir.	226	4,73	Kesinlikle Katılıyorum
20	Bireylerin ve ailelerin refah düzeyini asgari koşulların üzerinde tutmak için toplum sorumluluk almalıdır.	226	4,68	Kesinlikle Katılıyorum
21	Şehirleşme, (şehir, kasaba vb.) toplumun ruh ve beden sağlığını koruyacak şekilde olmalıdır.	226	4,74	Kesinlikle Katılıyorum
22	Sürdürülebilir çevre için faaliyetlerde bulunan resmi ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları desteklenmelidir.	226	4,73	Kesinlikle Katılıyorum
23	Biyolojik çeşitliliğin devamı için doğal yaşama zarar veren her müdahale (bilinçsiz ilaçlama, yasak avlanma vb.) cezalandırılmalıdır.	226	4,53	Kesinlikle Katılıyorum
24	Kısa mesafelerde toplu taşıma araçları kullanılmasının atmosferik dengenin korunmasına faydası yoktur.	226	3,20	Kararsızım
25	Araç alırken, ekolojik dengenin bozulmasına etkisi en az olan araçların tercih edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	226	4,37	Kesinlikle Katılıyorum
26	Enerji kaynaklarının daha uzun süreli kullanılabilmesi için enerji tasarrufu yapan ürünlerin tercih edilmesi gerekir.	226	4,30	Kesinlikle Katılıyorum
27	Yaşanılabilir bir dünya bırakabilmek için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının yaygınlaştırılması gerekir.	226	4,73	Kesinlikle Katılıyorum
28	Gelecek nesillerin ekolojik sorunlar yaşamaması için mevcut kaynakların (su, hava, toprak vb.) korunması hususunda her bireye düşen sorumluluklar vardır.	226	4,77	Kesinlikle Katılıyorum
29	Endüstri kuruluşları çevre sağlığını koruyacak ve doğal kaynakların kirletilmesini önleyecek tedbirler almalıdır.	226	4,75	Kesinlikle Katılıyorum
30	Yeşil alanlardan şehirleşme ve sanayileşme amacıyla vazgeçilebilir.	226	2,23	Katılmıyorum
31	Gelecek nesillere daha yeşil bir dünya bırakabilmek için ağaçlandırma çalışmaları ve ağaçların korunması ile ilgili her bireye sorumluluk düşmektedir.	226	4,43	Kesinlikle Katılıyorum
32	Ham madde kaynaklarının gelecek nesiller tarafından da kullanılabilmesi için atıkların geri dönüştürülmesi sürecinde her bireyin sorumlulukları olduğunu düşünüyorum.	226	4,61	Kesinlikle Katılıyorum
33	Ham madde kaynaklarının gelecek nesiller tarafından da kullanılabilmesi için çöpler özelliklerine göre ayrılarak, değerlendirilmelidir.	226	4,36	Kesinlikle Katılıyorum
34	Küresel iklim değişikliğini önlemek için bireysel olarak hiçbir şey yapılamayacağını düşünüyorum.	226	2,78	Katılmıyorum
35	Önlem alınmaması halinde küresel ısınmanın, dünyamızın geleceği için ciddi tehdit oluşturduğunu düşünüyorum.	226	4,39	Kesinlikle Katılıyorum
36	Dünyanın yaşanılabilirliğinin devamı için ekolojik ayak izimizin küçültülmesi gerektiğini düşünüyorum.	226	4,37	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Genel Ortalama</b>		226	<b>4.32</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ölçeğinde yer alan maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalamalarının hesaplanmasında, Kesinlikle Katılmıyorum ( $1,00 < \bar{X} < 1,80$ ), Katılmıyorum ( $1,80 < \bar{X} < 2,60$ ), Kararsızım ( $2,60 < \bar{X} < 3,40$ ), Katılıyorum ( $3,40 < \bar{X} < 4,20$ ), Tamamen Katılıyorum ( $4,20 < \bar{X} < 5,00$ ) aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyi puan ortalamalarının en düşük ( $\bar{X} = 2.23$ ) “Yeşil alanlardan şehirleşme ve

sanayileşme amacıyla vazgeçilebilir” maddesi (30. Madde) olduğu tespit edilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalık puan ortalamasının en yüksek olduğu madde ise ( $\bar{X} = 4.83$ ) “Toplumdaki bütün bireyler için bireyin yaşam boyu öğrenmesine olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır” olarak 15. Madde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları toplam 31 maddede (Çok yüksek)  $4,20 < \bar{X} < 5,00$  3 maddede (orta)  $2,60 < \bar{X} < 3,40$  2 maddede ise (Düşük) düzeydedir. Ulaşılan sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları genel toplamda  $4,20 < \bar{X} < 5,00$  çok yüksek aralığında ( $\bar{X} = 4.32$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Toplam	Kadın	152	52.62	2.83	202	.182	.856
	Erkek	52	52.54	2.45			

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında toplam puan ( $t_{(202)}=182$ ;  $p>.05$ ) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının sınıf değişkenine göre ONE-WAY ANOVA sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
2. Sınıf	79	52.62	2.78	Gruplar Arası	7.601	2	3.801		
3. Sınıf	68	52.81	2.67	Gruplar İçi	1511.438	201	7.520		
4. Sınıf	57	52.32	2.79	Toplam	1519.039	203		.505	.604
Toplam	204	52.60	2.74						

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile sınıf değişkeni arasında toplam puan açısından ( $F_{(2-201)}= 505$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel anlamda bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre ONE-WAY ANOVA sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Okuryazar Değil	9	52.00	2.61	Gruplar	42.920	5	3582.000		
		52.91	2.64	Arası	1476.119	198	603.549		
İlkokul Ortaokul	91	52.33	2.97	Gruplar	1519.039	203			
		52.85	2.40	İçi					
Lise	40	51.25	3.28	Toplam				1.151	.335
Ön Lisans Lisans	8	51.56	3.40						
Toplam	204	52.60	2.74						

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında toplam puan açısından ( $F_{(5-198)}= 1.151$ ;  $p>.05$ ) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ONE-WAY ANOVA sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
İlkokul	68	52.69	2.98	Gruplar Arası	29.72	4	7.432		
Ortaokul	54	52.33	2.77	Gruplar İçi	1489.310	199	7.484		
Lise	49	52.55	2.42	Toplam	1519.039	203		.993	.412
Ön Lisans	13	53.92	1.19						
Lisans	20	52.25	3.16						
<b>Toplam</b>	<b>204</b>	<b>52.60</b>	<b>2.74</b>						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında toplam puan açısından ( $F_{(4-199)}= .993$ ;  $p>.05$ ) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları	Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Toplam</b>	Evet	40	52.95	2.44	202	.907	.365
	Hayır	164	52.51	2.80			

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu arasında toplam puan ( $t_{(202)}=907$ ;  $p>.05$ ) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerinin genel anlamda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ayrıca çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne- baba eğitim düzeyi ve sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları literatürde yer alan ilgili araştırmaların sonuçlarıyla aşağıda tartışılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık görülmemektedir. Çobanoğlu ve Türer (2015)

tarafından gerçekleştirilen fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının incelendiği araştırma verilerinde katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Faiz ve Bozdemir Yüzbaşıoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çevresel-ekonomik farkındalık alt boyutunda kız öğrenciler lehine istatistiksel anlamda bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde de Öztürk Demirbaş (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalığı üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dal ve Okur Akçay (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyetleri açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine ilişkin ulaşılan bulgular genel anlamda literatürde yer alan diğer araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durumun günümüz dünyasında yaşanan küresel sorunların ve sürdürülebilirlik konusunda cinsiyet fark etmeksizin öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin farkındalıklarının olmasından kaynaklı olduğu görüşü dile getirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Faiz ve Bozdemir Yüzbaşıoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma farkındalığının alt boyutları açısından istatistiksel anlamda bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Acar (2020) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalığı sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının sınıf düzeyinde istatistiksel anlamda bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni sonucunda ulaşılan sonuçlar diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmaların çalışma gruplarındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları anne-baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan ilgili çalışmalarda anne-baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlara rastlanmamıştır. Ancak Şama (2003) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel anlamda bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel anlamda bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cirit Gül, Tağrikulu, Çobanoğlu ve Çobanoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumunun çevreye yönelik tutumlarında bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunun benzer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

## Araştırma Önerileri

Bu çalışmanın sonuçları katılımcılarının görüşleri ile sınırlı olduğundan genelleme yapılabilecek çalışmaların yapılması, farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılması, farklı bölgelerdeki üniversitelerden katılımcılarla araştırmalar yapılması, farklı değişkenlerin olduğu çalışmalar yapılması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili görüşlerini derinlemesine araştıracak nitel gelenekte araştırmalar yapılması, karma yöntem araştırmaları yapılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Acar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi (Tez No. 673549) [Yüksek Lisans Tezi Akdeniz Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ashford, N. A., & Hall, R. P. (2018). Achieving global climate and environmental goals by governmental regulatory targeting. *Ecological Economics*, 152, 246-259. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2018.06.002>
- Atmaca, A. C., Kiray, S. A., & Pehlivan, M. (2019). Development of a measurement tool for sustainable development awareness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 80-91. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.518099>
- Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Cirit Gül, A., Tağrikulu, P., Çobanoğlu, İ. H., & Çobanoğlu, E. O. (2022). Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 23(1). DOI:10.17679/inuefd.1062923
- Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247.
- Dal, Ş., & Okur Akçay, N. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 45-55. DOI: 10.14582/DUZGEF.2021.176
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 300-316.
- Faiz, M. & Bozdemir, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1255-1271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-662082>
- Güney, T., & Çoğürücü, İ. (2019). Siyasi küreselleşme ve sürdürülebilir kalkınma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 341-354. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.542493>
- Karabıçak, M., & Özdemir, M. B. (2015). Sürdürülebilir Kalkınmanın Kavramsal Temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(13), 44-49.
- Karadağ, Y., & Acar, F. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 62-78. <https://doi.org/10.38015/sbyy.693956>
- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel yayıncılık: Ankara.
- Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 19-33.
- Koçulu, A. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıkları ile Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Tez No. 511994). [Yüksek Lisans Tezi Akdeniz Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.

- Özçağ, M., & Hotunluoğlu, H. (2015). Kalkınma anlayışında yeni bir boyut: Yeşil ekonomi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 303-324.
- Özgen, N. (2019). Sürdürülebilirlik kavramı ve kullanım alanları. Özgen ve Kahyaoğlu (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma*, (s. 2-33). Pegem Akademi.
- Özsoy, A. (2021). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının incelenmesi. (Tez No.658178) [Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/>
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316.
- Sertyeşilışık, E., & Sertyeşilışık, B. (2019). Politik Ekonomi ve Sürdürülebilir Kentleşme İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 31-36.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- UNDP [Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı] TÜRKİYE, (2022). <https://www.undp.org/> Adresinden alınmıştır.

# An Investigation of 7th Grade Students' Cognitive Structures, Misconceptions and Conceptual Changes Regarding Global Problems

## 7. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Sorunlara İlişkin Bilişsel Yapılarının, Kavram Yanılgılarının ve Kavramsal Değişimlerinin İncelenmesi

Esen Durmuş

Müşerref Kübra Kınacı

### Abstract

In this study, it was aimed to reveal the cognitive structures, misconceptions and conceptual changes of seventh grade students with the Word Association Test (KIT) of global problems within the scope of social studies course. The research was carried out according to one group pre-test-post-test design, which is one of the weak experimental designs. The study group of the research was determined according to criterion sampling and easily accessible situation sampling, which is one of the purposive sampling strategies, and was conducted with 83 seventh grade students. The Word Association Test (KIT) was used as a data collection tool in the study. The word association test created for the research is one of the concepts aimed to be gained in the field of global connections learning in the seventh grade social studies course; It consists of four key concepts: climate change, drought, hunger and famine. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis types, was used in the data analysis of the research. The data obtained were analyzed by the researchers, and conceptual networks were created in line with the cut-off points, and the related sentences were categorized and direct quotations were included. It is seen that the key concept of climate change, which contains misconceptions, and the concept of global warming are confused with each other. Different studies can be conducted comparing the concepts of climate change and global warming.

### Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında olan küresel sorunların Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ile yedinci sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarının, kavram yanılgılarının ve kavramsal değişimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiş ve 83 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Araştırma için oluşturulan kelime ilişkilendirme testi yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanında kazandırılması hedeflenen kavramlardan; iklim değişikliği, kuraklık, açlık ve kıtlık olmak üzere dört anahtar kavramdan oluşmuştur. Araştırmanın veri analizinde nitel analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenerek kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuş ve ilgili cümleler kategorize edilerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Anahtar kavramlar arasında kavram yanılgısı içeren iklim değişikliği anahtar kavramı ile küresel ısınma kavramının birbirine karıştığı görülmektedir. İklim değişikliği ve küresel ısınma kavramlarının karşılaştırıldığı farklı çalışmalar yapılabilir.

Keywords: Word Association Test (WAT), Global Connections, Global Issues, Social Studies.

Anahtar Kelimeler: Kelime İlişkilendirme Testi (KIT), Küresel Bağlantılar, Küresel Sorunlar, Sosyal Bilgiler.

### Kuramsal Çerçeve

Nüfusun artması ile birlikte değişen istek ve ihtiyaçların küresel boyutta olması küresel sorunları da beraberinde getirmiştir. Yaşanan iklim krizleri, salgın hastalıklar, sel ve orman yangınları gibi kavramlar artık günlük yaşantımızın olağan bir parçası haline gelmiş ve canlıların yaşam alanlarını tehdit etmeye başlamıştır. Artan üretim ve tüketim ile birlikte yaşanan olaylar birer çevre felaketine dönüşmekte bu sebeple de yaşanan sorunların küresel boyutta değerlendirilmesi gerekmektedir.

Küresel sorunların farkında olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinde bir takım değişikliğe gidilerek kavram öğretimine ağırlık



verilmiştir. Eğitim sisteminde bireylere kazandırılması hedeflenen konuların öğretiminde kavramlar oldukça önemlidir. “Kavramların doğru anlaşılması konuların doğru öğrenilmesi ve anlaşılmasını sağlamaktadır.” Kavramsal düzeydeki konuların doğru bir şekilde anlaşılması ve öğretilmesi için farklı ölçme araçları geliştirilmiştir. Kavramsal düzeyde bireylerin bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için geliştirilen ölçme araçlarından biri de kelime ilişkilendirme testidir (Sert, 2021).

Kavram yanılgıları kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesini engellemektedir. “Anlamlı öğrenmeyi engelleyen faktörlerden birisi olan kavram yanılgılarının giderilmesi için ise öğrencilerin mevcut bilgilerinin gözden geçirilmesi ve yeni bilgilerle uyum sağlaması amacıyla zihnindeki yanlış bilgilerin değiştirilmesi gerekmektedir” (Smith ve Blakeslee, 1993; Posner, vd. 1982). Ancak kavram yanılgıları alternatif ölçme araçlarıyla tespit edilebilmektedir. Bu nedenle araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara ilişkin anahtar kavramların kelime ilişkilendirme testi ile bilişsel yapılarının, kavram yanılgılarının ve kavramsal değişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde küresel sorunların kelime ilişkilendirme testi ile incelendiği çalışmalara (Açıkgöz, 2019; Akış ve Kaya, 2018; Atabek-Yiğit vd., 2019; Ay ve Tokcan, 2019; Karakuş, 2019; Nacaroğlu ve Bozdağ, 2020; Nacaroğlu ve Karaaslan, 2020; Özata Yücel ve Özkan, 2018; Özkaral ve Bozyiğit, 2021; Sert, 2021; Tokcan ve Yiter, 2017) coğrafya, fen ve sosyal bilgiler alanlarında rastlanmaktadır. Ancak özellikle iklim değişikliği, kuraklık, kıtlık ve açlık anahtar kavramlarının kelime ilişkilendirme testi ile 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarının, kavram yanılgılarının ve kavramsal değişimlerinin incelenmesi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma için oluşturulan kelime ilişkilendirme testi yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanında kazandırılması hedeflenen kavramlardan; iklim değişikliği, kuraklık, açlık ve kıtlık olmak üzere dört anahtar kavramdan oluşturulmuştur. Bu kavramların seçilme nedeni ise öğretmenlerle yapılan ön görüşme sonucunda bu kavramların birbirleri ile sebep-sonuç ilişkisi içinde olmaları ve bu ilişkilerin birbirine karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre yürütülmüştür. Bu araştırmada deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yani deney grubu üzerinde yapılan çalışma ile test edilmektedir. “Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmektedir.” (Büyüköztürk vd., 2019). Dolayısıyla bu çalışmada sadece bir deney grubu kullanıldı ve herhangi bir karşılaştırma yapılmaksızın sadece kavramsal gelişim ölçüldü.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Malatya da bir ortaokulda eğitimine devam eden 37 erkek 46 kız toplam 83, 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme stratejilerinden biri olan uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme ile belirlenmiş ve veli onam formu imzalanan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Burada belirlenen ölçüt küresel sorunlar konusunun 7.sınıf küresel bağlantılar öğrenme alanında yer almasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bahar döneminde konu ile ilgili ünitenin işleneceği 7. sınıflar tercih edilmiştir.

Amaçsal örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi çeşitliliği olan durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019). Uygun örnekleme hızlı ve kullanışlı olduğu ve ayrıca erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesine imkânı sunduğu için en yaygın örnekleme stratejisi olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2018). Ölçüt örnekleme ise araştırmacılar tarafından önceden belirlenene kriterleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada yaygın bir şekilde kullanılan Kelime ilişkilendirme testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi kavramlar arasında kurulan ilişkileri açığa çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Kelime ilişkilendirme testi bilişsel yapıyı ve bilişsel yapıdaki kavramlar arası ilişkileri ve bu ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığının tespit edilmesinde, kavram yanılıklarının ve kavramsal değişimlerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Bahar vd., 1999; Bahar ve Özatlı, 2003).

Kelime ilişkilendirme testi iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcılardan kavramı ifade eden sözcükleri yazmaları istenmekte, ikinci bölümde ise kavramı cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Bu ikinci kısım, katılımcıların kavramı gerçekten kavrayıp kavramadığını anlamak için kullanılır (Keskin vd., 2016). Kelime ilişkilendirme testinin farklı şekillerde kullanım imkânı sunmaktadır. Örneğin, sadece bir ölçme aracı olarak kullanılabilirdiği gibi, ders öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanıp öğrencilerde kavram değişimini izleme imkânı da sağlamaktadır (Yavaş, 2021).

Araştırmada küresel sorunlarla ilgili anahtar kavramlar belirlenirken öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı; katılımcılara ait kişisel bilgiler ve anahtar kavramlar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracı her anahtar kavram bir sayfada yer alacak şekilde hazırlanmıştır. Resim 1. de örnek bir sayfaya yer verilmiştir.

1. KAVRAM

İklim Değişikliği ..... mevsim ..... kuraklık .....

İklim Değişikliği ..... dünya .....

İklim Değişikliği ..... güneş ..... sarımsak .....

İklim Değişikliği ..... kuraklık .....

İklim Değişikliği ..... kutup .....

İklim Değişikliği ..... küresel ..... dünya .....

İklim Değişikliği ..... yağış ..... iklim .....

İlgili Cümle:  
İklim değişikliği dünyayı kötü etkiler .....

**Resim 1.** Veri toplama aracından örnek bir sayfa.

## Veri Toplama Süreci

Öğrencilerine yapılan açıklamaların ardından KİT dağıtılmış ve her bir anahtar kavram için bir dakika süre verilmiştir. Bu süre içerisinde öğrencilerden anahtar kavramlarla ilişkilendirdikleri kelimeleri yazmaları ve bu anahtar kavramlar ile ilgili cümle kurmaları istenmiştir. Kelime ilişkilendirme testinde her bir anahtar kavram alt alta yazılmıştır. Bahar ve Özatalı (2003)'ya göre "bunun sebebi, öğrencilerin anahtar kavrama karşılık cevap kelimeleri yazdıktan sonra tekrar anahtar kavrama dönmezse anahtar kavramın değil, kendi yazdığı cevap kelimenin çağrıştırdığı kelimeleri yazma ihtimalini yani zincirleme cevap riskini önlemektir".

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere KİT ile ilgili açıklamalar yapılmış ve onlara farklı araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Sosyal bilgiler dersi küresel sorunlar ile ilgili ünite öncesi ön test, 4 haftalık soru-cevap tekniği ve etkinliklerle işlenen ders sonrası son test olarak KİT uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir kurala bağlı olarak nitel verilerin işlenmesini, bulguların tanımlanmasını ve bulguların yorumlanmasını içeren analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve her anahtar kavram ile ilişkilendirilen cevap kelimeler ve bu cevap kelimelerin tekrar sayısı belirlenmiştir. Tekrar sayıları belirlenerek kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarında, kesme noktalarında yer alan anahtar kavramlar ve ilişkili olduğu cevap kelimelere yer verilmiştir.

Kısacası kavramlar arasındaki bilişsel yapının ortaya çıkarılması için Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından ortaya konulan "kesme noktası" (KN) tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle; "kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla cevap verilen kelimenin belli sayıda altı kesme noktası olarak kullanılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. Her bir kesme noktası aralığında ortaya çıkan anahtar kavramlar o aralıktaki öğrenci sayısı kadar tekrar edilmiş demektir."

İlgili cümleler ise araştırmacılar tarafından incelenmiş; "*bilimsel bilgi içeren cümleler, bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler ve kavram yanlışlığı içeren cümleler*" şeklinde kategorize edilmiştir (Ercan vd., 2010). Cümleler kategorize edildikten sonra her kategoriye ilişkin örnek cümlelere yer verilmiştir.

Çalışmada genel olarak güvenilirlik ve geçerliği sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. Çalışmanın her aşamasında inandırıcılık konusunda alanında uzman kişi tarafından araştırmacının çeşitli boyutlarıyla incelenmesi sağlanmıştır. Veri toplama aracında yer alan anahtar kavramlar ve ilgili cümleler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Araştırmada güvenilirlik için, yapılan çalışma uzman ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır. Ardından bu kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği/görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve araştırmacının güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) "güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı"

formülüne göre hesaplanmış ve kodlayıcılar arası uyum ön test için %94 ve son test için %90 olarak belirlenmiştir.

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.

## Bulgular

Anahtar kavramlardan elde edilen bulgular tablo ve kavram ağlarıyla birlikte verilmiştir.

Uygulanan **ön test** ile küresel sorunlar ile ilgili anahtar kavramlar incelendiğinde iklim değişikliği en çok 41 kelime ile ilişkilendirilirken, kuraklık 40, kıtlık 30, açlık ise 31 cevap kelime ile ilişkilendirilmiştir. Anahtar kavramlar toplam 86 cevap kelime ile ilişkilendirilirken, 30 cevap kelime birden fazla anahtar kavramla ilişkilendirilmiştir. Yine anahtar kavramlardan iklim değişikliğinin toplam cevap sayısı 306 iken, kuraklık 308, kıtlık 252 ve açlık 224’ dür.

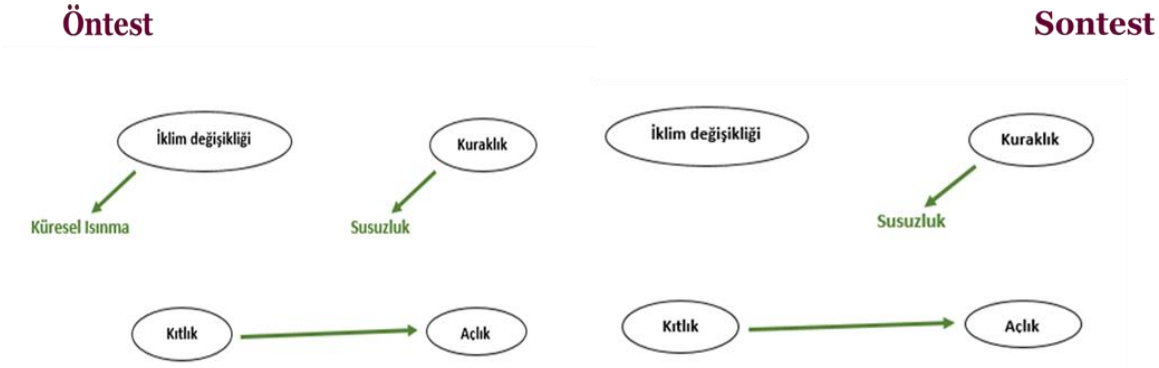
Anahtar kavramların en çok ilişkilendirildiği cevap kelimelere bakıldığında iklim değişikliği anahtar kavramı 59 defa küresel ısınma cevap kelimesi ile kuraklık, 56 defa susuzluk cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Kıtlık anahtar kavramı 56 defa açlık cevap kelimesi ile açlık ise 32 defa kıtlık cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

Cevap kelimelerin 39’unun tekrar sayısı 10 ve üzeriyken, bu cevap kelimelerde 8’i birden fazla anahtar kavram ile ilişkilendirilerek ortak cevap kelime olmuştur. Anahtar kavramların ilişkilendirildiği cevap kelimelerin tekrar sayısı 10 ve üzeri olan cevap kelimeler kavram ağı şeklinde gösterilmektedir.

Uygulanan **son test** ile küresel sorunlar ile ilgili anahtar kavramlar incelendiğinde iklim değişikliği en çok 56 kelime ile ilişkilendirilirken, kuraklık 49, kıtlık 31, açlık ise 35 cevap kelime ile ilişkilendirilmiştir. Anahtar kavramlar toplam 111 cevap kelime ile ilişkilendirilirken, 35 cevap kelime birden fazla anahtar kavramla ilişkilendirilmiştir. Yine anahtar kavramlardan iklim değişikliğinin toplam cevap sayısı 309 iken, kuraklık 303, kıtlık 246 ve açlık 244’ dür.

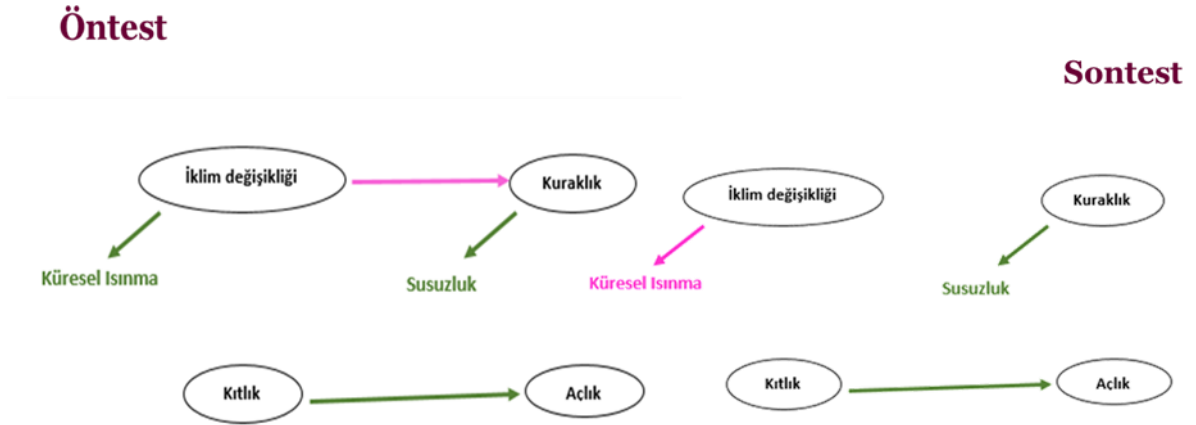
Anahtar kavramların en çok ilişkilendirildiği cevap kelimelere bakıldığında iklim değişikliği anahtar kavramı 46 defa küresel ısınma cevap kelimesi ile kuraklık, 60 defa susuzluk cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Kıtlık anahtar kavramı 61 defa açlık cevap kelimesi ile açlık ise 37 defa ölüm cevap kelimesi ilişkilendirilmiştir.

Cevap kelimelerin 31'inin tekrar sayısı 10 ve üzeriyken, bu cevap kelimelerde 6'sı birden fazla anahtar kavram ile ilişkilendirilerek ortak cevap kelime olmuştur. Anahtar kavramların ilişkilendirildiği cevap kelimelerin tekrar sayısı 10 ve üzeri olan cevap kelimeler kavram ağı şeklinde gösterilmektedir.



Şekil 1. Kesme noktası 50 ve üzeri olan cevap kelimelere ilişkin kavram ağı

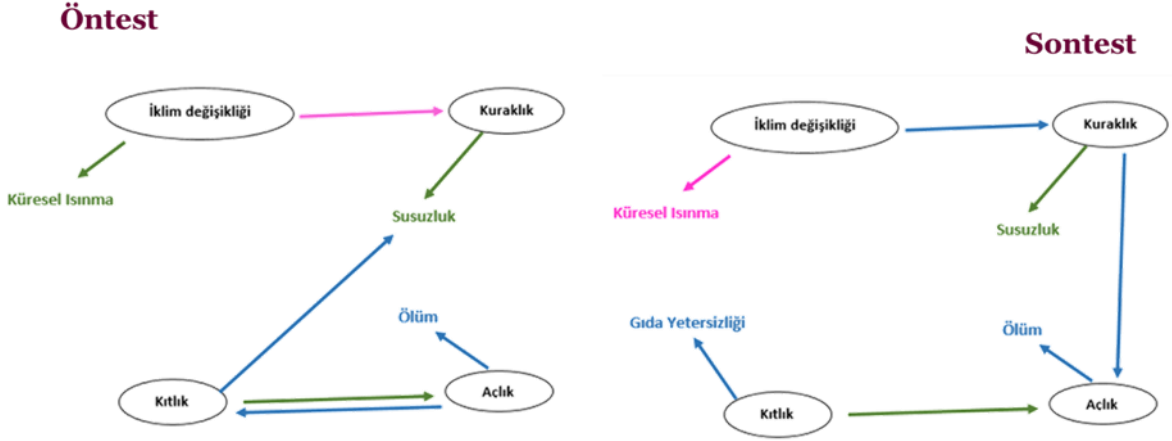
**Kesme noktası 50 ve üzeri** olan cevap kelimeler incelendiğinde *iklim değişikliği* anahtar kavramının **ön testte** küresel ısınma cevap kelimesiyle ilişkilendirilirken, **son testte** herhangi bir cevap kelime ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Diğer anahtar kavramlar değerlendirildiğinde **ön test ve son testte** *kıtlık* kavramının açlık kavramıyla, *kuraklık* kavramının da susuzluk cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği ancak *açlık* anahtar kavramının herhangi bir cevap kelime ile ilişkilendirilmediği, görülmektedir.



