



# USBES'23

**11** Uluslararası  
Sosyal Bilgiler  
Eğitimi  
Sempozyumu

23-25 Ekim  
**2023**

**11** International  
Social studies  
Education  
Symposium

23-25 October  
**2023**

## FULL TEXTS



# ■ USBES'23

Social Studies Education on the 100th Anniversary of the Republic  
Cumhuriyetin 100. Yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi

23-25 October

2023

FULL TEXTS

**The authors are  
responsible for their symposium abstracts.  
ISSSE 2023 Organizing Committee**

**11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı**

**ISBN: 978-605-71874-2-0**

**Onur Kurulu / (Honorary Guests)**

Prof. Dr. Yusuf TEKİN (Milli Eğitim Bakanı)

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ (Fırat Üniversitesi Rektörü)

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

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

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

Doç. Dr. Esen DURMUŞ

**Düzenleme Kurulu (Programme Committee)**

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

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

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi

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

Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Serdar YAVUZ, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Şener DEMİREL, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

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

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Birol BULUT, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Çiğdem KAN, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Faruk POLATCAN, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Feyzullah EZER, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet ELBAN, Fırat Üniversitesi

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

Doç. Dr. Özlem ÇAKAR ÇELİK, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Sezgin DEMİR, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Nilay Erdem AYYILDIZ, Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ, Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ebru KÜKEY, Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan ÖNER, Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yelda KÖKÇÜ, Fırat Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Büşra ÖZMEN YAĞIZ, Fırat Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Rabia Sena ESER, Fırat Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Süleyman Eren YÜRÜK, Fırat Üniversitesi

Dr. Arş. Gör. Habibe GÜNEŞ, Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. İrem ELÇİ ÖKSÜZOĞLU, Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. Muhammed Kürşat ÖKSÜZOĞLU, Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. Özge KIRMIZIBAYRAK, Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. Cemile BALIK, Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. Bahar YAVUZ, Fırat Üniversitesi

Öğr. Gör. Ayhan TURHAN, Fırat Üniversitesi

Öğr. Gör. Semih DİKMEN, Fırat Üniversitesi

### **Bilim Kurulu / (Scientific Committee)**

DR. ABAMÜSLİM AKDEMİR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKADİR ERGÜN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKADİR UZUNÖZ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKERİM DEMİR	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKERİM DİKTAŞ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULKERİM ŞEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH BALCIÖĞULLARİ	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH CEVDET KIRIKÇI	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ABDULLAH GÖKDEMİR	MUĞLA SITKI KOÇMAN 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	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ADEM SEZER	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ADİL ADNAN ÖZTÜRK	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. ADNAN ALTUN	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET EMİN OSMANOĞLU	BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET AKGÜN	BALİKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ALİ GAZEL	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET DURMAZ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET EDİ	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ESENKAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET GÜNDÜZ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KATIĞMIŞ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KÖÇ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KÜRŞAT GÖKKAYA	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET NALÇACI	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET RİFAT GÜZEY	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET SAYLIK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ŞİMŞEK	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. AHMET UTKU ÖZENSOY	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET UYSAL	BALİKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. ALAATTİN KIZILÇAOĞLU	BALİKESİR ÜNİVERSİTESİ

DR. ALİ ALTİKULAÇ	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ EKBER GÜLER SOY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ ERGİN GÜMÜŞ	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. ALİ İLHAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ MEYDAN	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ SİNAN BİLGİLİ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. ALPASLAN AY	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
DR. ALPASLAN ÖZTÜRKÇİ	VAN YÜZÜNCÜ YIL 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 DEMİRKİRAN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. ASLİ AVCI AKÇALI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. AŞKİN BAYDAR	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. AYÇA KARTAL	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AYDAN USTAOĞLU ÇELİK	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. AYHAN AKIŞ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. AYLİN YAZICIOĞLU	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
DR. AYSUN AYNUR YILMAZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞE ÖZDEMİR KIZILKAN	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞE SEYHAN	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL ÇELİK GELDİ	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL KİRTEL	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL PEHLİVAN YILMAZ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL ŞEYİHOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ

DR. AYŞEGÜL TURAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. BAHADİR KİLCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BAHRİ ATA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BANU ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ ÇİFTÇİ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ KAYA	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. BARIŞ METİN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYKAL BİÇER	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYRAM POLAT	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
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 ÜNİVERSİTESİ
DR. BETÜL BATIR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. BİLGİN ÜNAL İBRET	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. BİRGÜL KÜÇÜK TURGUT	ATATÜRK 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. CAN EKİZ	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. CANAN AKYOL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. CANAN TUNÇ ŞAHİN	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. CELAL ERDÖNMEZ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR. CELAL METİN	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMAL AVCI	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

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 ÜNİVERSİTESİ
DR. CENGİZ ÖZMEN	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. CENGİZ TAŞKIRAN	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. CEREN ÇEVİK KANSU	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. CEREN UTKUGÜN	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. CEVDET BOZKUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. CEVDET KİRPİK	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 ÜNİVERSİTESİ
DR. DENİZ COŞKUN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. DENİZ TONGA	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. DERYA CEYLAN	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. DERYA ÇİĞİR DİKYOL	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. DIONYSIOS 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. EBRU AY	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU DEMİRCİOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU GENÇTÜRK GÜVEN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU OCAKCI	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. ELİF ALADAĞ	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
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 YİĞİT	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. ENGİN ZABUN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ENİS HARUN BAŞER	KÜTAHYA DUMLUPINAR 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDİ ERDOĞAN	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDİNÇ GÜLCÜ	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDOĞAN KAYA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERHAN GÖRMEZ	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

DR. ERHAN VATANSEVER	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. ERHAN YAYLAK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN BOZKURT	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN DİNÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN ŞENŞEKERCİ	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ERKAN YEŞİLTAŞ	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. EROL KAYA	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
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 ÜNİVERSİTESİ
DR. ESMA KURU	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. ESRA MİNDİVANLI AKDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. EYÜP ARTVINLİ	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. FADİME SEÇGİN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. FADİME TOSİK DİNÇ	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. FAHRİ KILIÇ	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİMA BETÜL DEMİR	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH KAYAALP	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH ÖZTÜRK	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH TIKMAN	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. FATİH YAZICI	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA BUDAK	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA GÜLTEKİN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA TORUN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ

DR. FATMA ÜNAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. FERİDE ERSOY	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
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. FİSUN BOZKURT OURILA	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. GALİP ÖNER	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. GENÇ OSMAN İLHAN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. GİZEM BENİÇ 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. GÖKHAN ÖNAL	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
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 ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL İBRAHİM GÖRÜR	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL İBRAHİM SAĞLAM	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL TOKCAN	ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
DR. HAMİDE KILIÇ	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. HAMZA YAKAR	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR. HANDAN DEVECİ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. HARUN ER	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR. HASAN TÜRKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. HASAN YAPICI	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE GEDİK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE GÜZEL MUMYAKMAZ	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE MEMİŞOĞLU	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
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. HİDİR KARADUMAN	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. HİLAL KARAVAR	AKDENİZ 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 VEHBİ İMAMOĞLU	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL HAKKI ÇATLAK	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL HAKKI DEMİRCİOĞLU	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM FEVZİ ŞAHİN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM GÜNER	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM ÖZGÜL	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. İLHAN İLTER	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. İLHAN TURAN	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İLKER AYSEL	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İLKER DERE	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. İPEK DANJU	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR. İREM NAMLI ALTINTAŞ	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR. İREM PAMUK	SAĞLIK BİLİMLERİ 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 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	BALİKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR. KAYA YILMAZ	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. KEMAL KAYA	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
DR. KENAN ARİBAŞ	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. KENAN BAŞ	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. KEREM ÇOLAK	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. KİBAR AKTİN	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. KUBİLAY YAZICI	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
DR. KUDRET AYKIRI	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. LEVENT YİKİCİ	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. MAHMUT BOZKURT	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. MAVİ AKKAYA YILMAZ	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
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 TAMER KAYA	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET SAİT KORKMAZ	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

DR. MEHMET ŞENTÜRK	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ŞİMŞİR	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET ŞİRİN DEMİR	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET TAHİR KARABOĞA	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET UYMAZ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHTAP DİNÇER	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR. MELEHAT GEZER	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. MELEK KÖRÜKCÜ	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
DR. MELİKE FAİZ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. MELTEM BEGÜM SAATÇI	ATA AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. MEMET KUZEY	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. MERAL METİN GÖKSU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. MERT BAŞTAŞ	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR. MERYEM HAYİR KANAT	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MESUT AYDIN	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
DR. MİCHELE BERTANİ	UNIVERSITY OF VERONA
DR. MİTHAT AYDIN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. MUAMMER DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMMED SARI	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMMET AVAROĞULLARI	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMMET ERAT	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHARREM ÖZDEN	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MURAT BAYRAM YILAR	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. MURAT ÇALIŞOĞLU	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. MURAT EKİCİ	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MURAT YILMAZ	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSA ULUDAĞ	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA AKKAYA AYDIN	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

DR. MUSTAFA AYDIN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. MUSTAFA BEKTAŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA GİRGIN	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA İÇEN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA KİLİNÇ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ÖZTÜRK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA REMZİ YARDIMCI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA SAFRAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA SAĞDIÇ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA SAMET ALTINBİLEK	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA ŞEKER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. MUSTAFA YILMAZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. MUZAFFER BAŞKAYA	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. MUZAFFER ÇATAK	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. MÜSLİME GÜNEŞ AYDIN	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. NADİR BAŞTÜRK	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. NADİR YURTOĞLU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. NADİRE EMEL AKHAN	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. NALAN ALTAY	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZAN KAHRAMAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZİM ELMAS	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZİKE KARAGÖZOĞLU	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZLI GÖKÇE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR. NECATİ FAHRİ TAŞ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
DR. NECATİ TOMAL	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. NECMETTİN ELMAS TAŞ	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 ÜNİVERSİTESİ
DR. NİHAT GÜREL KAHVECİ	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. NİHAT KARAER	BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR. NİHAT ŞİMŞEK	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. NİL TÜRKER TEKİN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
DR. NİLÜFER KÖŞKER	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. NUMAN ERTAŞ	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
DR. NUR LEMAN BALBAĞ	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. NURAY KURTDEDE FİDAN	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. NURETTİN BİROL	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
DR. NURİ YAVUZ	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. OĞUZ KANTÜNER	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. OĞUZHAN KARADENİZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. ONUR ÇALIŞKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN AKHAN	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN ÇEPNİ	KARABÜK 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER DÜZBAKAR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER FARUK İNCİLİ	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER FARUK SÖNMEZ	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖMER TEMİZKAN	SİVAS CUMHURİYET 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ÇAKAR ÇELİK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ELVAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM MURAZ BUDAK	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ULU KALIN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
DR. PAPTAYA DEMİR	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM 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 ÜNİVERSİTESİ
DR. REFİK TURAN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. RUKİYE ADANALI	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SAADET TEKİN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SABRİ BECERİKLİ	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. SABRİ CAN SANNAV	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SALİH USLU NİĞDE	ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
DR. SEDA ÖNGER	UŞAK ÜNİVERSİTESİ

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. SELDA ŞAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SELİM HİLMİ ÖZKAN	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. SELMA GÜLEÇ	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. SELMAN ABLAK	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. SEMRA SÜTGİBİ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR. SENA COŞĞUN KANDAL	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM 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	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR. SERPİL SÜRME Lİ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. SERPİL RECEPOĞLU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. SERVET HALI	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. SERVET ÜZTEMUR	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVDA GÜLŞAH YILDIRIM	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVDA YILMAZ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SEVİNÇ ÇİRAK KARADAĞ	EGE ÜNİVERSİTESİ

DR. SEYİT TAŞER	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SEYİTHAN HAS	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL OĞUZ HAÇAT	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL IŞIK MERCAN	KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. SİBEL ÖNER	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. SONER ALADAĞ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. SUAT POLAT	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR. SULTAN BAYSAN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR. SÜLEYMAN ASLAN	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. SÜLEYMAN ELMACI	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SÜLEYMAN İNAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞABAN ÇELİKOĞLU	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞABAN ORTAK	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞENOL MAİL PALA	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞAHİN ORUÇ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞİNASİ SÖNMEZ	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
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 NAMİK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. TURGUT İLERİ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR. TURHAN ÇETİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. TÜLAY AYGÖREN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. TÜRKAN ÇELİK	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
DR. UFAK KARAKUŞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. UFAK SÖZCÜ	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. UFAK ŞİMŞEK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. UĞUR DEMLİKOĞLU	SİİRT ÜNİVERSİTESİ
DR. UĞUR GEZER	YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜLKÜ ULUKAYA ÖTELEŞ	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜLKÜ YANCI	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜMMÜHAN ÖNER	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜNAL ŞİMŞEK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
DR. ÜNSAL BEKDEMİR	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
DR. VECİHİ SEFA FUAT HEKİMOĞLU	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR. VEDAT AKTEPE	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
DR. VEDAT KARADENİZ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
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 ÜNİVERSİTESİ
DR. YAŞAR KOP	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ AKBAŞ	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ DEĞİRMENÇİ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ SÖKMEN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ TOPKAYA	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
DR. YILDIZ DEVECİ BOZKUŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR. YILMAZ GEÇİT	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. YURDAL DİKMENLİ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN 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. ZEKAİ GÜNER	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. ZEKERİYA FATİH İNEÇ	ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

## **ÇAĞRILI KONUŞMACILAR**

Prof. Dr. Ayşe Münire ERDEN (Yeditepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Brett LEVY (Albany Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Jongsung KIM (Hiroshima Üniversitesi)

Assoc. Prof. Dr. Loredana IVAN (Ulusal Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Üniversitesi)

Lecturer Dr. Michele BERTANI (Padova Üniversitesi)

## **ATÖLYELER**

### **Akademik Çalışmanın Bölümleri: Değer Eğitimi Alanyazın Örnekleri**

Prof. Dr. Bayram TAY, Prof. Dr. Handan DEVECİ

### **Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları: Kavramlar, Konular, Öncüler, Eğilimler ve Yayın Süreci**

Prof. Dr. Zafer KUŞ

### **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çocuklarla Felsefeyi İşe Koşmak**

Doç. Dr. Mustafa İÇEN, Doç. Dr. Gül TUNCEL

### **JAMOVI ile Nicel Veri Analizi**

Doç. Dr. Önder ERYILMAZ

### **Yaratıcı Drama Yöntemi ile Afet Eğitimi: Sınıf İçi Örnek Uygulamalar**

Bilim Uzmanı Sema BAŞ

### **Veri Analizi Sürecinde MAXQDA Kullanımı**

Burak Varol

## **PANELİSTLER**

Prof. Dr. Selma YEL

Prof. Dr. Tuğba SELANİK AY

Doç. Dr. Esen DURMUŞ

# TAM METİNLER FULL TEXTS



<http://usb.es.org.tr/>

<https://sosbilder.com/>

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

 Selda Aksüt, Doktor

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Türkiye

selda.aksut@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0001-6128-7867

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 15.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Aksüt, S. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education), Fırat University, Elazığ, Türkiye*, 24-54.

## Özet

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi ve verilerin değerlendirilmesinde nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisine ilişkin bilgi sahibi oldukları ve harita okuryazarlığını genel olarak harita okuma ve anlama becerisi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayların bu okuryazarlığı harita kullanma becerisi, harita analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisi ve harita bilgisi şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığını kalıcı öğrenme, somutlaştırma, derse ilgiyi artırma, beceri kazandırma, aktif katılım, ülkemizi ve dünyayı tanıma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaparak yaşayarak öğrenme açısından önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılarak öğretmen adaylarının bu becerileri içselleştirmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beceri, okuryazarlık, harita okuryazarlığı, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

## Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of social studies preservice teachers regarding map literacy. The study was conducted in accordance with the phenomenology pattern, which is the qualitative research designs. The sample group consisted of 20 preservice teachers studying at Fırat University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education in the 2023-2024 academic year. While determining the sample group of the study, the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The data were obtained using the interview method. Content analysis method was used to analyze the data obtained in the study and qualitative data analysis program was used to evaluate the data. According to the study results, it was determined that social studies preservice teachers had knowledge about map literacy skills and generally defined map literacy as the ability to read and understand maps. In addition, the preservice teachers expressed this literacy as the skill to use maps, the skill to analyze, interpret and evaluate maps, and map knowledge. It was concluded that the preservice teachers considered map literacy important in teaching social studies in terms of permanent learning, concretization, increasing interest in the lesson, skill acquisition, active participation, knowing our country and the world, facilitating learning, and learning by doing and experiencing. Preservice teachers can be enabled to internalize these skills by carrying out practices and activities that support theoretical education aiming to improve map literacy skills.

**Keywords:** Skill, literacy, map literacy, social studies, social studies preservice teachers.

## Giriş

Teknolojideki hızlı gelişmeler sağlık, eğitim, dijitalleşme gibi alanlar olmak üzere birçok alanda bilginin hızla artmasına neden olmuştur. Bu artış bireylerden beklenen rolleri etkilemiş ve beklentileri değiştirmiştir. Bireylerin sadece bilgiyi kazanmaları değil doğru bilgiye erişmesi, bilgiyi değerlendirmesi ve bu bilgi doğrultusunda kararlar vermesi beklenmektedir. Yaşanan gelişmeler sonucunda bireyin farklı niteliklere sahip olmaları gerektiği ve beceri kazanmanın önemli hale geldiği görülmektedir (Uzun, 2023, s.165). Ayrıca günümüzde insanların ihtiyaç duyduğu beceriler de değişmektedir (Bektaş vd., 2019, s.130; Dede, 2010). Bireylerden temel bilgi ve becerilere sahip olmaları beklendiği gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, sosyal katılım, girişimcilik, öz denetim ve liderlik gibi becerilere de sahip olmaları beklenmektedir (Çelebi & Altuncu, 2019, s.232). Beceri, *“elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği”* (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023), bilgi ve performans içeren bir eylem (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim kurumlarında, öğretim basamakları aracılığıyla bireylere temel becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (Çelikkaya, 2011, s.970). İlköğretim basamağının öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmalarını sağlamak ve öğrencilerin toplumla uyum içinde yaşayabilmeleri adına gerekli beceri, değer ve tutumları geliştirmek gibi iki önemli amacı vardır (Çelikkaya, 2020, s.122). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda okuma ve yazma önemli olduğu kadar okuduğunu anlamak, yeni bilgilere ulaşmak ve değerlendirme yapmakta önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerde söz konusu becerileri geliştirmek için öğrencilerin okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Akengin vd., 2016, s.62).

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucunda bilgiye erişmenin, bilgiyi değerlendirmenin ve bilginin nasıl kullanıldığına önemli hale gelmesi okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Akcanca & Sömen, 2020, s.1). Okuryazarlık kavramının geçmişten günümüze değiştiği görülmektedir. Okuryazarlık kavramı geçmişte okuma ve yazma anlamında kullanılırken günümüzde daha geniş anlamda kullanılmaya başlamıştır (Altınbilek & Sanalan, 2005, s.343; Feyman Gök, 2013, s.11; Gürdoğan Bayır, 2021, s.46; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s.284; Sur, 2022, s.446). Feyman Gök (2013, s.11) okuryazarlığı, bireylerin bilgiyi kullanmasını, teknolojiye ayak uydurmasını, toplumsal değerleri korunmasını sağlayan düşünsel ve yaşamsal etkinlikler olarak tanımlarken, Mete (2020, s.110) okuryazarlığı, bireyin bilgiye erişme, bilgiyi yorumlama, kullanma ve iletme yetisi olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin toplumun değişen şartlarına uyum sağlayabilmeleri, bilgiye erişmeleri, bilgiyi kullanmaları ve değerlendirmeleri okuryazar bireyler olmaları ile mümkündür (Önal, 2010, s.106). Gelişen teknoloji ile ortaya çıkan değişiklikler yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını sağladığı gibi (Önal, 2010, s.106) eğitim anlayışında, yaşam tarzında ve bireylerin beklentilerinde yaşanan değişimler okuryazarlık kavramının içeriğinin genişlemesini ve nitelik olarak zenginleşmesini sağladığı görülmektedir (Salur, 2022, s.720). Okuryazarlık kavramı yaşam boyu gelişimin sürdürebilmesinde gerekli olan öncü bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akcanca & Sömen, 2020, s.1). Bu becerinin bireylere erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir (Feyman Gök, 2013, s.12).

İlköğretimde, gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciye kazandırılması sürecinde sosyal bilgiler dersi önemli bir sorumluluk üstlenmektedir (Er, 2010, s.1; Kılıçoğlu, 2014, s.6; Taş & Kiroğlu, 2018, s.700). Bireyin çevresinde karşılaştığı olayları anlaması ve toplumla uyum içinde olması için öğrencilere okuryazarlık becerilerinin sosyal bilgiler dersinde kazandırılması gerekmektedir (Sağlamgöncü, 2023, s.255). Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *"araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama"* becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s.9). Birçok disiplini içeren ve her alanda gerekli olan okuryazarlık becerilerini öğrencilere kazandırmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersinde önemli okuryazarlıklardan biri olarak harita okuryazarlığı görülmektedir (Akengin vd., 2016, s.62). Buradan hareketle birçok beceriyi kapsayan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan harita okuryazarlığı becerisinin etkili vatandaş yetiştirmenin amaçlandığı bu derste öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler neticesinde insanlar, yaşadıkları yerlerdeki olaylardan anında bilgi sahibi olabildikleri gibi bu olayları görsel olarak da takip edebilmektedir. Bu bilgi ve görsellik insanların yaşadıkları yerleri tanımalarını ve zihinlerinde mekân algısı oluşturmalarını sağlamaktadır (Akkuş & Kuzey, 2018, s.202-203). Gelişen teknoloji ile yaşamın her alanında kullanılan haritalar mekân algısı oluşturma, görselleştirme ve alan hesaplama aracı olarak yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Kara vd., 2018, s.21). Harita, yeryüzünün tamamının veya bir bölümünün kuşbakışı görünümünün istenilen ölçeğe göre belli bir oranda küçültülerek, özel işaretler kullanılarak bir düzlem üzerine çizilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ünlü vd., 2002, s.12).

Yaşamın her alanında kullanılan haritaların yararları sayılamayacak kadar fazladır (Koç & Aksoy, 2014, s.362). Haritalar, insanların farklı alanlarda ihtiyaç duydukları bilgileri onlara sunmak (Akkuş & Kuzey, 2018, s.203), konuma ilişkin problemlerin çözümünde bilgi vermek (Sönmez, 2010, s.73; Sönmez, 2013, s.151), günlük yaşamda, karşılaşılan sorunların çözümü için gerekli olan bilgileri öğrenebilmek (Akengin vd., 2016, s.62), yer altı ve yerüstü kaynakların yayılış alanlarını tespit etmek, yurdu savunmak, yol güzergâhlarını belirlemek, yer yön tariflerini yapmak (Koç & Bulut, 2014, s.3) amaçlı kullanılmaktadır.

Haritalar özellikle coğrafya öğretim sürecinin vazgeçilmez araçlarıdır (Demiralp, 2009, s.956; Ünlü vd., 2002, s.24). Eğitim kurumlarında coğrafya konularının öğretilmesi ve görselleştirilmesi sürecinde kullanılan önemli araçlardan biri haritalardır (Ünlü vd., 2002, s.12). Haritalar, mekânın, fiziki ve beşerî özelliklerini tasvir etmek amacıyla kullanılan (Güneş & Öztürk-Demirbaş, 2020, s.2146), arazi uygulamalarına rehberlik eden ve coğrafi bilgilerin depolanmasını sağlayan (Balci, 2015, s.18) araçlardır.

Haritalar, birçok duyu organına hitap ettiği için öğrenmeyi arttıran, unutmayı azaltan, öğretim ve öğrenim sürecini kolaylaştıran ve ilgi çekici hale getiren araçlardır. Fakat haritaların başarılı olması kullanılma becerisi ile yakından ilgilidir (Ünlü vd., 2002, s.23). Bu doğrultuda

haritalar hazırlamak, hazırlanan haritaları kullanmak ve yorumlamak beceri gerektirmektedir (Koç & Aksoy, 2014, s.362-363). Bu doğrultuda hayatın her alanında kullanılan ve birçok faydası olan haritaların yorumlanabilmesi, analiz edilebilmesi ve değerlendirilebilmesi için bireylerin harita okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte haritalar çeşitlendiği gibi kullanım alanları da artmıştır. Bu durum haritaları okuyup yazma becerisini zorunlu hale getirmiştir (Kan & Boztaş, 2023, s.700). Aslında yaşanan gelişmeler sonucunda haritaların yaygınlaşması ile harita okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır (Yalçınkaya & Utaş, 2021, s.281). Günümüzde bu okuryazarlık hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Sönmez, 2019, s.225). Harita okuryazarlığı, haritadaki renkleri, işaretleri, sembolleri ve lejantı kullanarak harita hakkında yorum, analiz ve değerlendirme yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akengin vd., 2016, s.62).

İnsanların askeri alanda, ekonomik yaşamda ve günlük hayatta haritaları etkili şekilde kullanabilmeleri için harita okuryazarı olmaları veya harita becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Koç vd., 2017, s.303). Harita becerileri somut becerilerden soyut becerilere doğru sekiz alt beceri şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu beceriler sembolleri anlama, alansal perspektif geliştirme, yön bulma, uzaklık ölçme, konum belirleme, harita ölçeği, yeryüzü şekillerini anlama ve harita yorumlama şeklinde sıralanmıştır (McClure, 1992, s.104-118). Harita okuryazarlığı bireyin mekânı algılaması ve yer-olay bağlantısı kurabilmesi bakımından son derece önemlidir (Akengin vd., 2016, s.62). Harita okuryazarlığı insanların çevresindeki ve dünyadaki olayları algılamaları, analiz etmeleri ve yorumlamaları açısından önemli bir yere sahiptir (Kartal, 2016, s.21).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere coğrafi beceriler ile bu doğrultuda harita becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve dünyayı tanımları harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması ile mümkündür (Sönmez, 2010, s.1; Sönmez, 2013, s.151). Öğrencilere harita becerilerini kazandırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Arıkan, 2023, s.591). Bu doğrultuda öğrenciye rehberlik eden öğretmenlerinde öncelikle harita okuryazarlık becerisine sahip olmalı gerekmektedir (Can, 2021, s.6).

İnsanların hayatında haritalar son derece önemli olduğu gibi harita okuryazarlık becerilerine sahip olmaları da önemlidir. Bu durum harita okuryazarlık becerilerine sahip bireylerin yetişmesi gerektiğini göstermektedir. Ülkemizin geleceği olan çocukların harita okuryazarlığı becerisine sahip bireyler olabilmeleri için önemli bir sorumluluk üstlenen sosyal bilgiler öğretmenleri ve geleceğin potansiyel öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adayların harita okuryazarlığı becerisine sahip bireyler olmaları eğitim sistemimizin başarılı olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının harita okuryazarlık becerilerine sahip bireyler olmalarının önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde harita okuryazarlığına, harita okuryazarlığının geliştirilmesine, harita okuryazarlığı etkinliklerine, harita okuryazarlığına ilişkin görüşlere, harita okuryazarlık becerisi yeterliliklerine, harita okuryazarlığı ölçeği geliştirmeye, harita okuryazarlık düzeylerine ve harita okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik farklı çalışmalar (Aksoy, 2019; Aladağ vd., 2021; Arıkan & Aladağ, 2019; Aydoğdu, 2022; Ayuldeş & Akbaş, 2023; Ayuldeş, 2020; Ayyıldız, 2022; Balcı, 2015; Bayram & İbrahim, 2005; Can & Demirkaya, 2023; Can, 2021;

Clarke, 2003; Çavuş, 2019; Çelik, 2022; Çetin, 2022; Dönmez, 2021; Dönmez, 2023; Duman & Girgin, 2007; Erol, 2017; Görmez, 2021; Kaldybekova vd., 2021; Kan & Boztaş, 2023; Kartal & Koç, 2017; Koç & Çifçi, 2016; Koç & Demir, 2014; Koç vd., 2017; Kuru, 2022; Kuzey, 2016; Temizhan vd., 2023) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca alan yazında öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine (Cendek, 2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığına ilişkin algılarına (Tunc Sahin, 2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye (Aksoy & Ablak, 2019) ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarına (Kuzey & Değirmenci, 2019) yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca harita okuryazarlığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları hakkında bilgi edinilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçlarını karşılayan araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, harita okuryazarlığı becerisini nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığı becerisinde iyi oldukları alanlara yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığı becerisinde eksikliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim desende, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat tam anlamıyla anlayamadığımız olguların araştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.69). Olgubilim yaklaşımları insanların tecrübelerini nasıl algıladığına, anlamlandırıldığına ve bu tecrübeleri bilince nasıl dönüştürdüklerini anlamaya odaklanmaktadır (Patton, 2000/2014, s.104).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz dönemi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında 4. sınıfta öğrenim gören 12'si kadın 8'i erkek

toplam 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, bilgi açısından zengin olan durumların ayrıntılı bir şekilde derinlemesine araştırma yapılmasına imkân veren ve özel durumlarla ilgili çalışma yapılmak istenildiğinde kullanılan bir örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2013, s.90). Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırılan konuyla ilgili birçok farklılığı kapsayan durumları bulup, bu farklılıklardan ortaya çıkan benzerlik gösterdikleri ve ayrıldıkları yönleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2000/2014, s.235; Tutar & Erdem, 2020, s.253).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verileri görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, araştırma sürecinde görüşmecinin hazırladığı soruları katılımcılara sorduğu ve katılımcıların cevapladığı amaçlı bir etkileşim sürecidir (Kuş, 2009, s.50; Teddlie & Tashakkori, 2015/2020, s.271-272). Görüşme, araştırılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayan esnek bir veri toplama aracıdır (Töre, 2021, s.220). Görüşmenin amacı sadece belli bir amaca yönelik soruların cevaplarını öğrenmek değil aynı zamanda katılımcıların konuya ilişkin duygu, düşünce, tecrübe ve bakış açılarını öğrenmektir (Patton, 2000/2014, s.341).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırılan konuyla ilgili sabit seçenekli cevaplamayı ve derinlemesine bilgi edilmesini sağlayan, görüşülen kişinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesine imkân veren ve analizlerin kolayca yapıldığı görüşmelerdir (Büyüköztürk vd., 2013, s.152). Bu görüşmeler, görüşmeciye ana hatlarıyla bir yol haritası sunduğu gibi katılımcının bilgisi doğrultusunda araştırılan konunun değişik boyutlarının da ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Altunışık vd., 2002, s.84). Görüşme formu, görüşme sürecinde farklı katılımcılardan benzer konulara ilişkin bilgi alınması için hazırlanan formlardır (Avcı, 2008, s.160).

Görüşme formu hazırlanırken ilk olarak alan yazın taraması yapılarak, çalışmalar detaylıca incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmacı 7 sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlamıştır. Hazırlanan form üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formdaki bazı sorularda düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Asıl uygulamalar yapılmadan önce görüşme formunun uygulanacağı hedef grubu temsil eden 3 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada anlaşılmayan ya da farklı anlaşılan bir soru olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan 7 sorudan oluşan görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada görüşmeler, orijinal ve farklı fikirler gelmeyene kadar ve katılımcılardan yeterli veri toplandığı kanaatine varıldığı zaman tamamlanmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara görüşmelere başlamadan önce araştırmanın konusu, amacı ve araştırma soruları ile ilgili bilgi verilmiştir. Görüşmeler, öğretmen adaylarının kendilerini güvende hissedebilmeleri ve araştırma sorularını rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için üniversitede uygun mekânlarda yapılmıştır. Bu süreçte

görüşmeler, araştırma soruları hakkında detaylı bilgi elde etmek için katılımcılarla bireysel olarak yürütülmüş ve 15-20 dakika arasında tamamlanmıştır. Yapılan görüşmelerin güvenilirliğini ve objektifliğini sağlamak için görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı ve not alma yolu ile kayıt edilmiş ve istemeleri durumunda kayıtların kendilerine de verilebileceği belirtilerek görüşmelerin rahat geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme kayıtların dökümü analiz için kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analizler tamamlandıktan sonra bulgular yorumlanmış ve araştırma sonuçları raporlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yaklaşımı, ilgili materyallerin içerdiği mesajın sınıflandırılmasını, sayısallaştırılmasını ve çıkarım yapılmasını sağlayarak sosyal gerçeği araştırmaktadır (Tavşancıl & Aslan, 2001, s.22). Olgubilim deseni ile yürütülen çalışmalarda veri analizi, yaşantıları ve yaşantılara yüklenen anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan analizde veriler kavramsallaştırılarak temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca belirlenen temalara göre bulgular yorumlanır, doğrudan alıntılarla örneklendirilir ve sonuçlar betimsel anlatımla açıklanır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.72).

Araştırma verileri (görüşmeler) nitel veri analiz programı ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde, nitel verilerin analiz sürecinde verileri kodlama, temaları belirleme, kod ve temaları düzenleme ve bulguları yorumlama aşamalarının sırayla takip edilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.243). Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz için hazırlanmıştır. Araştırma verileri araştırmanın amacına, araştırma sorularına ve kuramsal yapıya göre değerlendirilerek anlamlı veri birimlerine ayrılmıştır. Alan yazından hareket edilerek bu veri birimlerini açıklayan kısa kodlar verilmiştir. Araştırma sorularının hepsi kodlandıktan sonra, bu kodların yer aldığı bir kod listesi hazırlanarak verilerin incelenmesinde kullanılmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiye göre kodlar belirli kategoriler altında toplanarak geçici temalar oluşturulmuştur. Bu temalar tekrar gözden geçirilerek kesinleştirilmiştir. Kesinleştirilen temaların arasındaki ilişkiler belirlenerek temalar araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. Süreçte oluşturulan kod ve temalara göre veri seti düzenlenerek bu kod ve temalar betimlenmiş, tablolarla sunularak görselleştirilmiş, bulgular katılımcı görüşlerinden alıntılarla örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Belirlenen temalara ilişkin katılımcılara ait görüşler, doğrudan alıntılarla aktarıldığı gibi katılımcı bilgileri ÖA.1(K/E), (1. Öğretmen adayı, Kadın/Erkek) şekilde kodlamalarla gösterilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinden yararlanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda inandırıcılık için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi, aktarılabilirlik için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme, teyit edilebilirlik için teyit incelemesi ve tutarlık için tutarlık incelemesi yapılarak araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993, akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s.276-283).

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması önemlidir. Araştırmada verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylıca açıklanması geçerliğin sağlanması açısından gerekli ölçütlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.270). Bu doğrultuda araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla araştırma verileri anlaşılır şekilde tanımlanmış, temalara nasıl ulaşıldığı

açıklanmış, temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilmiş, temalar tablolarla sunularak görselleştirilmiş ve bulgular kısmında raporlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak ve verilerin kodlanması sürecinde bireysel etkilere engel olmak amacıyla görüşme verileri araştırma konusunda bir uzman ve araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde farklı zamanlarda değerlendirilerek ilk kodlama yapılmış ve bir hafta sonra kodlanmamış ham veriler üzerinde tekrar değerlendirme yapılarak ikinci kodlama yapılmıştır. Araştırmada kodlayıcıların kendi içinde ve kodlayıcılar arasında uyumun olup olmadığını tespit etmek için güvenilirlik Miles & Huberman'ın (1994/2016, s.64) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada kodlayıcılarının kendi içindeki güvenilirlik değeri uzman için % 90 ve araştırmacı için % 94 olarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri ise % 92 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcıların kendi içindeki ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin % 90 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994/2016, s.64). Saban'a (2009, s.288) göre de kodlayıcılar arasındaki uyum % 90 ve üzerinde olmalıdır. Bu doğrultuda araştırmada kodlayıcıların kendi içindeki ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin % 90 üzerinde olması güvenilirliğin olduğuna işaret etmektedir.

### **Araştırma Etik İzinleri**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbiri yapılmamıştır.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi:**

Etik değerlendirmeyi yapan komitenin adı= Fırat üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları etik kurulu sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları etik kurulu

Etik inceleme kararının tarihi= 26.09.2023

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası= 18392

## **Bulgular**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Harita okuryazarlığına ilişkin temalar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Harita okuryazarlığı

Sayı	Harita okuryazarlığı	f
1	Harita okuma ve anlama becerisi	8
2	Harita kullanma becerisi	6
3	Harita analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisi	3
4	Harita bilgisi	2

Tablo 1 değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının en fazla sekiz yükleme ile harita okuryazarlığını “harita okuma ve anlama becerisi” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Harita okuryazarlığına yönelik diğer temalar; “harita kullanma becerisi”, “harita analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisi” ve “harita bilgisi” şeklinde belirtilmiştir.

Harita okuryazarlığını “harita okuma ve anlama becerisi” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.12(K)** “Harita okuryazarlığını, harita üzerindeki sembollerden ve işaretlerden hareket ederek haritayı okuyabilme ve anlayabilme becerisi olarak tanımlayabilirim.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Harita okuryazarlığını “harita kullanma becerisi” teması ile açıklayan **ÖA.14(K)** “Harita okuryazarlığının haritaları günlük yaşamımızda kullanabilme becerisi olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle görüşünü vurgulamıştır. “Harita analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisi” temasını ifade eden **ÖA.15(K)** “Harita okuryazarlığı, kişinin haritadaki semboller aracılığıyla haritaları analiz yapabilme, doğru şekilde yorumlayabilme ve değerlendirebilme becerisidir.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Katılımcılardan biri “harita bilgisi” temasıyla ilgili fikrini **ÖA.7(K)** “Ben harita okuryazarlığını, harita ile ilgili sahip olduğumuz bütün bilgiler, ayrıca bu bilgiler sayesinde haritaları kullanma yetisi olarak ifade edebilirim.” cümlesiyle belirtmiştir. Katılımcıların harita okuryazarlığını genellikle harita, işaret, tablo, grafik, çizelge vb. materyalleri okuma ve anlama olarak tanımladıkları fakat katılımcıların bu okuryazarlığı sadece harita okuma ve anlama becerisi olarak görmedikleri bunun yanında haritaları günlük yaşamda ve meslek hayatında kullanabilme becerisi, haritadaki işaretler, renkler ve semboller aracılığıyla harita üzerinde analiz, yorum ve değerlendirme yapabilme becerisi gibi becerileri ve harita ile ilgili bilgileri içeren bir okuryazarlık olarak tanımlamadıkları görülmektedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemine ilişkin temalar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemi

Sayı	Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemi	f
1	Kalıcı öğrenme	8
2	Somutlaştırma	6
3	Derse ilgiyi arttırma	5
4	Beceri kazandırma	5
	Mekânı algılama	2
	Konum analizi	2
	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	1
5	Aktif katılım	4
6	Ülkemizi ve dünyayı tanıma	4
7	Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
8	Yaparak yaşayarak öğrenme	2

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemini en fazla sekiz yükleme ile “kalıcı öğrenme”, daha sonra altı yükleme ile “somutlaştırma”, beş yükleme ile “derse ilgiyi arttırma” ve “beceri kazandırma” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Beceri kazandırma temasının kendi içerisinde “mekânı algılama”, “konum analizi” ve “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” şeklinde

üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemine ilişkin yükleme yapılan diğer temalar ise dört yükleme ile “aktif katılım” ve “ülkemizi ve dünyayı tanıma”, üç yükleme ile “öğrenmeyi kolaylaştırma” ve iki yükleme ile “yaparak yaşayarak öğrenme” olarak belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemini “kalıcı öğrenme” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.6(K)** “*Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin soyut bilgilerinin ve kavramlarının somutlaştırarak öğretilmesi ve öğretilen konuların görselleştirilerek ezberden uzak kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından son derece önemli olduğunu düşünüyorum.*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Derslerde harita, tablo, grafik, küre gibi materyallerin kullanılması ders sürecini zenginleştirerek öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı için harita okuryazarlığının sosyal bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. “Somutlaştırma” temasını ifade eden **ÖA.17(K)** “*Bence sosyal bilgiler öğretiminde haritalar öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmalarını, zor kavramları algulamalarını ve bilgiyi kolayca anlamalarını sağlar.*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bu doğrultuda görsel araç gereçlerin soyut kavramların zihnimizde canlandırılması ve somutlaştırılması açısından önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılardan biri “derse ilgiyi arttırma” temasıyla ilgili fikrini **ÖA.14(K)** “*Harita okuryazarlığı becerisi sosyal bilgiler öğretiminde çok önemli bir beceridir. Haritaların kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerin derse karşı ilgileri artmakta ve öğrenme süreci kolaylaşmaktadır.*” cümlesiyle belirtmiştir. Aslında öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisini, öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse çekme açısından önemli gördüklerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemini bazı katılımcılar beceri kazandırma teması içerisinde yer alan “mekânı algılama” kategorisi ile ifade etmiştir. Bu tema ile ilgili fikrini **ÖA.9(K)** “*Sosyal bilgiler dersinde haritalar, öğrencilerin yaşadıkları yeri ve mekânı tanıması, olayların mekânla bağlantısının kurulması, konunun gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, soyut konuların somutlaştırılması açısından önemlidir.*” cümlesiyle açıklamıştır. “Konum analizi” kategorisi ile ilgili düşüncesini **ÖA.20(E)** “*Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisi öğrencilerin derse aktif olarak katılım ve kalıcı öğrenme sağlamaları açısından ayrıca mekânı algılama ve konum analizi becerilerini kazandırma açısından da önemli bir beceridir.*” cümlesiyle belirtmiştir. “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” kategorisiyle ilgili düşüncesini **ÖA.4(K)** “*Sosyal bilgiler öğretim sürecinde öğrencilere harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması konum analizi ve tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerinin de kazandırılması açısından oldukça önemli bir beceri olduğu kanısındayım.*” cümlesiyle açıklamıştır. Bu doğrultuda harita okuryazarlığının, konum analizi, mekânı algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerini kazandırmada olumlu yönde etkisinin olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin önemini “aktif katılım” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.2(E)** “*Sosyal bilgiler dersinde harita kullanmak öğrencilerin derse aktif katılım sağlamaları açısından son derece önemli olduğu için öğrencilere harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması ve süreç içinde geliştirilmesi gereklidir.*” cümlesiyle harita okuryazarlığı becerisini öğrencilerin derse aktif katılım sağlaması açısından önemli bir beceri olarak gördüğünü açıklamıştır. “Ülkemizi ve dünyayı tanıma” temasını açıklayan **ÖA.16(E)** “*Harita okuryazarlığı becerisine sahip öğrencilerin yaşadıkları çevre, ülke ve dünya hakkında bilgi sahibi olmaları ve tanınmaları sosyal bilgiler öğretiminde önemlidir.*” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan biri “öğrenmeyi kolaylaştırma” teması ile ilgili fikrini

**ÖA.8(E)** “Sosyal bilgiler öğretim sürecinde harita, tablo ve grafiklerin hem öğrencilerin yaşadığı çevre hakkında bilgi edinmesini sağlayarak hayatını kolaylaştırdığını hem de öğrenme sürecini kolaylaştırdığını düşünüyorum.” cümlesiyle harita okuryazarlığı becerisini öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önemli gördüğünü belirtmiştir. “Yaparak yaşayarak öğrenme” teması ile ilgili düşüncesini belirten

**ÖA.15(K)** “Sosyal bilgiler dersinde harita kullanımı, öğrencilerin derse ilgisini arttırmakta ve merak uyandırmakta ayrıca yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisini, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunması açısından önemli gördükleri belirlenmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına ilişkin temalar tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması

Sayı	Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması	f
1	Farklı uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı	9
2	Teknolojik araç ve gereçler kullanılmalı	7
3	Öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı	5
4	Farklı materyaller kullanılmalı	5
5	Öğretmenler harita okuryazarlığı hakkında donanımlı olmalı	3

Tablo 3’teki öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde; harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik önerilere ilişkin en fazla yüklemenin “farklı uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı” temasına yapıldığı belirlenmiştir. Belirlenen diğer temalarda ise öğretmen adaylarının; “teknolojik araç ve gereçler kullanılmalı”, “öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı”, “farklı materyaller kullanılmalı” ve “öğretmenler harita okuryazarlığı hakkında donanımlı olmalı” önerilerinde buldukları tespit edilmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik önerileri “farklı uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı” temasıyla belirten **ÖA.12(K)** “Sosyal bilgiler dersinde coğrafi konum bulma, harita çizme, eğitsel oyun, dilsiz harita çalışması gibi çeşitli uygulama ve etkinlikler yapılarak öğrencilere harita okuryazarlığı becerisi kazandırabilir.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. “Teknolojik araç ve gereçler kullanılmalı” teması ile ilgili düşüncesini **ÖA.6(K)** “Öğrencilere harita okuryazarlığı kazandırmak için derste teknolojik araçlar (akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar), farklı materyaller (atlas, küre, maket) ve öğretim yöntemleri (soru cevap, gösterip yaptırma) kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılardan biri “öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı” temasıyla ilgili fikrini **ÖA.13(E)** “Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere harita okuryazarlığı becerilerini kazandırmak için anlatım, soru-cevap, örnek olay ve gösterip yaptırma gibi farklı yöntemler kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.” cümlesiyle ifade etmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik önerileri “farklı materyaller kullanılmalı” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.20(E)** “Öğretmenler, öğrencilere harita okuryazarlığı becerilerini kazandırabilmek için derste farklı etkinliklerden, araç-gereçlerden, öğretim tekniklerinden ve materyallerden yararlanabilir. Sosyal bilgiler dersinde bu becerinin kazandırılması çok önemlidir.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Öğretmenler harita okuryazarlığı hakkında donanımlı

olmalı” temasını belirten **ÖA.9(K)** “Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin öğrencilere sembolleri anlama, ölçek kullanma, yön bulma, konum belirleme, harita okuma ve yorumlama gibi harita okuryazarlığı becerilerini kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu beceriler hakkında bilgi sahibi donanımlı kişiler olmaları gerekir.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında teorik bilgiyi destekleyici farklı uygulama ve etkinlikler yapılması, soru cevap, örnek olay ve gösterip yaptırma gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması, derslerin teknolojik araç gereç ve materyallerle desteklenmesi ve harita okuryazarlık becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretmenlerinde bu okuryazarlık hakkında donanımlı olması gerektiği belirtilmektedir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı becerisinde iyi olunan alanlara ilişkin temalar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Harita okuryazarlığı becerisinde iyi olunan alanlar

Sayı	Harita okuryazarlığı becerisinde iyi olunan alanlar	f
1	Harita becerileri	18
	Sembolleri anlama ve yorumlama becerisi	4
	Harita okuma ve yorumlama becerisi	3
	Yön bulma becerisi	3
	Konum ve koordinat belirleme becerisi	2
	Ölçek kullanma becerisi	2
	Uzaklık ölçme becerisi	2
	Profil çıkarma becerisi	1
	Taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanımlama becerisi	1
2	Harita bilgisi	6

Öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığı becerisinde iyi oldukları alanlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, “harita becerileri” ve “harita bilgisi” olmak üzere iki temaya ayrıldığı belirlenmiştir. Harita becerileri temasının kendi içerisinde “sembolleri anlama ve yorumlama becerisi”, “harita okuma ve yorumlama becerisi”, “yön bulma becerisi”, “konum ve koordinat belirleme becerisi”, “ölçek kullanma becerisi”, “uzaklık ölçme becerisi”, “profil çıkarma becerisi” ve “taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanımlama becerisi” şeklinde sekiz kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Harita okuryazarlığı becerisinde iyi oldukları alanları bazı katılımcılar harita becerileri teması içerisinde yer alan “sembolleri anlama ve yorumlama becerisi” kategorisiyle ifade etmiştir. Bu tema ile ilgili fikrini **ÖA.2(E)** “Haritalar üzerindeki sembolleri tanıma, anlama ve çıkarımda bulunma becerisinde iyi olduğumu düşünüyorum. Semboller aracılığıyla haritaları kolayca okuyabiliyorum.” cümlesiyle açıklamıştır. “Harita okuma ve yorumlama becerisi” kategorisi ile ilgili düşüncesini **ÖA.17(K)** “Harita okuryazarlığında harita üzerindeki sembolleri anlama, yön belirleme, konum bulma, haritaları okuma ve yorumlama becerileri konusunda iyi olduğumu düşünüyorum.” cümlesiyle belirtmiştir. “Yön bulma becerisi” kategorisini belirten **ÖA.4(K)** “Harita becerilerinde yön bulma konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Mesela normal hayatımda gitmek istediğim bir yere giderken hangi yolu izleyeceğimi ve nasıl gideceğimi biliyorum.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. “Konum ve koordinat belirleme becerisi” kategorisini açıklayan **ÖA.7(K)** “Harita okuryazarlığı becerisinde yaşadığım çevredeki

herhangi bir yerin veya dünya üzerindeki bir noktanın bulunduğu yerin konumunu ve koordinatını belirleme, haritaları okuma ve yorumlama konusunda iyi olduğumu söyleyebilirim.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinde iyi oldukları alanları, harita becerileri teması içerisinde yer alan “ölçek kullanma becerisi” kategorisi ile ilişkilendiren **ÖA.9(K)** “Bu okuryazarlıkta iyi olduğumu düşünüyorum. Harita hakkında gerekli olan bilgilere ve ölçek kullanma, uzaklık, alan ve eğim ölçme gibi harita becerilerine sahip olduğumu söyleyebilirim.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Uzaklık ölçme becerisi” kategorisini ifade eden **ÖA.8(E)** “Ayrıca uzaklık ve alan hesaplamaları konusunda çok iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü harita üzerinde uzaklık, alan, yükselti ve eğim ölçümlerini yapabiliyorum.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Katılımcılardan biri “profil çıkarma becerisi” kategorisi ile ilgili görüşünü **ÖA.15(K)** “Harita okuryazarlığı becerilerinde iyi olduğum alanların başında profil çıkarma becerisini söyleyebilirim.” cümlesiyle belirtmiştir. “Taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanımlama becerisi” kategorisi ile ilgili düşüncesini açıklayan **ÖA.16(E)** “Aslında harita okuryazarlığında harita üzerindeki sembolleri anlama, yön belirleme, harita tasarlama ve yeryüzü şekillerini kavrama açısından iyi olduğumun farkındayım.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinde iyi oldukları alanları “harita bilgisi” temasıyla açıklayan **ÖA.1(K)** “Bu okuryazarlıkta haritalar hakkında birçok bilgiye hâkimim.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, diğer katılımcı **ÖA.14(K)** “Harita okuryazarlığı becerisinde iyi olduğum birçok alan olduğumu söyleyebilirim. Harita ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olduğum gibi bunları günlük yaşamımda kullanabiliyorum.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisinde sembolleri tanıma, anlama ve yorumlama, haritadaki renk, şekil ve sembolleri doğru okuyup yorumlama, yön bulma, dünya üzerindeki herhangi bir yerin konumunu ve koordinatını belirleme, ölçek yardımıyla bazı matematiksel işlemleri yapabilme, haritalar üzerinde uzaklık ve alan ölçümleri yapabilme, eş yükselti eğrileri üzerinden profil çıkarma, taslak harita oluşturma ve yeryüzü şekillerini tanımlama becerileri ile harita bilgisi alanlarında iyi oldukları belirlenmiştir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı becerisinde eksik olunan alanlara ilişkin temalar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Harita okuryazarlığı becerisinde eksik olunan alanlar

Sayı	Harita okuryazarlığı becerisinde eksik olunan alanlar	f
1	Evet	16
	Uygulama eksikliği	7
	Harita becerileri eksikliği	5
	Bilgi eksikliği	4
2	Hayır	4

Tablo 5 incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığı becerisinde eksiklikleri “hayır” olmadığı belirlenirken, bazılarının ise harita okuryazarlığı becerisinde eksiklikleri “evet” olduğu belirlenmiştir. Bu eksiklikler incelendiğinde, öğretmen adaylarının eksik oldukları alanları en fazla yükleme ile “uygulama eksikliği” temasıyla ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca harita okuryazarlığı becerisinde eksik olunan alanlar sırasıyla; “harita becerileri eksikliği” ve “bilgi eksikliği” temaları ile belirtilmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinde eksik olunan alanları “uygulama eksikliği” temasıyla belirten **ÖA.3(K)** “Harita okuryazarlığında nasıl ki iyi olduğum alanlar varsa kendimi eksik hissettiğim alanlarda var. Mesela teorik bilgi konusunda kendimi yeterli hissederken, uygulama konusunda kendimi yeterli görmüyorum.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. “Harita becerileri eksikliği” temasını açıklayan **ÖA.10(E)** “Harita okuryazarlığı becerisinde eksik yönlerim olduğunun farkındayım. Özelliklere ölçek kullanma, koordinat belirleme ve profil çıkarma becerileri açısından eksikliklerim olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan biri “bilgi eksikliği” teması ile ilgili fikrini **ÖA.5(E)** “Aslında bu okuryazarlıkta bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşıyorum.” cümlesiyle belirtmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinde eksiklikleri olmadığını “hayır” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.1(K)** “Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili eğitim ortamında ve günlük yaşamımda herhangi bir konuda güçlük yaşamıyorum.” şeklinde düşüncesini belirtirken, farklı bir katılımcı **ÖA.18(K)** “Harita okuryazarlığında eksikliklerim olduğunu düşünmediğim gibi iyi olduğum birçok alan olduğunu söyleyebilirim.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Harita okuryazarlığı becerisinde öğretmen adaylarının bazılarının herhangi bir konuda eksikliğinin olmadığı belirlenirken, bazılarının ise uygulama, harita becerileri ve harita bilgisi eksikliğinden kaynaklı sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin temalar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler

Sayı	Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler	f
1	Teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı	8
2	Teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı artırılmalı	7
3	Öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı	5
4	Materyal kullanımı artırılmalı	4
5	Konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmeli	3
6	Haritalar doğru ve etkin şekilde kullanılmalı	2
7	Haritalar güncel olmalı	2

Tablo 6 değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri en fazla yükleme ile “teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı” temasıyla ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının diğer temaları; “teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı artırılmalı”, “öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı”, “materyal kullanımı artırılmalı”, “konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmeli”, “haritalar doğru ve etkin şekilde kullanılmalı” ve “haritalar güncel olmalı” şeklinde belirttikleri görülmektedir.

Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri, bazı katılımcılar “teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı” temasıyla ifade etmiştir. Bu temayı açıklayan **ÖA.12(K)** “Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için teorik bilgiyi pekiştirmeye yardımcı olacak faaliyetler yapılabilir. Ayrıca harita becerilerini destekleyecek çeşitli uygulamalar yapılabilir.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Bu doğrultuda harita okuryazarlığı becerisinin

geliştirilmesinde teorik bilginin tek başına yeterli olmadığı, teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılması gerektiğine yönelik öneride bulunulduğu görülmektedir. “Teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı artırılmalı” temasını açıklayan **ÖA.7(K)** “Harita okuryazarlığı becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek için günümüzdeki teknolojilerden özellikle coğrafi bilgi sistemlerinden etkin bir şekilde yararlanmak gerektiğini düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini belirtmiştir. “Öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı” temasını ifade eden **ÖA.13(E)** “Derslerde çeşitli yöntemler, araç-gereçler ve materyaller daha çok kullanılarak harita okuryazarlığı geliştirilebilir.” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Aslında harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi sürecinde derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması derse olan ilgiyi arttırdığı için daha fazla kullanılması gerektiği söylenebilir. “Materyal kullanımı artırılmalı” teması ile ilgili fikrini **ÖA.1(K)** “Özellikle derslerde küre, maket gibi görsel materyallere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü görsel materyaller öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlar.” cümlesiyle belirtmiştir. Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için derslerde öğrenme hayatını zenginleştirecek materyallerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri “konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmeli” temasıyla ilişkilendiren **ÖA.17(K)** “Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi için tabii ki çeşitli öğretim yöntemleri, harita ile ilgili araç ve materyaller kullanılabilir ama daha geniş kitlelere ulaşabilmek için konferans ve sempozyum gibi etkinlikler yapılması gerektiğinin önemli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır. “Haritalar doğru ve etkin şekilde kullanılmalı” temasıyla ilgili görüşünü **ÖA.18(K)** “Harita okuryazarlığı becerisini geliştirmek için haritaların konu ile ilgili olmasına, niteliğine, hatalı bilgiler içermemesine, güncelliğine ve etkin olarak kullanılmasına dikkat edilmeli...” cümlesiyle belirtmiştir. “Haritalar güncel olmalı” temasını ifade eden **ÖA.4(K)** “Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerilerin geliştirilmesi sürecinde harita, tablo ve grafiklerin güncel olması gerekmektedir.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisine ilişkin temalar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisi

Sayı	Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisi	f
1	Etkili	14
2	Kısmen etkili	4
3	Etkili değil	2

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisine ilişkin görüşlerini en fazla on dört yükleme ile “etkili”, dört yükleme ile “kısmen etkili” ve iki yükleme ile “etkili değil” temalarıyla ifade ettikleri belirlenmiştir.

Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisini bazı katılımcılar “etkili” temasıyla ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen **ÖA.1(K)** “Üniversitede harita okuryazarlığı ile ilgili verilen eğitimlerin bu beceriyi kazanmamız açısından etkili olduğunu ve lisans eğitim süresince verilen teorik bilgi ve uygulamaların yeterli olduğunu düşünüyorum.” cümlesiyle görüşünü

belirtirken, farklı bir katılımcı **ÖA.18(K)** “Üniversitemizde bu beceriye yönelik verilen eğitimin çok iyi olduğunu söyleyebilirim. Harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında özellikle harita bilgisi ve uygulamaları dersi bana çok faydalı oldu.” şeklinde açıklama yapmıştır.

“Kısmen etkili” temasıyla ilgili fikrini açıklayan **ÖA.3(K)** “Üniversitemizde harita okuryazarlığı becerisine yönelik verilen teorik eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum ama bu doğrultuda yapılan uygulamaların tam olarak yeterli olmadığını düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini belirtirken, diğer katılımcı **ÖA.10(E)** “Lisans boyunca verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada kısmen etkili olduğunu söyleyebilirim. Çünkü üniversitemizde bu beceriyi kazandırmak için daha fazla teorik bilgiye yönelik eğitim verildiğini düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir.

Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisini “etkili değil” temasıyla ifade eden **ÖA.5(E)** “Üniversitedeki eğitimin bu beceriyi kazandırmada yeterli ve etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü verilen eğitimin teorikte kaldığını ve pratiğe dökülmediğini düşünüyorum.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisine ilişkin bilgi sahibi oldukları ve harita okuryazarlığını genel olarak harita okuma ve anlama becerisi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayların bu okuryazarlığı harita kullanma becerisi, harita analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerisi ve harita bilgisi şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Akengin vd. (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığını harita üzerindeki şekilleri anlama ve haritadaki işaretleri, sembolleri anlayarak yorumlayabilme olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tunc Sahin’in (2021) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı becerilerini harita kullanımı (harita okuma, harita yorumlama, haritaları analiz edebilme) ve harita tasarlama (harita çizme) becerileri olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığını kalıcı öğrenme, somutlaştırma, derse ilgiyi arttırma, beceri kazandırma, aktif katılım, ülkemizi ve dünyayı tanıma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaparak yaşayarak öğrenme açısından önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı becerisinin öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin gelişimini desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde Kaymakçı’nın (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih konularını öğrenirken görselliği, kalıcı öğrenmeyi ve mekânı algılamayı sağladığı için harita kullandıkları belirlenmiştir. Çavuş’un (2019) çalışmasında sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin özel eğitim öğrencilerinin bağımsız yaşam becerilerine katkı sağladığını, özgüvenini artırdığını, bilgi ve uygulama alanında kendilerini geliştirdiklerini, bilişsel ve psikomotor alanlara katkı sağladığını ve derse olan ilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Özdivrik’in (2022) yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenleri harita becerilerinin öğretiminde öğrenmeyi sağlama (anlayarak öğrenme ve kalıcı öğrenme), harita becerilerinin kazandırılması (haritaları anlama ve yorumlama, konum bulma, mekansal dağılışı algılama, mekânı algılama ve planlama) ve uygulama (arazi çalışmaları) açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması konusunda öğretmen adaylarının daha çok farklı uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı yönünde görüş

bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu becerinin kazandırılması için teknolojik araç ve gereçler kullanılmalı, öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, farklı materyaller kullanılmalı ve öğretmenler harita okuryazarlığı hakkında donanımlı olmalı şeklinde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucuyla paralellik gösteren Akengin vd. (2016) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için derslerde okulda bulunan harita ve küre gibi araçları kullandıklarını, derste anlatım, soru yanıt yöntemlerini kullandıklarını, harita üzerinde oyun oynattıklarını, harita yarışmaları düzenlediklerini, etkinlik kâğıtları hazırladıklarını ve çizimler yaptırdıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Özden'in (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı becerisini öğrencilere haritaya ilişkin temel kavramları öğretme, düz anlatım ve gösterip yaptırma yöntemi, dilsiz harita etkinlikleriyle çizim yaptırma, harita ve atlas üzerinde oyun oynatma, ev ödevi verme, harita üzerinde yorum yaptırma, akıllı tahta uygulamaları ve web 2 teknolojileri ile kazandırmaya çalıştığı belirlenmiştir. Tunc Sahin'in (2021) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığını geliştirmek amacıyla teknolojik araç gereçler, haritalar, ders materyalleri, öğrencilerle yapılan materyaller kullandıkları ve geleneksel öğrenme yaklaşımına (anlatım, soru cevap ve gösterip yaptırma) ve aktif öğrenme yaklaşımına (yaparak yaşayarak öğrenme, oyun temelli uygulamalar ve sınıf dışı etkinlikler) yönelik yöntemler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdivrik'in (2022) yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenleri harita becerilerinin kazandırılması sürecinde dilsiz harita uygulamaları, harita oyunları, online harita uygulamaları, gösterip-yaptırma, araştırma ödevleri, soru-cevap yöntemi, sunuş yoluyla öğretim stratejisi, problem çözme yöntemi, beyin fırtınası, anlatım yöntemi, arazi çalışmaları, tartışma ve buluş yoluyla öğretim stratejisi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının harita okuryazarlığında harita becerileri ve harita bilgisi konusunda kendilerini iyi olarak gördükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Balcı'nın (2015) çalışmasında coğrafi arazi uygulamaları sırasında coğrafya öğretmen adaylarının çoğunun; harita kullandığı, harita okurken sembollerini anladığı, haritalardaki konumunu belirleyebildiği, yönlerini bulduğu, haritanın ölçeği ile gerçek değerler arasında ilişki kurduğu, zihninde uzaklık algısının tamamen şekillendiği, haritadan yeryüzü şekillerini okuyabildiği ve haritaları okuyabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaymakçı (2015) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde harita becerilerine ilişkin çoğunun kendini yeterli görmediğini ifade ettiği belirlenirken, bazılarının ise kendini az yeterli gördüğünü ve yeterli gördüğünü ifade ettiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bazılarının harita okuryazarlığı becerisinde uygulama, harita becerileri ve harita bilgisi konusunda eksikliklerinin olduğu belirlenirken, bazılarının ise herhangi bir konuda eksikliklerinin olmadığı belirlenmiştir. Kaymakçı'nın (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde harita beceri düzeylerini öğretmen tutumu, eğitim eksikliği, bireysel tutumlar, haritaların niteliği, dersin içeriği ve haritaların sayıca azlığının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akengin vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığı becerisi kazandırma sürecinde öğrencilerin haritaya ilgisiz olmaları ve harita ile ilgili ön bilgi eksiklikleri yüzünden sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Özden'in (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri harita becerilerinin öğretimi sürecinde eksik hazırbulunuşluk, matematik bilgisi zayıflığı ve ders dışı etkinlik olmaması konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tunc Sahin'in (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin

harita okuryazarlığı becerisi kazandırmada öğrenci yetersizliği (çizim yapamama, el becerisi ve bilgi eksikliği) ve öğretmen yetersizliğinden (uygun yöntem ve bilgi eksikliği) kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Özdivrik'in (2022) çalışmasında harita becerilerinin kazandırılması sürecinde coğrafya öğretmenlerinin bazıları eksikliklerin olmadığını belirtirken, çoğu ise eksikliklerin olduğunu ve bu eksikliklerin ders kitapları, zaman, öğretmen, internet alt yapısı, ders programı, öğretim programı ve öğretim yöntemleri kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığının geliştirilmesi için teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılmalı, teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı artırılmalı, öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, materyal kullanımı artırılmalı, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler düzenlenmeli, haritalar doğru ve etkin şekilde kullanılmalı, haritalar güncel olmalı şeklinde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Kaymakçı'nın (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde harita becerilerinin haritalar etkin kullanılarak, çizim yapılarak ve haritanın önemi vurgulanarak geliştirilebileceğine yönelik önerileri araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Özden'in (2021) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita becerilerinin öğretimi için derslerde teknoloji kullanımı artırılmalı, derslerde harita materyalleri zenginleştirilmeli ve kullanımı artırılmalı, harita öğretimi için oyunlar olmalı ve sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yer verilmeli şeklinde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Özdivrik'in (2022) yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenleri harita becerilerinin öğretiminde karşılaştıkları problemlerin çözümü ile ilgili harita ile akıllı tahtada uygulamaların yapılması, harita çizimi ile ilgili performans ödevi verilmesi, dilsiz harita çalışması yaptırılması ve eğitsel oyunlarla öğretim sağlanması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkisine ilişkin bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının bazılarının üniversitede verilen eğitimin harita okuryazarlığı becerisini kazandırmada etkili olduğunu belirttikleri, bazılarının ise kısmen etkili olduğunu ve etkili olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

- Öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini okulda ve okul dışında günlük yaşamlarında kullanabilmeleri için öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretim sürecinde farklı etkinlikler ve uygulamalar yapılabilir.
- Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması sürecinde sınıflarda teknolojik araç-gereçler ve materyaller daha fazla kullanılabilir.
- Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerisine sahip bireyler olabilmeleri için konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler düzenlenebilir ve bu etkinliklere katılmaları teşvik edilebilir.
- Harita okuryazarlığı becerilerini günlük hayatımızın bir parçası haline getirebilmek için bireylere bu beceriler küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda eğitim öğretim kurumlarının her kademesinde haritalar doğru ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin harita okuryazarlığı becerilerini kazanmış bireyler olarak yetiştirilebilmesi için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir.

- Harita okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı hakkında bilgili, donanımlı, kendini geliştiren, yeniliğe ve öğrenmeye açık bireyler olmaları gerekmektedir.
- Harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik teorik eğitimi destekleyici uygulamalar ve etkinlikler yapılarak öğretmen adaylarının bu becerileri içselleştirmesi sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Akcanca, N., & Sömen, T. (2020). Erken okuryazarlık eğitiminde teknolojinin rolü. Y. H. Erbaş & R. F. Ağmaz (Eds.), *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* içinde (1. baskı, ss. 1-23). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228695>
- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Akkuş, Z., & Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (218), 201-233.
- Aksoy, B. (2019). Determination of map literacy of undergraduate geography students. *Review of International Geographical Education Online*, 9(3), 591-603. <https://doi.org/10.33403/rigeo.582301>
- Aksoy, B., & Ablak, S. (2019). An evaluation of map literacy of social studies preservice teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 158-168. <https://doi.org/10.17275/per.19.19.6.2>
- Aladağ, E., Arıkan, A., & Özenoğlu, H. (2021). Nature education: Outdoor learning of map literacy skills and reflective thinking skill towards problem-solving. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100815>
- Altınbilek, M. S., & Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya okuryazarlığı I: Genel bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 341-358.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (2. baskı). Sakarya Kitabevi.
- Arıkan, A. (2023). Harita bilgisi ve uygulamaları. T. Çelikkaya (Ed.), *Teoriden pratiğe sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 541-602). Pegem Akademi.
- Arıkan, A., & Aladağ, E. (2019). Oryantiring dersinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 124-138.
- Avacı, M. (2008). Bilimsel araştırmalarda veri toplama. O. Kılıç & M. Cinoğlu (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1. baskı, ss. 145-170). Lisans Yayıncılık.
- Aydoğdu, G. (2022). *Harita okuryazarlığı becerisinin 5e modeline dayalı etkinliklerle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ayuldeş, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). Oryantiring uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 113-142. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11528>
- Ayyıldız, İ. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Balcı, A. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi arazi uygulamalarındaki harita okuryazarlıklarını tespiti yönelik bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (10), 16-35.
- Bayram, S., & İbrahim, R. (2005). Digital map literacy bounded with culture under geographical information systems perspective. *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 167-176, <https://doi.org/10.1080/23796529.2005.11674623>
- Bektaş, M., Sellum, F. S., & Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147. <https://doi.org/10.19126/suje.537104>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi.

- Can, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık becerisinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Can, B., & Demirkaya, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin değişkenlere göre durumu. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 155-172.
- Cendek, M. E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Clarke, D. (2003, August 10-16). Are you functionally map literate?. *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference*, Durban, South Africa.
- Çavuş, E. İ. (2019). *Özel eğitim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelebi, M., & Altuncu, N. (2019, Nisan 26-27). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, Gaziantep, Türkiye.
- Çelik, S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının harita okuryazarlık becerileri ile uzamsal görselleştirme yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T. (2020). 21. yüzyıl becerileri ve sosyal bilgiler öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım & H. Yakar (Eds.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I* içinde (2. baskı, ss. 121-155). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052418369>
- Çetin, M. (2022). *Sosyal bilgilerde yenilikçi öğrenme uygulamalarının kullanımının öğrencilerin harita okuryazarlık becerilerine, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (1st ed., pp. 1-16). Solution Tree Press.
- Demiralp, N. (2009). Haritalarla öğrenme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 955-973.
- Dönmez, L. (2021). Map literacy skill in social sciences curriculum of Turkey: The gap between theory and practice. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 449-460. <https://doi.org/10.33403/rigeo.899631>
- Dönmez, L. (2023). *Sosyal bilgiler dersindeki harita okuryazarlığı etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Duman, B., & Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 185-202.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin "Biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 425-457. <https://doi.org/10.18039/ajesi.371633>
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712-733. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029178>
- Güneş, G., & Öztürk-Demirbaş, Ç. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kullanabilme beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2145-2158.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2021). Sosyal bilgilerde okuryazarlık. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan & E. Yalçınkaya (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 45-65). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257676328>

- Kaldybekova, R., Aksoy, B., & Abdymanapov, B. (2021). Impact of activity-based map literacy skills teaching on academic achievement levels of secondary school students in Kazakhstan. *Review of International Geographical Education Online*, 11(1), 151-167. <https://doi.org/10.33403/rigeo.853728>
- Kan, Ç., & Boztaş, S. (2023, Şubat 17-19). Harita okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan tez ve makale çalışmalarının incelenmesi (2015-2022). 4. *International Anatolian Congress on Scientific Research*, Kars, Türkiye.
- Kara, H., Sezer, A., & Şanlı, C. (2018). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında haritaların kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 20-39. <https://doi.org/10.32003/iggei.425182>
- Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kartal, F., & Koç, H. (2017). Ortaöğretim (9. sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22(37), 179-198.
- Kaymakçı, S. (2015) Tarih öğretiminde harita becerilerinin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 127-154.
- Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 3-16). Pegem Akademi.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2014). Harita becerileri ve 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin yapabilecekleri harita becerileri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (3. baskı, ss. 361-387). Pegem Akademi.
- Koç, H., & Bulut, İ. (2014). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (30), 1-19. <https://doi.org/10.14781/MCD.2014308140>
- Koç, H., & Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 9-20.
- Koç, H., & Demir, S. B. (2014). Developing valid and reliable map literacy scale. *Review of International Geographical Education Online*, 4(2), 120-137.
- Koç, H., Aksoy, B., & Çifçi, T. (2017). Farklı lisans programlardaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 301-321. <https://doi.org/10.17556/erziefd.331083>
- Kuru, G. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ders etkinlikleriyle harita okuryazarlığının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (28), 283-298.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kuzey, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön okuryazarlığı üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kuzey, M., & Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Millî Eğitim*, 48(223), 207-230.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- McClure, R. W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy* [Unpublished doctoral dissertation]. Oklahoma State University.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programı*.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Eds.; 2. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1994).
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özden, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özdivrik, D. (2022). *Coğrafya öğretmenlerinin 2018 ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programında yer alan harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds.; 1. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2000)
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağlamgöncü, A. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık: Lisansüstü eğitimde gerçekleştirilen okuryazarlık araştırmaları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 253-276. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1160115>
- Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 717-765. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1190397>
- Sönmez, Ö. F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sönmez, Ö. F. (2013). Harita okuryazarlığı. E. Gençtürk & K. Karatekin (Eds.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar içinde* (1. baskı, ss. 137-157). Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö. F. (2019). Harita okuryazarlığı. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Eds.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi içinde* (1. baskı, ss. 219-232). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370454>
- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445- 467. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.27>
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419041>
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. baskı). Epsilon Yayıncılık.
- TDK. (2023, Aralık 10). "Beceri" kavramı. <https://sozluk.gov.tr/>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Eds.; 2. baskı). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2015).
- Temizhan, S., Köroğlu, A., & Özcan, Ç. (2023). Harita okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde dijital oyun kullanımının etkisi: 24 oğuz boyu örneği. *Bilişim Sistemleri ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13-21. <https://doi.org/10.59940/jismar.1309665>
- Töre, E. (2021). Eğitim bilimlerinde yöntem. S. Hali & E. Töre (Eds.), *Eğitime giriş içinde* (3. baskı, ss. 208-233). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052414859>
- Tunc Sahin, C. (2021). Social studies teachers' perceptions of map literacy, and teaching practices. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 1528-1570. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.337>
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Uzun, E. B. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programı'nda temel beceriler. N. Dağ & A. Taneri (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi kavramlar, değerler ve beceriler* içinde (1. baskı, ss. 165-197). Pegem Akademi.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 9-25.
- Yalçınkaya, E., & Utaş, İ. (2021). Eğitimde harita okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-III* içinde (1. baskı, ss. 281-296). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257582018>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmaya katılan kişi veya kurumla maddi veya bireysel herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Opinions of Social Studies Preservice Teachers on Map Literacy - Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

---

## Introduction

Advancing technology has made maps, used in every aspect of life, an essential part of our lives as a tool for creating spatial perception, visualization and area calculation and has increased their diversity and usage areas, as well (Kara et al., 2018, s.21). With the development of technology, maps have become more diverse and their usage areas have also increased. This situation has made the ability to read and write maps mandatory (Kan & Boztas, 2023, s.700). In fact, as a result of the advancements, the concept of map literacy emerged with the increased use of maps (Yalcınkaya & Utaş, 2021, s.281). Today, map literacy has become an indispensable part of life (Sönmez, 2019, s.225). Map literacy is defined as the ability to interpret, analyze and evaluate the map using the colors, signs, symbols, and index on the map (Akengin et al., 2016, s.62). This literacy consists of the stages of knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation (Clarke, 2003, s.717-718). Map literacy is extremely important in terms of an individual's perception of space and ability to establish place-event connections (Akengin et al., 2016, s.62). In order for people to use maps effectively in the military and economic areas and daily lives, they should be map literate or have advanced map skills (Koc et al., 2017, s.303). In social studies course, students need to be taught map literacy skills in order to get to know the environment they live in and the world (Sonmez, 2013, s. 151).

While maps are extremely important in people's lives, it is also important for them to have map literacy skills. This shows that individuals with map literacy skills need to be trained. It is of great importance for the success of our education system that social studies teachers, who undertake an important responsibility to ensure that children, who are the future of our country, become

individuals with map literacy skills, and social studies preservice teachers, who are the potential teachers of the future, are individuals with map literacy skills. In this regard, the importance of being individuals with map literacy skills for both students, teachers and preservice teachers becomes more evident.

When the literature is examined, it is seen that different studies on map literacy, development of map literacy, map literacy activities, views on map literacy, map literacy skill proficiencies, development of map literacy scale, map literacy levels and examination of map literacy in terms of various variables have been conducted (Aksoy, 2019; Aladag et al., 2021; Arıkan & Aladag, 2019; Aydogdu, 2022; Ayuldes & Akbas, 2023; Ayuldes, 2020; Ayyıldız, 2022; Balcı, 2015; Bayram & Ibrahim, 2005; Can & Demirkaya, 2023; Can, 2021; Clarke, 2003; Cavus, 2019; Celik, 2022; Cetin, 2022; Donmez, 2021; Donmez, 2023; Duman & Girgin, 2007; Erol, 2017; Gormez, 2021; Kaldybekova et al., 2021; Kan & Boztas, 2023; Kartal & Koc, 2017; Koc & Cifci, 2016; Koc & Demir, 2014; Koc et al., 2017; Kuru, 2022; Kuzey, 2016; Temizhan et al., 2023). Moreover, in the literature, there are studies investigating the opinions of social studies teachers regarding the development of map literacy in students (Cendek, 2015), examining the perceptions of social studies teachers regarding map literacy (Tunc Sahin, 2021), determining the map literacy levels of social studies preservice teachers (Aksoy & Ablak, 2019) and investigating the levels of social studies preservice teachers to understand concepts related to map and direction literacy and misconceptions (Kuzey & Degirmenci, 2019). No study has been found examining the opinions of social studies preservice teachers regarding map literacy. In addition, it is thought that social studies preservice teachers' opinions on map literacy are important in obtaining information about preservice teachers, who are the teachers of the future. It is thought that the results obtained from the study will contribute to the literature.

The aim of the study is to determine the opinions of social studies preservice teachers regarding map literacy. The research questions that meet the sub-objectives of the study are below:

1. How do social studies preservice teachers define map literacy skills?
2. What are the opinions of social studies preservice teachers regarding the importance of map literacy skills in teaching social studies?
3. What are the opinions of social studies preservice teachers about acquiring map literacy skills in social studies course?
4. What are the opinions of social studies preservice teachers about the areas in which they are good at map literacy skills?
5. What are the opinions of social studies preservice teachers regarding their deficiencies in map literacy skills?
6. What are the suggestions of social studies preservice teachers for improving map literacy skills?
7. What are the opinions of social studies preservice teachers about the effect of the education given at the university on acquiring map literacy skills?

## Method

The study was conducted in accordance with the phenomenology pattern, which is the qualitative research designs. The sample group consisted of a total of 20 preservice teachers, studying in the 4th year at Firat University, Faculty of Education, Discipline of Social Studies

Education, in the fall semester of the 2023-2024 academic year. 12 of them were female and 8 were male. The sample group was determined by maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods. The data were obtained using the interview method. In the study, semi-structured interview technique and an interview form including questions to obtain information in line with the purpose of the study were used. The data were analyzed with content analysis.

## **Findings**

The findings obtained from the analysis of the interviews conducted to determine the opinions of social studies preservice teachers on map literacy were interpreted by presenting them in the form of tables.

The social studies preservice teachers' opinions on how they define map literacy skills were taken. It was determined that they expressed map literacy as "the ability to read and understand maps" with maximum eight loadings. The other themes determined regarding map literacy were expressed as "ability of using maps", "ability of analyzing, interpreting, and evaluating maps", and "map knowledge".

The opinions of the preservice teachers regarding the importance of map literacy skills in teaching social studies were taken. It was determined that they expressed the importance of map literacy skills in teaching social studies as "permanent learning" with maximum eight loadings, then "concretization" with six loadings, "increasing interest in the lesson" and "skill acquisition" with five loadings. It was observed that the skill acquisition sub-theme was divided into three categories: "perception of space", "location analysis" and "drawing and interpreting tables, graphs, and diagrams". Moreover, the other themes about the importance of map literacy skills in teaching social studies were determined as "active participation" and "knowing our country and the world" with four loadings, "facilitating learning" with three loadings, and "learning by doing and experiencing" with two loadings.

The opinions of the preservice teachers were taken concerning the acquisition of map literacy skills in the social studies course. The maximum loading on the suggestions for gaining map literacy skills in the social studies course was determined on the sub-theme "different practices and activities should be done". In the other sub-themes, the preservice teachers made suggestions such as "technological tools and equipment should be used", "teaching methods and techniques should be used", "different materials should be used", and "teachers should be qualified about map literacy".

The preservice teachers' opinions were taken about the areas in which they were good at map literacy skills. When their opinions on the areas in which they were good at map literacy skills were examined, it was determined that they were divided into two sub-themes: "map skills" and "map knowledge". The sub-theme of map skills was divided into eight categories: "skill of understanding and interpreting symbols", "skill of reading and interpreting maps", "skill of finding direction", "skill of determining location and coordinates", "skill of using scale", "skill of measuring distance", "skill of profiling", and "the ability to create a draft map and describe physical features".

The opinions of the preservice teachers regarding their deficiencies in map literacy skills were taken. While some preservice teachers said "no" for the areas where they were deficient in map literacy skills, some of them said "yes" for the areas where they were deficient in map literacy skills.

When these deficiencies were examined, it was observed that the preservice teachers expressed the areas on which they were deficient with the sub-theme of “lack of practice” with maximum loading. Moreover, the areas where map literacy skills were lacking were stated with the themes of “lack of map skills” and “lack of knowledge”, respectively.

The preservice teachers’ opinions were taken regarding their suggestions for improving map literacy skills. It was determined that the preservice teachers expressed the suggestions for improving map literacy skills with the sub-theme “practices and activities that support theoretical education should be carried out” with maximum loading. The other themes determined were listed as “the use of technological tools and equipment should be increased”, “teaching methods and techniques should be used”, “the use of material should be increased”, “scientific events such as conferences, congresses, symposiums should be organized”, “maps should be used correctly and effectively”, and “maps should be up to date”.

The opinions of the preservice teachers were taken regarding the effect of the university education on acquiring map literacy skills. Concerning this effect, it was determined that the preservice teachers expressed the themes of “effective” with maximum fourteen loadings, “partially effective” with four loadings, and “ineffective” with two loadings.

## **Discussion and Conclusion**

It was determined that social studies preservice teachers had knowledge about map literacy skills and generally defined map literacy as the ability to read and understand maps. In addition, the preservice teachers expressed this literacy as the skill to use maps, the skill to analyze, interpret and evaluate maps, and map knowledge. Likewise, Akengin et al., (2016) concluded in their study that social studies teachers defined map literacy as understanding the symbols on the map and being able to understand and interpret the signs and symbols on the map.

It was concluded that the preservice teachers considered map literacy important in teaching social studies in terms of permanent learning, concretization, increasing interest in the lesson, skill acquisition, active participation, knowing our country and the world, facilitating learning, and learning by doing and experiencing. Likewise, in Kaymakçı’s (2015) study, it was determined that social studies preservice teachers used maps while learning history subjects because they provided visuality, permanent learning and perception of space.

Regarding the acquisition of map literacy skills in the social studies course, the preservice teachers stated more that different practices and activities should be carried out. Moreover, the preservice teachers made suggestions such as technological tools and equipment should be used, teaching methods and techniques should be used, different materials should be used and teachers should be qualified about map literacy in order to acquire this skill.

As a result of the study, it was determined that the preservice teachers considered themselves good in map skills and map knowledge in map literacy.

When the findings regarding the areas where they were deficient in map literacy skill were evaluated, it was determined that while some of the preservice teachers stated that they had deficiencies in practice, map skills and map knowledge in map literacy skills, some of them stated that they did not have any deficiencies in any subject.

In order to improve the map literacy of the preservice teachers, they made following suggestions; practices and activities that support theoretical education should be carried out, the use of technological tools and equipment should be increased, teaching methods and techniques should be used, the use of material should be increased, scientific events such as conferences, congresses and symposiums should be organized, maps should be used correctly and effectively, and maps should be up to date.

In accordance with the findings regarding the effect of the university education on acquiring map literacy skills, it was concluded that while some of the preservice teachers stated that the university education was effective in acquiring map literacy skills, some others stated that it was partially effective and not effective.

### **Recommendations**

In this research, in which the opinions of social studies preservice teachers on map literacy were examined, suggestions were made in line with the results obtained.

- Nowadays, when technology is advancing rapidly, technological tools and materials can be used more in classrooms in the process of bringing map literacy skills to students in social studies classes.
- Preservice teachers can be enabled to internalize these skills by carrying out practices and activities that support theoretical education aiming to improve map literacy skills.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Görüşleri

 Ayşegül Yılmaz, Arş. Gör. Dr.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

[aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr)

Orcid ID: 0000-0002-1331-9243

 Tuğba Yaman, Uzman, Sorumlu Yazar

Marmara Üniversitesi, Türkiye

[tugbayaman60@gmail.com](mailto:tugbayaman60@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0002-3283-8989

Bildiri Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 14.12.2023

Kabul Tarihi: 10.02.2024

Yayınlanma Tarihi: 12.03.2024

Atf: Yılmaz, A., & Yaman, T. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü eğitimlerine yönelik görüşleri. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 55-68*

## Özet

Günümüzde lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Lisans öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler birtakım amaçlarla yüksek lisans ve doktora öğrenimlerine başlamaktadır. Öğrenciler lisansüstü eğitimleri sırasında çeşitli bilimsel deneyimler yaşayarak bazı nitelikler kazanmaktadır. Nitekim her lisansüstü programın kendine özgü bir yapısı bulunmakta ve öğrenciye kazandırdığı özellikler bakımından farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ise hem bu süreçten beklentileri hem de bu sürece yönelik yaşantıları; okudukları şehir, okul ve çalıştıkları hoca gibi birçok etkene bağlı olarak değişmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü eğitimlerine yönelik görüşlerini farklı yönleriyle belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrencisi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda katılımcılar; artan lisansüstü program sayısına karşın eğitim niteliğinin düştüğünü, lisansüstü eğitimde bir yığılmanın olduğunu ve öğrencilerin işsizlikle karşı karşıya kalabileceklerini, lisansüstü üniversite tercihlerini bölüm hocalarını dikkate alarak yaptıklarını, lisansüstü eğitimden beklentilerinin etkin ve donanımlı bir araştırmacı olarak yetişmeleri, lisansüstü eğitim sürecinde zaman zaman maddi ve manevi birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar genel olarak danışman hocalarından memnun olduklarını ve hocalarının kendilerine yeterince vakit ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Hali hazırda sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim görmek isteyen adaylara yönelik ise kendilerini geliştirmek istedikleri bir alanı seçmelerini ve karar verdikleri programlardaki hocaların uzmanlık alanları ve niteliklerine dikkat etmeleri gerektiğini önermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, sosyal bilgiler eğitimi, lisansüstü öğrencisi.

## Abstract

Today, postgraduate education is divided into two as master's and doctorate. Students who complete their undergraduate education start their graduate and doctorate education for a number of purposes. Students gain some qualifications by experiencing various scientific experiences during their graduate education. As a matter of fact, each graduate program has its own unique structure and differs in terms of the features it brings to the student. On the other hand, students' expectations from this process and their experiences towards this process; It varies depending on many factors such as the city they study in, the school and the teacher they work with. In this context, the aim of this research is to determine the different aspects of the views of postgraduate students in the field of social studies education in Turkey. For this purpose, the study was carried out with a qualitative research design. The participants of the study were selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. In the research, it was determined that the participants were graduate students in the field of social studies education as a criterion. Research data were collected using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. The obtained data were analyzed by content analysis technique. As a result of the analysis of the data, the participants; Despite the increasing number of postgraduate programs, the quality of education has decreased, there is a backlog in postgraduate education and students may face unemployment, they make their postgraduate university preferences by taking into account the department professors, their expectations from postgraduate education as an effective and well-equipped researcher, from time to time there are some material and moral problems during the postgraduate education process. stated that they had difficulties. Participants stated that they were generally satisfied with their advisors and that their teachers spared enough time for them. For the candidates who currently want to pursue graduate education in the field of social studies education, they suggested that they should choose a field in which they want to improve

themselves and that they should pay attention to the specializations and qualifications of the teachers in the programs they decide on.

**Keywords:** Türkiye, social studies education, graduate student.

## Giriş

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihçesine bakıldığında ilk öğretmen okulunun 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmüallimin olduğu görülür (Aydın, 1998). Bu başlangıcı dikkate aldığımızda öğretmen yetiştirmenin 175 yıllık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Bu geçen süreç içerisinde öğretmen yetiştiren kurumların isimlerinde ve yapısında birtakım değişiklikler olmuş ve Yüksek Öğretmen Okulu’na dönüşen Eğitim Enstitülerinde 1967-1968 öğretim yılından itibaren 12 farklı bölümle birlikte sosyal bilgiler içinde öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Öztürk, 2006).

Yüksek Öğretmen Okulları 1982 yılında mevcut üniversitelere ve yeni açılan üniversitelere bağlanarak Eğitim Fakülteleri adını almıştır. Bu yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların program türleri ve sayılarının dağılımı incelendiğinde 1983-1984 yıllarında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün yer aldığı program bulunmaz iken, 1997-1998 yılında 3, 1998-1999 yılında 29, 2006-2007 yılında 42 sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen yetiştiren kurumlarda yer almıştır (Kavak, Aydın, & Altun, 2007). Bu sayı 2019 yılına gelindiğinde 60’a ulaşmıştır. Türkiye’de 2019 yılı verilerine göre 67 devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı bulunmakla birlikte, bu üniversitelerin 60’ında lisans öğrencileri öğrenim görmektedir (Yaylak, 2019).

Sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans programlarının sayısının artmasıyla paralel lisansüstü eğitim programlarının sayılarında da artışlar olmuştur. 2002 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının ilk mezunlarını vermesiyle birlikte ilk yüksek lisans öğrencileri o yıl kabul edilmiştir. Kaymakçı ve Öztürk (2011) yaptıkları araştırmada Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda bulunan 44 lisans programının 23’ünde yüksek lisans, 4’ünde ise doktora programı bulunduğunu belirtmişlerdir. Yaylak (2019)’ın yaptığı araştırmada ise Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında anabilim dalı bulunan 67 üniversitenin 50’sinde yüksek lisans eğitimi, 19’ünde ise doktora eğitimi programı bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan iki çalışma arasındaki zaman, çok uzun bir zaman dilimini kapsamamakla birlikte yüksek lisans ve doktora programlarının sayısındaki artış dikkate değerdir. Bu sayı günümüzde çok daha fazla rakamlara ulaşmış durumda olup, yeni yüksek lisans ve doktora programlarının açılmasına ilişkin başvurularda devam etmektedir. Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nden alınan rapora göre Türkiye’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında, sosyal bilgiler eğitimi alanında toplam 60 üniversitede yüksek lisans programı, 29 üniversitede ise doktora programı bulunmaktadır. Aynı rapordan elde edilen bilgiye göre Türkiye’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında 29 üniversitede bulunan sosyal bilgiler eğitimi doktora programlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 391 iken yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 2407’dir.

Lisansüstü eğitimin amacı ülkenin gereksinim duyduğu öğretim üyesi ve bilim adamı gibi yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek, ülke sorunlarını çözmeye ve teknik alanda gelişme sağlamaya yönelik araştırmalar yapmaktır (Sevinç, 2001). Peki, sosyal bilgiler eğitimi alanında gereksinim duyulan öğretim üyesi ihtiyacı mı bu programların ve öğrenci sayılarının artmasına

sebepl olmuştur? Başlangıçta bu soruya “evet” cevabını vermek çok da yanlış olmayacakken, son yıllarda bu sorunun tek bir cevabı olduğunu söylemek doğru olmaz. Farklı açılardan bakıldığında soruya çok farklı cevaplar vermek mümkündür. Ancak bu soruya bu eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bakış açılarıyla bakmak, sosyal bilgiler eğitimi alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin bu konudaki görüşlerini almak önemli görülmektedir.

Alanyazında sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalara bakıldığında; sosyal bilgiler eğitiminin yükseköğretimdeki durumunu ele alan (Kaymakçı ve Öztürk, 2011; Yaylak, 2019); sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerinin lisansüstü eğitime karşı tutumlarını inceleyen (Akpolat, 2023; İzgi,2016) araştırmalara rastlanmakla birlikte lisansüstü öğrencilerin sürece yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü deneyimlerine yönelik görüşlerini farklı yönleriyle incelemektir. Bu araştırmada bu amaç kapsamında lisansüstü öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans-doktora programlarının sayısının giderek artması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu durumun avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- Siz yüksek lisans/doktora programınızı seçerken nelere dikkat ettiniz?
- Yüksek lisans/doktora eğitiminden beklentileriniz nelerdi? (danışmandan-bölüm hocalarından-fakülteden-enstitüden vb.) Bu beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz?
- Yüksek lisans/doktora eğitiminiz sürecinde yaşadığınız sıkıntılar oldu mu? Yanıtınız evet ise bu sıkıntılar nelerdir?
- Yüksek lisans/doktora eğitiminiz sürecinde danışman hocanızda iletişiminiz nasıl? Size yeterince vakit ayırdığını- sizinle yeterince ilgilendiğini düşünüyor musunuz?
- Siz yüksek lisans ya da doktora yapmak isteyen öğrenci adaylarına programların seçimi noktasında nelere dikkat etmelerini önerirsiniz?

## Yöntem

Sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü eğitimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına fırsat veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda katılımcıların, sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrencisi olmaları bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmada, 7’si yüksek lisans öğrencisi ve 4’ü doktora öğrenci olmak üzere toplamda 11 katılımcı yer almıştır.

## Veri Toplama Süreci

Bu araştırma verileri, nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yönteminden biri olan görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler, insanların bakış açılarını, duygularını, deneyimlerini ortaya koymada yararlanan en güçlü yöntemlerden biri (Yıldırım ve Şimşek, 2018) olduğu için bu veri toplama yönteminden faydalanılmış ve bu doğrultuda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili literatür dikkate alınmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan sorular iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve belirtilen düzenleme ve öneriler yapıldıktan sonra form son şekline ulaşmıştır.

Son şeklini alan form yüksek lisans ve doktora eğitimini devam ettiren sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri ile paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Katılımcılara, görüşmelerin istekleri dâhilinde Google Formlar aracılığıyla ya da yüz yüze gerçekleştirilebileceği söylenmiş ancak katılımcıların tamamı Google Formlar aracılığıyla görüşlerini belirteceklerini ifade etmişlerdir. Süreç katılımcıların görüşlerinin alınması ile tamamlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak iken temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmacılar tarafından dikkatle incelenerek kodlanmıştır. Bu süreçte ilk önce katılımcı yanıtları düzenlenmiş ve birkaç kez toplu okumalar gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise veriler kodlara, kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular, analiz sonuçlarını doğrulayacak şekilde lisansüstü öğrencilerinin ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur. LeCompte ve Goetz (1982) verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasının iç güvenirliliği artıran bir önlem olduğunu ifade etmiştir.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Programlarının Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde lisansüstü eğitim gören öğrenciler, lisansüstü program sayılarının artmasına bağlı avantajları kolay ulaşılabilir olması ve öğretmen gelişimi açısından faydalı olması şeklinde ifade etmişlerdir. Lisansüstü program sayılarının artmasına bağlı dezavantajları ise; gereksiz açılan programlar, nitelsiz programların artması ve eğitim niteliğinin düşmesi, hoca sayısının yetersiz kalması, kontrolsüz çoğalma, kadro sıkıntısı yaşama ve umutların azalması, boşa giden emek ve vakit kaybı, doktora yapmanın önemsizleşmesi ve daha genel anlamda avantaj yoksunluğu olarak belirtmişlerdir. Bu durumu Katılımcı 1 şöyle ifade etmektedir:

*"[...] Ayrıca kadro alabilme umudumuz da azaldığı için emeklerimiz boşa gidecek algısı yaşayabiliyoruz. Herhangi bir avantajının olduğunu düşünmüyorum."*

Bu düşünceye paralel olarak Katılımcı 2 de şu açıklamada bulunmaktadır:

*"[...] Ama bu öğrencilere doktora programından mezun olduktan sonra üniversitelerin yeterli kontenjan açmaları gerekmekte. Birçok kişi doktoradan mezun, yeterli çalışmaya ulaşmış ama üniversitelere maalesef yerleşemiyor. Bu büyük bir sorun."*

Lisansüstü program sayısının artması ve buna bağlı olarak eğitim niteliğinin düşmesine ilişkin olarak Katılımcı 7 şu görüşü bildirmektedir.

*"Sosyal bilgiler eğitiminde yüksek lisans programlarının giderek artmasını çok olumlu karşılamıyorum. Çünkü sayı arttıkça verilecek eğitimin kalitesinde ve niteliğinde bir azalma olacağını düşünüyorum. Bence bir durum, nesne ne kadar az ise o kadar değer arz eder. Sosyal bilgiler lisansüstü eğitiminde de köklü ve nitelikli üniversitelerin bu programı açması ve bir kontenjan belirlemesi hem etkin, çalışkan ve üretken uzmanlar yetişmesini sağlarken hem de standardın yüksek tutulmasını sağlayacaktır."*

Program sayılarındaki artışa bağlı dezavantajların aksine avantaj olarak kabul edilebilecek bir durumu Katılımcı 6 şöyle ifade etmektedir:

*"Ulaşılabilir olması, daha fazla insanın bu haktan yararlanması olumlu bir gelişme. Öğretmen camiasının eğitim kalitesi açısından olumlu buluyorum."*

Sonuç olarak, sosyal bilgiler eğitiminde program sayısında yaşanan artışın daha çok dezavantaj olarak algılandığı görülmektedir.

### **Lisansüstü Eğitim Programının Tercihine İlişkin Bulgular**

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, yüksek lisans ve doktora öncesi eğitim almak istedikleri üniversiteyi belirlerken genellikle donanımlı ve nitelikli hocaların olduğu üniversiteleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda üniversite tercihlerinde bulunurken yaşadıkları şehire yakın olması ve mezun oldukları okul kriterlerine de bağlı kalmışlardır. Söz konusu durumla ilgili olarak Katılımcı 7 *"[...] ailevi nedenlerden ötürü yaşadığım şehirde olması ilk kriterimdi."* açıklamasında bulunmuştur. Benzer şekilde yaşanan şehir kriterine işaret eden Katılımcı 9, *"Yaşadığım şehre yakın olmasına dikkat ettim."* demiştir.

Donanımlı ve nitelikli hoca kriterine göre lisansüstü eğitim tercihinde bulunma durumuna ilişkin olarak Katılımcı 3 şu açıklamayı yapmıştır:

*"Doktora programına karar verdiğimde kendisinden ders alacağım hocanın; akademik düzeyi, entelektüel duruşu ve elbette ki kişilik ve karakter etkili oldu. Ben yüksek lisans eğitimini aldığım üniversitede devam ettim. Hocalarımın bana güveni ve benimle ilgili olumlu ve teşvik edici görüşleri de etkili oldu."*

Özet olarak, lisansüstü öğrencilerinin özellikle bölüm hocalarının donanımlı olmasına önem verdikleri görülmektedir.

### **Lisansüstü Eğitimden Beklentilere İlişkin Bulgular**

Katılımcılar, lisansüstü eğitim beklentilerini; derin bilgi sahibi olma, bölüm hocaları ile birlikte alana katkı sağlayacak yayınlar yapma, donanımlı bir araştırmacı olmak, kendilerini geliştirmek ve alanda uzmanlaşmak, üniversitede kalmak ve bilimsel araştırmalar yapmak olarak sıralamışlardır. Katılımcı öğrenciler, enstitüden beklentilerini; enstitüde çalışan görevlilerin daha bilgili olmalarını, enstitüye kolayca ulaşabilmeyi ve yapılan yayınların enstitü tarafından desteklenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Ancak tüm bu beklentilerine karşılık hem hocalar

bağlamında hem de enstitü bağlamında genellikle beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Beklentilerinin karşılanmama durumuna ilişkin olarak Katılımcı 8 şu açıklamayı yapmıştır:

*“Bu eğitimde benim gerekli donanımlara sahip bir araştırmacı olarak mezun olmayı hedefliyorum. Beklentilerimin tam anlamıyla karşılandığını söyleyemem bazı konularda eksik bilgiler ve yönlendirmeler yapıldığını düşünüyorum.”*

Enstitü tarafından beklentilerinin karşılanmamasına yönelik Katılımcı 3 şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Enstitüden beklentim şu ki; ‘NASA’ya ulaşmak bizim fakültenin enstitüsüne ulaşmaktan daha kolay’ diye bir espri yapıyordum zamanında. Ama ulaşıldığında da yardımcı olunuyordu. Bazı konuların gözden geçirilmesi ki aslında onların görevidir bu, öğrencilerin inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini belirtmek isterim.”*

Okuldan, fakülteden ve enstitüden genel olarak memnun olmamayı ise Katılımcı 4 şöyle ifade etmektedir:

*“Okuldan, bölümden, enstitüden ve fakülteden okula girdiğim ilk andan beri memnun olmadım. Tıpkı bazı hocalarım gibi. Okulu tercih ederken hayal ettiğimden çok daha farklı bir resim ile karşılaştım. Hatta bazen okul etiketi yerine hoca eksikliğini bulmuştuymuşum diye düşünürüm.”*

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere birtakım beklentiler ile lisansüstü eğitime başlanıldığı fakat söz konusu bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı görülmektedir.

### **Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sıkıntılara İlişkin Bulgular**

Sosyal bilgiler eğitiminde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler eğitimleri sırasında; hocalarından kaynaklı sıkıntılar, dersler ile ilgili sıkıntılar, enstitü kaynaklı sıkıntılar ile manevi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak Katılımcı 7 şöyle açıklama yapmıştır:

*“Yüksek lisans eğitiminde yaşadığım sorun, ben sosyal bilgiler eğitimcisi olmak isterken bölümdeki hocaların birçoğunun eğitim çalışmalarına uzak kalarak alan çalışmalarına yatkın olmasıdır. Bu durumda hocalarımdan eğitim çalışmalarına yönelik yeterli yönlendirmeler alma konusunda sorunlar olabiliyor.”*

Danışman hocası ile yaşadığı sıkıntıyı Katılımcı 10 şöyle ifade etmektedir:

*“Danışmanım ile ilgili iletişim problemleri yaşadık. Destek görmedim.”*

Enstitü kaynaklı yaşadığı sıkıntıyı ise Katılımcı 9 şu şekilde açıklamaktadır:

*“Yaşadığım en büyük sıkıntı ise tez çalışmam için araştırma izin onaylarının elime geç ulaşması. [...] Sonunda ise bir ay içinde elime ulaşması gereken izinler üç aydan fazla bir sürede elime geçmiş oldu ve bu durum veri toplama sürecini ciddi anlamda aksattı. Bu aksamanın teze yansımaları da oldukça yüksek gözükmemde. Üstelik bu süreçte kendim bulmuş olduğum tez konusu ve tezimde kullanacağım anketin aynı danışmanlıkta fakat benden sonra enstitüye kayıt olmuş başka birinin bir nevi tezimin aynısını yapacak olma ihtimali beni üzdü. Açıkçası bu olaydan da sonra araştırma izinlerinin elime geç ulaşmasının tesadüf olmadığını düşünüyorum.”*

Katılımcı 1 ise manevi olarak yaşadığı sıkıntıyı şu açıklaması ile dile getirmiştir:

*“Manevi olarak yıprandım, özellikle kadrom olmadığı dönemlerde umutsuzluğa kapıldım.”*

Yapılan açıklamalardan yola çıkarak katılımcıların lisansüstü eğitimleri sırasında birtakım sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir.

### **Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Danışman Hocaları ile İletişimlerine İlişkin Bulgular**

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, danışman hocaları ile olumlu iletişim kurduklarını ve hocalarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılar aşağıdaki açıklamalarda bulunmuşlardır:

Katılımcı 7

*“Danışman hocamla iletişim çok iyi. Yeterli vakit ayırıyor ve ben danışman hocamın benimle yeterince ilgilendiğini düşünüyorum.”*

Katılımcı 5

*“Danışman hocamla iletişimim gayet iyiydi. Sorularıma ve sorunlara genelde gün içinde dönüş yapıyordu. Bu süreçte gayet iyi bir iletişimimiz vardı.”*

Katılımcı 1

*“Danışman hocamla iletişimim oldukça iyi, kendisi çok ilgili ve her alanda beni çok destekleyip, yönlendirdi. Doktora sürecimde en fazla desteği danışman hocamdan alıyorum.”*

Katılımcı 2

*“Danışman hocamla aramız çok iyi. Ne zaman iletişime geçmek istesem ulaşabiliyorum kendisine.”*

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere lisansüstü öğrencileri danışman hocalarından oldukça memnundurlar.

### **Lisansüstü Eğitim Almak İsteyen Öğrencilere Yönelik Tavsiyelere İlişkin Bulgular**

Katılımcılar, lisansüstü eğitim almak isteyen adaylara yönelik birtakım tavsiyelerde bulunmaktadır. Adayların ilgi alanlarına ve kendilerini geliştirebilecekleri alana göre, bölüm hocalarına göre ve iyi bir üniversite kriterine göre tercih yapılması gerektiği bu tavsiyeler arasında yer almaktadır. Bu durumla ilgili olarak Katılımcı 2 şöyle söylemektedir:

*“İlgi alanlarına hangi program uygunsa ona yönelmelerini öneririm.”*

Adayların kendilerini geliştirebileceği alana vurgu yapan Katılımcı 5 şu açıklamada bulunmuştur:

*“Yüksek lisans bölümü yaparken kendini geliştireceklerine inandıkları ve hangi alanda kendini geliştirmeyi istiyorlarsa o alanı seçmelerini öneririm.”*

Bölüm hocalarına ve üniversite olgusuna dikkat çeken Katılımcı 7 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Alanlarında çalışan akademisyenlerin seçtikleri programlarda uzman olması önemli çünkü yeterli yönlendirmeler ve bilgilendirmeler yapılamayabiliyor. Programa yerleşmeden önce üniversite ve program hakkında yeterli araştırmaların yapılması gerekir.”*

Benzer şekilde Katılımcı 9 da bölüm hocaları konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır:

*“Yüksek lisans yapacakları üniversiteyi, ilgili programı, programda verilecek dersleri, bölüm akademisyenlerini ve akademisyenlerin yaptıkları çalışmaları araştırmasını öneririm. [...]”*

Katılımcı 10 ise tercih edilmesi düşünülen üniversite imkânlarına vurgu yapmaktadır:

*“Üniversite imkânları, hocaların iyi olmasına dikkat edilmelidir.”*

Katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere iyi bir üniversite ve iyi hocalar önemli tavsiyeler arasında yer almaktadır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde, sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin lisansüstü deneyimlerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Katılımcılar, lisansüstü program sayılarının artmasına bağlı avantajları kolay ulaşılabilir olması ve öğretmen gelişimi açısından faydalı olması şeklinde ifade etmişlerdir. Lisansüstü program sayılarının artmasına bağlı dezavantajları ise; gereksiz açılan programlar, niteliksiz programların artması ve eğitim niteliğinin düşmesi, hoca sayısının yetersiz kalması, kontrolsüz çoğalma, kadro sıkıntısı yaşama ve umutların azalması, boşa giden emek ve vakit kaybı, doktora yapmanın önemsizleşmesi ve daha genel anlamda avantaj yoksunluğu olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimindeki program sayısında yaşanan artışın daha çok dezavantaj olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Akpolat (2023) da çalışmasında, lisansüstü eğitimin öğretmen gelişimi açısından faydalı olabileceği ve öğretmenleri mesleki doyuma ulaşmalarını sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü eğitimin dezavantajlarından biri olarak değerlendirilen emek ve vakit kaybı durumunun Samancı, Özdemir ve Yılar'ın (2016) çalışmasında da öğrencilerin programa girdikten sonra başarılı olup olmayacaklarını bilemediklerinden dolayı emek ve zaman kaybı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Benzer şekilde, Ünal ve Er'in (2017) çalışmasında lisansüstü eğitimin zaman kaybına neden olabileceği bulgusuna rastlanmaktadır. Yine lisansüstü eğitimin dezavantajlarından biri olarak kabul edilen kadro sıkıntısı yaşama, Kabasakal ve Yel'in (2020) çalışmalarında öğrenciler için bir kaygı oluşturmaktadır.

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, yüksek lisans ve doktora öncesi eğitim almak istedikleri üniversiteyi belirlerken genellikle donanımlı ve nitelikli hocaların olduğu üniversiteleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda üniversite tercihlerinde bulunurken yaşadıkları şehre yakın olması ve mezun oldukları okul kriterlerine de bağlı kalmışlardır. Araştırmada katılımcıların okul tercihlerinde daha çok bölüm hocalarının nitelikli olmasına önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite tercihlerini yaparken daha çok üniversitelerin akademik itibarına ve üniversitelerin bulunduğu şehre önem veren öğrenciler (Altındal, 2022) bu çalışma sonuçlarına göre lisansüstü tercihlerinde üniversite tercihi yerine bölüm hocalarına, üniversitelerin bulunduğu şehirden ziyade yaşadıkları şehre yakın olmasına daha çok dikkat

ettiklerini söylemişlerdir. Bu sonuç lisansüstü eğitimde öğrencilerin üniversite seçiminden ziyade hoca seçimini daha önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılar, lisansüstü eğitim beklentilerini; bilgi sahibi olma, bölüm hocaları ile birlikte alana katkı sağlayacak yayınlar yapma, donanımlı bir araştırmacı olmayı, kendilerini geliştirmek ve alanda uzmanlaşmak, üniversitede kalmak ve bilimsel araştırmalar yapmak olarak sıralamışlardır. Lisansüstü öğrencileri, enstitüden beklentilerini; enstitüde çalışan görevlilerin daha bilgili olmalarını, enstitüye kolayca ulaşabilmeyi ve yapılan yayınların enstitü tarafından desteklenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Ancak tüm bu beklentilerine karşılık hem hocalar bağlamında hem de enstitü bağlamında genellikle beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların birtakım beklentiler ile lisansüstü eğitime başladığı fakat söz konusu bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak, Akpolat'ın (2023) çalışmasında da lisansüstü eğitimin tercih edilme sebepleri arasında bilime katkı sağlama, uzman olma, mesleki becerilerini geliştirme ve kişisel gelişimi sürdürme yer almaktadır. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) tarafından yapılan araştırmada da lisansüstü eğitimi tercih etme/beklentiler arasında kişisel gelişim ve akademik personel olma isteği yer almaktadır. İnel-Ekici, Ekici ve Can'ın (2020) araştırmalarında, daha fazla bilgi edinme ve kişisel gelişimi sağlama lisansüstü eğitimin sağlayacağı beklentiler arasında gösterilmektedir. Aydemir ve Çam'ın (2015) çalışmalarında da lisansüstü öğrencilerinin alanlarında yetkin ve etkili biri olma gibi beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde lisansüstü öğrenim gören öğrenciler eğitimleri sırasında; hocalarından kaynaklı sıkıntılar, dersler ile ilgili sıkıntılar, enstitü kaynaklı sıkıntılar ile manevi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin, eğitimleri sırasında birtakım sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Turan'ın (2019) çalışmasında ulaşılan sonuçlar ile de paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) çalışmalarında da danışman seçimi ve danışman ilgisizliği lisansüstü öğrencilerinin sorunları arasında yer almaktadır.

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler, danışman hocaları ile olumlu iletişim kurduklarını ve hocalarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerin danışman hocalarından memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözkese ve Şahin (2022) de araştırmalarında, lisansüstü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun danışman hocaları ile iletişimlerinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada ise bu sonuçların aksine, lisansüstü eğitimde öğrencilerin hocaları ile çoğunlukla iletişim problemi yaşadıkları belirtilmiştir.