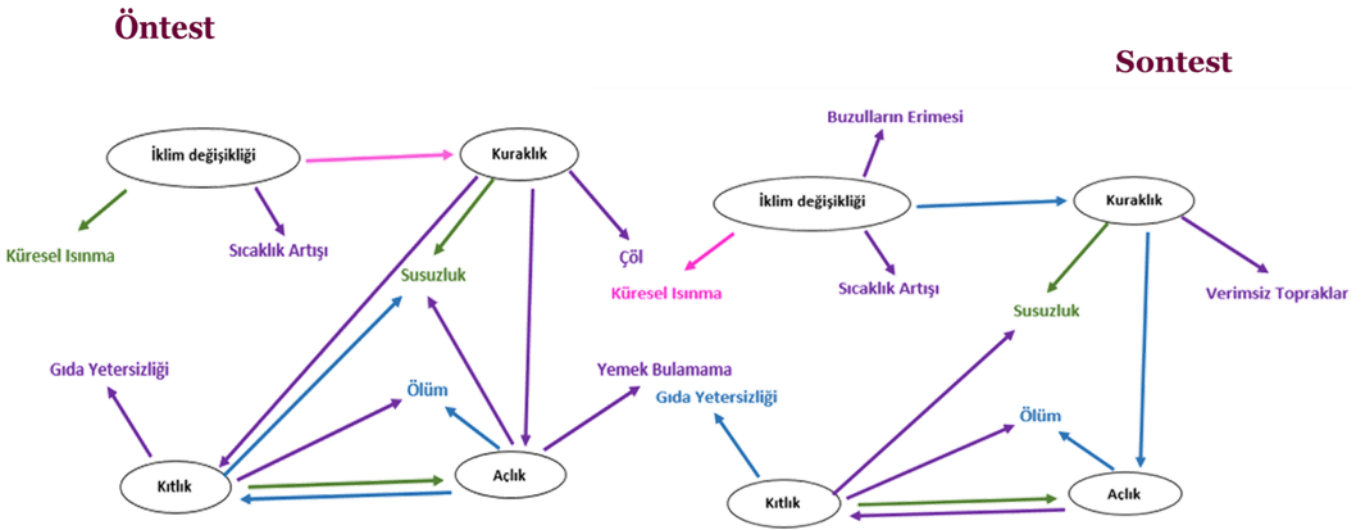
Şekil 2. Kesme noktası 49-40 arası olan cevap kelimelere ilişkin kavram ağı

Şekil 2’de yer alan ve **kesme noktası 49-40** arasında olan kavram ağı incelendiğinde *iklim değişikliği* anahtar kavramının **ön testte** kuraklık anahtar kavramıyla ilişkilendirilirken, **son testte** küresel ısınma cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer anahtar kavramlar değerlendirildiğinde **kesme noktası 49-40** aralığında **ön test ve son testte** herhangi bir değişim olmadığı görülmektedir.

Şekil 3. Kesme noktası 39-30 arası olan cevap kelimelere ilişkin kavram ağı



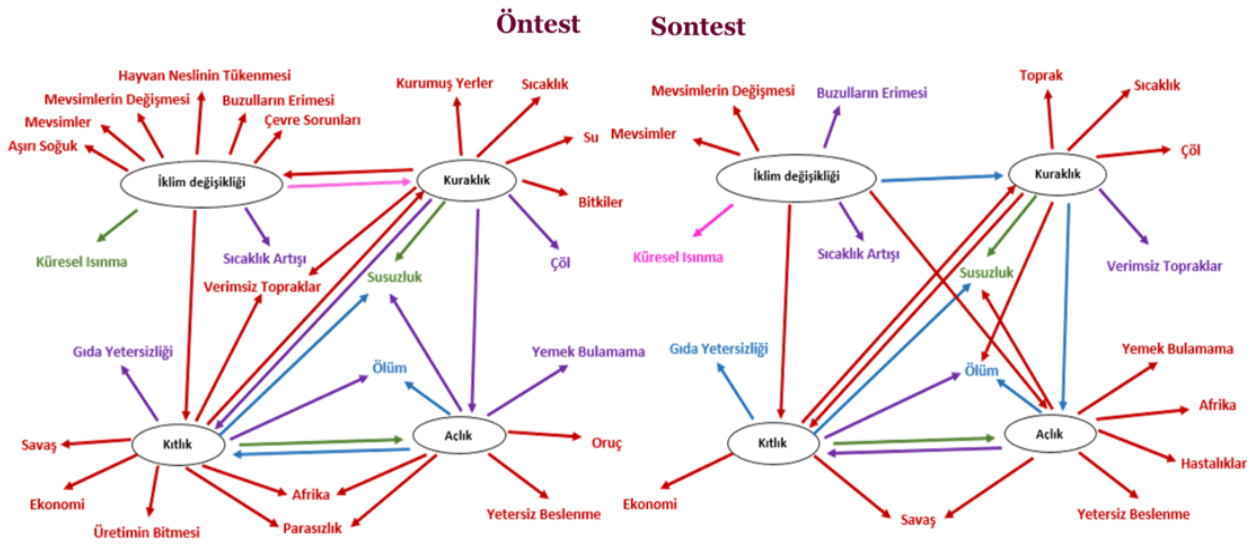
**Kesme noktası 39-30** arasında olan cevap kelimeler incelendiğinde *iklim değişikliği* anahtar kavramının **ön testte** herhangi bir cevap kelime ile ilişkilendirilmediği ancak, **son testte** kuraklık anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiştir. *Kuraklık* anahtar kavramı değerlendirildiğinde **ön testte** herhangi bir cevap kelime ile ilişkilendirilmediği ancak, **son testte** açlık anahtar kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. *Kıtık* anahtar kavramı değerlendirildiğinde **ön testte** susuzluk cevap kelimesiyle son testte ise gıda yetersizliği cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği; *açlık* anahtar kavramının ise **ön testte** ölüm ve kıtlık cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği ve **son testte** ise sadece ölüm cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.



Şekil 4. Kesme noktası 29-20 arası olan cevap kelimelere ilişkin kavram ağı

**Kesme noktası 29-20** arasında olan cevap kelimeler incelendiğinde *iklim değişikliği* anahtar kavramının **ön testte** sıcaklık artışı cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği, **son testte** ise hem sıcaklık artışı hem de buzulların erimesi cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. *Kuraklık* anahtar kavramı değerlendirildiğinde **ön testte** çöl, kıtlık ve açlık cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği ancak, **son testte** sadece verimsiz topraklar cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. *Kıtlık* anahtar kavramı değerlendirildiğinde **ön testte** gıda yetersizliği ve ölüm cevap kelimeleriyle **son testte** ise susuzluk ve ölüm cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. *Açlık* anahtar kavramının ise **ön testte** susuzluk ve yemek bulamama cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği ve **son testte** ise sadece kıtlık cevap kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

**Şekil 5.** Kesme noktası 19-10 arası olan cevap kelimelere ilişkin kavram ağı



Şekil 5'te yer alan ve **kesme noktası 19-10** arasında olan kavram ağı incelendiğinde *iklim değişikliği* anahtar kavramının **ön testte** aşırı soğuk, mevsimler, mevsimlerin değişmesi, hayvan neslinin tükenmesi, buzulların erimesi, çevre sorunları ve kıtlık cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği, **son testte** ise mevsimler, mevsimlerin değişmesi, kıtlık ve açlık cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. *Kuraklık* anahtar kavramı değerlendirildiğinde **ön testte** verimsiz topraklar, iklim değişikliği, kurumuş yerler, sıcaklık, su ve bitkiler cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği, **son testte** ise kıtlık, ölüm, toprak, sıcaklık ve çöl cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Kesme noktası 19-10 arasında olan kavram ağına *Kıtlık* anahtar kavramı **ön testte** verimsiz topraklar, kuraklık, savaş, ekonomi, üretimin bitmesi, parasızlık ve Afrika cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir; **son testte** ise ekonomi, kuraklık ve savaş cevap kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. *Açlık* anahtar kavramının ise **ön testte** Afrika, parasızlık, yetersiz beslenme ve oruç cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği ve **son testte** savaş, susuzluk, yemek bulamama, Afrika, hastalıklar ve yetersiz beslenme cevap kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

### İlgili Cümlelere Yönelik Bulgular

İlgili cümleler *bilimsel bilgi içeren, bilimsel olmayan ve kavram yanılgısı içeren* cümleler olmak üzere 3 kategoriye ayrılmış ve tablo olarak verilmiştir.

Tablo 1. Ön test Anahtar kavramlar ile ilgili kategoriler ve kategori sayıları

Anahtar Kavramlar	Bilimsel bilgi içeren cümle sayısı	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı	Kavram yanılgısı içeren cümle sayısı	Boş
İklim Değişikliği	10	40	26	7
Kuraklık	5	57	15	6
Kıtlık	8	61	7	7
Açlık	1	70	2	10

Anahtar kavramlarla ilgili kurulan cümleler ile ilgili tablo 1. değerlendirildiğinde ön testte bilimsel bilgi içeren cümlelerin, bilimsel olmayan ve kavram yanılgısı içeren cümlelere oranla daha az olduğu görülmektedir. Anahtar kavramlar ile ilgili kategoriler incelendiğinde bilimsel olmayan cümlelerin en fazla *açlık* anahtar kavramına yönelik olduğu görülmektedir. Kavram yanılgısı içeren cümleler değerlendirildiğinde ise kavram yanılgısının en fazla *iklim değişikliği* en az ise *açlık* anahtar kavramına yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Son test Anahtar kavramlar ile ilgili kategoriler ve kategori sayıları

Anahtar Kavramlar	Bilimsel bilgi içeren cümle sayısı	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı	Kavram yanılgısı içeren cümle sayısı	Boş
İklim Değişikliği	33	39	9	2
Kuraklık	27	51	2	3
Kıtlık	15	63	1	4
Açlık	29	50	1	3

Anahtar kavramlarla ilgili kurulan cümleler ile ilgili tablo 2. değerlendirildiğinde *kıtlık* anahtar kavramıyla ilgili cümlelerin yarısından fazlası bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümleler olduğu görülmektedir. Kavram yanılgısı içeren cümleler değerlendirildiğinde ise en fazla iklim değişikliği anahtar kavramının kavram yanılgısı içerdiği söylenebilir.

Genel olarak anahtar kavramlara ile ilgili tablolar değerlendirildiğinde ön testte bilimsel içerikli cümlelerin az olduğu bilimsel olmayan ve kavram yanılgısı içeren cümlelerin daha fazla olduğu görülmektedir; ancak son testte ise bilimsel içerikli cümle sayısı artarken, bilimsel olmayan ve kavram yanılgısı içeren cümle sayısında da bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durumun ön testte öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı, son testte ise dört haftalık işlenen ders ve yapılan etkinlikler sonucunda ön teste göre daha iyi sonuç alındığı söylenebilir.

Aşağıda yer alan tablo 3 ve tablo 4’de bu kategorilere ilişkin öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelere yer verilmiştir.



Tablo 3. Ön test Anahtar kavramlar ile ilgili cümleler

Anahtar Kavramlar	Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Kavram yanılgısı içeren cümle örnekleri
<b>İklim Değişikliği</b>	-İklim değişikliğindeki en büyük etken küresel ısınmadır. -İklim değişikliği buzulların erimesine sebep olur.	-İklim değişikliği mevsimleri daha farklı yaşamamıza sebep oluyor. -İklim değişikliği sıcaklığın düzeniz olmasına neden olur.	-İklim değişikliği 3 ayda bir olur. -Mevsim değiştiği zaman iklim değişikliği de gerçekleşir. -İklim değişikliği küresel ısınmaya neden olur.
<b>Kuraklık</b>	-Toprağın kuruması ya da çölleşmesidir. -Su kaynaklarının yetersizliği ile kuraklık başlar.	-Kuraklıktan hayvanların etkilendiği gibi insanlar da etkileniyor. -Kuraklık arttıkça çiçekler susuz kalıyor.	-Afrika'da kuraklık yüzünden neredeyse hiç ağaç yetişmiyor. -Eğer kuraklık olursa küresel ısınma oluşur.
<b>Kıtlık</b>	-Kıtlık gıdaların azalmasıdır. -Kıtlık gıda üretiminin azalması ve bitmesidir.	-İnsanlar aç, susuz yaşayamaz o yüzden kıtlık kötü bir şey.	-Kıtlıktan dolayı ekonomik durumlar ortaya çıkar.
<b>Açlık</b>	-İnsanlar yeterince beslenmezse aç kalır.	-Açlık çok kötü ve en çok çocukları etkiler.	-Açlık kıtlıktır.

Tablo 4. Son test Anahtar kavramlar ile ilgili cümleler

Anahtar Kavramlar	Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Kavram yanılgısı içeren cümle örnekleri
<b>İklim Değişikliği</b>	-İklim değişikliği yüzünden buzullar eriyor ve kutup ayılarının yaşam alanı azalıyor.	-İklim değişikliği yüzünden yazı kış gibi kışı yaz gibi yaşıyoruz. -İklim değişikliği Mevsimleri güzel yaşayamamıza sebep olur.	- Karadeniz'in iklimi her zaman yağmurlu geçer. -İklim değişikliği bir doğal afettir.
<b>Kuraklık</b>	-Kuraklık tarım faaliyetlerinde azalmaya yol açar. -Kuraklık yağış az olması yüzünden ortaya çıkar.	-Kuraklık beraberinde birçok olumsuzluk getirir. -Kuraklık yüzünden su savaşları çıkabilir.	-Fazla sıcaktan buzulların erimesi.
<b>Kıtlık</b>	-Kıtlık açlığa ve susuzluğa neden olur.	-Kıtlık zamanında insanlara yardım ulaştırılır.	- Kıtlık ve açlık aynı şeydir.
<b>Açlık</b>	-Az gelişmiş ülkelerdeki gıda yetersizliği açlığa neden olmaktadır.	-İnsanların açlıktan dolayı karnı ağrıyor ve zayıflıyor.	-Açlık kıtlığa yol açar.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ön test ve son test anahtar kavramlar arasında iklim değişikliği ve kuraklık anahtar kavramlarının toplam cevap kelime sayısı diğer anahtar kavramlardan fazladır. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen cevap kelimeler çeşitlenirken bu cevap kelimelerin tekrar sayısı da artmıştır.

*İklim değişikliği* anahtar kavramı ön test ve son testte en fazla küresel ısınma, kuraklık, aşırı sıcak ve buzulların erimesi cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde Sert (2021) tarafından yapılan çalışmada iklim değişikliği en fazla kuraklık cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Nacaroğlu ve Karaaslan (2020) tarafından yapılan çalışmada ise özel yetenekli öğrencilerin iklim değişikliği kavramına ilişkin bilişsel yapıları incelenmiş ve öğrencilerin bu anahtar kavramı iklimin değişmesi, havanın ısınması, canlıların yok olması, küresel ısınma ve mevsim değişikliği gibi benzer cevap kelimeler çıkmıştır.

*Kuraklık* anahtar kavramı ön test ve son testte en fazla susuzluk, açlık ve çöl cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde Sert (2021) tarafından yapılan çalışmada açlık ve susuzluk cevap kelimelerinin kuraklık anahtar kavramıyla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada kuraklık kavramıyla ilgili öğrencilerin bilişsel yapıları incelenmiş ve öğrencilerin bu anahtar kavramı en fazla çöl kelimesiyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Akış ve Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada ise kuraklık anahtar kavramı değerlendirmeye alınmış ve neden sonuç tanım şeklinde verilmiş ve kıtlık, susuzluk, açlık gibi benzer cevap kelimeler çıkmıştır.

*Kıtlık* anahtar kavramı ön test ve son testte en fazla açlık, gıda yetersizliği ve ölüm cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Açlık anahtar kavramı ise ön test ve son testte en fazla kıtlık ve ölüm cevap kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde Sert (2021) tarafından yapılan çalışmada açlık kavramı en fazla Afrika cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir.

İlgili cümleler incelendiğinde ön testte anahtar kavramlar arasında kavram yanılgısı içeren en fazla iklim değişikliği olmuştur. Son testte ise iklim değişikliği anahtar kavramı ile ilgili bilimsel cümlelerde artmış, kavram yanılgılarında azalma olmuş ancak bilimsel olmayan cümlelerde belirgin bir değişiklik olmamıştır. Bilimsel olmayan cümlelerde azalma sadece açlık anahtar kavramında olmuştur. İlgili cümleler incelendiğinde anahtar kavramlar arasında kavram yanılgısı içeren iklim değişikliği anahtar kavramı ile küresel ısınma kavramının ve açlık kavramı ile kıtlık kavramının birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Karakuş (2019) tarafından yapılan öğrencilerden birçoğunun kuraklık kavramı ile ilgili bilimsel bilgi içeren cümle kurduğu, bilimsel olmayan cümle sayısının 48 olduğu ve kavram yanılgısı içeren cümle sayısının sadece 1 tane olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ön test ve son test sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişsel yapılarında bir gelişme olduğu, bazı kavram yanılgılarının yerini doğru kavramların aldığı söylenebilir. Anahtar kavramların neden ve sonuçlarının birbiri ile ilişkili olması nedeniyle birbirine karıştırılması olasıdır. Bu nedenle bu kavramlar öğretilirken kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi neden ve sonuçların öğrencilerin zihnine tam olarak işlenebilmesi açısından gereklidir. İklim değişikliği ve küresel ısınma kavramlarının karşılaştırıldığı farklı çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Açıköz, F. N. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akış, A. ve Kaya, B. (2018). The determination of the cognitive structures of year 4 geography students in relation to the concept of 'drought'. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 58-68.
- Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.
- Ay, E. ve Tokcan, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları*, 12(5), 56-67.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. ve Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136- 154.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 735-751.
- Keskin, E., Örgün, E., Akbaş Tuna, A., ve Tuna, M. (2016). Conceptual analysis of quality through word association test. Proceedings of 33rd International Business Research Conference. 4 - 5 January 2016, Dubai.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2019), Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds.), 1994, Pegem Akademi.
- Nacaroğlu, O. ve Bozdağ, T. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 385-409.
- Nacaroğlu, O. ve Karaaslan, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 1-13.

- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunları algılarındaki değişimin incelenmesi: Kocaeli örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 146-160.
- Özkaral, T. ve Bozyiğit, R. (2021). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin kuraklığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı.
- Patton, M.Q. (2018). Nitel araştırmaların desenlenmesi, İ. Eti ve B. Turhan Türkan (Çev.). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri içinde* (s. 209-257). 2000, Pegem Akademi.
- Posner, G. J., Strike, K.A., Hewson, P. W. ve Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Sert, A.E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü.
- Smith, E. ve Blakeslee, T. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science, *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2), 111- 126.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-129.
- Yavaş, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Analyzing the Activities in Social Studies Textbooks in Early Childhood According to Learning Styles

## Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Dersi Kaynak Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Stillere göre Analiz Edilmesi

Leyla Dönmez  
Eyüp Artvinli

### Abstract

The aim of this research is to analyze the activities in the social studies course resource books according to their learning styles. with the achievements contained in the curriculum of the social studies course updated in 2018, it becomes important in this process to what extent the skills contained in the program are reflected in textbooks. Analyzing which learning style the activities Dec in the textbooks are aimed at is important in order to provide an idea of the degree to which the individualized education plan is implemented among students. However, considering the importance of early ages in learning, it is important which learning styles of early students are addressed by a course that is at the heart of life, such as social studies. For this reason, the students who face the social studies course for the first time in the 2021-2022 academic year are accepted to be read in the Journal of Communiqués and accepted to be read in the 4th academic year of 2021-2022. A total of 3 textbooks belonging to the class constitute the data source of the research. According to Gardner, students' learning styles are grouped under eight headings. In social studies textbooks, visual and verbal (reading and writing) learning styles are intensively included. 4 with three published in 2018. Grade social studies textbooks the textbooks examined the activities in 48% of the verbal, reading, and writing when it is determined that cater to all learning styles, by 52 percent, the source of the event that takes place in the books belonging to the visual learning style, are among the finds. Books listed in reading comprehension and interpretation of texts frequently kinesthetics intelligence, social intelligence, mathematical intelligence, natural intelligence, existential intelligence, musical intelligence, and internal intelligence, no findings were identified. However, a school that creates a learning environment in its own right, outside of the students in social studies, especially for kinesthetic learning styles that appeal to any land or field work also the lack of understanding of social studies memorization, make a boring lecture. Whereas 4. Students at the grade level are still individuals who continue to exist in the gaming age. Therefore, it is suggested that the student activities included in social studies textbooks should be designed to appeal to visual, auditory and kinsetetic, mathematical, internal, social, existential, musical, natural learning styles.

### Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersi kaynak kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenme stillerine göre analiz edilmesidir. 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile programda yer alan becerilerin ders kitaplarına hangi oranda yansıdığı bu süreçte önem kazanmaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi öğrenme stiline dönük olduğunu analiz etmek öğrenciler arasında bireyselleştirilmiş eğitim planının ne derece uygulandığı konusunda fikir sahibi olmayı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğrenmede erken yaşların önemi göz önüne alındığında sosyal bilgiler gibi yaşamın temelinde yer alan bir dersin de erken dönemdeki öğrencilerin hangi öğrenme stillerine hitap ettiği önem taşımaktadır. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi ile ilk kez yüz yüze gelen öğrencilerin 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okudukları ve Tebliğler Dergisi'nde okutulması kabul edilen 4. Sınıfa ait toplam 3 adet ders kitabı araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Gardner'e göre sekiz başlık altında toplanmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ise yoğun bir biçimde görsel ve sözel (okuma ve yazma) öğrenme stilleri yer almaktadır. 2018 yılında yayınlanan üç adet 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin %48'inin sözel okuma ve yazma öğrenme stiline hitap ettiği tespit edilirken, %52 oranında görsel öğrenme stiline ait etkinliğin kaynak kitaplarda yer aldığı elde edilen bulgular arasındadır. Okuduğunu anlama ve yorumla metinlerine sıkça yer verilen kitaplarda kinestetik zeka, sosyal zeka, matematiksel zeka, doğasal zeka, varoluşsal zeka, müziksel zeka ve içsel zekaya ait hiçbir bulgu tespit edilmemiştir. Halbuki kendi içinde bir okul dışı öğrenme ortamı oluşturan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin özellikle kinestetik öğrenme stiline hitap eden herhangi bir arazi veya saha çalışmasının olmaması da sosyal bilgiler dersini ezber anlayışa sahip, sıkıcı bir ders haline gelmesine yol açmaktadır. Oysa 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler hala oyun çağında varlıklarını sürdüren bireylerdir. Dolayısıyla sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen öğrenci etkinliklerinin görsel, işitsel ve kinestetik, matematiksel, içsel, sosyal, varoluşsal, müziksel, doğasal öğrenme stillerine de hitap edecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

Keywords: Social Studies textbooks, social studies course, learning styles

## Kuramsal Çerçeve

Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecinin bilinen en temel ve en önemli ders materyalidir. Öğretim programı dâhilinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre hazırlanan ve yetkililerce kontrolü sağlandıktan sonra belirli okul, sınıf ve derse göre sınıflandırılan ders kitapları öğretmen ve öğrencilerin temel kaynağı olarak önerilen kitaplardır (Oğuzkan, 1993, s.83; Demirel ve Kiroğlu, 2005, s.2).

Öğretim araçları arasında en çok kullanılan ders kitaplarının hazırlanması önemlidir (Seven, 2001). İyi bir ders kitabı, eğitim sisteminin öngördüğü anlayış doğrultusunda hazırlanmalı, öğretim programı ile ilişkilendirilmeli ve toplumun gereklilikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Halis, 2002, s.51). Özellikle yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, geleneksel anlayışın aksine yalnızca bilgi yüklü sayfalar topluluğu olmaktan ziyade öğretim programının ön gördüğü kazanım, beceri ve değerler doğrultusunda etkinlikler ve görseller ile donatılmış; öğrenciyi merak etmeye ve öğrenmeye sevk eden öğrenci merkezli materyaller olmak zorundadırlar (Demirel, 2000, s.40, Sefa, 2009, s.11).

Literatür tarandığında sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili yapılmış birçok çalışmaya rast gelmek mümkündür. Bu çalışmaların birçoğu ders kitaplarının içeriği ya da genel özelliklerinin incelenmesi üzerinedir. Bu çalışmalardan bazılarını örnek verecek olursak; Gülersoy (2012), çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarını hem fiziksel özellikleri hem de içeriklerini incelemiştir. Tay (2015) ve Şeker (2014) ise çalışmalarında ders kitaplarında öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Topkaya ve Tokcan (2013) ise çalışmalarında ders kitapların öğretim programını değerler açısından karşılaştırmasını yapmışlardır. İlhan, Şeker ve Kapıcı (2015) çalışmalarında daha özel bir konuya eğilmişler ve Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yerini incelemişlerdir. Kaymakçı, (2013) çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Taş (2007) çalışmasında sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Topçu ve Karatekin (2017) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim adamlarını incelemişlerdir.

## Yöntem

Araştırma amacına uygun olarak nitel metodoloji doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Talim ve Terbiye kurulu başkanlığı tarafından kabul edilen kamu ve özel yayınevine ait üç adet 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır.

Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla toplanır (Berg & Lune, 2015; Merriam, 2009). Bunu veri analizi takip eder. Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama olarak üç aşamalıdır. Toplanan verileri analiz ederken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi, doküman analizi gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenen teknik doküman analizidir. Çünkü alan yazında yer alan, araştırmaların, makalelerin çoğunda, doküman analizi ile ilgili takip edilen prosedür ve doküman analizi hakkında detaylı ve yeterli ayrıntı bulunmamaktadır.

Doküman analizi sürecini Altheide (1996); dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sınıflamaktadır. Analiz sürecini yönlendiren birbiriyle ilişkili iki ilke tarafsızlık ve güvenilirliktir. Bir analiz, aynı belge setini benzer koşullar altında analiz etme fırsatı verildiğinde başka bir okuyucunun aynı genel sonuca ulaşması durumunda güvenilir olarak kabul edilir (Altheide, 1996). Farklı bir analiz ise Forster (1995) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacıya göre doküman analizi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapılır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Yukarıdaki analizlerin dışında doküman analizi gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (ayrıntılı inceleme) ve yorumlamayı içerir. Bu yinelemeli süreç, içerik analizi öğelerini birleştirir ve tematik analizi gerektirir (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998).

## **Bulgular**

Öğrencilerin öğrenme stilleri Gardner'e göre sekiz başlık altında toplanmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında ise yoğun bir biçimde görsel ve sözel (okuma ve yazma) öğrenme stilleri yer almaktadır. 2018 yılında yayınlanan üç adet 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin %48'inin sözel okuma ve yazma öğrenme stiline hitap ettiği tespit edilirken, %52 oranında görsel öğrenme stiline ait etkinliğin kaynak kitaplarda yer aldığı elde edilen bulgular arasındadır. Okuduğunu anlama ve yorumla metinlerine sıkça yer verilen kitaplarda kinestetik zeka, sosyal zeka, matematiksel zeka, doğasal zeka, varoluşsal zeka, müziksel zeka ve içsel zekaya ait hiçbir bulgu tespit edilmemiştir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerini bilmeleri, tek başına etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Öğrenmesini gerçekleştireceği ortamların da, kendi öğrenme özelliklerine uygun olması gerekir. Bu ise, öğretim etkinliklerinin farklı öğrenme özelliklerine uygun olarak planlanmasını gerektirir. Öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretmenin görevlerinden biridir. Öğretmenin, etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmesi için, öncelikle öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmesi ve bu öğrenme stillerine en uygun öğretim etkinliklerini planlayabilmesi gereklidir. Bu durum ise, öğretim yöntem ve tekniklerinden, kullanılacak öğretim materyallerine ve değerlendirme etkinliklerine kadar sürecin bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir (Kurüm, 2008: 113).

Yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir (Given, 1996; akt:Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 3):

- a) Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- b)Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- c)Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- d) Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- e) Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin.

Mumford (1992), etkili bir ders tasarımı yapabilmek için öğrenme döngüsü, öğrenme stilleri ve öğrenmek için öğrenmenin desteklenmesinin, bir bütün olarak çeşitli öğrenme stilleri modelleri tarafından desteklendiğini belirtir.

Montgomery ve Groat'a (1998) göre okullarda öğrencilere sağlanan öğretimin niteliğini artmasını sağlayan öğrenme stillerinin öğretimde dikkate alınmasının beş yararı vardır (Akt. Rüzgar, 2014);

*Mesaj İletimi Sağlaması:* Eğitimcilerin öğrenenlere iletmek istedikleri mesajların algılanma boyutunu artırır.

*Geniş Öğrenen Grubuna Hitap Etme:* Her geçen gün öğrenen sayısı ve çeşitliliğinin artması sonucunda geniş öğrenen grubuna hitap etmeyi sağlar.

*Öğretme ve Öğrenmeyi Diyalog Haline Getirme:* Öğretimde öğretmeni bilgi aktarıcı rolünden çıkarıp öğrencilerle etkileşim kurabildiği diyalog haline getirme.

*Öğretimi Yenilikçi (Rewarding) Hale Getirme:* Öğretmenler öğrenme stilleri sayesinde öğretecekleri şeyi yalnızca kendi öğrendikleri şekilde değil farklı öğretim şekilleri kullanarak öğretimde daha etkin olabilir.

*Disiplinlerin Geleceğini Garanti Altına Alma:* Öğrenenlerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında öğrenme stilleri sayesinde bireysel beceri ve farklılıkları daha kolay belirlenip uygun mesleklere yönlendirilmesini sağlayabilir.

Öğrenenlerin derse olan ilgilerinin ve ders başarılarının artmasında; öğretim planına uygun gerekli öğretim materyalleri hazırlanması, uygulanacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi (Toprakçı, 2017) ile uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır (Bahar, 2009; Durgut ve Güzel, 2020). Fen bilimleri öğrenme ve öğretimde uygulamaya yönelik etkinliklerin önemli olduğu ve öğrencilerin bu etkinliklerden keyif aldıkları belirlenmiştir (Gunstone, 1991, Jonstone ve Al-Shua'ili, 2001, Kapenda, Kandjeo- Marenga ve Kasanda, 2002; Akt. Bahar, 2009).

Öğrenme stili farklılıklarını dikkate alarak planlanan dersler öğrencilerin derse karşı tutumunu ve dolayısı ile akademik başarılarını etkilemektedir (Azizoglu ve Çetin, 2009). Öğrenme stilleri ile fen motivasyonu ve fen tutumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın sonucunda farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen motivasyonu arasında farklılık belirlenirken farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen tutumları arasında farklılık görülmemiştir (Azizoglu ve Çetin, 2009).

Tercih ettikleri öğrenme stilleriyle öğrenim yapıldığında öğrencilerin, öğretime karşı olumlu tutum gösterme, kendi dışındaki farklılıkları kabul etme, sınıf içi disiplin ve davranışlarda olumlu gelişmeler, ödevlerini tamamlama, akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir (Given, 1996; Akt. Karamustafaoglu, Şeker, Şahin ve Denizli; 2016).

Dunn (1993) öğrenme stili kavramı ile ilgili açıklamayı şöyle yapar; "Öğrenmenin ve öğretmenin çok çeşitli yolları vardır. Herkes öğrenebilir ama aynı şekilde öğrenemez. Butün çocuklara uyan bir öğrenme stili yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeyi kolaylaştırmalı. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyip, ona göre gerekli düzenlemeleri yapmak öğrencinin başarısını artırır." (Akt. Şeyihoglu, 2010).

Okuduğunu anlama ve yorumla metinlerine sıkça yer verilen kitaplarda kinestetik zeka, sosyal zeka, matematiksel zeka, doğasal zeka, varoluşsal zeka, müziksel zeka ve içsel zekaya ait hiçbir bulgu tespit edilmemiştir. Halbuki kendi içinde bir okul dışı öğrenme ortamı oluşturan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin özellikle kinestetik öğrenme stiline hitap eden herhangi bir arazi veya saha



alışmasının olmaması da sosyal bilgiler dersini ezber anlayışa sahip, sıkıcı bir ders haline gelmesine yol açmaktadır. Oysa 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler hala oyun çağında varlıklarını sürdüren bireylerdir. Dolayısıyla sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen öğrenci etkinliklerinin görsel, işitsel ve kinestetik, matematiksel, içsel, sosyal, varoluşsal, müziksel, doğasal öğrenme stillerine de hitap edecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Bahar, M. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ve mini fen proje çalışmalarındaki performansları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 7-52.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Demirel, O., & Kiroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. O. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.) Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Demirel, O. (2000). Plandan uygulamaya öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Dunn R, Dunn K (1992). Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6, Massachusetts, Allyn And Bacon.
- Durgut, Y. ve Güzel, H. (2020). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerde farklı iki yönteme göre yapılan öğretimin ders başarısına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 198-208.
- Given, B. K. (1996). Learning styles; a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11- 44.
- Gulersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- Halis, I. (2002). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Ankara: Nobel yayınları.
- Karamustafaoğlu, O. Şeker, Ş., Şahin, H., ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Kürüm, D. (2008). Öğrenme Stilleri. Öğretim İlke ve Yöntemleri (Ed. Kıymet Selvi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Oğuzkan, F.(1993). Eğitim terim sözlüğü, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Rüzgar, E. M. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sefa, A. (2009). 7. sınıf ilköğretim matematik ders kitabının; görsel, duyuşsal ve akademik yönden incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seven, S. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Şeker, M. (2014). Sosyal bilgiler ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 41-56.
- Şeyihoğlu, N. (2010). Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme stilleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 56-71.

- Tas, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 519-532.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 209-225.
- Topçu, E., & Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2127-2152.
- Topkaya, Y., & Tokcan, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programının belirlediği değerlerin 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları düzeylerinin karşılaştırılması. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2013(10), 33-43.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# The Place And Importance of Social Studies Textbook in the Education of Students with Gifted Students

## Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri ve Önemi

Eyüp Artvinli  
Leyla Dönmez

### Abstract

A person with special abilities is an individual who learns faster than his peers; has a high level of creativity, art, leadership capacity, has a special academic ability, understands abstract ideas, likes to act independently in areas of interest, and performs at a high level. In the development of intelligence, the potential that a person brings from birth, heredity and the environment in which they are located play an important role. Intelligence is a complex ability of the human brain. The potential brought by the individual from birth, heredity and the environment play an important role in the development of intelligence. In Turkey, teacher notification, aptitude tests, individual intelligence tests, and auxiliary tests are used to determine the gifted in Turkey. Social Studies is a field suitable for Decisciplinary approach with its multidisciplinary structure. In this case, it can actually ensure the creation of an educational environment appropriate to the characteristics of the gifted. Decisciplinary approach can be understood as integrating different disciplines on a specific area of interest or to solve a problem. In this study, a qualitative research method was used and it was also designed in accordance with the case study. The study was conducted in Manisa in the 2021-2022 academic year. A total of 34 teachers working in social studies teachers and science and art education centers participated in the study. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. The main results obtained as a result of the analysis of the data as a result of the conducted research; most of the teachers of gifted students in social studies geography related topics and issues compared to the history of the curiosity and interest of more effective, fun and at the same time, they found more success at social studies with geography stated that they had identified the connection points. They found that individuals with special abilities who are quite successful in defining abstract concepts are more successful in perceiving the values contained in the social studies course than students with normal intelligence.

### Öz

Özel yetenekli birey; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir. Zekâ gelişiminde kişinin doğuştan getirdiği potansiyel, kalıtım ve içinde bulunulan çevre önemli rol oynar. Zekâ insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Zeka gelişiminde bireyin doğuştan getirdiği potansiyel, kalıtım ve içinde bulunulan çevre önemli rol oynar. Türkiye’de üstün yeteneklilerin belirlemede öğretmen bildirim, yetenek testleri bireysel zeka testleri, yardımcı testler kullanılmaktadır. Sosyal Bilgiler çok disiplinli yapısıyla disiplinler arası yaklaşıma uygun bir alandır. Bu durumda aslında üstün yeteneklilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamı oluşturulmasını sağlayabilir. Disiplinler arası yaklaşım farklı disiplinleri belirli bir ilgi alanı üzerinde veya bir problemi çözmek için bütünleştirme şeklinde anlaşılabilir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup aynı zamanda durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa’ da yapılmıştır. Çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve bilim sanat eğitim merkezlerinde görev yapan toplam 34 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda verilerin analiziyle elde edilen başlıca sonuçlar; öğretmenlerin büyük kısmı özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile bağlantılı konulara merak ve ilgilerinin tarih konularına oranla daha etkili, eğlenceli buldukları ve aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin coğrafya ile bağlantılı noktalarında daha başarılı olduklarını tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Soyut kavramları tanımlarda oldukça başarılı olan özel yetenekli bireylerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değerleri algılamakta normal zekaya sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Keywords: Gifted students, intelligence, social studies textbook, social studies

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, zeka, sosyal bilgiler ders kitabı, sosyal bilgiler

## Kuramsal Çerçeve

Üstün yeteneklilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanarak kendini gerçekleştirmeleri, yeteneklerine uygun bir eğitimle sağlanabilir. Ancak üstün yetenekli çocukların niçin özel eğitime ihtiyaç duy- duğu kolay anlaşlamamaktadır. Bu durum "Bu çocuklar zaten üstün, fazladan eğitime gerek yok. Her ortamda kendilerini geliştirebilirler. Bunlara artı eğitim verirsek seçkinler sınıfı yaratırız; bu da topluma üstesinden gelemeyeceği sorunlar yaratır görüşü de yaygındır.

Hall (2002)'a göre farklılaştırılmış öğretim, öğrencileri ilgi, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeylerini tanıma, aynı sınıftaki farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlayarak bireysel başarıyı ve gelişimi en üst düzeye çıkarmaktır. Farklılaştırılmış öğretim, sınıf içinde öğrencilerin tamamı için destek ve uygun rekabet ortamı sağlamak için öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stillerine uygun eğitim ortamında, etki, ürün, süreç, içerik ve duygularda yapılan bazı değişiklikleri içerir (Tomlinson, 2008:167; Avcı ve Yüksel, 2014:10).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmene öğrenci özelliklerine göre öğretimi çeşitlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğretmenler sınıftaki farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı tasarlarlar (Avcı ve Yüksel, 2014).

Farklılaştırılmış bir sınıf, içeriğin öğrenilmesini, fikirlerin işlenip mantıklı hale gelmesini ve öğrencilerin daha etkin öğrenmesini sağlayacak şekilde ürün geliştirmesini yardımcı olacak farklı etkinlikler sağlar (Tomlinson, 2015). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler müfredattan ziyade öğrencilerin buldukları seviyeleri dikkate alırlar. Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara farklı öğrenme modelleri sunar. Bunları gerçekleştirmek için de öğrencinin ilgi, yetenek, öğrenme stili, öğrenme hızlarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirir. Öğrencilerin birbirleriyle değil de kendileriyle yarışmasını sağlarlar (Tomlinson, 2014).

Üstün yetenekli bir öğrencinin yeteneğini gizlemesine sebep olan unsurların literatür incelendiğinde üç başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Bunlar;

**Kişisel nedenler;** kişilik yapısı, çalışkanlık seviyesi, bedensel, bilişsel ve duygusal özellikler olarak ayrılabilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli öğrencilerin beklenmedik başarısızlık göstermesindeki en sık karşılaşılan etkenlerdendir. Öğrenme güçlüğüne bir çare bulunmadığı sürece de düşük başarının ortadan kaldırılması mümkün olmayacaktır. Bazı durumlarda ise birden fazla etkenin bir arada kendini gösterdiği durumlar meydana gelmektedir. Bu durumlarda başarısızlık oranı da daha yüksek olmaktadır (Yaman ve Oğurlu, 2014). Öğretmene bağlı nedenler; Pek çok araştırmacı, okul çevresine, parlak öğrencilerin ilgilerini ve sürüşlerini kaybettiği yer olarak işaret ediyor. Bazı öğretmenler, asgari işten çok memnun olabilirler ve düşük beklentileri, parlak gençlerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı öğretmenler, yüksek yetenekli öğrenciler tarafından bile kendilerini tehdit altında hissedebilirler ve onlara yaratıcı aktiviteler sağlamaktan ziyade sıkıcı ve tekrarlayıcı çalışmalar yapmaya devam edebilirler. Okulun biçimsel yapısının, hayal gücünü veya yaratıcılığı teşvik edemeyeceğini, parlak gençlerin böyle bir ortamda gerçekleştirmeye gönülsüz kalmasını sağladığını ileri sürdü. Uygunluğun değerlendirildiği bir eğitim ortamında, sınıf standartları eleştirel düşünme ve problem çözme yerine ezber öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanabilir ve parlak öğrenciler zorlanmadan bırakılır. (McCoach, 2000).

**Okula bağlı nedenler;** Okul sisteminin katılığının yanı sıra, Yetenekli ve Yetenekli Ulusal Araştırma Merkezi'nde yürüttüğümüz bir çalışmada, yüksek yetenekli lise öğrencilerine yönelik

başarısızlığa katkıda bulunacak uygunsuz bir müfredat bulundu (McCoach, 2000). Öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve yöneticilerin, akademik olarak yetenekli öğrencilerin okulda ulaşamadıkları nedenlerle ilgili algılarını incelemek için nitel yöntemler kullanılmıştır. Okulda okula gitmeyen lise öğrencileri, özellikle ilkokul deneyimleri nedeniyle problemlerinin başladığına inanıyorlardı. Bu genç insanlar, ilkokul ve ortaokul deneyimlerinin çok kolay olduğu ve lise deneyimlerini doğrudan etkiledikleri için işe yaramadı. Günlük ilköğretim müfredat deneyimleri onlar için uygun değildi ve bu onların daha sonraki deneyimlerini etkiledi. Sınıfları ve akademik görevleri “çok kolay” idi ve çalışmamızdaki katılımcılar ilkokulda “esintileri” hatırlattı ve okul çalışmalarının büyük çaba gerektirmediğini gösterdi. Okul öylesine basitti ki, öğrenciler önemli akademik beceriler, sofistike çalışma becerileri veya çaba geliştirmek için uygun fırsatlar elde edemediler. Başka bir deyişle, bu çalışmada yer alan gençler, hiçbir zaman öğrenmede ne kadar çok çalıştıklarını ya da çaba sarf etmeden öğrenmeye alışkın olduklarını asla öğrenmemişlerdi, çünkü çalışma çok kolay olduğu için çaba sarf etmek zorunda kaldıklarında artık akıllı olmadıklarını düşündüler (McCoach, 2000).

**Aileye bağlı nedenler;** uzmanlık öğrencisi olmayan ebeveynlerin çoğu araştırması bir dizi negatif olduğunu göstermektedir. Elde edemeyen öğrencilerin ebeveynleri, öğretmenleri ve diğer yetişkinler gibi otorite rakamlarıyla ilgili problemleri olduğu bildirilmektedir. Otorite figürlerine aşırı derecede saldırgan ve düşmanca davranabilirler, disiplin sorunları sergilerler ve yüksek suçluluk oranları gösterirler, öz-denetim eksikliği, sorumsuz ve güvenilmez olabilirler. Bu öğrenciler, ebeveynlerinden bağımsızlık kurma konusunda ciddi problemlere sahip olabilirler ve isyankâr olarak kabul edilebilirler ve sıklıkla başkalarını manipüle etmeye çalıştıklarını düşünebilirler (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Bricklin ve Bricklin (1967), bazı başarısızlık yanlılarının ebeveynlerini en çok acı çektikleri - yani başarı yoluyla - vurduklarını, McIntyre'nin (1964) ise, inatçı, inatçı, gerilemeyi ve hareketsizliğe karşı isyankâr olarak hayal kurmayı algıladığını söyler.

Öğretim araçları arasında en çok kullanılan ders kitaplarının hazırlanması önemlidir (Seven, 2001). İyi bir ders kitabı, eğitim sisteminin öngördüğü anlayış doğrultusunda hazırlanmalı, öğretim programı ile ilişkilendirilmeli ve toplumun gereklilikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Halis, 2002, s.51). Özellikle yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, geleneksel anlayışın aksine yalnızca bilgi yüklü sayfalar topluluğu olmaktan ziyade öğretim programının ön gördüğü kazanım, beceri ve değerler doğrultusunda etkinlikler ve görseller ile donatılmış; öğrenciyi merak etmeye ve öğrenmeye sevk eden öğrenci merkezli materyaller olmak zorundadırlar (Demirel, 2000, s.40, Sefa, 2009, s.11).

## Yöntem

Araştırma amacına uygun olarak nitel metodoloji doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup aynı zamanda durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa’ da yapılmıştır. Çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve bilim sanat eğitim merkezlerinde görev yapan toplam 34 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla toplanır (Berg & Lune, 2015; Merriam, 2009). Bunu veri analizi takip eder. Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama olarak üç aşamalıdır. Toplanan verileri analiz ederken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi,

doküman analizi gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenen teknik doküman analizidir. Çünkü alan yazında yer alan, araştırmaların, makalelerin çoğunda, doküman analizi ile ilgili takip edilen prosedür ve doküman analizi hakkında detaylı ve yeterli ayrıntı bulunmamaktadır.

Gerring (2007)' e göre durum çalışması, daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Gerring, durum çalışmasının birden fazla durum içermesine çoklu durum çalışması adını vermektedir. Bu tür çalışmalarda durum sayısı fazla olduğundan bu durumları derinlemesine çalışmak zordur. Bu noktada, tek durumlar yerine durumların örnekleme çalışmanın odak noktası haline gelir. Bu tür çalışmalara Gerring, çapraz durum adını vermektedir ve durum çalışması ile çapraz durum çalışmasının farkını da içerdikleri durum sayısı ve bu durumların ne kadar derinlemesine çalışıldığı ile açıklamaktadır.

Flyvbjerg (2006) ise durum çalışmasının özelliklerini durum çalışması ile ilgili bilinen bes, yanlış düzelterek ortaya koymaktadır. İlk yanlış teorik, bağlamdan bağımsız bilginin pratik bilgiden daha değerli olduğudur. Yin (1984) ise durum çalışmalarında amacın genelleme yapmaktan ziyade teorileri genellemek ve geliştirmek (analitik genelleme) olduğunu belirtmiştir.

## **Bulgular**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup aynı zamanda durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa' da yapılmıştır. Çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve bilim sanat eğitim merkezlerinde görev yapan toplam 34 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda verilerin analiziyle elde edilen başlıca sonuçlar; öğretmenlerin büyük kısmı özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile bağlantılı konulara merak ve ilgilerinin tarih konularına oranla daha etkili, eğlenceli buldukları ve aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin coğrafya ile bağlantılı noktalarında daha başarılı olduklarını tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Soyut kavramları tanımlada oldukça başarılı olan özel yetenekli bireylerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değerleri algılamakta normal zekaya sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Coğrafya, istatistikî ve kuru bilgiler yığını değildir. Dünyaya ya da onun bir kıtasına, bir ülkesine ait beşerî ve fiziki bilgilerinin sıralanarak öğrenilmesi veya ezberlenmesi de değildir. Coğrafya aynı zamanda bugünkü anlamda, yeryüzü olayları arasındaki ilişkileri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini, insan yaşamının mekânsal boyutunu inceleyen bir bilim dalıdır (Karakus, 2006).

Coğrafya, insanların yaşadıkları dünyanın farkına varmalarını ve ondan yararlanmalarını sağlayan bir bilim dalı olarak; insanların dünyayı tanımalarını, yeryüzünde meydana gelen doğal olayları anlamaları ve kontrol altına alabilmelerinde bilgi, beceri edinmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda Coğrafya bilimi insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir (Biricik, 1996-97).

İlköğretim Sosyal Bilgiler programı, öğretim amacıyla, sosyal bilim- lerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konuları içeren, bilgiler bü- tünüdür (Köstüklü, 2006). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konuları da daha temelden coğrafyanın hayatımızdaki yeri ve öne- mini kavratmak ve öğrencilerin coğrafya bilimi aracılığıyla yaşadıkları çevreye bakış açılarını

genişletmek amacıyla programda yer almaktadırlar (Aksoy, 2003). Ulkemizde, öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli bir bölümü ilköğretim kurumlarında, ilk üç yıl Hayat Bilgisi, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erden, 1997).

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler programında yer alan coğrafya konuları aracılığı ile kendi yakın ve uzak çevreleri ile yurtlarını yakından tanıma fırsatı bularak var olan ulusal varlıklarının bilincinde yetişmektedirler.

Coğrafya öğretiminde soyut konular çok yer tuttuğu için konuların öğretiminde açıklığı sağlamak amacıyla, harita, kesit, slayt gibi araçlardan ve de teknolojik araçlardan yararlanarak ders için oluşturulmuş yazılımlar kullanılmalıdır (Doğanay, 1993).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup aynı zamanda durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa' da yapılmıştır. Çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri ve bilim sanat eğitim merkezlerinde görev yapan toplam 34 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda verilerin analiziyle elde edilen başlıca sonuçlar; öğretmenlerin büyük kısmı özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile bağlantılı konulara merak ve ilgilerinin tarih konularına oranla daha etkili, eğlenceli buldukları ve aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin coğrafya ile bağlantılı noktalarında daha başarılı olduklarını tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Soyut kavramları tanımlada oldukça başarılı olan özel yetenekli bireylerin sosyal bilgiler dersinde yer alan değerleri algılamakta normal zekaya sahip öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.



## Kaynakça

- Aksoy, B. (2003). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan coğrafya konularının öğretim ilkeleri açısından değerlendirilmesi. C. Şahin. (Editör), Sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Bi- rinci baskı. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, s.227-241' deki makale.
- Avcı, S., Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. H. Aydın (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Biricik, A.S. (1996-1997). Coğrafyanın özü ve önemi.(Editörden mektup). Marmara Coğrafya Dergisi.1. (1), 2. Sayfadaki makale.
- Bricklin, B. Ve Bricklin, P.M. (1967). Bright child-poor grades. New York: Dell.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Demirel, O., & Kiroğlu, K. (2005). *Eğitim ve ders kitapları*. O. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.) Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Doğanay, H. (1993). Coğrafyada metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erden, M, (1997). Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Flyvbjerg, B. (2006). "Five misunderstandings about case-study research". *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Gerring, J. (2007). Case study research: Principles and practices. New York: Cambridge University Press.
- Hall, T. (2002). Differentiated Instruction, Effective Classroom Practices Report, U.S.: National Center on Accessing the General Curriculum
- Karakus, U. (2006). Coğrafya'da iklim konularının öğretiminde deney yön- teminin öğrenci başarı düzeyine etkisi, Doktora tezi, Gazi Üniversite- si Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mccall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). High school underachievers: what do they achieve as adults? NewburyPark,CA: SAGEPublications
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage, Thousand Oaks. Oxford Sözlüğü. (2020).
- Tomlinson, C.A. (2008). Differentiated Instruction, J.A. Plucker & C.M. Callahan (Ed), *Critical Issues and Practices in Gifted Education*, Texas:Prufrock Press Inc.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*, (Çev. Ed. T. Bayındır), İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Tomlinson, C.A. (2015). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Karma Eğitim*. (Çev: Emir, S., Aksu, A.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, Y. & Oğurlu, U. (2014). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Akademik Başarı, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11-2, 22, 1-21.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi

# Perceptions of Social Studies and Science Teacher Candidates About Environmental Problems

## Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları

Mehmet ŞENTÜRK  
Özge ÇİÇEK ŞENTÜRK

### Abstract

It is seen that the subject areas related to environmental education, which serve the development of environmental awareness at the primary education level in Turkey, are mostly social studies and science curriculums. This study aims to examine the perceptions of social studies and science teacher candidates about environmental problems. This study was designed according to the qualitative research design. 64 (34 social studies, 30 science) teacher candidates studying in the fourth grade participated in the study. The teacher candidates participating in the study were determined using criterion sampling. The criterion determined within the scope of this research is that teacher candidates have taken an environmental education course. A semi-structured interview form was prepared by the researchers to obtain data on the perceptions of teacher candidates about environmental problems. According to the findings obtained from the teacher candidates' statements, the environmental problem that social studies and science teacher candidates perceive as the most difficult to solve among environmental problems is "air pollution"; The most easily solved environmental problem is "erosion". The first reason they perceive among the causes of environmental problems is "unconsciousness"; The most effective way to solve these problems is "education". In addition, according to the majority of teacher candidates, the most functional technique in environmental education is "brainstorming". In addition, it has been determined that teacher candidates mostly prefer the way of supporting recycling as an individual activity in solving environmental problems.

### Öz

Türkiye’de ilköğretim düzeyinde çevre bilincinin gelişmesine hizmet eden çevre eğitime ilişkin konu alanlarının yoğunluklu olarak sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algılarını incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 64 (34 sosyal bilgiler, 30 fen bilgisi) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçüt öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi almış olmalarıdır. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algılarına yönelik veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adayı ifadelerinden ulaşılan bulgulara göre sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunları arasında çözüme ulaşması en zor olarak algıladıkları çevre sorunu hava kirliliği; en kolay çözülebilecek çevre sorunu ise erozyondur. Çevre sorunlarının oluşma sebepleri arasında ilk sırada algıladıkları sebep bilinçsizlik; bu sorunların çözümünde en etkili gördükleri çözüm yolu ise eğitimidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna göre çevre eğitiminde en işlevsel teknik beyin fırtınası tekniğidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde bireysel faaliyet olarak en çok geri dönüşümü destekleme yolunu tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Keywords: Social studies, science education, environmental problems

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, fen bilgisi, çevre problemleri

### Kuramsal Çerçeve

Günümüzde dünyada yaşamın sürdürülebilirliği noktasında endişe duyulmaya başlanmıştır. Dünyada sürdürülebilir bir yaşam için insanların çevreye bakış açısında bir değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Çünkü dünyada mevcut durumda yaşanan çevre problemleri, sürdürülebilir bir yaşamın tehlikede olduğunu göstermektedir. Bu durumun oluşmasında da insanların çevreyi olumsuz şekilde etkileyen davranışlarının rolü büyüktür. İnsan, tarihsel süreç içerisinde doğaya hükmetmeyi

öğrenmiş ve zamanla doğaya hükmetme becerilerini geliştirmiştir. İnsanın doğaya karşı geliştirdiği becerileri ile bilgisizliği, sorumsuzluğu ve hırsı birleşince doğal çevrenin tahribatı da artmıştır.

Çevresel sürdürülebilirlik için her bir bireyin çevreye yönelik sorumlulukları doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir. İnsanın doğaya hükmetme hırsı ve tüketim anlayışı toplumdan topluma veya kültürden kültüre değişiklik göstermekle birlikte doğanın korunumu için insanın bunları kontrol etmesi gerekmektedir (Şentürk, 2021). Tüketim alışkanlıklarında değişikliğe gidilmedikçe, doğal çevrenin geri döndürülemez kadar bozulması kaçınılmazdır (Goleman, 2009). Ancak doğal kaynakların sınırlılığı nedeniyle doğal çevre ile uyumlu bir yaşam şekli sürdürmesi gereken insanın doğaya verdiği zararlar günden güne artmaktadır. İnsanların çevreye yönelik bu olumsuz davranışları da tüm canlıları etkilemektedir.

Dünyanın herhangi bir yerinde doğal çevrede yaşanan bozulmanın dünyanın geri kalanını olumsuz etkileyebileceği bilinmektedir. Bu nedenle herkesin doğal çevrenin korunumu için üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Bu da insanla doğal çevre arasında kurulacak bir uyumu işaret etmektedir. İnsanın doğal çevreyle uyumu, çevre bilinci ile mümkündür. Buradan hareketle sürdürülebilir bir yaşam için herkesin çevreye yönelik bilgi ve becerilere sahip olması ve olumlu tutumlar beslemesi gerekir diyebiliriz. Çevreye yönelik bilgi, beceri ve tutumlar da ancak etkili bir çevre eğitimi ile insanlara kazandırılabilir.

Çevresel problemlerin ortadan kaldırılması için girişilen politik, ekonomik ve teknolojik çabaların amacına ulaşabilmesi için etkili çevre eğitimi almış insanlara ihtiyaç vardır (Sever & Yalçınkaya, 2018). Çevre bilinci yüksek ve çevreye yönelik olumlu tutum besleyen insanların çevreyi korumaya yönelik davranışlar ortaya koyması beklenmektedir. Yani çevreye yönelik bilişsel yeterliğin artırılması, doğal çevrenin korunumu için önemli bir adımı oluşturmaktadır (Doğan, Çiçek & Saraç, 2018). Çünkü insanların çevreye yönelik sergiledikleri davranışlarda onların bilgi ve tutumları belirleyicidir (Uzun & Sağlam, 2006).

Çevre eğitiminde kullanılacak öğretim ve öğrenme yöntemleri, öğrencilerin doğal çevreye ilişkin bilişsel ediniminde önemli rollere sahiptirler (Bahrudin, Rohmat and Setiawan, 2018). Etkili bir çevre eğitiminde gerçek yaşam örneklerinin yer aldığı öğretim faaliyetlerine yer verilmelidir. Böylece öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin (Doğan, Çiçek & Saraç, 2018) ve çevre duyarlılığı oluşturmalarının yolu açılabilir (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017).

Örgün eğitim açısından bakıldığında Türkiye’de ilköğretim düzeyinde çevre bilincinin gelişmesine hizmet eden kazanımların yoğunluklu olarak sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri aracılığıyla ilköğretim öğrencilerine, doğada gerçekleşen olaylara yönelik ilgi ve tutum geliştirilmesi ve insan-çevre ilişkisinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Öğretim programlarını öğrenciye yansıtacak olan öğretmen adaylarının etkili bir çevre eğitimi gerçekleştirebilmesinde çevre sorunlarını doğru algılama şekilleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin çevreye yönelik olumlu davranışlar sergileyen, çevre dostu, bireyler olarak yetişmesinde onlara en büyük desteği sağlayacak olan öğretmenlerin çevre sorunlarını doğru tespit etmeleri ve ihtiyaca yönelik bir çevre eğitimi planlamaları gerekir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algılarını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adayları;

- Neyi çözüme kavuşması en zor çevre problemi olarak görmektedir?
  - Neyi çözüme kavuşması en kolay çevre problemi olarak görmektedir?
  - Neleri çevre sorunlarının oluşma nedeni olarak görmektedir?
  - Neleri çevre sorunlarının çözümü olarak görmektedir?
  - Çevre konularının anlatımında hangi yöntemi en etkili yöntem olarak görmektedir?
  - Çevre sorunlarının çözümü için neler yapmaktadır?
- şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algılarının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırma, nitel araştırma desenine göre planlanmıştır. Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi kendine özgü veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla açıklanmaya çalışıldığı nitel araştırma (Yıldırım & Şimşek, 2008), sosyal ya da beşeri problemlere yüklenen anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2016). Nitel araştırmalar araştırmacılara sosyal konuları sayılara bağımlı kalmadan araştırma fırsatı sunar (Aslan & Güzel, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda, çalışmaya konu olan problemin nedenlerinin bulunmasında derinlemesine değerlendirme yapma fırsatının yanında farklı ve içeriden bir bakış açısı geliştirilmesine imkân sunulmaktadır (Seggie & Bayyurt, 2015, s. 20). Nitel araştırmacıların bilimsel bilginin genellenmesine yönelik kaygıları olmadığı için nitel araştırma yürüten araştırmacılar, akıl yürütme yerine sezgiye, çok yönlü düşünmeye ve karşı tüme varıma başvurabilirler (Sönmez & Alacapınar, 2018).”

### Çalışma Grubu

Çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 64 (34 sosyal bilgiler, 30 fen bilgisi) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçüt öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi almış olmalarıdır.

### Veri Toplama Aracı

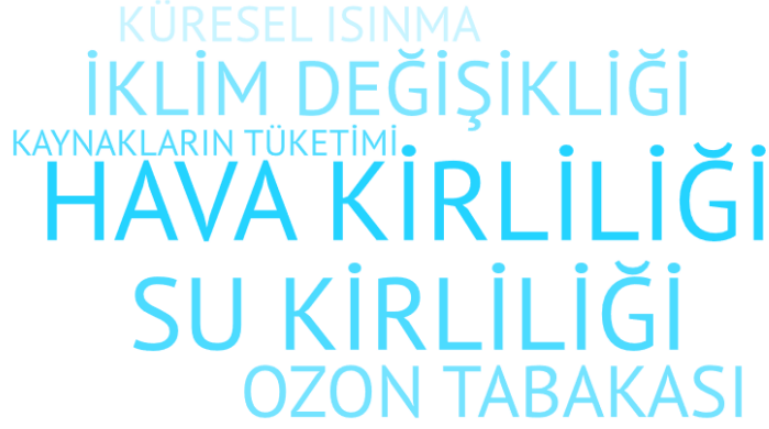
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algılarına yönelik veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu görüşme formu için öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorular uzmanlık alanları fen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, Türkçe eğitimi olan üç farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillenen form ile öncelikle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonrasında son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama aracı aracılığıyla ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Ulaşılan veriler araştırmacılar tarafından tekrarlı okumalarla kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacıların bu bireysel kodlamaları karşılaştırılmıştır ve ulaşılan kodlar araştırma soruları doğrultusunda açıklanmıştır.

## Bulgular

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan kodlar kelime bulutu şeklinde gösterilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi ğretmen adaylarının «zme ulaşması en zor evre sorunu hangisidir?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu şekil 1’de verilmiştir.



şekil 1. zme ulaşması en zor evre sorunu

şekil 1’deki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi ğretmen adaylarının çözüme ulaşması en zor evre sorunu olarak “hava kirliliğini” gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte su kirliliği, iklim değişikliği ve ozon tabakasının incilmesi de sık verilen cevaplar arasındadır.

6: *zm en zor evre problemi hava kirliliğidir.*

21: *Sadece arabaların egzozları bile hava kirliliğini çözümü en zor evre sorunu yapar.*

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi ğretmen adaylarının «zme ulaşması en kolay evre sorunu hangisidir?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu şekil 2’de verilmiştir.



şekil 2. zme ulaşması en kolay evre sorunu

şekil 2’deki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi ğretmen adaylarının çözüme ulaşması en kolay evre sorunu olarak “erozyonu” gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte ormansızlaşma ve toprak kirliliği de sık verilen cevaplar arasındadır.

Ö45: *En kolay çözülecek çevre sorunu erozyondur.*

Ö49: *Erozyonu sadece ağaç dikerek çözülebilecek bir problemdir.*

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının «Çevre sorunlarının oluşma nedenleri nelerdir?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Çevre sorunlarının oluşma nedeni

Şekil 3'teki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarının oluşma nedeni olarak "bilinçsizliği" gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte nüfus artışı, göç ve sanayileşme de sık verilen cevaplar arasındadır.