Katılımcılar, lisansüstü eğitim almak isteyen adaylara yönelik birtakım tavsiyelerde bulunmaktadır. Adayların ilgi alanlarına ve kendilerini geliştirebilecekleri alana göre, bölüm hocalarına göre ve iyi bir üniversite kriterine göre tercih yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Aydemir ve Çam'ın (2015) çalışmalarında da lisansüstü öğrencilerinin alanlarına ilgi duymaları ve kendilerini geliştirebilecekleri bir alanın olması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmada bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim görmekte olan öğrenciler birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Söz konusu tavsiyeler, bu bölümde lisansüstü eğitim almak isteyen aday öğrenciler tarafından dikkate alınabilir.
- Araştırmaya katılan katılımcılar lisansüstü program sayısının artmasının bir nitelik problemini beraberinde getirdiğini ve niteliğin düştüğünü ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili çalışma yürütmeyi planlayan araştırmacılar bu konu üzerine odaklanarak lisansüstü programlarda niteliği artırmak adına neler yapılabileceği ile ilgili çalışmalar yürütebilirler.
- Katılımcılar, lisansüstü program sayılarının artmasına bağlı dezavantajların avantajlardan çok daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bu dezavantajların ortadan kaldırılması ya da azaltılması adına neler yapılabileceği ile yeni araştırmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akpolat, Ö. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Karşı Tutumları. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 62-76.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Altındal, H. (2022). Üniversite ve Bölüm Tercih Nedenleri: Sosyal Hizmet Bölümü Örneği, Ankara: İKSAD.
- Aydemir, S., & Çam, Ş.S. (2015). Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitimi Almaya İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, (15), 275-286.
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Er, H. & Ünal, F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 687-707.
- İnel-Ekici, D., Ekici, M., & İzel, C. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin, Beklentilerinin ve Farkındalıklarının İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 212-227.
- İzgi, S. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabasakal, Ç., & YEL, M. (2020). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 243-259.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Kaymakçı, S., & Öztürk, T. (2011). The Panorama of Social Studies Education in Turkey. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1852-1867.
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Öztürk, C. (2006). *Eğitim Fakülteleri Üzerine BİR Araştırma-Taslak Rapor*. İstanbul.
- Polat, M., Polat, H., Süren, S., Saldüz, İ., Polat, İ., Plat, M., Kılıç Öter, D., Kılıç, B. (2022). Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 8(1), 42-57.
- Samancı, O., Özdemir, R., & Yılar, R. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 56-63.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar Ve Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Sözkesen, M. E., & Şahin, Y. (2022). Lisansüstü Öğrencilerin Danışmanları ile İletişim Sürecinde Benlik Sunum Stratejilerini Kullanmalarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 1215-1228.
- Turan, E. Z. (2019). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*. Anı Yayıncılık, 1236-1243.
- Yaylak, E. (2019). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Yükseköğretimdeki Durumu. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 800-838.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı b.). Ankara: Seçkin.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2023). Öğrenim Düzeyleri ve Yüksek Öğretim Kurumlarının Birimlerine Göre Öğrenci Sayıları (2022-2023), <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 10.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

## **Biyografik Notlar**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Bu araştırmada, her iki yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Ayşegül YILMAZER: 50%

Tuğba YAMAN: 50%



[http:// http://usbes.org.tr/](http://http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

 Zafer Çakmak, Prof. Dr.

Kurum, Ülke: Fırat Üniversitesi, Türkiye

E-mail: zcakmak@firat.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-0612-814X

 Süleyman Aslan, Dr., Sorumlu Yazar

Kurum, Ülke: Fırat Üniversitesi, Türkiye

E-mail: suleymanaslan1071@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-7487-1920

 İslam Deviren, Uzman

Kurum, Ülke: MEB, Türkiye

E-mail: islamdeviren@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-2515-3807

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 09.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Çakmak, Z., Aslan, S. & Deviren, İ. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 69-86.*

## Özet

Okuma ve okuduğunu anlama eğitimin temel amacı ve vazgeçilmez sürecidir. Okuma eyleminin kazanabilmesi için okuduğunu anlayabilme her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim - öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Diyarbakır ili Merkez Kayapınar ilçesine bağlı okullarda görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun şekilde araştırmacı tarafından 5 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında sosyal bilgiler alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve veri analizinde istatistiksel işlemlerden yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %60'ı özellikle 5. Sınıfta okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olduğunu, % 64'ü okuduğunu anlayamama ile okuma güçlüğü arasında ilişki olduğunu, %64'ü sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kendini ifade etme ve özümlediği bir bilgiyi kendi cümleleriyle kurma etkinliklerinin yapılması sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin görsellerle desteklenmesi, Tarih konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının artırılması ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuduğunu anlama, sosyal bilgiler öğretmenleri.

## Abstract

Reading and reading comprehension is the main purpose and indispensable process of education. Being able to understand what you read is of great importance in the social studies lesson, as it is in every lesson, in order for the reading to be successful. The aim of this research is to examine the views of social studies teachers on reading comprehension in social studies lessons. The descriptive model, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 40 social studies teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education, Diyarbakir province Merkez Kayapınar in the 2022-2023 academic year. The study group of the research was determined by the easily accessible sampling method. The data of the research were obtained from the answers given by the social studies teachers who participated in the research to the semi-structured interview form. In accordance with the purpose of the research, a semi-structured interview form consisting of 5 items was prepared by the researcher. In the preparation of the interview form, the opinions of experts in the field of social studies were used. The data obtained from the study were analyzed by content analysis method and percentages from statistical operations were used in data analysis. As a result of the research, 60% of the social studies teachers found that there were students who had reading comprehension problems especially in the 5th grade, 64% of them stated that there was a relationship between reading comprehension and reading difficulties, and 64% of them stated that social studies teachers were competent in methods to improve their reading comprehension skills. They stated that they did not have the information. Therefore, social studies teachers have evaluated that it is necessary to carry out activities to improve secondary school students' reading comprehension skills, to express themselves and to construct an internalized knowledge with their own sentences, to support the texts in social studies textbooks with visuals, to increase the use of drama method in teaching history subjects, and to gain the habit of reading books.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, social studies teachers.

## Giriş

Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi, öğrencilerin metinleri anlama, çözümleme, özetleme ve yorumlama yeteneklerini değerlendirmeyi içerir. Bu değerlendirme öğrencilerin bilgiyi nasıl işlediğini ve anladığını anlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmayı içerebilir (Bayraktar, 2012). Öğrencilere farklı türde metinler verilerek metin anlama düzeyleri değerlendirilebilir veya açık uçlu sorularla derinlemesine analizleri istenebilir. Bu süreç, öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek ve geliştirmek için önemlidir (Güneş, 2015, s. 5). Okuduğunu anlama sürecinde okunan metin ile ilgili metnin yapısını çözümleme, içeriğini anlama ve yorumlama, son olarak metni eleştirme aşamalarının izlenmesi gerekmektedir (Balcı, 2016, s. 15). Okuduğunu anlama, insanın tüm hayatı boyunca kullandığı becerilerin temel şartı olduğundan bu sürecin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi hayati öneme sahiptir (Duran ve Topbaşoğlu, 2018, 1). Anlama; dikkatli ve görsel okuma yöntemiyle alınan veriler ışığında fikir üretme, sonuçlar çıkarma, araştırma ve ölçümleme biçimidir (Güneş, 2007). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelerken kullanılacak bazı yöntemleri şu şekilde belirtilebilir:

1. Metin Analizi: Öğrencilere farklı uzunluktaki metinler verilerek bu metinlerin içeriğiyle ilgili sorular sorulur. Bu sorular, metni anlamayı, ana fikri belirlemeyi, detayları ayırt etmeyi ve metindeki ilişkileri anlamayı gerektirir.

2. Özet Çıkarma: Öğrencilere verilen bir metinden kısa bir özet çıkarmaları istenebilir. Bu, metindeki önemli noktaları belirlemeyi ve bunları kendi kelimeleriyle ifade etmeyi gerektirir.

3. Bağlam kurma: Öğrencilere verilen bir cümlenin veya paragrafın bağlamını anlamaları istenebilir. Bu, öğrencilerin kelimelerin veya ifadelerin anlamlarını metin içindeki kullanımına dayanarak çıkarmalarını gerektirir.

4. Yorumlama: Öğrencilere metinle ilgili derinlemesine düşüncelerini ifade etmeleri istenebilir. Metindeki tema, karakterlerin motivasyonları, olayların neden-sonuç ilişkileri gibi konuları ele almaları beklenir.

5. Karşılaştırma ve Kontrast: İki veya daha fazla metin verilerek öğrencilerden bunları karşılaştırma veya farklılıklarını belirtme görevi verilebilir. Bu, öğrencilerin farklı bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamalarını gerektirir.

6. Neden-Sonuç Analizi: Metindeki olayların veya durumların nedenlerini ve sonuçlarını belirlemeleri istenebilir. Bu, öğrencilerin sebep-sonuç ilişkilerini anlamalarını sağlar.

7. Görüş Geliştirme: Öğrencilere metinde sunulan fikirler hakkında kendi görüşlerini geliştirmeleri istenebilir. Bu, metin içeriğine dayanarak düşünme ve eleştirel düşünme yeteneklerini ölçer.

Bu yöntemlerin kombinasyonu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini çok yönlü bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin bireysel yeteneklerini farketmelerine rehberlik edebilir (Güneş 1993).

Dil becerileriyle okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağ mevcuttur. Öğrenciler eğer okuduğunu anlamakta zorluk yaşarlarsa sadece Türkçe dersinde değil anlamayla ilişkili diğer

derslerde de başarısız olurlar (Yılmaz, 2008, s.133). Bu yüzden düz okuma yapan, okuduğunu anlayıp sorgulamayan, okuma taktiklerini kullanmayan öğrenciler yazılı metinlere yönelik doğru anlamalara ulaşamazlar (Bayraktar, 2012).

Okuduğunu anlama becerileri, metinleri veya yazılı materyali anlama ve çıkarımda bulunma yeteneklerini ifade eder. Bu beceri, metin içeriğini anlamak, ana fikirleri yakalamak, detayları ayırt etmek ve metinden çıkarılan bilgileri sentezlemek gibi unsurları içerir. Ayrıca, metnin alt metinlerini anlamak, yazarın niyetini anlamaya çalışmak ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmak da okuduğunu anlama yeteneklerine dahildir. Elbette, okuduğunu anlama becerileri oldukça önemlidir. Bu beceriler, bir kişinin yazılı metinleri etkili bir şekilde anlamasını ve yorumlamasını sağlar. İyi bir okuduğunu anlama yeteneği, bireylere günlük hayattan profesyonel iş hayatına kadar birçok alanda avantaj sağlayacaktır (İnce, 2012).

Sözcük dağarcığı sayısı yeterli düzeyde bulunmayan öğrenciler roman hikaye veya makale gibi geniş kapsamlı dil yeteneği gerektiren edebi metinlerle karşılaştıklarında cümleleri anlayamamakta ve okuma işlevi sıkıcı geldiği için bu alışkanlığı edinemedirler. Böyle öğrenciler okumada sıkıntı yaşarlar, yanlış ve ağır ifadelerle okurlar ve okuduklarının çoğunu ise anlayamazlar (Yılmaz, 2008, s. 132). Okumanın temel gayesi anlama olduğundan bu da kişilerin aktif ve şuurlu bir biçimde gayretini gerektirir (Epçaçan, 2007, s.22) Okuma eyleminin eğlenceli bir alışkanlık olması için anlama ile sonuçlanması önemlidir. Bu sebeple okumanın anlama süreciyle tamamlanması istenir (Tazebay, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerileri, metindeki ana fikirleri kavrayabilmeyi içerir. Metnin temel amacını, odak noktalarını ve başlıca argümanları anlamak, metni daha derinlemesine anlamak için temel bir adımdır. Bununla birlikte, detaylara da dikkat etmek gerekir. Metinde verilen örnekler, istatistikler veya kanıtlar, genel argümanları destekler ve metnin anlamını zenginleştirir (Yılmaz, 2008, s. 132).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerde kritik detayları ayırt etmek önemlidir. Bu, hangi bilgilerin önemli olduğunu ve hangi bilgilerin yan konular veya ikincil detaylar olduğunu anlamak anlamına gelir. Bu şekilde, metnin esas noktalarını yakalamak ve ayrıntılarda kaybolmadan odaklanmakla mümkün olur (Aktaş ve Bayram 2018, s.1402).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metinler arasındaki ilişkileri anlamak okuduğunu anlama becerilerinin dolayısıyla sosyal bilgiler ders kazanımlarının bir parçasıdır. Bir metindeki fikirlerin nasıl sıralandığını, bağlantılı oldukları şekilleri ve birbirleriyle nasıl ilişkilendiklerini anlamak, metni bütünsel olarak anlamaya yardımcı olur (Gür, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi okuduğunu anlama aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerini içerir. Bir metinde sunulan bilgileri sorgulamak, yazarın perspektifini anlamaya çalışmak ve metnin ötesine geçerek kendi görüşlerinizi geliştirmek önemlidir (Karatay, 2014, s. 7).

İnce ve Duran'a (2013, s. 10) göre Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamamanın önemi oldukça büyüktür. Bu önem şu şekilde detaylandırılmıştır:

1. Bilgi Edinme: Okuduğunu anlamak, yeni bilgiler edinmenin temelidir. Sosyal bilgiler dersi, tarih, coğrafya, ekonomi gibi konuları içerir ve bu alanlardan edinilen bilgiler, dünyayı ve toplumu anlamak için gereklidir.

2. Eleştirel Düşünme: Okuduğunu anlamak, bilgileri sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi sağlar. Farklı kaynakları değerlendirerek bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini anlamak, öğrencilerin manipülatif bilgilerden kaçınmasına yardımcı olur.

3. Problem Çözme: Sosyal bilgiler dersinde konular genellikle gerçek dünya problemleriyle ilişkilidir. Bu dersi iyi anlayan öğrencilerin, toplumsal ve küresel problemleri çözme yetenekleri gelişir.

4. Kültürel Farkındalık: Okuduğunu anlamak, öğrencilerin farklı kültürleri ve toplumları anlamaları için önemlidir. Bu da kültürel farkındalığı artırır ve hoşgörülü bir bireyler olmalarına katkı sağlar.

5. İletişim Becerileri: Doğru anlama, doğru iletişim demektir. Okuduğunu anlayarak bilgiyi başkalarına aktarırken net, tutarlı ve etkili bir şekilde iletişim kurulabilir.

6. Sınav Başarısı: Okuduğunu anlama, ders materyallerini ve kaynakları sınavlarda daha iyi değerlendirmeye yardımcı olur. Soruları doğru anlama ve yanıtlama yeteneği sınav başarısını etkiler.

7. Sosyal Katılım: Sosyal bilgiler, demokrasi, insan hakları gibi temel konuları içerir. Bu bilgileri anlayarak toplumsal meselelere daha bilinçli bir şekilde katılım sağlanabilir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamamanın önemi, bireyin genel bilgi seviyesini artırmanın yanı sıra dünyayı anlama, eleştirel düşünme ve etkili iletişim gibi hayati becerileri geliştirmesine kaynaklık eder.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okuduğunu anlama becerilerine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerde okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna yönelik fikirleri nelerdir?
- 3) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük olarak ders içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5,6,7,8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler konusunda görüşleri nelerdir?
- 5) Sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki ünitelerin okuduğunu anlamayı destekleyici içeriklerden oluşup oluşmadığına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmada betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

Büyüköztürk ve ark. (2019, s. 26) betimsel araştırmalar; verilen bir durumu eksiksiz ve çok dikkatli bir şekilde tasvir etmektir.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan örnekleme olarak kolay ulaşılabilir ölçütle seçilmiş 40 sosyal bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 22'si erkek, 18'si ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin 26'sı 12-16 kıdem yılına, 14'ü ise 17 ve üstü kıdeme sahip deneyimli öğretmenlerdir. Öğretmenlerin tecrübeli olması araştırmanın amacına uygun olarak konunun derinlemesine analiz edilmesi noktasında avantaj oluşturacaktır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.103).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada elde edilen veriler, gönüllü olarak çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Araştırma kapsamında amaca uygun olarak araştırmacılar tarafından beş maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu sosyal bilgiler alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan beş maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada kullanılmıştır. Bunun yanı sıra görüşme sorularını uygulaması öncesinde sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Uygulama sırasında, önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları 40 sosyal bilgiler öğretmenine yazılı olarak verilerek görüşleri alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

İçerik analizi yaklaşımı kullanılarak araştırmada elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Görüşme formunda yer alan her soruya karşılık verilen tüm cevaplar şifrelenerek bulgular sıralandırılmıştır. Şifrelenmiş yanıtlar içeriğine göre toplanıp konularına göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlere yöneltilen beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İstatiksel işlemlerden yüzde değeri kullanılarak verilerin istatiksel işlemleri analiz edilmiştir.

## **Bulgular**

Bu araştırmadaki temel amaç Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamaya yönelik öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler dersinde Okuduğunu Anlama Sorunu Yaşayan Öğrencilerin varlığına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Soru 1: Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin	Hazır bulunmuşluk konusundaki yetersizlik (%35)
	Zihinsel yeterlilik düzeyi (%5)

olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	Evet ( %60)	Ailenin sosyoekonomik yetersizliği, ailein eğitime verdiği önem, sosyal çevre durumu(%15)
		Ozel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle iç içe sınıf ortamı (%5)
		Kitap okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmaması (%20)
		Öğrencilerdeki motivasyon ve dikkat eksikliği(%12)
		Sınıf ve okul ortamı ile öğretmen tecrübesi(%8)
	Hayır (%0)	

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı derse girdikleri sınıflarda okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerin %35'ini öğrencilerin ilkokulda bu deneyimi kazanmamış olması yani hazırbulunuşluluk düzeylerinin yetersiz oluşunu, %5'i zihinsel yeterlilik düzeyi yani kaynaştırma olarak kabul edilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her sınıfta 2 şer veya 3'er tane bulunduğu ve bu çocukların anlama güçlüğü çektiğini, %15'i Ailenin sosyoekonomik yetersizliği, ailein eğitime verdiği önem, sosyal çevre durumundan kaynaklı olarak öğrencilerin akranlarından geri kaldığını %5'i özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle iç içe sınıf ortamından dolayı bazı öğrencilerin okuma ve anlama konusunda arkadaşlarının rahatlığını örnek alması, %20'si yeterince kitap, dergi okuma alışkanlığının olmaması ve sosyal bilgiler ders kitaplarının yeterince cezbedici görseller barındırmaması, %12'si öğrencilerde motivasyon ve dikkat eksikliğini, %8'i ise tecrübeli sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterince olmayışı ve okul ve sınıf ortamlarının donanım konusundaki eksikliğini sebep olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlayamama İle Okuma Güçlüğü Arasında İlişki Olup Olmadığına Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Soru 2: Sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlayamama ile okuma güçlüğü arasında ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (%64)	Ders kitabındaki metinlerin akıcı olmayışı ve ilgi çekici görünmeyişi(%22)
		Sosyal bilgiler terimlerini zihinlerinde cümlelere dönüştürememeleri (%8)
		İlkokulda yeterli düzeyde Hayat bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal bilgiler eğitimi almamış olmaları (%11)
		Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derste öğrenme güçlüğü çekmesi(%9)
		Kelime dağarcığının yeterince gelişmemiş olması (%10)
		Okuma güçlüğü yüzünden bazı öğrencilerin özgüven kaybı yaşamaları (%12)
	Hayır (%36)	Okuma ve okuduğunu anlama arasında tecrübe kazanma sürecinin yetersizliği(%8)
	Sosyal bilgiler ders saatinin azlığı (%20)	

Tablo 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %64'ü okuduğunu anlayamama ile okuma güçlüğü arasında ilişki olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bu öğretmenlerin %22'si Ders kitabındaki metinlerin akıcı olmayışı ve ilgi çekici görünmeyişinden dolayı okuma ve anlama konusunda öğrencilerin güçlük yaşayabilmelerini belirtmişlerdir,

%8'i Sosyal bilgiler terimlerini zihinlerinde cümlelere dönüştürememeleri okuma ve anlam önünde neden olarak göstermişlerdir, %11'i İlkokulda yeterli düzeyde Hayat bilgisi ve 4. Sınıf Sosyal bilgiler eğitimi almamış olmalarını sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama konusunda güçlük yarattığını belirtmiştir. %9'u Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derste öğrenme güçlüğü çekmesi yani okuma probleminin dersi anlam önünde büyük bir engel oluşturduğunu belirtmiştir %10'u Kelime dağarcığının yeterince gelişmemiş olması yanisosyal bilgiler dersinde geçen kavram ve terimleri okuyup anlayamamalarını sebep göstermiştir. %12'si Okuma güçlüğü yüzünden bazı öğrencilerin özgüven kaybı yaşamalarını sebep olarak göstermiştir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin %6'sının Okuma ve okuduğunu anlama arasında tecrübe kazanma sürecinin yetersizliği yaşadığını belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin %8'i ayrıca okuma ve okuduğunu anlama arasında tecrübe kazanma sürecinin yetersizliğini, %20'si ise Sosyal bilgiler ders saatinin azlığını sebep olarak belirtmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük olarak ders içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Soru 3: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük olarak ders içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmasını gerekliliğini düşünüyor musunuz?Neden?	Evet (%64)	Universitede edindiğimiz meslek bilgisi yeterli oluyor (%12)
		Eğitim kitapları okuyor ve gelişmeleri yakından takip ediyorum (%34)
		Yöntem ve teknikler konusunda yeterli donanıma sahibim(%17)
		Öğretmenlik tecrübem zaman içinde bana yeterlilik kazandırdı kazandıracaktır (%5)
		Yıl içinde bir çok öğretmen gelişim seminerine katılıyorum (%12)
	Hayır (%36)	Eğitim fakülteleri okuma ve anlam konusundaki eğitimleri yetersiz buluyorum (%8)
		Milli eğitimin öğretmen yetiştirme konusundaki hizmetiçi eğitimleri artırılmalıdır(%12)

Tablo 3'e göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %64'ü okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin %12'si Üniversitede edindiğimiz meslek bilgisi yeterli oluyor cevabını verirken, %34'ü Eğitim kitapları okuyor ve gelişmeleri yakından takip ediyorum demiştir, %17'si Yöntem ve teknikler konusunda yeterli donanıma sahibim derken, %5'i Öğretmenlik tecrübem zaman içinde bana yeterlilik kazandırdı ve kazandıracaktır. cevabını vermiştir, %12'si ise Yıl içinde bir çok öğretmen gelişim seminerine katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %8'i ise Eğitim fakülteleri okuma ve anlam konusundaki eğitimleri yetersiz buluyorum. Milli eğitimin öğretmen yetiştirme konusundaki hizmetiçi eğitimleri artırılmalıdır diyenler (%12) olmuştur.

Tablo 4: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5,6,7,8 sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler konusunda görüşleri nelerdir?

	Sosyal bilgiler dersinde konuşma ve kendini ifade etme etkinlikleri yapılmalıdır (%12)
--	--

Soru 4: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5,6,7,8 sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?	Ders kitaplarındaki etkinlikler görsellerle desteklenmeli (%6)
	Öğrencilerin ilgisini çekebilecek okuma aktiviteleri yapılmalıdır (%4)
	Derste serbest okuma etkinlikleri yapılmalı (%6)
	Okutulan kitaplar akıcı ve anlaşılır olmalıdır(%8)
	Tarih konularının öğretiminde drama çalışmaları yapılmalı öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışılmalıdır.(%7)
	Sadece sosyal bilgiler dersinde değil tüm derslerde serbest okuma etkinlikleri yapılmalıdır (%8 )
	Okuma ve anlam güçlüğü yaşayan öğrencilerle ödev takibi yapılmalıdır (%5)
	Sosyo ekonomik durumu düşük okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak için çok materyal verilmeli (%4)
	Öğretmenlerin öğrencilerin aileleriyle sıklıkla görüşerek işbirliğini artırılmalı işbirliği artırılmalı (%5)
	Öğretmenlerin ders esnasında ilgi çekici materyal ve okuma kitapları getirerek sosyal bilgiler dersini ilgi çekici hale getirmeli (%15)
	İlgi çekici ve dikkat artırıcı okuma aktiviteleri yapılmalı( %5)
	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama noktasında ders başarısının artırılması için Türkçe öğretmenleriyle iş birliği yapmalı (%5)
Öğrencilere okuduğunu anlam alışkanlığı kazandırılarak hayatları boyunca başarılı olabilecekleri yönünde motivasyon sağlanmalı (%10)	

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul düzeyi sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak %12'si Sosyal bilgiler dersinde konuşma ve kendini ifade etme etkinlikleri yapılmalıdır, %6'sı Ders kitaplarındaki etkinlikler görsellerle desteklenmesi gerektiğini bu konuda kitapların yetersiz olduğunu, %4'ü Öğrencilerin ilgisini çekebilecek okuma aktiviteleri yapılması gerektiğini , %6'sı Derste serbest okuma etkinlikleri yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 5: Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünitelerin okuduğunu anlamayı destekleyici içeriklerden oluşup oluşmadığına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Soru 1: Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünitelerin okuduğunu anlamayı destekleyici içeriklerden oluşup oluşmadığını düşünüyor musunuz? Neden?	Evet ( %60)	Metinlerin yeterli düzeyde ilgili görsel içermemesi (%35 )
		Kitaplarda kullanılan dilin akıcı ve öğrenci düzeyine uygunluğu (%15)
		Kitaplarda var olan bilgilerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğu(%15)
		Sosyal bilgiler ders kitaplarının tek başına okuma ve anlam konusunda yeterli olmaması (%15)
		Ders kitaplarındaki ünitelerin dil ve üslup bakımından yetersizliği (%20)
	Hayır (%30)	

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarısından fazlası Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan içeriklerin okuma ve okuduğunu anlama notasında yetersiz kaldığı noktasında

görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin %35'i ders kitaplarında yer alan metinlerin yeterli düzeyde ilgili görsel içermemesi ve bu sebeple öğrencilerin ilg ve dikkatlerini çekmediği konusunda eleştiride bulunmuşlardır, %, %15'i Kitaplarda kullanılan dilin akıcı ve öğrenci düzeyine uygunluğunu yeterli bulmadığını %15'i Kitaplarda var olan bilgilerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunun yetersiz olduğu görüşünü paylaşmıştır, %15'i Sosyal bilgiler derskitaplarının tek başına okuma ve anlam konusunda yeterli olmaması, %20'si Ders kitaplarındaki ünitelerin dil ve üslup bakımından yetersizliğini belirtmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi amaçlanmıştır. 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan resmi devlet ortaokullarında çalışan 20 sosyal bilgiler öğretmenin görüşleri gönüllülük esasına göre alınmıştır. Yarı yapılandırılmış 5 sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanan cevaplardan elde edilen bulguların içerik analizi yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

⊙ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin %64'ü okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olduğunu belirten öğretmenlerin % 36'ı öğrencilerin okuma yetersizliğinin ders başarılarını etkilediğini ve dersi anlam noktasında sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

⊙ Sosyal bilgiler öğretmenleri arasında okuduğunu anlayamama ile ilgili okuma güçlüğü arasında ilişki olduğu görüşünün hakim olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlayamama ile ilgili okuma güçlüğü arasında ilişki olduğunu düşünenlerin %64'ü öğrencilerin okuma ve anlama noktasında yaşadığı sorunların sosyal bilgiler dersinde temel sorunlar yarattığını ve bu sebeple ders başarısının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

⊙ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 60'ı okuma ve okuduğunu anlama konusunda öğrencilere yönelik ders içinde farklı yöntem ve teknikler kullandığını ve öğretmenlik meslek bilgisi noktasında yeterli donanıma sahip olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin %36'sı eğitimdeki gelişmeleri yakından takip ettiğini ve milli eğitim bakanlığının düzenlediği hizmet içi kurslarına düzenli katıldıklarını belirtmişlerdir, Araştırmanın sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin olduğu yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları analiz edildiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin okuma hızı ve kalitesinin yetersizliğiyle sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriklerin okuma ve anlama noktasında eksiklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında hazır bulunuşluk düzeyi, sosyo ekonomik durum, aile ilgisi, sosyal çevre farklılıkları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin olması, yeterince kitap, dergi okunmaması, dikkat eksikliği, iyi öğretmen donanımlı okul eksikliğini belirtmişlerdir.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- ⊗ Sosyal bilgiler dersinde konuşma ve kendini ifade etme etkinlikleri yapılabilir.
- ⊗ Ders kitaplarındaki etkinlikler görsellerle desteklenebilir.
- ⊗ Öğrencilerin ilgisini çekebilecek okuma aktiviteleri yapılabilir.
- ⊗ Derste serbest okuma etkinlikleri yapılabilir ve okutulan kitaplar akıcı ve anlaşılır olanları tercih edilebilir.
- ⊗ Tarih konularının öğretiminde drama çalışmaları yapılabilir öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaya çalışılabilir.
- ⊗ Sadece sosyal bilgiler dersinde değil tüm derslerde serbest okuma etkinlikleri yapılabilir.
- ⊗ Okuma ve anlam güçlüğü yaşayan öğrencilerle ödev takibi yapılabilir.
- ⊗ Sosyo ekonomik durumu düşük okullarda okuma alışkanlığı kazandırmak için daha fazla materyal verilebilir.
- ⊗ Öğretmenlerin öğrencilerin aileleriyle sıklıkla görüşerek işbirliği artırılabilir.
- ⊗ Öğretmenlerin ders esnasında ilgi çekici materyal ve okuma kitapları getirerek sosyal bilgiler dersini ilgi çekici hale getirilebilir.
- ⊗ Öğrencilere okuduğunu anlam alışkanlığı kazandırılarak hayatları boyunca başarılı olabilecekleri yönünde motivasyon sağlanabilir.
- ⊗ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuduğunu anlama noktasında ders başarısının artırılması için Türkçe öğretmenleriyle iş birliği yapılabilir.

## Kaynakça

- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3) , 1401-1414.
- Akyol, Yıldırım, Çetin ve V. Rasinski (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, M. (2012) *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S., & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223
- Ergen, Y. & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(49), 130- 147.
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Güneş, F. (1993). Okuma yeteneğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30, 26-30. Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3),119-128. Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnce, Y. (2012).*Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri / Examination of the opinions elementary teachers on reading comprehension strategies and the use of such strategies . *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 1 (1) , 9-19 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218122>
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (2.bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne baba öğrenim düzeyinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi. *Yılmaz M. (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde*, (s. 81-112). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Darıcan, A. (2015). Okumaya hazıroluğunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education , Special Issue* , 97-110 .

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 40%

Author 2: 50%

Author 3: 10%



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Investigation of Social Studies Teachers' Views on Students' Reading Comprehension Skills - Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

---

## Introduction

Examining reading comprehension skills in the social studies course involves evaluating students' abilities to understand, analyze, summarize and interpret texts. This assessment may include using various assessment methods to understand how students process and understand information (Bayraktar, 2012). Students can be given different types of texts to evaluate their text comprehension levels, or they can be asked for in-depth analysis with open-ended questions. This process is important to identify and develop students' strengths (Güneş, 2015, p. 5). In the process of reading comprehension, the stages of analyzing the structure of the text, understanding and interpreting its content, and finally criticizing the text must be followed (Balçı, 2016, p. 15). Since reading comprehension is the basic condition of the skills that a person uses throughout his life, it is vital to develop and evaluate this process (Duran and Topbaşoğlu, 2018, 1). Understanding; It is a form of generating ideas, drawing conclusions, researching and measuring in the light of data obtained by careful and visual reading method (Güneş, 2007). Reading comprehension skills refer to the ability to understand and make inferences about texts or written material. This skill includes elements such as understanding text content, capturing main ideas, distinguishing details, and synthesizing information extracted from the text. Additionally, understanding the subtexts of the text, trying to understand the author's intention, and using critical thinking skills are also included in reading comprehension skills. Of course, reading comprehension skills are very important. These skills enable a person to effectively understand and interpret written texts. A good reading

comprehension ability will provide individuals with advantages in many areas, from daily life to professional business life (İnce, 2012).

Students who do not have sufficient vocabulary cannot understand the sentences when they encounter literary texts that require extensive language skills, such as novels, stories or articles, and they cannot acquire this habit because the reading function is boring. Such students have difficulties in reading, they read with incorrect and heavy expressions and cannot understand most of what they read (Yılmaz, 2008, p. 132). As a result, the importance of understanding what they read in the social studies course increases the individual's general knowledge level as well as understanding the world, critical thinking and effective learning. It helps develop vital skills such as communication.

## **Method**

The study, which aims to examine the opinions of social studies teachers regarding students' reading comprehension skills, was designed as a descriptive research.

The study group in this research consists of 40 social studies teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in Kayapınar district of Diyarbakır province in the 2022-2023 academic year. Of the teachers who participated in the research voluntarily, 22 were male and 18 were female teachers. In addition, 26 of the teachers are experienced teachers with 12-16 years of seniority, and 14 of them are experienced teachers with 17 or more years of seniority.

The data obtained in the research is based on the information obtained from the answers given by the social studies teachers who voluntarily participated in the study to the questions in the 5-question semi-structured interview form. Within the scope of the research, a semi-structured interview form consisting of five items was prepared by the researchers in accordance with the purpose. The interview form was prepared in line with the opinions of social studies experts.

A semi-structured interview form consisting of five items prepared by the researcher was used in the research as a data collection tool. In addition, before applying the interview questions, social studies teachers were interviewed and informed about the application, and the principle of volunteering was taken into account. During the application, pre-prepared semi-structured interview forms were given to 40 social studies teachers in writing and their opinions were received.

The findings obtained in the research were analyzed using the content analysis approach. All answers given to each question in the interview form were encrypted and the findings were listed. Encrypted responses were collected according to their content and classified according to their topics. The questions in the semi-structured interview form, consisting of five questions directed to the teachers, were evaluated using the content analysis method. Statistical operations of the data were analyzed using the percentage value from statistical operations.

## **Findings**

All social studies teachers stated that there were students who had reading comprehension problems in the classes they taught. 35% of these teachers believe that the students have not gained this experience in primary school, that is, their readiness levels are insufficient, and 5% think that their mental competence level, that is, the students with special education needs, which are accepted

as inclusion, are 2 or 3 in each class, and these children have difficulties in understanding. , 15% stated that the students are behind their peers due to the socioeconomic inadequacy of the family, the importance the family attaches to education, and the social environment. 5% say that some students take their friends' comfort in reading and understanding as an example due to the classroom environment intertwined with students in need of special education, 20% 100% stated that they do not have the habit of reading enough books and magazines and social studies textbooks do not contain enough attractive visuals, 12% stated the lack of motivation and attention in students, and 8% stated that the lack of experienced social studies teachers and the lack of equipment in school and classroom environments were the reasons. .

64% of social studies teachers stated that they thought there was a relationship between reading comprehension and reading difficulties. 22% of these teachers stated that students may have difficulty in reading and understanding because the texts in the textbook are not fluent and do not seem interesting,

8% of them stated that their inability to transform social studies terms into sentences in their minds was a reason for reading and meaning. 11% stated that not having received sufficient Life Sciences and 4th Grade Social Studies education in primary school created difficulties in understanding the meaning of what they read in social studies class. 9% stated that students with reading difficulties have learning difficulties in the course, that is, the reading problem creates a major obstacle to understanding the course. 10% stated that the reason is that their vocabulary is not developed enough, that is, they cannot read and understand the concepts and terms in the social studies course. 12% of them stated that reading difficulty is the reason why some students lose their self-confidence. 8% of the social studies teachers stated that 6% of the students in the social studies course experienced the inadequacy of the process of gaining experience between reading and reading comprehension. 20% stated the reason for this was the inadequacy of the process, and 20% stated the lack of Social Studies course hours as the reason.

64% of social studies teachers stated that they thought they had sufficient knowledge about methods to improve reading comprehension skills. 12% of those who think that they have sufficient knowledge about methods to improve their reading comprehension skills said that the professional knowledge we acquired at the university is sufficient, while 34% said that they read educational books and follow the developments closely, and 17% said that they have sufficient equipment about methods and techniques. , 5% My teaching experience has and will provide me with competence over time. 12% responded, "I attend many teacher development seminars during the year."

8% of social studies teachers find the training in education faculties on reading and meaning insufficient. There were those (12%) who said that in-service training in teacher training should be increased in the national education system.

12% of social studies teachers think that speaking and self-expression activities should be done in social studies classes in order to improve the reading comprehension skills of their students in secondary school level social studies classes, 6% say that the activities in the textbooks should be supported with visuals, and 4% say that books are sufficient in this regard. 6% of them suggested that there should be reading activities that could attract the attention of the students, and 6% of them suggested that free reading activities should be done in the course.

More than half of the social studies teachers expressed their opinion that the contents in the social studies textbooks are inadequate in terms of reading and reading comprehension. 35% of these teachers criticize that the texts in the textbooks do not contain sufficient relevant visuals and therefore do not attract the interest and attention of the students. 15% shared the opinion that the language used in the books is not fluent and appropriate to the level of the student. 15% shared the opinion that the information in the books is inadequate to the level of readiness of the students. 15% shared the opinion that the social studies textbooks are not sufficient in terms of reading and meaning on their own. , 20% of them stated that the units in the textbooks were inadequate in terms of language and style.

## **Discussion and Conclusion**

This research aims to examine the opinions of social studies teachers towards reading comprehension skills. The opinions of 20 social studies teachers working in official public secondary schools in Kayapınar district of Diyarbakır province in the 2022/2023 academic year were taken on a voluntary basis. The results were obtained by content analysis of the findings obtained from the answers collected through the interview form consisting of 5 semi-structured questions. As a result of the research, the results were obtained. The following results were obtained:

© 64% of social studies teachers stated that there were students who had reading comprehension problems. 36% of the teachers who stated that there were students with reading comprehension problems stated that the students' reading insufficiency affected their course success and caused problems in understanding the lesson.

© It has been determined that the opinion that there is a relationship between not being able to understand what is read and reading difficulties is dominant among social studies teachers. 64% of those who think that there is a relationship between not being able to understand what they are reading and reading difficulties related to what they are reading, say that the problems experienced by students in reading and understanding create fundamental problems in the social studies course and that this They stated that their course success was negatively affected for this reason.

© 60% of social studies teachers stated that they used different methods and techniques for students in the lesson regarding reading and reading comprehension and that they thought they were adequately equipped in terms of teaching profession knowledge. 36% of those who think that they have sufficient knowledge about methods to improve their reading comprehension skills stated that they follow the developments in education closely and regularly attend in-service courses organized by the Ministry of National Education. As a result of the analysis, it was determined that there were students who had reading comprehension problems in the social studies course, in line with the opinions of the teachers. has been made.

When the research results are analyzed, most of the teachers stated that the students who have reading comprehension problems have insufficient reading speed and quality and have deficiencies in reading and understanding the contents of social studies textbooks. In addition, readiness level, socio-economic status, family interest, social environment differences, They stated that there are students in need of special education, not enough books and magazines are read, lack of attention, and lack of schools equipped with good teachers.

## Recommedations

According to the results obtained from the research, the following suggestions can be made:

- ⊙ Speaking and self-expression activities can be done in social studies classes.
- ⊙ Activities in textbooks can be supported with visuals.
- ⊙ Reading activities that may attract students' attention can be done.
- ⊙ Free reading activities can be done in class and fluent and understandable books can be preferred.
- ⊙ Drama studies should be carried out in teaching history subjects and students can be tried to express themselves.
- ⊙ Free reading activities can be done not only in social studies classes but also in all classes.
- ⊙ Homework can be followed up with students who have reading and meaning difficulties.
- ⊙ In schools with low socio-economic status, more materials can be given to instill reading habits.
- ⊙ Collaboration can be increased by teachers frequently meeting with students' families.
- ⊙ Teachers can make social studies lessons interesting by bringing interesting materials and reading books during the lesson.
- ⊙ Students can be motivated to be successful throughout their lives by gaining the habit of understanding what they read.
- ⊙ Collaboration can be made with Turkish language teachers to increase the success of social studies teachers in terms of reading comprehension.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi

 Seda AKTI ASLAN, Doç. Dr., Sorumlu Yazar

Fırat Üniversitesi, Türkiye

saaslan@firat.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9345-6194>

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 06.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Aktı Aslan, S. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 4., 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 87-103.*

## Özet

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda 2017 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2018-2019 yılında uygulamaya konan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların "Birey ve toplum", "Kültür ve miras", "İnsanlar, yerler ve çevreler", "Bilim, teknoloji ve toplum", "Üretim, dağıtım ve tüketim", "Etkin vatandaşlık" ve "Küresel bağlantılar" öğrenme alanlarına göre sınıflandırıldığı görülmüştür. Kazanımlar SOLO taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılırken gösterge fiiller göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçlara bakıldığında kazanımların en çok ilişkisel yapı basamağını (69 kazanım) temsil ettiği görülmüştür. Bu sıralamayı soyutlanmış yapı basamağı (28 kazanım), çok yönlü yapı basamağı (23 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (11 kazanım) takip etmiştir. Bu taksonomi gereğince sınıf seviyesi arttıkça tek yönlü ve çok yönlü kazanım sayısının azalması, soyutlanmış yapı basamağı kazanımlarının artması beklenmektedir. Tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı basamağına ait kazanım sayılarının sınıf seviyelerine göre artış göstermediği görülmektedir. Soyutlanmış yapı basamağına ait kazanım sayısının artış gösterdiği görülürken, ilişkisel yapı basamağında artış ve azalışlar söz konusudur.

**Anahtar Kelimeler:** SOLO taksonomisi, sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, kazanım

## Abstract

In this study, it was aimed to examine the objectives of the Social Studies curriculum (2018) according to the SOLO taxonomy and to determine which level the objectives correspond to. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the objectives in the Social Studies course curriculum, which was drafted in 2017 and put into practice in 2018-2019, were used as data sources. It was seen that the learning outcomes in the curriculum were classified according to the learning areas of "Individual and society", "Culture and heritage", "People, places and environments", "Science, technology and society", "Production, distribution and consumption", "Active citizenship" and "Global connections". Indicative verbs were taken into consideration when classifying the learning outcomes according to SOLO taxonomy levels. When the results were analyzed, it was seen that the objectives mostly represented the relational structure level (69 objectives). This order was followed by the abstracted structure level (28 objectives), the multidirectional structure level (23 objectives) and the unidirectional structure level (11 objectives). According to this taxonomy, it is expected that as the grade level increases, the number of unidirectional and multidirectional objectives will decrease and the number of abstracted structure objectives will increase. It is seen that the number of achievements belonging to the unidirectional structure and multidirectional structure stages does not increase according to the grade levels. While it is seen that the number of outcomes belonging to the abstracted structure stage has increased, there are increases and decreases in the relational structure stage.

**Keywords:** Curriculum, objective, SOLO taxonomy, social studies course

## Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bilgi birikiminin de artması ile birlikte 21. yy beceri ve ihtiyaçları gündeme damgasını vurmuştur. Geçmiş yıllarda geçerli ve değerli olan salt bilgi, günümüzde artık tek başına yeterli olmamaktadır (Kotluk & Kocakaya, 2015). 21. yy becerileri, bireylerin iş ve yaşamlarında başarılı olabilmeleri için ustalaşması gereken beceri, bilgi ve uzmanlık olarak tanımlanmaktadır (Framework for 21st Century Learning, 2019). Bu becerilere bakıldığında; bireylerin günlük hayatlarını kolaylaştırarak, yeniliklere ve teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlamak, ayrıca onları sürekli öğrenmeye ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmenin amaçlandığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının bu önemli görevi üstlenmesindeki en önemli unsur eğitim programlarıdır. Richards (2001) eğitim programlarının iyi tasarlanmasının, amaç ve hedeflerle uyumlu şekilde uygulanmasının öneminden bahsederek program geliştirme sürecinde sistematik bir yaklaşımın önemini de vurgulamaktadır. İyi yapılandırılmış, tutarlı ve etkili programlar eğitimciler için önemli bir yol gösterici niteliktedir. Milli Eğitim Bakanlığı da hem eğitimcilerine yardımcı olması hem de öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlikleri kazanması için zaman zaman değişim süreçleri başlatmaktadır. Türkiye’de 2017-2018 yıllarında eğitim programlarında değişiklik sürecine girilerek 21. yyın becerilerini edinmiş öğrenciler yetiştirme hedeflenmiştir. Değişime uğrayan programlardan biri de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıdır. Sosyal Bilgiler, “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersi öğrencileri topluma uyumlu birer birey olarak hazırlar. Öğrencilerin aile, okul, meslek yaşantısında etkili ve başarılı olabilmesi için birtakım beceriler kazanmasını hedefler. Sosyal bilgiler dersi, günlük hayatla iç içe olan konuları ile öğrencinin hayatı boyunca karşılaşabileceği sosyal olay, olgu veya kavramlar hakkında ön hazırlık yaptırır ve donanımlı bir birey olmasında ona yardımcı olur. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçları arasında; bilgiyi işleme ve yönetme, kültürü öğrenme ve sahip çıkma, vatandaş olarak sorumluluklarını yerine getirme gibi amaçlar vardır (Öztürk, 2010; Kuş, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yenilenen ve ilk kez 4. sınıf düzeyinde uygulanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4. ve 7. sınıflar), 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretim programlarında hedefler, programın diğer öğelerine göre bir başlangıç noktası olduğundan ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin sınıflandırılmasında ve öğrenme çıktılarını ölçmede daha etkili sonuçlar almak amacıyla Bloom ve arkadaşları tarafından 1950’li yıllarda çalışmalar başlatılmıştır ve zamanla çeşitlilik kazanmıştır. Bloom, SOLO, Fink, Anderson ve Dettmer gibi eğitimcilerin bilişsel alan taksonomileri üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Taksonomi, hedef davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta aşamalı olarak sıralanması olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2004). Bloom ve SOLO bunlar arasında en yaygın şekilde kullanılan taksonomiler arasındadır. Gözlenebilen öğrenme çıktısı (Structure of Observed Learning Outcomes) anlamına gelen SOLO taksonomisi, Piaget’in bilişsel gelişim evreleri referans alınarak Biggs ve Collis tarafından geliştirilmiştir (Bağdat, 2013). Bu taksonomi ilk olarak öğrenme çıktılarının yapısını açıklamak amacıyla öne sürülmüş bir model olmasına karşın, yapılan bazı çalışmalar öğretim programlarının kazanımlarının belirlenmesinde de kullanılabileceğinin göstergesi

olmuştur (Pegg & Tall, 2005). SOLO taksonomisi yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyut yapı olmak üzere beş düşünce evresinden oluşmaktadır ve bu düzeyler niteliksel ve niceliksel öğrenmeleri yansıtacak biçimde düzenlenmiştir (Minogue & Jones, 2009).

SOLO taksonomisinin temel avantajlarından biri, farklı konu alanları ve eğitim bağlamlarında uygulanabilmesi nedeniyle genel olmasıdır (Rashkovits & Lavy, 2011). Yükseköğretim, bilgisayar bilimleri, psikoloji ve dışçılık eğitimi gibi çeşitli alanlarda kullanılmıştır (Dommett, 2018; Svensäter & Rohlin, 2022). Araştırmalar, SOLO taksonomisinin öğrencilerin bilişsel sorulara verdikleri yanıtları sınıflandırmada ve anlama becerilerini değerlendirmede güvenilir olduğunu göstermiştir (Shi, Cui, Ping & Sun, 2017). Ayrıca, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeleri harmanlamak ve öğrencilerin zaman içindeki kavramsal değişimini izlemek için yararlı bir araç olduğu bulunmuştur (Svensäter & Rohlin, 2022).

Sürekli değişimin en büyük etkilerinin görüldüğü eğitim sürecinde, yenilenen öğretim programlarının 21. yy öğrenci becerileri açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen değişim politikalarının öğretim programlarına yansımalarına yönelik yapılacak çalışmaların, sonradan yapılacak program geliştirme süreçlerine etkisi olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2019) kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi ve kazanımların hangi düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada SOLO taksonomisinin kullanılmasının nedeni revize edilmiş Bloom taksonomisine gibi diğer sınıflandırma sistemleri ile karşılaştırılmış olması ve sonuçta daha yüksek güvenilirlik katsayılarına sahip olmasıdır (İlhan & Gezer, 2017). Ayrıca değerlendirme süreçlerinde soruların bilişsel düzeylerinde daha ayrıntılı analiz yapmaya olanak sağlamaktadır (Dommett 2018; Svensäter & Rohlin, 2022). Bu taksonomi, öğrenme çıktılarının sınıflandırılması için hiyerarşik bir çerçeve sağlar ve farklı konu alanlarında kullanılabilir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (2018) kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren materyallerin toplanması ve belli kriterlere göre analiz edilmesi sürecidir (Çepni, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bowen (2009) ise doküman analizini basılı veya elektronik kaynaklardan elde edilen dokümanların incelenmesine olanak sağlayan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Araştırma kapsamında 2017 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2018-2019 yılında uygulamaya konan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların "Birey ve toplum", "Kültür ve miras", "İnsanlar, yerler ve çevreler", "Bilim, teknoloji ve toplum",

“Üretim, dağıtım ve tüketim”, “Etkin vatandaşlık” ve “Küresel bağlantılar” öğrenme alanlarına göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaya göre 4, 5, 6 ve 7. sınıflara yönelik kazanım sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı sınıflara göre kazanım sayıları

Sınıflar	Sınıflara Göre Kazanım Sayıları							Toplam
	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar	
4. Sınıf	5	4	6	5	5	4	4	33
5. Sınıf	4	5	5	5	6	4	4	33
6. Sınıf	5	5	4	4	6	6	4	34
7. Sınıf	4	5	4	4	6	4	4	31
<b>Toplam</b>	18	19	19	18	23	18	16	131

Bu kazanımların SOLO Taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılması aşamasında aşağıdaki tabloda yer alan fiiller göz önünde bulundurulmuştur. Kazanım sınıflandırılmasında SOLO taksonomisinin ilk basamağı olan yapı öncesi basamak dahil edilmeksizin ikinci basamaktan başlanmış ve tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 2. SOLO taksonomisinin düzeylerine göre belirlenen gösterge fiiller

Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı
-Aktarmak	-Birleştirmek	-Sorgulamak	-Derinlemesine incelemek
-Söylemek	-Sınıflandırmak	-Uygulamak	-Tasarımlamak
-İfade etmek	-Numaralandırmak	-Ana hatlarını çizmek	-Oluşturmak
-Teşhis etmek	-Listelemek	-Ayırt etmek	-Yargılamak
-Farkına varmak	-Tanımlamak	-Analiz etmek	-Hipotez kurmak
-Hatırlamak	-Metaforik konuşmak	-Sınıflandırmak	-Değerlendirmek
-Tekrar etmek	-Planlamak	-Karşılaştırmak	-Tartışmak
-İşaretlemek	-Algoritmaları ve yöntemleri uygulamak	-Kategorize etmek	-Yansıtmak
-İsimlendirmek	-Açıklık getirmek	-Gözlemlemek	-Teoriyi yeni bir alana uygulamak
-Tanımak	-Netleştirmek	-Özetlemek	-Genelleme yapmak
	-Anlamını açıklamak	-Tahmin etmek	-Kuram oluşturmak
	-Sembolleştirmek	-Bütünleştirmek	-Tahmin etmek
	-Nitelendirmek	-Sebeplerini açıklamak	-Hipotez kurmak
		-Değerlendirmek	
		-Verilen bir teoriyi ilgili alana uygulamak	

Farklı sınıf seviyelerinde yer alan toplam 131 kazanım araştırmacı haricinde iki farklı uzman tarafından incelenmiş ve hangi düzeye uygun olduğu belirlenmiştir. Uzmanlardan biri program geliştirme uzmanı, diğer ikisi ise Sosyal Bilgiler dersi öğretmenidir. Uzman değerlendirmeleri sonrasında aradaki uzlaşmayı belirlemek için *görüş birliği/(toplam görüş birliği+görüş ayrılığı)* formülü ile hesaplanan basit uyum yüzdesi kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda, uzmanlar arasında kazanımların karşılık geldiği düzey ile ilgili olarak 4. sınıfa yönelik 33 kazanım arasından 3 kazanım, 5. sınıfa yönelik 33 kazanım arasından 1 kazanım, 6. sınıfa yönelik 34 kazanım

arasından 4 kazanım ve 7. sınıfa yönelik 31 kazanım arasından 1 kazanımda görüş ayrılığı olduğu görülmüştür. Yapılan hesaplama sonucu uzmanlar arasındaki uyumun %93 olduğu ve uzmanların 131 kazanımdan 121'sini aynı düzeye atadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Solo Taksonomisinin düzeylerine göre araştırmacıların 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında görüş ayrılığı yaşadığı kazanımlar

Sınıf	Görüş Ayrılığı Yaşanan Kazanım	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman	Son Karar
4. Sınıf (3 Kazanım)	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	İlişkisel Yapı	İlişkisel Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı
	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	İlişkisel Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	İlişkisel Yapı
	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	Çok Yönlü Yapı	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı

Tablo 4. Solo Taksonomisinin düzeylerine göre araştırmacıların 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında görüş ayrılığı yaşadığı kazanımlar

Sınıf	Görüş Ayrılığı Yaşanan Kazanım	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman	Son Karar
5. Sınıf (1 Kazanım)	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	İlişkisel Yapı	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı

Tablo 5. Solo Taksonomisinin düzeylerine göre araştırmacıların 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında görüş ayrılığı yaşadığı kazanımlar

Sınıf	Görüş Ayrılığı Yaşanan Kazanım	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman	Son Karar
6. Sınıf (4 Kazanım)	SB.6.2.5. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Tek Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı
	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	Tek Yönlü Yapı	Soyutlanmış Yapı	Çok Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı
	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir	Çok Yönlü Yapı	Soyutlanmış Yapı	İlişkisel Yapı	Çok Yönlü Yapı
	SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Tek Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı

Tablo 6. Solo Taksonomisinin düzeylerine göre araştırmacıların 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında görüş ayrılığı yaşadığı kazanımlar

Sınıf	Görüş Ayrılığı Yaşanan Kazanım	Araştırmacı	1. Uzman	2. Uzman	Son Karar
7. Sınıf (1 Kazanım)	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Tek Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı

Araştırmanın analiz süreci, görüş ayrılığı yaşanan kazanımlar ile ilgili yeniden bir değerlendirme yapılması ve son kararların verilmesi süreci ile tamamlanmıştır.