Ö27: *İnsanların bilinçsizce doğayı tahrip etmesi*

Ö33: *İnsanların bencil ve bilinçsiz olmasıdır.*

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının «Çevre sorunlarının çözüm yolları nelerdir?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Çevre sorunlarının çözüm yolları

Şekil 4'teki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözüm yolu olarak "eğitimi" gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte önlem alma ve geri dönüşümü artırma da sık verilen cevaplar arasındadır.

Ö10: Eğitim ve bilinçlendirme yoluyla bu sorunu en az seviyeye getirebiliriz.

Ö16: Gelecek nesillerin sağlıklı bir çevrede yetişmeleri için doğanın önemiyle ilgili halka bilinçlendirici eğitim verilmelidir.

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının «Çevre eğitiminde kullanılacak en etkili yöntem hangisidir?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Çevre eğitimde kullanılacak en etkili yöntem

Şekil 5'teki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre eğitiminde kullanılacak en etkili yöntem olarak "beyin fırtınasını" gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte tartışma, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri de etkili bulunan diğer yöntemler arasındadır.

Ö23: Beyin fırtınası, kar topu, soru cevap yöntemlerini kullanabileceğim etkili yöntemlerdir.

Ö34: Çevre eğitimi konularında beyin fırtınası kullanmayı düşünüyorum.

Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının «Çevre sorunlarının çözümü için neler yapmaktasınız?» sorusuna verdikleri cevapların analizi ile ulaşılan kelime bulutu Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Çevre sorunlarının çözümü için yapılanlar

Şekil 6'daki kelime bulutu incelendiğinde sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümüne bireysel destek olarak "geri dönüşümü" desteklemeyi daha çok tercih

ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte çevreyi kirletmemeye çalışma ve bilinçli tüketim davranışları sergileme de öğretmen adaylarının çevre sorunları karşısında sergiledikleri davranışlar arasında öne çıkmaktadır.

Ö56: *Duyarlı bir vatandaş olarak atıklarımı atık kutusuna, çöpleri çöp kutusuna atmaktayım. Çevremi de kirletmiyorum.*

Ö61: *Kimyasal ürünler kullanmıyorum. Çöplerimi çöp kutularına atıyorum. Plastik, kağıt, cam ürünleri geri dönüşüm kutularına atıyorum.*

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Çalışmada sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara göre sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunları arasında hava kirliliğini çözüme ulaşması en zor çevre sorunu, erozyonu ise en kolay çözülebilecek çevre sorunu olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Çevre sorunlarının oluşma sebepleri arasında ilk sırada algıladıkları sebep bilinçsizlik iken bu sorunların çözümünde eğitimi en etkili çözüm yolu olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna göre çevre eğitiminde en işlevsel teknik beyin fırtınası tekniğidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde bireysel faaliyet olarak en çok geri dönüşümü destekleme yolunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar farklı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır (Doğan, Saraç & Çiçek, 2017; Doğan, Çiçek & Saraç, 2018; Bülbül & Yılmaz, 2019; Öner, 2022)

Çalışmada ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar öğretmen adaylarının çevre eğitimi kapsamında aktif rol alabilecekleri farklı projelerde katılımcı olarak yer almalarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını arttırabileceği görüşündedir.

Öğrencilere çevre eğitimi verilirken öğretmenlerin sorumluluğu göz önüne alındığında öncelikle öğretmen adaylarının çevre bilinci ile donanımlı olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenim sürecine yayılacak şekilde çevre eğitimi ile ilgili ders sayıları arttırılabilir.



## Kaynakça

- Aslan, Ş., & Güzel, Ş. (2018). Araştırmanın temelleri bilim, bilimsel araştırma ve bilimsel yöntem. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 34-46). Eğitim Yayınevi.
- Bahrudin, M. D. F., Rohmat, D., & Setiawan, I. (2018). The school's policy in developing students ecological intelligence. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 145(1), 1-7.
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çeviri edt.). Eğitimci Kitap.
- Doğan, Y., Saraç, E., & Çiçek, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözümlerine yönelik algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 787-804.
- Doğan, Y., Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilimi dersi kapsamında gerçekleştirilen alan gezisi deneyimleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 104-120.
- Goleman, D. (2009). *Ecological intelligence: how knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*. Broadway Books.
- Öner, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihin haritalarındaki "küresel çevre sorunları" hakkında nitel bir çalışma. *International Academic Social Resources Journal*, 7(34), 87-94.
- Segie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı.
- Sever, R. & Yalçınkaya, E. (2018). Çevre eğitimine genel bir bakış ve temel kavramlar. R. Sever ve E. Yalçınkaya, (Edt.), *Çevre eğitimi içinde* (ss.1-18). Pegem Akademi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, M. (2021). *The effect of literature review and project-based learning activities on the ecological intelligence levels of social studies teacher candidates*. International Scientific Conference «Global Scope of Innovative Science». October 21, 2021, Budapest, Hungary.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

# Secondary School Students Whose Parents are Police Officers and Their Opinions About the Value of Independence

## Ebeveynleri Polis Memuru Olan Ortaokul Öğrencileri ve Ebeveynlerinin Bağımsızlık Değerine İlişkin Görüşleri

Osman TATLI

Sevda Gülşah YILDIRIM

### Abstract

The value of independence is one of the essential values for Turkish people. Turks have struggled to gain and keep their independence throughout history. The value of independence may contain not only territorial integrity and integrity of society but also individual freedom, economical independence of countries or other different meanings too. Along with that, secondary school students who has spesifically police parents and their opinions about the value of independence is being thought to have researchers working on independence gain a different perspective. In this present study, secondary school students whosen parents are police officers and their opinions about the value of independence is tried to be found out..

In this study which was prepared with science pattern ,one of the qualitative research methods, semi-structured interview was used as data collection tool. Participants of the research are students whose parents are police officers and their parents. The data collection process was carried out by the responsible researcher in the form of face to face and at least twenty minute interviews conducted with eleven students and ten polis officers. In the analysis of the data, deductive content analysis method was preferred. From the findings obtained, it was concluded that the views of students and parents on the value of independence form similar themes and categories.

### Öz

Bağımsızlık değeri, Türk milleti için vazgeçilmez değerlerden bir tanesidir. Türkler tarih boyunca bağımsızlığını kazanmak ve korumak için büyük mücadeleler vermiştir. Bununla birlikte bağımsızlık değeri, yalnızca toprak bütünlüğünü ve toplumun hürlüğüne değil, aynı zamanda bireysel özgürlüğü, ülkelerin ekonomik bağımsızlığını veya bireylerin zihinlerinde farklı anlamları da içerebilmektedir. Bunun yanında spesifik olarak ebeveyni polis memuru olan ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin bağımsızlık değerine ilişkin görüşlerinin, ebeveynlerin sözü edilen değeri kazandırma yöntemleri üzerine düşüncelerinin ortaya çıkarılmasının da bağımsızlık üzerine çalışan araştırmacılara farklı bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada, ebeveynleri polis olan ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin bağımsızlık değerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile tasarlanan çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen ebeveyni polis memuru olan ortaokul öğrencileri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Veri toplama işlemi, sorumlu araştırmacı tarafından 11 öğrenci ve 10 polis memuru ile yapılan yüz yüze ve en az 20 dakika süren görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tümdengelsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Elde edilen bulgulardan öğrenciler ve velilerin bağımsızlık değerine ilişkin görüşlerinin benzer tema ve kategoriler oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Keywords: Value, Independented, Middle Students, Police Officers

Anahtar Kelimeler: Değer, Bağımsızlık, Ortaokul Öğrencileri, Polis Memurları

## Kuramsal Çerçeve

Türk milleti için insanın kişiliğini ortaya koyan değerlerin mal, mülk ve yeri geldiğinde hayatlarından bile önemli olduğunu söylemek mümkündür. Değer, bir kişinin hayatının, bulunduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevresinin etkileşimiyle oluşan, önceliği kişiden kişiye farklılık gösterebilen ve ancak davranışla gösterildiğinde atfedilebilen, hayata dair inanç ve ilkeleri ortaya koyan soyut kavramlardır. (Yıldırım, 2019). Değerlerin oluşmasında tanımda da geçtiği gibi toplumun büyük rolü vardır. Toplum, önem verdiği, çoğunluğun kabul ettiği değerleri gelecek nesillere aktararak bu değerleri yaşatır. Türklerin tarih sahnesine çıkışından itibaren sahip olduğu birçok değer olmakla birlikte öne çıkanların bağımsızlık, hoşgörü, misafirperverlik, birlik ve beraberliğe önem verme değerleri olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Yıldırım & Demirel, 2019). Sözü edilen değerler içerisinde bağımsızlık değeri, Türklerin her dönem devlet kurucu rolünün arkasında yatan önemli bir motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir. Türkler, başka devletlerin egemenliği altında olmaksızın kendi bağımsız devletleri kurmuşlardır. Bağımsızlığın elde edilmesi için gerekirse canını vermek ise Türkler için bir şeref nişanesidir. Bu bağlamda araştırmada Türk tarihi için önemli bir yeri olan bağımsızlık değeri iki kuşak (ebeveyn ve çocuğu) açısından ele alınmıştır.

Bağımsızlık mevcut araştırma kapsamında bir devletin, başka bir devletin egemenliğine girmeden kendi kendini yönetmesi, içeride ve dışarıda politikalarını özgürce saptayabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Saraç, 2006). Diğer bir ifadeyle araştırmada, bağımsızlık değeri kişisel bir kavramdan ziyade toplumsal yönüyle ele alınmaktadır. Kolluk kuvvetleri yürüttükleri görevin doğası gereği toplumun ve devletin bağımsızlığının korunması için verilen mücadelelerde aktif rol almaktadırlar. Kolluk kuvvetlerinden bir tanesi konumunda bulunan Türk Polis Teşkilatı içerisinde görev yapmakta olan polis memurları için de bağımsızlığın büyük önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Literatür incelendiğinde değerler üzerine birçok çalışma yapıldığı ve halen bilimsel açıdan popüler bir konu olduğu görülmektedir. İlgili literatürde bu çalışmanın odak değeri olan bağımsızlık değeri üzerine yapılan çalışmalar (Akbulut, 2018; Aydemir ve Kalın, 2018; Demirok, 2019; Kalın ve Koçoğlu 2017; Tay ve Nalçacı, 2020; Veziroğlu, 2020) olmakla beraber mevcut araştırmanın çalışma grubu ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### Araştırmanın Amacı

Çalışmanın esas amacı, ebeveyni polis memuru olan ortaokul öğrencileri ve ebeveynlerinin bağımsızlık değerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise polis memurlarının çocuklarına bağımsızlık değerini nasıl kazandırdıklarını ortaya koymaktır.

### Araştırmanın önemi

Bağımsızlık, milletimiz için devlet olmanın değişmez unsurları arasında gelmekte ve hayatta kalmak kadar önem arz etmektedir. Tarihimizde bağımsızlığımızın kazanılması ve korunması için milletimiz büyük mücadeleler vermiştir. Sözü edilen mücadeleler birçok yerde kendini göstermektedir (Çanakkale Savaşı, Kurtuluş Savaşı gibi). Bu bağlamda bağımsızlığın koruyucusu olarak nitelendirilebileceğimiz kolluk kuvvetleri içerisinde polislerimizin «bağımsızlık değerine» ilişkin görüşleri önemli görülmektedir. Bunun yanında nesilden nesile söz konusu değerlerin aktarılması

noktasında ebeveyn rolünde polislerimizin nasıl bir yol izledikleri de önemlidir. Mevcut çalışma, bu yönüyle özgün bir çalışma olarak kabul edilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde bağımsızlığı ele alan çalışmaların mevcut olmasıyla birlikte, bağımsızlığımızı korumakla görevli unsurlardan olan polis teşkilatımızda görev yapan polis memurlarının bağımsızlık değerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle literatüre farklı bir bakış açısı sağlayarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan olgu “bağımsızlık” değeridir.

### **Katılımcılar**

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden hem ölçüt örnekleme hem de kartopu örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt, ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinden en az birinin polis memuru olarak görev yapıyor olmasıdır. Öncelikle ölçütü karşılayan öğrencilerin velilerine ulaşılmış ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyenlerle görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında ise veri doygunluğu sağlanana kadar yeni katılımcı eklenerek katılımcı sayısına ulaşılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları; bir ilçede ortaokulda öğrenim görmekte olan ve ebeveynlerinden en az birisi polis memuru olan 11 ortaokul öğrencisi ve İlçe Emniyet Müdürlüğünde görev yapmakta olan 10 polis memurundan oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme soruları, ilgili literatürün incelenmesi neticesinde taslak olarak hazırlanmış, sonrasında iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Geri bildirimler neticesinde nihai hale getirilen görüşme soruları, pilot olarak bir polis memuruna uygulanmıştır. Alınan dönüte göre görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama işlemi, sorumlu araştırmacı tarafından yüz yüze ve en az 20 dakika süren görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, sorumlu araştırmacı tarafından transkript edilmiş, elde edilen veriler tümdengelsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümdengelsel içerik analizi yönteminde veriler, mevcut çerçevelere göre analiz edilirler (Patton, 2014). Verilerin analizi sırasında öğrenci ve ebeveynlere katılımcı gizliliği esasıyla rumuz verilmiş ve doğrudan alıntılarda katılımcılar öğrenci ise Ö1, Ö2... olarak; veli ise V1, V2... şeklinde kodlanmıştır.

### **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.

#### **Etik kurul izin bilgileri:**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 17.09.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 44 sayılı karar

### **Bulgular**

#### **1.Kavram Olarak «Bağımsızlık»**

Ebeveyni polis memuru olan ortaokul öğrencilerinin bağımsızlık değerine ilişkin kavramsal görüşlerinin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 1 sunulmaktadır.

Tablo 1: Kavram olarak Bağımsızlık üzerine öğrencilerden elde edilen tema ve kategoriler

Yönetimsel	Simgesel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Yönetimsel anlayış biçimi</li><li>• Ekonomik</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bağımsızlık sembolü olarak</li><li>• Yapısal özellik olarak</li></ul>

Tablo 1'e göre kavram olarak bağımsızlık başlığı altında, öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan yönetimsel ve simgesel olmak üzere iki tema ele edilmiştir. Yönetimsel teması altında, yönetimsel anlayış biçimi ve ekonomik olmak üzere iki kategori elde edilirken, simgesel teması altında, bağımsızlık sembolü olarak ve yapısal özellik olarak şeklinde, iki kategori elde edilmiştir. Yönetimsel teması altında, yönetimsel anlayış biçimi olarak bağımsızlığı gören katılımcılardan Ö8, bu durumu; *“Bağımsızlık bir devletin işlerinde bağımsız olarak istediği gibi hareket etmesine bağımsızlık denir”* şeklinde açıklamaktadır. Yine yönetimsel teması altında, ekonomik olarak bağımsızlığı gören katılımcılardan Ö3, bu durumu; *“Ülkeler içinde mesela kendi kazandığımız parayı kendimiz için harcamalıyız... aldığımız parayı direk karşıya vermemek”* şeklinde açıklamaktadır. Simgesel teması altında, bağımsızlık sembolü olarak bağımsızlığı gören katılımcılardan Ö9, bu durumu; *“... Bağımsızlık deyince vatan geliyor... bayrak geliyor istiklal marşı geliyor”* şeklinde açıklamaktadır. Simgesel teması altında, yapısal özellik olarak bağımsızlığı gören katılımcılardan Ö6, bu durumu; *“Bağımsızlık deyince aklıma özgür...asla geçilemez hep devam eder...”* şeklinde açıklamaktadır.

Ebeveynlerin bağımsızlık değerine ilişkin tema ve kategorileri ise tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kavram olarak bağımsızlık üzerine ebeveynlerden elde edilen tema ve kategoriler

Yönetimsel	Simgesel	Toplumsal
<ul style="list-style-type: none"><li>• Yönetimsel anlayış biçimi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bağımsızlık sembolü olarak</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yaşam alanı olarak</li></ul>

Tablo 2'ye göre ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplardan kavram olarak bağımsızlık başlığı altında, yönetimsel, simgesel ve toplumsal olmak üzere üç tema elde edilmiş, yönetimsel teması altında yönetimsel anlayış biçimi, simgesel teması altında bağımsızlık sembolü olarak ve toplumsal teması altında yaşam alanı olarak bağımsızlık, olmak üzere birer kategori elde edilmiştir.

V1 yönetsel anlatış biçimi olarak bağımsızlığı; "...Bir ülkenin milletin ülke içerisinde yaşayan milletin kendi kendini hür iradesiyle yönetmesi herhangi bir dış etkiden uzak bir şekilde kendi kendini yönetmesi." şeklinde açıklamaktadır. Simgesel teması altında bağımsızlığın sembolü olarak bayrağın bağımsızlık değerini yansıttığını belirten V6 bu durumu; "...Bağımsızlık deyince ay yıldızlı bayrağımız geliyor çünkü bağımsızlığın sembolü bayrağımızdır" şeklinde açıklamaktadır.

Toplumsal teması altında, yaşam alanı olarak bağımsızlığı gören katılımcılardan V3, bu durumu; "...Dışarıdan herhangi bir baskı uygulanmadan devletin ya da bireylerin milletin dinini yaşaması dilini yaşaması kültürünü yaşaması.." şeklinde açıklamaktadır.

Tablo 1' ve Tablo 2'ye bakıldığında öğrenciler ve ebeveynlerinden elde edilen bulgular sonucunda oluşturulan temalardan yönetsel ve simgesel temaları ortak temalar iken toplumsal teması sadece velilerin bulgularından elde edilmiştir. Bu durumun ebeveynlerin yaşantı ve deneyim itibarıyla bağımsızlık değerine yüklediği anlam üzerine bilişsel yapılarının daha gelişmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

### 1. Bağımsızlık Değerini Kazandırmaya İlişkin Yöntemler

Ebeveyni polis memuru olan ortaokul öğrencilerinin bağımsızlık değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tema ve kategoriler, tablo 3 sunulmaktadır.

Tablo 3: Bağımsızlık Değerini Kazandırmaya İlişkin Yöntemler üzerine öğrencilerden elde edilen tema ve kategoriler

Okul	Aile	Diğer Çevre
<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Aksiyon Temelli</li><li>• Etkili Karakter Eğitimi</li><li>• Rol Model</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Aksiyon Temelli</li><li>• Rol Model</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Rol Model</li></ul>

Tablo 3'e göre öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan okul, aile ve diğer çevre olmak üzere üç tema ele edilmiştir. Okul teması altında, telkin etme, aksiyon temelli, etkili karakter eğitimi ve rol model olmak üzere dört kategori elde edilmiştir. Aile teması altında telkin etme, aksiyon temelli ve rol model olmak üzere üç kategori elde edilirken, diğer çevre teması altında, telkin etme ve rol model olmak üzere iki kategori elde edilmiştir.

Ebeveynlerin bağımsızlık değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tema ve kategoriler ise tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4: Bağımsızlık Değerini Kazandırmaya İlişkin Yöntemler üzerine velilerden elde edilen tema ve kategoriler

Okul	Aile	Diğer Çevre
<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Aksiyon Temelli</li><li>• Etkili Karakter Eğitimi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Aksiyon Temelli</li><li>• Rol Model</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Telkin Etme</li><li>• Rol Model</li></ul>

Tablo 4'e göre ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplardan Bağımsızlık Değerini Kazandırmaya İlişkin Yöntemler başlığı altında, okul, aile ve diğer çevre olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Okul teması altında, telkin etme, aksiyon temelli ve etkili karakter eğitimi olmak üzere üç kategori elde

edilmiştir. Aile teması altında telkin etme aksiyon temelli ve rol model olmak üzere üç kategori elde edilirken, diğer çevre teması altında, telkin etme ve rol model olmak üzere iki kategori elde edilmiştir.

Buna göre okul teması altında, telkin etme yöntemi olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö2, bu durumu; *“Dilimizin nasıl zengin bir dil oldu olduğunu anlatıyor başka diller gibi olmadığını anlatıyor bu da bizim bağımsız olduğumuzu gösteriyor”* şeklinde açıklamaktadır. V9 ise bu durumu; *“...kimlerle savaştığımız ne gibi mücadeleler verdiğimiz ve bu mücadeledeki işte bizim kahramanlarımızı hakkıyla anlatılması gerekiyor...”* şeklinde açıklamaktadır.

Okul teması altında, aksiyon temelli olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö2, bu durumu; *“Okulda böyle başka benim dediğim gibi sergilere gidebilir...”* şeklinde açıklamaktadır. V5 ise bu durumu; *“Okullarda mesela neler yapılabilir öğrencileri bu yine Çanakkale diyeyim Çanakkale’ye geziye götürebilirler mesela bu savaşların yapıldığı yerlerde neden savaşlar yapılmış buralar neden alınmış geziye götürülebilir oralar gezdirebilirler”* şeklinde açıklamaktadır.

Okul teması altında, etkili karakter eğitimi olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö11, bu durumu; *“Bayraklar ile ilgili şiir yazma yarışması var... sonra resim çizme onları anlatan bir resim”* şeklinde açıklamaktadır. V10 ise bu durumu; *“...çocuklara şey yapabilir yani kendi tiyatrosunu yaptırabilirler...”* şeklinde açıklamaktadır. Okul teması altında, rol model olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö4, bu durumu; *“Öğretmenlerin iyi olması lazım”* şeklinde açıklamaktadır.

Aile teması altında, telkin etme olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö5, bu durumu; *“Yani daha fazla hikayeler ya da aile anlatsa böyle olayları daha yani işte vatanımızı sevmeyi sahip çıkmazsak başkalarının eline geçebilir gibi cümleler kurabilir”* şeklinde açıklamaktadır. V7 ise bu durumu; *“ne bileyim mesela okulun eşyalarını devletin malıdır diye zarar vermeyeceksin elinden geldiği kadar koruyacaksın... zarar vermeyin şunu yapmayın diye bu şekilde söylüyoruz”* şeklinde açıklamaktadır.

Aile teması altında, aksiyon temelli olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö1, bu durumu; *“...yani mesela çok ileri gitmeden istedikleri şeyleri yapmasına izin verilebilir”* şeklinde açıklamaktadır. V3 ise bu durumu; *“...ulusal bayramlarımız oluyor dini bayramlarımız oluyor bu tür bayramlara da katılmasını sağlıyorum...”* şeklinde açıklamaktadır.

Aile teması altında, rol model olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö7, bu durumu; *“...benim böyle büyüklerim falan böyle dedemin dedesi onlar falan savaştığı için onlarda şey yapıyor böyle çok önem veriyoruz”* şeklinde açıklamaktadır. V6 ise bu durumu; *“Kendimden örnek vereyim mesela biz markete gittiğimiz zaman hep yerli ürünler alıyoruz...”* şeklinde açıklamaktadır.

Diğer çevre teması altında, telkin etme olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö7, bu durumu; *“...Çanakkale’de de onunla ilgili video izleyebiliriz”* şeklinde açıklamaktadır. V1 ise bu durumu; *“30 Ağustos Zafer Bayramı’nda olsun milli bayramlarda kolların yani silahlı güçlerimizin yapmış oldukları gövde gösterisi”* şeklinde açıklamaktadır. Diğer çevre teması altında, rol model olarak bağımsızlığın kazandırıldığını söyleyen Ö7, bu durumu; *“...Mustafa Kemal Atatürk...Böyle bizim için bayrağımız için milletimiz için savaşması”* şeklinde açıklamaktadır. V2 ise bu durumu; *“Ya mesela bir Mustafa Kemal Atatürk diyebiliriz yani Mustafa Kemal Atatürk zaten Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Millî mücadelenin başlangıcını yaratan komutan...”* şeklinde açıklamaktadır.

Tablo 3’ ve tablo 4’e bakıldığında öğrencilerden ve ebeveynlerden elde edilen bulgular sonucuna oluşturulan temaların okul, aile ve diğer çevre olarak ortak temalar olduğu, öğrencilerden

elde edilen bulgular sonucunda oluşturulan okul teması altında bulunan rol model kategorisi dışındaki diğer kategorilerin de ortak olduğu görülmüştür.

## 2. Çocukta Bağımsızlığın Göstergeleri

Ebeveynlerin bağımsızlık değerinin göstergelerine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Çocukta Bağımsızlığın Göstergeleri üzerine velilerden elde edilen tema ve kategoriler

Toplumsal	Bireysel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Değer Odaklı</li><li>• Davranış odaklı</li><li>• Simgesel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Değer Odaklı</li><li>• Davranış Odaklı</li></ul>

Tablo 5'e göre ebeveynlerin vermiş oldukları cevaplardan toplumsal ve bireysel olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Toplumsal teması altında değer odaklı, davranış odaklı ve simgesel olmak üzere üç kategori elde edilirken, bireysel teması altında değer odaklı ve davranış odaklı olmak üzere iki kategori elde edilmiştir. Buna göre, toplumsal teması altında, bağımsızlığın göstergesini değer odaklı açıklayan V4, bu durumu; *"Şimdi bir kere ülkesini devletini çok sevmesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası tabii ki her ülkenin her devletin vatandaşlarına bir şeyler sunarken eksiklikler olur hatalar olur ama iş sevmeye gelince kesinlikle devletin sevilmesi gerektiğini korunması gerektiğini düşünüyorum"* şeklinde açıklamaktadır.

Toplumsal teması altında, bağımsızlığın göstergesini davranış odaklı açıklayan V6, bu durumu; *"...yerli malı var ya orada barkotlar var 8-6-9-11 rakamlı olacak işte bunlar diyor Türk malları markete gittiğimiz zaman çocuk benim yerime gidiyor barkod bakıyor isimden önce hah bu yerli..."* şeklinde açıklamaktadır. Toplumsal teması altında, bağımsızlığın göstergesini simgesel açıklayan V2 ise bu durumu; *"...milli mücadele döneminde zor şartlarda kazanıldığını biliyor ondan dolayı da bayrağa saygısı var..."* şeklinde belirtmiştir.

Bireysel teması altında, bağımsızlığın göstergesini değer odaklı açıklayan V2, bu durumu; *"...mesela bizim ulusal savaş filmlerimiz... çocuk duyulanıyor ya da kendi kendine oradan bir ders çıkarıyorsa zaten bu bağımsızlığı benimsediğinin bir göstergesi..."* şeklinde açıklamaktadır. Bireysel teması altında, bağımsızlığın göstergesini davranış odaklı açıklayan V9, görüşünü; *"...bayrağımızı yaparken bile bundan bir keyif alıyor yıldızı bile düzgün çizmeye çalışıyor..."* şeklinde ifade etmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcılardan elde edilen bulgular sonucunda, kavram olarak bağımsızlık başlığı altında öğrencilerden elde edilen bulgulardan *yönetimsel* ve *simgesel* olarak iki tema elde edilirken velilerden elde edilen bulgulardan *yönetimsel*, *simgesel* ve *toplumsal* olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Yönetimsel ve simgesel temalarının katılımcı gruplarda ortak temalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetimsel anlayış biçimi olarak öğrencilerin ve ebeveynlerin, benzer şekilde, bağımsızlığı kendi kendini yönetebilme, istediği gibi hareket edebilme olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla doğrudan ilgili olmamakla birlikte Kalın ve Koçoğlu'nun (2017) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği adayı öğrencilerin ürettiği metaforlardan oluşan kategorilerden en fazla metafora sahip kategorinin "özgür olma" durumu olduğu ve öğretmen adaylarınının 67 tanesinin



“bağımsızlık değerini özgür olma durumu” ile bağdaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, farklı örneklem gruplarında bağımsızlığın benzer bir kavramsal çağrışım oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcılardan elde edilen bağımsızlık değerini kazandırmaya yönelik yöntemlere ilişkin bulgular doğrultusunda öğrenciler ve ebeveynlerinden *aile, okul ve diğer çevre* olmak üzere ortak üç tema elde edilmiştir. Her iki katılımcı grubu da çocuklara bağımsızlık değeri kazandırmak için video izletme, savaş kahramanlarını anlatma, resim çizme gibi yöntemlerin kullanılabilceğini düşünmektedirler. Demirok (2019), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, öğrencilere bağımsızlık değeri kazandırmada görsel ve işitsel materyalleri kullandığını, milli mücadele dönemine ait belgesel ve eğitici videolardan yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışma sonucunun tercih edilen yöntemler açısından benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Literatürde yer alan değer yaklaşımlarına göre sınıflandırıldığında veliler en çok Telkin Etme yaklaşımına göre bağımsızlık değerinin kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgu, birçok çalışma ile örtüşmektedir. Yıldırım, Becerikli ve Demirel’in (2017) yapmış oldukları çalışmada tek bir değer ele alınmamakla birlikte öğretmenlerin en çok telkin etme yaklaşımını kullandıkları, öğrencilerin ve velilerin bekledikleri yöntemler arasında da telkin etme yaklaşımının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmanın katılımcı grubunun cevaplarında değer belirginleştirme, değer analizi, ahlaki muhakeme, gözlem yoluyla öğrenme, aksiyon/eylem öğrenme, etkili karakter eğitimi, alan temelli ahlak eğitimi, değer bilinçlendirme, öğretme ve öğrenme döngüsü bağlamında değerlendirme süreci modeli ve örtük program (Yıldırım, 2009) gibi yaklaşımların kapsamına giren ifadeler de rastlanılmıştır.

Ebeveynlerden elde edilen çocukta bağımsızlığın göstergelerinin ne olduğuna yönelik elde edilen bulgular sonucunda, genç bir bireyin bağımsızlık değerine sahip olduğunun göstergeleri ile ilgili olarak *toplumsal ve bireysel* göstergeler olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Velilerin öğrencilerin bağımsızlık değerine sahip olduklarını «çocuklarının davranışlarından, bağımsızlıkla ilgili unsurlara verdikleri değerden ve bağımsızlık simgelerine karşı tutumlarından» anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Veliler buna örnek olarak “*Devletini sevmesi, Türk malı kullanması ve bağımsızlık simgelerine saygı gösterme*” gibi davranış ve tutumları dile getirmişlerdir.

### **Araştırma Önerileri;**

Mevcut çalışma, ebeveynleri polis memuru olan ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma toplumsal yönüyle ele alınarak bağımsızlığın sembolü olan ordu mensupları, şehit aileleri gibi farklı katılımcı gruplar ile yapılabilir.

## Kaynakça

- Akbulut, Y. (2018). *İslamiyet öncesi Türk Destanlarında 'vatan' ve 'bağımsızlık' anlayışı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sinop.
- Aydemir, A. & Kalın, Ö. (2018). 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağımsızlık, Özgürlük, Özgüven ve Çağdaşlaşma Değerlerine Yönelik Görüşlerinin ve Algısal Değişimlerinin İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 87-100
- Demirok, G. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Saraç, İ. (2006). *Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik ilkesi ve devlet yönetiminde tam bağımsızlık anlayışının esasları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kalın, U. Ö., & Koçoğlu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017, Sayfa 419-434.
- Tay, B. & Nalçacı, A. (2020). İstiklal Marşı'mızdaki değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40) 243-275.
- Yıldırım S. G. (2019). *Değerler Eğitime Yönelik Bir Model Önerisi: Değer İçselleştirme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yıldırım, S. G. & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yıldırım, S.G., Becerikli, S. & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1575-1588
- Veziroğlu, B. B. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde Orhun Abidelerinin değer kazanımına etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

# Classroom Teachers' Views on the "Safe School, Safe Future Project": A Case Study

## “Güvenli Okul Güvenli Gelecek Projesi”ne İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Samet GÜNGÖR  
Erdem HAREKET

### Abstract

The research aims to reveal the perceptions and views of classroom teachers about the "Safe School Safe Future" project. The research was planned as a case study design, one of the qualitative research methods. The case study of Davey (1991), one of the case study design types, based on the effects of the Program was chosen. Case studies based on the effects of the program identify the effects of the program and make inferences about the reasons for its success or failure. In the research, a questionnaire consisting of open-ended questions was planned as a data collection tool, and a content analysis technique was planned for data analysis. Outputs were defined using the content analysis technique, and necessary classifications were made within the framework of similar themes. The universe of the study consists of primary school teachers working in primary schools in Suruç District of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 99 classroom teachers working in 11 primary schools in Suruç district. It is thought that the findings of this study will provide important and practical data to school administrators, education specialists, education administrators and researchers who have important roles in the field of education and training. Based on the findings obtained as a result of the research, it was evaluated that the classroom teachers were not fully informed about the "Safe School, Safe Future" project, but their views on providing safe schools were evaluated. Depending on the findings, suggestions were made regarding the sample size, participant profile, participant type, research method, as well as many aspects of the project implemented for future research.

### Öz

Araştırma sınıf öğretmenlerinin “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesi konusundaki algı ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışması deseni olarak planlanmıştır. Durum çalışması deseni türlerinden olan Davey (1991)'in Programın etkilerine dayalı durum çalışması seçilmiştir. Programın etkilerine dayalı durum çalışmaları, programın etkilerini belirler ve başarı veya başarısızlık nedenleri hakkında çıkarımda bulunur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket çalışması, veri analizi için ise betimsel analiz tekniği planlanmıştır. Betimsel analiz tekniği kullanılarak çıktılar tanımlanmış, birbirine benzeyen temalar çerçevesinde gerekli sınıflandırmalar yapılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Suruç İlçesi sınırlarında bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Suruç ilçe sınırlarında bulunan 11 ilkokulda çalışan 99 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, eğitim ve öğretim alanında önemli rolleri olan okul yöneticileri, eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri ve bu konuda akademik çalışma yapan araştırmacılara önemli, pratik kullanımı olan veriler sunacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgulardan hareketler sınıf öğretmenlerinin “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesi konusunda tamamıyla bilgi sahibi olmadıkları, ancak güvenli okulların sağlanması noktasındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, ileriki araştırmalara yönelik olarak örneklem büyüklüğü, katılımcı profili, katılımcı türü, araştırma yönteminin yanı sıra uygulanan proje konusunda birçok açıdan öneriler sunulmuştur.

Keywords: classroom teacher, security, school, student

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, güvenlik, okul, öğrenci

## Giriş

Ülkeler için hem sosyal hem de bir iç güvenlik meselesi olan güvenli okullar ülkemizde de muhtelif dönemler de projelendirilmiş ve önlemler alınmıştır. Ancak bu projeleri bilmeden önce ülkemizde çocuk haklarının nasıl geliştiğini bilmek önemlidir. Çünkü gelişen sürecin güvenli okullara olan yansımaları yadsınamaz.

Ülkemizde uygulanan projelerdeki temel amaç okullara yönelik öncelikle önleyici ve koruyucu güvenlik önlemleri alınmasına yöneliktir. Bu kapsamda 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasında bir protokol imzalanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Hüseyin Çelik, okullarda yaşanan şiddet olaylarına yönelik önleyici ve koruyucu eylem planları ortaya konulduğunu belirtmiştir. Bu protokol genel hatlarıyla; Okul güvenliği irtibat görevlileri belirleneceği, Kriz müdahale ekipleri oluşturulacağı, Şiddet içerikli olayların risk dağılım haritalarının oluşturulacağı, Kamuoyunun duyarlılığını arttırmaya yönelik etkinlikler düzenleneceği, İdeal güvenlik önlemleri alınabilmesi için "Örnek Okul Güvenlik Modelleri" olacağı, Eğitim Ortamlarının Güvenliğinin Sağlanmasına Yönelik Ulusal Uygulama Rehberi hazırlanacağı üzerinde durulmuştur.

İki bakanlık arasında imzalanan "Güvenli Okul Güvenli Eğitim" işbirliği projesinin uygulanması ile birlikte okullarda güvenli ortamın oluşturulmasına yönelik ciddi başarılar elde edilmiştir (Öztürk, 2013).

Tabi ki 2007 yılında uygulanan proje tek değildir. Bu projeyi 2018 yılında imzalanan "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesi takip etmektedir. "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesi, dönemin Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, İçişleri Bakanı Süleyman Soylu ile dönemin Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanı Zehra Zümrüt Selçuk'un katılımıyla düzenlenen bir protokol ile hayata geçmiştir. İçişleri bakanlığı bu proje kapsamında okulların açılmasıyla birlikte başlangıç aşamasında 5 bin 329 polis, bin 506 jandarma ve 20 bin özel güvenlik görevlisi olmak üzere 81 ilde toplam 26 bin 835 personel görev yapacağını kamuoyu ile paylaşmıştır. Bu projenin kapsamına bakıldığında ise;

- Okullar güvenlik açısından öncelik derecelerine göre 4 kategoriye ayrılmıştır. Jandarma bölgesinde, birinci ve ikinci derece öncelik derecesindeki okulların tamamına sabit görev yapan özel güvenlik görevlisi görevlendirilmiştir. Ayrıca bu iki kategorideki okullar, en az 3 kişilik devriyelerle rutin olarak kontrol edilmesi,
- Okullarda muhakkak güvenli eğitim koordinasyon görevlisi bulunması, bunların gerek okul yöneticileriyle gerek okul aile birlikleriyle gerekse okullarda gerçekleşecek bütün olaylarda emniyet güvenlik görevlileriyle gerekli irtibatı kurarak tedbirler alınması,
- Okulların çevre güvenliğinin daha etkin bir şekilde sağlanabilmesi ve meydana gelen olayların aydınlatılması amacıyla da bin 762 okul, güvenlik kamera sistemiyle donatılarak Kent Güvenlik Yönetim Sistemi'ne entegre olması,
- Protokol ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara çevre düzenlemesi, bakım-onarım ve temizlik işleri için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 60 bin kişilik katılımcı desteği sağlanması,
- Ayrıca özel politika gerektiren gruplar arasından belirlenecek katılımcılara Toplum Yararına Programlar vasıtasıyla çalışma alışkanlığı kazandırılarak, iş gücü piyasasına uyumları artırılması amaçlanmıştır.

Proje kapsamında imzalanan protokol 9 madde ve 5 sayfadır. 2018/2019 eğitim öğretim yılından itibaren de bakanlıklardan biri protokolden çekilmediği sürece yürürlükte kalacağı belirtilmiştir. Protokolde ayrıca tüm bakanlıklara düşen yükümlülükler tek tek maddeler halinde anlatılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın imzaladıkları bir protokol ile uygulanan "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarını incelemek, bu konuya yönelik genel bir görüş elde etmek ve belirlenen sonuçlara yönelik öneriler sunmaktır.

Bu araştırmanın bulguları, eğitim ve öğretim alanında önemli rolleri olan okul yöneticileri, eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri ve bu konuda akademik çalışma yapan araştırmacılara önemli, pratik kullanımı olan veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, proje odaklı yapılan ilk araştırma olması nedeniyle önem taşımaktadır.

Öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, araştırmanın bulgularını değerlendirerek, okullarda "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve kapsamının ne derece bilindiği bu durumda eğitim öğretime nasıl yansıdığını görme imkânına sahip olacakları umulmaktadır. Bu da mevcut durumu objektif olarak inceleme ortamı sunacaktır. Ayrıca "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesinin sınıf öğretmenlerinin gözünden etkilerinin ele alınmasının olumlu bir tartışma ortamı oluşturacağı öngörülmektedir. Araştırmanın bulgularının, "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesi kapsamında okulun gelişimi, etkili okul ikliminin ve kültürünün oluşmasını, okulun bir bütün olarak görülmesini, başta öğrenme-öğretme süreci olmak üzere öğrenme ortamına olumlu yansımaları ve eğitimin niteliğinin artması gibi konularda yardımcı olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ile güvenli okul konusu eğitim öğretimin niteliğini etkileyen en önemli unsur olması bakımından, politika yapıcılara öğretmen görüşleri ile ilgili bütüncül bir yaklaşımla görüş sağlayacağı ve eğitim-öğretimde kalite arttırmaya katkıda bulunacağı varsayılmaktadır. Güvenli okul ortamında tüm unsurlar arasında olumlu eğitim-öğretim iklimleri oluşacağı için öğretmen görüşleri bu alana ışık tutacak ve bu araştırma politika yapıcılara pozitif katkı sağlayacaktır.

### **Yöntem**

Bu kısımda araştırmanın yöntemi açıklanacaktır. Araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları gibi başlıklar bu kısımda yer alacaktır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).

#### **Katılımcılar**

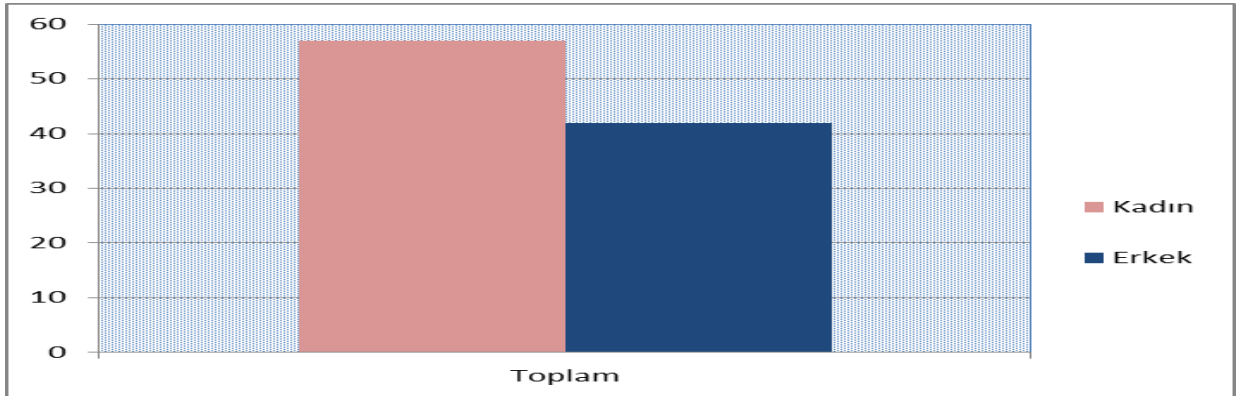
Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Suruç İlçesinde 11 farklı ilkokulda görev yapan toplam 99 sınıf öğretmeni katılmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Örnekleme dahil edilen okullarda veri toplama süreci yaklaşık (2) hafta sürmüştür. Veri toplama süreci bitiminde toplam olarak 99 veriye ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin edinilmesinde açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formundan yararlanılmıştır. Form, araştırmacının kendisi tarafından katılımcılar ile yüz yüze ortamlarda uygulanmıştır. Form, ilk uzman görüşleri sonrasında (asıl uygulama öncesinde) on sınıf öğretmeninin katıldığı pilot bir uygulamada kullanılmıştır. Gerekli görülen düzeltmeler sonrasında form asıl uygulamaya hazır hale getirilmifitir. Açık uçlu anket sorularının, katılımcılara kendilerini ifade etme fırsatı vererek araştırmaya derinlik ve içerik kazandıracadığı planlanmıştır. Ayrıca bazı demografik özellikteki bilgileri toplamak amacı ile bazı kapalı uçlu sorulara da yer verilmiştir. Araştırma verileri, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve şimşek, 2003). Bu doğrultuda anket formunda yer alan açık uçlu sorular, veri analiz sürecinde temel kategori başlıkları olarak kullanılmış ve katılımcılar tarafından sorulara verilen cevaplar bu başlıklar altında kategorize edilerek incelenmiştir. Ayrıca sıkça araştırmadan alıntılara yer verilmiştir.

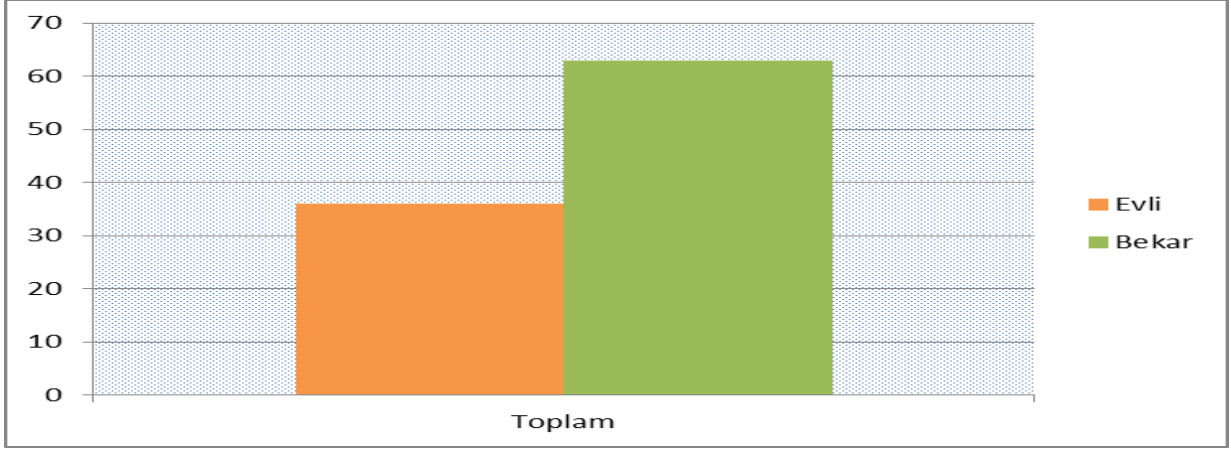
## Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasında demografik bilgileri toplamak için 4 kapalı uçlu soru ve araştırılmak istenen konuyu derinlemesine incelemek için 9 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında şanlıurfa ili Suruç İlçesinde 11 farklı ilkokulda görev yapan toplam 99 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma öncelikle çalışmaya katılanların demografik bulgularına yer verilecek akabinde açık uçlu anket çalışmaları sınıflandırılarak incelenecektir.



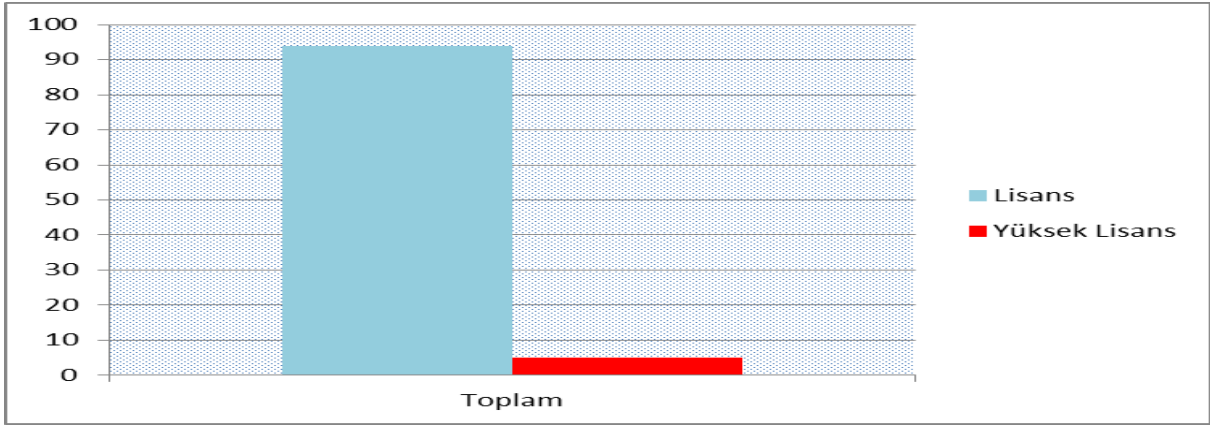
Grafik 1

Araştırmaya katılan 99 sınıf öğretmeninin 57'si Kadın, 42'sini Erkektir. Sınıf öğretmenleri arasında araştırmaya katılanların sayısında bir denge olsa da çalışmaya daha çok kadın sınıf öğretmenlerinin katılımının olduğu görülmektedir.



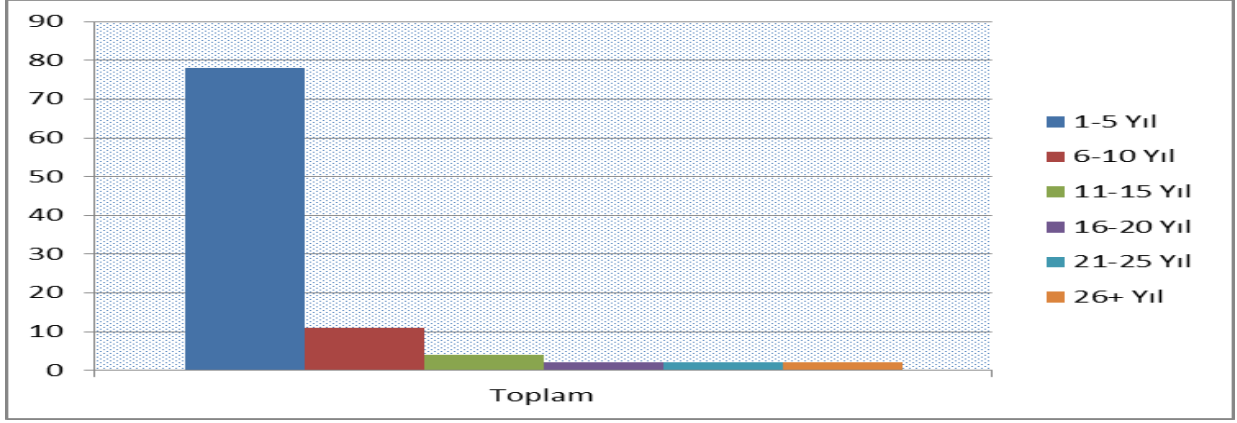
Grafik 2

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 36'sının Evli, 63'ünün Bekar olduğu görülmüştür.



Grafik 3

Araştırmaya katılan 99 sınıf öğretmeninden 94'ünün Lisans mezunu, 5'inin ise Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada yer alan Doktora mezunu öğretmen olup olmadığına yönelik seçenek hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir. Lisans mezunu sınıf öğretmeni sayısının çok fazla olması mezun sınıf öğretmenlerinin Yüksek Lisans ve Doktora öğrenimine devam etmeyi tercih etmemesi olarak yordanabilir.



Grafik 4

Grafik incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem olarak 78'inin 1-5 yıl, 11'inin 6-10 yıl, 4'ünün 11-15 yıl, 2'sinin 16-20 yıl, 2'sinin 21-25 yıl ve 2'sinin 26 yıl üstü çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle bölge itibariyle değerlendirildiğinde yeni ataması yapılmış sınıf öğretmeni sayısının yoğun olduğu yordanabilir.

Araştırma kapsamında demografik değişkenlere katılımcıların verdikleri cevaplar yukarıda incelenmiştir. Yapılan araştırma kapsamında katılımcılara 9 açık uçlu anket sorusu uygulanmıştır. Anketin uygulanması ile elde edilen veriler soru, soru analizi şeklinde aşağıda verilmiştir.

““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesinin Bilinirliği” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 59'sinin, projenin içeriğine, amacına, proje kapsamında yürütülen çalışmalara ve proje içerisindeki paydaşlara yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını işaret eden cevaplar ortaya koydukları görülmüştür. Diğer taraftan 40 sınıf öğretmenin projenin amaç boyutuna ilişkin farkındalık durumlarının daha belirgin olduğu söylenebilir.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Projenin, okullar ve çevresinin güvenli hale getirilmesi kapsamında ki çalışmaları içerdiğini biliyorum.”,

‘Projenin birkaç Bakanlığın ortaklaşa yürüttükleri bir proje olduğunu biliyorum ama yine de çok bilgi sahibi değilim...’,

‘Çocukların dezavantajlı duruma düşmemesi için önlemlerin alındığı bir proje zannediyorum...’,

“Okullarda daha kaliteli bir eğitim öğretim için öğretmen ve öğrencilerin kendini güvende hissetmeleri için yapılan bir projedir. Çok bilgi sahibi değilim maalesef...”

Sınıf öğretmenlerinin 1. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu proje hakkında bilgi sahibi olmadığını bildirmiştir. Bilgi sahibi olan katılımcıların vermiş oldukları yanıtlarda ise projeyi yüzeysel olarak bildikleri ve projeye karşı olumlu değerlendirmelerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca projeyi bilmeyip sadece isim konusunda bilgi sahibi olduğunu söyleyen katılımcılarda bulunmaktadır.



““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesine İlişkin Öğretmen Algıları” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 97’si, projenin kendilerinde okul içinde ve dışında fiziksel risk durumlarının azaltılmasını ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması hedefini çağrıştırdığını belirttikleri görülmüştür. Diğer taraftan 2 sınıf öğretmenin, proje’nin kendilerinde herhangi bir amaçsal anlamda çağrışım oluşturmadığını belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Güvenli okul ortamı korkudan, endişeden kurtulmuş ortamdır. Böyle bir ortamda her öğrenci kendisini güvende hisseder.”,

“Alınan tedbirler sayesinde olacak bir olayın önüne geçilmesiyle riskin azaltılmasına yönelik algı oluşturuyor.”,

“Okulların güvenliği konusu altında okul içi ve okul dışı uyuşturucu, okulda kullanılmasının önüne geçmek amacı ile oluşturulan bir proje olabilir. Bu konuda çalışma var ama bizlerin farkındalığı düşük biraz...”,

“Proje uygulanıyor fakat proje hakkında herhangi bir bilgim olmadığı için yorum yapamıyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin 2. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını proje konusundaki görüşlerinin olumlu olduğunu bildirmiştir. Bununla beraber soruya cevap veren katılımcılardan bazıları projenin etkisiyle eğitim verimliliğinin ve kalitesinin artacağını öngördüğünü bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise sadece okul çevresinin veya fiziki çevrenin güvenli olmasından bahsedildiği ve bunun yeterliliğinden bahsetmiştir.

““Uygulanmakta Olan “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesi Okullarımızı Daha Güvenli Hala Getirdiği” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 59’u projenin okulları daha güvenilir hale getirdiğini belirttikleri görülmüştür. 29 sınıf öğretmeni bu konuda fikir yürütemediklerini belirtmişlerdir. 11 sınıf öğretmeni ise projede okulların daha fazla kolluk gerektiği veya uygulamamanın eksik olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Projeye dahil olan asker, polis, jandarma ve özel güvenlik ile daha güvenli olacaktır”,

“Düzenli bir şekilde uygulanırsa güvenliğin sağlanması gerçekleşebilir”,

“Çocukların güvenli bir şekilde eğitimine devam etmesini sağlayan ve bu konuda gerekli önlemleri alan bir projedir”,

“Güvenli hale getireceği muhakkak çünkü ilerlemiş toplumlar hayatın ilk basamağı olan okulların geleceği yönlendirdiğini biliyoruz”,

“Güvenlik için yapılan çalışmalar ve gerekli yerlerle yapılan irtibatlar sonucu güvenli hale getirmektedir. Çünkü gerekli güvenlik görevlileri gönderilmiştir”,

“Evet daha güvenli hale getirmektedir. Bu sayede okullarda uygulanan güvenlik kamera sistemiyle donatılarak daha iyi bir hale gelir”,

“Evet. Bir güvenli görevlisinin okul çevresinde olması çoğu suç için caydırıcı olabilir”,

Sınıf öğretmenlerinin 3. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu proje konusunda bilgisi olsun ya da olmasın proje gereklerinin yerine getirildiği taktirde veya halihazırda okulları güvenli hale getirdiğini bildirmektedir. Bir kısım katılımcı ise projenin yaygın olmamasından kaynaklı olumsuz görüş belirtmektedir. Ayrıca proje ortakları arasındaki iletişim ve koordineinin daha sıkı olmasının gerekliliği de bazı katılımcılar tarafında vurgulanmıştır.

““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesi Kapsamında Hizmet İçi Bir Kurs/Seminere Katılım Durumu” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 96’sı güvenli okullarla ilgili herhangi bir kurs veya seminere katılmadığını belirtirken, 3’ü güvenli okul veya benzeri bir konu içerikli seminere katıldığını belirttiği görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Hayır katılmadım. Öğretmenlere verilmesi bizi daha bilinçli hale getirecektir”,

“Hayır katılmadım. Kurs ve seminerler olsa biz ve öğrencilerimiz için daha yararlı olabilir”,

“Katılmadım. Gayet iyi olur. Öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi daha sağlıklı bir tutum olur”,

“Katılmadım. Bu tür kursların bilgilenmek açısından faydalı olduğunu düşünüyorum”,

“İş sağlığı ve güvenliği seminerine katıldım. Parçası olduğumuz kurum ve çevrede kendimizi ve çocukları riskleri karşı korumak, tehlike anında nasıl müdahale etmemiz gerektiğini öğrendik”,

“Evet katıldım. Bu tür kurslar bizim daha bilgili olup ona göre hareket etmemizi sağlar”,

Sınıf öğretmenlerinin 4. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin 96’sı proje kapsamında herhangi bir kurs/seminere katılmadığını ancak bu tür kurs ve seminerlerin yararlı ve kriz durumunda müdahaleye yardımcı olacağını değerlendirmektedir. Bu katılımcılardan çok az kısmı bu tür kurs/seminerleri sadece teorik bulduğunu ve olumsuz değerlendirdiğini bildirmiştir. 3 katılımcı benzer kurs/seminerlere katıldığını beyan etmiş ve yararlı bulduğunu belirtmiştir.

““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesinde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 78’inin, proje kapsamında sınıf öğretmenin rolü hakkında (birincil sorumluluk) farkındalığa sahip olduklarını işaret eden cevaplarda buldukları görülmüştür. Diğer taraftan 21 sınıf öğretmenin ise proje kapsamındaki çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin görev paydaşlarından bir tanesi olduğunu ve bu rolün paylaşılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Öğrenci, öğretmen, okul ve velinin iletişiminin daha üst düzeye çıkıp ilerleyeceği kanaatindeyim.”,

“Güvenliğin sınıf ortamından başlayarak sağlanmasında rol alır. Ama tek görevli değildir”,

“Okul yönetimi ile işbirliği içinde olmalı kurallar koymalı, şiddetin her türüsüne karşı çıkmalıdır.”,

“Her öğrencinin güvenliğinden okul yönetimi, aile kadar okul içerisinde sınıf öğretmeni de büyük role ve sorumluluğa sahiptir. Zincirin bağlantıları gibi. Öğretmen güvenlik konusunda yeterliliği sağlayamazsa sıkıntı yaşanır.”,

“Çocukları güvenli kişi ve güvenli alanlar konusunda bilgilendirir.”

Sınıf öğretmenlerinin 5. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu proje konusunda sınıf öğretmenlerinin aktif rolünün öneminden bahsetmiştir. Sınıf öğretmeninin rolünü bilmediğini belirten katılımcılarda vardır. Proje kapsamında sınıf öğretmenlerinin özellikle sıkı gözlemlerle gerekli bilgi akışını sağlama, çocukları bilgilendirici ve eğitici içeriklere yer vermelerinin gerekliliğini ön plana çıkarmışlardır.

“Okul Güvenliği İle Kıyafet Serbestliği Arasında Bağlantı Kurulması” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 67’si kıyafet serbestliği ile okul güvenliği arasında bir bağlantı olduğunu belirttiği görülmüştür. 32 sınıf öğretmeni ise herhangi bir bağdaşım olmadığını veya kuramadıkları belirtmiştir.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Kıyafet serbestliği okul güvenliği için kötü bir durumdur. Okula giren ve çıkan kişilerin kim oldukları belli olmadığı için okul güvenliği yetersiz kalmaktadır”,

“Her okulun kendine ait kıyafetinin olması gerektiğini düşünüyorum”,

“Hayır bağlantı kurulabileceğini düşünmüyorum”,

“Tek tip kıyafetin okul güvenliği konusunda daha güvenli olacağını düşünüyorum. Serbest kıyafet giyildiğinde çocuklar kendini okula gidiyor gibi görmüyor”,

“Kesinlikle tek tip kıyafetin bir disiplin oluşturduğunu düşünüyorum”,

“Kıyafet serbestliği çocukların kendini daha rahat hissetmesini sağladığı için kendilerini güvende hissedeceklerdir”,

Sınıf öğretmenlerinin 6. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin bir kısmının kıyafet serbestliğinin okul güvenliğini olumsuz etkilediğini belirtmesine karşın bir kısım katılımcı ise kıyafet serbestliğinin okul güvenliği ile bir alakası olmadığını belirtmiştir. Ağırlıklı olarak güvenliği olumsuz etkilediğini söyleyen katılımcılar bunu özellikle okul giriş çıkışlarında okul öğrencilerini ayırt etmenin zor olmasına bağlamış, bazıları ise kıyafet serbestliğinin bazı durumlarda akran zorbalığına neden olduğunu belirtmiştir. Kıyafet serbestliği ve okul güvenliği arasında bağlantı olmadığını söyleyen katılımcılardan bazıları ise bunu yaş grubunun küçük olmasına bağlamıştır.

““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesi Kapsamında Müştereklerin Rolü” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 37’sinin, projede okul yönetimini en önemli görevlere sahip unsur olarak gördüklerini işaret eden ifadelerde buldukları görülmüştür. 26 sınıf öğretmeni bu rolün iş birliği içerisinde gerçekleşmesinden bahsetmiştir. Diğer taraftan 36 sınıf öğretmenin ise projede yer alan diğer müşterek unsurların görevlerini ön plana aldıklarını belirten cevaplar ortaya koydukları görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Proje kapsamında ki esas görevler okul yönetimine ait...”

“Bu konuda herkesin daha özenli bir şekilde işbirliği içinde olması gerekir.”,

“Tek bir müşterek en önemli görevi üstlenemez. Tüm müştereklerin görevleri kendi içinde en önemli görev olarak algılanırsa sistem daha sağlıklı olur.”,

“En önemli görev okul yönetimi ve aile, öğretmenler bağlantısını vurgulamak isterim. Ailede güven olmazsa öğrenci kendini güvensiz hisseder, okulda tehlikeli davranışlar oluşturabilir. Yönetim gerekli desteği sağlamalı öğretmen-veli işbirliği yerinde olmalıdır.”,

“En önemli görev çocuklarla en çok vakit geçirenlerin yani öğretmenlerindir. Ancak diğer müştereklerle de iş birliği kaçınılmazdır.”,

“Görevlerin bir bütün olduğunu düşünerek okul idaresi, öğretmenler ve velilerin görevde birlikte olması gerektiğini düşünüyorum. Önemli görev tüm müştereklere aittir.”,

Sınıf öğretmenlerinin 7. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin muhtelif cevaplar verdikleri görülmektedir. Ancak ağırlıklı olarak bu projedeki rolün okul yönetimine ait olduğunu veya müşterek olarak herkesin işbirliği içerisinde gerçekleşeceğine dair görüşler bildirilmiştir. Burada daha çok okul yönetimlerinin mevcut koordineyi sağlamak ve fiziki şartları oluşturmak konularındaki rolü vurgulanmıştır.