### Araştırma Etik İzinleri

Makalede doküman analizi kullanıldığı için etik kurul raporuna gerek duyulmamıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, analiz sonucunda Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin basamaklarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olacak şekilde sınıf seviyelerine göre sunulmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ilk olarak 4. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
Birey ve Toplum	1	1	1	2	5
Kültür ve Miras	-	2	2	-	4
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	6	-	6
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	2	2	1	5
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	-	3	1	5
Etkin Vatandaşlık	-	1	3	-	4
Küresel Bağlantılar	-	1	2	1	4
Toplam	2	7	19	5	33

Tablo 7 incelendiğinde; 4. sınıf öğretim programında yer alan 33 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (19 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (7 kazanım), soyutlanmış yapı basamağı (5 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (2 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı basamakları olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına göre bakıldığında da en çok ilişkisel yapı basamağına ait kazanımların ağırlıkta olduğu ve "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanındaki sayısının (6 kazanım) daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci araştırma amacı doğrultusunda 5. sınıf

kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
Birey ve Toplum	1	1	2	-	4
Kültür ve Miras	2	-	2	1	5
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	2	3	-	5
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	3	2	5
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	-	4	1	6
Etkin Vatandaşlık	1	1	1	1	4
Küresel Bağlantılar	-	2	1	1	4
Toplam	5	6	16	6	33

Tablo 8 incelendiğinde; 5. sınıf öğretim programında yer alan 33 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (16 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı çok yönlü yapı basamağı (6 kazanım) ve soyutlanmış yapı basamağı (6 kazanım) ile tek yönlü yapı basamağı (5 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı ile soyutlanmış yapı basamakları olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına göre bakıldığında da en çok ilişkisel yapı basamağına ait kazanımların ağırlıkta olduğu ve “Üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanındaki sayının (4 kazanım) daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü araştırma amacı doğrultusunda 6. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
Birey ve Toplum	-	1	2	2	5
Kültür ve Miras	1	-	3	1	5
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	2	1	-	4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	1	1	2	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	4	2	6
Etkin Vatandaşlık	-	-	6	-	6
Küresel Bağlantılar	-	-	4	-	4
Toplam	2	4	21	7	34

Tablo 9 incelendiğinde; 6. sınıf öğretim programında yer alan 34 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (21 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı soyutlanmış yapı basamağı (7 kazanım), çok yönlü yapı basamağı (4 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (2 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamakları olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına göre bakıldığında da en çok ilişkisel yapı basamağına ait kazanımların ağırlıkta olduğu ve “Etkin vatandaşlık” öğrenme alanındaki sayının (6 kazanım) daha fazla olduğu

görülmektedir. Araştırmanın dördüncü araştırma amacı doğrultusunda 7. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
Birey ve Toplum	-	-	1	3	4
Kültür ve Miras	-	1	4	-	5
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	1	1	2	4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	2	2	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	1	2	2	6
Etkin Vatandaşlık	-	2	2	-	4
Küresel Bağlantılar	1	1	1	1	4
Toplam	2	6	13	10	31

Tablo 10 incelendiğinde; 7. sınıf öğretim programında yer alan 31 kazanımdan büyük çoğunluğunun SOLO taksonomisinin ilişkisel yapı basamağına (13 kazanım) yönelik olduğu görülmektedir. Bu sırayı soyutlanmış yapı basamağı (10 kazanım), çok yönlü yapı basamağı (6 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (2 kazanım) takip etmektedir. Buradan hareketle en fazla temsil edilen basamakların ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamakları olduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına göre bakıldığında da en çok ilişkisel yapı basamağına ait kazanımların ağırlıkta olduğu ve "Kültür ve miras" öğrenme alanındaki sayının (4 kazanım) daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın beşinci araştırma amacı doğrultusunda 4, 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
4. Sınıf	2	7	19	5	33
5. Sınıf	5	6	16	6	33
6. Sınıf	2	4	21	7	34
7. Sınıf	2	6	13	10	31
Toplam	11	23	69	28	131

Tablo 11 incelendiğinde; ortaokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan toplam 131 kazanımdan büyük bir kısmının ilişkisel yapı basamağına (69 kazanım) temsil ettiği görülmektedir. Bu basamağın ardından soyutlanmış yapı basamağının (28 kazanım) geldiği görülmektedir. Programdaki kazanımların çok yönlü yapı (23 kazanım) ve tek yönlü yapı (11 kazanım) basamaklarını daha az temsil ettiği görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisi basamaklarına göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda; kazanımların çoğunun (69 kazanım) ilişkisel yapı basamağında olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla soyutlanmış yapı

basamağı (28 kazanım), çok yönlü yapı basamağı (23 kazanım) ve tek yönlü yapı basamağı (11 kazanım) takip etmiştir.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; 4, 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğunun ilişkisel yapı basamağı, ardından çok yönlü yapı ve soyutlanmış yapı basamağında olduğu; tek yönlü yapı basamağında ise daha az sayıda kazanımın yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin okul sürecinde ilk defa karşılaştıkları bir derse ilişkin öncelikle bazı temel kavramları öğrenmesi gereklidir. Tek yönlü yapı, bireyin kavram öğrenmesinde ve bir olayın tek yönüyle kavranmasında önemli görülmektedir. İleriki aşamalarda gerçekleşecek öğrenmelerin temelini bu basamakta edinilen kazanımlar oluşturmaktadır. Tek yönlü basamakta yer alan kazanımlar çok yönlü basamakta yer alan kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırdığından özellikle 4. sınıfta gerekli görülmektedir. Bu nedenle SOLO taksonomisinin hiyerarşik bir yapıda olduğu düşünüldüğünde 4. ve 5. sınıf kazanımlarının da öncelikle tek yönlü ve çok yönlü basamaklarda yer alması beklenmektedir. Ancak sonuçlara bakıldığında; “kültür ve miras; insanlar, yerler ve çevreler; bilim, teknoloji ve toplum; etkin vatandaşlık; küresel bağlantılar öğrenme alanlarında tek yönlü yapı basamağına ait kazanım bazılarında hiç olmazken bazılarında ise bir tanedir. 6. ve 7. sınıf kazanımlarına bakıldığında da benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür. Bu sınıf düzeylerine gelindiğinde ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarındaki kazanımların çok sayıda olması beklenen bir durumdur. İlişkisel yapı basamağında yer alan kazanım sayısında artış ve azalışlar söz konusu iken, soyutlanmış yapı basamağında artışların olduğu görülmüştür. Çok yönlü yapı düzeyindeki kazanımlar öğrencilerin yüzeysel öğrenmelerin ötesine geçerek daha anlamlı ve derin öğrenmeler gerçekleştirmesi konusunda yetersiz olabilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin ortaokul üst kademelere geldiklerinde öğrendikleri bilgileri birbirleriyle ve günlük yaşamları ile ilişkilendirebilmeleri, genelleme yapabilmeleri, analiz ve akıl yürütme becerilerini kullanabilmeleri için SOLO taksonomisinin üst düzey yapıları olarak nitelendirilen ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik kazanımların programda daha fazla temsil edilmesi önemlidir (Gezer & İlhan, 2014).

SOLO taksonomisinde alt basamaklardan üst basamaklara gidildikçe üst bilişsel seviyelerin artması beklenen bir durumdur (McGill, 2013; Göçer & Kurt, 2016). Literatür incelendiğinde öğretim programları üzerinde yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamaklarında yer alan kazanımların artması beklenirken, kazanımların dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmüştür (Gezer & İlhan, 2014; Konyalıhatipoğlu, 2016; Bursa, 2022). Bursa (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmış ve sosyal bilgiler öğretim programının ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamağındaki kazanım sayılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Yine Önlen, Tatan ve İbret (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile Bloom taksonomisine göre üst düzeylerde yer alan bilişsel süreçlerin gelişimine daha fazla önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programının incelendiği bir araştırmada tek yönlü ve çok yönlü yapı basamağına ait kazanım sayısının daha fazla olduğu ve soyutlanmış yapı basamağına ait kazanım sayısının ise çok az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. 2018 öğretim programının ise yapılan çalışma doğrultusunda 2005 öğretim programından farklılaştığını ve sosyal bilgiler derslerinde üst düzey bilişsel süreçleri daha ön plana çıkarmaya çalıştığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisinin yapısına bazı yönlerden uygun bazı yönlerden ise uygun olmadığı şeklinde yorum yapılabilir. Öğretim programları hazırlanırken genelden özele, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa ilkelerinin göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir. Öğrencilerin lise ve üniversite giriş sınavlarında karşılarına çıkan ve “yeni nesil” olarak adlandırılan soruları anlayabilmeleri, edindikleri bilgileri farklı alanlara transfer edebilmeleri ve akıl yürütme becerilerini kullanabilmeleri ancak üst bilişsel düşünme becerileri ile sağlanabilmektedir (Erbaş, 2021). Bu nedenle de 4. ve 5. sınıflarda daha çok ön öğrenmelerin ve kavramların öğrenilmesi ve uygulamaya konması; 6. ve 7. sınıflara geçildiğinde ise üst düzey ve soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir.

SOLO taksonomisinin içerikten bağımsız bir model olduğu düşünüldüğüne (Kanuka, 2011) yapılan bu çalışma sonuçlarının geliştirilecek öğretim programlarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı üzerinden yapılmış olması bir sınırlılık olarak düşünüldüğünde, benzer çalışmaların farklı derslere ait yeni öğretim programları üzerinden yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretim programlarının değerlendirilmesinde kazanımların incelenmesinin yanı sıra ilişkisel ve deneysel araştırmaların da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Bağdat, O. (2013). *Investigation of the 8th grade students' algebraic thinking skills with SOLO Taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Osmangazi University Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bursa, S. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032.
- Çepni, S. (2012). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Publishing.
- Dommett, E. (2018). Understanding student use of twitter and online forums in higher education. *Education and Information Technologies*, 24(1), 325-343. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9776-5>
- Erbaş, İ. (2021). *Investigation of secondary school mathematics curriculum gains and mathematics textbook assessment questions in the framework of SOLO taxonomy*. (Unpublished master's thesis), Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Framework for 21st Century Learning (2019). P21 partnership for 21st century learning. A Network of Battelle for Kids. Retrieved from (<http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>), on (28.09.2023)
- Gezer, M., & İlhan, M. (2014). An evaluation of the assessment questions in the textbook and objectives of the 8th grade curriculum citizenship and democracy education course according to SOLO taxonomy. *Eastern Geographical Review*, 19(32).
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Turkish course education programme, 6, 7 and 8th class verbal communication gains examining according to the SOLO taxonomy. *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 5(3), 215-228.
- İlhan, M., & Gezer, M. (2017). A comparison of the reliability of the solo- and revised bloom's taxonomy-based classifications in the analysis of the cognitive levels of assessment questions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 637-662. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.023>
- Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction? *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2- 3), 143-156.
- Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016). *A SOLO taxonomy research on holistic and analytic thinking styles of seventh grade secondary school students*. (Unpublished doctoral dissertation), Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Educational Sciences, Rize.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: From high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Kuş, Z. (2014). What kind of citizen? an analysis of the social studies curriculum in turkey. *Citizenship Social and Economics Education*, 13(2), 132-145. <https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.2.132>
- McGill, R. M. (2013). *100 ideas for secondary teachers: Outstanding lessons*. London: Bloomsbury A&C Black
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Pub.
- Minogue, J., & Jones, G. (2009). Measuring the Impact of Haptic Feedback Using the SOLO Taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.

- Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. Ü. (2005). 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Öztürk, D. (2010). *Yaratıcı düşünme becerisinin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0070909.pdf>
- Pegg, J., & Tall, D. (2005). The fundamental cycle of concept construction underlying various theoretical frameworks. *International Reviews on Mathematical Education (Zentralblatt für Didaktik der Mathematik)*, 37(6), 468-475.
- Rashkovits, R. and Lavy, I. (2011). Students' strategies for exception handling. *Journal of Information Technology Education Research*, 10, 183-207. <https://doi.org/10.28945/1500>
- Richards, J. (2001). Curriculum development in language teaching.. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667220>
- Shi, N., Cui, W., Ping, Z., & Sun, X. (2017). Evaluating the effectiveness roles of variables in the novice programmers learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56(2), 181-201. <https://doi.org/10.1177/0735633117707312>
- Sönmez, V. (2004). *Teacher's handbook on curriculum development* (11th ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Svensäter, G., & Rohlin, M. (2022). Assessment model blending formative and summative assessments using the solo taxonomy. *European Journal of Dental Education*, 27(1), 149-157. <https://doi.org/10.1111/eje.12787>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 100%



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Investigation of 4th, 5th, 6th and 7th Grade Outcomes of Social Studies Curriculum According to SOLO Taxonomy - Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programınının 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Kazanımlarınının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi

---

## Introduction

The Social Studies course curriculum (4th and 7th grades), which was renewed by the Ministry of National Education in 2017 and implemented for the first time at the 4th grade level, has been implemented since the 2018-2019 academic year. In curricula, objectives have a special importance as they are a starting point compared to other elements of the curriculum. Different taxonomies are used to get more effective results in classifying objectives and measuring learning outcomes. Bloom and SOLO are among the most widely used taxonomies. SOLO taxonomy, which stands for Structure of Observed Learning Outcomes, was developed by Biggs and Collis with reference to Piaget's stages of cognitive development. The SOLO taxonomy consists of five stages of thought: pre-structure, unidirectional structure, multidirectional structure, relational structure and abstract structure, and these levels are organized to reflect qualitative and quantitative learning. One of the main advantages of the SOLO taxonomy is that it is general in that it can be applied across different subject areas and educational contexts. In the education process, where the greatest effects of continuous change are seen, it is important to examine the renewed curricula in terms of 21st century student skills. It is thought that the studies on the reflection of the change policies determined by the Ministry of National Education on the curricula will have an impact on the curriculum development processes to be carried out later. With this study, it was aimed to examine the objectives of the Social Studies curriculum according to the SOLO taxonomy and to determine which level the objectives correspond to. The reason for using SOLO taxonomy in the study is that

it has been compared with other classification systems such as the revised Bloom's taxonomy and has higher reliability coefficients.

## **Method**

In this study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of the research, the achievements in the Social Studies course curriculum, which was drafted in 2017 and put into practice in 2018-2019, were used as data sources. It is seen that the learning outcomes in the curriculum are classified according to the learning areas of "Individual and society", "Culture and heritage", "People, places and environments", "Science, technology and society", "Production, distribution and consumption", "Active citizenship" and "Global connections". The classification of the learning outcomes according to the SOLO Taxonomy levels was based on the indicator verbs previously identified in the literature. A total of 131 objectives at different grade levels were examined by two different experts other than the researcher and the appropriate level was determined.

## **Findings**

It is seen that the majority of the 33 objectives in the 4th grade curriculum are related to the relational structure stage of the SOLO taxonomy (19 objectives). This order is followed by multidirectional structure (7 objectives), abstracted structure (5 objectives) and unidirectional structure (2 objectives). From this point of view, it is seen that the most represented steps are the relational structure and multidirectional structure steps.

It is seen that the majority of the 33 objectives in the 5th grade curriculum are related to the relational structure stage of the SOLO taxonomy (16 objectives). This order is followed by multidirectional structure (6 objectives), abstracted structure (6 objectives) and unidirectional structure (5 objectives). From this point of view, it is seen that the most represented steps are relational structure, multidirectional structure and abstracted structure steps.

It is seen that the majority of the 34 objectives in the 6th grade curriculum are related to the relational structure stage of the SOLO taxonomy (21 objectives). This order is followed by abstracted structure (7 objectives), multidirectional structure (4 objectives) and unidirectional structure (2 objectives). From this point of view, it is seen that the most represented steps are the relational structure and abstracted structure steps.

It is seen that the majority of the 31 objectives in the 7th grade curriculum are related to the relational structure stage of the SOLO taxonomy (13 objectives). This order is followed by abstracted structure (10 objectives), multidirectional structure (6 objectives) and unidirectional structure (2 objectives). From this point of view, it is seen that the most represented steps are the relational structure and abstracted structure steps.

It is seen that most of the 131 objectives in the secondary school Social Studies curriculum represent the relational structure stage (69 objectives). This step is followed by the abstracted structure step (28 objectives). It is seen that the objectives in the program represent the multidirectional structure (23 objectives) and unidirectional structure (11 objectives) steps to a lesser extent.

## **Discussion and Conclusion**

As a result of this study, which aimed to examine the objectives in the social studies curriculum according to the SOLO taxonomy steps, it was seen that the majority of the 4th, 5th, 6th and 7th grade objectives were in the relational structure step, followed by the multidirectional structure and abstracted structure steps, and there were fewer objectives in the unidirectional structure step. Students need to learn some basic concepts about a lesson that they encounter for the first time in the school process. Unidirectional structure is seen as important in the individual's concept learning and comprehension of an event from a single aspect. The gains acquired at this stage constitute the basis of the learning that will take place in the following stages. For this reason, considering that the SOLO taxonomy has a hierarchical structure, it is expected that the 4th and 5th grade acquisitions should primarily take place in the unidirectional and multidirectional steps. However, when we look at the results; in the learning areas of "culture and heritage; people, places and environments; science, technology and society; active citizenship; global connections", there are no achievements belonging to the unidirectional structure step in some and only one in others. When 6th and 7th grade learning outcomes are analyzed, a similar situation is observed. When it comes to these grade levels, it is expected that there will be a large number of acquisitions in the relational structure and abstracted structure stages. While there were increases and decreases in the number of objectives in the relational structure level, there were increases in the abstracted structure level. Acquisitions at the multifaceted structure level may be insufficient for students to go beyond superficial learning and realize more meaningful and deeper learning. In this context, in order for students to be able to associate the information they learn with each other and with their daily lives, to make generalizations, and to use their analysis and reasoning skills when they reach upper secondary school, it is important that the objectives for the relational structure and abstracted structure levels, which are considered as the higher level structures of the SOLO taxonomy, are more represented in the program.

As a result, it can be interpreted that the objectives of the social studies curriculum are suitable for the structure of the SOLO taxonomy in some aspects and not in others. When preparing curricula, it is important to consider the principles of general to specific, concrete to abstract and simple to complex. Considering that SOLO taxonomy is a content-independent model, it is thought that the results of this study will guide the curricula to be developed.

## **Recommendations**

Considering the fact that the study was conducted on the Social Studies curriculum as a limitation, it may be recommended that similar studies be conducted on new curricula of different courses. In addition to examining the outcomes in the evaluation of curricula, it is thought that relational and experimental studies will also contribute to the field.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Konuşma Becerilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından Kullanımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

**id** Mehmet Zahit DEMİR, Uzman, Sorumlu Yazar

Kurum, Ülke: MEB, Türkiye  
E-mail: demirzahit21@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-3948-3866

**id** Gülda ASLAN, Uzman

Kurum, Ülke: MEB, Türkiye  
E-mail: aslangulda@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-3985-6872

**id** Özgür DENİZ, Uzman

Kurum, Ülke: MEB, Türkiye  
E-mail: ozgur23deniz@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-7840-2371

Bildiri Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 09.12.2023

Kabul Tarihi: 10.02.2024

Yayınlanma Tarihi: 12.03.2024

Atf: Demir, Z., Aslan, G. & Deniz, Ö. (2023, 23-25 Ekim). Konuşma becerilerinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 104-117.*

## Özet

Çalışmanın amacını, kapsamını, yöntemini, sonuçlarını, öne çıkan yanlarını ve özgün değerini açık ve kısa bir şekilde yansıtmalıdır. Kelime sınırlaması bulunmamaktadır. Hayatımızın her alanında kullandığımız toplumsal bir varlık olan dil toplumla birlikte yaşayıp gelişen temel insani bir varlıktır. Etkili bir şekilde kullanılan dil etkin bir iletişim sürecini de beraberinde getirir. Bu durum çevremizde etkin bir birey olmamızı sağlar. Konuşma en doğal ve en sık kullanılan dilsel bir yetenektir. Bireylerin diğer insanlarla kurduğu dilsel iletişimin yönünü oluşturan konuşma bir duygu ve düşünce alışveriştir. Sosyal Bilgiler öğretim programında temel becerilerden olan "İletişim Kurma Becerisi" ile ilgili olarak etkili iletişim, ses tonu ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşma, kendi konuşmasını değerlendirme gibi amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, konuşma becerisinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından kullanımına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konuşma ve beden dili uyumu, öğretmenlerin konuşmalarında hitap etme biçimleri öğretmenlerin empati kurarak iletişim ve ben dilini kullanma gereklilikleri hakkında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan rastgele seçilmiş on sosyal bilgiler öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel durum saptaması niteliğindedir. Çalışmanın sonuçlarına yönelik analiz çalışmaları devam etmekte olup, konuyla ilgili yapılan literatür incelemesinde öğretmen adaylarının etkili konuşma, empatik iletişim, beden dilini kullanma, ben diliyle konuşmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çok çalışma olduğu ve bu çalışmalarda öğretmenlerin etkin konuşma becerilerine sahip olmalarının ve beden dilini kullanma ile empati yaparak iletişim kurma becerilerinin önemine vurgu yapıldığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma becerisi, iletişim, sosyal bilgiler.

## Abstract

Language, which is a social entity that we use in every aspect of our lives, is a basic human entity that lives and develops with society. Effectively used language brings along an effective communication process. This allows us to be an active individual in our environment. Speech is the most natural and most frequently used linguistic ability. Speech, which constitutes the direction of linguistic communication that individuals establish with other people, is an exchange of feelings and thoughts. Regarding "Communication Skill", which is one of the basic skills in the Social Studies curriculum, goals and acquisitions such as effective communication, effective use of tone and body language, prepared speech, and self-evaluation are included. In this context, the aim of this research is to examine the opinions of Social Studies teacher candidates regarding the use of speaking skill by Social Studies teachers. For this purpose, Social Studies teacher candidates' views on the harmony of speech and body language of Social Studies teachers, the way they address in their speech, the need for teachers to communicate with empathy and use I language were examined. The data of the study were collected through a semi-structured interview form from ten randomly selected social studies teacher candidates studying at the Department of Social Studies Teaching at Dicle University, Faculty of Education, in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The data obtained were analyzed and interpreted with the content analysis method. For this reason, the research is in the nature of descriptive situation determination. Analysis studies on the results of the study continue, and in the literature review on the subject, there are many studies examining the views of pre-service teachers on effective speaking, empathic communication, using body language, and speaking with I language, and in these studies, it is seen that teachers have effective speaking skills and use body language. It was seen that the importance of communication skills with empathy was emphasized.

**Keywords:** Speech skills, communication, social studies.

## Giriş

Sosyal bir varlık olarak devamlı gelişen ve güçlenen dil hayatımızın her alanında kullandığımız temel beşeri bir varlıktır. Etkili bir şekilde kullanılan dil etkin bir iletişim sürecini de beraberinde getirir. Bu durum çevremizde etkin bir birey olmamızı sağlar. Konuşma en doğal ve en sık kullanılan dilsel bir yetenektir. Bireylerin diğer insanlarla kurduğu dilsel iletişimin yönünü oluşturan konuşma bir duygu ve düşünme alışveriştir. Dilsel iletişimi 'bilgi üretme ve duygu düşünceleri anlamlandırıp aktarma süreci' olarak tanımlayan Tutar ve Yılmaz iletişimin insanların kendi zihinlerinde canlandırdıkları dış dünyaya anlam yükleme ve duygu düşüncelerini dış dünyaya yansıtma olarak kabul ederler. Bireyler sözlü iletişimde konuşma becerilerini jest, mimik, vücut duruşu ve hitap gücü 'ses tonu, etkili konuşma' gibi kabiliyetlerle destekleyerek duygu ve düşüncelerindeki temel mesajı anlamlı bir iletiye dönüştürerek karşıdakine kolayca aktarabilirler. Sosyal bilgiler öğretim programında temel becerilerden olan 'iletişim kurma becerisi' ile ilgili olarak etkili iletişim, ses tonu ve beden dilinizi etkili kullanma, hazırlıklı konuşma, kendi konuşmasını değerlendirme gibi amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. Bahsedilen bu kazanımların gerçekleştirilmesi için öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu kazanımları gerçekleştirebilecek donanım ve becerilere sahip olması lazımdır.

SCA(Konuşma ve İletişim Topluluğu)'nın ortaokul öğrencileri için konuşma, anlama ve dinleme becerilerine yönelik hazırlandığını açıklayan Backlund (1985) öğrencilerin sosyal bir varlık olarak okul, ev ve sosyal çevreleriyle her an iletişim ve etkileşim halinde olduklarını ve okul hayatının sistematik öğrenme yoluyla öğrencileri hayata hazırladığından bahsetmiştir. Okulda öğrencilerin sistematik kazanımlar yoluyla elde ettikleri bilgilerin dışında kendilerine rol model olarak gördükleri kişiler öğretmenleridir.

Öğretmenlerin etkili konuşma, sözlü beceri ve ifadeleri etkili kullanma gibi özellikleri öğrencilere önemli bir örnek teşkil edecektir. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma becerisinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır.

1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerinin konuşma becerilerinde hitap, beden dili ve empati kurabilme becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde konuşma ve becerilerinin içerik boyutu, etkili konuşmanın dokusu ve örüntüsü hakkındaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamaları staj okullarındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşma becerilerine yönelik görüşlerini saptamak amacıyla nitel bir yöntemle göre desenlenmiştir.

'Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleriyle zenginleştirilmiş olgu ve olayların bütüncül ve gerçek bir şekilde ortaya konmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.' (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 39).

Araştırma Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden görüşme formu aracılığıyla görüşlerinin alınmasıyla oluşturulmuştur.

### **Çalışmanın Evreni**

Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden dördüncü sınıftaki on öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın evrenin oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6'sı erkek 4'ü kadındır. Adayların tamamı öğrenimine devam eden ve mezun olabilecek öğrencilerden oluşmuştur.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme hız ve pratiklik sağlaması için yakın ve ulaşılması kolay olan bir durum araştırmacı tarafından seçilir. Bu yöntemin maliyeti zaman ve masraflar açısından daha ekonomiktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adayları rastgele yansız bir şekilde oluşturulmuştur.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Bu çalışmadaki veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak elde edilmiştir.

Nitel, kelimesi belirli ortak özelliklerin paylaşıldığı yaklaşımları vurgulamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; 249:1).

Araştırmada açık uçlu görüşme sorularından oluşan standartlaşmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

'Standart açık uçlu görüşme formu sorularının sırası ve tarzı önceden belirlenir, görüşme yapılacak kişilere aynı sıra ile sorulan temel sorular tam ve açık uçlu bir formatta ifade edilir.' (Fraenkel ve Wallen, 2006, 457:akt. Büyüköztürk, 2009; 161).

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının son sınıfta iken gittikleri okul deneyimi uygulama okullarındaki sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşma becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları içerik bakımından konuşma becerilerinden konuşmanın beden dili, konuşma içeriği ve tutarlılığı, hitap etme, empati kurma, konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutları gözetilerek hazırlanmıştır.

Bu boyutlar belirlenirken ilgili alan literatürleri taranarak Dicle Üniversitesinden üç alan uzmanının görüşü ve desteği alınmıştır. Formda beden dili hitap gücü ve empati kurma ile ilgili iki soru, etkili konuşmanın dokusu, içeriği ve ders başarısı etkisi üzerine iki soru olmak üzere toplam dört soru yer almaktadır. Form hazırlanırken sosyal bilgiler ve eğitim alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Daha sonra form dört öğrenci üzerinde pilot uygulama amacıyla denemiş ve son düzeltmeler yapılarak kullanılacak duruma evrilmiştir.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Görüşmeden elde edilen sonuçları nitel araştırma veri analizi tekniklerinden içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir.

Bu nedenle görüşme formları öğretmen adaylarına verilmeden önce ilişkili ve anlamlı kodlama sistemiyle sorular arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

Verilerin analizinde güvenilirliği hesaplamak için araştırmada ulaşılan kurumsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek için araştırmacıların kodları ve kod kategorileri karşılaştırılarak sorular arasında anlamsal bütünlük ve örüntü karşılaştırılmıştır (Güvenirlilik=Görüş birliği/ görüş birliği+görüş ayrılığı) (Miles ve Huberman, 1994).

## Bulgular

### 1) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşma becerilerini kullanımı sosyal bilgiler dersini ne ölçüde etkilemektedir?

Öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin sosyal bilgiler dersini etkilemesi konusunda adayların bir çoğu bir sosyal bilgiler öğretmeninin derste etkili ve anlaşılır konuşmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabileceğine dair görüş bildirmişlerdir.

Ö1- Sosyal bilgiler dersinin anlaşılabilirliği ve öğrencilerin derse olan ilgisini çeker.

Ö2- Sosyal bilgiler sözel bir ders olduğu için öğretmenin konuşma becerisi öğrenci ve ders başarısı üzerinde etkilidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin diksiyonlarının ve akıcı bir dil kullanmalarının öğrencileri derse karşı daha istekli ve öğrenmeye hazır hale getireceği belirtilmiştir.

Ö3- Etki ölçüsü büyüktür. Öğretmenin diksiyonu kullandığı dil öğrenci üzerinde etki bırakır.

Ö6- Konuşma becerisi ve hitap gücü yüksek olan öğretmen daha rahat öğretir.

Sosyal bilgiler dersinin öğretmen merkezli olduğu bu nedene konuşmaya dayalı etkinliklerin ancak doğru cümle kuran, kendini iyi ifade edebilen öğretmenler sayesinde kazanımların tam ve doğru bir şekilde amacına ulaşabileceği belirtilmiştir.

Ö7- Sosyal bilgiler konuşmaya dayalı bir derstir, doğru cümle kuran öğretmen etkili ve başarılı bir öğretmendir.

Ö9- Güzel ve etkili konuşan öğretmen dersin kazanımlarına daha etkili ve hızlı ulaşmış olur.

### 2) Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin dilsel becerileri beden dili kullanımı ve hitap güçleri ders başarısını nasıl etkilemektedir? Neden?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dilsel becerilerinin beden dili kullanımlarının ve hitap güçlerinin sosyal bilgiler dersinde ders başarısını olumlu yönde etkilediği konuda görüş bildiren öğretmen adayları hitap gücü etkili öğretmenlerin sınıfta örnek ve lider bir pozisyona getirdiği belirtilmiştir.

Ö1- Hitap gücü etkili öğretmen sınıfı yöntem ve sınıftaki öğrencilere örnek olan liderdir, bu yönüyle öğretmenin beden dilini kullanması ve dilsel becerileri etkili olur.

Ö2- Öğretmenler sınıfta rol modelidir. Beden dili ve hitap düzeyi etkili olan öğretmen derste dikkat çeker ve başarı sağlar.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hitap güçlerinin zayıf olması durumunda dersin anlaşılabilirliğinin ve başarısının düşeceği konusunda görüş bildiren adaylar öğretmenlerde hitap gücünün yüksek olmasının beden dili ve dilsel becerilerin toplamının sonucu olduğunu belirtmişlerdir.

Ö4- Öğretmenin diliyle beden dilinin uyumlu olması gerekir. Hitap gücü zayıf olan öğretmen zaten sosyal bilgiler dersini anlatamaz.

Ö6- Derste öğrenciyi motive eder, öğrencinin öğrenmesi kolaylaşır.

Ö10- hitap gücü ve beden dili dersin kazanımlarına ulaşılmasını kolaylaştırır.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda beden dilinin önemine vurgu yapmışlardır. Beden dilinin öğretmenin hitap ettiği kitlenin başarısına ve motivasyonuna etki ettiğine dair görüş bildirmişlerdir.

Beden dili ve etkili konuşma becerilerinin sınıf ortamında öğretmenin dersin anlaşılabilirliğine katkı sunacağı belirtilmiştir.

### **3) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste iletişimde buldukları öğrencilere karşı empati kurma kabiliyetleri ders başarısını etkiler mi? Açıklayınız.**

Empati kurabilme kabiliyetine sahip sosyal bilgiler öğretmenin iletişiminde bulunduğu öğrenci kitlesinin başarısını etkileyebildiği ve bunun sadece sosyal bilgiler dersinde değil tüm derslerde olması gerektiğini belirten adaylar empati kurmanın öğrenci ve öğretmen arasındaki bağı kuvvetlendirdiğini belirtmişlerdir.

Ö1- Etkiler. Çünkü her öğretmen kendini zaman zaman öğrencinin yerine koyup dersi ona göre anlatmalıdır.

Ö2- Empati kurmak iletişimi güçlendirir ve bu şekilde öğrenciyi derse bağlayarak başarılı olmasını sağlar.

Ö3- Evet etkiler; eğer öğrenci öğretmenin kendisini anladığını düşünürse olumlu tutum geliştirir. Derse ve öğretmene güveni artar.

Empati kurabilen bir öğretmenin öğrenci düzeyine inebildiği, onları anladığı için ders başarısını arttırdığı belirtilmiştir.

Ö6- Evet, etkiler. Öğrenciyle empati kuran öğretmen, öğrencinin seviyesine iner.

Ö8- Öğrencinin ders başarısının olumlu yönde gelişmesi için öğretmenin empati kurması ve öğrenciyi anlaması lazımdır.

Ö9-Empati kurabilirse öğrenciye daha iyi anlatabilir, onun seviyesine iner ve ona göre davranır.

Verilen cevaplar dahilinde empati kurmanın dilsel becerileri ve sözel anlatımı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin empati kurabilme becerilerinin öğrencileri anlama, onlara uygun cümlelerle duygularına hitap etmelerinin sağlama konusunda etkilidir.

### **4) Okul deneyimi staj derslerinizde sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşma becerilerinin ders başarısı ve öğrenci üzerinde etkisi var mıdır?**

Okul deneyimi staj dersinde sosyal bilgiler dersinin canlı tanığı olan öğretmen adayları sınıf içi etkileşime geçebildikleri ve öğretmenlik deneyimi yaşayabilecekleri ortamlara sahip olmuşlardır. Ayrıca okul deneyimi staj dersleri sayesinde deneyimli bir öğretmenin örnek ders anlatımını dinleyip rol model sağlamalarında etkili bir etkinlik ortamı sağlanır. Sosyal bilgiler

öğretmenlerinin konuşma becerilerinin ders başarısı üzerinde etkilerinin olup olmadığı konusunda olumlu görüş bildiren öğretmen adayları etkili konuşma becerilerini öğrencileri güdülendirdiği ve etkilediğini belirtmişlerdir.

Ö3- Evet vardır. Gözlemediğim kadarıyla öğretmenin öğrencilerle diyaloglar kurması öğrenciler daha aktif hale getirip derse daha ilgili olmalarını sağlamaktadır.

Ö5- Etkisi vardır, öğrenciyi güdülenmekte ve etkilemektedir.

Etkili konuşma becerisine sahip öğretmeni öğrencilerle olumlu diyaloglar kurması öğrencinin dersle olan bağını güçlendirdiği ve başarıyı arttırdığı belirtilmiştir.

Ö2- Öğretmenin sınıftaki konuşma tarzı öğrencinin derse bağını artırır, öğretmenin konuşması öğrencilerin üzerinde derse karşı olumlu etki bırakır.

Ö6- Etkisi mutlaka vardır, çünkü öğrencilerin anladığı dilde ve onların kavrayabileceği kavramlarla konuşan öğretmen dersin daha anlaşılır ve keyifli geçmesini sağlar.

Ö8- Ben olduğumu düşünüyorum, kendini iyi ifade edebilen öğretmenler öğrenciler üzerinde daha etkili olmaktadır.

Öğretmenin sözel dil becerilerini olumlu yönde ve etkili kullanmasının öğrencileri derste aktif hale getirdiğini ve öğretmenlerle öğrencilerin frekanslarının birbirlerini yakalamasına yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Ö4- Büyük bir etkisi vardır, öğrenme ortamını öğrenci psikolojisini anlayarak deneyim kazanmış bir öğretmen etkin konuşma kabiliyetiyle dersi yönlendirir.

Ö7- Kesinlikle vardır, konuşma becerisi yüksek olan öğretmen dersi daha etkili ve güzel geçirmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda kendini iyi ifade etme ve sözel dil becerilerinin etkili kullanılmasının ders başarısını arttırdığı yönünde görüşler ağırlıktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinin okul deneyimi staj okullarındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşma becerilerinin sosyal bilgiler dersindeki etkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından oluşan form sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden on öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde dört alt amaca uygun dört soru hazırlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği dördüncü sınıfında okuyan öğrencilerin etkili konuşma becerilerinin beden dili boyutuyla ilgili olarak sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin jest ve mimik hareketlerini kullanmasının etkililiğini ve hitap gücünü etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin beden diliyle konuşmalarının tutarlı olması gerektiği vurgulanmış ve hitap gücü yüksek öğretmenlerin öğrencileri derse karşı motive ettiklerini gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Duygu ve düşüncelerimizin sözle ifade edilişi esnasında vurgu tonlama, artikülasyon, diksiyon kurallarının da yerinde, doğru olarak uygulanması konuşmanın etkinliği- anlaşılabilirliği açısından önemli faktörler arasındadır (Özçimen, 2008).

Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin etkili konuşma ve konuşmanın içeriğinin tam ve doğru belirlenmesi ile ilgili sorulara verdikleri cevapların ise olumlu ve etkin bir öğretmenin sahip olduğu özelliklerin zaten bu davranışı gerektirdiğine yöneliktir.

Öğrenciyi merkeze almama, yetkin olmama, gereksiz konulardan konuşma, kitaba bağlılık, düz anlatım gibi olmaması gerektiği, öğretmenin seviyeye hitap edebilme, etkin anlatım ve alanına hakim olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşmanın dokusu, örüntüsü ve empati kurarak öğrenci seviyesine inebilmeleri konusunda ise, öğretmenlerin akıcı ve canlı bir üslupla dersi anlatmaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ayrıca empati kurabilen öğretmenlerin öğrencilerine seviyelerine inebildiklerini ve öğrencilerin duygu ve düşüncelerine hitap edebildiklerini dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin derste konuşma becerilerinin ders başarısı üzerinde etkisine yönelik olarak aday öğretmenlerin tamamı olumlu tutum içerisinde olup etkin konuşma becerilerinin öğrencinin motivasyonunu etkilediğini ve derse karşı ilgili bir birey olmalarını sağladığını aktarmıştır.

## Öneriler

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkin konuşma becerilerine sahip akıcı ve yetkin üsluplu olmaları ders başarısını ve öğrencinin ders algısını etkilediğinden hizmetçi kurslar yoluyla öğretmen niteliği arttırılabilir.
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık yaparak dersin işleniş, planlaması ve aktarılmasına dönük ön hazırlık yapmalıdır.
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorumluluk çerçevesinde etkili konuşma yapabilen bireyler olmak için farkındalık yaratılabilir.
4. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin rol model olduğu unutulmamalı ve öğretmen faktörünün derse karşı ilgi ve motivasyon üzerindeki etkisi gözetilerek etkinlikler hazırlanmalıdır.
5. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde hitabet drama ve okul deneyimi derslerinde etkili konuşma becerilerine yönelik etkinlikler arttırılmalıdır.

## Kaynakça

- Backlund P. (1985), Essential Speaking and Listening Skills for Elementary School Students. *Communication Education*, S: 34, s. 185-195.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Özcan E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık
- Fraenkel Jack R. ve Wallen Norman E. (2006).*How To Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill International Edition, New York.
- Miles Matthew B., & Huberman Michael A.(1994), *Qualitative Data Analysis*, Sage Publication, London.
- Özçimen A.(2008) Etkili – Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 26, s. 155–166.
- Tutar H. ve Yılmaz M. K.(2010), *Genel İletişim Kavram ve Modeller*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım A.& Şimşek H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 34%

Author 2: 33%

Author 3: 33%



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' Views on the Use of Speaking Skills by Social Studies Teachers - Konuşma Becerilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından Kullanımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

## Introduction

Language, which constantly develops and strengthens as a social being, is a basic human asset that we use in every aspect of our lives. Language used effectively brings about an effective communication process. This allows us to be an active individual in our environment. Speaking is the most natural and frequently used linguistic ability.

Speech, which constitutes the direction of linguistic communication that individuals establish with other people, is an exchange of emotions and thoughts.

Tutar and Yılmaz, who define linguistic communication as 'the process of producing information and giving meaning to emotional thoughts', consider communication as giving meaning to the external world that people visualize in their minds and reflecting their emotional thoughts to the external world.

In verbal communication, individuals can support their speaking skills with skills such as gestures, facial expressions, body posture and address power, 'tone of voice, effective speaking', and can easily convey the basic message of their feelings and thoughts to the other person by transforming it into a meaningful message.

Regarding the 'communication skill', which is one of the basic skills in the social studies curriculum, goals and achievements such as effective communication, effective use of voice tone and body language, prepared speech, and evaluation of one's own speech are included.

In order to realize these gains, social studies teachers must first have the equipment and skills to realize these gains.

Backlund (1985), explaining that SCA (Speech and Communication Community) was prepared for secondary school students for speaking, understanding and listening skills, stated that students, as social beings, are in communication and interaction with their school, home and social environment at all times, and that school life enables students to learn through systematic learning. He mentioned that it prepared him for life. In addition to the knowledge that students acquire through systematic acquisitions at school, the people they see as role models are their teachers.

Teachers' characteristics such as effective speaking, verbal skills and effective use of expressions will set an important example for students. Therefore, the opinions of social studies teacher candidates regarding the usability of speaking skills by social studies teachers were examined.

For this purpose, an attempt was made to find answers to the following questions.

1. What are the opinions of fourth grade social studies teacher candidates regarding their teachers' speaking skills, body language and empathy skills in the social studies course?
2. What are the opinions of social studies teacher candidates about the content dimension of speaking and skills in the social studies course, and the texture and pattern of effective speaking?

## **Method**

This study was designed according to a qualitative method in order to determine the opinions of senior social studies teaching students about their teaching practices and the speaking skills of social studies teachers in internship schools. It consisted of ten fourth-grade students who continue their education in the 2022-2023 academic year in the Department of Social Studies Teaching at Dicle University Faculty of Education. 6 of the social studies teacher candidates who constitute the population of the research are men and 4 are women. All candidates are students who are continuing their education and can graduate.

Easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the research. In easily accessible situation sampling, a situation that is close and easy to reach is selected by the researcher to ensure speed and practicality. The cost of this method is more economical in terms of time and expenses (Yıldırım and Şimşek, 2008).

The social studies teacher candidates in the research group were randomly formed in an unbiased manner. The data in this study was obtained using the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods. A standardized semi-structured interview form consisting of open-ended interview questions was used in the research.

In the research, in order to examine the views of social studies teacher candidates on the use of speaking skills by social studies teachers in the social studies course in the practice schools they attended during their senior year, semi-structured interview form questions were asked in terms of

content, from speaking skills to body language, speech content and consistency, addressing, empathy, speaking skills. It was prepared by considering the texture and pattern dimensions of the speech.

While determining these dimensions, the relevant field literature was scanned and the opinions and support of three field experts from Dicle University were obtained. The form includes a total of four questions: two questions about body language, eloquence and empathy, and two questions about the texture and content of effective speech and its effect on course success. While preparing the form, opinions were taken from experts in the field of social studies and education. Later, the form was tested on four students for pilot application and after final corrections were made, it evolved into a usable form.

The results obtained from the interview were analyzed with the help of content analysis, one of the qualitative research data analysis techniques.

For this reason, before the interview forms were given to the teacher candidates, the consistency between the questions was examined with a relevant and meaningful coding system.

## **Findings**

Regarding the impact of teacher candidates' speaking skills on the social studies course, most of the candidates expressed their opinion that a social studies teacher's effective and understandable speaking during the course could have a positive impact on the students. It has been stated that social studies teachers' diction and use of fluent language will make students more enthusiastic about the lesson and ready to learn. It has been stated that the social studies course is teacher-centered, and that speech-based activities can only achieve their goals fully and accurately thanks to teachers who can make correct sentences and express themselves well.

Pre-service teachers stated that social studies teachers' linguistic skills, use of body language, and their power of address positively affect course success in the social studies course. It was stated that teachers with effective speaking power put them in an exemplary and leading position in the classroom. If social studies teachers' speaking power is weak, the clarity and success of the lesson will decrease. Candidates who expressed their opinions on the subject stated that the high speaking power of teachers is the result of the sum of body language and linguistic skills. They expressed their opinion that body language affects the success and motivation of the audience the teacher addresses. It has been stated that body language and effective speaking skills will contribute to the understanding of the teacher's lesson in the classroom environment.

Candidates stated that a social studies teacher who has the ability to empathize can affect the success of the student body he/she communicates with, and that this should be the case not only in the social studies course but in all courses, and that empathy strengthens the bond between the student and the teacher. It has been stated that empathy positively affects linguistic skills and verbal expression. Teachers' empathy skills are effective in understanding students and enabling them to appeal to their emotions with appropriate sentences.

In the school experience internship course, teacher candidates, who were live witnesses of the social studies course, had environments where they could interact in the classroom and have teaching experience. In addition, thanks to school experience internship courses, an effective activity

environment is provided for them to listen to an experienced teacher's sample lesson and provide a role model.

Teacher candidates who expressed positive opinions about whether the speaking skills of social studies teachers have an impact on course success stated that effective speaking skills motivate and affect students. It has been stated that the teacher's positive and effective use of verbal language skills makes students active in the lesson and will help teachers and students catch up with each other's frequencies.

## **Discussion and Conclusion**

They stated that the effective speaking skills of the fourth-year social studies teaching students, regarding the body language dimension, affected the effectiveness and eloquence of the teachers' use of gestures and facial movements in the social studies course. It was emphasized that teachers' body language should be consistent in their speech, and they observed that teachers with high eloquence motivate students towards the lesson.

They emphasized that the teacher should not focus on the student, be incompetent, talk about unnecessary topics, stick to the book, or give direct explanations, and that the teacher should have characteristics such as being able to address the level, effective expression, and mastering the field.

They stated that social studies teachers should explain the lesson in a fluent and lively style in order to be able to get down to the student level by establishing empathy and the texture and pattern of the speech in the social studies lesson. It was also stated that teachers who can empathize can get down to the students' level and appeal to their students' feelings and thoughts.

Regarding the effect of teachers' speaking skills in class on course success, all candidate teachers have a positive attitude and stated that effective speaking skills affect the student's motivation and enable them to be interested in the course.

## **Recommendations**

1. Since social studies teachers' ability to speak effectively, have a fluent and competent style, affects course success and the student's perception of the course, teacher qualifications can be increased through in-service courses.

2. Social studies teachers should make preliminary preparations for the teaching, planning and delivery of the lesson by making preparations before the lesson.

3. Awareness can be created for social studies teacher candidates to become individuals who can speak effectively within the framework of responsibility.

4. It should not be forgotten that the teacher is a role model in the social studies course, and activities should be prepared by taking into account the effect of the teacher factor on interest and motivation in the course.


5. Activities for effective speaking skills should be increased in oratory, drama and school experience courses in social studies teaching departments.




[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler Dersinde Çevrim İçi Harita Kullanımının Mekânı Algılama Becerisine Etkisi

 Şilan Koçin, Öğretmen  
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
E-mail: silankocin62@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-2297-9411

 Suat Polat, Doç. Dr.  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
E-mail: spolat@agri.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0001-9286-8840

 Hüseyin Bayram, Dr. Öğr. Üyesi  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
E-mail: hubayram@agri.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0001-6065-8865

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi  
**Geliş Tarihi:** 06.12.2023  
**Kabul Tarihi:** 10.02.2024  
**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Koçin, Ş., Polat, S., & Bayram, H. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler dersinde çevrim içi harita kullanımının mekânı algılama becerisine etkisi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye)*, 118-134.

## Özet

Bu araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde çevrim içi harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Karma sıralı açımlayıcı desen ile yürütülen araştırmanın katılımcı grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi aracılığıyla oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcı grubunda Ağrı il sınırları içerisinde yer alan iki ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 73 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri sıralı açımlayıcı karma desenin doğasına uygun olarak iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada Mekânı Algılama Başarı Testi aracılığıyla istatistiksel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. İstatistiksel verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden bağımsız örneklemler için t testi, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda çevrim içi harita kullanan öğrenciler ile çevrim içi harita kullanmayan öğrencilerin mekânı algılama beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çevrim içi haritaların dersleri kolaylaştırıcı bir özelliği olduğunu, çevrim içi haritaların akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve çevrim içi haritaların derslerin eğlenceli geçmesini sağladığı yönünde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar kapsamında çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler dersi, çevrim içi harita, mekânı algılama becerisi.

## Abstract

This study investigated the effect of using online maps in social studies course on students' spatial perception skills. The participant group of the study, which was conducted with a mixed sequential exploratory design, was formed through the convenience sampling method. The participant group of the study included a total of 73 students studying in the 6th grades of two secondary schools located in Ağrı province. The data were collected in two stages in accordance with the nature of the sequential exploratory mixed design. In the first stage, statistical data were collected through the Spatial Perception Achievement Test. In the second stage, qualitative data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The t-test for independent samples, one of the parametric tests, was used to analyze the statistical data, and the descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data. At the end of the study, it was determined that there was no significant difference between the spatial perception skill levels of students who used online maps and students who did not use online maps. In the study, it was also determined that students thought that online maps facilitated the lessons, online maps had a positive effect on students' academic achievement and online maps made the lessons enjoyable. Various recommendations have been developed within the scope of the results obtained in the study.

**Keywords:** Social studies course, online map, spatial perception skill.

## Giriş

Sosyal bilgiler, ilkököl ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere günlük yaşama ilişkin bilgi, beceri ve değer kazandırıp etkili vatandaşlar olarak yetişmelerini amaçlayan bir derstir (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Sosyal bilgilerin söz konusu amacının gerçekleşmesi, sosyal bilgiler dersine ait içeriğin öğrenciler tarafından kalıcı biçimde öğrenilmesi ile olanaklıdır (Dynneson ve Gross, 1999). Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi önemlidir. Öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi ise etkili eğitim süreçlerinin tasarlanması ile mümkün olabilmektedir (Savage ve Armstrong, 1996). Bir başka deyişle eğitim süreçlerinde uygun araç gereç ve etkinliklerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Eğitimde kullanılan araç gereçler, öğretmenin hedef davranışları kazandırırken kullandığı ve öğretmene oldukça kolaylık sağlayan önemli materyallerdir (Erden, 2005).

21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler toplumsal yaşamı birçok açıdan etkilemiştir. Gelişmelerin yaşandığı alanlardan biri eğitim olmuştur (Zirkle, 2003). Eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmeler öğretmenlerin çeşitli yöntem ve tekniklere yönelmesini sağlamıştır. Geçmişte tebeşir, karatahta, harita, küre kullanımı ile karşılanan ders içi materyal gereksinimi günümüzde yerini akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve hatta tablet bilgisayarlara bırakmıştır (Merç, 2017). Teknolojik eğitim materyallerinin kullanılması öğrenme sürecini zevkli bir hale getirmektedir. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturarak temel becerilerin kazandırılmasını sağlamaktadır (Öcal, 2007). Sosyal bilgiler dersi açısından düşünüldüğünde eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçlardan biri çevrim içi haritadır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan iki boyutlu görseller ve haritalarla bilginin alıcısı olan öğrenciye bu şekilde aktarılması yerine internet bağlantılı bilgisayarlar aracılığıyla üç boyutlu ortamlarda öğrencilerin araştırarak ve keşfederek öğrenmesi, mekânsal düşünme becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olacaktır (Keskin, 2018).

Çevrim içi harita, dünya yörüngesinde bulunan gözlem uyduları aracılığıyla elde edilen görsel ve dijital verilerin, yazılım firmalarının hazırladığı web sayfaları aracılığı ile teknolojik ortamlara aktarılması, basılı haritalara nispeten daha güncel içeriğe sahip olan ve bu içeriğin iki ya da üç boyutlu olarak sunulabildiği elektronik harita olarak tanımlanabilir (Taguchi, Koide ve Yoshimura, 2019). Bu sebeple çevrim içi haritalar mevcut bilgilerin güncel bir şekilde aktarılmasında oldukça önemli bir konuma sahiptir (Hu ve Dai, 2013). Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan coğrafya ve tarih konuları kapsamında harita ve atlas gibi gereçlerden yararlanılması öğrenci için önem arz etmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle beraber internet ortamında yer alan çevrim içi haritaların kullanılması sosyal bilgiler dersinin ilgili kapsamdaki eğitimini kolaylaştırmaktadır. Nitekim akıllı tahtaların okullarda yer almasıyla beraber çevrim içi haritaların kullanımı kolaylaşmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde çevrim içi haritaların kullanılması öğrencilere birçok beceriyle birlikte mekânı algılama becerisini kazandırmaktadır. Mekânı algılama becerisi, en basit ifadeyle bireyin içerisinde bulunduğu fiziki alanın niteliklerinin farkında olması biçiminde ifade edilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde; sosyal bilgiler eğitiminde çevrim içi harita kullanımıyla ilgili bir çalışmaya (Yeşiltaş ve Pehlivan, 2015) sosyal bilgiler eğitiminde mekânı algılama becerisi konulu (Safi, 2010; Aktürk, 2012; Merç, 2017; Ablak ve Aksoy, 2018; Baduroğlu, 2018; Aydoğan ve Karabağ,

2020) çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sosyal bilgiler dersinde çevrim içi haritaların öğrencilerin mekânı algılama becerisine etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Söz konusu durum alanyazın açısından bir eksiklik olarak kabul edilmiş ve sosyal bilgiler dersinde çevrim içi haritaların öğrencilerin mekânı algılama becerisine etkisini irdeleyen bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın sosyal bilgiler dersinde çevrim içi harita kullanmanın önemine dikkat çekeceği ve benzer araştırmalar yapan araştırmacılara yol göstererek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde çevrimiçi harita etkinliğinin öğrencilerin mekânı algılama becerisi üzerindeki etkisinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çevrimiçi harita etkinliği kullanan bir okul ile çevrimiçi harita etkinliği kullanmayan bir okuldaki öğrencilerin mekânı algılama beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda çevrimiçi harita kullanan okulda öğrenim gören öğrencilerin görüşülerek çevrim içi haritaların mekânı algılama becerisini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri alınmıştır.

### **Amaç**

Sosyal bilgiler dersinde çevrimiçi harita etkinliğinin öğrencilerin mekânı algılama becerisi üzerindeki etkisinin irdelendiği bu araştırmada bir hipotez kurulup test edilmiş ve bir soru sorulmuştur. Söz konusu hipotez ve soru şöyledir:

- **H1:** Sosyal bilgiler dersinde çevrimiçi harita etkinliği kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrencilerin mekânı algılama beceri düzeyleri arasında çevrimiçi harita kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark vardır.
- **Soru:** Çevrimiçi harita kullanan okulda öğrenim gören öğrencilerin görüşülerek çevrim içi haritaların mekânı algılama becerisini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, istatistiksel ve niteliksel verilerin toplanıp çözümlendiği araştırmalara ilişkin bir yöntemdir. Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu daha detaylı bir şekilde irdelemek ve bunu yapmak için de hem nitel hem nicel boyutları bir arada kullanmaktır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Bu araştırmada karma araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni, araştırma sürecinde hem istatistiksel hem de niteliksel verilerin toplanıp çözümlenmiş olmasıdır.

### **Desen**

Araştırmada karma sıralı açımlayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açımlayıcı desende öncelikli olarak istatistiksel veriler toplanıp çözümlenmekte ve ardından niteliksel veriler toplanıp çözümlenmektedir. Sıralı açımlayıcı desen, istatistiksel bulguların nitel bulgular kapsamında derinlikli bir şekilde irdelenip kullanıldığı araştırmalarda işe koşulmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Bu araştırmada sıralı açımlayıcı karma desenin kullanılmasının nedeni, araştırmada ilk olarak nicel verilerin toplanmış çözümlenmiş olması, ardından nitel verilerin toplanıp nicel bulguların desteklenmesi amacıyla kullanılmış olmasıdır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu, Ağrı il sınırları içerisinde yer alan iki ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, zaman ve enerji bakımından sınırlılıklarından dolayı araştırmacının en uygun örneklem grubuyla çalışmasına yöneliktir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini kullanılmasının nedeni, araştırmacıların zaman problemi yaşamış olmasıdır. Bu kapsamda katılımcı grup, araştırmacılarından birinin görev yaptığı ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle oluşturulmuştur. Katılımcı gruba ilişkin bilgiler, Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı gruba yönelik bilgiler

Cinsiyet	Sosyal bilgiler dersinde çevirim içi harita kullanan grup	Sosyal bilgiler dersinde çevirim içi harita kullanmayan grup
Kız	21	21
Erkek	16	15
Toplam	37	36

Tablo 1’ de görüldüğü üzere çalışmada sosyal bilgiler dersinde çevirim içi harita kullanan ve çevirim içi harita kullanmayan iki grup bulunmaktadır. Bu çalışmada çevirim içi harita kullanan okulda 21’i kız, 16’sı erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci yer alırken; çevirim içi harita kullanmayan okulda 21’i kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı grupta 10 gönüllü öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin isimleri etik ilkeler doğrultusunda gizlenmiştir. Öğrenciler çalışmada Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak yer almıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Merç (2017)’nin geliştirdiği Mekânı Algılama Başarı Testi (MABT) kullanılmıştır. MABT, toplam 19 maddeden oluşmaktadır. MABT’nin bu araştırma açısından uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha katsayısının  $\alpha=.76$  şeklinde çıkması itibarıyla MABT’nin bu çalışmada kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. MABT ile iki farklı ortaokulun iki 6. sınıfında öğrenim gören toplam 73 öğrenciden nicel veri toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan görüşme sorularına nitel çalışmalarda yetkin 4 uzmanın görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Çevrim içi harita kullanan gruptaki öğrencilerden gönüllü olanlarla görüşülmüştür. 10 öğrenci görüşmeye gönüllü olmuştur. Görüşme formu EK1’de verilmiştir.

## Verilerin Çözülmesi

Araştırmanın istatistiksel verilerinin çözülmesi için hangi işlemlerin yapılacağına karar vermek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Bu testin kullanılmasının amacı katılımcı grubu 35 katılımcıdan fazla olmasıdır. 35 kişiden fazla katılımcının yer aldığı çalışmaların normallik dağılımında Kolmogorov-Smirnov testi önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Verilerin çözülmesinde kullanılacak testin

belirlenmesi için ayrıca Levene istatistiği yapılarak verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. İstatistiksel verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile K-S testinin sonuçları, Tablo 2’de, Levene istatistiği sonuçları ise Tablo 3’te gösterilmiştir:

**Tablo 2.** Çarpıklık, basıklık ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Çevrim içi harita kullanan				Çevrim içi harita kullanmayan					
Çarpıklık		Basıklık		K-S	Çarpıklık		Basıklık		K-S
Çarpıklık	Std. hata	Basıklık	Std. hata		Çarpıklık	Std. hata	Basıklık	Çarpıklık	
				.077					.078
.516	.388	-.679	.759		-.037	.393	-1.373	.768	

Tablo 2’de görüldüğü üzere çevrim içi harita kullanan grup ile çevrim içi harita kullanmayan gruptaki öğrencilerden toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında ve K-S testi sonucunda p değeri, .05’ten büyük (Tabachnick ve Fidell, 2019) çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlar itibarıyla verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Levene istatistiği sonuçları

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
1.387	1	71	.214

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmanın istatistiksel verilerine uygulanan Levene testi sonucunda p değeri .214 şeklinde çıkmıştır. p değerinin .05’ten büyük (Tabachnick ve Fidell, 2019) çıkmış olmasına bağlı olarak verilerin homojen dağıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın istatistiksel verilerinin çarpıklık, basıklık ve K-S değerleri ile Levene istatistiği değerleri kapsamında verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerden bağımsız örneklem için t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalar kapsamında çözümlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada betimsel analiz tekniğinin kullanılmasının nedeni, temaların görüşme formundaki sorular esas alınarak tasarlanmış olmasıdır.

### Araştırma Etik İzinleri

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbiri yapılmamıştır.

### Etik Kurul İzin Bilgisi:

Etik değerlendirmeyi yapan komitenin adı = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik inceleme kararının tarihi= 01.12.2022

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası= 300

## Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular iki başlıkta sunulmuştur. Söz konusu başlıklar, “sosyal bilgiler dersinde çevrim içi harita kullanımının mekânı algılama becerisine etkisi ile ilgili bulgular” ve “sosyal bilgiler dersinde çevrim içi harita kullanımının mekânı algılama becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular” şeklindedir.

### Sosyal Bilgiler Dersinde Çevrim İçi Harita Kullanımının Mekânı Algılama Becerisine Etkisi ile İlgili Bulgular

Çevrim içi harita kullanan ve çevrim içi harita kullanmayan okullarda eğitim gören öğrencilerin mekânı algılama becerisi arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Bağımsız örneklem için t testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	T	p	Fark
Çevrim içi harita kullanan	37	1,4189	,21901	71	1.036	.304	-
Çevrim içi harita kullanmayan	36	1,4694	,19686				
Toplam	73						

Tablo 3’te görüldüğü üzere p değerinin .05’ten büyük çıkmış olmasına bağlı olarak çevrim içi harita kullanan ve çevrim içi harita kullanmayan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

### Sosyal Bilgiler Dersinde Çevrim İçi Harita Kullanımının Mekânı Algılama Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlgili Bulgular

Görüşme yapılan öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtlar kapsamında öğrencilerin çevrim içi haritaları yaşamı ve sosyal bilgiler derslerini kolaylaştırıcı araçlar olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Nitekim öğrencilerden bazıları çevrim içi haritalar sayesinde hem yaşadıkları mahalleyi ve şehri hem de daha önce hiç görmedikleri bölgeleri tanıdıklarını belirtmişlerdir. Örneğin konuyla ilgili olarak Ö7, “*Bulduğumuz yerden daha uzakları görebiliyorum, hayatımızı kolaylaştırıp keşfedebiliyoruz.*” Şelinde, Ö9 ise “*İlgimi çekiyor. Mahallelerin yerini göstermeye yarıyor. Tanımadığımız yerleri tanımamızı sağlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri yanıtlar itibarıyla çevrim içi haritalardan genellikle yeryüzünde yaşam ünitesinde faydalandıklarını saptanmıştır. Bu kapsamda Ö6, “*Hocamız akıllı tahtadan haritaları açıyor ve bizim ilgimizi çekiyor. İnternetten istediğimiz her yeri görebiliyoruz.*” ifadelerini kullanırken Ö9, “*Öğretmenimiz yaşadığımız yeri sorup gösteriyor.*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlardan çevrim içi haritaları genellikle akademik başarı düzeyini yükselten araçlar olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Nitekim Ö7, “*Bu haritalar başarıyı etkiler. Bulduğumuz yeri olduğumuz yerden daha iyi kavrayıp öğreniyoruz. Nerede yaşadığımızı öğrenmemizi kolaylaştırıyor çünkü.*” demıştır. Ö4 ise “*Başarımızı etkiler. Mesela ödevimiz var. Yapmak için çevrim içi harita kullanırız. Başarımız artar ve bilgi sahibi oluruz.*” demıştır. Ancak katılımcılardan Ö3, “*Ben, çevrim içi haritaların başarımlar üzerinde etkili olduğunu düşünmüyorum. Bence etkilemiyor*” diyerek çevrim içi haritaların akademik başarı üzerinde etkili olmadığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri yanıtlar, çevrim içi haritaların dersleri eğlenceli hale getirdiğini düşündükleri saptamıştır. Ö10, "Bu sanal haritalar derse sevgimi arttırıyor, derse daha duyarlı olmamı sağlıyor. Mesela ben hiç bilmediğim yerleri öğreniyorum." biçiminde cümleler kurmuştur. Ö5 ise "Çevrim içi haritalar sayesinde ilgim artar, dersten zevk alırım. Araştırmamı, merak etmemi sağlar." demiştir. Ö7, "Haritalarla işlenen dersten zevk alıp mutlu olurum. Dersin verimli olmasını sağlayıp dersin kolay ve güzel geçmesini sağlar ve ilgimi çeker. Bunun sayesinde araştırmaya da merakım artar." diyerek sosyal bilgiler dersinde çevrim içi haritaların öğrencilerin derse karşı daha ilgili ve duyarlı olmasını sağladıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin beşinci soruya verdikleri yanıtlar temelinde sosyal bilgiler dersinde çevrim içi haritaları oyun oynamak amacıyla da kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden Ö8, "Haritada bir şehir bulma oyunu var ve ben bu oyunu seviyorum.", Ö4, "Öğretmenimiz yeryüzünde yaşam ile ilgili akıllı tahtadan bizlere harita üzerinden oyun oynatıyor. Bu bizim çok hoşumuza gidiyor." .evrim içi haritaları aynı zamanda birer oyun aracı olarak gördüklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğrencilerin altıncı soruya verdikleri yanıtlardan çevrim içi haritaların işlevselliği konusunda çok çeşitli görüşlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö4, "Sınıfımızın bir haritasını çizip oyun oynayabiliriz. Harita çizimi ile ilgili oyun oluşturabiliriz. İllaki sınıfımızın değil, bulunduğumuz yer ile de oyun veya bulmaca gibi oyunlar yapabiliriz. Kroki çizebiliriz. Işıklı bir haritada tuşa basıp bulunduğumuz konumu bulma oyunu da hazırlayabiliriz." biçimindeki sözleriyle çevrim içi haritaların çok çeşitli amaçlarla kullanılabilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Ö1 ise "Krokilerde, krokinin yarısını yapıp geri kalanını öğrencilerin hayal güçleriyle tamamlamalarını isterdim. Bu da hayal gücü krokisi oyunu olurdu." demiştir. Bir diğer öğrenci olarak Ö9, "Kâğıtların üstüne harita şekilleri çizip hangisi hatasız harita oyunu tasarlayabilirdim. Haritayı da süslerdim." diyerek çevrim içi haritalarla sınıf içerisinde birçok oyun ve etkinliğin tasarlanabileceğini ifade etmiştir.

Gönüllü öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin; çevrim içi haritaların yaşamı ve sosyal bilgiler derslerini kolaylaştırıcı araçlar olduğunu düşündükleri, çevrim içi haritalardan genellikle yeryüzünde yaşam ünitesinde faydalandığını, çevrim içi haritaları akademik başarı düzeyini yükselten araçlar olarak gördükleri, çevrim içi haritaların dersleri eğlenceli hale getirdiğini düşündükleri, çevrim içi haritaları sosyal bilgiler dersinde hem dersi öğrenmek hem de oyun oynamak amacıyla kullandıkları ve çevrim içi haritaların işlevselliği konusunda çok çeşitli görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersinde çevrim içi harita kullanımının mekân algılama becerisine etkisinin irdelendiği bu araştırma, karma sıralı açılımlı desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu Ağrı il sınırları içerisinde yer alan biri çevrim içi harita kullanan diğeri kullanmayan iki ortaokulun altıncı sınıf öğrencileri yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak MABT ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan istatistiksel verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklem için t testi, niteliksel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çözümlenen verilerden ulaşılan bulgular, alanyazındaki benzer çalışmalar ışığında tartışılarak araştırmanın sonuçları ortaya konmuştur.

Araştırmada çevrim içi harita kullanan ile çevrim içi harita kullanmayan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin mekân algılama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelemesinde bu araştırmanın sonuçlarının aksi yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Ateş ve Sunar (2019) yaptıkları araştırmada, Google Haritalar aracılığıyla İvriz Kültürel Peyzaj Alanına yapılan gezinin ziyaretçiler tarafından etkileyici bulunduğunu ve mekânın tanımlanması açısından etkileyici görüldüğü belirlenmiştir. Yeşiltaş ve Pehlivan (2015), çevrim içi haritaların öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra mekân algılama biçimleri üzerinde de etkili olduğunu saptamışlardır. Narin (2015), dijital ortamda üretilen ve kullanılan haritaların mekânın algılanmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Araştırmada öğrencilerin; çevrim içi haritaları yaşamı ve sosyal bilgiler derslerini kolaylaştırıcı araçlar olarak gördükleri ve genellikle coğrafya konularında çevrim içi haritaları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Ünal (2012), sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemlerinden biri olan çevrim içi haritaların genellikle coğrafya derslerinde kullanıldığını belirlemiştir. İncekara, Karakuyu ve Karaburun (2009), çevrim içi haritaların en sık kullanıldığı derslerin ortaöğretim coğrafya dersleri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin çevrim içi haritaları akademik başarı düzeyini yükselten ve aynı zamanda dersleri eğlenceli hale getiren araçlar olarak gördükleri saptanmıştır. Alanyazın incelemesinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarla karşılaşılmıştır. Örneğin Merç (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada çevrim içi haritaların akademik başarı düzeyinin yükselmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merç (2017) aynı zamanda çevrim içi haritaların öğrencilerin dersleri eğlenerek öğrenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Aktürk, Yazıcı ve Bulut (2013) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Ünal (2012), tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi irdelenmiş ve coğrafya bilgi sistemlerinin akademik başarı ve derse karşı motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin çevrim içi haritaları hem dersi öğrenmek hem de oyun oynamak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltaş ve Pehlivan (2015), çevrim içi haritaların öğrencilerin akademik başarısına etkisini irdeledikleri çalışmada çevrim içi haritaların öğrenciler açısından aynı zamanda birer eğlence aracı olduğunu da ortaya koymuşlardır. Artvinli (2009), coğrafya öğretmenleriyle yaptığı araştırmanın sonunda öğretmenlerin dijital haritaları öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine olanak sağlayabilecek araçlar olarak gördüklerini saptamıştır. Aydoğmuş (2010), dijital ortamlarda kullanılan haritaların öğrencilerin derste eğlenmesine ortam sağladığını belirlemiştir.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiş. Söz konusu öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Bu araştırmada çevrim içi harita kullanımının mekân algılama becerisini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonucun doğrulanması için farklı bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada ulaşılan nicel sonuçların kontrol edilmesi amacıyla çevrim içi haritaların mekânı algılama becerisi üzerindeki etkisi farklı sınıf düzeylerinde irdelenebilir.
- evrim içi harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerisi üzerindeki etkisini irdeleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.
- evrim içi harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerisi üzerindeki etkisini irdeleyen geniş katılımcı gruplu araştırmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Ablak, S., & Aksoy, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1-32. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13234>
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktürk, V., Yazıcı, H., & Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/475/3922> adresinden erişilmiştir.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi sistemleri CBS'ne ilişkin yaklaşımları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 40-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50240/648081> adresinden erişilmiştir.
- Ateş, A., & Sunar, H. (2019). İvriz kültürel peyzajı alanının çevrimiçi ziyaretçi yorumları ile analizi: Google haritalar örneği. *Ereğli International Science and Academic Congress*'te sunulmuş bildiri. Konya, Türkiye.
- Aydoğan, O., & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekânı algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130. <https://doi.org/10.38015/sbyy.734552>
- Aydoğmuş, M. Y. (2010). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) uygulamalarının coğrafya dersinde öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Baduroğlu, H. (2018). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (No. 51). National Council for the Social Studies.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018) *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Sage.
- Dynneson, T. L., & Gross, R. E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies*. Merrill College.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Hu, S., & Dai, T. (2013). Online map application development using Google Maps API, SQL database, and ASP.net. *International Journal of Information and Communication Technology Research*, 3(3), 102-110. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dd73564eac2cc2135a2f4375d44cf828704484d> adresinden erişilmiştir.
- İncekara, S., Karakuyu, M., & Karaburun, A. (2009). Ortaöğretim coğrafya derslerinde yaparak öğrenmeye bir örnek: Coğrafi bilgi sistemlerinin proje temelli öğrenimde kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 305-322. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6144/82477> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (Cbs) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Narin, B. (2018). Evrensel tasarım ilkelerinin mayınlı alanı: Dijital haritalar ve gazetecilik. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 163-177. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.422452>

- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. Prentice-Hall.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taguchi, S., Koide, S., & Yoshimura, T. (2018). Online map matching with route prediction. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 20(1), 338-347. [https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8319924&casa\\_token=uRgskiUKY1IAAAAA:rYueZsDflbcoAgJ5WxjjP2j0-L3L-Heo\\_UvPdO6LtEAFIECjkw\\_Lj\\_vnu8SUVRaUM3Jh5PCV8k](https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8319924&casa_token=uRgskiUKY1IAAAAA:rYueZsDflbcoAgJ5WxjjP2j0-L3L-Heo_UvPdO6LtEAFIECjkw_Lj_vnu8SUVRaUM3Jh5PCV8k) adresinden erişilmiştir.
- Ünal, B. (2012). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli sosyal bilgiler dersi öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, Türkiye.
- Yeşiltaş, E., & Pehlivan, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde çevrimiçi haritaların kullanımının akademik başarıya etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1621-1636. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8601>
- Zirkle, C. (2003). Distance education and career and technical education: A review of the research literature. *Journal of Vocational Education Research*, 28(2), 161-181. <https://doi.org/10.5328/JVER28.2.161>

## **Notlar**

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazar 1: % 40

Yazar 2: % 30

Yazar 3: % 30

### **Teşekkür**

Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan ortaokul öğrencilerine teşekkür ederiz.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş veya şahısla çıkar çatışması yoktur.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# The Effect of Using Online Maps in Social Studies Course on Spatial Perception Skill - Sosyal Bilgiler Dersinde Çevrim İçi Harita Kullanımının Mekânı Algılama Becerisine Etkisi

---

## Introduction

Online mapping can be defined as the transfer of visual and digital data obtained through observation satellites in Earth orbit to technological environments through web pages prepared by software companies, and electronic maps that have more up-to-date content compared to printed maps and where this content can be presented in two or three dimensions (Taguchi, Koide, & Yoshimura, 2019). For this reason, online maps have a very important position in conveying current information in an up-to-date manner (Hu & Dai, 2013). Utilizing materials such as maps and atlases within the scope of geography and history topics in the social studies textbook is important for students. With the development of technology, the use of online maps on the internet facilitates the education of the social studies course in the relevant context. As a matter of fact, the use of online maps has become easier with the introduction of smart boards in schools. The use of online maps in social studies education provides students with the spatial perception skill along with many skills. The spatial perception skill can be expressed in the simplest terms as being aware of the qualities of the physical space in which the individual is located.

When the related literature was examined; a study on the use of online maps in social studies education (Yeşiltaş & Pehlivan, 2015) and many studies on the spatial perception skills in social studies education (Safi, 2010; Aktürk, 2012; Merç, 2017; Ablak & Aksoy, 2018; Baduroğlu, 2018; Aydoğan & Karabağ, 2020) were found. There is no study investigating the effect of online maps on students' spatial perception skills in social studies course. This situation was accepted as a deficiency in terms of the literature and it was decided to conduct this study examining the effect of online

maps on students' spatial perception skills in social studies course. It is thought that the study will draw attention to the importance of using online maps in social studies courses and contribute to the literature by guiding researchers conducting similar studies.

In this study, it was aimed to examine the effect of online map activity on students' spatial perception skills in social studies education. In this context, the spatial perception skill levels of students in a school that uses online map activity and a school that does not use online map activity were compared. At the same time, the opinions of the students studying at the school using online maps were interviewed and their views on how online maps affect the spatial perception skills were taken.

## **Method**

A mixed sequential exploratory design was used in the study. In the sequential exploratory design, statistical data are first collected and analyzed, then qualitative data are collected and analyzed. Sequential exploratory design is employed in studies in which statistical findings are analyzed in depth within the context of qualitative findings (Creswell & Plano-Clark, 2017). The reason for using the sequential exploratory mixed design in this study is that quantitative data were first collected and analyzed, and then qualitative data were collected and used to support the quantitative findings.

The participant group of the study consists of students studying in the 6th grades of two secondary schools located within the borders of Ağrı province. Convenience sampling was preferred in sample selection. Convenience sampling is intended for the researcher to work with the most appropriate sample group due to limitations in terms of time and energy (Büyüköztürk et al., 2020). The reason for using convenience sampling method in this study is that the researchers had time problems. In this context, the participant group was formed with students studying in schools in the district where one of the researchers works. In the study, there were two groups that used online maps and two groups that did not use online maps in the social studies course. In this study, there were 37 students (21 girls and 16 boys) in the school that used online maps, while there were 36 students (21 girls and 15 boys) in the school that did not use online maps. There were 10 volunteer students in the group where the qualitative data of the study were collected. The names of the students were concealed in line with ethical principles. The students were coded as S1, S2, S3... in the study.

The Spatial Perception Achievement Test (SPAT) developed by Merç (2017) was used to collect the quantitative data of the study. A semi-structured interview form was used to collect qualitative data. Volunteers from the students in the group using online maps were interviewed. 10 students volunteered for the interview. In the analysis of the statistical data of the study, t-test for independent samples from parametric tests was used, and descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

## **Findings**

The statistical data showed that there was no significant difference between the groups that used online maps and the groups that did not use online maps in terms of spatial perception skills.

The findings obtained from the interviews with volunteer students revealed that the students think that online maps are tools that facilitate life and social studies lessons, that online maps are generally used in the life on earth unit, that they see online maps as tools that increase the level of academic achievement, that they think that online maps make the lessons fun, that they use online maps both to learn the lesson and to play games in the social studies lesson, and that they have a wide range of opinions about the functionality of online maps.

## **Discussion and Conclusion**

In the study, it was concluded that there was no statistically significant difference between the spatial perception skills of students studying in secondary schools that use online maps and those that do not use online maps. In the literature review, studies that reached results contrary to the results of this study were found. In their study, Ateş and Sunar (2019) found that the trip to İvriz Cultural Landscape Area through Google Maps was found impressive by the visitors and was considered impressive in terms of defining the space. Yeşiltaş and Pehlivan (2015) found that online maps were effective on students' academic achievement as well as their perception of spatial. Narin (2015) revealed that maps produced and used in digital environment facilitate the perception of spatial.

In the study, it was concluded that students saw online maps as tools that facilitate life and social studies lessons and that they generally used online maps in geography subjects. In the literature, studies with similar results were found. For example, Ünal (2012) found that online maps, one of the geographical information systems in social studies courses, are generally used in geography courses. İncekara, Karakuyu, and Karaburun (2009) stated that the courses in which online maps are most frequently used are secondary school geography courses.

In the study, it was determined that students saw online maps as tools that increase the level of academic achievement and at the same time make the lessons fun. In the literature review, studies with similar results were encountered. For example, in the study conducted by Merç (2017), it was concluded that online maps were effective in increasing the level of academic achievement. Merç (2017) also revealed that online maps contribute to students learning the lessons with fun. In the study conducted by Aktürk, Yazıcı, and Bulut (2013), it was revealed that the use of animation and digital maps in the social studies course increased students' academic achievement. Similarly, Ünal (2012) examined the effect of the use of geographic information systems on students' academic achievement and motivation in social studies course and concluded that geographic information systems positively affect academic achievement and motivation towards the course.

In the study, it was concluded that students used online maps both to learn the lesson and to play games. Yeşiltaş and Pehlivan (2015), in their study examining the effect of online maps on students' academic achievement, revealed that online maps are also an entertainment tool for students. Artvinli (2009), at the end of his study with geography teachers, found that teachers see digital maps as tools that can enable students to learn by having fun. Aydoğmuş (2010) determined that maps used in digital environments provide an environment for students to have fun in the lesson.

## **Recommedations**

Depending on the results of the study, various recommendations were developed. These recommendations are listed below.

- In this study, it was concluded that the use of online maps was not effective in developing spatial perception skills. Similar studies can be conducted in different regions to verify this conclusion.
- In order to check the quantitative results obtained in this study, the effect of online maps on spatial perception skills can be examined at different grade levels.
- Experimental studies can be conducted to examine the effect of online map use on students' spatial perception skills.
- Research with large participant groups can be conducted to examine the effect of online map use on students' spatial perception skills.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://susbilder.com/](https://susbilder.com/)

## Uzlaş1 (Konsensüs) Eğitimi ve Okyanusta Kaybolmak Etkinliği

 Mehmet ÜLGER, Dr. Öğr. Üyesi

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

mehmet.ulger@yobu.edu.tr

Orcid ID: 0009-0003-7216-4987

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 14.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atıf:** Ülger, M. (2023, 23-25 Ekim). Uzlaş1 (Konsensüs) eğitimi ve okyanusta kaybolmak etkinliği. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 135-155.*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, uzlaşma eğitimi bağlamında “Okyanusta Kaybolmak” etkinliğinin tanınırlığını ve kullanılma durumunu artırmaktır. Etkinlik grup çalışmasını içeren, kısmen yarışma ve oyun tarzında bir etkinliktir. Etkinlik sürecinde tüm takım üyeleri müzakere ederek karar vermektedir. Grupların elde ettikleri sonuçlar, önemli oranda iyi müzakere etme ve argümana dayalı tartışma yapabilmeleri ile yakından ilgilidir. Nitel araştırma türündeki bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında “çatışma ve uzlaşma”, “müzakere türleri”, “öğretim programlarında uzlaşma”, “eğitim sürecinde etkinlik kullanımı” ile ilgili başlıklara ve bunların kavramsal içeriklerine yer verilmiştir. Sonrasında ise bu “Okyanusta Kaybolmak” etkinliğinin kullanım ve değerlendirme yönergelerine yer verilmiştir. Sonuç olarak “Okyanusta Kaybolmak” etkinliği aktif öğrenmeyi içeren formda bir etkinliktir. Etkinlikteki oyun ve yarışma unsuru tüm katılımcıların etkinlik sürecinde aktif olmasını sağlamaktadır. Etkinlik, ortaokul ve üzeri yaşlarda rahatlıkla kullanılacak bir niteliktedir. Etkinliğin özünü iyi müzakere ve birlikte karar alma oluşturmaktadır. Bu öz aynı zamanda uzlaşma eğitimi becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilgilidir. Bu etkinlik yoluyla oluşan müzakere ortamında öğrenciler tartışma, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirler.

**Anahtar Kelimeler:** Karar alma, uzlaşma, eğitim, etkinlik.

## Abstract

The aim of this research is to increase the recognition and usage of the “Lost at Sea” activity in the context of consensus education. The activity is a partly competition and game style activity that includes group work. During the activity process, all team members make decisions by discussing. The results obtained by groups are closely related to their ability to negotiate well and make argument-based discussions. In this qualitative research study, the document analysis method was used. Within the scope of the study, titles related to “conflict and consensus”, “negotiation types”, “consensus in curriculum”, “use of activity in the educational process” and their conceptual contents are included. Afterwards, the usage and evaluation instructions of this “Lost in the Ocean” activity are given.

As a result, the “Lost in the Ocean” activity is a well-formed activity that includes active learning. The game and competition elements of the event ensure that all participants are active throughout the event process. The activity can be easily used by secondary school and above ages. The essence of the activity is good negotiation and joint decision-making. This essence is also directly related to the development of consensus education skills. In the negotiation environment created through this activity; Students develop their discussion, thinking and problem solving skills.

**Keywords:** Decision making, consensus, education, activity.

## Giriş

Doğada her bakımdan zengin bir çeşitlilik vardır. Doğadaki bu çeşitlilikten insanlar da payına düşeni almıştır. Bu çeşitlilik sadece fiziksel (biyolojik) çeşitlilik değildir. Kültürel, zihinsel, duygusal, değer, algı, kavrama, inanç, beklenti, tutum, kişilik niteliği, tercihler, öncelikler vb. birçok bakımdan bu çeşitliliği anlatmak mümkündür. İnsan farklı özelliklerine rağmen kendisi dışındakilerle bir arada, aynı toplum içerisinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Bireysel yaşam alanlarına ilişkin istisnalar dışında kişi sürekli bir uzlaşma arayışı içerisinde olmak durumundadır. Öyle ki uzlaşma insanın kendi kendisiyle olan iç sorunları çözmek için de gereklidir (Dökmen, 2017). İnsanın kendi iç sorunlarını çözmesi durumu bir tür dengelenme halidir. En nihayetinde sorunların çözümünde soruna taraf olan herkesin kabul edebileceği makul bir ortak yolun bulunması böylece uzlaşmanın sağlanması gerekir. Uzlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise tartışmanın (müzakerenin) sürdürülebilirliği özellikle şiddetten uzak bir yaşam için oldukça önemlidir.

### Çatışma ve Uzlaşma

Çatışma-uzlaşma kavramları toplumsal yaşamımızı şekillendirmekte, tercihlerimizi ve isteklerimizi büyük oranda yönetmektedir. Çatışma kelimesi günlük yaşamda da sıklıkla kullanılan bir kelimedir. Örneğin “çatışmadan kaçınmalıyız”, çatışmanın faydası yok”, “çatışma, çatışmaları derinleştirir” gibi sözler bazen bilgece bazen de çaresizlikten ifade edilmiş sözler olarak karşımıza çıkar (Türer, 2016). Teorik olarak uzlaşma kültürünü oluşturma nispeten daha kolay iken güncel yaşam içerisinde veya evrensel düzeyde önyargısız ve tarafsız bir şekilde gerçekleştirmek o kadar kolay değildir. Çünkü çatışma yada savaş tarihsel bir gerçekliktir. 20. yüzyılın başlarına kadar savaş güçlü toplumların zayıf toplumları sömürmeleri için sürekli olarak bir araç olarak kullanılmıştır (Sinanoğlu,2012).

Çatışma kavramsal olarak insanların olumsuz anlam yüklemesi yaptıkları kelimelerdendir. Bunun temel nedeni ise bilgi düzeyindeki eksikliklerdir. Zira kişiler arası çatışma ve anlaşmazlıklar özünde ne olumlu ne de olumsuzdur. Yani durumsaldır ve nötr özellik gösterir. Esasında çatışmanın varlığı değil nasıl yönetildiği daha önemlidir (Kavacık, Baltacı, & Yıldız, 2013; Mirzeoğlu, 2005).

İnsan üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, birey özelinde kimi insanların, bir diğerine üstünlük sağlama, bencillik duygusunu tatmin amacıyla büyük mücadelelere girdiklerini tespit etmişlerdir. Hobbes, insanların zenginlik, şöhret, iktidar ve güç için mücadele ettiklerini dolayısıyla “insan insanın kurdudur” demektedir (Sinanoğlu, 2012). Çatışmaların nedenleri her ne kadar çok farklı olaylar olsa da genel olarak;

- (a) kaynakların sınırlı oluşu nedeniyle paylaşım sorunu,
- (b) temel psikolojik gereksinimlerin yeterince karşılanamaması,
- (c) farklı değerlere sahip olmak,

şeklinde değerlendirilmektedir (Adalet Bakanlığı, 2021). Varoluş devam ettiği sürece çatışma olacaktır. Ancak bu durumun “meşru farklılık”, “ölçülü uyumsuzluk”, farklılıktaki uysallık”, “diğerlerinin otonomisine saygı” çerçevesinde ele alınması gerekmektedir (Türer,2016).

Lokmanoğluna'na (2022) göre dünyada ve ülkemizde hukuk başta olmak üzere bir çok alanda yaşanan sorunlar ve iletişimsizlik problemleri, uzlaşma kültürünü ve çatışma çözme stillerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır.

Uzlaşma yada konsensüs günlük yaşamda çok sık karşılaşılan kavramlardır. Toplu yaşamın olduğu yerde belirlenmiş yada örtük bir uzlaşma durumundan söz edilebilir. Örneğin siyasi, sosyal, ekonomik, dini, kültürel hemen her alanda uzlaşma rastlamak mümkündür. Uzlaşma ve konsensüs genellikle aynı anlamda kullanılan kelimelerdir. Bezci (2022)'ye göre konsensus, uzlaşma yada fikir birliği haline işaret etmektedir. Ancak, uzlaşma çoğunluğun iradesine teslim olmayı değil tüm tarafların katılımını sağlamaya yönelik bir süreci ifade eder. Yani hiç kimseyi, hiçbir grubu dışarda bırakmayan genel ikna halidir.

Uzlaşma kelimesi genel olarak "farklı birey, farklı grup, farklı inanç ve durumları uyuşturma" olarak ifade edilebilir (Türer, 2016). Ancak bu süreçte hem kendinin hem de kendisi dışındakilerin menfaatlerini dikkate almak (Dökmen, 2017) esastır. İnsanların sadece fikir ve inançlarda değil; tatlarda, arzularında, dileklerde ve amaçlarda anlaşamamaları da doğaldır. Sorun, hayatın akışını engelleyen bu ve benzeri farklılıklarda uzlaşmanın nasıl olacağı hususunda ortaya çıkmaktadır (Türer, 2016). Uzlaşma ortamının oluşması için "var olmak, gelişmek, kendini tanımak, müzakere etmek, yaratıcılık, iletişim kurmak ve toplumsal bütünleşme" gibi birtakım unsurlar iç içe bulunmalı ve bu unsurlar birbirini desteklemelidir (Turan ve Nazıroğlu, 2021).

Uzlaşma kavramı ülkeler arası siyasi alanda da en sık kullanılan kavramlar arasında yer alır. Aslında her ülkenin kuruluşunda ve işleyişinde antlaşmalar vardır ve her antlaşma bir tür uzlaşma içerir. Bu bağlamda Margalit (2013) ülkeler arası uzlaşma sürecinin karşılıklı tavizler içerdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca ülkeler arasında yapılan bazı antlaşmaları da eleştirerek, güçlü devletlerin güçsüz olanları tehdidi gibi nedenlerle bazı antlaşmaları kokuşmuş uzlaşma olarak nitelendirmektedir. Dolayısıyla bu, herkes için sonucu iyi olan bir uzlaşma şekli değildir. Çünkü sözü edilen uzlaşma özgür irade ve eşit erk düzleminde gerçekleşmemektedir. Oysa, gerçekte uzlaşma yada konsensüs tarafların güçlerinin eşitlendiği bir koşulda ve özgür irade temelinde gerçekleşen yapıcı müzakereler yoluyla çatışmaların çözümlenmesidir. Böyle bir yaklaşımda esas olan tartışma masasında tüm tarafların bir takım şeylerden feragat etmesi (al-ver anlayışıyla taraflar güçlerine bağlı olarak tavizde bulunur) ve buna karşılık alabileceğinin en iyisini alabilmesidir (Rahim, 2002; Maral, 2016; Çiftçi Öztürk & Erkanlı, 2020). Uzlaşma dayalı alınmış bir kararda taraflarda galip yada mağlup olma hissi oluşmamaktadır. Uzlaşma dayalı karar almak sadece sorunları çözmez, devamında kabul edilen ortak çözüme yönelik için bir takım görev ve sorumlulukların da başarı ile yerine getirilmesine yardımcı olur.

Uzlaşma sürecinde sorunlarla yüzleşmek ve iş birliğine dayalı yaklaşım göstermek suretiyle, tüm tarafların beklentilerini önemli oranda karşılayan en uygun en akılcı çözüme ulaşmak için tartışmak, müzakere etmek gerekmektedir (Karip,2003). Oysa çatışmayı benimseyen kişiler, karşı tarafa hükmetme ve saldırganlık gösterebilmekte yada işbirliğine yönelik etkileşimden kaçınmaktadır (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002). Bireyler uzlaşma dönük olarak salt uzlaşmacı tavır veya çoğulcu tavır yaklaşımlarından birini sergilerler. Salt uzlaşmacı tavır her türlü anlaşmazlık ve ahenksizlikten kaçınmayı dolayısıyla her hususta uzlaşmayı içerir. Çoğulcu tavır ise karmaşık ve mükemmel olmayan bu dünyada kaçınılmaz çatışmaların varlığını kabul eder ve dünyayı anlaşmazlığın azalacağı bir mekana dönüştürmeyi içerir (Türer, 2016). Dolayısı ile ikinci

yaklaşım kazan-kazan yaklaşımına daha uygun ve işlevseldir. Çoğulculuk farklı düşünce sistemlerinin, dünya görüşlerinin, inanç ve geleneklerin birinin diğeri üzerinde hegemonya kurmaksızın bir arada bulunabilecekleri bir duruma işaret eder. Çoğulcu toplumlarda dil, din, etnisite gibi farklılıklar olmasına karşın barışçı ve bir arada yaşamak esastır (Özdeş, 2000).

Uzlaşımın yaygın kullanıldığı alanlardan birisi de hukuk sistemidir. Uzlaşımı esas alan hukuk yaklaşımında çatışma halinde olan taraflar uzlaşma yoluna giderek zaman ve para israfının önüne geçmektedirler. Uzlaşmaya dayalı adalet anlayışı cezalandırıcı anlayışa alternatif bir uyumsuzluk çözümüdür. Bu sebeple onarıcı adalet anlayışı diye de anılmaktadır (Gökalp, 2013). 2005 sonrası ülkemizde de uygulamaya geçen bu yaklaşımla sorunlar en az zarar ile çözümlenebilmekte böylece mahkemelerin iş yükleri hafifletmekte ve toplumsal barışın sağlanmasına katkı sağlanmaktadır (Eriş, 2018).

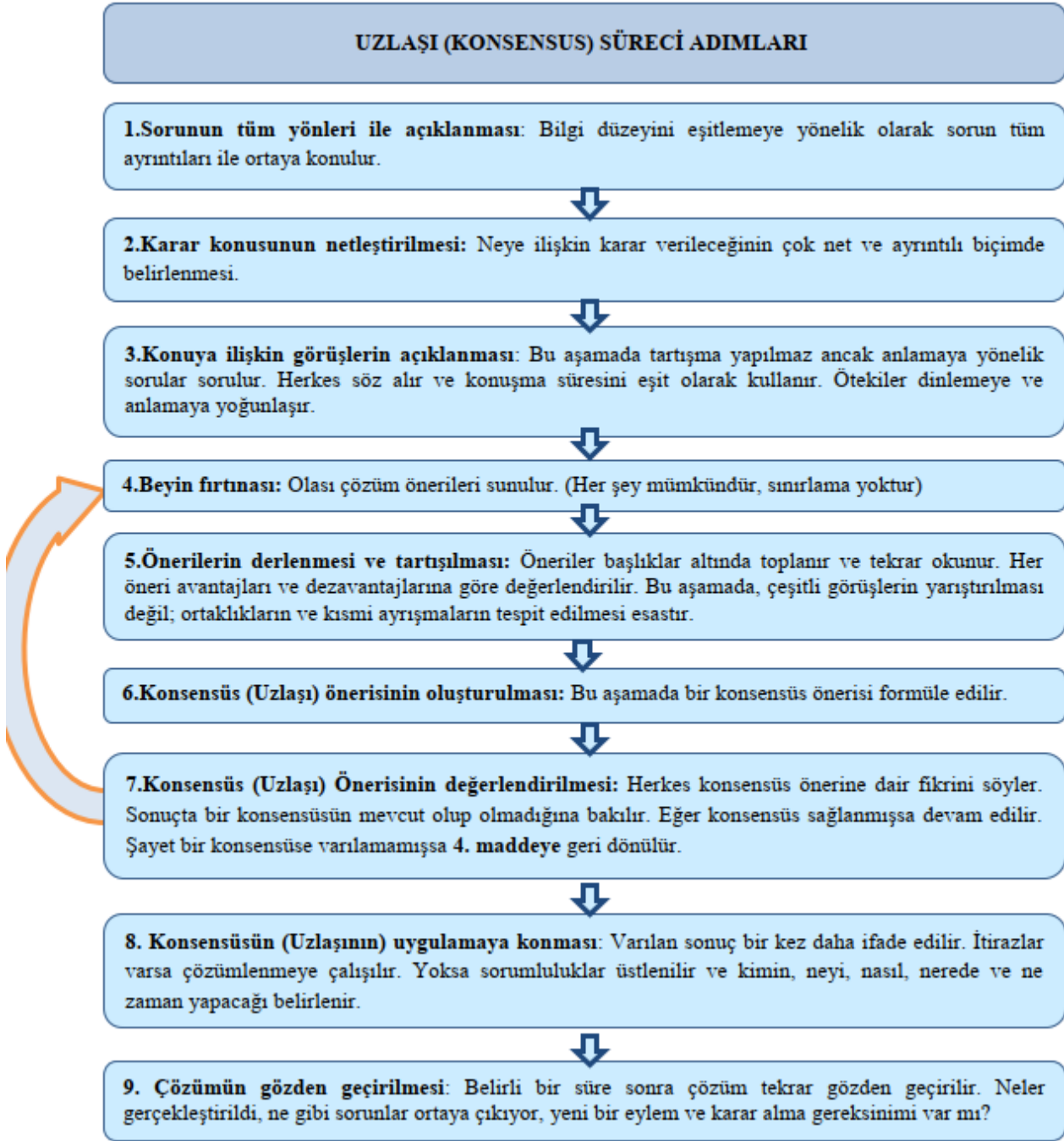
### **Uzlaşma Sürecinde Müzakere ve Türleri**

Uzlaşma sürecinin niteliği iyi müzakere edebilmeye bağlıdır. Çünkü çatışmaların çözümlenmesi uzlaşma ve müzakere becerilerinde ustalaşmaktan geçmektedir. Bu bağlamda iki temel müzakere türü vardır. Bunlar; “paylaşıcı veya rekabetçi (kazan kaybet)” ve bütünleştirici veya işbirlikçi (kazan-kazan) müzakerelerdir. Kazan-Kaybet yaklaşımı kimin daha fazla pay alacağı ile ilgilidir. Bu nedenle ilgili taraflar birbirlerini rakipleri olarak algırlar. Bu nedenle taraflardan biri kazanırken başka bir ifadeyle zafer elde ederken diğeri kaybetmek durumundadır. Böyle bir süreçte kimi zaman tehdit ve blöf stratejileri de kullanılır. Kazan-kazan yaklaşımında ise pastayı büyütme ve sonuçta bir uzlaşma elde etmek amaçtır. Taraflar birbirlerini iş birliğine açık dostlar olarak gördüğünden, hem kendilerinin hem de karşı tarafın beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması için çalışırlar. Böylece herkes kazandığı hissi ile müzakerelerden ayrılmaktadır. Bu tür müzakerelerin güven temelli oluşu uzun süreli ve yapıcı ilişkilerin gelişmesini sağlamaktadır (Özarallı, 2015; Polat-Dede, 2019; Adalet Bakanlığı, 2021). Bu tür bir müzakere sonucu gerçek anlamda uzlaşma ile sonlanır. Ateş (2020) ise müzakere türlerini sert ve yumuşak müzakere olarak gruplandırmakta ve uzlaşma sürecinde tarafların pozisyonlarının rakip yada dost konumda olmaması gerektiğini, bunların yerine nötr bir ilişki içinde olmanın daha doğru olacağını ifade etmektedir. Çünkü müzakere sürecinde bu durum onları bilgi manipülasyonuna ve irade yarışına sokabilmektedir.

### **Uzlaşma Süreci ve Adımları**

Literatürde uzlaşma (konsensüs) adımlarını gösteren farklı örnekler bulunmaktadır. Ancak benzer örneklerden faydalanılarak oluşturulan akış ve başlıklandırma Şekil.1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Uzlaş (Konsensus) Süreci Adımları<sup>1</sup>



## Uzlaş ve Eğitim

Bilindiği üzere öğrenme ortamlarında öğretmenin ne öğreteceğini, öğrencinin ne öğreneceğini ve ders kitaplarında hangi içeriklerin olacağını öğretim programları belirler. Bu bakımdan öğretim programları öğrenme sürecinin anayasası olarak bilinir. Uzlaş; güncel İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile ilgili öğretim programlarındaki en önemli konu alanlarından

<sup>1</sup> Bu akışım oluşturulmasında <https://www.seedsforchange.org.uk/shortconsensus.pdf> web sayfasında yer alan "Introduction to consensus decision making" isimli eserdeki yapı esas alınmıştır.

birini oluşturmaktadır. Örneğin Tablo1 incelendiğinde İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi 4. Sınıf Öğretim Programı için belirlenmiş altı üniteden birinin “Uzlaş” olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Tablo1. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi 4. Sınıf Üniteleri (MEB, 2018)

Sıra No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Yüzdesi
1	İnsan Olmak	4	14
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	24
3	Adalet ve Eşitlik	5	17
4	Uzlaş	4	14
5	Kurallar	4	14
6	Birlikte Yaşama	5	17
TOPLAM		29	100

Söz konusu ünitenin öğrenme hedefleri (kazanımları);

Y.4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.

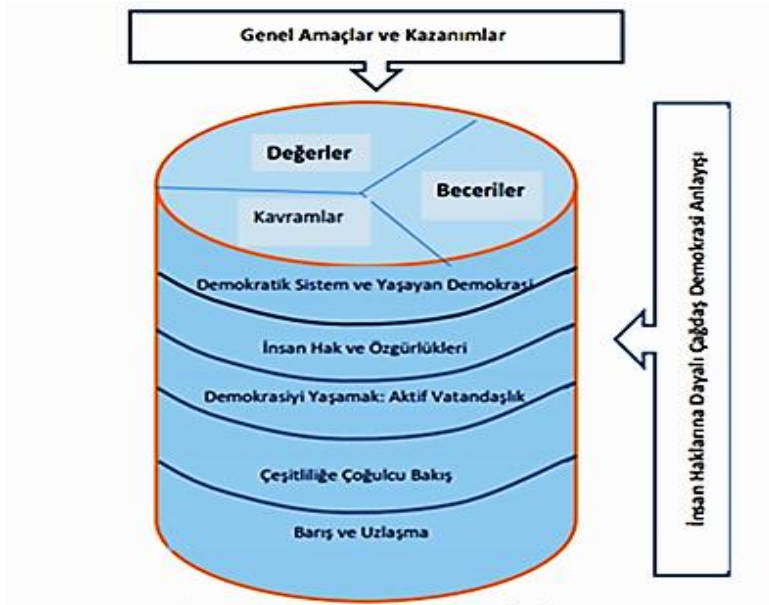
Y.4.4.2. Uzlaş gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.

Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaş yolları arar.

Y.4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaş durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.

şeklinde. Kazanımlar değerlendirildiğinde özellikle 3. kazanımın uygulamaya yönelik olduğu ve bu nedenle etkinlik temelli bir yaklaşımın gerekli olduğu açıkça görülmektedir

Şekil 2. Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programının Temaları (MEB, 2013)



Güncel Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi öğretim programında derse yönelik 8 genel amaçtan biri “çeşitliliği kültürel zenginlik kabul ederek toplumun bir arada barış ve uzlaşısı içinde yaşamalarını istemeleri amaçlanmaktadır” şeklinde belirlenmiş olup, doğrudan uzlaşısı ile ilgilidir. Ayrıca öğretim programının 5 temasından birisi “Barış ve Uzlaşma” temasıdır. Sözü edilen amaç ve tema ise yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere programdaki “kavramlar, değerler ve beceriler” yoluyla hayat bulmaktadır.

### **Eğitimde Etkinlik Kullanımı**

Bütün öğretim ilke ve yöntemleri kitaplarında yaparak yaşayarak yada başka bir ifade ile deneyimleyerek öğrenme en etkili öğrenme yollarından kabul edilir. Deneyimleyerek öğrenme içerisindeki yöntemlerden biri de etkinlikler yoluyla yada etkinlik temelli öğrenmedir. Etkinlik temelli öğrenme-öğretim öğrencilerin edilgen bir formda ve oturarak dersi dinlemesi ile ilgili olmayıp, öğrenmeye aktif bir şekilde katıldığı süreçleri ifade etmektedir (Eriyagama, 2018). Günümüzde öğretmenin merkezde olduğu yaklaşımlardan ziyade öğrenenin öğrenmeye aktif katılımını sağlayan öğrenme ve öğretim yaklaşımlarına ve bunlardan biri olan etkinlik temelli öğretime artan bir ilgi söz konusudur (Olkun ve Toluk-Uçar, 2014). 2005 sonrası yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak güncellenen öğretim programlarında, etkinliklerle öğretim vurgulanarak ve programların başarısında etkinliklerin önemli bir yerinin olduğu belirtilmektedir (Öztürk ve Işık, 2018). Etkinlik temelli öğrenme Türkiye’de 2005 sonrası uygulamaya konulmuş öğretim programları ile öğrenme sürecinde daha belirgin hale gelerek günümüzde de geçerliliğini sürdürmektedir (Kösterelioğlu, Bayar ve Akın-Kösterelioğlu, 2014). Çünkü etkinlik temelli öğrenme çocuğun ilgi ve beklentilerini merkeze alan, gerçek yaşantıların yada planlı oyun etkinliklerinin kullanıldığı bir öğretim şeklidir. (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, Akt: Özen&Ergenekon, 2011). Dolayısı ile son yıllarda öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bu öğretim yönteminin kullanımı yaygınlaşmıştır (Atmaca ve Girli, 2020).

Bu bağlamda güncel İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının açıklamalar kısmında; ...bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla *etkinlik merkezli*, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışıldığı...” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005a). Bu ifadenin bir gereği olarak 2003 sonrası geliştirilen hem ilkökul hem ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında “her kazanıma yönelik öğrenciler için etkinliklerine” yer verildiği görülür. Dolayısı ile ders kitabı olmaksızın, öğretmenlerin bu etkinlikler üzerinden derslerini yürütebilmesi öngörülmüş (MEB, 2005a; MEB, 2005b) ancak sonraki zaman içinde her sınıf düzeyinde ders kitapları yazımı yeniden başlamıştır.

Sonuç olarak öğrenciler için yazılmış öğrenme hedeflerini içeren öğretim programlarının en temel öğrenme içerik alanlarından biri de “uzlaşısı”dır. Uzlaşısı ve eğitimi; içerik bilgisi, değer-tutumlar ve beceri öğretimi ile ilgilidir. Bu nedenle uzlaşısı eğitimi hem öğreticiler hem öğrenenler için etkinlik temelli gerçekleştirmek gerekmektedir.

Uzlaşısı ve uzlaşısı eğitime yönelik içerik ve etkinlikler insan hakları, demokratik yurttaşlık ve demokrasi eğitimi bağlamında yazılmış bazı uluslararası kaynaklarda da yer almaktadır. Bu kaynaklardan biri olan Uluslararası Af Örgütü’nün “İl Adım” (2002) kitabında uzlaşısı ve uzlaşısıya dayalı karar oluşturma ile ilgili etkinlik örnekleri vardır. Bunlardan biri olan “Mobius’a Düşüş”

etkinliği; öğrencilerden verilmiş her bir durum (çatışan temel haklar) ile ilgili müzakere etmelerini ve uzlaşya dayalı karar almalarını öngörmektedir. Aldıkları karar doğrultusunda oyun kâğıdına verilen ilkeye göre işleme yapmaları istenmektedir. Etkinlik sonunda hem sonuçlar hem süreç hakkında değerlendirmeler yapılmaktadır.

Benzer şekilde insan hakları eğitimi hakkında gençlere yönelik olarak kaleme alınmış etkinlik temelli diğer bir eser ise "Compass" (2002) ve onun çocuk versiyonu olan ve Bilgi Üniversitesi tarafından Türkçe'ye Pusulacak (2010) olarak çevrilen kitaplardır. Bu eserlerde verilen etkinlikler yoluyla çatışmalı durumların şiddet içermeyen yöntemle çözülmesi ve başkalarının haklarına saygılı tarzda tutumlar geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kitaplarda barış eğitimi, çatışma yönetimi, birlikte ve uzlaşya dayalı karar alma bağlamında kullanılabilir içeriklere ve kapsamlı uygulamalı etkinliklere yer verilmiştir. Dolayısı ile hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde uzlaşya ve eğitimi konularına bir ilginin olduğu buna karşın etkinlik temelli uzlaşya eğitimi bağlamında ülkemizde oluşturulmuş kaynakların sınırlı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, uzlaşya ve uzlaşya eğitiminin kavramsal çerçevesini sunulacak; uzlaşya eğitiminde iyi örnekler arasında yer alan "Okyanusta Kaybolmak" etkinliğinin tanıtımı yapılarak etkinliğin tanınırlığına katkı sağlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki kısmında söz konusu etkinliğin uygulama yönergesine; ekler kısmında ise uygulamada kullanılacak metinlere, formlara ve değerlendirme ölçütlerine yer verilecektir.

#### **Okyanusta Kaybolmak Etkinliği Uygulama Yönergesi**

1. Bu bir grup çalışmasıdır. Yaklaşık 4-8 kişilik gruplar oluşturunuz.
2. "Okyanusta kaybolmak" metnini yansıtıcı yardımı ile paylaşınız.
3. "Denizde Kaybolmak Sıralama Tablosu"ndan tüm grup üyelerine birer tane dağıtınız.
4. Tüm katılımcılara kendi bireysel sıralamasını yapması ve birinci sütuna yazması için 8-10 dk. süre veriniz.
5. İkinci aşamada gruplardan her bir araç gerecin önemini tartışmalarını ve uzlaşarak karar vermelerini isteyiniz. Uzlaşya sonucu alınan her bir kararı 2.sütuna yazmaları için 20 dakika süre veriniz.
6. Doğru cevaplar yani "ABD Sahil Güvenliği" tarafından önerilen sıralamayı yansıtılarak herkesin 3. sütuna yazmasını sağlayınız.
7. Bireysel ve grup cevaplarının doğru cevaplarla karşılaştırılmasını ve her bir madde için 1-3 sütunlarının farkı 4.sütuna, 2-3. sütunların farkı 5. sütuna yazılarak (- yada + önemli değil, fark ne ise onun + cinsinden yazılması) en alttaki ilgili yere toplanmasını sağlayınız.
8. Puanlar/Sonuçlar tablosunu yansıtınız.
9. Hem bireysel hem de grup puanlarını ve süreci katılımcılar ile birlikte değerlendiriniz. Bireysel ve grup puanlarının ne derece farklılaştığı ve nedenlerini değerlendiriniz.
10. Süreçte kararlarını nasıl değiştirdiklerini ve bunların nedenlerini tartışınız.
11. Katılımcılarla uzlaşya dayalı karar almanın güçlüklerini ve buna karşın sonuç üzerindeki olumlu etkisini konuşunuz.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal koşullarında gerçekçi ve bütüncül ele alınmasına yönelik süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Nitel araştırmalarda, araştırmacı elindeki verileri en ince ayrıntısına kadar inerek tekrar ve tekrar incelemek suretiyle analiz eder. Nitel araştırmalar spesifik bir konuya ilişkin derinlemesine inceleme yapmayı, teori geliştirmeyi, öznel sonuçlar ortaya koymayı amaçlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Başlıca veri toplama teknikleri ise; gözlem, mülakat, anket ve doküman incelemesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve çoğunlukla tarihçilerin, antropologların ve dil bilimcilerin kullandığı doküman inceleme yöntemi, diğer birçok yöntemle oranla kolay ve pratik bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimsek, 2021). Doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu yada olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini içerir (Turgut, 2014). Eğitim araştırmaları incelendiğinde doküman incelemesinin çok sınırlı oranda tercih edilen bir yöntem olduğu görülmektedir (Özkan, 2023). Doküman incelemesinde veriler; gazete, dergi, kitap vb. dokümanların taranması yoluyla edilir. Günümüzde mesajlar, e postalar, web sayfaları, bloglar da birer doküman haline gelmektedir (Baş ve Akturan, 2017). Bu çalışma, basılı bir doküman olan "Lost at Sea/Okyanusta Kaybolmak" isimli etkinliğin, etkinlik temelli uzlaşma eğitimi bağlamında incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir.

### Araştırma Etik İzinleri

Bu çalışma için etik kurul onayı gerekli değildir. Ayrıca, bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbiri yapılmamıştır.

## Bulgular ve Sonuçlar

Çalışma sonucunda incelenen "Okyanusta Kaybolmak" etkinliği bağlamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır;

Etkinlik grup çalışmasını, etkili müzakere etmeyi ve uzlaşmaya dayalı karar almayı öngörmektedir. Bu bakımdan uzlaşma eğitimi bağlamında kullanılabilir bir niteliktedir,

Etkinlik müzakere süreçlerinde argüman kullanmayı, argümanları değerlendirmeyi içeren bir özellikte olduğundan üst düzey düşünme ve tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır,

Etkinlik, kazan-kazan müzakere tekniğinin ve grup çeşitliliğinin kişilere ve gruplara olan katkısının görülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle etkinlikte iyi müzakere eden gruplar ve grup niteliği çeşitlik gösterenler (yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, yaşanan coğrafya vb.) daha yüksek puan elde etmektedir. Çalışma bir etkinlik formunda kısmen oyun yada yarışma niteliği gösterdiğinden katılımcıların dikkatlerini çeken, eğlenceli bir etkinliktir. Çünkü büyük olsun küçük olsun herkes oyunları ve yarışmaları sevmektedir.

Sonuç olarak "Okyanusta Kaybolmak" etkinliği ortaokul düzeyinden itibaren öğrencilere ve yetişkinlere uygulanabilecek, aktif öğrenmeye uygun bir etkinliktir. Etkinliğin özünü iyi müzakere ve birlikte karar alma oluşturmaktadır. Bu öz aynı zamanda uzlaşma eğitimi becerilerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilgilidir.