“Güvenli Okulların Sağlanmasında Eğitim-Öğretim Ortamını Olumsuz Etkileyen Etkenlere İlişkin Farkındalık” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 35’i, okul çevresi ve fiziki şartlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebildiğini belirttikleri görülmüştür. 35 sınıf öğretmeni güvenlik içeren durumların eğitim öğretimi ve kalitesini olumsuz etkilemeyeceğini belirtmiştir. Diğer taraftan 29 sınıf öğretmenin proje kapsamında sağlanan güvenlik önlemlerinin okul içinde ve dışında tedirginlik/korku oluşturduğu, disiplin konularının ifade ettikleri veya psikolojik etkenler gerekçesiyle eğitim-öğretim ortamının olumsuz etkilenebileceğini belirttikleri görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Gereğinde fazla olan güvenlik önlemleri öğrencilerin kendilerini kısıtlı hissetmesine sebep olabiliyor.”,

“Okulların güvenli olması eğitim öğretimi olumlu yönde etkiler fakat güvenlik sağlanmadığında her türlü olumsuzluk ortaya çıkar. Öğrenciler korku, şüphe tedirgin olduklarında dersten, okuldan verim alamayacaktır.”,

“Bilgisiz velilerin çocukların olumsuz durumlarını bilmeden pekiştirmeleri, okulun dışardan gelen tehlikelere karşı yeterince korunamıyor olması.”,

“Güvenliği artırırken panik ve korku iklimi yaratmak daha büyük tehlikedir. Alınacak önlemler daha gözden uzak ve gizli olmalıdır.”,

Sınıf öğretmenlerinin 8. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin güvenli okullarda en çok önemsedığı konunun çevresel ve fiziki güvenlik olduğu görülmektedir. Ayrıca güvenliği olumsuz etkilen unsurlardan aile, aile yapısı, disiplin ve psikoloji etkisinden sıkça bahsedilmiştir. Ayrıca kıyafet serbestliğinin ve denetimsel eksikliklerin güvenliği olumsuz etkilediği de katılımcılar tarafından bildirilmiştir. Bununla beraber fazla güvenlik tedbirleri ve

katı disiplininde öğrenciyi ve okul ortamını olumsuz etkilediği sınıf öğretmenleri tarafından bahsedilmiştir.

““Güvenli Okul Güvenli Gelecek” Projesi Kapsamında Güvenli Okulların Sağlanmasında Kolluğun Rolü” araştırmanın katılımcı grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 90’ı kolluk kuvvetlerinin bu proje için önemli olduğunu belirtecek cevaplar verdikleri görülmüştür. 9’ u ise bilgisi olmadığı veya özel güvenlikleri güvenlik sorununun çözülebileceğine yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür.

Katılımcı yanıtlarından bazı doğrudan kesit örnekleri şu şekildedir:

“Katılımı ile proje daha önemli ve güvenilir hale gelmiştir”,

“Oldukça önemli bir rol üstleniyorlar. Okullarda güvenlik konusunda bilgi aktarımı sağlanmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır”,

“Güvenliğin okul giriş-çıkışlarını kontrolü özellikle ilkokullar açısından önemlidir. Güvenlik kontrolünün olmadığı bir okul çocuklar açısından da algının olumsuz olarak gelişebileceği bir ortam yaratır”,

“Kolluk kuvvetleri normal hayatımızın dışında da güvenlik açısından büyük önem taşıdığından okulların güvenliğinde de büyük ölçüde önem arz eder”,

“Lise ve dengi okullarda belki ama ilkokullarda güvenlik görevlileri ile de sağlanabilir”,

“Güvenlik güçleri oldukları için eğitimcilerin yapamayacağı, müdahale edemeyeceği durumlarda en büyük iş onlara düşüyor”,

Sınıf öğretmenlerinin 9. Soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını kolluk kuvvetlerini projenin ayrılmaz bir parçası gördüklerini bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar kolluk kuvvetlerini daha fazla okul sınırları içerisinde bulunmasının, seminerler vermesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca kolluk kuvvetlerinin okul çevresinde daha aktif ve sürekli yer alması gerektiğini belirten katılımcılar da vardır. Bazı katılımcılar ise okullarında kademe olarak küçük yaş grupları bulunduğundan özel güvenlik görevlilerinin yeterliliğine değinmiştir. Okul giriş-çıkışları ve okul çevresindeki tehditler, kolluk kuvvetleriyle okul yönetimi arasındaki koordineyle daha güvenli hale geleceği görüşü de hakimdir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada, Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesinde 11 ilkokulda görev yapan toplam 99 sınıf öğretmenin “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesine yönelik algıları ile okullardaki mevcut durumu ortaya koyup, projenin etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

Sınıf öğretmenlerinin proje konusunda kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, genel olarak güvenli okul algısının fiziki güvenlikle sınırlı kaldığı görülmüştür. “Güvenli Okul Güvenli Gelecek” projesinde sınıf öğretmenlerinin rolünün aktif olduğu, kolluk görevlilerinin ise projenin ayrılmaz bir parçası olduğu sınıf öğretmenleri tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kıyafet serbestliğinin kısmen güvenlik zafiyeti oluşturduğunu ortaya konulmuş, ayrıca okulların fiziki imkansızlıklarının güvenliği etkilediği belirtilmiştir. Proje ismi itibarıyla kolluk kuvvetleri ve suç unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Oysaki güvenli okulların

oluşmasında birçok etken ve değişken bulunmaktadır. Proje konusunda hizmet içi eğitimlerin çok kısıtlı olduğu da ortaya çıkmıştır.

Tüm bunlarla beraber projenin amacına ulaşmasının, okul güvenliğinin sağlanmasının eğitim kalitesini artıracak ortak görüş olmuştur. Bu da Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en temel ihtiyaçlardan olan güvenlik ihtiyacının ne denli önemli olduğunu ve okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, aile yani tüm müştereklerin kendini güvende hissetmek istemesinin önemi ortaya konulmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen veriler dikkate alındığında, bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir;

Bu çalışma Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde seçilen ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Daha geniş ölçekli bir çalışma ile sınıf öğretmenlerinin "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesine yönelik bilgi ve algıları ortaya konularak genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Araştırma alan itibari ile sadece ilkokullarda yürütülmüştür. İleriki araştırmalarda, hem ilkokul, hem ortaokul hem de lise düzeyinden seçilecek olan okullardaki öğretmenlerin "Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesine yönelik bilgi ve algıları belirlenerek okul türleri arasında da bir karşılaştırma yapılabilir.

Bu çalışmada, örneklem grubu olarak sınıf öğretmenleri belirlenmiş ve sınıf öğretmenlerinin

Projeye yönelik bilgi ve algıları incelenmiştir. İleriki çalışmalarda, okullarda güvenliğin tesisi konusunda aktif rol oynayan okul çalışanları, öğrenciler ve aileleri de örnekleme dahil edilerek projeye yönelik algılara ilişkin holistik bir bakış açısı geliştirilebilir.

"Güvenli Okul Güvenli Gelecek" projesi kapsamında hem hizmet içi eğitimler artırılmalı hem de kolluk kuvvetlerinin okullarda daha aktif olmaları sağlanmalıdır.

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.

**Etik kurul izin bilgileri: (Üçüncü seviye başlık olarak bu bölüme eklenmeli)**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=22.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=04

## Kaynakça

- Arslan, Y. (2015). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman merkez örneği, *Türkiye. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş.(2008). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26.Baskı). Ankara:Pegem Akademi
- Doğutaş, C. (2010). Güvenli çevre-güvenli okul. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü-Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hareket, E. (2015). Çocuk Meclisi Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre Çocuk Haklarına İlişkin Algı Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Hareket, E. (2018). Eğitim Hukuku Bağlamında Çocuk Hakları Eğitimi: Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hareket, E. (2020). Disiplinlerarası Yaklaşımla Çocuk Hakları. Ankara: Pegem Akademi
- Hareket, E. Ve Yel, S. (2021). Eğitim Hukukunda Çocuk Hakları Ve Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- <http://www.millielmlak.gov.tr/documents/okularsa/EK4.2%20G%C3%BCvenli%20Okul%20Projesi%20Teknik%20Gereklilikler%20Dok%C3%BCman%C4%B1.doc>
- [https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_01/17172000\\_PROTOKOL\\_GYvenlk\\_imzalY.pdf](https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/17172000_PROTOKOL_GYvenlk_imzalY.pdf)
- [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_04/05104357\\_4.\\_GYvenli\\_Okul.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/05104357_4._GYvenli_Okul.pdf)
- <https://www.icisleri.gov.tr/guvenli-okul-guvenli-gelecek-projesi>
- <https://www.meb.gov.tr/guvenli-okul-guvenli-gelecek-olsun/haber/17081/tr>
- <https://www.memurlar.net/haber/88199/icisleri-ve-milli-egitim-bakanligi-okullaringuvenligi-protokol-yapti.html>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=12566&MevzuatTertip=5>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf>
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164
- Karasar, N. (1982). Bilimsel Araştırma Yöntemi(35.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Memduhoğlu Hasan, B. ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.
- Mıhçı, M. (2018). Güvenli Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Gazi Üniversitesi. Ankara

- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitim Bir-Sen, Eğitime Bakış Dergisi*, 16-24.
- Özer, N., ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 299-313.
- Öztürk, O. (2013). *Güvenli okul*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi
- Resmi Gazete (2016). Yönetmelik: Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 10.03.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/06/20160616-1.htm> adresinden elde edilmiştir.
- Şengönül, K.(2018). Güvenli Okul Oluşturulmasına İlişkin Yerel Yöneticilerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Yönetimi Ve Denetimi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldırım, S.(2017). Liselerde Öğrenci Ve Öğretmenlerin Güvenli Okul İklimi Algıları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi,Teftişi,Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yılmaz, K.G. (2010). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının incelenmesi: Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



# The Problem of Readability in Social Studies Textbooks: A Review on Fictional Texts

## Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Okunabilirlik Sorunu: Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme

Samet KARAKUŞ

### Abstract

Reading is one of the most basic skills that an individual should acquire in his life. In order for students to acquire this skill in schools, it is important that the texts in the textbooks are at a level suitable for the level of the student in terms of readability. Readability is related to the extent to which a text is found to be understandable by the reader. Along with readability, it is aimed to reveal the difficulty level of the text in terms of reading by focusing on the length of syllables, words and sentences in a text. The readability of a text can be measured with a number of developed formulas. It is expected that the textbooks that students use as a primary source are appropriate in terms of readability. However, in most of the studies in which social studies textbooks were examined in terms of readability, it was concluded that the textbooks were not suitable for the level of the students regarding the subject. In this study, fictional texts created by textbook authors, which have an important place in history teaching in social studies textbooks, were examined in terms of readability. The aim of the study is to examine the fictional texts in social studies textbooks in terms of readability and to determine the readability levels of these texts. It is believed that the study will guide textbook authors, teacher candidates, teachers and students. Document analysis method was used in the research. In the study, 26 fictional texts in two sixth and seventh grade textbooks were discussed. The readability formula adapted to Turkish by Ateşman (1997) was applied on the fictional texts and the readability levels of the fictional texts were calculated. The website of the Turkish Readability Index was used in the application of the formula. According to the results obtained from the research, the readability level of fictional texts is generally medium difficulty and 11-12. found to be at the grade level.. At the end of the research, some suggestions were made about what should be done in order to avoid the readability problem while preparing fictional texts.

### Öz

Okuma, bireyin yaşamında kazanması gereken en temel becerilerdendir. Okullarda bu becerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılacak ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik açısından öğrenci seviyesine uygun düzeyde olması önem arz etmektedir. Okunabilirlik, bir metnin okuyucu tarafından ne derecede anlaşılır bulunup bulunmadığı ile ilgilidir. Okunabilirlik ile birlikte bir metinde yer alan hecelerin, sözcüklerin ve cümlelerin uzunluğuna odaklanılarak o metnin okunabilme açısından güçlük düzeyinin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bir metnin okunabilir olma durumu geliştirilen birtakım formüllerle ölçülebilmektedir. Öğrencilerin birinci elden kaynak olarak yararlandıkları ders kitaplarının okunabilirlik açısından uygun olması beklenen bir durumdur. Ancak sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik açısından incelendiği çalışmaların çoğunda ders kitaplarının konuyla ilgili olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih öğretiminde önemli bir yere sahip olan ve ders kitabı yazarları tarafından oluşturulan kurgusal metinler okunabilirlik açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki kurgusal metinleri okunabilirlik açısından inceleyerek bu metinlerin okunabilirlik düzeylerini saptamaktır. Çalışmanın ders kitabı yazarlarına, öğretmen adaylarına, öğretmen ve öğrencilere rehber olacağına inanılmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada altıncı ve yedinci sınıf düzeyinden iki adet ders kitabındaki 26 kurgusal metin ele alınmıştır. Kurgusal metinler üzerinde Ateşman (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan okunabilirlik formülü uygulanmış ve kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Formülün uygulanmasında Türkçe Okunabilirlik İndeksi'nin web sitesinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyi genel olarak orta güçlükte ve 11-12. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda kurgusal metinler hazırlanırken okunabilirlik sorununun ortaya çıkmaması için yapılması gerekenler konusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Keywords: Social studies, textbooks, readability, fictional texts

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ders kitapları, okunabilirlik, kurgusal metinler

## Kuramsal Çerçeve

Okuma bireyin hayatında edinmesi gereken önemli becerilerden bir tanesidir. Hidayat'ın (2016) da belirttiği gibi bu becerinin kazanılması dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Okunabilirlik ise Ateşman'a (1997) göre "okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğunun anlatılmak istenmesi" şeklinde tanımlanırken, Pikulski (2002) tarafından "metni belirli bir amaç için okuyan belirli bir okurun metni anlayabileceği kolaylık veya zorluk düzeyi" şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2021, s. 3). Bu tanımlardan hareketle okunabilirliğin bir metnin okuyucu tarafından anlaşılabilir bulunması için gereken kolaylık veya zorluk derecesi olarak ifade edilmesi mümkündür. Bir metnin okunabilir olması o metnin okuma açısından anlaşılır olmasının göstergelerinden biridir. Bu bağlamda okunabilirlik ile okuma arasında önemli bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Bağcı ve Ünal, 2013).

Okunabilirlikte amaçlanan, metinlerde yer alan sözcük ya da cümle uzunluklarından hareketle metinlerin zorluk derecelerinin belirlenmesi ve hedef kitle için uygun olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda okunabilirlik çalışmaları birtakım ulusal ve uluslararası formüllerle yapılabilmektedir. Uluslararası formüller; SMOG okunabilirlik formülü, Gunning Analizi, Dale-Chall formülü, Gunning Fox Index, Frg Okunabilirlik Grafiği, Flesch-Kincaid değeri, Flesch Okunabilirlik formülü, Raygor formülü, Coleman okunabilirlik formülleri, ARI-Otomatik okunabilirlik dizini, Power-Summer-Kearl formülü, Bormuth Ortalama Çıkarma formülü şeklindedir. Ulusal düzeydeki formüller ise; Ateşman okunabilirlik formülü, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz ve Sönmez okunabilirlik formülleridir. Ulusal düzeyde üzerinde en çok bilimsel çalışmanın yapıldığı ve konuyla ilgili geliştirilen ilk ulusal formül olan Ateşman okunabilirlik formülüdür. Bu formül Flesch'ten Türkçe'ye uyarlanarak geliştirilmiştir. Formül, metinde yer alan kelime ve cümlelerin ortalama uzunlukları temel alınarak oluşturulmuştur (TTKB, 2021).

Okunabilirlik çalışmalarının yapıldığı en önemli öğretim materyallerinden birisi de ders kitaplarıdır. Bilindiği gibi ders kitapları öğrenciler için en önemli başvuru kaynaklarındandır. Hatta Akpınar'a(2013) göre öğretim materyallerinin en önemlisidir. Ders kitapları öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesinde (Karadüz ve Yıldırım, 2011), öğrenmenin gerek sınıf içerisinde gerekse de okul dışında devam etmesinde (Kılıç ve Seven, 2008), okuma kültürüne sahip bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynar (Türkben, 2019). Ders kitaplarının bu faydaları düşünüldüğünde öğrencilerin ilgisini ve merakını diri tutacak metinlere yer verilmesi, öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde hazırlanması (Hızarcı, 2009), kullanılacak yazılı materyallerin okunabilirliğinin öğrenci seviyesine uygun olması (Ulu-Kalın ve Koçoğlu, 2017) ders kitapları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli hususlardandır.

Ortaokul düzeyinde tarih öğretiminin gerçekleştirildiği temel derslerden birisi de sosyal bilgilerdir. Bu dersin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kurgusal metinlere yer verildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen bu metinlerin ayırt edici özelliği, metinlerin ders kitabı yazarı tarafından hazırlanmış olmasıdır. Kurgusal metinler hazırlanırken tarihi kaynaklardan yararlanılmakta olup bu metinler sayesinde tarih öğretimi için konu anlatımı desteklenmektedir. Bu metinlerde tarihte yaşanan olay ve gelişmeler dönemin kişilerinin kendi ağzlarından anlatılmaktadır ki bu durum da özellikle öğrenciler için ilgi çekici olabilmektedir (Öztürk, 2011).



2.19  
Yıldırım Bayezid (Minyatür, Kıyafetü'l-İnsaniyye fi Şemâilî'l-Osmaniyye, Seyyid Lokman, 1579)

Rumeli'de fetihler yaparken Anadolu'daki Türk beyliklerinin devletine karşı ittifak yaptığına öngörünce Anadolu'ya geçerek Türk beyliklerinin birçoğuna son verdim. Böylece Anadolu'da Türkiye Selçuklu Devleti'nden sonra siyasi birliği sağladım. Rumeli'de Eflak, Macar ve Bulgar gibi krallıkları bize karşı kışkırtan Bizans İmparatorluğu'na son vermek ve Anadolu ile Rumeli topraklarımız arasında bütünlüğü sağlamak için İstanbul'u kuşattım. Avrupa'da Macarların önderliğinde bir Haçlı ordusu topraklarımıza girerek Nigbolu Kalesi'ni kuşattı. Bunun üzerine İstanbul kuşatmasını kaldırarak ordumla Haçlılar üzerine yürüdüm. 1396'da gerçekleşen Nigbolu Savaşı zaferimizle sonuçlandı. Bu zaferle Bulgar Krallığı, Osmanlı toprakları içine alındı. Bu savaşta elde edilen ganimetlerle Bursa'da Ulucami'yi inşa ettirdim.

İstanbul'u yeniden kuşattım ancak bu sefer de doğudan Anadolu'ya giren Timur ve ordusu nedeniyle kuşatmaya kaldırmak zorunda kaldım. Orta Asya'da güçlü bir devlet kurmuş olan Timur, sınırlarını genişletmek ve üstünlüğünü bize kabul ettirmek istiyordu. Ordumla Anadolu'ya geçerek 1402'de Timur'la Ankara Savaşı'nda karşılaştık. Ordum içerisinde yer alan Anadolu beylikleri askerlerinin savaşta Timur'un safına geçmesiyle savaşı kaybettim. Vezirlerimin kaçma teklifini kabul etmeyerek sonuna kadar çarpıştım ancak esir düşmekten kurtulamadım.



2.20  
Nigbolu Kalesi kuşatması (Minyatür, Hünername, Nakkaş Osman, 1594)

❗ Osmanlı Devleti'ne karşı Haçlı seferlerinin düzenlenmesinin sebebi nedir?

43

Görsel-1. Örnek bir kurgusal metin (Azer, 2019, s.43)

Bu bağlamda Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi için önemli bir yere sahip olan bu metinlerin okunabilirlik güçlük düzeylerinin ne olduğunun ortaya çıkarılması araştırılmaya değerdir. Literatür de incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığına ortaya konulmuş olması ders kitapları konusunda yaşanan temel sorunlardan birisidir. Bu çalışma ile sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kurgusal metinler üzerine bir inceleme yapılarak bu metinlerin okunabilirlik sorunu açısından durumunun ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin zor ya da orta düzeyde olduğu, öğrenci seviyesine uygunluğunun yetersiz olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmalardan Ulu-Kalın ve Koçoğlu (2017) 6. sınıf düzeyinden yedi adet ders kitabının okunabilirlik düzeyinin öğrencilerin içinde buldukları hedef yaş kitleye uygun olmadığı ve ders kitaplarının okunabilirliğinin orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Ulu-Kalın ve Aydemir (2017) çalışmalarında 4. sınıf düzeyinden dört adet ders kitabını okunabilirlik düzeyini ve hedef yaş kitleye uygun olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda Ateşman (1997) tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülü hariç diğer okunabilirlik formülleri işe koşularak yapılan okunabilirlik ölçümleri neticesinde 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının hedef yaş kitleye uygun olmadığı ve kitapların orta düzeyde zorluk derecesine sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmalardan da görüldüğü üzere ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yararlandıkları en temel kaynaklardan biri olan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan en temel sorunlardan biri de okunabilirlik sorunudur. Bu sorunun güncel ders kitaplarında ne durumda olduğunun kurgusal metinler üzerinden incelenmesi, kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyinin ne olduğunun ve hedef yaş kitleye uygun olup olmadığına tespit edilmesi alana katkı sağlayacaktır. Diğer yandan alandan konuyla ilgili yapılan çalışmaların (Hızarcı, 2009; Geçit, 2010; Ulu-Kalın ve Aydemir, 2017; Ulu-Kalın ve Koçoğlu, 2017) 2018 öğretim programı öncesinde hazırlanan ders kitaplarını ele aldıkları, 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders

kitaplarının okunabilirlik açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca anılan çalışmaların ders kitabının geneline odaklandığı, metinler özelinde bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Oysaki literatür incelendiğinde sosyal bilgiler disiplini dışında Türkçe eğitiminde Temur (2002) 5. sınıf, Baş ve Yıldız (2015) 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri, Tosunoğlu ve Özlük (2011) 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerini, Bolat (2016) ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri, Zorbaz (2007) Türkçe ders kitaplarındaki masalları, Bozlak (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikaye edici metinleri, Özay-Köse (2009) çalışmasında 9. sınıf biyoloji ders kitabında hücre konusuyla ilgili metinleri okunabilirlik açısından incelemiştir. Bunun yanında literatürde çeşitli alanlardan ders kitabının tümünün okunabilirlik açısından incelendiği çalışmalar (Bargate, 2012; Çakmak ve Çil, 2014; Geçit, 2010; Hidayat, 2016; Hippensteel, 2015; Jitendra ve diğ., 2001; Plucinski ve diğ., 2009; Tekbıyık, 2006; Topkaya ve diğ., 2015; Turan ve Geçit, 2010; Yılar, 2020) da mevcuttur.

Bu çalışma ile kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanarak bu noktada alana katkı sunması, çalışmanın ders kitabı yazarlarına, öğretmen adaylarına, öğretmen ve öğrencilere rehber olması düşünülmektedir. Araştırmanın temel problem cümlesi “ 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kurgusal metinlerin okunabilirlik güçlüğü nedir?” şeklindedir.

## Yöntem

Araştırmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem, diğer araştırma yöntemlerinin yanında onlara yardım eden bir yöntem olarak kullanılmakla birlikte aynı zamanda tek başına kullanılabilir yöntemlerden de bir tanesidir. Doküman incelemesi yönteminin daha az zaman alması ve maliyetinin az olması sebebiyle araştırmacılar için verimli bir yöntem niteliğindedir (Bowen, 2009). Bu yöntemde ele alınacak çeşitli yazılı kaynakların detaylı bir incelemesi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek olan dokümanlar sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Doküman incelemesinde Foster (1995) beş aşamanın takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamalar; “dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma” şeklindedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda öncelikle incelenecek ders kitaplarının pdf dosyalarına genel ağ üzerinden ulaşılmış, orijinalikleri kontrol edilmiştir. Daha sonra ders kitaplarındaki kurgusal metinler tespit edilerek kurgusal metin olup olmadığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Tespit edilen kurgusal metinler Türkçe Okunabilirlik Aracı kullanılarak (<http://okunabilirlikindeksi.com/>) analiz edilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen bulgular tablolaştırılarak kullanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan birer adet 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Bu kitapların araştırmaya dahil edilmesinin sebebi kurgusal metinlere bu kitaplarda daha çok yer verilmesidir. Araştırmaya kapsamında kurgusal metinlerin daha çok yer aldığı sosyal bilgiler ders kitaplarının künyeleri şu şekildedir:

- Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Şahin (2019) Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, MEB Yayınları
- Azer (2019) Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı, Ekoyay Yayıncılık

## Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken Türkçe Okunabilirlik İndeksinin ücretsiz olarak erişilebilen <http://okunabilirlikindeksi.com/> adlı web sitesinden/ aracından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen kurgusal metinler ilgili sitedeki alana yapıştırılmış ve gerekli düzenleme yapıldıktan sonra metinlerin okunabilirlik güçlüğü hesaplanmıştır. Okunabilirlik güçlüğü hesaplanmasında Ateşman (1997) tarafından Türkçe için geliştirilen aşağıdaki formül kullanılmıştır:

*Kolay okuma puanı= 198,825-40,175 (Hece olarak ortalama kelime uzunluğu) - 2,610 (Kelime olarak ortalama)*

Yukarıda uygulanan formül sonucunda hesaplanan okunabilirlik indeksinin karşılık geldiği okunabilirlik düzeyi Ateşman'ın (1997) belirlediği okunabilirlik sayılarına göre sınıflandırılmıştır. O'na göre Türkçe metinlerin okunabilirlik sayıları Tablo 1'de şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Ateşman, 1997, s. 74):

Tablo 1. Ateşman'a Göre Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayıları

	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta	50-69
Zor	30-49
Çok zor	0-29

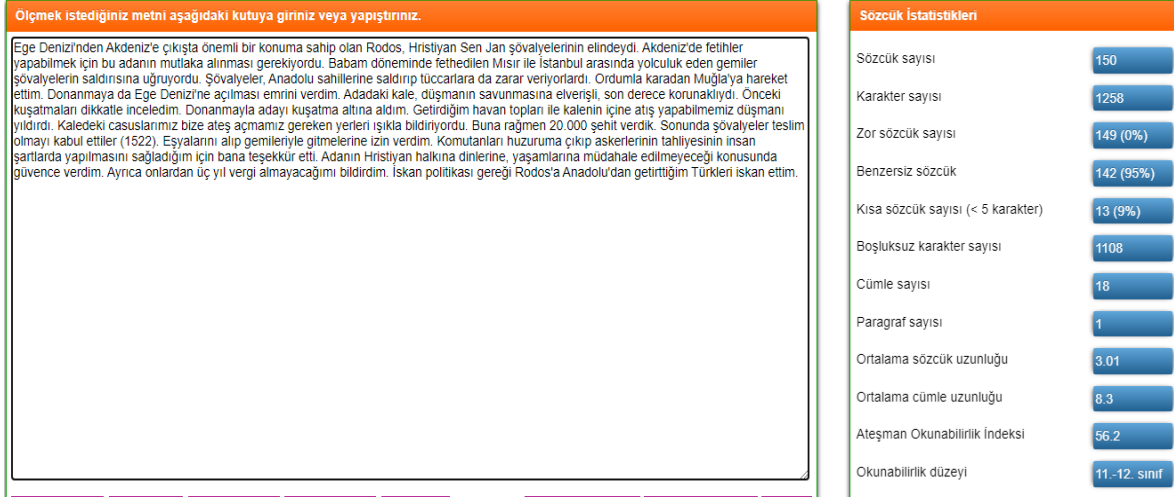
Ateşman okunabilirlik indeksi ile okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki ise Tablo-2'de gösterilmiştir (Türkçe Okunabilirlik İndeksi, 2022).

Tablo-2. Ateşman Okunabilirlik İndeksi ve Okunabilirlik Düzeyi Arasındaki İlişki

İndeks	Okunabilirlik Düzeyi
90 - 100	4. sınıf ve altı öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır
80 - 89	5. veya 6. sınıf öğrencileri tarafından kolayca anlaşılır
70 - 79	7. veya 8. sınıf öğrencileri tarafından kolayca anlaşılır
60 - 69	9. veya 10. sınıf öğrencileri tarafından kolayca anlaşılır
50 - 59	11. veya 12. sınıf öğrencileri tarafından kolayca anlaşılır
40 - 49	13. veya 15. sınıf (ön lisans) öğrencileri tarafından kolayca anlaşılır
30 - 39	Lisans mezunları tarafından kolayca anlaşılır
29 ve altı	Lisansüstü mezunları tarafından kolayca anlaşılır

Veri setinde yer alan kurgusal metinler 6 ve 7. sınıf düzeyinde ayrı ayrı olmak üzere KM1, KM2, KM3,.... şeklinde kodlanmıştır. Analiz kapsamında yapılan uygulamalar Türkçe eğitiminden bir alan uzmanının da kontrolünden geçirilerek eksik bir işlemin olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe Okunabilirlik İndeksi'nin genel ağ adresi üzerinden yapılan örnek bir analize Görsel-2'de yer verilmiştir.

Görsel-2. Örnek bir analiz.



## Bulgular

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Tablo 1 incelendiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kurgusal metinlerin çoğunun okunabilirlik seviyesinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 6.sınıf düzeyinde okunabilirliği zor olan

Kurgusal Metin	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	2,56	10,6	68,3	Orta- 9-10. sınıf
2	2,72	7,9	68,9	Orta- 9-10. sınıf
3	2,60	9,6	69,3	Kolay- 9-10. sınıf
4	2,85	8,4	62,4	Orta- 9-10. sınıf
5	2,93	9,6	56,1	Orta- 11-12. sınıf
6	2,97	8	58,6	Orta- 11-12. sınıf
7	2,52	9,5	72,8	Kolay- 7-8.sınıf
8	3,05	8,2	54,9	Orta- 11-12. sınıf
9	2,72	7,5	70	Kolay- 9-10. sınıf
10	2,56	12	64,7	Orta-9.10. sınıf
Ortalama	2,74	9,13	64,6	Orta-9-10. sınıf

kurgusal metin olmamakla birlikte kolay okunabilirlik seviyesine sahip kurgusal metinlerin sayısı da azdır. Kurgusal metinlerin sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında ise ağırlıklı olarak 9-10. sınıf düzeyinde sıralandığı anlaşılmaktadır.

Çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan kurgusal metinler okunabilirlik açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Kurgusal Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Kurgusal Metin	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	2,97	10,9	51,1	Orta-11-12.sınıf
2	2,64	15,5	52,3	Orta-11-12. sınıf
3	2,85	13	50,4	Orta-11-12. sınıf
4	2,85	11	55,6	Orta 11-12. sınıf
5	2,97	12,5	46,9	Zor-13.14.sınıf
6	2,93	9,9	55,3	Orta-11-12.sınıf
7	2,85	10,6	56,7	Orta-11-12.sınıf
8	2,80	10	60,2	Orta- 9-10. sınıf
9	2,89	10,4	55,6	Orta-11-12. sınıf
10	2,76	10,1	61,6	Orta- 9-10. sınıf
11	2,93	9,2	57,1	Orta-11-12. sınıf
12	3,01	8,3	56,2	Orta-11-12. sınıf
13	3,21	7,4	50,5	Orta- 11-12. sınıf
14	3,01	8,6	55,5	Orta- 11-12. sınıf
15	2,8	8,7	63,6	Orta- 9-10. sınıf
16	2,76	9,5	63,1	Orta- 9-10. sınıf
Ortalama	2,88	10,35	55,73	Orta-11-12. sınıf

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyinin biri dışında hepsinin orta güçlükte olduğu görülmektedir. 7. sınıf düzeyi ders kitabında yer alan 16 kurgusal metnin ortalama okunabilirlik sayısı 55,73’tür ve bu sayı ders kitabındaki kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. 7. sınıf düzeyindeki kurgusal metinlerin sınıf seviyesine dağılımına bakıldığında ise ağırlık olarak 11-12. sınıf seviyesi olmakla birlikte metinlerin tamamına yakını da lise düzeyindedir. Metinlerin hiçbirinin okunabilirlik seviyesi ders kitabının (7.sınıf) seviyesinde değildir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kurgusal metinler okunabilirlik açısından incelenmiştir. Ateşman’ın Türkçe için geliştirmiş olduğu okunabilirlik formülü kullanılarak elde edilen sonuçlara göre 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan 26 kurgusal metnin çoğunluğunun okunabilirlik düzeyi *orta* olarak bulunmuştur. Kurgusal metinlerin sınıf seviyesine göre durumlarına bakıldığında ise çoğunluğunun 11-12. sınıf düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kurgusal metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını göstermektedir. Geçit (2010), Ulu-Kalın ve Aydemir (2017), Ulu-Kalın ve Koçoğlu (2017) sosyal bilgiler ders kitaplarını okunabilirlik açısından inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarının Ateşman formülüne göre okunabilirlik düzeylerinin ortalamalarının orta güçlükte olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla benzerlik

göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dışındaki diğer alanlarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Bağcı ve Ünal, 2013; Durukan, 2014; Topkaya, Ulu Kalın ve Yılar, 2015). Jitendra ve diğerlerinin (2001) çalışmasında incelenen ders kitapları ortaokul seviyesinde olmasına rağmen kitapların okunabilirlik düzeylerinin 10. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kurgusal metinler özelinde bir karşılaştırma yapılacak olursa Güven'in (2014) Türkçe ders kitaplarında yer alan kurgusal metinleri okunabilirlik açısından ele aldığı çalışmasında kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrencinin sınıf seviyesine uygun olmadığı belirtilmiştir. Ulu-Kalın ve Aydemir'in (2017) de belirttiği gibi ders kitaplarında kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin orta güçlükte olması sınıf içerisinde bireysel farklılıklara sahip öğrenciler için metinlerin anlaşılmasını güçleştirebilir. Konuyla ilgili değinilecek başka bir husus da 2018 yılından önceki öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı günümüzde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında (kurgusal metinler özelinde) da aynı şekilde devam etmektedir. Geçit (2010) çalışmasında 2005 öğretim programı kapsamında hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını okunabilirlik açısından incelediği çalışmasında ders kitabının okunabilirlik sayısının 62,4 ile orta güçlükte olduğunu tespit etmiştir. Yine Ulu-Kalın ve Aydemir (2017) çalışmalarında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının okunabilirlik düzeyini 57,99 ile orta güçlükte bulmuşlardır. Bu da göstermektedir ki güncel sosyal bilgiler öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında okunabilirlik sorunu yaşanmaya devam etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Kurgusal metinler oluşturulurken ders kitabı yazarları tarafından okunabilirliğin dikkate alınması kurgusal metinlerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında ders kitabı yazarları tarafından yazılan kurgusal metinlerin okunabilirlik düzeylerinin aynı sınıf veya en azından ortaokul seviyesinde kalmasına dikkat edilmelidir.
- Kurgusal metinlerin ders kitaplarındaki güçlük düzeyinin nicel ölçümlerle belirlenmesinin yanında nitel özelliklerinin de belirlenebilmesi için formüller geliştirilmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarının onaylanması konusunda yetki sahibi olan otoritelerce okunabilirlik ile ilgili denetlemeler yapılmalıdır.
- Aynı konu üzerinde ilerleyen yıllarda başka bir çalışma yapılabilir.



## Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi. 58, 171-174.
- Akpınar, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 338-346
- Azer, H. (2019). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu). Ankara: EKOYAY.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Bargate, K. (2012). The readability of managerial accounting and financial management textbooks. *Meditari Accountancy Research*, 20(1), 4-20. doi:org/10.1108/10222521211234192
- Baş, B. ve Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Bolat, K. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozlak, Ü. G. (2016). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 209-234.
- Çakmak, G. ve Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1-26.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Geçit, Y. (2010). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının okunabilirlik derecesinin Türkçeye uyarlanmış Flesh formülüne göre değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 903-910.
- Hızarcı, S. H. (2009). *İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hidayat, R. (2016). The readability of reading texts on the English textbook. Proceedings of International Conference: Role of International Languages toward Global Education System içinde (ss. 119-128). Indonesia: IAIN Palangka Raya, Central Kalimantan, 15 Mart 2022. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/311571123>

- Hippensteel, S. P. (2015). Assessing the readability of geoscience textbooks, laboratory manuals, and supplemental materials. *Journal of College Science Teaching*, 44(6), 24-29.
- Jitendra, A., Nolet, V., Gomez, O., Xin, Y. P., Gomez, O., Renouf, K., Iskold, L. & DaCosta, J.(2001). An analysis of four middle school geography textbooks: Implications for students with Learning Problems. *Reading & Writing Quarterly*, 17(2), 151-173. Doi: 10.1080/105735601300007606
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2008) Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Yayınları
- Özay Köse, E. (2009). Biyoloji ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Art ve Sciences*, 12, 141-150.
- Öztürk, İ.H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58.
- Plucinski, K. J., Olsavsky, J., & Hall, L. (2009). Readability of introductory financial and managerial accounting textbooks. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(4), 119–127.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2) 441- 446.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 169-172.
- Topkaya, Y., Ulu Kalın, Ö. ve Yılar, B. (2015). Readability of the primary education 8th grade citizenship and democracy education textbook and its sustainability for target age level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 480-491.
- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (189), 219-229.
- TTKB (2022). Ders kitaplarında okunabilirlik. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_04/15195812\\_ders\\_kitaplarında\\_okunabilirlik\\_2021.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195812_ders_kitaplarında_okunabilirlik_2021.pdf) Erişim Tarihi: 22 Mart.2022
- Turan, İ. ve Geçit, Y. (2010). Lise coğrafya 10. sınıf ders kitabının farklı okullara göre okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 613-622.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Türkçe Okunabilirlik İndeksi (2022). <http://okunabilirlikindeksi.com/>
- Ulu-Kalın, Ö., ve Koçoğlu, E. (2017). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2202-2220.
- Ulu-Kalın, Ö., ve Aydemir, A. (2017). Analysis of 4th grade social studies coursebook according to various readability formulas. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 83–108.
- Yılar, M.B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, M. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu). Ankara: MEB Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 87-101.

# Views Of Social Sciences and Science Teachers on Gender Equality-Based Education

## Sosyal Bilgiler Ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyet Eşitliğine Dayalı Öğretim Hakkındaki Görüşleri

Tuba AÇIKGÖZ

Sinan ÇINAR

### Abstract

Inequalities that arise for various reasons in social life cause advantages or disadvantages for individuals or groups in accessing and using resources. One of the most important forms of inequality emerging is gender inequality. This situation has led to the formation of a status difference in many areas against women in society and to the fact that women remain in the background. It is seen that there is inequality between genders in the field of education, which forms the basis of the development of individuals and societies and greatly affects the place of individuals in society. In order to eliminate inequality and discrimination in education, a teaching environment based on gender equality should be created. In this context, the aim of this study is to determine the views and practices of social studies and science teachers on teaching based on gender equality. The research was conducted with phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of five social studies and five science teachers working in public secondary schools in a district in the Eastern Black Sea Region. In the research, the data were collected with semi-structured interview questions and the data were analyzed with descriptive analysis. As a result of the research, although their teachers stated that they attach importance to gender equality, it was seen that they could not fully reflect this situation in their practices according to the examples they gave. In this context, training should be given to teachers in the pre-service period and during the service period in order to prepare teaching environments based on gender equality. In addition, the teaching curriculum and materials should be rearranged in this direction and in detail.

### Öz

Toplumsal yaşamda çeşitli sebeplerle oluşan eşitsizlikler bireylerin veya grupların kaynaklara ulaşma ve kullanmasında avantaj veya dezavantajlarına neden olmaktadır. Ortaya çıkan eşitsizlik biçimlerinin en önemlilerden biri cinsiyet eşitsizliğidir. Bu durum toplumda kadınlar aleyhine birçok alanda statü farkı oluşumuna ve kadınların ikinci planda kalmalarına neden olmuştur. Bireylerin ve toplumların kalkınmasının temelini oluşturan, bireylerin toplum içindeki yerini büyük ölçüde etkileyen eğitimde de cinsiyetler arası eşitsizliğin olduğu gözlenmektedir. Eğitimdeki eşitsizliğin ve ayrımcılığın ortadan kalkması için cinsiyet eşitliğine dayalı bir öğretim ortamı oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüş ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Karadeniz'deki bir ilçenin devlet ortaokullarında görev yapan beş sosyal bilgiler ve beş fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış mülakat soruları ile toplanmış ve veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerini cinsiyet eşitliğine dikkat ettiklerini ifade etmelerine rağmen verdikleri örneklere göre uygulamalarına bu durumu tam olarak yansıtamadıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere hizmet öncesi dönemde ve hizmet süreci içerisinde cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim ortamlarının hazırlanmasına yönelik eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretim müfredatı ve materyalleri bu yönde yeniden ve detaylı olarak düzenlenmelidir.

**Keywords:** Social studies teachers, Science teachers, Gender equality in education

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmenleri, Fen bilimleri öğretmenleri, Eğitimde cinsiyet eşitliği

## Giriş

Temel haklardan olan eğitim, bireylerin sahip olduğu hakları kullanabilmenin ilk şartıdır (Tan, 2013). Eğitim bireyleri sosyal hayata hazırlarken aynı zamanda toplumların kültürel değerlerinin pekişmesine ve ekonomilerinin kalkınmasına imkanlar sunar. Her bir bireyin aldığı eğitim ve eğitim düzeyi ilerideki hayat ve hayat standartlarının belirlenmesinde doğrudan ilişkilidir (Sayılan, 2014). Toplumunu oluşturan bireylerin her birinin aldığı eğitim toplumun gelişmesini de doğrudan etkileyecektir. Bu bağlamda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanması gereken bir sorumluluktur.

Ülkemizde son 30 yılda yürütülen çeşitli çalışmalar sayesinde kızların eğitime erişiminde istikrarlı bir artış olduğu görülmektedir (Çınar, 2022). Millî Eğitim Temel Kanunu gereğince kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu kılınan ve temel eğitim olarak kabul edilen sekiz yıllık ilköğretim süreci, sayesinde 2011-2012 öğretim yılında net okullaşma oranı %98,67 olmuş, erkek ve kız çocukları için net okullaşma oranı sırasıyla %98,77 ve %98,56 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye cinsiyet eşitliği endeksi yıllar itibarıyla incelendiğinde; yükseköğretim cinsiyet eşitliği endeksinin 2008 yılından beri sürekli kız öğrenciler lehine gelişme göstermiş ve 2017 yılında ilköğretim öğrenci cinsiyet eşitliği endeksi 1,009, ortaöğretim cinsiyet eşitliği endeksi ve yükseköğretim cinsiyet eşitliği endeksi ise 0,933'a ulaşmıştır. Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu'nun Kadın İstatistiklerine (2018) göre, eğitim durumuna göre işgücüne katılım oranı incelendiğinde; kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne daha fazla katıldıkları; lise altı eğitimli kadınların işgücüne katılım oranı %27,7, lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %34,3, mesleki veya teknik lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %42,6 iken yükseköğretim mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %72,7'dir.

Uluslararası kurumlar toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde de tüm eğitim sistemlerinde devam ettiğini; yaşam standartlarından meslek seçimine, sosyal hayattan siyasal alana kadar birçok alanda kadının aleyhine olduğunu belirtmektedir (CEDAW, 2017; UNESCO, 2015). BM Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi CEDAW Komitesi'nin "Kız Çocukların ve Kadınların Eğitimi" başlıklı raporunda eğitimde kız çocuklara ve kadınlara yönelik ayrımcılığın hem ideolojik hem de yapısal olduğunu ayrıca Komite raporunda okullar arasında ve okul içinde öğrencilerin kız ve erkek çocuklar için uygun ders algısı temelinde farklılaştığını, okullarda kız çocuklarının genellikle beşeri bilimlerde sayıca fazla olduğu bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları daha az tercih ettiği belirtilmektedir (CEDAW, 2017). Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün Kadının Durumu Raporu'na (2012) göre, teknik bilimlerde okuyanların %30'ünden daha azını kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Eğitimde cinsiyet eşitliği sadece kayıt altına alınan niceliksel değerlerle sunulması, bu temel hakkın niteliğinin ve eğitim ortamlarındaki sürecin görmezden gelinmesine neden olabilir (Tan, 2013). Tam anlamıyla eğitimde cinsiyet eşitliğine ulaşmak için eğitim sistem ve süreçleri birçok yönüyle incelenmelidir (Sayılan, 2014). Ataerkil düşüncenin oluşturulduğu, toplumsal roller ve kimliklerin biçimlendirildiği ilk yer aile iken ikinci yer okullardır (Sayılan, 2014). Okullar beceri ve benliklerin keşfedilmesinde diğer kurumlardan daha etkilidir. Okullarda verilen eğitim bireylerin bilgilerini geliştirmelerini sağlayan aynı zamanda toplumsal normları içeren tutum ve davranışları değiştirmede güçlü bir araçtır (Sayılan, 2014). Bireylerde birçok değişime neden olabilen okullarda toplumsal cinsiyet rolleri sıklıkla pekiştirilmekte ve cinsiyet eşitliğine dayalı bir eğitim birçoğunda yapılamamaktadır. Cinsiyet eşitliğine dayalı bir eğitim anlayışında bireylerin becerileri doğrultusunda, kalıp yargılardan uzak, eşit ve adil yaklaşımı sahip eğitim müfredatı, öğretmen tutumları ve okul ortamı etkili olmaktadır.

Eğitim m¼fredatının bir parçası olan ders kitaplarında ataerkil toplumsal cinsiyet rollerini ve eğitsizliği pekiştirecek kalıpların olduğu gör¼lmektedir (Gedik, 2021). Ders kitaplarını incelemek için yapılan araştırmalarda kitaplardaki metin ve resimlerde genellikle kadınlar ev içi işlerle ilgilenen, zayıf ve pasif özelliklerle; erkekler ev dışında para kazanan, güçlü ve zeki özelliklerle yansıtıldıkları gör¼lmektedir (Kırbaşoğlu Kılıç ve Ey¼p, 2011). Özdemir ve Karaboğa (2019)'nın MEB ders kitabın incelemesi çalışmasının sonuçlarında kadın, erkek ve çocuk resimlerine bolca yer verilmiştir ancak tek yetişkin resimlerinde erkek sayısı kadın sayısından daha fazla olduğu; kadınların çoğunlukla evde, erkeklerin farklı mesleklerle ev dışında olduğu; kız çocukları daha çok aileleri ile resmedildiği gör¼lm¼şt¼r. Yine Asan (2010)'un yaptığı araştırmaya göre MEB'nin okullarda kullanılmasına uygun gör¼d¼đ¼ 35 ilköğretim ders kitabında erkeklerin sayısı kadınlardan daha fazla, kadınlar genellikle ev ortamında erkekler ise ev dışında resmedilmiştir. Çocuk kitaplarının resimlenmesi üzerine 22 ¼lkenin 0-8 yaşı çocuk kitaplarının incelendiği Ünl¼-Çetin 'in (2016) araştırmasında içerik ve resimlerin yaşılan toplumun yemek, giysi, sosyal yaşıam alanları gibi kült¼rel özelliklerini taşıdığı gör¼lmektedir.

Ders kitapları ile birlikte okullardaki tüm eğitimcilerin rolleri de büyük önem taşımaktadır. Örneğin okul ortamı içerisinde kadın idarecilerin sayısı az olması ve bu sayının büyük kısmı müdür yardımcısı görevinde bulunmaları; toplumda ve kitaplarda belirtilen yüksek stat¼l¼ mesleklerde erkeklerin olması d¼ş¼ncesini öğrencilerde pekiştirmektedir (Çelikten, 2004). Kadın yöneticiler örneğindeki cinsiyetçi pekiştirmede olduğu gibi öğretmenlerin bazı uygulamaları da eğitsizliğin yeniden oluşmasında büyük etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları ifadeler ve içeriklerinin cinsiyetçi olduğu (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Esen, 2013); öğrencilere toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda görev ve sorumluluk verdikleri ve bu rolleri pekiştirdikleri (Esen, 2013); toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip oldukları ve öğrencilere cinsiyetlerine göre farklı davrandıkları (Acar-Erdol ve Gözütok, 2017; Esen, 2013; Sayılan, 2012); kız öğrencileri denetlemede toplumsal cinsiyet rollerini ve kalıp yargılarını kullandıkları (Sayılan ve Özkazanç, 2012) gör¼lm¼şt¼r. Öğretmenlerinden bu şekilde bir tutuma karşılaşılan kız öğrenciler eğitim imkanlarından tam verimle yararlanamamaktadırlar.

Cinsiyet eğitliğine dayalı bir öğretim anlayışında sınıf içi tutum ve davranışları ile rol model olan öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığına neden olacak davranışlardan ve ders sırasında tek cinsiyetin ilgisini çekecek uygulamalardan uzak olacak cinsiyet eğitliğine dayalı bir öğrenme ortamı sunması beklenmektedir (Özaydınlık, 2014).

M¼fredat, eğitim materyalleri ve eğitimciler tarafından yapılan uygulamalar kızların doğaları gereği kabul edilen ev içi işlere sorumluluk ve ilgi duyması ve bu alanlara yönelmesi, erkeklerin ise ekonomik kazanç getiren işlerde ev dışı ortamlarda olması teknik bilgi ve beceri gerektiren mesleklere yönelmesi gibi toplumsal kadın-erkek rollerinin pekişmesine neden olabilmektedir (Gedik, 2021; Tan, 2013) Bu nedenle gerek okulların kurumsal yapısı gerek insani kaynakları gözden geçirilip toplumsal cinsiyet farkındalığı sağlayacak şekilde yeniden organize edilmelidir.

Bu çalışmada ele alınan "cinsiyet eğitliğine dayalı öğretim" anlayışı sıklıkla "eğitimde cinsiyet eğitliği" olarak ifade edilen bir olgudur. Bu amaçla yapılan çalışmalar çoğunlukla eğitime ulaşma sürecine dair eğitsizlikler hakkında bilgiler sunmaktadır. Fakat "öğretmenlerin cinsiyet eğitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşleri nasıldır?" sorusunun ele alındığı bu çalışmada eğitim süreci içerisinde öğrencilerin cinsiyetçi bir anlayışla mı, cinsiyet eğitliği anlayışıyla mı eğitim aldıkları belirlenmeye

çalışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşleri ve uygulamalarını belirlemektir.

Bu araştırma öğretmenlerin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi, öncelikli sorun alanlarının tespitinde, bu konuda yapılacak düzenlemelere temel oluşturmada, bu alandaki ilerlemenin izlenmesinde ve hizmet öncesi, hizmet içi kursların tasarlanmasında önemli bulgular sağlayacaktır.

#### **Araştırmanın Alt Problemleri**

- 1) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim uygulamaları ve görüşleri nelerdir?
- 2) Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim uygulamaları ve görüşleri nelerdir?

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma araştırmanın problem durumuna uygun olan nitel araştırma desenlerinden olgu bilim ile yürütülmektedir. Katılımcıların yaşantılarında var olan fakat derinlemesine farkında olmadıkları olguyu derinlemesine fark etmelerini ve anlamalarını sağlayacak desen olan olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim farkında olunan fakat ayrıntılarıyla derinlemesine bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseninde katılımcılara çoğunlukla açık uçlu sorular sorularak incelenen olgu ile ilgili tecrübeleri betimlenerek anlaşılabilir (Merriam, 2021). Bu bağlamda bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma Doğu Karadeniz'deki bir ilçenin devlet ortaokullarında görev yapan beş sosyal bilgiler ve beş fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem detaylı ve derinlemesine anlama için kullanılan, araştırmanın derinleştirilmesi için daha fazla bilgiye ulaşım sağlayan bir yöntemdir (Patton, 2014).

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Frekans</b>
<b>Branş</b>	Sosyal bilgiler	5
	Fen bilimleri	5
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	4
	Erkek	6
<b>Mezuniyet durumu</b>	Lisans	7
	Lisansüstü	3
<b>Mesleki kıdem</b>	1-7 yıl	3
	8-15 yıl	2
	16 yıl ve üzeri	5

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme katılımcıların araştırma hakkındaki bilgi, duygu ve düşüncelerini doğrudan aktardıkları veri toplama tekniğidir (Baltacı, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme olarak hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu beş sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formunun yapı geçerliliği sağlamak için önce iki öğretmene okutturulmuş ve soruların anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ardından yüksek lisans mezunu bir fen bilimleri öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni tarafından tekrar okunarak anlaşılmayan bölümler düzeltilmiştir. Kapsam geçerliliği eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda çalışması olan uzmanın görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerle sağlanmaya çalışılmıştır. Asıl uygulamadan önce ikişer sosyal bilgiler öğretmeni ve fen bilimleri öğretmeni ile pilot çalışma yürütülmüştür.

Tablo 2. Öğretmen görüşme formu soru kapsamı

Soru kapsamı	Sorular
Cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim uygulamaları nelerdir?	1. Derste ne tür örnekler ve ne amaçla veriyorsunuz? Aklınıza gelen birkaç tanesini söyler misiniz? 2. Örneklerin içerikleri daha çok hangi kişisel deneyimler içermektedir?
Cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşleri nelerdir?	3. Size göre kız ve erkekler arasında bilgi ve beceriler arasında farklılık var mıdır? Varsa ne tür bilgi ve beceriler bir farklılık gösterir? 4. Öğrencilerin başarıları ile cinsiyetleri arasında size göre bir ilişki var mıdır? Varsa size göre nasıl bir ilişki vardır? 5. Sizce kadın ve erkeklere uygun meslek ya da meslek grupları var mıdır? Uygun olma nedenlerini açıklar mısınız?

Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlerin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim uygulamalarını ve düşüncelerini incelemeye yönelik sorulardan oluşan öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk kapsamında öğretmenlere cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim uygulamalarını belirleyecek ders içi kullandıkları örnekler ve bu örneklerin kişisel deneyim olarak hitap ettiği bireyler sorulmuştur. İkinci kapsamda ise öğretmenlerin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşlerini incelemek için kız ve erkek öğrencilerin başarılı olduğu bilgi ve beceriler, başarı ve cinsiyet ilişkisi, kadın ya da erkeğe uygun olduğunu düşündükleri meslekler sorulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Öğretmenlerle birebir aynı ortamda 20-30 dakika süren görüşmelerde öğretmen görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler transkript edilmiştir. Transkript sırasında sosyal bilgiler öğretmenleri SÖ, fen bilimleri öğretmenleri FÖ kodları ile belirtilmiştir. İç geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmada katılımcı teyidi yapılmış olup, kapsam ve yapı geçerliliği sağlanması için uzman görüşü ve pilot çalışma yapılmıştır.

## Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel/tümdengelimci analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tümdengelimci analiz önceden araştırma problem veya alt problemlerinden yola çıkılarak oluşturulan kavramsal çerçeve içinde belirlenmiş temalara göre elde edilen verilerin betimlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmekte ve araştırmacılar sonuçlara



nasıl ulaştıklarını açıklamaktadır. Bu süreç nitel araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Öğretmen Görüşme Formu sorularına verilen yanıtlar transkript edilmiş, genel çerçeveler oluşturulmuş ve kodlamalar hazırlanmıştır. Elde edilen kodlarla bulguların temel başlıklarını oluşturacak kategoriler ve alt kategoriler hazırlanarak betimsel analiz yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcılardan elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

## Bulgular

### 1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problem cümlesi “ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim hakkındaki uygulamaları ve görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Veriler kategori, alt kategori, frekans, öğretmenler ve öğretmen yanıtları başlıkları ile betimsel analiz tablolarında sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde örnekler kullanma nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklere ilişkin açıklamalar

Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Öğretmen yanıtları
Bağlantı kurma	3	SÖ1, SÖ3, SÖ5	“...Üretim için bölgeden örnekler çay üretimini veririm...” SÖ1 “...Günlük hayatla örtüşüyor ve bağ kurduruyor...” SÖ3 “...Hayatla bağlantı kurunca derse katılımı da artırıyor...” SÖ5
Medeni cesarete teşvik etme	1	SÖ1	“...Deneyimini anlatması, merak ettiği soruyu sorması medeni cesaret örneğidir...” SÖ1
Dikkat çekme	1	SÖ2	“...Çocukların dikkatini çekecek, içinde olduğu çay tarımından bahsediyorum...” SÖ2
Pekiştirme	1	SÖ4	“...Eğer çocuğun hayatında o varsa öğrenci o konuyu daha iyi öğreniyor...” SÖ4
Katılımı artırma	1	SÖ5	“...Katılımı artırmak için sizde çay var mı deyince öğrenci yaşantısından olduğu için...” SÖ5

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok bağlantı kurma amaçlı örnekler verdiği görülmektedir. Ayrıca toplum önünde hitap edebilmek için medeni cesarete teşvik etme, dikkat çekme, pekiştirme ve derse katılımı artırma amaçları ile örnekler verdikleri görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin sosyal bilgiler öğretim programı becerileri bakımından incelenmesi Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin sosyal bilgiler öğretim programı becerileri bakımından incelenmesi

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Sosyal katılım	Ortak	4	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5	<p>“...Ekonomiyi anlatırken çocukların dikkatini çekecek, içinde olduğu çay tarımından bahsediyorum. Turizm de yayla turizminden bahsediyorum...” SÖ2</p> <p>“...Ekonomik faaliyetler konusunda denizden geçen motorları balıkçıları gösteriyorum...” SÖ4</p> <p>“...Üretim tüketim konusunda Katılımı artırmak için sizde çay var mı deyince öğrenci yaşantısından olduğu için derse katılıyor ve anlatmaya başlıyor...” SÖ5</p>
	Kızlar lehine	1	SÖ2	<p>“...Kültürel örneklerin verirken, kızlar hemen el işçiliğinden, kına düğün törenlerine örneklerini verirken daha aktif daha hakim...” SÖ2</p>
	Erkekler lehine	1	SÖ1	<p>“...Doğu ilerinden hayvancılık örneğini üretimde bir metinle anlatmıştı. Kurban Bayramı’nda onları sattığını anlatıyor...” SÖ1</p>
İletişim	Ortak	2	SÖ4, SÖ5	<p>“...Nüfus göç konusu var. Aranızda göç etmiş olan var mı yeni gelen bir öğrenciye neden geldiniz gibi sorular sorarak konuya giriş yapıyorum...” SÖ4</p> <p>“...Üretim tüketim konusunda Katılımı artırmak için sizde çay var mı deyince öğrenci yaşantısından olduğu için derse katılıyor ve anlatmaya başlıyor...” SÖ5</p>
Empati	Ortak	1	SÖ1	<p>“...Üretim konusunda sorunlar için bölgeden örnekler çay üretimini veririm...” SÖ1</p>
Girişimcilik	Kızlar lehine	1	SÖ1	<p>“...Girişimcilik konularında kadın girişimcilerin belgesellerini izletiyorum. Ticaret lisesi mezunu bir kadının hayatını anlattığım kaz yetiştirici var...” SÖ1</p>
Karar verme	Ortak	1	SÖ5	<p>“...Markete gittiklerinde, alışveriş esnasında başlarına gelen olaylardan yola çıkarak bilinçli tüketici kavramını anlatıyorum...” SÖ5</p>

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok sosyal katılım ve iletişim becerilerine yönelik örnekler verdiği bu örneklerin çoğu ortak yaşama hitap etse de bazılarının cinsiyete yönelik olduğu görülmektedir. diğer taraftan empati, girişimcilik ve karar verme becerilerine yönelik örnekler verdikleri de görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin içeriklerinin kişisel deneyime göre incelenmesi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenleri örnek içeriklerinin kişisel deneyime göre incelenmesi

Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
<b>Ortak deneyim</b>	7	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5	<p>"...Üretim için bölgeden örnekler çay üretimini veririm ... nüfus mübadelesi konusu.... iki cinsiyet de oradaki ortak yaşamı..." SÖ1</p> <p>"...Turizm de yayla turizminden bahsediyorum..." SÖ2</p> <p>"...Toplumsal yaşamdan konular da girişimcilik konularında ortak yaşama hitap ediyor..." SÖ3</p> <p>"...Burada yaylaya göçler oluyor siz yaylaya gidiyor musunuz? diye soruyorum..." SÖ4</p> <p>"...Üretim tüketim konusunda Katılımı artırmak için sizde çay var mı deyince derse katılıyorlar ... Öğrenciler, aileleri , komşuları. Markete gittiklerinde, alışveriş esnasında başlarına gelen olaylar..." SÖ5</p>
<b>Kadınsı</b>	2	SÖ1, SÖ2	<p>"...Girişimcilik konusunda kadın yakın çevredeki kadın girişimcilerin belgesellerini izletiyorum..." SÖ1</p> <p>"...Kültürel konulardan bahsederken kızlar daha aktif.." SÖ2</p>
<b>Erkeksi</b>	2	SÖ1, SÖ2	<p>"...Siyasi askeri konular erkek öğrencilerden bazen daha fazla ilgi görebiliyor..." SÖ1</p> <p>"...Ekonomik konulardan örnek verirken erkekler daha aktif oluyor...içinde olduğu çay tarımından bahsediyorum..." SÖ2</p>

Tablo 5'te sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri örneklerinin içeriklerine bakıldığında ortak deneyimlere hitap eden örneklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Ancak sadece kadın ya da erkeklerin kişisel deneyimlerine uyacak örneklerin olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu becerilerin sosyal bilgiler öğretim programı becerilerine göre incelenmesi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu beceriler