## Kaynakça

- Adalet Bakanlığı. (2021). *Temel arabuluculuk eğitimi katılımcı kitabı*. Arcs Matbaacılık. <https://adb.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/1122021195815Arabuluculuk%20E%C4%9Fitim%20Kat%C4%B1%C4%B1mc%C4%B1%20Kitab%C4%B1.pdf>
- Uluslararası Af Örgütü. (2002). *İl Adım: İnsan Hakları Eğitimine Başlangıç İçin El Kitabı* (İ.Üstüner ve G. Gürsoy-Ataman, Çev.). Ayrıntı Basımevi.
- Ateş, A. (2020). Müzakere yaklaşımları bağlamında sert, yumuşak ve prensipli müzakerelerin analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 24(1), 111-126.
- Atmaca, F ve Girli A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan etkinlik temelli analog saat okuma becerisi öğretiminin etkililiği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 1-23.. <https://doi.org/10.29129/inujse.673991>
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin
- Bezci, B. (2023). *Konsensus. Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/konsensus>
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M-L., Oliveira, B., Ondrácková, J., Surian, A and Suslova, O. (2002). *Compass - A manual on human rights education with young people*. Council of Europe.
- Eriş, A.U. A. (2018). Ceza muhakemesi hukukunda uzlaştırma ve uzlaştırma eğitimi. *TBB Dergisi* (137). ss.241-271.
- Eriyagama, Shamali (2018). Activity-based teaching methods for better learning in primary mathematics classrooms. *World Voices Nexus The WCCES Chronicle*, ISSN: 2522-7483, Vol:2, No:2. <https://www.worldcces.org/article-3-by-eriyagama/use-of-activity-based-teaching-methods-to-create-peaceful-learning-in-primary-mathematics-classrooms>.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu* (M.Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 293.
- Gökalp, Ö. T. (2013). Ceza usul hukukunda uzlaşma. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 21-30.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. PegemA.
- Knox, G. (Tarihsiz). "Lost at sea" [http://insight.typepad.co.uk/lost\\_at\\_sea.pdf](http://insight.typepad.co.uk/lost_at_sea.pdf)
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2014). Satisfaction levels of teachers in professional development activities in Turkey. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, pp. 321-333. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6354>
- Lokmanoğlu, E. (2022). İletişimin iki yüzü: Çatışma ve Uzlaşma. *International Academic Social Resources Journal*, Vol:7, Issue:34; pp:115-119. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.57420>
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. fiction [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Margalit, A. (2013). *Uzlaşma ve kokuşmuş uzlaşmalar*. (N.Çatlı, Çev.). İthaki Yayınları.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013). *Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (4.sınıf)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

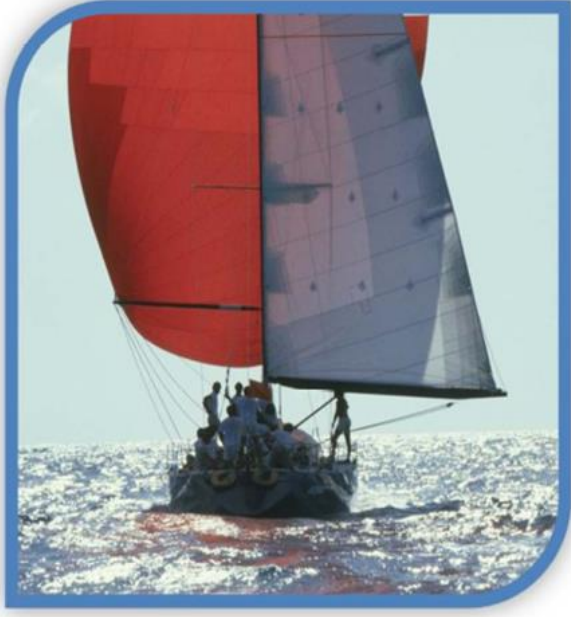
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel çatışma ve yönetimi: spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında bir uygulama. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), ss.51-56. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000046](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000046)
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Eğiten Kitap
- Özarallı, N. (2015). Müzakere sürecine bakış:Türk yöneticileriyle nitel bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 11(24), 135-154. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2015.11.24.443>
- Özdeş, T. (2000). *Çatışma veya uzlaşma: 21. Yüzyıla girerken çoğulculuğa kur'an açısından bir bakış*. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı:4, ss.179-92.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Özkan, U.B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem.
- Özmas, U. (2020). "Homo homini lupus" sözü üzerine. *Kaygı.Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. 19 (1), 200-219 . <https://doi.org/10.20981/kaygi.702999>
- Öztürk Çiftci, D ve Erkanlı, H. (2020). Liderlik yönelimlerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 12 (4), 3930-3946. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1081>
- Öztürk, F. ve Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 13, Sayı: 26, 513-545.
- Polat-Dede N.(2019). İletişim ve müzakere arasındaki ilişkiler üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:3, Sayı:2, ss. 203-220.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*. 13 (3), 206-235.
- Sinanoğlu, A. Faruk. (2012). Evrensel düzeyde uzlaşma ve hoşgörü kültürünün imkânı. *Hikmet Yurdu*. Yıl:5, Sayı:9, ss. 25-35.
- Turan, Ş. ve Nazıroğlu B. (2021). Dinî uzlaşma kültürü bağlamında ilahiyat eğitimi. *Darulfunun İlahiyat*, 32(1), 219-256.
- Turgut, Y. (2012). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. A.Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı.
- Türer, Celal. (2016). Uzlaşma'nın felsefesi, *Ombudsman Akademik*. (4), 171-188. <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.439992>
- Türnüklü, A.; Şahin, İ. ve Öztürk N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı:32, ss.574-597.
- Dökmen, Ü. (2017). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek, uzlaşmak*. Remzi Kitabevi.
- Seeds for Change. (2020). *Introduction to consensus decision making* <https://www.seedsforchange.org.uk/shortconsensus.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin .

## Çıkar Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

## EKLER

### OKYANUSTA KAYBOLMAK<sup>2 3</sup>



Atlantik Okyanusu boyunca yapacağınız hayatınızın gemi turu için üç arkadaşınızla birlikte bir yat ve hiçbirinizin daha önce denizcilik deneyimi olmadığından deneyimli bir kaptan ve iki kişilik mürettebat kiraladınız.

Maalesef Atlantik Okyanusu'nun ortasında gemi mutfağında kötü bir yangın başladı. Kaptan ve mürettebat alevlerle uğraşırken kayboldular. Yatın büyük bir bölümü zarar gördü ve yavaş yavaş batmaya başladı.

Bulduğunuz yer belli değil, bunu belirlemek üzere kullanabileceğiniz ekipmanlardan hayati önem taşıyan navigasyon ve radyo donanımı da yangından zarar gördü. Sizin en iyi tahmininiz en yakın kara parçasından yüzlerce mil uzakta olduğunuz.

Siz ve arkadaşlarınız zarar görmemiş ve yangından olumsuz etkilenmemiş 15 malzeme götürebilirsiniz / alabilirsiniz. Buna ek olarak 4 kişilik kauçuk kurtarma botu ve bir kutu kibrit kurtardınız.

Sizler kurtarılmayı bekliyorsunuz. Sizin göreviniz, kurtarılma olayı gerçekleşene kadar size gerekli olacak olan, 15 maddeyi önem/öncelik sırasına koymanızdır. **Sizin için en önemli malzemeye 1, ikinci önemli malzemeye 2, en az önemli olana ise 15 değerini veriniz** ve böylece 15 malzemeyi sıralayınız.



<sup>2</sup> Graham Knox, "Lost at Sea" [http://insight.typepad.co.uk/lost\\_at\\_sea.pdf](http://insight.typepad.co.uk/lost_at_sea.pdf) (Bu çalışma, Telif Hakları Gereği sadece eğitim amaçlı kullanılabilir. Ticari amaçlı kullanılmaz.)

<sup>3</sup> **Yazar Notu:** Bu etkinlik daha önce "Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi" kapsamında yazar tarafından çevirisi yapılarak eğitim amaçlı kullanılmıştır.

## “OKYANUSTA KAYBOLMAK” SIRALAMA TABLOSU

Malzemeler	1. adım	2. adım	3. adım	4. adım	5. adım
	Sizin bireysel sıralamanız	Takımınızın sıralaması	Sahil güvenliğinin sıralaması	1 ve 3. adım arasındaki fark	2 ve 3. adım arasındaki fark
Sekstant (denizcilikte bulunduğunuz enlemi bulmada kullanılır)					
Tıraş aynası					
Cibinlik (Sineklerden korunmak için kullanılan kumaş)					
25 litrelik şişe suyu					
Asker tayını (Asker azığı, ekmeği)					
Atlantik okyanusu haritası					
Yüzen koltuk minderi					
10 litrelik yağ/petrol karışımı					
Küçük transistör radyo					
7 metre kare şeklinde su geçirmez plastik kumaş					
Bir kutu köpekbalığı kovucu					
Bir şişe 160'lık rom (Alkollü içki).					
7 metre naylon ip					
2 kutu çikolata					
Okyanus balık tutma kiti ve kazık					
			<b>Toplam</b>	<b>Sizin Puanınız</b> (.....)	<b>Takımın puanınız</b> (.....)

## SAHİL GÜVENLİK UZMAN ANALİZİ

Transatlantik turları rüzgar yoğunluğunun daha sınırlı olduğu zamanlarda yaklaşık 20 gün sürmektedir. Rüzgar fazla olduğunda ve nevigasyon araçları olmaksızın sadece botla karaya ulaşmak oldukça zordur. Öyle ki yeterli yiyecek su olmadan bu kadar uzun süre hayatta kalmanın imkânsızdır. Sinyal veren cihazlar olmadan fark edilme ve kurtarılma şansı oldukça azdır.

Aşağıdaki tabloda hayatta kalmak için önemli malzemelerin uzmanlar tarafından yapılan sıralaması yer almaktadır:

Malzemeler	Sahil güvenliğinin sıralaması	Nedeni Gereğesi
Sekstant (denizcilikte bulunduğunuz enlemi bulmada kullanılır)	15	Gerekli tablolar ve kronometre olmadan kullanışsızdır.
Tıraş aynası	1	Tüm malzemeler içinde oldukça önemlidir. Varlığını iletme için en güçlü aracınızdır. Günışığında basit bir ayna 5 ila 7 milyon mum ışığı gücünde ışık yayar.
Cibinlik (Sineklerden korunmak için kullanılan kumaş)	14	Okyanusun ortasında sivrisinek olmaz bu nedenle kullanışsızdır
25 litrelik şişe suyu	3	Terleme sırasında ciddi miktarda su kaybedilir. 25 litrelik su sizin ve grubunuzun su ihtiyacını karşılar.
Asker tayı (Asker ağı, ekmeği)	4	Temel beslenme içindir.
Atlantik okyanusu haritası	13	Gerekli navigasyon araçları olmadan kullanışsızdır.
Yüzen koltuk minderi	9	Eğer biri düşerse yaşam koruyucu olarak kullanışlıdır.
10 litrelik yağ/petrol karışımı	2	Sinyal vermek için önemli ikinci malzemedir. Bu karışım kibritinde yardımıyla suyun üzerinde yanacaktır.
Küçük transistorlu radyo	12	Herhangi bir radyo istasyonunun kapsama alanında olmayacaksınız.
7 metre kare şeklinde su geçirmez plastik kumaş	5	Yağmur suyunu toplamada, rüzgar ve dalgalardan korunmada kullanılabilir.
Bir kutu köpekbalığı kovucu	10	Köpekbalıklarını kovmak için tabii ki
Bir şişe 160'lık rom (Alkollü içki).	11	%80 oranında alkol içerir. Yaralanmalarda antiseptik olarak kullanılabilir, Aksi takdirde kullanışsızdır. Kesinlikle içilmemelidir, bu hayatta kalma mücadelesi ile çelişir, çünkü su kaybına neden olur.
7 metre naylon ip	8	İnsanları ve malzemeleri birbirine bağlamakta kullanılabilir. Birçok kullanım amacı da olabilir. Oldukça yaşamsaldır.
2 kutu çikolata	6	Besin ihtiyacından gereklidir.
Okyanus balık tutma kiti ve kazık	7	Balık tutacağınızın garantisi yoktur, bu nedenle çikolatadan daha az önemlidir. Kazık tente kurmakta kullanılabilir.

## Puanlar/Sonuçlar

00 - 25	<b>Harika</b>	Büyük bir hayatta kalma becerisine sahip olduğunu gösterir. <b>Kurtarıldınız.</b>
26 – 32	<b>İyi</b>	Ortalama sonuçtan yüksektir. İyi hayatta kalma becerisi. <b>Kurtarıldınız.</b>
33-45	<b>Orta</b>	Deniz tuttu, açsınız ve yorgunsunuz. <b>Kurtarıldınız.</b>
46-55	<b>Vasat</b>	Çok su kaybettiniz. Güç bela yaşıyorsunuz. <b>Zor ama kurtarıldınız.</b>
56-70	<b>Zayıf</b>	<b>Kurtarıldınız.</b> Ancak sadece ucu ucuna
71+	<b>Oldukça Zayıf</b>	<b>Ah Canım Benim!!!</b> Senin boş olan botun kıyıya vurdu, birkaç haftadan sonra arama çalışmaları durdu.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Consensus Education and Activity of “Lost in the Ocean” - Uzlaş1 (Konsensüs) Eğitimi ve Okyanusta Kaybolmak Etkinliği

## Introduction

Despite their different characteristics, human are social beings who live together with others in the same society. With exceptions regarding individual areas of life, the person has to constantly seek consensus. So much so that the concept of consensus is also necessary for resolving the individual's problems with herself/ himself (Dökmen, 2017).

### Conflict and Consensus

Conflict is a word that is often used in everyday life. For example, words such as "we should avoid conflict", "conflict is useless", "conflict deepens conflicts" sometimes appear as words expressed from wisdom and sometimes from desperation (Türer, 2016). Conflict is conceptually one of the words that people attach negative meaning. The main reason for this is the lack of knowledge. In essence, interpersonal conflicts and disagreements are neither positive nor negative. In other words, it is situational and neutral. In fact, it is more important not the existence of conflict but how it is managed (Kavacık, Baltacı, & Yıldız, 2013; Mirzeoğlu, 2005). According to Lokmanoğlu (2022), consensus-based decision-making processes and conflict resolution styles need to be learned in order to solve communication and many other problems.

According to Bezci (2022), consensus refers to a state of agreement. Consensus does not mean surrendering to the will of the majority, but ensuring the participation of all parties; In other words, it envisages not leaving anyone or any group out. The consensus process requires confronting problems, discussing and negotiating to reach the most appropriate and rational solution (Karip, 2003), and taking into account the interests of both oneself and others (Dökmen, 2017). In a discussion table for consensus, all parties give up some things (with a give-and-take approach, the

parties make concessions depending on their power) and get the best they can get in return (Rahim, 2002; Maral, 2016; Çiftçi Öztürk & Erkanlı, 2020).

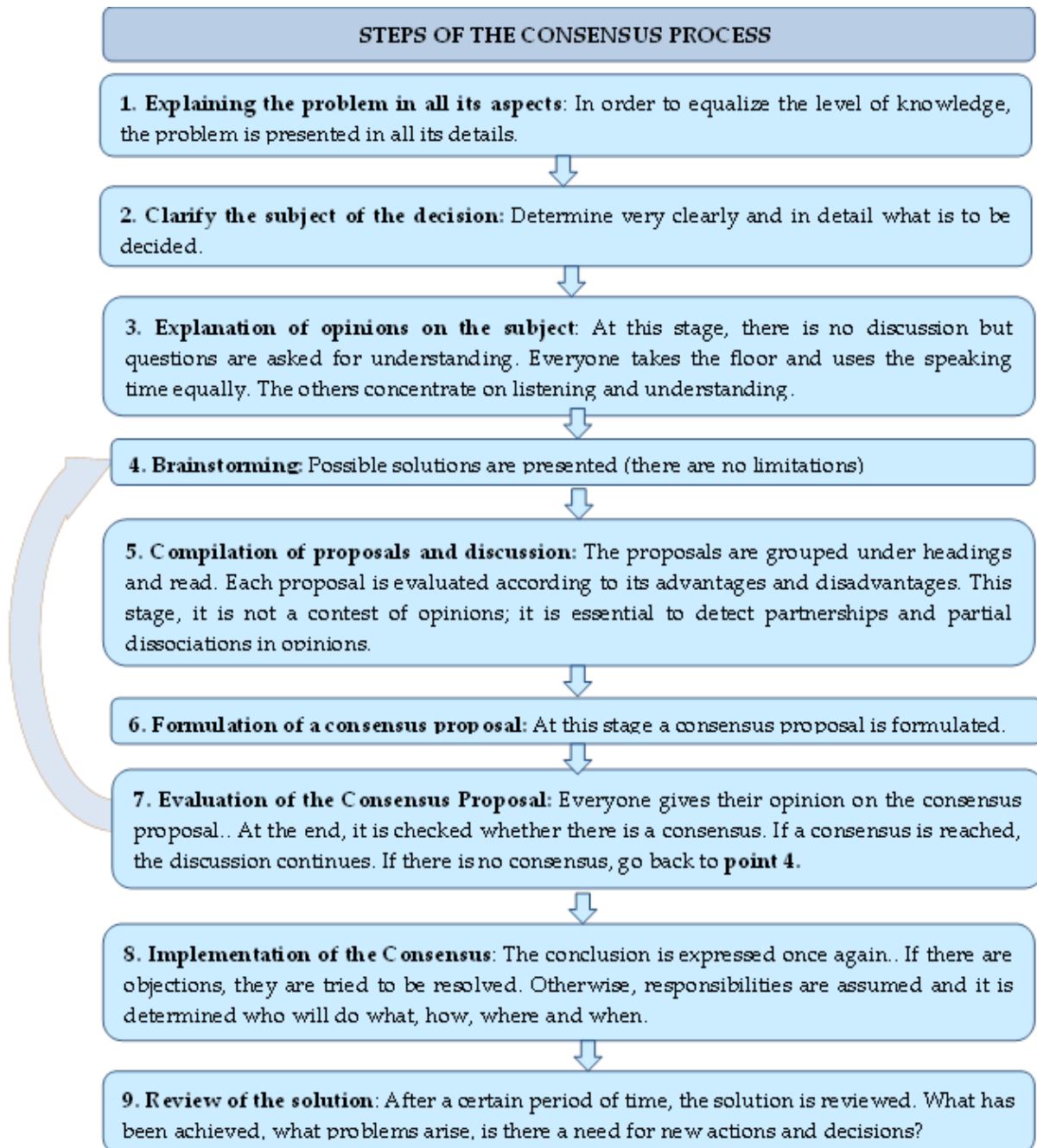
### **Types of Negotiations, Steps of the Consensus Process**

There are two basic types of negotiation. These are; “distributive or competitive (win-lose)” and integrative or cooperative (win-win) negotiations. The Win-Lose approach is about who gets the bigger share. While one side wins, in other words, achieves victory, the other side has to lose. In the win-win approach, the aim is to enlarge the pie and ultimately achieve consensus. In this approach, the parties work to meet both their own and the other party's expectations at the highest level. This way, everyone leaves the negotiations feeling like they won. (Özarallı, 2015; Polat-Dede, 2019; Adalet Bakanlığı (Ministry of Justice), 2021). This type of negotiation ends in real consensus.

*Figure 1: Steps of the Consensus Process<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> The creation of this flow was based on the “Introduction to consensus decision making” available on the website “<https://www.seedsforchange.org.uk/shortconsensus.pdf>”



## Consensus and Education

As it is known, curricula determine what the teacher will teach, what the student will learn and what content will be in the textbooks. Consensus is one of the most important subject areas, in current curricula on human rights, citizenship and democracy. For example, it is seen that one of the six units in the Human Rights, Citizenship and Democracy (4th Grade) Course Curriculum is "Consensus" (Ministry of National Education [MoNE], 2018). One of the 5 themes in the current High School Democracy and Human Rights Course curriculum is the theme of "Peace and Consensus" (MoNE, 2018).

## Education and Activities

In all teaching principles and methods books, learning by doing and experiencing or, in other words, learning by experience is considered one of the most effective ways of learning. Activity-based learning has become more prominent in the learning process with the curricula put into practice after 2005 in Turkey and continues to be valid today (Kösterelioğlu, Bayar, & Akın-Kösterelioğlu, 2014). Because activity-based learning is a form of teaching that focuses on the interests and expectations of the students and uses real experiences or planned play activities (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004, cited in Özen & Ergenekon, 2011).

Activity-based learning is also important in consensus education, which is one of the basic concepts in the literature on human rights and citizenship education. In this context, it can be said that the activity "Getting Lost in the Ocean/Sea" is a good example to be used in consensus education. Below is the instruction for using this activity. The original English version of the activity can be accessed from the link "[http://insight.typepad.co.uk/lost\\_at\\_sea.pdf](http://insight.typepad.co.uk/lost_at_sea.pdf)".

### Instructions for "Lost in the Sea/Ocean Activity"

1. This is a group activity. Form groups of about 4-8 people.
2. Share the text of "Lost in the Sea/Ocean" with the help of the reflector.
3. Distribute one of the "Lost at Sea Sorting Chart" to each group member.
4. Give all participants 8-10 minutes to make their individual ranking and write it in **column 1**.
5. In the second stage, ask the groups to discuss the importance of each tool and make a consensus decision. Give them 20 minutes to write each consensus decision in **column 2**.
6. Reflect the correct answers (i.e., the order suggested by the "US Coast Guard"). Have everyone write the correct answers in **column 3**.
7. Ensure that the individual and group answers are compared with the correct answers and that the difference of **columns 1-3** for each item is written in **column 4** and the difference of **columns 2-3** is written in **column 5** (- or + is not important, write it as +) and collected in the relevant place at the bottom.
8. Reflect the Points/Results table.
9. Evaluate both individual and group scores and the process together with the participants. Evaluate the extent to which individual and group scores differ and why.
10. Discuss how they changed their decisions in the process and why.
11. Discuss with the participants the challenges of consensus decision-making and its positive impact on the outcome.

## Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Qualitative research is research in which qualitative data collection methods are used and the process of realistic and holistic handling of events in natural conditions is followed (Yıldırım & Şimsek, 2021). The main data collection techniques in qualitative research are observation, interview, survey and document analysis (Gürbüz & Şahin, 2018). The document analysis method is an easy and practical data collection technique compared to many other methods (Yıldırım & Şimsek, 2021). Document analysis method involves the analysis of materials containing information about the

phenomenon or phenomena targeted to be researched (Turgut, 2014). In document analysis, data are obtained by scanning documents such as newspapers, magazines, books, etc. (Baş & Akturan, 2017). This study is about the analysis and evaluation of the activity "Lost at Sea", which is a printed document, in the context of consensus education.

## **Findings and Results**

As a result of the study, the following conclusions can be reached in the context of the "Lost at Sea" activity;

The activity envisages group work, effective negotiation and eventually consensus-based decision-making. In this respect, it can be used in the context of reconciliation education.

Activity; Since it has a feature that includes negotiating, using arguments, and evaluating arguments, it will contribute to the development of high-level thinking and effective discussion skills.

Activity; It enables the contribution of win-win negotiation technique and group diversity to individuals and groups to be seen. For this reason, groups that negotiate well in activities and benefit from group diversity (age, gender, socio-economic status, geography, etc.) achieve higher scores.

The study is in the form of an activity and is partly a game or a competition. Therefore, it is an activity that attracts the attention of the participants and partly has an entertainment dimension. Because everyone, whether big or small, loves games and competitions.

As a result, they "Lost at Sea" activity is an activity suitable for active learning that can be used to students and adults from secondary school level. The essence of the event is good negotiation and joint decision-making. This essence is also directly related to the development of consensus education skills.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Ders Kitaplarında Alternatif Bir Model: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kitabı

 Mehmet Ülger, Dr. Öğr. Üyesi

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

[mehmet.ulger@yobu.edu.tr](mailto:mehmet.ulger@yobu.edu.tr)

Orcid ID: 0009-0003-7216-4987

Bildiri Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 14.12.2023

Kabul Tarihi: 10.02.2024

Yayınlanma Tarihi: 12.03.2024

Atf: Ülger, M. (2023, 23-25 Ekim). Ders kitaplarında alternatif bir model: insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi kitabı. 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 156-173.

## Özet

Bu araştırmanın amacı, 2015-2017 yılları arasında basımı yapılan, tasarımsal ve öğretimsel bakımdan alternatif bir bakış açısı oluşturma niteliğine sahip olan İlkokul (4. Sınıf) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının anlaşılmasına ve bilinirliğine katkı sağlamaktır. Nitel araştırma türündeki bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında "ders kitapları", "ders kitaplarında masal", "ders kitaplarında tasarım ve görsellik", "kitaplarda soru" kullanımları başlıklarına ilişkin kavramsal içeriklere yer verilmiştir. Sonrasında ise bu ders kitabının öğrenme sürecinde nasıl kullanılacağına yönergesine, kitapla ilgili EBA bilişim ağından elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan kelime bulutuna ve bir ders kazanım özelinde kitabın sayfalarından örneklerle yer verilmiştir.

Sonuç olarak söz konusu ders kitabı; öğrenme öğretme süreci, kullanılan yazı şekli (saftirik tarzı), çizimler (karikatürize edilmiş çizimler), kitabın tamamının masallar üzerinden kurgulanması, soru tarzı (ayak açma; sıra dışı, düşünme sorgulama içeren, eğlenceli vb.), meraklı çocuklar için bölümü bakımlarından alternatif model olabilecek nitelikte bir eserdir. Bu eser okutulduğu dönemde uzmanların ve öğrencilerin en beğendiği ders kitaplarından biri olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitabı, alternatif, model, masal, soru sorma.

## Abstract

The aim of this study is to contribute to the understanding and recognition of the Primary School (4th grade) Human Rights, Citizenship and Democracy textbook, which was published between 2015-2017 and has the quality of creating an alternative perspective in terms of design and teaching. In this qualitative research study, document analysis method was used. Within the scope of the study, conceptual contents related to the titles of "textbooks", "fairy tales in textbooks", "design and visuality in textbooks", and the use of "questions in textbooks" were included. Afterwards, the instructions on how to use this textbook in the learning process, the word cloud created based on the opinions obtained from the EBA information network about the book, and examples from the pages of the book in the context of a lesson learning outcome were given.

As a result, the aforesaid textbook in question is a work that can be an alternative model in terms of the learning and teaching process, the writing style (the "Saftirik style"), the illustrations (cartoonized illustrations), the fact that the entire book is based on fairy tales, the question style (foot opening and unusual, thinking, questioning, fun questions, etc.), the section "for curious children". This book was one of the favorite textbooks of experts and students during the period it was taught.

**Keywords:** Textbook, alternative, model, tale, questioning.

## Giriş

### Bir Eğitim Materyali Olarak Ders Kitapları

Tarihsel süreç içerisinde eğitim ve öğretimi desteklemek üzere, çeşitli öğretim materyalleri kullanılmıştır. Günümüzde eğitim araçları tür ve içerik bakımından büyük değişim ve dönüşüm göstermektedir. Teknolojik devinime ve bilgi kaynaklarında oluşan tüm zenginliğe karşın basılı öğretim araçları halen önemini korumaktadır (Uluğ, 1991). Bu basılı kaynaklardan kitaplar, özellikle de ders kitapları, en geleneksel türlerdendir. Ders kitapları nesiller boyu eğitim ortamlarının en önemli ve yeri doldurulamaz bileşeni olup halen önemini korumaktadır (Alkan, 1979; Keser, 2004). Ders kitaplarının en önemli özelliği, daha önceden oluşturulmuş öğrenme hedeflerini içeren öğretim programlarını (müfredat) birebir yansıtan materyaller olmasıdır. Bu durum ders kitabının en yaygın eğitim aracı olmasına nedenlerindedir (Büyükkalan, 2003). Son yıllarda ülkemizde ders kitaplarının devlet tarafından ücretsiz dağıtılması ile birlikte tüm öğrenciler bakımından ders kitaplarına erişim sorunu ortadan kalkmıştır. Bu kapsamda ülkemizde her yıl onlarca ders bağlamında milyonlarca ders kitabı öğrencilerle buluşturulmaktadır.

Öğretim süreçlerindeki kaynak çeşitliliğine rağmen, öğrenciler ve öğretmenler başvuru kaynağı olarak ders kitaplarını halen yaygın olarak kullanmaktadır. Ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar (Tor ve Erden, 2003), ders kitaplarının öğrencilerin temel başvuru kaynakları arasında yer aldığını ve öğrencilerin gelişim özelliklerinde (Taşdemir, 2010) önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Aslında ders kitapları sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de ana kaynak özelliğindedir. Türk Eğitim Derneği [TED] (2009:94) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikleri (güncellemeleri) en fazla ders kitabı setleri üzerinden takip ettikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Kara-Özkan'ın (2021) yaptığı çalışma öğretmenlerin özellikle bazı temalarda ders kitaplarına büyük oranda bağlı kaldıklarını göstermektedir. Özbay'ın (2003) araştırmasına göre ise Türkçe öğretmenlerinin 94,44'ü öncelikli olarak ders kitabından yararlanmaktadır.

Ders kitaplarının yaygın kullanım nedenleri arasında özellikle "hukuksal zorunluk, güvenilirlik ve ulaşılabilirlik" söylenebilir. Hukuksal olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ders kitapları dışında eğitim araçlarının kullanımı yasaklanmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021), Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin ilgili hükmü "*Bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz.*" şeklindedir. Yani okullarda ders kitaplarını kullanmak bir zorunluluktur. Bir diğer önemli husus ise güvenilirlik meselesidir. Çünkü yine bu yönetmelik hükümleri uyarınca ders kitapları merkezi otorite tarafından oluşturulan panel siteminde incelendikten sonra kabul edilmektedir. Dolayısı ile ders kitaplarının içeriğinde sorunlu bir unsurun bulunma olasılığı oldukça düşüktür ve bu durum ders kitaplarının içeriğindeki her bir unsurun güvenilir algılanması sonucunu doğurmaktadır. Bir diğer önemli neden ise ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz verilmesi nedeni ile kitaba ulaşılabilirlik sorununun olmamasıdır. Ülkenin her coğrafyasında her okula, her sınıfa, ders kitapları okulun ilk haftası ulaşmaktadır.

Çok yaygın kullanılan bir kaynak olan ders kitaplarının niteliği ise önemli bir durumdur. Ders kitapları bağlamında yapılan akademik çalışmalar "içeriğin bilimselliği, dil ve anlatım özellikleri, biçimsel özellikler bakımından" bazı önemli sorunlara işaret etmektedir. Ders kitabının

bilimsel bir içeriğe sahip, dikkat çekici bir formda tasarlanması ve içeriğin ilgi çekici, araştırma ve sorgulamayı destekleyici nitelikte olması gerekir. Bu bağlamda Demirel ve Kıroğlu (2008) eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birisi olarak ders kitaplarının kalite sorununu işaret etmektedir. Bu bağlamda özellikle ilköğretim düzeyi kitapların niteliği büyük titizlikle ele alınmalıdır (Ünsal ve Güneş, 2002).

Mazlum ve Mazlum'un (2016) çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri açısından işlevsel bir ders kitabı tasarımında; "etkili ve dikkat çekici görseller" kullanılması ve "renkli olma" özelliklerinin daha öne çıktığı görülmektedir. Aynı çalışmaya göre küçük yaş çocukları için yazılan kitaplarda "karikatür resimlemeler kullanılmalı" görüşünün en yüksek frekans değerine sahip maddelerden olduğu görülmekte ve bunu destekler nitelikte öğrencilerin okudukları kitap serileri içerisinde "saftirik serisi" tarzı kitaplar daha ön plana çıkmaktadır.

Yalın (2002)'a göre metnin içeriğinin anlaşılabilirliği yanında, tasarımının da anlaşılır formda olması öğrenmeyi desteklemektedir. Alpan'ın (2004) çalışmasında da ders kitaplarındaki grafik tasarım ilkelerine (görsel-metin-sayfa tasarımı) uygun oluşturulmuş kitapların öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir. Buna karşın Keser (2004)'in bilgisayar ders kitaplarına yönelik çalışmasından, hiçbir kitabın görsel tasarım ilkelerini tümüyle karşılayacak nitelikte bulunmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Yapıcı (2004)'ya göre ders kitaplarımız; renk ve çocuk ruhuna uygun tasarımdan yoksun, bilişsel ve duyuşsal açıdan sevimsiz, estetikten uzak, biçim açısından ise hastalıklı bir organizma gibi güçsüzdür.

Son dönemde özellikle kitapların şekil, renk ve görsel niteliklerinde önemli ilerlemeler kaydedilmesine karşın, halen ders kitapları öğrenciler bakımından sevimsiz bulunmakta, öğretmenlerin bazıları alternatif kaynaklara yönelmektedir. Okullara gidildiğinde bazı kitapların kimi sayfalarının hiç açılmadığı, okunmadığı rahatlıkla görülmektedir. Dolayısı ile etkili bir ders kitabının içeriği, sayfa ve metin tasarımı, görselleri daha kapak sayfasından başlayarak öğrenciyi kendisine çekmesi gerekir. Bunun için öğrenci ve öğretmen beklentilerini de dikkate alan alternatif ders kitapları oluşturulmalıdır. Bu kitaplardan en fazla tercih edilenler dersin özelliğine de uyumlu olmak kaydı ile ders kitabı modeli olarak kullanılmalıdır.

### **Masal, Çocuk ve Eğitim**

Masallar, genellikle halkın yarattığı, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî türlerdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Masallarda çoğunlukla; iyi ve kötü karakterler arasında çözülmesi gereken bir sorun (çatışma) bulunur. Masallardaki ana karakterlerde genellikle hayatlarını daha iyiye dönüştürme amacıyla eylemde bulunurlar (Temizyürek ve Vargelen, 2016). Bu bağlamda masallardaki kahraman ile özdeşim sağlayan dinleyiciyi yada okuyucuyu hayatını daha iyi ve güzel bir şekle getirme noktasında istekli hale gelir. Masalların dinleyicileri eğitmek, eğlendirmek ve öğüt vermek gibi işlevleri vardır. Dinleyiciler yada okuyucular masal kahramanların yaşadığı olaylara acı, sevinç gibi duygularla katılırlar (Oğuz, 2019). Çocuklar masaldan iyilik, doğruluk, güzellik, korkusuzluk, atılganlık, beceriklilik ile güçlüklerin yenilebileceğini ve kötülüklerin cezasız kalmayacağını öğrenirler (Tansel 2003:3; akt. Polat:2009).

Masallar tarihsel süreçte hemen her toplumda var olmuş çocukların hayal gücünü geliştiren yazılı ve yazısız bir edebî türdür. Çocuklar masallar üzerinden kurmaca ve gerçek arasındaki geçiş

sürecini daha başarılı geçirirler. Masallarda da tıpkı gerçek yaşamdaki gibi iyiler ile kötüler arasında bir mücadele vardır. Masallarla çocukların kötü eylemlerin cezalandırıldığını, iyi eylemlerin de ödüllendirildiğini görmeleri sağlanır. Masallar, kurgularıyla da çocukların hayal güçlerini zenginleştirir. Öyle ki gerçek hayatta olmayacak bir şey masalın kendi olağanüstülüğünde olur. Masal kahramanı ile kendini özdeşleştiren çocuk zorlukların üstesinden geldiğinde mutlu olur, haz duyar. Bu ise çocukta umutlu ve pozitif düşünmeye ve zorlukların üstesinden gelme fikrinin gelişimine katkı sağlar (Gedik, 2020). Bu bağlamda masalların içinde kötü bir şey olması değil onun iyi bitmesi önemlidir. Hansel ve Gretel'i dinleyen bir çocuk, bilir ki hayatta kaybolabilirim ama dönüş yolumu bulabilirim. Dolayısı ile bu çocuk süpermarkette kayb olduğunda oturup ağlamak yerine, ne yapabileceğini üzerine düşünür (İşman, 2023).

Masallar çocukların moral ve değer gelişimleri için önemli içerikler sunarlar. Akbaba (2001)'ya göre masallar moral gelişim açısından kategorileştirilebilir nitelikte olup öğrencilere okutulan masallar öğrencilerin moral gelişim düzeyleri ile uyumlu olmak durumundadır. Bu nedenle okul kitapları bağlamında masal seçiminin uzman kişilerce yapılması gerekmektedir.

Masalların değer içermesine yönelik yapılan çalışmalar ise masalların, literatürde yer alan hemen her değeri farklı oranlarda da olsa, içerdiğini göstermektedir. Bunlara örnek vermek gerekirse; yardımlaşma, öz denetim, dostluk, liderlik, cesaret, aile, dürüstlük, sevgi, çalışkanlık, bilimsellik, sabır, inanç, nezaket, saygı, vatanseverlik, adalet, sorumluluk alma, misafirperverlik, estetik, sağlık, duyarlılık, estetik, azimli olma, iyilik, cömertlik, nezaket gibi değerler masallarda sıklıkla rastlanan değerlerden bazılarıdır (Aydeniz, 2021; Kaya, Kardaş & Görmez, 2022). İnsan hakları eğitimi dersi de esasında çok önemli oranda değerleri içerir. Dolayısı ile masallarda yer alan "eşitlik, adalet, barış, uzlaşma, sevgi, saygı, diğerkâmlık, iyilik, yardımlaşma, vatanseverlik, sorumluluk vb." değerler aynı zamanda insan hakları değerleridir. Masallarda konu çeşitliliği çok zengin olduğundan, masalların diğer sosyal bilgiler eğitimi alanlarında olduğu gibi; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitiminde de kullanılması çok mümkündür.

Yaygın kanının aksine çocuklar masallarda anlatılanın gerçek olmadığını da bilir. Çünkü her masal bir varmış bir yokmuş diye başlar. Birçok masal aynı zamanda zekânın ve düşünmenin gücüne vurgu yapar. Bu ise sorunları çözmeye fiziksel güç yerine zeka-akıl ögesini etkin kullanmayı öğrencilerin içselleştirmesine yardım eder. Örneğin Keloğlan masalları buna tipik örnektir (Küçük yazıcı, 2023).

Ancak masalların çok eski dönemlerde yazıldığı için günümüz pedagoji anlayışı ile uyuşmayan yanları da olabilmektedir. Bu nedenle masalların öğrenme ortamına getirilmeden önce bu bağlamda titizlikle incelenmesi gerekir. Güneş (2006)'e göre masallarda kahramanlar, yerler ve motifler değişse de değişmeyen şiddet unsurları mutlaka olabilmektedir. Korku ve şiddet ile çocukların dünyasına girmek ise ileride tamiri imkânsız tahribatlara yol açabilmektedir. Ayrıca masallara ilişkin doğrudan olumsuz tutuma sahip olan düşünürler de vardır. Bunlardan en bilineni J.J. Rousseau'nun Emil isimli eserindeki eleştirel yaklaşımdır. Rousseau bu eserinde La Fontaine masallarının pedagojik açıdan sorunlu (...*ahlak dersinin onları eğlendirirken yanılttığı, onların yalana kapılıp gerçeği kaçırdıkları...*) olduğunu vurgulamakta ve eleştirisini "Masallara, çocukların alacağı ders diyecek kadar nasıl da kör olunabilir?" şeklinde sürdürmektedir (Rousseau, 2009).

### **Sosyal Bilgiler Grubu Derslerde Edebi Tür Olarak Masal Kullanımı**

Günümüzde bir çok disiplin bir diğer disiplinle birlikte ele alınmaktadır. Örneğin senkronize tarih öğretiminde tarihsel olayın olduğu dönemin edebi, coğrafi, siyasi, sosyolojik olayları birlikte ele alınmaktadır. Günümüz sosyal bilgiler eğitimi anlayışı en fazla disiplini içerisine almış interdisipliner alanlardan biridir. 2003 yılında başlatılan öğretim programları reformu kapsamında geliştirilen “2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” derslerde edebî türlerden yararlanmayı öngörmüş ve bu anlayış güncel Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da sürdürülmektedir. Bu kapsamda güncel programın uygulama esaslarında “efsane, destan, *masal*, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir.” ifadesine yer verilmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda uygulamadaki Lisans düzeyi Sosyal Bilgiler Eğitimi programlarında “Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat” dersi yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2019). 2015 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ise, derslerin edebi bir tür olan masallar üzerinden yapılandırılmasını öngörmüştür (MEB, 2015:8). Bu yaklaşım dünyada ve ülkemizde ilk kez bir ders kitabında denenmiştir (Ülger, Dombaycı ve Fezyioğlu, 2015). Başaran ve Akyol (2009)’un çalışması öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladığını göstermektedir. Dolayısı ile bu tür metinler öğrencilerin ilgisini çekmekte derse karşı ilgilerini artırmaktadır. Başarının ilk unsuru ise öğrenilecek konuya yada öğrenme ünitesine karşı ilginin olmasıdır. Masallar özellikle motivasyon bakımından önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Günümüzde edebi türlerin Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde kullanılması ile ilgili çok sayıda akademik çalışma (Ata, 2018; Belbağ ve Aktaş 2016; Dolmaz, 2018; Kolaç ve Özer, 2018; Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014; Tekgöz, 2005; Ünlü, 2016 gibi) bulunmaktadır. Dolayısıyla hem akademik çalışmalar hem öğretim programları (MEB, 2015, MEB, 2018) edebi türlerin kullanımını teşvik etmektedir

### **Bir Yöntem Olarak Soruları Kullanma ve “Ayak Açma” Sorusu**

Soru sorma; felsefi sorgulama yada sokratik sorgulama yönteminin temelini oluşturur. Günümüzde ise birçok öğretim yöntemi-teknigi soru sormayı içermektedir. Bilindiği üzere Sokratik Sorgulama Yöntemi’nin ismi büyük düşünür Sokrat’a dayanır ve bu yöntem günümüzde hala yaygın kullanılan bir yöntemdir. Sokrat karşısındaki kişilere bir şeyler öğretmenin aracı olarak soruları kullanmış, karşısındaki kişi ise ardışık ve mantıksal bir düzen içerisinde sorulan sorular yoluyla kendi öğrenmesini yine kendisi sorgulayarak gerçekleştirmiştir. Günümüzde bu yaklaşım ilköğretim düzeyinde düşünme becerileri yada Çocuklar için Felsefe [P4C], eğitimi süreçlerinde merkeze alınmaktadır.

Düşünme Becerileri Eğitimi yada P4C bağlamında yoğun çalışmaları olan otorite isimlerden birisi Lipman’dır. Lipman, P4C oturumlarında bir el kitabı ve bir minik romandan (öykü) oluşan materyal setini kullanmaktadır. Bu minik romanlar tartışmaları açmak için sıçrama tahtası olarak kullanılmaktadır. Romanlardaki ana karakterler, kendi akıl yürütme (düşünme) becerileri ile sorunlarını çözmeyi çalışmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Kurtul, 2018). Lipman, roman (öykü) kitabındaki bir kavramı, bir olayı, bir durumu hareket noktası kabul ederek soruşturma el (tartışma) kitabında bir tartışma-sorgulama gündemi oluşturmakta ve sonrasında sistematik sorular yoluyla konuyu genişleterek öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmektedir (Lipman & Sharp, 1980; Lipman, Sharp & Oscanyon, 1984, Lipman & Sharp, 1984; Lipman & Sharp, 1985). Lipman’ın, bu

yaklaşımını oldukça sistematik bir bütünlük ve mantıksal örüntü içerisinde gerçekleştirir. Lipman eserlerinde bazı temel kavramları merkeze alır. Örneğin bu kitaplardan Harry'de İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi'nin de temel kavramları olan otorite, ahlak, din, adalet, hakikat, bilgi, güzellik, iyilik gibi kavramları ele alır. Ülkemizde benzer bir yöntem uygulamasını Direk (2019), dünyaca ünlü öykü kitabı olan "Küçük Prens" üzerinden, "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" isimli eseri ile yapmaktadır.

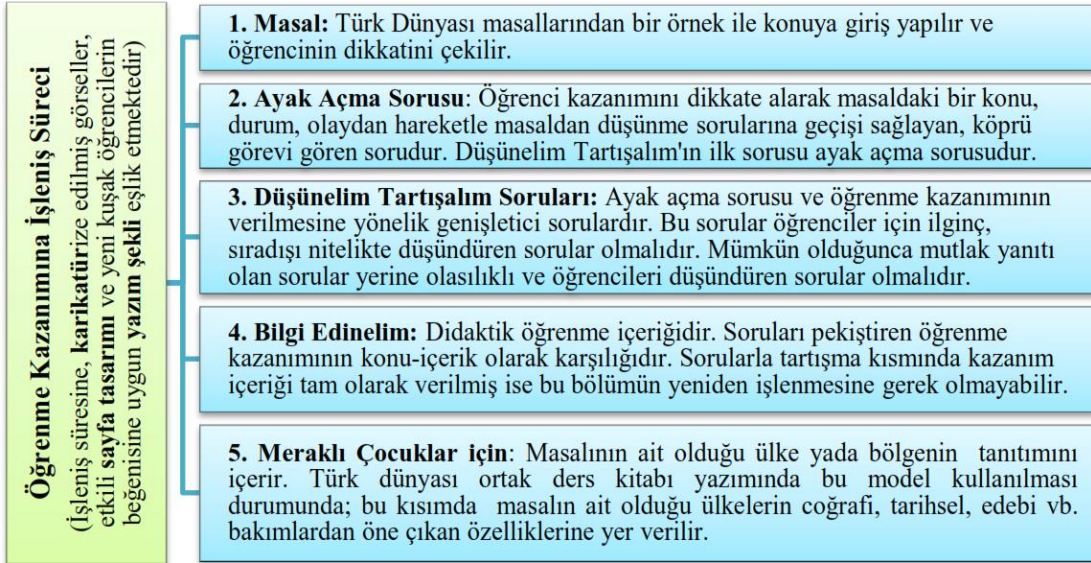
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında diğer ders kitaplarından farklı olarak içerikten önce masal ve düşünme-sorgulama soruları yer alır. Ders kazanımlarının işlenişine Türk Kültür Dünyası Coğrafyasından seçilmiş bir masal ile başlanmaktadır. Masal içerisindeki bir bölümden hareketle "anahtar soru yada ayak açma sorusu" oluşturulmakta, sonrasında bu soru üzerinden dersin içeriğine yönelik daha başka düşündürücü ve ilginç sorularla öğrenme sürecine devam edilmektedir. Öyle ki kimi zaman sorular bittiğinde aslında derste verilmesi gereken tüm içerikte bitmiş olmaktadır. Buna karşın içeriğin sadece sorular yoluyla verilmesi ile kalınmamış ardından didaktik/akademik bilgi içeriği ile pekiştirme yapılmıştır. Bu akademik içerik aynı zamanda öğretmenin tartışma sorularının sonunda varması gereken noktayı işaret ettiğinden tartışma sürecinde öğretmenlerin bağlam oluşturmalarını kolaylaştırmaktadır.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında anahtar soru yada ayak açma sorusu metinden tartışma sorularına geçişteki ilk sorudur. Yani bir tür ayak açma yapar. Sonraki sorulara ön açar. Bu nedenle isimlendirmenin esin kaynağı âşık atışmalarındaki "ayak açma<sup>5</sup>" usulü olmuştur. Âşık atışmalarında âşıkların şiirlerinin hangi kafiyeye göre ve hangi konuda söyleneceğini ayak kafiyesi belirler (Şahin, 2011). Ayak, genellikle yarışmaya katılmayan usta âşıklardan biri tarafından verilir (Artun, 2013; Şenel, 1991). Beş/altı âşık bir arada atışma yapıyorsa, ayak açıldıktan sonra sırası gelen âşık, dörtlüğünü sazı ve sözü ile bu ayağa uygun olarak söyler, söyleyemeyen ise sazı ve sözü bırakır. Bu yüzden, atışmalarda ayak açma önemlidir (Eke, 2010). Bu bağlamda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında metinden tartışma sorularına geçişi sağlayan ve tartışmanın başlangıcı olan soru, ayak açma sorusu (anahtar soru, geçiş sorusu) olarak adlandırılabilir.

### **İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının öğretimde kullanılması**

Şekil 1: İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabında Ders İşleniş Süreci

<sup>5</sup> Söz konusu kitap için, bu adlandırma ilk olarak masal yazarı ve derlemecisi "Yücel Feyzioğlu" tarafından kullanılmıştır.



İnsan hakları yurttaşlık ders kitabı masallar ve düşünmeyi sağlayan ilginç soruları yanında aynı zamanda görsellerindeki karikatürizelik, sayfa ve metin tasarımı bakımlarından yeni nesil çocukların beğeni ile okudukları kitaplarla benzerlik taşımaktadır (Şekil 2). Bu bakımdan öğrencilerce beğenilmiş bir ders kitabıdır. Bunu EBA bilişim ağındaki dönütlerde açıkça görmek mümkündür.





kaynakları mülakat, gözlem, görsel işitsel araçlar ve dokümanlardır. Aynı zamanda nitel araştırmada kullanılan temel üç veri toplama türü vardır. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesidir (Creswell, 2013). Doküman incelemesi diğer yöntemlerle birlikte ele alınacağı gibi müstakil olarak da kullanılabilir bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Nitel araştırmalar gurubunda yer alan doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan kaynaklar olan dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizini içerir (Özkan, 2009). Eğitim alanında ders kitapları doküman incelemesinde veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Doküman inceleme yöntemi daha çok diğer sosyal bilimciler tarafından (Şimşek, 2009) çok kullanılmasına karşın eğitim bilimcilerin çok ilgi gösterdikleri bir yöntem değildir. Örneğin yüksek lisans tezleri arasında en az tercih edilen yöntemdir (Özkan, 2023). Bu çalışma basılı bir doküman olan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders kitabının incelenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgilidir.

### **Araştırma Etik İzinleri**

Bu çalışma için etik kurul onayı gerekli değildir. Ayrıca, bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbiri yapılmamıştır.

### **Bulgular ve Sonuçlar**

Çalışma sonucunda incelenen 4. Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı bağlamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır;

Kitap, tasarım, görsellik ve yazı biçimi bakımından küçük yaş çocuklarının beğenisine uygun ve Saitirik tarzı eserleri çağrıştıran bir ders kitabı olup, tamamının masallar üzerinden yapılandırıldığı dünyada ve ülkemizde tek ders kitabıdır,

Masaldan sorgulama sorularına geçişte kullanılan "ayak açma" isimlendirmesi bu kitabın yazarları tarafından oluşturulmuş ve ilk kez bir akademik yayında yer alan kültürümüze özgü bir isimlendirmedir,

Masalda yer alan sorular didaktik öğrenme biçimleri yerine düşünmeyi, sorgulamayı esas alan ve aynı zamanda sıra dışı ve eğlenceli sorulardan oluşmaktadır,

Kitapta öngörülen öğrenme öğretme süreci, diğer tüm ders kitaplarından farklıdır,

Kitap hem uzmanlar hem de öğrenciler bakımından en yüksek beğeni oranına sahip ders kitapları arasında yer almakta olup bu durum EBA bilişim ağı verilerinden oluşan kelime bulutuna da yansımıştır,

Kitaptaki bazı sorular ve meraklı çocuklar için bölümü revize edildiğinde bütün Türk Dünyasının ortak ders kitabı olma potansiyeline sahiptir.

Bu bulgu ve sonuçlar; 2015-2017 yılları arası okutulan 4. Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının hem ülkemiz, hem Türk dünyası ortak ders kitabı hem de diğer başka ülkeler için model olma durumunun olduğunu, dolayısıyla hem ulusal hem de uluslararası düzeyde alternatif bir model ders kitabı olduğunu göstermektedir.

## Kaynakça

- Akbaba, S. (2001). Farklı öğretim kademelerinde okutulan masalların Kohlberg'in moral gelişim evreleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt:26, Sayı:121, Temmuz/ ss. 41-44. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5249/1419>
- Alkan, C. (1979). Eğitim ortamları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:85.
- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/80498>
- Artun, E. (2013). Çukurova âşıklık geleneğinde atışma. *Cyprus International University folklor/edebiyat*, Cilt:19, Sayı:75. ss.73-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/255459>
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu*, Sayı: 153, ss.158-165.
- Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 636-659. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949511>
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1), 11-23. <https://doi.org/10.12780/UUSB41>
- Beldağ, A., ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel Bir Çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 953-981. <https://doi.org/10.17556/jef.72887>
- Boyacı, N.P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. Sayı:31, ss. 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Büyükalın, S. F. (2003). Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi. C. Şahin (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. S.B.Demir&M.Bütün (Çev. Ed.). Siyasal. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (Ed.).(2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem A Yayınları.
- Direk, N. (2019). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Dolmaz, M. (2018). Kitap inceleme: Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 2(2), ss.1-8.
- Eke, M. (2010). Geçmişte yapılan âşık atışmalarının günümüzdeki görünümü. *ACTA TURCICA Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*. Yıl:2, Sayı:1. ss.75-84. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423866450.pdf>
- Ertan, H. (2013). Nitel araştırmada teknikleri: gözlem ve doküman inceleme. S. Karaman (Ed.). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri II*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*. 3(1), ss.356-367.
- Güneş, H. (2006). Grimm masallarının çocuklar üzerindeki etkileri. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. eArşiv@Anadolu Kurumsal Akademik Arşiv <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/4184>
- İşman, Z. (2018, 08.17). Masal dinleyen çocuk hayata hazırlanır. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/pembenar/zeynep-isman/masal-dinleyen-cocuk-hayata-hazirlanir-2726190>
- Kara Özkan, Neşe. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9(1), ss.131-150. <https://doi.org/10.16916/aded.794191>
- Kaya, M., Kardeş, S.ve Görmez, E. (2022). Her güne bir masal adlı eserin değer iletimi açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), ss.276-302. <https://doi.org/10.48066/kusob.1164069>

- Keser, H. (2004), İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), ss. 261-280.
- Kolaç, E. ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), ss.2629-2655.
- Küçükyaşıcı, G.(2016, Ekim 8). Masal çocuğun psikolojik gelişiminde neden önemlidir? <https://www.cocukvegenc.com/masal/>
- Lipman, M. ve Sharp, A., M. (1980). *Social inquiry*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Universal Diversified Services, Inc., USA.
- Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyon, F. S. (1984). *Philosophical inquiry*, The First Mountain Foundation for the Institute for the Advancement of Philosophy For Children. University Press of America, Inc.
- Lipman, M. ve Sharp, A., M. (1984). *Looking for meaning*, The First Mountain Foundation for the Institute for the Advancement of Philosophy For Children. University Press of America, Inc.
- Lipman, M. ve Sharp, A., M. (1985), *Ethical inquiry*, The First Mountain Foundation for the Institute for the Advancement of Philosophy For Children. University Press of America, Inc.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- MEB. (2021, Ekim 14). Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>
- MEB.(2015). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuz, M.Ö. (2019). Masal nedir? Nasıl tanımlanır? Ed. H.Güneş (Ed.) *Halk masalları* (ss.2-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:3639.
- Özbay, M. (2003) Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. XIII/Bahar, ss.59-69.
- Özkan, U.B. (2023). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Pegem.
- Öztürk, C., Keskin, S. C., Otluoğlu, R. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Pegem.
- Polat, Ö.F.(2009). Oğuz Tansel'in masallarında çocuk ve eğitim teması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Y.Avunç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Sömen, T ve Metin-Göksu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanmaları durumu. *Turkish Studies*. Volume:12, Issue:18, ss.561-576. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12267>
- Şahin, H.İ. (2011). Türk halk şiirinin kökeni, gelişimi ve genel özellikleri. A.Duymaz ve Ç.Kara (Ed.) *Türk Halk Şiiri* (ss.2-9). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2382
- Şenel, S. (1991). *Âşık musikisi*. TDV İslam Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/asik-musikisi>
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 42(1), ss.33-52. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001136](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001136)
- Taşdemir, M. (2010). Ders kitaplarının kullanımında anlama stratejilerinin kullanımı ile başarı arasındaki ilişki üzerine bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(4), ss.913-947.
- TDK (2023). *Türkçe Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr>
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Tekgöz, M. (2005). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Temizyürek, F. ve Vargelen, H. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının masal farkındalığı ve bu farkındalığın kültürel değerlerin aktarılmasındaki önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:5 Özel Sayı. ss.60-70.
- Tor, H. ve Erden, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1), ss.120-130.
- Uluğ, F. (1991). Okulda başarı - Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri. Remzi Kitabevi.
- Ülger, M., Dombaycı, M.A. ve Feyzioğlu Y. (2015). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi (4. sınıf) ders kitabı M.Ülger (Ed.) Devlet Kitapları.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 7, Issue: 22, pp. 120-136.
- Ünsal , Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), ss.109-120.
- Yalın, H. İ. (2002). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Nobel.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:6, Sayı :1, ss. 121-130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- YÖK. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisan programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal\\_Bilgileri\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf)

## Çıkar Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# **An Alternative Model in Textbooks: The Book of Human Rights, Citizenship and Democracy - Ders Kitaplarında Alternatif Bir Model: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kitabı**

### **Textbooks in Education**

Various teaching materials have been used in education and training environments throughout the historical process. Today, educational tools show significant change and transformation in terms of type and content. Despite the technological revolution and the richness of information sources, printed teaching materials still maintain their importance (Uluğ, 1991). The most important feature of textbooks is that they reflect the curriculum, which includes learning objectives. This makes it the most common educational tool (Büyükalın, 2003).

Students and teachers widely use textbooks in teaching processes (Tor, 2003; Taşdemir, 2010; TED, 2009; Kara-Özkan, 202; Özbay, 2003). Demirel and Kiroğlu (2008) point to the quality of textbooks as one of the most important problems of our education system. Especially in primary level education, the quality and level books are very important (Ünsal & Güneş, 2002). However, there are still huge problems in textbooks in our country (Keser, 2004; Yapıcı, 2004).

In the study conducted by Mazlum and Mazlum (2016) on primary school teachers, regarding primary school textbooks; "Use of effective and eye-catching visuals", "being colorful", "use of cartoon illustrations" and "books of Saftirik series" come to the fore

Recently, books in Turkey have shown significant improvements in shape, color and visual qualities. However, textbooks are still unpleasant for students, and some teachers turn to alternative

sources. As a result, the content, design and visuals of an effective textbook should attract the student, starting from the cover page.

### **Tales, Children and Education**

Tales are literary genres that are generally created by the people, based on imagination, living in oral tradition, mostly telling about extraordinary events that happen to people, animals and beings such as witches, jinn, giants, etc. (TDK, 2023). In tales, there is often a problem (conflict) to be solved between good and bad characters. In tales, the main characters usually have the aim of transforming their lives for the better (Temizyürek & Vargelen, 2016). This situation encourages students to make their lives better and more beautiful. Children learn from tales that goodness, truthfulness, beauty, fearlessness, assertiveness, resourcefulness and difficulties can be defeated and evil deeds will not go unpunished (Tansel 2003, cited in Polat: 2009).

Tales contribute to the child's hopeful and positive thinking and the development of the idea of overcoming difficulties (Gedik,2020). In this context, it is important for tales to have a good ending. A child who listens to Hansel and Gretel knows that "I may get lost in life, but I can find my way back." For example, when she/he gets lost in the supermarket, instead of sitting and crying, she/he thinks about what she/he can do (İşman, 2023). In addition, tales help students understand the importance of using intelligence effectively instead of physical strength in solving problems. For example, the Keloglan tales are a typical example of this (Küçükyazıcı, 2023).

Both tales and human rights education are significantly related to values. A significant part of these values are similar. For example, the values of "equality, justice, peace, consensus, love, respect, altruism, kindness, cooperation, patriotism, responsibility, etc." in human rights education are also discussed in tales. At the same time, the variety of topics in tales is very rich. For this reason, it is very possible to use tales in social studies education and human rights and citizenship education.

### **Using Tales as a Literary Genre in Social Studies Group Lessons**

"Starting from 2005, Social Studies curriculum has envisaged using literary genres in lessons, and this understanding is also maintained in the current Social Studies Curriculum (MEB, 2018). "Social Studies Teaching I-II" and "Oral and Written Literature in Social Studies" courses, which are included in the undergraduate education programs of universities, have an important function in teaching social studies teacher candidates how to use literary genres in education and training (YÖK, 2019).

Today, there are many academic studies on the use of literary genres in Social Studies Education (Ata, 2018; Belbağ and Aktaş 2016; Dolmaz, 2018; Kolaç and Özer, 2018; Öztürk, Keskin and Otluoğlu, 2014; Tekgöz, 2005; Ünlü, 2016). Therefore, both academic studies and curricula (MEB, 2015; MEB, 2018) encourage the use of literary genres in education and training processes.

The "Primary School Human Rights, Citizenship and Democracy Course Curriculum", which was created in 2015, envisaged structuring this course through tales, which is a literary genre (MEB, 2015:8). It is a first in the world and in our country to create an entire textbook with this approach (Ülger, Dombaycı and Feyzioğlu, 2015). Firsts always involve risk. However, the data and opinions in the EBA (2017) information network show that this approach is successful and can be used as a model.

### **Using Questions as a Method and the "Foot Opening" Question**

Questions and answers form the basis of the Socratic questioning method. Many teaching methods and techniques, both old and new, involve asking questions. Its counterpart at the primary level is philosophy for children (P4C). Lipman, one of the experts on this subject, uses a set of materials including a teacher's manual and a novel (story) in P4C sessions (Boyaçlı, Karadağ and Kurtul, 2018). Lipman initiates discussions by accepting a concept, an event, or a situation in the novel (story) as a starting point. Then, in these sessions, Lipman conducts discussions that develop students' thinking skills by expanding the topic with systematic questions from the discussion handbook (Lipman & Sharp, 1980; Lipman, Sharp & Oscanyon, 1984, Lipman & Sharp, 1984; Lipman & Sharp, 1985). In Turkey, Direk (2019) applies a similar method with his work titled "Thinking about the Little Prince" for the world-famous story book "The Little Prince".

In the Human Rights, Citizenship and Democracy textbook, the key question or the "foot opening" question is the first question in the transition from text to discussion questions. So, this is the question that starts the main agenda. The inspiration for this naming was the "foot opening" method in minstrel sparring. In minstrel sparring, foot rhyme determines which rhyme and subject the poems of the minstrels will be sung (Şahin, 2011).

### **Teaching process in the Human Rights, Citizenship and Democracy Textbook**

There are the following stages for each learning outcome in the 4th grade human rights, citizenship and democracy textbook. These are follows:

1. First, the teacher and students read the "tale" together.
2. After the tale is understood, the Foot Opening / Key question is answered. Thus, we move on to the questions prepared for the lesson outcome.
3. Afterwards, move on to the "Let's Think and Discuss" questions. If the lesson teacher thinks that the subject is understood, she/he may not use some of the questions here. Generally, the intended learning outcomes are achieved, during the discussions and negotiations in this section.
4. If the teacher thinks that the topic is not understood after completing the questions in the "Let's Think, Let's Discuss" section, the academic learning content under the heading "Let's Get Information" is read. Lesson subject is completed in this section.
5. This last part is not one of the main stages of the lesson. In the "For Curious Children" section; the title of the tale, some remarkable features of the place to which the tale belongs, or a saying, poem, etc. is available.

### **Method**

This study is related to document analysis, one of the qualitative research methods. According to Yıldırım and Şimsek (2021), qualitative research is in which qualitative data collection methods are used and the process of realistic and holistic consideration of perceptions and events in their natural conditions is followed. The document review method, which is included in the qualitative research group, is the acquisition, review, questioning and analysis of documents, which are the sources that constitute the data set of the research. However, it is not a very frequently used method. (Özkan, 2009). Textbooks can also be used as data sources in document analysis in the field

of education (Yıldırım and Şimsek 2021). This study is about the analysis and evaluation of the Human Rights, Citizenship and Democracy textbook, which is a printed document.

## **Findings and Result**

As a result of the study, the following can be said. Grade 4 Human Rights, Citizenship and Democracy textbook;

The book is suitable for young children in terms of design, visuality and writing style, and is the closest textbook to a Saftirik-style work,

It is the only textbook in the world and in our country where an entire textbook is structured on fairy tales,

The "foot opening" used in the transition from fairy tale to inquiry questions is a culturally specific nomenclature created by the authors of this book and included for the first time in an academic publication,

The questions in the tale are not didactic in form, but instead are based on the development of thinking and questioning skills, and at the same time are unusual and fun,

It is different from all other textbooks in terms of the "learning and teaching process" envisaged in the book,

The book is among the textbooks with the highest appreciation rate by both experts and students, and this is also seen in the "word cloud" formed from EBA information network data,

When some of the questioning/debate questions in the book and the section for curious children are revised, it has the feature of being a common textbook of the whole Turkic World.


All these results show that the 4th grade Human Rights Citizenship and Democracy textbook, which was taught between 2015-2017, has the status of being a model for both our country, the Turkic world and other countries, so this textbook can be an alternative model book at both national and international level.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

 Süleyman Aslan, Dr., Sorumlu Yazar

Kurum, Ülke: Fırat Üniversitesi, Türkiye

E-mail: [suleymanaslan1071@gmail.com](mailto:suleymanaslan1071@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0002-7487-1920

 İslam Deviren, Uzman

Kurum, Ülke: MEB, Türkiye

E-mail: [islamdeviren@gmail.com](mailto:islamdeviren@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0003-2515-3807

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 09.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Aslan, S. & Deviren, İ. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 174-187.*

## Özet

Küresel vatandaşlık, sosyal medyanın ve diğer iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte günümüzde en fazla tartışılan kavramların başında gelmektedir. Teknolojideki gelişmeler sayesinde insanlar artık farklı ülkelerdeki olaylara anında tanık olabilmektedirler. Bunun sonucunda insan hakları ihlalleri hakkında bilgi sahibi olabilmekte ve uluslararası yardım projelerine katılma fırsatlarına erişebilmektedirler. Bu durum, bireylerin sadece yerel veya ulusal düzeyde değil, aynı zamanda küresel düzeyde sorumluluk taşıdığını kabul etmelerine yol açmakta ve küresel sorumluluklar almalarını sağlamaktadır. Küresel vatandaşlık, haberleşme ve ulaşım teknolojilerinin gelişmesiyle sadece bir fikir olmanın ötesine geçmekte; giderek daha fazla insan, çevre sorunları, küresel eşitsizlik, savaş ve barış gibi konularda etkili bir şekilde hareket etme gerekliliğini kişilere hissettirmektedir (Çolak vd., 2019, s.335). Sivil toplum kuruluşlarının küresel vatandaşlık bilincini yaymaya çalışmasıyla birlikte birçok kişi uluslararası yardım faaliyetlerine gönüllü katılarak bu sorumluluğu yerine getirmeye başlamıştır. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerini çeşitli değişkenler aracılığıyla incelemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri Diyarbakır İlinde kamu okullarında görev yapan 221 sosyal bilgiler öğretmenden elde edilmiştir. Veriler "Küresel Vatandaşlık Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel teknikler olan frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Yüksek düzeyde küresel vatandaşlığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan cinsiyet, öğrenim durumu ve yaş değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak program yapıcılara, sosyal bilgiler lisans programına doğrudan küresel vatandaşlık ile ilgili dersleri eklemeleri ve vatandaşlık derslerinde düzenlemeleri yapmaları önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Küresel vatandaşlık, sosyal bilgiler, öğretmen.

## Abstract

Global citizenship is one of the most discussed concepts today, with the spread of social media and other communication technologies. Thanks to the developments in technology, people can now witness events in different countries instantly. As a result, they can learn about human rights violations and have access to opportunities to participate in international aid projects. This leads individuals to accept that they have responsibility not only at the local or national level, but also at the global level, and enables them to take on global responsibilities. Global citizenship goes beyond just an idea with the development of communication and transportation technologies; More and more people make people feel the need to act effectively on issues such as environmental problems, global inequality, war and peace (Çolak et al. 2019, p.335). With non-governmental organizations trying to spread awareness of global citizenship, many people are involved in international aid activities. started to fulfill this responsibility by participating voluntarily. The aim of this research is to examine the global citizenship levels of social studies teachers through various variables. Scanning model was used in the study. Research data were obtained from 221 social studies teachers working in public schools in Diyarbakır. Data were collected through the "Global Citizenship Scale". In the analysis of the data, descriptive statistical techniques such as frequency, percentage and arithmetic mean, t-test and one-way analysis of variance were employed. As a result of the research, it was determined that the teachers had a high level of global citizenship. On the other hand, it was determined that the variables of gender, education level and age did not affect the global citizenship levels of teacher candidates. Based on the results of the research, it can be suggested that the program makers add the courses related to global citizenship directly to the social studies undergraduate program and make adjustments in the citizenship courses.

**Keywords:** Global citizenship, social studies, teacher.

## Giriş

Küreselleşme süreci, farklı coğrafyalarda ortaya çıkan farklı durumların geri kalan dünyayı etkilediği bir dönem olarak yaşadığımız çağı şekillendirmiştir (Toma, 2013). Özellikle 1990'lardan itibaren ortaya çıkan bu süreç, zaman ve mekan sınırlamalarını ortadan kaldırmış, insanların birbirlerine daha da yakınlaşmasını sağlamış ve toplumlar arasındaki kültürel etkileşimin artmasına yol açmıştır (Bornman ve Schoonraad, 2001). Küreselleşme, yerel ve ulusal sınırların aşılmasıyla kültürel, ekonomik ve siyasi konularda ortaya çıkan bir olgudur (Şahin, 2011). Bu süreç, hayatın her alanında değişikliklere neden olmuş ve hayatı etkilemiştir. Bu etkiler hem olumlu hem de olumsuz olabilir.

Küresel vatandaşlık kavramı, küreselleşme süreci ile birlikte ortaya çıkan sorunlarla yüzleşme ve bu sorunların çözümü için harekete geçme amacıyla tanımlanabilir. Bu kavram, farklılıkları kabul etme ve önemseme, dünyayı daha yaşanabilir hale getirme, çevrenin korunması gibi hedefler doğrultusunda hareket etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlık bireye uluslararası sorumluluk ve görevlerinin olduğu bilincini kazandırmaktadır. Bu kavram, bireyin kendi öz kimliğini korurken, küresel sorumluluk ve görevlerini de yerine getirmesini beklemektedir (Ersoy, 2013),

Küresel vatandaşlığın üç temel boyutu vardır: sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım. Sosyal sorumluluk, bireyin toplumun ve dünyanın sorunlarına duyarlı olması ve bu sorunlara çözüm bulmaya çalışması anlamına gelmektedir. Küresel yetkinlik ise, bireyin küresel olarak düşünme, anlama ve etkileşim kurma becerisi demektir. Son olarak, küresel sivil katılım, bireyin uluslararası düzeyde karar verme süreçlerine katılma ve etkileme hakkına sahip olmasıdır. Bu tanım, küresel vatandaşlığın bireyin uluslararası sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirmeyi amaçladığını, farklı düzeylerde etkinlik göstermeyi hedeflediğini ve sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım gibi temel boyutlara odaklandığını vurgulamaktadır (Morais ve Ogden, 2011).

Küresel vatandaşlık eğitimi okulöncesi dönemden itibaren her seviyedeki bireye verilmesi gereken bir eğitimidir. Ülkemizde bu eğitimin doğrudan verildiği bir ders öğretim programlarında yer almamaktadır. Mevcut durumda ülkemizde bu konunun öğretilebileceği en uygun ders Sosyal Bilgiler dersidir. Küresel vatandaşlık eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin bu konudaki fikirlerinin ve varsa konu ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde küresel vatandaşlık konusunun ülkemizde son zamanlarda popüler olmaya başladığı söylenebilir. Buna rağmen yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle lisans öğrencileri ile gerçekleştirildiği söylenebilir (Göz, Balbağ ve Çermik, 2015; Engin ve Sarsar, 2015; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2015; Gürdoğan-Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Anthony, Miller ve Yarrish, 2014; Lang, 2013; Kaya ve Kaya, 2012; Wynveen, Kayle ve Tarrant, 2012; Hendershot ve Sperandio, 2009; Gallavan, 2008). Bunun yanı sıra literatürde öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar da yer almaktadır (Ceylan, 2014; Mutluer, 2013; Rapoport, 2010). Küresel vatandaşlık eğitimi sürecinde önemli bir yer tutacak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerinin belirlendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet, medeni durumu, hizmet yılı, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyi nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet öğrenim durumu ve yaş gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mı?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir araştırmada tarama modeli kullanılırken, geçmişte var olmuş durumlar ya da mevcut durum olduğu şekilde tespit edilir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişimin varlığını veya değişimin derecesini tespit etmek amacıyla kullanılan modeldir (Karasar, 2017).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 186 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşturulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	f	%	
Cinsiyet	Erkek	99	53,2
	Kadın	87	46,8
Yaş	24- 30 Yaş	23	12,4
	31-40 Yaş	70	37,6
	41-50 Yaş	74	39,8
	50 Yaş Ve Üstü	19	10,2
Öğrenim Durumu	Lisans	144	77,4
	Lisans Üstü	42	22,6

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve yaş gibi demografik özellikleri belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmada, e Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ)" yer almıştır. KVÖ öz bildirim dayalı ve beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek ""Sosyal Sorumluluk", "Küresel Yetkinlik" ve "Küresel Sivil Katılım" olmak üzere üç alt faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında iç tutarlılık kat sayısı ölçek genelinde .75 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere ait hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .73, .75 ve .76 biçimindedir. "Kesinlikle katılmıyorum (1)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde puanlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 iken, en yüksek puan 150'dir.

Morais ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen Küresel Vatandaşlık Ölçeği (KVÖ), Şahin ve Çermik (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik ile güvenilirlik analizleri için SPSS 22 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu doğrultuda;

Küresel vatandaşlık değişkenine ilişkin basıklık değerleri; 0,355 ile -0,905 arasındadır. Verilerin -2 ve +2 aralığında yer almasından dolayı normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş (George ve Mallery, 2010) ve parametrik testler olan t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılarak değerlendirilmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

	Sosyal_Sorumluluk	Küresel_Yetkinlik	Küresel_Sivil_Katılım	Küresel_Vatandaşlık
Skewness	-,484	-,302	-,473	-,356
Std. Error of Skewness	,178	,178	,178	,178
Kurtosis	-,603	-,905	-,677	-,756
Std. Error of Kurtosis	,355	,355	,355	,355

## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacı ve problemini destekler nitelikte ve bütünlüğü koruyacak biçimde ilgili tablo, şekil, grafik veya resimlerle açıklanmalıdır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA analizi ile çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin hangi düzeyde olduğu incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	n	X	Ss
Sosyal_Sorumluluk	186	3,97	0,89
Küresel_Yetkinlik	186	3,91	0,90
Küresel_Sivil_Katılım	186	4,01	0,85
Küresel_Vatandaşlık	186	3,96	0,85

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin küresel vatandaşlık toplam puan ortalamalarının =3.96, sosyal sorumluluk puan ortalamalarının =3.97, küresel yetkinlik puan ortalamalarının =3.91 ve küresel sivil katılım puan ortalamalarının =4.01 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre katılımcıların küresel vatandaşlık algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

## Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre küresel vatandaşlık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet		n	X	Ss	t	p
Sosyal_Sorumluluk	Erkek	99	4,03	0,88	,881	,380
	Kadın	87	3,91	0,90		
Küresel_Yetkinlik	Erkek	99	3,90	0,88	-,279	,780
	Kadın	87	3,93	0,92		
Küresel_Sivil_Katılım	Erkek	99	4,00	0,84	-,125	,901
	Kadın	87	4,02	0,87		
Küresel_Vatandaşlık	Erkek	99	3,97	0,84	,056	,955
	Kadın	87	3,96	0,86		

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre hem kadın ve hem erkek öğretmenlerin "Yüksek" düzey küresel vatandaşlık puanına sahiptir. yapılan t-testi sonuçları bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir [ $p>.05$ ]. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre küresel vatandaşlık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu		n	X	Ss	t	p
Sosyal_Sorumluluk	Lisans	144	3,96	0,89	-,372	,710
	Lisans Üstü	42	4,02	0,89		
Küresel_Yetkinlik	Lisans	144	3,92	0,88	,249	,803
	Lisans Üstü	42	3,88	0,97		
Küresel_Sivil_Katılım	Lisans	144	4,02	0,83	,174	,862
	Lisans Üstü	42	3,99	0,94		
Küresel_Vatandaşlık	Lisans	144	3,96	0,83	,033	,974
	Lisans Üstü	42	3,96	0,90		

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre hem lisans ve hem lisans üstü öğretmenlerin "Yüksek" düzey küresel vatandaşlık puanına sahiptir. Yapılan t testi sonuçları bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir [ $p>.05$ ]. Başka bir deyişle öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

### Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkenine göre küresel vatandaşlık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal_Sorumluluk	Gruplar arası	1,440	3	,480		
	Gruplar içi	143,999	182	,791	,606	,612
	Toplam	145,438	185			
Küresel_Yetkinlik	Gruplar arası	3,666	3	1,222		
	Gruplar içi	144,537	182	,794	1,539	,206
	Toplam	148,204	185			
Küresel_Sivil_Katılım	Gruplar arası	2,405	3	,802		
	Gruplar içi	131,109	182	,720	1,113	,345
	Toplam	133,514	185			
Küresel_Vatandaşlık	Gruplar arası	2,444	3	,815		
	Gruplar içi	130,298	182	,716	1,138	,335
	Toplam	132,743	185			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin küresel vatandaşlık puanları arasında yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $p>.05$ ]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin yaş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmasına, uygulayıcılara ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri incelendiğinde, küresel vatandaşlık toplam puanları ile sosyal sorumluluk, sivil katılım ve küresel yetkinlik alt boyutlarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık, sosyal sorumluluk, sivil katılım ve küresel yetkinlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık, sosyal sorumluluk ve küresel yetkinlik düzeylerinin yüksek olması sevindirici bir gelişme olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde alanyazındaki birçok çalışmada sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık (Bulut, 2019; Çakmak vd., 2015; Çermik, 2015; Durmuş, 2017; Göl, 2013; Özden ve Karadağ, 2021; Şahin vd., 2016) ve küresel sosyal sorumluluk (Başer, 2015; Büyükdoğan, 2020; Faiz ve Avcı, 2018; Körükcü ve Tangülü, 2021; Receptoğlu, 2022) düzeylerinin orta ve yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık toplam puanları ile tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile hem kadın hem de erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benzer küresel vatandaşlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın ve erkek öğretmen adaylarının aynı eğitimi almalarından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazın genel olarak incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin küresel vatandaşlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit eden araştırmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Altıkulaç, 2016; Balbağ, 2016; Başer, 2015; Baser ve Kilinc, 2015; Çakmak vd., 2015; Çelikten, 2015; Çermik, 2015; Eroğlu ve Karakuş, 2020; Göl, 2013; Günaydın, 2019; Kaya, 2020; Kayışoğlu, 2016; Koçoğlu ve Kaya, 2020; Özkan, 2020; Özden ve Karadağ, 2021; Receptoğlu, 2022; Şahin vd., 2016; Temel, 2016; Yavuz, 2015; Yüksel, 2018).

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda, sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonucun sebebi, lisansüstü eğitim alan ve almayan kişilerin sayısı arasındaki farkın yüksek olmasından kaynaklanabildiği gibi, lisansüstü eğitim alınan bölüm ve bilim dalına ilişkin farklılıklardan da kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA sonucunda, sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yani, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak küresel vatandaşlık düzeylerinde herhangi bir değişim veya farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin yaşlarından bağımsızlık gösterdiğini ve yaşın küresel vatandaşlık düzeyine etkisi olmadığını göstermektedir.

## Öneriler

Bu çalışma, Diyarbakır merkez ilçelerde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerin yönelik olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar Türkiye’de diğer illerde veya bölgelerde yöneticilerin küresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek için yapılabilir.

Bu çalışmada sadece öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarını da örnekleme dâhil eden çalışmalar yapılabilir.

Farklı kültürlerden öğrencilerin yoğun olduğu okullar tespit edilerek bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin küresel vatandaşlık ile ilgili görüş ve tutumları değerlendirilebilir.

Küresel vatandaşlık yeterliliklerini etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça.

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (2), 61-82.
- Bornman, E. And Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation [http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/5217/elire\\_bornman\\_many\\_faces\\_mousaion.pdf?sequence=1](http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/5217/elire_bornman_many_faces_mousaion.pdf?sequence=1) adresinden 20.05.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumları ile Küresel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 2015,5(1), 99-112.
- Ersoy, F. A.(2013). Vatandaşlık. İsmail Acun, Bülent Tarman, Erkan Dinç.(Ed.). İnternet destekli etkin insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi İçinde (s.71-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Göz, N., L., Balbağ, M., Z. ve Çermik, F. (2015) Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri (21- 23 Mayıs 2015), Bartın.
- Hendershot, K. And Sperandio, J. (2009). Study abroad and development of global citizen identity and cosmopolitan ideals in undergraduates. Current Issues in Comparative Education, 12(1), 45-55.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler (28. Baskı). Ankara: Nobel akademi yayıncılık.
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. Sakarya University Journal of Education, 2(3),81-95.
- Lang, J. S. (2013). Assessing the impact of various experiences on students" levels of global citizenship, Unpublished master thesis. Oregon State University.
- Morais, D.B.,Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. Journal of Studies in International Education, 15(5), 445– 466.
- Şahin, İ. F. (2011). Küreselleşme, Avrupa Birliği ve Türkiye. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. F., ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Doğu Coğrafya Dergisi, 31, 207-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/27049>
- Toma, V. (2013). On authentic progress: from globalization to inter connected ness. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 3(1), 1.
- Wynveen, C. J., Kyle, G.T. and Tarrant, M.A. (2012). Study abroad experiences and global citizenship: fostering proenvironmental behavior. Journal of Studies in International Education, 16 (4), 334-352.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 50%

Author 2: 50%



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Investigation of Global Citizenship Levels of Social Studies Teachers According to Some Demographic Variables - Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

## Introduction

The globalization process has shaped the age we live in as a period in which different situations arising in different geographies affect the rest of the world (Toma, 2013). This process, which has emerged especially since the 1990s, has eliminated the limitations of time and space, enabled people to become closer to each other, and led to increased cultural interaction between societies (Bornman and Schoonraad, 2001). Globalization is a phenomenon that emerges in cultural, economic and political issues by transcending local and national borders (Şahin, 2011). This process has caused changes and affected life in every aspect of life. These effects can be both positive and negative.

The concept of global citizenship can be defined with the aim of confronting the problems that arise with the globalization process and taking action to solve these problems. This concept aims to act in line with goals such as accepting and caring about differences, making the world more livable, and protecting the environment. In addition, global citizenship gives the individual the awareness of his/her international responsibilities and duties. This concept expects the individual to fulfill his global responsibilities and duties while preserving his own identity (Ersoy, 2013).

Global citizenship has three core dimensions: social responsibility, global competence, and global civic engagement. Social responsibility means that the individual is sensitive to the problems of society and the world and tries to find solutions to these problems. Global competence means the individual's ability to think, understand and interact globally.

## Method

Relational scanning model was used in this research. When using a scanning model in a research, situations that have existed in the past or the current situation are determined as they are. The relational scanning model is a model used to detect the existence or degree of change between two or more variables (Karasar, 2017).

The population of the research consists of social studies teachers working in Diyarbakır. The sample was composed of 186 social studies teachers selected from the population by simple random sampling method.

While collecting the data of the research, a "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the teachers participating in the study, such as gender, education level and age. This research included the "Global Citizenship Scale (GSS)" developed by e Morais and Ogden (2011) and adapted into Turkish by Şahin and Çermik (2014). CVQ was prepared based on self-report and five-point Likert type. The scale consists of three sub-factors and 30 items: "Social Responsibility", "Global Competence" and "Global Civic Participation". In the adaptation study, the internal consistency coefficient was calculated as .75 throughout the scale. The internal consistency coefficients calculated for the sub-factors are .73, .75 and .76, respectively. The lowest score that can be obtained from the scale, which is scored as "strongly disagree (1)" and "strongly agree (5)", is 30, while the highest score is 150.

The Global Citizenship Scale (GSS), developed by Morais and Ogden (2011), was adapted into Turkish by Şahin and Çermik (2014) and the data were analyzed using the SPSS 22 program for validity and reliability analysis. In this direction;

Kurtosis values for the global citizenship variable; It is between 0.355 and -0.905. Since the data was between -2 and +2, it was accepted that it had a normal distribution (George and Mallery, 2010) and parametric tests such as t-test and ANOVA analyzes were performed.

## Findings

Findings obtained in the research; It should be explained with relevant tables, figures, graphs or pictures in a way that supports the purpose and problem of the study and maintains its integrity. In this section, the findings obtained in the research and the interpretations of these findings are included. In this context, the data obtained from the social studies teachers participating in the research were analyzed with t test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA analysis) and the findings were reached.

It can be seen that the teachers' global citizenship total score average is =3.96, their social responsibility average score average is =3.97, their global competency average score average is =3.91, and their global civic participation average score is =4.01. According to this finding, it can be said that the participants' global citizenship perceptions are at a high level.

Both male and female teachers have a "High" level global citizenship score. The test results show that this difference is not statistically significant [ $p>.05$ ]. In other words, it can be said that teacher candidates' global citizenship levels do not differ according to gender.

Both undergraduate and graduate teachers have a "High" level global citizenship score. The test results show that this difference is not statistically significant [ $p>.05$ ]. In other words, it can be said that teachers' global citizenship levels do not differ according to their educational background.

It is seen that there is no statistically significant difference between the teachers' global citizenship scores according to the age variable [ $p>.05$ ]. In other words, it can be said that teachers' global citizenship levels do not change according to age.

## Discussion and Conclusion

When the global citizenship levels of social studies teachers were examined, it was determined that the global citizenship total scores and the social responsibility, civic participation and global competence sub-dimensions were at the "agree" level. In other words, it can be said that social studies teacher candidates' levels of global citizenship, social responsibility, civic participation and global competence are at high levels. It can be stated that it is a pleasing development that future social studies teachers have high levels of global citizenship, social responsibility and global competence. Similar to this study, in many studies in the literature, social studies teacher candidates' global citizenship (Bulut, 2019; Çakmak et al., 2015; Çermik, 2015; Durmuş, 2017; Göl, 2013; Özden and Karadağ, 2021; Şahin et al., 2016) and global It has been determined that the levels of social responsibility (Başer, 2015; Büyükdoğan, 2020; Faiz and Avcı, 2018; Körükcü and Tanggülü, 2021; Receptoğlu, 2022) are at medium and high levels.

It was concluded that teachers' global citizenship total scores and all sub-dimensions did not differ significantly according to the gender variable. In other words, it was observed that both male and female social studies teacher candidates had similar levels of global citizenship. This may be due to the fact that male and female teacher candidates receive the same training. When the literature is examined in general, it is seen that the majority of studies find that the gender variable does not have a significant effect on global citizenship levels (Altikulaç, 2016; Balbağ, 2016; Başer, 2015; Baser and Kilinc, 2015; Çakmak et al., 2015; Çelikten, 2015; Çermik, 2015; Eroğlu and Karakuş, 2020; Göl, 2013; Günaydın, 2019; Kaya, 2020; Kayışoğlu, 2016; Koçoğlu and Kaya, 2020; Özkan, 2020; Özden and Karadağ, 2021; Receptoğlu, 2022; Şahin et al., 2016; Temel, 2016; Yavuz, 2015; Yüksel, 2018).

As a result of the t-test conducted to determine whether teachers' global citizenship levels differ according to their educational background, there is no significant difference in the sub-dimensions of social responsibility, global competence and global civic participation. The reason for this result may be due to the high difference between the number of people who received postgraduate education and those who did not, as well as differences in the department and branch of science in which postgraduate education was received.

As a result of the ANOVA conducted to determine whether teachers' global citizenship levels differ according to the age variable, there is no significant difference in the sub-dimensions of social responsibility, global competence and global civic participation. In other words, there was no change or difference in teachers' global citizenship levels depending on their age. This result shows that teachers' global citizenship levels are independent of their age and that age does not affect the level of global citizenship.

## **Recommedations**

This study was conducted for social studies teachers in the central districts of Diyarbakır. Similar studies can be conducted to determine the global citizenship levels of managers in other provinces or regions in Türkiye.

In this study, only teachers were included in the sample. Studies can be conducted that include principals and assistant principals in the sample.

By identifying schools where students from different cultures are concentrated, the opinions and attitudes of the students studying in these schools regarding global citizenship can be evaluated.

Research can be conducted to reveal the variables affecting global citizenship competencies.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://sosbilder.com/)

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

İrfan Emre, Prof. Dr., Sorumlu yazar

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Elazığ/Türkiye

E-mail: [iemre@firat.edu.tr](mailto:iemre@firat.edu.tr)

Orcid ID: 0000-0003-0591-3397

Ayşe Umay Şibal, Öğretmen

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim ABD,

Elazığ/Türkiye

E-mail: [221406124@firat.edu.tr](mailto:221406124@firat.edu.tr)

Orcid ID: 0009-0007-9998-9312

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 14.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Emre, İ., & Umay Şibal, A. (2023, 23-25 Ekim). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye)*, 188-201.

## Özet

Çevresel sorunlar günümüzde giderek artış göstermektedir. Küresel ölçekte büyük bir sorun olarak karşımıza çıkan bu türden sorunların çözümü için çevre bilinci yüksek ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerin erken yaşlardan itibaren başlaması bilinçli bir gelecek oluşturulması açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden temel eğitimden itibaren farklı dersler kapsamında çevre bilincinin geliştirilmesine ve çevreye karşı olumlu tutum kazandırılmasına çalışılmaktadır. Farklı derslerin programları da bu amaç doğrultusunda güncellenmektedir. Bu bağlamda erken yaşlardaki çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede mevcut durum belirlenmiş olacak ve farklı sınıf seviyelerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlanmış olacaktır. Bu çalışmada da ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada verilerin 15 maddeden oluşan "Çevreye Yönelik Tutum" ölçeği ile elde edilmesi planlanmıştır. Ölçek, "Kirlilik", "Bitki-Doğa Sevgisi" ve "Hayvan Sevgisi" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutumları, "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum" ve "Katılıyorum" şeklindeki 3'lü Likert yapı ile belirlenmiştir. Cinsiyet, çevre sorunlarına karşı ilgi düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyleri değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının SPSS istatistik programıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadaki demografik verilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise yüzde ve frekans analizlerinin kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin belirlenmesi aşamasından sonra MANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilecek veriler literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak alandaki bu türden çalışmalara katkı sunulması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, çevreye yönelik tutum, ilkokul.

## Abstract

Environmental problems are increasing nowadays. In order to solve such problems, which are a major problem on a global scale, it is necessary to raise individuals who have high environmental awareness and are sensitive to environmental problems. It is important to start these trainings from an early age in terms of creating a conscious future. For this reason, efforts are being made to develop environmental awareness and gain positive attitudes towards the environment within the scope of different courses starting from basic education. The programs of different courses are also updated for this purpose. In this context, studies are needed to determine the attitudes of early children towards the environment. In this way, the current situation will be determined and the basis for making the necessary arrangements at different class levels will be prepared. This study aimed to determine the attitudes of fourth grade primary school students towards the environment. In the research, it was planned to obtain data with the "Attitude Towards the Environment" scale consisting of 15 items. The scale consists of the subscales "Pollution", "Love for Plants and Nature" and "Love for Animals". In the scale, the attitudes of students studying in the fourth grade of primary schools towards the environment were determined with a 3-point Likert structure in the form of "I Disagree", "Partly Agree" and "Agree". It was aimed to evaluate whether there is a significant difference between the groups according to the variables of gender, level of interest in environmental problems, and education levels of the mother and father, using the SPSS statistical program. It was aimed to use percentage and frequency analyzes in evaluating the data obtained from the demographic data in the research. MANOVA test was used after determining whether the data obtained from the research showed normal distribution. It was aimed to contribute to such studies in the field by comparing the data obtained with similar studies in the literature.

**Keywords:** Attitude towards the environment, environment, primary school.

## Giriş

Çevre, canlı ve cansız varlıkların birlikte yaşadıkları, birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Özgen ve Kahyaoğlu, 2012). Doğal çevre birbiriyle ilişkili olan çok farklı dengeler üzerine yerleştirilmiştir. Ancak doğal çevreye insan tarafından yapılan müdahale dengenin bozulmasına neden olmakta ve çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Karaca, 2007). Bu bağlamda insan faaliyetlerinden ayrı düşünülmemeyen çevre sadece bizim dışımızdaki dünya olmayıp, etkilediğimiz ve etkilendiğimiz aynı zamanda biçimlendirdiğimiz ortam olarak tanımlanmaktadır (Kavruk, 2002). İnsanoğlunun çevrenin tükenmeyecek nitelikte sonsuz bir kaynak olmadığı kavraması ile pek çok ülkede bu alanda çalışmalar başlatılmıştır (Kayıkçı, 2003). Günümüzde küresel ısınma, çölleşme, biyoçeşitliliğin azalması gibi çevresel sorunların giderek artması çevreye verilen önemin artmasına sebep olmuştur (Timur, Yılmaz ve Timur, 2013). Çevre sorunları sadece oluştukları bölgeyi etkilemekle kalmayıp daha geniş alanlara yayılmaktadır. Birbirini tetikleyerek çığ gibi artan çevre sorunları tüm canlıların hayatını olumsuz etkilemektedir (Heywood, 1995). Nüfus artışı ile birlikte insanların olumsuz tüketim davranışları ve doğal kaynakların yok olması çevre sorunlarının en önemli sebepleri arasında görülmektedir. Bu çerçevede çevrenin varlığının devam edebilmesi gelecek nesiller ve günümüz açısından oldukça önemlidir (Yurttaş ve Erdaş Kartal, 2021).

Çevrenin korunması için yapılabilecek en etkili yöntem en başından önlem alınması ve insanın doğaya karşı davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi gelebilir. Erken yaşlardan itibaren çevreye olumsuz bir tutum oluşmuşsa ilerleyen dönemlerde de bu durumun devam ettiği görülmektedir (Peker ve Ceylan, 2020). Çevre eğitimleri ile bilgi düzeyinin artırılması, çevreye karşı tutum ve davranışların düzeltilmesi ile öğrencilerin çevrenin korunmasına dair katkı ve etkin katılım sağlanmalarını amaçlanmaktadır (Şakçı ve Uyanık, 2023).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri nedir?
- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri arasında cinsiyet değişkeni açısından fark var mıdır?
- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri arasında annenin eğitim durumu değişkeni açısından fark var mıdır?
- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri arasında babanın eğitim durumudeğişkeni açısından fark var mıdır?
- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri arasında bilgisayara sahip olma değişkeni açısından fark var mıdır?
- ▶ İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum seviyeleri arasında bilgisayarda/tablette/cep telefonunda geçirilen süre değişkeni açısından fark var mıdır?

## 2. Yöntem

Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu (non-experimental quantitative design-survey method) kullanılmıştır (Johnson 2001; Johnson ve

Onwuegbuzie, 2004). Tarama metodu, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi, değişkenler arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı amaçlayan ve belli bir zaman diliminde veri toplamaya dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

## 2.1. Evren/Örneklem

Araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki iki farklı devlet okulundaki dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmaya 114 öğrenci katılmıştır.

## 2.2. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

İlk bölümde, öğrencilere ait demografik bilgileri (cinsiyet, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, bilgisayara sahip olma, bilgisayar/tablet/cep telefonunda geçirilen süre) elde etmek amacı ile oluşturulmuştur. İkinci bölümü ise öğrencilerin Çevreye Yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Peker ve Ceylan (2020) tarafından geliştirilen ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Toplamda 15 maddeden oluşan ölçek, kirlilik, bitki-doğa sevgisi ve hayvan sevgisi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 3'lü likert tipi ölçek kullanılmıştır. "Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum" şeklinde 3'lü Likert yapıdan oluşmuştur.

## 2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ilişkin alt boyutlar açısından sahip oldukları görüşlerin belirlenmesinde ve kişisel bilgiler anketindeki verilerin analizinde, betimsel istatistikî testler olan yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait görüşlerin, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, bilgisayara sahip olma, bilgisayarda/tablette/cep telefonunda geçirilen süre değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise MANOVA analizi uygulanmıştır.

## 2.4. Etik Kurul İzin Bilgisi

Etik değerlendirmeyi yapan komitenin adı =Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik inceleme kararının tarihi=02.10.2023

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası=19122

## Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre genel dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kız</i>	53	46.5
<i>Erkek</i>	61	53.5
<i>Toplam</i>	<i>114</i>	<i>100</i>

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 53'ü kız öğrenci iken 61 tanesi ise erkek öğrencidir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre genel dağılımı

<b>Anne eğitim durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlköğretim	26	22.8
Lise	30	28.3
Üniversite	58	50.9
<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları dikkate alındığında 58'inin üniversite mezunu, 26'sının ilköğretim mezunu ve 30'unun da lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre genel dağılımı

<b>Baba eğitim</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlköğretim	20	17.5
Lise	34	29.8
Üniversite	60	52.6
<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları dikkate alındığında 60'ının üniversite mezunu, 20'sinin ilköğretim mezunu ve 34'ünün de lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar/tablet/televizyonda geçirdikleri süre

<b>Bilgisayarda geçirilen süre</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-30 dakika	67	58.8
31-60 dakika	28	24.6
61-90 dakika	19	16.7
<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar/tablet/televizyonda geçirdikleri süreler dikkate alındığında 67 öğrencinin günlük 0-30 dakika arasında, 28 öğrencinin 31-60 dakika arasında ve 19 öğrencinin de 61-90 dakika arasında süre geçirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin Kirlilik alt boyutuna ait bulguları

Kirlilik	X	SS
Çevremdeki kirlilik beni üzmez.	1.04	.20
Ev ve fabrika bacalarından çıkan dumanların havayı kirletmesine üzülürüm.	2.67	.60
Arabaların egzozlarından çıkan dumanların havayı kirletmesine üzülürüm.	2.68	.64
Rastgele atılan pillerin suları ve toprağı kirletmesine üzülürüm.	2.80	.45
Piknik yaptıktan sonra çevrenin kirli bırakılmasına üzülürüm.	2.77	.48
Caddede çöplerin birikmesine üzülürüm.	2.78	.49

Araştırmaya katılan öğrencilerin Kirlilik alt boyutuna ilişkin cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Rastgele atılan pillerin suları ve toprağı kirletmesine üzülürüm (X=2.80).” maddesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin Bitki-Doğa Sevgisi alt boyutuna ait bulgular

Bitki-doğa sevgisi	X	SS
Doğada piknik yapmaktan hoşlanırım.	2.66	.60
Çevrenin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan mutlu olurum.	2.72	.55
Bitkilerin ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.	1.06	.24
Yaşadığım çevrede bitkilerin çok olması beni mutlu eder.	2.71	.56
Yaşadığım yerde daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğine inanıyorum.	2.64	.60

Araştırmaya katılan öğrencilerin Bitki ve Doğa Sevgisi alt boyutuna ilişkin cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Çevrenin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan mutlu olurum (X=2.72).” maddesi ile “Yaşadığım çevrede bitkilerin çok olması beni mutlu eder (X=2.71)” maddesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin Hayvan Sevgisi alt boyutuna ait bulgular

Hayvan Sevgisi	X	SS
Sokakta yaşayan hayvanlara yiyecek vermekten mutlu olurum.	2.78	.48

Bir hayvana şiddet uygulanması beni üzer.	2.71	.60
Hayvanlarla ilgilenmeyi severim.	2.66	.61
Hayvanların soyunun tükenmesine üzülürüm	2.63	.68

Araştırmaya katılan öğrencilerin Hayvan Sevgisi alt boyutuna ilişkin cevapları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Sokakta yaşayan hayvanlara yiyecek vermekten mutlu olurum. (X=2.78).” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.013	2758.75	3.00	110.00	.000	.983	1.00
<b>Grup</b>	.959	1.586	3.00	110.00	.197	.041	.408

Tablo 9. Çevreye Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kirlilik	1	6282.53	.000	.982	1.00
	Bitki-doğa sevgisi	1	7308.78	.000	.985	1.00
	Hayvan sevgisi	1	4304.28	.000	.975	1.00
<b>Cinsiyet</b>	Kirlilik	2	.662	.418	.006	.127
	Bitki-doğa sevgisi	2	1.422	.236	.013	.219
	Hayvan sevgisi	2	.150	.699	.001	.067

Cinsiyet değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Anne eğitim durumu değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.015	2399.64	3.00	109.00	.000	.985	1.00
<b>Grup</b>	.901	1.954	6.00	218.00	.073	.051	.712

Tablo 11. Çevreye Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kirlilik	1	5560.52	.000	.980	1.00
	Bitki-doğa sevgisi	1	6370.39	.000	.983	1.00
	Hayvan sevgisi	1	3866.61	.000	.972	1.00
<b>Anne Eğitim</b>	Kirlilik	2	1.327	.269	.023	.282
	Bitki-doğa sevgisi	2	.027	.978	.000	.053
	Hayvan sevgisi	2	1.826	.166	.032	.374

Annenin eğitim durumuna göre sonuçlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 12. Baba eğitim durumu değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.016	2260.01	3.00	109.00	.00	.984	1.00
<b>Grup</b>	.906	1.843	6.00	218.00	.092	.048	.681

Tablo 13. Çevreye Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kirlilik	1	5130.54	.000	.979	1.00
	Bitki-doğa sevgisi	1	5992.70	.000	.982	1.00
	Hayvan sevgisi	1	3536.93	.000	.970	1.00
<b>Baba Eğitim</b>	Kirlilik	2	.129	.870	.002	.069
	Bitki-doğa sevgisi	2	.496	.610	.009	.130
	Hayvan sevgisi	2	1.066	.348	.019	.233

Babanın eğitim durumuna göre sonuçlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Tablo 14. Bilgisayar/tablet/cep telefonunda geçirilen süre değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.017	2077.79	3.00	109.00	.000	.983	1.00
<b>Grup</b>	.950	.946	6.00	218.00	.463	.025	.371

Tablo 15. Çevreye Yönelik Tutum ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kirlilik	1	4722.69	.000	.977	1.00
	Bitki-doğa sevgisi	1	5538.74	.000	.980	1.00
	Hayvan sevgisi	1	3275.68	.000	.967	1.00
<b>Bilgisayar/tablet/cep telefonunda geçirilen süre</b>	Kirlilik	2	.369	.692	.007	.108
	Bitki-doğa sevgisi	2	1.921	.151	.033	.391
	Hayvan sevgisi	2	.856	.428	.015	.194

Bilgisayar/tablet/cep telefonunda geçirilen sür değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun yanısıra cinsiyet değişkeni, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ile bilgisayara/tablet/cep telefonunda geçirilen süre değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkı bulunmamıştır. Peker ve Ceylan (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutuma sahip olduklarını; Öğrencilerin tutum sıra ortalamaları ve sorumlu davranış ortalamaları dikkate alındığında anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin çevreye yönelik tutum sıra ortalamalarının ve sorumlu davranış ortalamalarının yükseldiği ortaya çıkmıştır. Küreci tarafından 2018 yılında yapılan araştırmanın sonuçları da ilkökul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye

yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile çevreye yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, araştırmacı öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile çevreye yönelik tutum puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Yurttaş ve Edaş Kartal tarafından 2021 yılında ilkokul öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonuçları da öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu, değişkenleri açısından farklılaşma olmadığını bulmuşlardır.

Bu araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Daha geniş örnekleme bu çalışma sürdürülebilir.
2. Araştırma sonuçlarını dikkate alarak bu tür çalışmaların nitel çalışmalarla desteklenip çalışmaların sonuçları değerlendirilmeli.
3. Farklı sınıf seviyeleri, okullarla karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalı.
4. Deneysel çalışmalarla süreç takip edilebilir
5. Program boyutu ile ilgili daha fazla çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Heywood, V.H. (1995). *Global biodiversity assesment*. Published for the united nations Environment Programme. University Pres, Cambridge.
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, vol. 30 (2), p. 3-13.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come," *Educational Researcher*, vol. 33 (7), 14-26.
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavruk, S. (2002). *Türkiye’de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayıkçı, Murat (2003). *Türkiye’de ‘Çevre İçin Eğitim’ ve Katılım*, 247-267.
- Küreci, C. (2018). 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özgen, N. ve Kahyaoğlu, M. (2011). Farklı fonksiyonel özelliğe sahip yerleşim ünitelerinde ikamet eden ilköğretim öğrencilerin çevre sorunlarını algılama ve çözüm önerileri: fenomenografik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 136-157.
- Peker, R. & Ceylan, S. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, TBMM 100. Yıl Özel Sayısı, 60-90.
- Sakçı, G. & Uyanık, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının ve çevresel duyarlılıklarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 1170-1193.
- Timur, S., Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 303-320.
- Yurttaş, A. ve Erdaş Kartal, E. (2021). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 32-51.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 60%

Author 2: 40%

### **Conflict Statement**

**There is no conflict of interest in the research.**



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

### **Examination of Primary School Fourth Grade Students' Attitudes Towards the Environment - İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**

---

The most effective method to protect the environment is to take precautions from the very beginning and change people's behavior towards nature in a positive way. If a negative attitude towards the environment has been formed since early ages, it is seen that this situation continues in later periods (Peker and Ceylan, 2020). Environmental education aims to increase the level of knowledge, improve attitudes and behaviors towards the environment, and enable students to contribute and actively participate in the protection of the environment (Şakçı and Uyanık, 2023).

In this context, the aim of this study is to determine the attitudes of fourth-grade primary school students towards the environment. In this context, answers to the following research questions were sought:

- What are the attitude levels of fourth grade primary school students towards the environment?
- Is there a difference between the attitude levels of fourth grade primary school students towards the environment in terms of gender variable?
- Is there a difference between the attitude levels of fourth grade primary school students towards the environment in terms of the mother's educational status variable?
- Is there a difference between the attitude levels of fourth grade primary school students towards the environment in terms of the father's educational status variable?
- Is there a difference between the attitude levels of fourth grade primary school students towards the environment in terms of the variable of owning a computer?
- Is there a difference between fourth grade primary school students' attitudes towards the environment in terms of the time spent on the computer/tablet/mobile phone variable?

In the research, the non-experimental quantitative design-survey method, one of the non-experimental quantitative research methods, was used. The research was conducted with fourth

grade students at two different public schools in Elazığ city center in the 2023/2024 academic year. 114 students participated in the research. The first part was created to obtain demographic information of the students (gender, mother's education level, father's education level, possession of a computer, time spent on computer/tablet/mobile phone). The second part consisted of scale items developed by Peker and Ceylan (2020) to determine students' attitudes towards the Environment. The scale, which consists of 15 items in total, consists of three sub-dimensions: pollution, love of plants and nature, and love of animals. A 3-point Likert type scale was used. It consists of a 3-point Likert structure such as "I Disagree, Partially Agree, Agree".

Percentage and frequency analyses, which are descriptive statistical tests, were used to determine the students' opinions in terms of sub-dimensions regarding their attitudes towards the environment and to analyze the data in the personal information survey. MANOVA analysis was applied to determine whether teacher candidates' opinions on the sub-dimensions of the attitude scale towards the environment showed a significant difference between the groups according to the variables of gender, mother's education level, father's education level, owning a computer, and time spent on the computer/tablet/mobile phone.

The results of this research found that students' attitudes towards the environment were generally high. In addition, there was no statistically significant difference between the groups according to the variables of gender, mother's education level, father's education level and time spent on the computer/tablet/mobile phone.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://http://sosbilder.com/)

## Sosyal Bilgiler’de Girişimcilik ve Eğitim Alanında Yapılan Girişimcilik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2011-2023)

 Bülent Dağ, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sorumlu Yazar

Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE

dag\_bulent@hotmail.com

Orcid ID: 0009-0001-8441-1792

 Feyzullah Ezer, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE

fezer@firat.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-5862-8541

Bildiri Türü: Sözlü Bidiri  
Geliş Tarihi: 03.12.2023  
Kabul Tarihi: 10.02.2024  
Yayınlanma Tarihi: 12.03.2024

Atf: Dağ, B. ve Ezer, F. (2023, 23-25 Ekim). Sosyal bilgiler’de girişimcilik ve eğitim alanında yapılan girişimcilik konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2011-2023). *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 202-233.*

## Abstract

It is possible to define an entrepreneurial individual as a person who foresees the opportunity he encounters and takes risks to achieve his desired goal, ultimately producing a new product or service. This research aims to contribute to social studies education and entrepreneurship subject areas in Turkey by examining the postgraduate theses published in the field of education and training on entrepreneurship, published in the "National Thesis Center", covering the years 2011-2023. For this purpose, 124 postgraduate theses prepared in the field of education and training from 987 records on entrepreneurship published in the "National Thesis Center" between 2000 and 2023; The distribution according to publication years, the provinces and provinces where the research was conducted, the distribution according to study groups and thesis types were examined in detail. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research data were analyzed and interpreted using descriptive content analysis. As a result of the study, it was determined that the most postgraduate theses were published in the "Thesis Center" between 2019 and 2021. It was observed that the highest number of postgraduate theses were prepared. It was determined that published postgraduate theses were applied in 48 different provinces and the most research was conducted in Istanbul. It is seen that while postgraduate theses are being prepared, research is carried out on different study groups, and among these study groups, the most studies are conducted on secondary school students in the 5th, 6th, 7th and 8th grades.

**Keywords:** Social studies, entrepreneurship, graduate theses, content analysis.

## Giriş

Geçmişten, bugüne girişimcilik araştırmacılar tarafından sürekli araştırılan başlıca konuların başında gelmektedir. Girişimciliğin üzerinde bu denli durulmasının nedeni olarak, toplumlarda bireylerin yetiştirilmesinde ve girişimciliğin bireylere kazandırılmasında göz önünde tutulması gereken özelliklerin neler olduğu, daha iyi bir girişimcilik eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, ülkelerin ekonomik kalkınmasında ve toplumların gelişmişlik düzeylerinin arttırılmasında girişimciliğin çok önemli bir yerinin bulunduğu gözler önüne serilmesi amacıyla, araştırmacılar bu konuya olan ilgilerini her geçen gün arttırmakta ve üzerinde devamlı olarak durulan konulardan biri olmasına neden olmaktadır. Girişimciliğin farklı alanlarıyla ilgili literatürde pek çok araştırmanın yapıldığının görülmesi bu konuya araştırmacılar tarafından ne kadar önem verildiğinin bir göstergesi durumundadır.

Girişimcilik ülkelerin ekonomik kalkınmasında ve toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir etken olarak gösterilmektedir. Araştırmacılar girişimciliği yeni bir ürün veya hizmet üretiminde kullanılan ve aynı zamanda yeni teknolojik bilginin işlenmesinde önemli bir araç olarak görmektedirler. Girişimciliğin yeni sektörlerin oluşturulmasında ve yeni istihdam olanaklarının yaratılmasında olumlu katkı sağladığı yönünde pek çok görüş bulunmaktadır. Girişimcilik birçok sektörün günümüz koşullarında büyüyerek gelişim göstermesi ve sektörde sürekli faaliyet gösterebilmesi bu yöndeki tutum ve davranışlara bağlı olarak değişim gösteren kilit faktörlerden birisidir. Girişimci bireylerin sahip oldukları kişisel özellikler ve toplum içerisinde göstermiş oldukları özellikleri yönü ile sürekli değer üreten bireyler olarak görülmektedirler. Girişimciliğin oluşum sürecinde bireylerin karşısına çıkan fırsatları görmeleri ve bu olanakları en iyi şekilde kullanarak hayata geçirmeleri girişimciliğin ekonomik fırsatları görme ve değerlendirme yönünü ortaya koymaktadır (Ağca, 2005, s. 150-151).

Girişimcilik eğitimi, genç bireylerin girişimde bulunmadan önce girişimciliğe yönelik tutum ve davranışlarının şekillenmesinde çok önemli bir rolünün bulunduğu söylenebilir. Çünkü eğitim

sayesinde bireylerin tutumları oluşmakta bu ise kişilerin motivasyonları ile çevresel değişkenlerini etkilemektedir. Motivasyonlar, tutumları etkileyerek bireylerin eğilimlerini belli bir yöne doğru yönelimini sağlayabilmektedirler. Girişimcilik bireylerin içerisinde yaşamış oldukları toplumun kültüründen, ekonomisinden ve bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile psikolojik yapılarının birleşimi neticesinde şekillendiği aynı zamanda yüksek bir motivasyonu bünyesinde barındırmasıyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Girişimcilik eğitimi ile bireylerin girişimci düşünce ve davranışlarının geliştirilmesi hedeflenmelidir. Girişimcilik eğitimi almış olan kişilerin girişimde bulunurken daha başarılı ve girişimcilik eğilimlerinin son derece yüksek olduğu savunulmaktadır. Bireylerin almış oldukları girişimcilik eğitimi ile girişimcilik motivasyonlarının geliştiği, girişimcilik eğitimi ve motivasyonu arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir (Uygun vd., 2018, s. 880-881).

Girişimcilik yönü gelişmiş kişilerin, geleceğe ilişkin daha etkili plan yaptıkları ve bu hedeflerini gerçekleştirirken amaçlarına en uygun şekilde planlarını hayata geçirdiklerini söylemek mümkündür. Girişimcilik nitelikli insan yetiştirme konusunda son derece etkilidir. Öğretim programlarında bireylerin girişimcilik özelliklerini artıracak kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin belirli tutum ve davranışları kazanmalarında öğretim programları son derece etkilidir. Bu sebeple girişimcilik eğitiminde öğretim programları, ders kitapları ve öğretim etkinlikleri üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Öğrencilerin girişimciliğe yönelik davranış ve kazanımlarının şekillenmesinde öğretim programları yön vermektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretim programları hazırlanırken girişimcilik becerisine yer verilmesi öğrencilerin girişimcilik özelliklerini geliştirecektir (Uygun ve Er, 2016, s.138-139).

Girişimciliğin toplumlar için ekonomik kalkınma ve gelişmişlik düzeyinin artırılmasında son derece önem taşıdığı görülmektedir. Bütün bunlar girişimci yönleri gelişmiş nitelikli insanların varlığıyla mümkün olmaktadır. Girişimci bireylerin yetiştirilmesi hiç şüphesiz eğitim sayesinde mümkün olmakla birlikte öğretim programlarında girişimcilik becerisine gerekli önemin verilmesi, ders kitapları ve etkinliklerle bu kazanımların öğrencilere aktarımının sağlanması gerekmektedir. Bu becerinin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere aktarılmasında sosyal bilgiler dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi öğrencilerin eğitim yoluyla elde etmiş oldukları bilgi ve becerileri sosyal hayatta kullanmalarını hedeflemektedir.

Yapılan bu araştırma ile sosyal bilgiler eğitiminde girişimcilik becerisinin öneminin ortaya koyulması ve eğitim-öğretim alanında girişimcilik konulu lisansüstü tezlerin detaylı incelemesinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan girişimcilik konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelemesi yapılmıştır. Girişimciliğin birçok farklı disiplin tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Ulusal Tez Merkezi'nde girişimcilik konulu 2000 ile 2023 yılları arası yapılan 987 kayıt içerisinde eğitim-öğretim alanında yayımlanan sadece 124 tez araştırmasının yapıldığı görülmüştür. 2011 yılından önce eğitim-öğretim alanında girişimcilik konusu ile ilgili hiçbir çalışmanın yapılmadığının tespiti üzerine bu çalışma sadece 2011-2023 yılları arasında yayımlanan 124 tez çalışması ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan lisansüstü tezlerin;

- Yayımlı yıllarına göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmanın yapıldığı il veya illere göre dağılımı nasıldır?