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Zaman kronolojisi algılama	ve Erkekler lehine	4	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4,	"...Erkeklerle pozitif ayrımcılık sağlayan konular, tarihi olaylar savaşlar kahramanlar erkeklerin daha çok ilgisini çekiyor ve daha başarılı oluyorlar,.." SÖ4
Politik okuryazarlık	Erkekler lehine	1	SÖ1	"...Erkekler askeri siyasi tarihe ilgili kızlara göre daha fazla bilgiye sahip olabiliyor..." SÖ1
Sosyal katılım	Kızlar lehine	2	SÖ1, SÖ2	"...Toplumsal yaşam konularında kızlar daha iyi..." SÖ1 "...kültürel örneklerin verin, kızlar hemen el işçiliğinden, kına düğün törenlerine örneklerini verirken..." SÖ2
Eleştirel düşünme	Kızlar lehine	1	SÖ5	"...Kızlar ayrıntıcı, detayları irdeler.." SÖ3
Öz denetim	Kızlar lehine	1	SÖ5	"...Kızlar daha başarılı tabii, planlı yaşama, tertip düzenli olma öz disiplinli gibi faktörler var..." SÖ5
İletişim	Kızlar lehine	1	SÖ1	"...Kız öğrenciler Türkçeyi daha iyi konuşuyor..." SÖ1 "...Kız öğrenciler daha iyi dinleyici ve iletişimi iyi.." SÖ4
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Kızlar lehine	1	SÖ1	"...Kız öğrenciler Türkçeyi daha iyi konuşuyor..." SÖ1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere göre zamanı ve kronoloji algılama ve politik okuryazarlık becerilerinde erkek öğrencilerin daha iyi olduklarını düşündükleri görülmektedir. Fakat sosyal katılım, eleştirel düşünme, öz denetim, iletişim, Türkçe'yi doğru güzel ve etkili kullanma becerilerinde kız öğrencilerin daha iyi olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı ile cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerinin incelenmesi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
İlişki var	Kızlar lehine	3	SÖ1, SÖ4, SÖ5	"...5. 6. 7. Sınıflarda özellikle kızların gelişiminin erkeklere göre atakta olduğu dönemde olduğu için kızlar bir tık önde olduğu için daha başarılı olduklarını düşünüyorum..." SÖ1 "...Kısmen kızlar bence daha başarılı. Erkek öğrenciler ders çalışma bakımından kızlar kadar iyi değil..." SÖ4 "...Başarı dersek kızlar daha başarılı tabii...çok çalışıyorlar düzenliler..." SÖ5
	Erkekler lehine	1	SÖ2	"...Ev dışında sıkça bulunan erkek çocuklar derste de özgüvene sahip oluyor...bunun için başarılı oluyor" SÖ2
İlişki yok		1	SÖ3	"...İlişkili olduğunu düşünmüyorum..." SÖ3

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinden dört tanesi başarı ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu düşündüğü görülmektedir. üç öğretmene göre başarı ile cinsiyet arasında kızlar lehine, bir öğretmene göre başarı ile cinsiyet arasında erkekler lehine bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kadınlara uygun olduğu düşünülen meslekler ve nedenleri hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Dokumacılık	Bedensel özellik	1	SÖ2	"...Kadınlarımda ince işçilik el becerisi gerektiren işlerde ön plana çıkarıyor. Mesela dokumacılık kadınlara uygun..." SÖ2
Öğretmenlik	Temponun yoğun olmaması	1	SÖ3	"..Kadınlar için öğretmenlik diyebilirim. Çalışma şartlarının uygunluğundan..." SÖ3
Anaokulu Öğretmenliği	Çocuk bakımı	1	SÖ4	"...Anaokulu öğretmenliği bayana daha uygun. Çünkü çocuğun yetiştirilmesinde anne daha önemlidir.." SÖ4
Hemşirelik	İnsanlara yardım etme	1	SÖ3	"..Kadınlar için hemşirelik diyebilirim. Çalışma şartlarının uygunluğundan..." SÖ3

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle öğretmenlik mesleğini çalışma saatleri ve toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadınlara uygun olduğunu düşünüyorlar. Ayrıca hemşirelik ve el becerisi gerektiren dokumacılık gibi mesleklerin çalışma saatleri ve kadınsal özelliklere hitap ettiği için kadınlara uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre erkeklere uygun olduğu düşünülen meslekler ve nedenleri hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Madencilik	Bedensel özellik	2	SÖ1, SÖ5	"..Madencilik gibi ağır işlerin erkek yoğunluklu olduğu meslekler.." SÖ1 "...bedensel faktörler yüzünden ... erkeklere uygun olabileceğini düşünüyorum..." SÖ5
	Çalışma şartları	1	SÖ1	"..Madencilik gibi ağır işlerin erkek yoğunluklu olduğu meslekler.." SÖ1
	Psikolojik faktörlerden	1	SÖ5	"...Psikolojik ve bedensel faktörler yüzünden ... erkeklere uygun olabileceğini düşünüyorum..." SÖ5
Güvenlik meslekleri (polis, asker vb.)	Bedensel özellik	2	SÖ3, SÖ4	"...Güvenlik mesleklerinde polis askeriye gibi alanlar sanki erkeklere daha uygun gibi bedensel olarak..." SÖ3 "...Polislik askerlik fiziksel özellik isteyen meslekler olduğu için..." SÖ4
	Güvenlik sorunu	1	SÖ4	"...Güvenlik gerektiren meslekler. Polislik askerlik fiziksel özellik isteyen meslekler olduğu için..." SÖ4
Motor ustalığı	Bedensel özellik	1	SÖ2	"..motor ustalığı güç isteyen bir meslek." SÖ2
Şantiye meslekleri	Çalışma şartları	1	SÖ5	"...Psikolojik ve bedensel faktörler yüzünden ... erkeklere uygun olabileceğini düşünüyorum..." SÖ5

Tablo 9 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri fiziksel özelliği gereği madencilik, şantiye alanlarındaki meslekleri, güvenlik mesleklerini, motor ustalığı gibi mesleklerin erkeklere uygun meslekler olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri tarafından mesleklerin uygunluğu bireylerin psikolojik faktörlerinden etkilendiği belirtilmiştir.

## 2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi " Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim hakkındaki uygulamaları ve görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Veriler kategori, alt kategori, frekans, öğretmenler ve öğretmen yanıtları başlıkları ile betimsel analiz tablolarında sunulmuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde örnekler kullanma nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Fen bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerle ilişkin açıklamalar

Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Pekiştirmek	2	FÖ1, FÖ5	"..Günlük yaşamdan verilen örneklerle konular pekiştiriliyor.." FÖ5
Canlandırmak	2	FÖ1, FÖ2	"Canlandırması anlamasını kolaylaştırır.." FÖ2
İlgi çekmek	2	FÖ3, FÖ4	"...Günlük yaşamdan bir olay ile konuya ilgi uyandırırın.." FÖ3
Bağlantı kurmak	1	FÖ1	"...Günlük hayatla bağlantı kurmaya çalışıyorum.." FÖ1
Merak uyandırmak	1	FÖ4	"..Merak uyandıran sorular günlük yaşamdan oluyor.." FÖ4

Tablo10 incelendiğinde öğretmenlerin en çok pekiştirme canlandırma, ilgi çekme amaçlı örnekler verdiği görülmektedir. Diğer taraftan somutlaştırma, bağlantı kurma ve merak uyandırma amaçlı örnekler kullanıldığı da görülmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin fen bilimleri öğretim programı becerileri bakımından incelenmesi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Fen bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin beceriler bakımından incelenmesi

Kategoriler	Alt kategori	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
Gözlem yapma	Erkekler lehine	2	FÖ1, FÖ3	"...Tırların daha fazla yük taşıyan araçların teker sayısının daha fazla olmasından bahsediyorum..." FÖ1 "...İş makinelerin paletli olması basınç ilişkisi..." FÖ3
	Ortak	1	FÖ2	"...Karıya ya da arkadaşına kuvvet uygula direk o şekilde derse geçerim..." FÖ2
	Kızlar lehine	1	FÖ3	"...Basınç konusunda toprak zeminde topuklu ayakkabı ile mi yoksa düz spor ayakkabı ile mi yürümek zor deyince topukluyu söylüyorlar ama nedeni yok..." FÖ3
Analitik düşünme	Ortak	1	FÖ3	"...Fotosentez konusunda yatak odasında gece canlı çiçek neden bulundurmamalıyız?..." FÖ3
Hipotez kurma	Ortak	1	FÖ3	"...Kışlık kıyafetlerin şişkin olması, ısı akış yönünü işlerken neden mont giyeriz? Sorusuna dışardan soğuk gelmesin cevabını verirler..." FÖ3
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Erkekler lehine	1	FÖ1	"...Tırların daha fazla yük taşıyan araçların teker sayısının daha fazla olmasından bahsediyorum..." FÖ1
Deney yapma	Ortak	1	FÖ4	"...Bir çocuğun alınına bir iki damla su damlattım kaşları ıslanınca kaşım olmasaydı gözüme girerdi..." FÖ4

Tablo 11 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin en çok gözlem yapma ve hipotez kurma becerilerine yönelik örnekler verdiği verilen örneklerin bazılarının ortak yaşama hitap ettiği ancak bazılarının cinsiyete yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca analitik düşünme Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme ve deney yapma becerilerine yönelik örnekler de verdikleri bu örneklerin de bazılarının ortak yaşama bazılarının ise cinsiyete yönelik olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin içeriklerinin kişisel deneyime göre incelenmesi Tablo 12’te verilmiştir.

Tablo 12. Fen bilimleri öğretmenlerinin örneklerinin içeriklerinin kişisel deneyime göre incelenmesi

Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
<b>Ortak yaşama uygun</b>	4	FÖ1, FÖ2, FÖ3, FÖ4	<p>“...Köyünde, mahallesinde, sokağında, doğada...” FÖ1</p> <p>“...Kuvvet konusunda evde dolabı nasıl yer değiştirdiğini sorarım..” FÖ2</p> <p>“...Isı yalıtımı konusunda kuşların kışın tüylerini kabartması, kışın giyilen kalın ve şişkin mont...” FÖ3</p> <p>“...Duyu organlarındayım 6. Sınıflarda derse kaşlarımız neden var? Gerekli mi? Diye sorarım..” FÖ4</p>
<b>Erkeksi</b>	3	FÖ1, FÖ3, FÖ4	<p>“...Mesela Tırların daha fazla yük taşıyan araçların teker sayısının daha fazla olmasından bahsediyorum..” FÖ1</p> <p>“...Isı yalıtımı konusunda tuğlaların içinin boş olması...” FÖ3</p> <p>“...Basit makinelerde babanızın tamir çantası gibi örnekleri verebiliyorum...” FÖ4</p>
<b>Kadınsı</b>	2	FÖ3, FÖ4	<p>“...Katı basıncı konusunda toprak zeminde topuklu ayakkabı ile mi yoksa düz spor ayakkabı ile mi yürümek zor deyince topukluyu söylüyorlar...” FÖ3</p> <p>“...Isı yalıtımında...anneleriniz yemek yaparken...” FÖ4</p>

Tablo 12 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin verdiği örneklerin içeriğine bakıldığında kadın erkek ortak yaşam kişisel deneyimine hitap eden örneklerin olduğu görülmektedir. ancak erkek ve kadınların kişisel deneyimlerine doğrudan hitap edebilecek örneklerinde sayıca az olmadığı görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerine göre kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu becerilerin fen bilimleri öğretim programı becerilerine göre incelenmesi Tablo 13’te verilmiştir.



Tablo 13. Fen bilimleri öğretmenlerine göre kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu beceriler

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
<b>Model oluşturma</b>	Erkekler lehine	3	FÖ2, FÖ4, FÖ5	<p>"...Erkekler maket yapımında fizik konularında iyi..." FÖ2</p> <p>".... Mekanikte erkekler daha başarılı... erkek öğrencim basit makineler için sıvı basınçlı damperli kamyon tasarlamıştı başka konuyu birleştirerek bir ödev yapmıştı ..." FÖ4</p> <p>"...Modellemede mekanik işlerde erkeklerin hayal gücü daha iyi bence..." FÖ5</p>
<b>Analitik düşünme</b>	Erkekler lehine	1	FÖ4	"...Başka konuyu birleştirerek bir ödev yapmakta erkek öğrenciler daha başarılı..." FÖ4
<b>Girişimcilik</b>	Erkekler lehine	1	FÖ2	"...Erkekler rahat bir şekilde etkinliği yapıyor. Erkeklerin özgüveni çok. Çok rahat şekilde hareket edebiliyor..." FÖ2
<b>Karar verme</b>	Erkekler lehine	1	FÖ4	"...Erkekler pratik zekalı birbiri ile ilişkiyi hemen kurup bir sonuca bağlayabiliyorlar..." FÖ4
<b>Yaratıcılık</b>	Kızlar lehine		FÖ2, FÖ3, FÖ5	<p>"...Bir resim çizmede, bir yazı yazmada bu tarz şeylerde daha başarılı olabiliyor..." FÖ2</p> <p>"...El becerileri konusunda kızlar biraz daha başarılı..." FÖ3</p> <p>"...Görsel işlerde zihnin doğrudan aktarımı olan işlerde kızlar daha iyi oluyor..." FÖ5</p>
<b>İletişim</b>	Kızlar lehine	1	FÖ2	"...Kızlar sözel konularda... daha başarılı olduklarını düşünüyorum..." FÖ2

Tablo 13 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerine göre fen bilimleri dersinde model oluşturma, analitik düşünme, girişimcilik ve karar verme becerilerinde erkek öğrencilerin daha başarılı olduklarını düşündükleri görülmektedir. İletişim becerisinde ise kız öğrencilerin daha iyi olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin başarı ile cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerinin incelenmesi Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Fen bilimleri Öğretmenlerinin başarı ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Yanıtlar
İlişki yok		3	FÖ1, FÖ3, FÖ5	"...Cinsiyete özgü bir farklılık gözlemedim..." FÖ3 "...Başarının cinsiyete bağlı olduğunu düşünmüyorum..." FÖ5
İlişki var	Erkekler lehine	2	FÖ2, FÖ4	"...Erkeklerin sayısal zekalarından dolayı daha başarılı olabildiklerini düşünüyorum..." FÖ2 "...Başarıdan ziyade erkekler pratik zekalı..." FÖ4

Tablo 14 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin üç tanesi başarı ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını belirtirken öğretmenlerden iki tanesi başarı ile cinsiyet arasında erkekler lehine bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin kadınlara uygun olduğunu düşündükleri meslekler ve nedenlerine ait görüşlerinin incelenmesi Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Fen bilimleri öğretmenlerine göre kadınlara uygun olduğu düşünülen meslekler ve nedenleri hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Öğretmen ifadeleri
Öğretmenlik	Temposunun yoğun olmaması	3	FÖ1, FÖ4, FÖ5	"...Öğretmenliğin çalışma saatleri günleri olarak bakılınca güzel bir meslek..." FÖ4
	Çocuk bakımı	1	FÖ4	"...Kadın çalışsa da iyi bir diploması da olsa toplum tarafından çocuğun annesi olarak kabul görüyor öğretmenlik annelik için zaman bırakıyor bundan dolayı..." FÖ4
	Kadınsı özellikler	1	FÖ2	"...Öğretmenlik bir bayan mesleği olarak görülüyor..." FÖ2
Hemşirelik	İnsanlara yardım etme	1	FÖ2	"...Hemşirelik bir bayan mesleği olarak görülüyor..." FÖ2
Hekimlik	İnsanlara yardım etme	1	FÖ5	"...Hekimlik bayanların daha iyi yapabileceği meslek..." FÖ5
Eczacılık	Temposunun yoğun olmaması	1	FÖ5	"...Eczacılık bayanların daha rahat yapabileceği meslekler..." FÖ5
Gıda mühendisliği	Yaratıcılık becerisi üstünlüğü	1	FÖ5	"...bir gıda mühendisliği ya da mimarlık bir erkeğin ilgisini çekeceğini düşünmüyorum. Bu tarz meslekler kadınlara daha uygun..." yazılım gibi
Yazılım mühendisliği	Yaratıcılık becerisi üstünlüğü	1	FÖ5	"...yazılım gibi mühendislikler kadınlara daha uygun olabilir..." FÖ5
Mimarlık	Yaratıcılık becerisi üstünlüğü	1	FÖ5	"...yazılım gibi mühendislikler kadınlara daha uygun olabilir..." FÖ5

Tablo 15 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenleri genellikle öğretmenlik mesleğini çalışma saatleri ve toplumsal cinsiyet rolleri gereği kadınlara uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ayrıca hemşire, hekimlik, eczacılık gibi sağlık sektörü meslekleri; gıda mühendisliği, yazılım mühendisliği ve mimarlık mesleklerinin kadınsal özelliklere hitap ettiği için kadınlara uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin erkeklere uygun olduğunu düşündükleri meslekler ve nedenlerine ait görüşlerinin incelenmesi Tablo 16’te verilmiştir.

Tablo 16. Fen bilimleri öğretmenlerine göre erkeklere uygun olduğu düşünülen meslekler ve nedenleri hakkındaki görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Frekans	Öğretmenler	Öğretmen ifadeleri
<b>Mühendislik (Makine)</b>	Ortamdaki erkek hakimiyeti	2	FÖ2, FÖ5	“...Mühendislik fakültelerinde sayıların bakıyorum 100 kişiden 90 ı erkeğe erkeklere uygundur...” FÖ2
<b>Şantiye alanları</b>	Bedensel özellik		FÖ1	“... Bir inşaata çalışmak inşaat mühendisliği erkeğe daha uygun. Şartlar ve koşullar gereği ülkemizdeki...” FÖ1
<b>Veterinerlik</b>	Bedensel özellik		FÖ1	“...Veterinerlik baktığımızda hayvanlara müdahalede güç kuvvet gerektirdiğinden biraz daha erkeklere uygun meslekler olarak görüyorum...” FÖ1
<b>Tıp</b>	Ortamdaki erkek hakimiyeti	1	FÖ2	“...Tıp fakültelerinde daha çok erkek var. Bu açıdan düşünüldüğünde kadın ya da erkek mesleği diye ayırım var...” FÖ2
<b>Her iş</b>	Toplumun erkeğe verdiği avantaj	1	FÖ4	“...Erkek ise her işi yapar. Türk toplumu mantığı. Mesai kavramı yok. Eve geç gelen erkek yadırganmıyor...” FÖ4
<b>Güvenlik meslekleri (Askeriye-Polislik)</b>	Bedensel özellik	1	FÖ5	“...Askerlik polislik gibi fiziksel güce dayanan mesleklerin bayanlara çok uygun olmadığını düşünüyorum. ..” FÖ5

Tablo 16 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenleri toplumsal cinsiyet rolleri gereği şantiye alanlarındaki meslekleri, güvenlik mesleklerini, makine mühendisliği ve doktorluk mesleğinin erkeklere uygun meslekler olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri tarafından toplumda erkekler için herhangi bir kısıtlamanın olmamasından dolayı her iş yapabilecekleri belirtilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin ders anlatımı sırasındaki örneklerin genellikle günlük yaşamdan örnekler olduğu ve bu örnekleri kullanma nedenlerinin hayatla bağlantı kurma, medeni cesarete teşvik, pekiştirme, derse katılımı artırma, canlandırma, ilgi çekme ve merak uyandırma olduğu görülmektedir. Öğretmenler günlük yaşamdan örnekleri sıklıkla kullandıklarını belirtse de kendilerinden örnekler istenildiğinde sınırlı örnekler vermişlerdir. Yapılan araştırmalara göre kavramların öğretiminde günlük yaşam örnekleri kullanımının veya ilişkilendirmenin az olduğu görülmektedir (Balkan-Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011; Yıldırım, Küçük ve Ayas, 2013, Yıldırım ve Birinci-Konur, 2014). 2018 Fen bilimleri öğretim programına yönelik yapılan çalışmada yaşam temelli unsurların programda sınıf seviyelerine ve kazanımlara göre homojen olmasa da yer aldığı görülmektedir (Erdoğan ve Azizoglu, 2022). Bu bağlamda 2018 öğretim programıyla birlikte ders içeriklerinin de günlük yaşamla ilişkilendirilmesine karşın öğretimde yeterli ilişkilendirmede sınırlı kaldığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri örneklerde öğrenciler sosyal bilgiler öğretim programı becerilerinden sosyal katılım, iletişim, empati, girişimcilik ve karar verme becerilerini kullanabileceklerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin vermiş oldukları örneklerin fen bilimleri öğretim programı becerilerinden gözlem yapma, hipotez kurma, analitik düşünme, değişkenleri değiştirme ve deney yapma gibi becerilerini kullanabilecekleri görülmektedir. Müfredat gereği öğrencilere kazandırılması istenen beceriler öğrencilerin eğitim ve yaşam becerilerini doğrudan geliştirmesi hedeflenmektedir (Kalaycı ve Baysal, 2019). Bu amaçla bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de öğrencileri bu becerilerle donatabilecek, bu becerileri kullanıp pratik yapabilecekleri ortam oluşturabilecek niteliklere sahip olmaları da gerekmektedir (Özcan, 2013). Öğretmenlerin verdikleri örneklerde yer alan becerilerin öğretim programındaki becerilere kıyasla yeterli ve dengeli olmadıkları görülmektedir. Demir ve Özyurt (2021)'in araştırmasına göre programlarda becerilerin geliştirilmesine yönelik dengeli bir dağılım bulunmamakta, bazı becerilerin geliştirilmesine yönelik birçok kazanım programda yer alırken, bazı becerilere öğretim programlarında yer verilmemektedir. Bu nedenle öğretmenler müfredat gereği sıklıkla kullandıkları bazı becerileri geliştirecek örnekler verdikleri düşünülebilir.

Verilen örneklerin hitap ettiği cinsiyetler incelendiğinde ortak yaşamdan örnekler yer alsa da aynı oranda örnek sayısının tek bir cinsiyete hitap ettiği görülmüştür. Öğrenciler kendi yaşantılarına hitap etmeyen örnekleri benimseyemeyecekler ve bu bilgileri kullanmayacakları düşüncesi ile kalıcı öğrenmeleri güç olacaktır (Akgün, Tokur ve Duruk, 2016). Aday öğretmenlerle yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yapılan çalışmada eğitim sonucunda öğretmen adaylarının ders işleme sürecinde kullanacakları dil ve ifadelerle dikkat edeceklerini belirttikleri görülmektedir (Esen, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları örneklerin farkında olmadıkları, sıklıkla tercih ettikleri ve akıllarına ilke gelen örnekler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere sunulacak eğitimler sayesinde öğretmenlerin kullanacakları ifadelerin değişeceği ve genel yaşantıya hitap edebileceği görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre zamanı ve kronoloji algılama ve politik okuryazarlık becerilerinde erkek öğrencilerin, sosyal katılım, eleştirel düşünme, öz denetim, iletişim, Türkçe'yi doğru

güzel ve etkili kullanma becerilerinde ise kız öğrencilerin daha iyi olduklarını düşündükleri görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerine göre fen bilimleri dersinde model oluşturma, analitik düşünme, girişimcilik ve karar verme becerilerinde erkek öğrencilerin, iletişim becerisinde ise kız öğrencilerin daha iyi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bazı beceriler üzerine yapılan araştırmalara göre bu becerilerde cinsiyetin kesin bir değişken olmadığı görülmüştür. Yıldırım ve ark. 'nın (2011) çalışmasında problem çözme becerisinde kız öğrencilerin daha başarılı, Koray ve Azar'ın (2008) çalışmasında erkekler öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Memiş ve Memiş'in (2013) yaptığı çalışmada 4. Ve 5. sınıf kız öğrencilerin sosyal becerileri erkekler öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal beceriler ile fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda kız öğrenciler bu becerileri ile bu iki derste başarılı olabilirler. Keskin'in (2007) yaptığı çalışmada sosyal becerilerin 4.sınıfta kız öğrenciler lehine farklılaştığını, 7.sınıfta ise cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Becerilerin cinsiyetten bağımsız olarak gelişebileceği ve bu bağlamda cinsiyetten kaynaklı beceriye sahip olma durumu dersler başarılarını doğrudan etkileyemeyeceği söylenebilir. Demirtaş ve Özer'in (2007) yaptığı öğretmen adaylarının zaman yönetimi ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine olan çalışma kız öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Bu durum bu çalışmadaki öğretmenlerin kız öğrencilerin öz denetim becerilerinde iyi olmaları düşüncelerini destekler nitelikte olsa da kesin bir yargı oluşturamaz. Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bunu sebepleri kızların erkeklere göre daha erken gelişmesi (Akyol, 2005 akt çiftçi ve Temizyürek, 2008), kızların daha fazla sorumluluk alması (Sidekli, 2006 akt çiftçi ve Temizyürek, 2008) gibi nedenler sunulmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin kız öğrencilerin daha iyi olduğunu düşündükleri bazı becerileri desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğuna göre başarı ile cinsiyet arasında bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin sorumluluk sahibi olmasından dolayı daha başarılı olduklarını düşünürken öğretmenlerin çok az bir kısmı da erkeklerin öz güvenli olmalarından dolayı daha başarılı olduklarını düşündükleri görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin bazılarına göre başarı ve cinsiyet arasında erkekler lehine zeka nedeniyle bir ilişki olduğu; bazılarına göre ise başarı ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Oysa ki yapılan çalışmalara göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır (Arslan ve Babadoğan, 2005). Demirtaş ve Özer'in (2007) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerden kızların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmaları başka bir beceri ile ilişkilendirdikleri için net bir değerlendirme olarak sunulamaz. Memiş ve Arıcan'ın (2011) yaptığı çalışmada bilişsel beceriler bakımından kız öğrencilerin planlama becerisinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bağçeci, Dös, Sarıca'nın (2011) çalışmalarında bilişsel beceriler bakımından kız öğrencilerin planlama, amaç belirleme, bilgi kaynaklarını belirleme, organize etme, hataları düzeltme, değerlendirme becerilerinden erkek öğrencilere göre daha yetenekli oldukları görülmüştür. Bu beceriler bakımından bakıldığında genel anlamda olmasa bazı becerilerde cinsiyet ile başarı arasında ilişki kurulabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğuna göre kadınlara uygun meslek grubu olarak öğretmenlik; az bir kısmına göre dokumacılık ve hemşirelik gibi mesleklerin çocuk bakımı, ev işleri ve insanlara yardım etme özelliklerinden dolayı uygun olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri Öğretmenlere göre çoğunlukla öğretmenlik ve hemşirelik; az bir kısmına göre de hekimlik, eczacılık, gıda mühendisliği, yazılım mühendisliği ve mimarlık meslekleri insanlara yardım etme, ev işleri ve çocuk bakımına zaman ayırabilme, yaratıcılık becerilerinin kullanılabilmesinden dolayı kadınlara uygun mesleklerdir. Sosyal

bilgiler öğretmenlerin çoğu erkeklere uygun meslek grubu olarak madencilik, güvenlik; az bir kısmı motor ustalığı ve şantiye mesleklerini güç ve güvenlik gerektiren meslekler olduğundan erkeklere daha uygun olduğunu düşünmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerine göre çoğunlukla makine mühendisliği; bir kısmına göre de tıp, veterinerlik, güvenlik ve şantiye meslekleri yoğun tempo, güç ve güvenlik nedenlerinden dolayı erkeklere uygun meslekler olarak görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun Kadın İstatistiklerine (2011) ve Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün Türkiye'de Kadının Durumu Raporu'na (2012) göre, kadınların meslek seçimi ile ilgili verilere bakıldığında Diş Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Dil, Tarih ve Coğrafya, Fen, Eğitim, Güzel Sanatlar, İlahiyat ve Mimarlık Fakültelerinde eğitim gören kadın oranının erkeklerden fazla; Tıp, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde erkek öğrencilerin kadınlara göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Fakültelerdeki cinsiyetlere özgü belirgin farkın olması eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin göstergesidir (Özaydınlık, 2014). Toplum normlarına göre kabul gören kadın ve erkeğe uygun şekilde kategorileştirilen meslekler diğer cinsiyetten bireylerin tercih etmesini de engellemektedir (Kahraman, Ozansoy-Tunçdemir ve Özcan, 2015).

Öğretmenlerin ders uygulamaları sırasında eğitim ortamında cinsiyet eşitsizliğine neden olacak örnekler uyguladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere ders içeriğini sunmada yol gösterici olan müfredatın bir bütün olarak düzenlenmesi zaman alacağı için mevcut durumu düzenlemeye yönelik hizmet içi seminer ve kurslar düzenlenebilir. Hizmet öncesi dönemde eğitim fakültelerinde veya formasyon eğitimi sürecinde, cinsiyet eşitliğine uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasına yönelik eğitimler veya dersler; hizmetiçi süresince hizmetiçi eğitimler seminerler verilebilir.

Bu çalışma yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmenlerin cinsiyet eşitliğine dayalı öğretim hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Gelecekteki araştırmacılar sınıf içi gözlemleri de kullanarak çalışmayı ilerletebilirler. Bu çalışma sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüştür farklı branşlardan, farklı eğitim kademelerinden ve farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerle de çalışılabilir. Cinsiyet eşitliğine dayalı öğrenme ortamlarında kız ve erkek öğrencilerle çalışılarak nasıl bir sonucun ortaya çıkacağı deneysel çalışmalarla incelenebilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışmada öğretmenlerin vermiş olduğu örnekler üzerinden incelemeler yapılmıştır.

## Kaynakça

- Acar-Erdol, T. & Gözütok, F. D. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1497-1519.
- Akgün, A., Tokur, F. & Duruk, Ü. (2016). Fen öğretiminde öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi: Su kimyası ve su arıtımı. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. ISSN:2149-2727 DOI: <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.87973>
- Asan, H., 2010. Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Arslan, B. & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35 – 48.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Balkan-Kıyıcı, F & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 43-61.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- CEDAW, (2017). General recommendation No. 36 on Girls' and Women's Right to Education. (CEDAW, November 2017).
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar : Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çınar, S. (2022) How Can Gender Equality Be Ensured in STEM Education? *Factors and Strateies, International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 615-687
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Erdoğan, H. ve Azizoğlu, N. (2022). 2018 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Ve Ders Kitaplarında Yaşam Temelli Yaklaşımın Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(1), 18-34. doi: 10.12984/egeefd.969167
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Gedik, E. (2021). Eğitim Sosyolojisi. *Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet*, 207- 218.

- Kahraman, A. B., Ozansoy-Tunçdemir, N. & Özcan, A. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında hemşirelik bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin mesleğe yönelik algıları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 108-144.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017- 2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Keskin, H. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32
- Kılıç, L. K., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Koray, Ö. & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Memiş, A.& Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilgi düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 76-93.
- Merriam, S. B., 2018. Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber ( 3. Basımdan Çeviri). *Nobel Akademik Yayıncılık*
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112.
- Özcan, A. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Deneticiliği Programı Yüksek Lisans Tezi
- Özdemir, E. ve Karaboğa, A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760- 781.
- Patton MQ. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (M Bütün, SB Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17- 23.
- Sayılan, F., & Özkazanç, A. (2012). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet. *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*, 103-142.
- Tan, E., Calabrese Barton, A., Kang, H. & O’Neill, T. (2013). Desiring a career in STEM-related fields: How middle school girls articulate and negotiate identities-in-practice in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 50 (10), 1143-1179. DOI: 10.1002/tea.21123
- UNESCO <https://www.unesco.org.tr/Pages/48/10/E%C4%9Fitim>
- Ünlü-Çetin, Ş. (2016). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi’nde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(2), 61-83.



- Yıldırım, N., & Birinci Konur, K. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine yönelik gelişimsel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 305-323.
- Yıldırım, N., Ayas, A., & Küçük, M. (2013). A comparison of effectiveness of analogy-based and laboratory-based instructions on students' achievement in chemical equilibrium. *Scholarly Journal of Education*, 2(6), 63-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Seçkin Yayınları* (12. Baskı).
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.