- Çalışma guruplarına göre dağılımı nasıldır?
- Tez türlerine göre dağılımı nasıldır?

### **Girişimcilik Becerisi Nedir?**

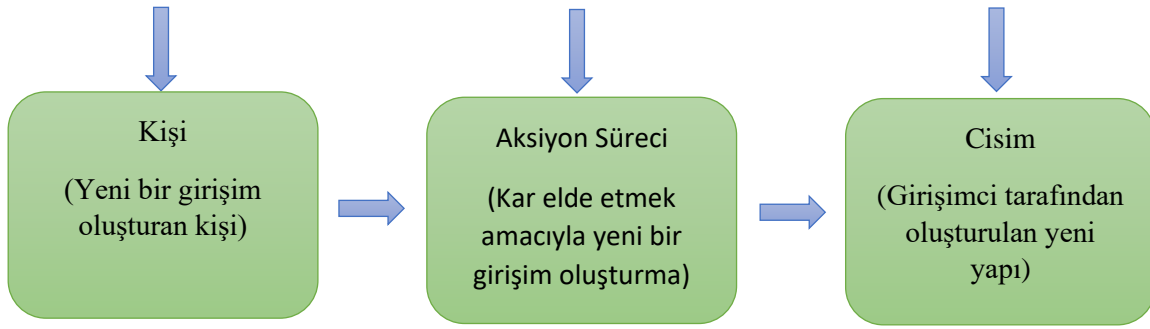
Girişimcilik kavramının literatür araştırmalarında çok farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Girişimcilik ekonomi, psikoloji ve işletme yönetimi gibi farklı disiplinler tarafından kullanıldığı ve bu disiplinlere özgü tanımlamalarının yapıldığı anlaşılmaktadır.

Girişimcilik kavram olarak eski yıllardan itibaren kullanıldığı bilinmektedir. İlk kez 1955 yılında Fransız Contillon ekonomik olarak, gelir elde etme ve belirsizliği kabullenmekte istekli, önsezi ve yaratıcı yeteneği olan kişi olarak tanımlamıştır. Ekonomist olarak girişimci, işgücünü, kaynakları ve materyalleri kullanarak öncekinden daha üstün bir değer üreten ayrıca değişim, yenilik ve yeni bir düzen bakışıyla girişimde bulunan kişi olarak tanımlanmaktadır. Psikolog olarak girişimci, yeni şeylere ulaşma, elde etme arzusu içerisinde olma, deneyim edinerek başarmaya veya farklı kişilerin otoritesinden kaçarak kendi otoritesini kurma ve bu güdüyle harekete geçen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Yönetici olarak girişimci, bir tehdit, bazen bir müşteri veya stratejik bir ortak olabileceği gibi bireylerin mutluluğa ve refaha kavuşabilmeleri için çaba sarf eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Ağca ve Yörük, 2006, s. 158-159).

Girişimcilik, üretim amacıyla ekonomik, teknik ve hukuki alanların birleştirilerek girişim ya da işletme haline getirilmesi olarak ifade edilmektedir. Girişimci ticari bir işletme oluşturmak veya yeni bir üretim meydana getirmek amacıyla göstermiş oldukları çabayı da girişim olarak tanımlamak mümkündür. Girişimci aynı zamanda işletmeyi oluşturan, yöneten, işletmenin geleceğe yönelik planını oluşturan ve işletmeyi bizzat yöneten kişidir. Girişimde bulunan kişiler yeni hizmet veya ürün üretmek için belirli bir risk olarak üretim için gerekli olan kaynağı, sermayeyi ve iş gücünü toparlayarak üretim için harekete geçen kişidir. Girişimciler ellerindeki sermayeyi riske ederek, belirli bir kâra ulaşmak için ticari işletme arayıcılığıyla faaliyet gerçekleştiren bireylerdir. Girişimcilik alanındaki bilgi ve eğilimlerden kendisine yakın olan alanı seçerek ya da girişimcilik için kendi öz bilgisini kullanarak herhangi bir ticari yöntem benimseyip bütün insanların faydası için yeni ürün ve hizmet üretmek amacıyla ticari işletme oluşturup kişinin kendi ekonomik zenginliği, prestiji ve kendisini bu alanda kabul ettirerek oluşturmuş olduğu işletmede kalıcılığını sürdürme isteği ve çabası içerisinde olan herkes birer girişimci olarak tanımlanmaktadır (Yelkikalan vd., 2010, s. 51).

Geçmişte girişimci kişiler için müteşebbis, girişim kavramı yerine ise teşebbüs kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Herhangi bir ürün ya da hizmet elde etmek için harekete geçilmesi girişim olarak tanımlanırken, farklı ticari yolları kullanarak elindeki ürün veya değeri pazardaki talebi karşılayacak şekilde pazarlayabilen kişiler ise girişimci olarak ifade edilmektedir. Girişimciler karşılıklarına çıkan fırsatları önceden görerek, harekete geçmek üzere örgüt kuran ve dolayısıyla oluşabilecek olan riskleri de üstlenen bireylerdir. Girişim sürecinde, girişim ortaya çıkmış ya da çıkacak olan cismi ifade ederken, girişimci bu süreci oluşturan ve kar elde etmek amacıyla mevcut girişimi kuran kişiyi temsil etmektedir (Erçelik, 2021, s. 10-11). Girişim süreci ve girişimcilik ilişkisi aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmiştir.





Şekil 1. Girişim Süreci ve Girişimcilik İlişkisi (Erçelik, 2021:11)

Girişimciler içerisinde yaşamış oldukları toplum içerisinde ekonomik olarak birçok işlev taşımaktadırlar. Girişimci bireylerin taşıdığı bu işlevler ile girişimcilerin ve girişimciliğin önemi ortaya koyulmaktadır. Bu işlevleri kısaca şu şekilde ifade etmek mümkündür (Küçükaltan, 2009:25):

- Yeni bir ürün oluşturmak veya mevcut ürünün niteliğinde değişim meydana getirmek,
- Yeni üretim teknikleri geliştirerek uygulamak,
- Endüstri alanında yeni ve gelişmiş yapılanmaya gitmek,
- Yeni pazarlara açılabilme,
- Üretim için yeni kaynakları bulabilme,
- İşletmelerde yönetici ve çalışan ilişkisini kurabilme,
- İşletmenin kamu ve özel sektör arasındaki ilişkileri geliştirebilme.

Girişimcilik içerisinde birçok işlevi barındırmaktadır. Bu işlevler göz önüne alınarak bireylerin girişimcilik özellikleri, girişimcilik eğitimi ile artırılmasına yönelik çaba sarf edilmeli, aynı zamanda yeni girişimci bireylerin yetiştirilmesi de hedeflenmelidir.

Girişimcilik beceri eğitimi ile kişilerin bilgi ve motivasyonlarının artması hedeflenmekle birlikte girişimcilik becerisinin sistematik olarak kazandırılması ve girişimciliği başlı başına bir alan olarak ele alınması amaçlanmaktadır. Geçmişten günümüze girişimci ve girişimciliğe olan bakış açısı sürekli olarak değişmiştir. Girişimcilik eğitimi içerisinde ele alınması gereken konulardan biriside girişimcilik becerisinin geliştirilmesi, bireylere yenilikçi ve yaratıcı becerilerin aktarımının sağlanmasıdır. Böylece kişilerin girişimcilik yönleri ve girişimci hedeflerine uygun becerilerin kazandırılması, yeni geliştirilecek olan ürün ya da hizmetin başarı oranını yükselterek, girişimin olumsuzluklarını azaltacak ve başarıyla sonuçlanmasına katkı sağlayacaktır. Girişimcilik eğitiminde gerçeklik ve deneyim ağırlıklı bilgilere odaklanılması faydalı olacaktır. Girişimcilik beceri eğitimi bünyesinde birçok bilgi, beceri ve yeteneği kapsayan aynı zamanda devamlılık taşıyan bir süreçtir. Girişimcilik beceri eğitimi sürecinde öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılmasında eğitimcilerin, deneyim ve beceri odaklı bir eğitim ortamının oluşturulmasına özen göstererek bu girişimci ortamın korunması, eksikliklerin ortadan kaldırılmasına yarayacak kursların açılması ve beceri programları ile destek çalışma ortamlarının oluşturulmasında sorumluluk üstlenmeleri gerekmektedir (Tarhan, 2021, s. 75-76).

## Girişimcilik Becerisinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Bireylerin girişimcilik özelliklerinin gelişmesinde eğitimin önemli bir yerinin bulunduğu söylenebilir. Erken yaşlardan itibaren alınan girişimcilik eğitimi sayesinde kişilerin girişimcilik becerisi gelişmekle birlikte bu yönde kazanmış oldukları bilgi, beceri ve yetenekler sayesinde başarılı bir girişimde bulunabileceklerdir. Gelişmiş olan ülkelerin girişimcilik eğitimi alanında ileri seviyede buldukları görülmektedir. Girişimcilik eğitimi almış kişilerin girişimlerdeki hedeflerine ulaşmada daha az zorluklarla karşılaştıkları ve girişimlerini amaçları doğrultusunda başarıyla sonuçlandırma konusunda çok daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Bütün bu hususların girişimcilik eğitiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Girişimcilik eğitimi tarihi olarak çok eski dönemlere kadar gitmekle birlikte bir ülke için girişimcilik eğitimi tarihi ne kadar eski ise söz konusu ülkenin ekonomik ve sosyal gelişmişlik durumunun da o kadar yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde ülkelerin girişimcilik eğitim düzeyleri ile ülkenin ekonomik kalkınma oranının arasında da doğrudan ilişki vardır. Türkiye’de toplumumuzun girişimci bir niteliğe kavuşturulması için devlet ve vakıf üniversiteleri ve eğitim kurumlarımız ile birlikte “Küçük ve Orta Büyüklükte İşletmeleri Destekleme ve Geliştirme İdaresi Başkanlığı” (KOSGEB) tarafından yürütülen çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de ilk girişimcilik eğitimi 1960 yılında eğitim kurumlarımızda vermeye başlamıştır. Ülkemizdeki girişimcilere yönelik destek politikaları ise 1920’li yıllardan itibaren ortaya çıktığı söylenebilir. Türkiye’deki iktisat ve işletme fakülteleri ile mühendislik bölümlerinde girişimcilik dersleri öğrencilere seçmeli veya zorunlu olarak müfredat da sunulmaktadır. Ayrıca KOSGEB ve belirli devlet kurumları arayıcılığıyla girişimci bireylerin bilgi ve yeteneklerini geliştirme amaçlı kurslar verilmektedir. Bu girişimcilik eğitimi veren kurslara katılım devlet desteği alabilmek için bir zorunluluk oluşturmaktadır. Bireylerin girişimci özellikler kazanmalarında üniversitelerin önemi büyüktür. Girişimci bireylerin kendi işletmelerini kurmalarında ve girişimcilik konusundaki ilgi ve istekleri üzerinde akademik eğitimin önemli ölçüde etkisinin bulunduğu bilinmektedir. Toplumlardaki ekonomik ve piyasa koşullarına bağlı olarak üniversite mezunu birçok bireyin ortak amaçları arasında girişimci olmak bulunmaktadır. Üniversitelerde verilen girişimcilik eğitime bağlı olarak üniversiteler mezunlarının bilgi ve yaratıcılıklarını kendi girişimlerinde kullanmaları yönünde teşvik etmektedirler (Genç, 2022, s. 62-63).

Girişimcilik eğitimi ile bireylerde mevcut olan girişimcilik potansiyelinin açığa çıkmasına ve bu özelliklerini geliştirerek daha ileri bir seviyeye taşınmasına katkı sağlayacaktır. Girişimcilik eğitimi, bireylerdeki girişimci özellikleri olumlu yönde etkileyerek, girişimlerinin başarıya ulaşmasına yardımcı olacaktır. Girişimcilik eğitimi sayesinde bireyler kendi potansiyellerinin farkına vararak, girişimci kişilik özelliklerinden yaratıcılık ve başarıya ihtiyacı özelliklerini girişimlerinde daha etkili şekilde yansıtabileceklerdir. Girişimcilik eğitimi, kişilik özelliklerini ve girişimci yönelimleri açığa çıkarmak ve geliştirmek ağırlıklı verilmesi amacını taşımaktadır. Bireyleri girişimcilik eğitimi ile karşılarına çıkan ticari fırsatları görebilme, ön görülme, öz benlik saygısı ve bunlara bağlı bilgi ve beceri yeteneği kazanmış olmaktadır (Mutlu, 2014, s. 5).

Girişimcilik 21. yüzyılda kabul görmüş olan temel beceriler arasında bulunmaktadır. Eğitim ile girişimcilik arasındaki ilişki daha çok ekonomik gelişmeler ve buna bağlı olarak büyüme çabaları üzerinden gerçekleşmektedir. Ülkelerin eğitim seviyeleri ile milli gelir ve ekonomik kalkınmaları

arasında doğrudan ilişkinin bulunduğu, toplumların eğitim seviyelerinin yükselmesine bağlı olarak milli gelirlerinde de artış meydana geldiği yapılan çalışmalar ile ortaya koyulmuştur. Bu sebeplerden ötürü birçok ülke girişimcilik eğitiminin yöntemini, sürecini ve uygulamalarını eğitim kurumları arayıcılığıyla farklı düzeylerde vatandaşlarına kazandırmak için öğretimine başlamıştır. Ülkemizde, "Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı" doğrultusunda girişimcilik eğitiminin ne denli önemli olduğu vurgulanmakla birlikte yüksek öğrenim kurumları da dahil olmak üzere bütün eğitim aşamalarında girişimcilik dersinin müfredat da yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Girişimcilik eğitimi ağırlıklı bir eğitim programında bireylerin daha çok aktif olacakları, sorumluluk üstlenecekleri ve özgür olabilmelerine imkân tanıyan olanakların iş dünyası ile iş birliği içerisinde sunulması gerekmektedir. Girişimcilik için en önemli bileşenin eğitim olduğu, bireylere verilecek olan girişimcilik eğitimi ile girişimciliğin kültür, tutum ve becerilerinin kazandırılmasında eğitimin çok önemli bir yerinin bulunduğu bilinmektedir. Girişimcilik eğitimi yalnızca girişim merkezli bir eğitim anlayışından çok bireylerin kişisel gelişimlerini arttıracak bilgi ve becerilerin aktarımını sağlayacak kurumsal veya kurumsal olmayan eğitim anlayışıyla verilmesi gerekmektedir. Girişimcilik eğitimini, diğer eğitimlerden ayıran özelliği, girişimcilik eğitiminin kişilerin girişimci özellik göstermesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, içerik ve yeterlilikler ile bu konuda deneyim kazanmalarını sağlayacak olan bir öğretimin verilmesi olarak ifade edilebilir (Eren, 2019, s. 109-110).

### **Sosyal Bilgiler ve Girişimcilik Becerisi**

Bireylerin küçük yaşlardan itibaren girişimcilik becerisini kazanmalarında sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür. Aynı zamanda girişimcilik becerisi, sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan becerilerden birisidir. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile vatandaşlık bilgilerini bünyesinde barındıran toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi. Sosyal bilgiler dersinden yararlanarak bireylerin toplum içerisinde sorumluluk duygusu kazanmalarında, üretim ve kalkınmayı arttırmak için girişimci bireyler yetiştirerek ülkemiz için son derece önemli olan girişimcilik projeleri ile girişimci bireyler yetiştirmek mümkündür. Sosyal bilgiler dersinin girişimciliğe uygunluğu üzerine yapılan birçok araştırmada, girişimciliğin geliştirilmesi bakımından çok uygun bir ders olduğu ifade edilmiştir. Bu mevcut çalışmalarda öğrenciler girişimciliği yeni ticari işletme kurma, sosyal projelerde yer alma ve insanlara yardım etme gibi ifadelerle açıklayarak girişimcilik düşüncelerinin oluşmasında sosyal bilgiler dersinin olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir (Tarhan ve Kılıç, 2017 s. 1975).

Ülkemizdeki girişimcilik eğitimi araştırıldığında yetersiz düzeyde olduğu, bunun sebebinin ise öğrencilere girişimciliğe ait becerilerin yeterince kazandırılmadığı ve öneminin öğrencilere aktarılmadığı sonucu gösterilmektedir. Halihazırdaki öğretim programlarında girişimciliğin ortaöğretim aşamasında seçmeli ders olarak bulunduğu, ilköğretim aşamasında sosyal bilgiler dersi konularına dağıtılarak verildiği, yükseköğretimde iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde işletme bölümünde ve meslek yüksekokullarındaki işletme bölümlerindeki programlar içerisinde bulunduğu söylenebilir. Ülkemizdeki üniversitelerde verilen girişimcilik eğitiminin, yurt dışındaki üniversitelere göre daha az kapsamlı ve mevcut derslerin birbirlerine benzer ölçüde oluşturuldukları görülmektedir (Saygın ve Akdağ, 2020, s. 98-99).

İlköğretim aşamasında girişimcilik eğitiminin verildiği ders, sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler, öğrencilere girişimcilik eğitiminin verilmesinde ve aynı zamanda öğrencilere aktarılması gereken temel becerilerden birisinin girişimcilik becerisi olması bakımından önemli bir ders niteliği taşımaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bazı ünitelerde öğrencilerin doğrudan

kazanmaları istenen beceri, girişimcilik becerisidir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Girişimcilik, ekonomi içerisinde yer alan ve çoğu kez ekonomi ile ilişkilendirilen bir olgudur. Sosyal bilgiler, ekonomi disiplini de bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle ilköğretim aşamasında girişimcilik becerisinin öğrencilere kazandırılmasındaki temel dersin sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir (Armut ve Kılınç, 2018, s. 42).

Ülkemizde ilk ve ortaokullarda uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan sosyal bilgiler dersi ile söz konusu bu okullarımızda planlı olarak girişimcilik eğitimi öğrencilerimize kazandırılmak istenmektedir. Sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenen becerilerden birisi olan girişimcilik becerisi, ülkelerin ekonomik ve toplumsal gelişimini sağlama görevini de bir bakıma üstlenmiş durumda olmaktadır. Girişimcilik toplumsal bağlamda ekonomik olarak daha çok ticari işletme ve iş alanında söylem bulurken, eğitim alanında ise okullarda öğrenme ve öğrenci odaklı anlam taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimine önem verir. Bunu sağlarken toplumsal kurallara, değerlere ve toplumun sosyoekonomik yapısını göz önünde bulundurmaktadır. Sosyal bilgiler, kişilerin yaşadıkları toplum içerisinde kişilik kazanmasında etkili rol oynar. Bireylerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaları, sorunlar karşısında yapıcı çözümler bulabilmeleri, kendi yaşadığı çevrede ve dünyada meydana gelen gelişmeleri yakından takip eden bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler dersinde verilmek istenen girişimcilik konusuna gerekli önemin verilmesi gerekmektedir (Eroğlu ve Devci, 2021, s. 1193).

Eğitim sistemi içerisinde en önemli öğretim basamağı olarak ilköğretimi göstermek mümkündür. İlköğretim basamağında öğrencilere toplum içerisinde birlikte yaşayabilmelerine olanak tanıyan beceri ve tutumlar ile öğrencilere bilişsel becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Zira bu öğretim basamağında elde edilen bilgi ve beceriler, sonraki öğretim basamağındaki becerilerin alt yapısını oluşturmaktadır. Öğrenim basamaklarının ilköğretim temelli olarak oluşturulması bu sebeptir. Bu aşamada oluşturulan öğrenim basamağı sadece eğitim yapısını değil, toplumun diğer sistemlerini de iyi ya da kötü yönde etkileyecektir. Bu süreçteki olumsuzlukların önüne geçilmesinde sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynayacaktır. Günümüz eğitim sistemi insan ihtiyaçlarının çeşitliliğine bağlı olarak zorlaşmakta, kazanılan yeni bir becerinin ardından farklı becerilerin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerden ötürü öğretim programları önemini her geçen gün arttırmaktadır (Çelikkaya, 2011, s. 970).

Sosyal bilgiler, öğrencilerin ilkokuldan itibaren etkili bir vatandaş olabilmeleri için gerekli olan değerler ve becerileri kazandırmayı amaç edinmektedir. Bu amaçla öğrencilerin etkili bir vatandaş olabilmeleri için bireyleri girişimcilik alanı içerisinde yeni bir değer oluşturmalarını ve bu yönde davranış göstermelerini hedeflemektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında girişimcilik, bir beceri olarak yer almasının yanında aynı zamanda bir ara disiplin olarak bulunmaktadır. Girişimcilik becerisiyle bireyler elde etmiş oldukları bilgiyi uygulamaya geçirerek, yeni durumlara karşı bilgiyi uyarlayabilme özelliğine de kavuşmaktadırlar. Girişimcilik sonucunda ortaya çıkmış olan her bir ürün, hizmet ya da değer sosyal gelişmenin, ekonomik büyümenin ve toplumsal kalkınmanın artmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle girişimcilik eğitimi almış kişilerin yetiştirilmesi ülkeler için öncelikler arasında bulunmalıdır. Bütün bu hedeflere etkili bir girişimcilik eğitimi ile ulaşmak mümkün olacaktır (Selanik Ay ve Acar, 2016, s. 961).

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Girişimcilik Becerisi**

Öğrencilerin, girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinde öğretim programlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretim programları hazırlanırken, bireylerin girişimciliğini destekleyen

kazanımlara yer verilmesi girişimci bireyler yetiştirme açısından önemli olacaktır. Öğretim programları eğitimin vazgeçilmez bir materyali olan ders kitaplarını, öğretim etkinliklerini ve eğitimcilerimizin davranışlarını da etkilemektedir. Öğretim programlarının öğrencilerin davranışlarını ve benimsetilmek istenen kazanımların yönünü etkilediği söylenebilir. Öğretim süresince girişimcilik eğitiminin, öğretim programlarında yer alması girişimciliğin gelişimini hızlandıran bir faktör olacaktır. Girişimcilik becerisinin mevcut öğretim programlarında ara disiplin olmasının yanında temel beceri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler alanında girişimcilik hem 9 genel beceri içerisinde hem de 8 ara disiplin içerisinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin doğrudan verilmek istenildiği ünite olarak “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi, öğrenme alanı olarak da “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanını gösterebiliriz (Uygun ve Er, 2016, s. 139).

Sosyal bilgiler dersinde öğretim programları arayıcılığıyla belirli temel becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanmış olan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” içerisinde yer alan temel beceriler aşağıdaki Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Temel Beceriler (MEB, 2018:9)*

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	18. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	19. Mekanı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. Hukuk okuryazarlığı	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İletişim	26. Yenilikçi düşünme
13. İş birliği	27. Zaman ve kronolojiyi algılama
14. Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme	

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının 6. sınıf kademesinde öğrencilere doğrudan verilmek istenen becerilerden birisinin de girişimcilik becerisi olduğu görülmektedir. Öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen beceriler ve ilgili olduğu diğer disiplinler aşağıdaki Tablo 2’de açıklanmıştır.

Tablo 2. *6. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanı Becerileri ve İlişkili Disiplinler (Turan, 2019:176)*

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilmek İstenen Beceriler	İlişkili Olduğu Disiplinler
6. Sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Girişimcilik</li> <li>Yenilikçi Düşünme</li> <li>Araştırma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coğrafya</li> <li>Çevre Eğitimi</li> <li>Vatandaşlık</li> <li>Bilimsel Araştırma</li> </ul>

• Antropoloji

Sosyal bilgiler 6. sınıf düzeyinde, öğrencilerin “okyanusları, kıtaları, Türkiye’nin konumunu, fiziki yapısını, iklim ve bitki örtüsü ile Ülkemizin özellikleri” konularında bilgi sahibi olmaları istenmekle birlikte öğrencilere “girişimcilik, yenilikçi düşünme ve araştırma” becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunu sağlarken Türkiye’nin coğrafi özellikleri konularıyla coğrafya eğitimini ve dolayısıyla çevre eğitimini, insanları geçmiş ve şimdiki yapıları yönüyle incelemesi bakımından antropoloji bilimini, insanları ve toplumları içerisinde yaşamış oldukları devlet ve toplum yapısı yönünden incelemesi açısından vatandaşlık disiplini, araştırma ilke ve metotlarını kullanarak araştırma yapması yönünden de bilimsel araştırma disiplinlerini kullandığını söyleyebiliriz (Turan, 2019, s. 177).

Güncel sosyal bilgiler öğretim programında toplamda 9 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları 4. sınıf ile 7. sınıf öğrenim kademesini kapsamaktadır. MEB tarafından yayımlanmış olan bu öğretim programını diğer eski programlardan ayıran özelliği, her bir ünitenin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği baskın bir beceri ve değer taşımasıdır. Girişimcilik becerisi, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı girişimcilik becerisinin baskın olarak kazandırılması amaç edinilen öğrenme alanıdır (Polat vd., 2015, s. 459).

İyi eğitim almış kişi sayısının artmasına bağlı olarak, farklı becerilere sahip bireylere duyulan ihtiyacın her alanda artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Yaşanan bu gelişmeler eğitim sistemlerinin beceriler yönünden yeniden yapılandırılmasını mecburi hale getirmektedir. Farklı beceriler ile donatılmış bireyler yetiştirmenin ilk adımı öğretim programları ve ders kitabı materyalleri oluşturmaktadır. Türkiye’de hazırlanmış olan öğretim programlarında 2000’li yıllardan sonra önemli değişiklikler yapılarak becerilere daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır. Mevcut bu gelişmeler etkin bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersi ve öğretim programlarıyla, sosyal bilgiler ders kitaplarında önemli ölçüde görülmeye başlamıştır (Yılar ve Çam, 2023, s. 54-55).

Ülkelerin gelişerek, değişim göstermesinde ve ekonomik yönden kalkınma süreçlerinde girişimciliğin aktif rol üstlendiğini söyleyebiliriz. Girişimcilik ile toplumsal sorunlara yaratıcı çözümler üreterek bu yolla gelir sağlamak amacıyla bireylerin faaliyette buldukları süreç girişim olarak ifade edilir. Ülkemizde, gelir elde etme ve toplumsal sorunların çözümünde girişimcilik kavramının önemi fark edilince Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarında bu beceriye yer verilmeye başlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi 2018 öğretim programında girişimcilik becerisine yer verilmesi bunun bir göstergesi niteliğindedir (Şentürk, 2023, s. 4).

Girişimcilik eğitiminin önemini ve insanlar için yeni bir değer üretmenin ekonomik gelir elde etmedeki rolünü kavramış olan toplumlar girişimci bireylere ve girişimciliğin gelişimi açısından girişimcilik eğitime gerekli hassasiyeti göstermeye başlamışlardır. Türkiye’de öğrencilere yönelik girişimcilik eğitiminin lise ve üniversite kademesinde öğretim verilmeye başladığını söyleyebiliriz. Ülkemizdeki liselerde verilen girişimcilik eğitimi seçmeli ders olarak müfredatta yer alırken, üniversite kademesinde verilen girişimcilik eğitimi ise öğrencilerin tercih ettikleri bölümlere göre farklılık göstermektedir. Girişimcilik eğitiminin erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması, yetişmiş girişimci bireylerin sayısının artmasına neden olacaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere girişimcilik becerisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması amacıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programına girişimcilik becerisini ilave etmiştir. Öğretim programları arasında girişimcilik becerisinin ilköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılmasını hedeflemesi bakımından sosyal bilgiler dersi öğretim programını diğer öğretim programlarından

ayırarak en önemli özelliklerden birisi olduğu söylenebilir. 2018, sosyal bilgiler öğretim programında girişimcilik becerisinin temel beceriler arasında yer alması bunu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin hak ve sorumluluklarının farkında olan, yaşadığı döneme ayak uydurabilen, üretken ve karşısına çıkan fırsatları önceden görüp değerlendirebilen bireyler olarak yetişmelerini kendisine bir görev saymaktadır. Girişimcilik becerisi bu amaç doğrultusunda öğretim programına dahil edildiğini söyleyebiliriz. İlköğretim kademesinde 4. sınıfta, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf kademesi sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerisinde girişimcilik becerisinin yer alması küçük yaşlardan itibaren öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılmak istenildiğinin en somut göstergesidir (Şentürk, 2022, s. 99).

## Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmada kullanılmak üzere birincil veri kaynakları olan dokümanların toplanması, sorgulama yapılarak gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi olarak ifade edilen bir bilimsel araştırma yöntemidir. Bu nitel araştırma türü daha çok diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte kullanılmakla birlikte, tek başına bir bilimsel araştırma yöntemi olarak da kullanıldığı görülmektedir (Sak vd., 2021, s. 228). Mevcut araştırma "Ulusal Tez Merkezi" adresinde yayımlanmış olan yüksek lisans ve doktora tez dokümanlarının analiz edilmesine dayanmaktadır. Bu amaçla yayımlanmış olan tezlerin yayım yıllarına, araştırmacının hangi il veya illerde yapıldığına ve araştırmacının yapıldığı çalışma grubu ile tez türlerinin analizi yapılmıştır.

### Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen verilere "Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi" adresinde yayımlanmış olan girişimcilik konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin analiz edilmesiyle ulaşılmıştır. Ulusal tez merkezinde 2011 ile 2023 yılları arasında eğitim ve öğretim konulu, izinli ve onaylanmış olan 124 tezin tam metnine erişilerek, araştırmacının bulgularına ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi, araştırmacı tarafından metin içerisinde çıkarılan geçerli yorumların belirli işlemlerden geçirilmesi sonucu ortaya konulduğu bir bilimsel araştırma tekniği olarak ifade edilebilir (Weber, 1989; akt. Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizinde verilerin düzenlenerek bu verileri açıklayıcı kod ve kategorilerin araştırmacı tarafından oluşturulması gerekmektedir. Ulusal Tez Merkezi'nde konu ile ilgili yayımlanmış olan tezler dikkatle incelenerek gerekli kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmacının geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için incelenen tezlerden alıntılar yapılmış, çalışmanın uzman araştırmacılar ile paylaşılmasına ve her iki araştırmacının da verileri tekrardan, bağımsız olarak karşılaştırma ve analiz etmeleri sağlanarak mevcut araştırmacının geçerlilik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 2011-2023 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış olan eğitim ve öğretim alanında yapılmış, girişimcilik konulu lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizi sonucunda elde edilmiş olan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1. "Ulusal Tez Merkezi"nde Yayımlanmış Olan Lisansüstü Tezlerin Yayımlı Yılları

Yayımlı Yılı	Frekans (f)
2011	1
2012	-
2013	1
2014	1
2015	4
2016	13
2017	6
2018	11
2019	43
2020	15
2021	21
2022	7
2023	1
<b>Toplam</b>	<b>124</b>

Tablo 1'de "Ulusal Tez Merkezi"nde yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımının nasıl olduğuna yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi en çok lisansüstü tez 2019 yılında 43 lisansüstü tezin ve 2021 yılında ise 21 lisansüstü tezin yayımlandığı; 2012 yılında girişimcilik konulu eğitim-öğretim alanında hiçbir lisansüstü tezin yayımlanmadığı; 2011, 2013, 2014 ve 2023 yıllarında ise sadece 1 lisansüstü tez ile bu alanda en az çalışmanın yapıldığı yıllar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. "Ulusal Tez Merkezi"nde Yayımlanmış Olan Lisansüstü Tezlerin Türleri

Tez Türü	Frekans (f)
Yüksek Lisans Tezi	99
Doktora Tezi	24
Sanatta Yeterlilik Tezi	1
<b>Toplam</b>	<b>124</b>

Tablo 2'de "Ulusal Tez Merkezi"nde yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre girişimcilik konulu eğitim-öğretim alanında en fazla yüksek lisans tezinin (99) hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 3. "Ulusal Tez Merkezi"nde Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin Uygulandığı İller

İller	Frekans (f)
İstanbul	20
Ankara	12
Sakarya	4
Eskişehir	3
Afyonkarahisar	4
İzmir	5
Isparta	4
Bursa	5
Antalya	4
Ağrı	4

---

Bartın	4
Kastamonu	1
Çanakkale	4
Sivas	2
Aksaray	2
Denizli	1
Amasya	2
Bolu	2
Konya	3
Kahramanmaraş	1
Samsun	2
Düzce	1
Aydın	2
Rize	1
Zonguldak	2
Karaman	2
Edirne	2
Tekirdağ	1
Niğde	1
Kütahya	2
Kırıkkale	1
Muş	1
Kocaeli	1
Bartın	4
Malatya	1
Karabük	1
Gaziantep	1
Adana	2
Erzincan	2
Van	1
Osmaniye	1
Şanlıurfa	2
Elazığ	1
Mersin	1
Kars	2
Ordu	1
Tokat	2
Adıyaman	1
<b>Toplam</b>	<b>129</b>

---

Tablo 3’de “Ulusal Tez Merkezi”nde yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin uygulandığı illerin dağılımına yer verilmektedir. Tablo 3’de görüldüğü üzere girişimcilik konusu ile ilgili eğitim-öğretim alanında 48 farklı ilde araştırma yapıldığı görülmektedir. En fazla araştırmanın yapıldığı il İstanbul (20) ilidir. Bazı araştırmaların birden fazla ilde uygulanmış olması dağılımı etkilediğini söyleyebiliriz.

Tablo 4. "Ulusal Tez Merkezi"nde Yayımlanmış Olan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubu

Çalışma Grubu	Frekans (f)
İlköğretim	1
3. Sınıf	2
4. Sınıf	7
Ortaöğretim	1
5. Sınıf	10
6. Sınıf	7
7. Sınıf	9
8. Sınıf	6
Lise	1
9. Sınıf	3
10. Sınıf	2
11. Sınıf	2
12. Sınıf	3
Meslek Yüksekokulu Öğrencileri	3
Meslek Eğitim Merkezi Öğrencileri	1
Halk Eğitim Merkezi Öğrencileri	1
Ön lisans Öğrencileri	2
Lisans Öğrencileri	3
Üniversite Öğrencileri	3
Devlet Üniversitesi Öğrencileri	4
Vakıf Üniversitesi Öğrencileri	2
Eğitim Fakültesi Öğrencileri	7
Okul Öncesi Öğretmen Adayları	1
Bilgisayar Teknolojileri Öğretmen Adayları	1
Fen Bilimleri Öğretmen Adayları	6
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları	2
Mühendislik Öğrencileri	2
Endüstri Mühendisliği Öğrencileri	2
Ziraat Mühendisliği Öğrencileri	1
Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğrencileri	1
İktisat Öğrencileri	1
İşletme Öğrencileri	1
Turizm Fakültesi Öğrencileri	2
Müziyen Öğrenciler	1
Muhasebe Öğrencileri	1
Görsel Sanatlar Öğrencileri	1
Antrenörlük Öğrencileri	1
Öğretmenler	7
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	6
Fen Bilgisi Öğretmenleri	1
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri	6
Sınıf Öğretmenleri	4
Ortaokul Öğretmenleri	3

Akademisyenler	6
Okul Yöneticileri	7
Veliler	1
Şirket Yöneticileri	1
Doküman Analizi	4
Materyal İnceleme	2
Durum Çalışması	1
KOSGEB	2
Girişimciler	2
Geleceğin Kadın Liderleri	1
Meslek Grupları	1
Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencileri	1
<b>Toplam</b>	<b>160</b>

Tablo 4’de “Ulusal Tez Merkezi”nde yayımlanan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre nasıl bir dağılım gösterdiği verilmektedir. Buna göre girişimcilik konusu ile ilgili eğitim-öğretim alanında farklı çalışma grupları üzerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışma grupları arasında en fazla çalışma ortaöğretim 5. sınıf (10), 6. sınıf (7), 7. sınıf (9) ve 8. sınıf (6) öğrencileri üzerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Eğitim ve öğretim alanında girişimcilik konusu ile ilgili farklı çalışma grupları üzerinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda Karakılçık (2020) çalışmasında Adana ilinde ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin gelişimini incelemiş ve girişimcilik becerisini ortaya çıkarıp, geliştirecek ortamların öğrencilere sunulması halinde bu becerileri gösterdiklerini belirtmektedir.

Eker (2020) yaptığı çalışmasında Ankara ilinde 5. sınıf öğrencilerinin girişimcilik ve motivasyonlarında meydana gelen değişimi ölçtüğü çalışmada 5E öğretim yönteminin girişimcilik becerisine olumlu bir katkısının olduğunu görmüştür.

Gönülcü (2019) çalışmasında Aydın ilinde öğrenim gören ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik araştırmasında girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik eylem planının öğrenciler üzerinde olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir.

Yarıcı (2021) yaptığı çalışmada Elazığ ili ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle Stem uygulamalarının girişimcilik becerisine ve problem çözme becerisine olan etkisini ölçtüğü araştırmasında Stem alanlarının karar verme ve meslek seçiminde yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Konuş (2019) araştırmasında Kahramanmaraş iline bağlı ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin girişimcilik tutumlarını yordama durumunu incelediği çalışmasında öğrencilerin genel girişimcilik eğilimi ortalamalarının yüksek değere yakın olduğunu belirtmiştir.

Altınel (2016) yaptığı araştırmasında Antalya ilinde lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesinde, demografik özelliklerin etkisinin incelendiği çalışmasında girişimcilik üzerinde kişisel özelliklerin etkisinin belirlemesi için inceleme yapmıştır.

Toker (2022) çalışmasında Tokat ili lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini bazı değişkenler açısından inceleyerek cinsiyet, yaş, yerleşim birimi, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklar bularak öneriler getirmiştir.

Şenel (2017) araştırmasında Denizli ilinde Pamukkale Üniversitesi eğitim, mühendislik, turizm ve iktisadi ve idari bilimler öğrencilerinin bilişsel stilleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Acar (2019) çalışmasında İstanbul ili mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin girişimcilik algılarının seviyelerinin belirlenmesi ve aynı zamanda girişimciliğin tarihsel gelişimine değinerek, girişimciliği etkileyen faktörleri ayrıntılı olarak incelemiştir.

Ayanoğlu (2020) yaptığı çalışmada Sakarya ili halk eğitim merkezi kursiyer öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçtüğü ve aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Özgün (2019) yaptığı çalışmada Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ön lisans öğrencilerinin girişimcilik ve akademik motivasyon eğilimlerinin karşılaştırmalı olarak inceleyerek aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Taze (2019) araştırmasında Doğu Anadolu Bölgesinde spor bilimleri alanında lisans eğitimi alan öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin ve istihdam edilme algılarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin girişimcilik düzeyi ile istihdam algısı arasında anlamlı fark ve ilişki tespit etmiştir.

Koyuncuoğlu (2019) araştırmasında üniversite öğrencileri üzerinde kişilik özelliklerinin girişimcilik yetkinliği üzerinde etkisinin ve üniversite koşullarının moderatör rolünün belirlenmesi amaçlı çalışmasıyla, üniversite koşullarının kişilik özellikleriyle girişimcilik yetkinliği arasında moderatör etkisinin olmadığını belirlemiştir.

Biçer (2019) yaptığı çalışmada Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek anlamlı farklar tespit etmiştir.

Keleş (2021) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının girişimcilik hakkındaki düşünceleri ile sahip oldukları girişimci özellikler açısından inceleyerek okul öncesi öğretmen adaylarının anlamlı ölçüde girişimci özelliklerinin yüksek olduğunu saptamış ve girişimcilik becerisinin gelişimi açısından eğitim programlarının yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Samancı (2021) üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine yönelik mesleki ve kavramsal bilgilerinin ölçüldüğü araştırmasında öğretmen adaylarının bu konudaki bilgilerinin yetersizliğini tespit ederek öneriler getirmiştir.

Kereci (2022) çalışmasında Ordu ili sınıf öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile karar verme becerisini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda girişimcilik becerisinin farklı becerilerle olan ilişkisinin araştırılmasını önermektedir.

Buyrukoğlu (2019) yaptığı çalışmada Akdeniz Üniversitesi lisans öğrencilerinin girişimcilik ile duygusal zekaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmada çeşitli değişkenler bağlamında girişimcilik ve duygusal zeka ilişkisini ortaya koymuştur.

Köybaşı (2016) araştırmasında okul yöneticilerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılık algı düzeylerinin girişimcilik algı düzeyi üzerini etki durumunu inceleyerek araştırma sonucuna göre çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Budak (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretim programında yer alan girişimcilik becerisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretim programındaki girişimcilik becerisine yönelik etkinlik, kazanım ve içeriklerin yetersizliğini vurgulamıştır.

Derin (2019) yaptığı araştırmada Edirne ilinde görev yapan ortaöğretim kurumundaki yöneticilerin girişimci özelliklerini ve girişimcilik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, eğitim düzeyi arttıkça girişimcilik algı düzeyinin de arttığını ortaya koymuştur.

Sütay (2019) araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde fakültelerde çalışan akademik personelin girişimcilik niyeti ile girişimcilik yönelimleri ve bunların akademik personelin kariyer motivasyonu ile başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır.

Yıldırım (2020) araştırmasında dört farklı üniversitede öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini belirli değişkenler açısından inceleyerek, girişimcilik düzeylerini etkileyebilecek diğer değişkenlerin tespitine yönelik araştırma yapılmasını önermektedir.

Sezer Akgün (2019) yaptığı çalışmada Zonguldak ili Bülent Ecevit Üniversitesinde öğrenim gören son sınıf lisans öğrencilerinin girişimcilik niyeti ve işsizlik kaygısı düzeylerini belirlemek ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır.

İşlek (2019) çalışmasında Karabük Üniversitesi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini ve bu eğilimlere etki eden davranışsal faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır.

Ersoy (2021) yaptığı araştırmada görsel sanatlar öğrencilerinin yaratıcılık ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, girişimcilik düzeyinin yaratıcılık düzeyini anlamlı olarak yordadığını tespit etmiştir.

Meral (2020) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin basit malzemelerle gerçekleştirilen girişimcilik temelli Stem eğitiminin girişimcilik ve öz düzenleme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Ataseven (2016) çalışmasında Sakarya ilinde öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik düzeyine sahip olma düzeylerini Avrupa Birliği üyesi öğrencilerin ölçümleriyle karşılaştırarak analiz etmeyi amaçlamıştır.

Şahin (2018) yaptığı araştırmada Çanakkale ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yenilik yönetimi yeterlilikleri ile girişimcilik yeterliliği arasında anlamlı bir fark olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Ülker (2022) çalışmasında Erzincan ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde, Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımının girişimcilik becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

## **Tartışma ve Sonuç**

Günümüzde ülkelerin, girişimciliğin ekonomideki rolü ve toplumsal kalkınma üzerindeki olumlu etkisinin görülerek girişimci bireylerin yetişmesi amacıyla, eğitim kurumları arayıcılığıyla vatandaşlarına girişimcilik eğitimini vermeye başladıkları araştırmalar neticesinde görülmüştür. 21.

yüzyıl becerileri arasında yer alan girişimcilik becerisinin öneminin her geçen gün arttığı, girişimciliğin her bir bireye kazandırılması gereken temel becerilerden birisi olduğu araştırmacıların bu konuya verdikleri önemden de anlaşılmaktadır. Girişimcilik ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Zira gelişmiş ülkelerdeki girişimci bireylerin sayısının fazla olması bunun en büyük göstergesidir. Girişimciliğin en çok ekonomi disiplini ile ilişkilendirildiği bilinmektedir. Ülkeler toplumsal refahın yükselmesi, milli gelirin artması ve her alanda daha gelişmiş bir konuma yükselebilmek açısından toplum içerisindeki girişimci bireylerin sayısının artırılması için teşvik etmekte, bu amaçla çeşitli çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmalar içerisinde öğretim programlarında yeni güncellemeler ve geliştirmeler yapılmaktadır. Girişimcilik becerisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, girişimci bireylerin yetiştirilmesini daha mümkün hale getirmektedir. Sosyal bilgiler becerileri arasında, 2018 öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerden birisinin de girişimcilik becerisi olması ilköğretim basamağında erken yaşlardan itibaren girişimcilik becerisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin en uygun ilköğretim dersi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri sosyal hayatta kullanmalarını, karşılarına çıkan problemleri daha kolay aşabilmeleri için bu derste elde etmiş oldukları birikimden faydalanmalarını amaç edinmektedir. Girişimcilik becerisi, sosyal bilgiler 6. sınıf “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında doğrudan verilmek istene beceriler arasında yer aldığı görülmüştür. Bunun ile birlikte girişimcilik becerisinin sosyal bilgiler öğretim programında hem temel beceriler arasında hem de ara disiplin olarak programda yer aldığı görülmektedir. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında ilköğretim kademesinde hazırlanmış olan öğretim programları içerisinde sosyal bilgiler öğretim programı, girişimcilik becerisinin öğrencilere kazandırılmasındaki en uygun öğretim programı olduğu ve sosyal bilgiler dersinin girişimcilik becerisi açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Ulusal Tez Merkezi”nde 2011-2023 yılları arasında eğitim ve öğretim alanında girişimcilik konulu 124 lisansüstü tezin yayımlandığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada 2011 yılından önce eğitim ve öğretim alanında hiçbir girişimcilik ile ilgili lisansüstü tezin hazırlanmadığı görülmüştür. 2000-2023 yılları arasında “Ulusal Tez Merkezi”nde girişimcilik konusu ile ilgili hazırlanmış olan 987 lisansüstü tezin kaydı bulunmasına rağmen bu lisansüstü tezlerden sadece 124 adet kaydın eğitim ve öğretim alanında yazılmış lisansüstü tezlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Diğer lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun ekonomi ve farklı disiplin alanlarında hazırlanmış olması sebebiyle bu çalışmada sadece 124 lisansüstü tezin incelemesinin yapılmasına neden olarak bu konuda bir sınırlılık oluşturmuştur.

“Ulusal Tez Merkezi”nde yayımlanan lisansüstü tezlerin en çok 2019 ve 2021 yıllarında yayımlandığı, 2012 yılında ise hiçbir lisansüstü tezin yayımlanmadığı görülmektedir. 2011 yılından önce eğitim-öğretim alanında girişimcilik ile ilgili hiçbir lisansüstü tezin hazırlanmadığı da göz önüne alındığında yıllara göre dağılımın eşit olmadığı ve bazı yıllarda hiçbir çalışmanın yapılmamasından ötürü bu konudaki eksikliği ortaya koymaktadır.

Girişimcilik konusunda eğitim-öğretim alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin türlerinin de eşit olarak dağılım göstermediği, en çok bu konuda yüksek lisans tezinin hazırlandığı, doktora tezlerinin daha az sayıda olduğu görülmektedir.

“Ulusal Tez Merkezi”nde yayımlanmış lisansüstü tezlerin 48 farklı ilde uygulandığı bu illerden en fazla İstanbul ilinde çalışmanın yapıldığı, söz konusu iller dışında diğer illerde hiçbir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiş ve illere göre eşit dağılımın olmadığı görülmüştür.

Yayımlanan lisansüstü tezlerin çalışma grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) seçildiği görülmüştür. Bunu üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar izlemektedir. Diğer çalışma grupları üzerinde ise daha az araştırma yapılmıştır. Girişimcilik konusu ile ilgili farklı çalışma grupları ile araştırma yapılsa da araştırmaların çalışma grupları üzerinde eşit bir dağılım göstermediği görülmektedir.

## Öneriler

Girişimcilik konusu ile ilgili eğitim ve öğretim alanında daha fazla araştırmanın yapılması girişimcilik ve girişimci bireyler yetiştirmek açısından önerilmektedir. Bazı yıllarda bu konuda hiçbir çalışmanın yapılmamış olması bu konudaki en büyük sorunlardan birini ortaya koyması bakımından son derece önem taşımaktadır. Bu çalışma ile araştırmacılara bu konuya daha fazla önem vermeleri gerektiği önerilmektedir. Yapılacak çalışmaların daha farklı çalışma grupları ile yapılması, bu konuda doktora araştırmalarına ağırlık verilmesi ve farklı illerde çok sayıda araştırmaların yapılması girişimcilik alanına katkı sağlayacağından önerilecek başlıca hususlar arasında gelmektedir.

Girişimcilik becerisinin sosyal bilgiler dersi içerisinde sadece 6. sınıf kademesinde doğrudan verilmek istenen beceriler arasında yer aldığı diğer sınıf kademelerinde öğrencilere kazandırılmak istenen doğrudan beceriler arasında yer almadığı görülmektedir. Girişimcilik becerisinin kazanımı açısından erken yaşların önemi büyüktür. Diğer sosyal bilgiler öğretim kademelerinde girişimcilik becerisinin doğrudan öğrencilere verilmek istenen beceriler arasında yer alması önerilebilir. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren girişimci yönlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde son derece faydalı olacaktır.

Girişimcilik eğitiminin, Ülkemizde sadece belirli öğretim kademelerinde ve üniversitelerin belirli fakültelerinde seçmeli ders veya zorunlu ders olarak müfredatta yer aldığı bilinmektedir. Toplum içerisinde girişimci bireylerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması amacıyla girişimcilik eğitiminin bütün öğretim aşamalarında, ilköğretimden itibaren öğretim verilmesi gerekmektedir. Girişimcilik ve girişimcilik becerisinin kazanımı için girişimcilik eğitimi, gelişmiş toplumlarda da olduğu gibi Ülkemizde de eğitiminin verilmesi önerilmektedir.

Girişimcilik becerisinin öğrencilere kazandırılması öğretim programları ve ders kitapları arayıcılığıyla olmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretim programında girişimcilik becerisine daha fazla yer verilmesi, özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrencilere uygulama imkânı vermesi bakımından etkinliklerde, girişimcilik becerisine uygulama ağırlıklı olarak yer verilmesi girişimcilik becerisinin kazandırılmasını kolaylaştırarak, girişimcilik eğitiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Acar, S. (2019). *Mesleği Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Girişimcilik Algılarının İncelenmesi: İstanbul İli Örneği*. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 126.
- Armut, B. ve Kılınç, M. (2018). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Girişimcilik Becerisi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Field Education*, 4(1), 39-56.
- Ağca, V. (2005). Girişimcilik, Girişimcilik Yaklaşımları ve Girişimsel Süreç: Kavramsal Bir Çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 149-168.
- Ağca, V. ve Yörük, D. (2006). Bağımsız Girişimcilik ve İç Girişimcilik Arasındaki Farklar: Kavramsal Bir Çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 155-173.
- Altınel, M. (2016). *Ortaöğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Analizi: Batı Akdeniz Bölgesi Örneği*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.109.
- Ataseven, Ö. (2016). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerindeki İlkokul Öğrencilerinin Girişimcilik Yeterliliklerinin Karşılaştırılması*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 84.
- Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 267.
- Biçer, G. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Problem Çözme Becerileriyle İlişkinin İncelenmesi*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 116.
- Budak, S. (2016). *Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2018) Yer Alan Girişimcilik Becerisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 67.
- Buyrukoğlu, E. (2019). *Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Girişimcilik ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 65.
- Çetinkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Derini M. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Girişimcilik Özellikleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 96.
- Eker, M. (2020). *Stem Eğitimi Uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin Fen Motivasyonlarına ve Girişimciliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 75.
- Eren, Z. (2019). Eğitim ve Girişimcilik, Serdar Yener ve Aykut Arslan (Editörler). *Kuram ve Uygulamada Girişimcilik*. Ankara, Çizgi Yayınevi, s. 107-126.
- Erçelik, M. A. (2021). *Girişimcilik Eğitimi*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Eroğlu, S. ve Deveci, H. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeyleri ile Girişimcilik Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1190-1211.
- Ersoy, L. (2021). *Görsel Sanatlar Öğrencilerinde Yaratıcılık ve Girişimcilik Arasındaki İlişkiler*. Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 78.
- Genç, K. Y. (2022). Eğitim Sisteminin Girişimcilik Davranışı Üzerindeki Etkisi: Finlandiya Örneği. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 55-73.
- Gönülcü, K. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Mini Şirketler Kurmaları Yoluyla Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 95.

- İşlek, B. K. (2019). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Karabük Üniversitesi'nde Bir Araştırma*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 76.
- Karakılıçık, N. (2020). *Okul Dışı Fen Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Girişimcilik Becerilerinin Gelişiminin Betimlenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.99.
- Keleş, M. B. (2021). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Kavramı Hakkındaki Düşünceleri ve Sahip Oldukları Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 109.
- Kereci, N. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Özellikleri İle Karar Verme Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi: Ordu İli Örneği*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 115.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Küçükaltan, D. (2009). Genel Bir Yaklaşımla Girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 4(1), 21-27.
- Konuş (2019). *Ortaokul Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin FeTeMM Tutumlarını Yordama Durumu*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 86.
- Koyuncuoğlu, D. (2019). *Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Yetkinliği Üzerinde Etkisi Sürecinde Üniversite Koşullarının Moderatör Rolünün İrdelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, s. 247.
- Köybaşı, F. (2016). *Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik, Örgütsel Bağlılık ve Girişimcilik Algılarının Analizi (Sivas İli Örneği)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s. 131.
- Meral, M. (2020). *Basit Malzemelerle Gerçekleştirilen Stem Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 137.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB. Ankara.
- Mutlu, S. (2014). KOSGEB'in Uygulamalı Girişimcilik Sertifikası Eğitimi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Girişimcilik Potansiyelleri ve Eğilimleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Özgül, E. (2019). *Uygulamalı Olan ve Olmayan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Önlisans Öğrencilerinin Girişimcilik ve Akademik Motivasyon Açısından Karşılaştırmalı İncelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 137.
- Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral E., Boztaş, M. (2015). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Girişimcilik Kazanımı Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(62), 455-470.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Samancı, B. (2021). *Üçüncü Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerisi Üzerine Mesleki ve Kavramsal Bilgilerinin İncelenmesi*. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 130.
- Saygın, M. ve Akdağ, H. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Girişimcilik ve Yenilikçilik, Refik Turan ve Hakan Akdağ (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-IV*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 92-102.
- Selanik Ay, T. ve Acar, Ş. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi Kazandırmaya Yönelik Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 960-976.
- Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterlikleri İle Girişimcilik Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 126.

- Şentürk, Y. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Girişimcilik Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 98-132.
- Şenel, D. (2017). *Yükseköğretimde Okuyan Öğrencilerin Bilişsel Stilleri Aracılığıyla Girişimciliğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Pamukkale Üniversitesinde Bir Uygulama*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 119.
- Şentürk, Y. (2023). Girişimcilik Becerisi Kazandırma Sürecini Etkileyen Bazı Değişkenler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-33.
- Sütay, F. (2019). *Akademik Girişimcilik Yönelimi ve Kariyer Motivasyonu*. Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, s. 110.
- Sezer Akgün, S. (2019). *Üniversite Öğrencilerindeki Girişimcilik Niyeti ve İşsizlik Kaygısı arasındaki İlişkisi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 116.
- Tarhan, M. (2021). Girişimcilik Becerisinin Kazandırılması Bağlamında Girişimcilerin Öz Yaşam Öykülerine Yönelik Bir Değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 74-86.
- Tarhan, M. ve Kılıç, F. (2017). Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde Girişimcilik Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Kullanılabilecek Kaynaklar Bibliyografyası. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(4), 1974-1993.
- Taze, M. (2019). *Spor Bilimleri Alanında Lisans Eğitimi Alan Öğrencilerin Girişimcilik Düzeylerinin ve İstihdam Edilebilme Algılarının İncelenmesi*. Muş Alparslan Üniversitesi Spor Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 121.
- Toker, H. (2022). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 95.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Uygun, K. ve Er, A. R. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 136-157.
- Uygun, M., Mete, S., Güner, E., (2018). Girişimcilik Motivasyonu ile Girişimcilik Eğitimi Arasındaki İlişkiler. *Yönelim ve Ekonomi Dergisi*, 25(3), 879-894.
- Ülker, B. G. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Girişimcilik Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 243.
- Yarıcı, M. (2021). *Stem Uygulamalarının Ortaokul öğrencilerinin Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına, Girişimcilik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.176.
- Yelkikalan, N., Atalay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncagül, Ö., Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi., *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 51-59.
- Yılar, M. B. ve Çam, İ. D. (2023). Güncel Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Girişimcilik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 53-68.
- Yıldırım, D. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 93.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Bülent DAĞ: 50%

Doç. Dr. Feyzullah EZER: 50%

### **Çatışma Bildirimi**

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Examination of Graduate Theses on Entrepreneurship Made in The Field of Entrepreneurship and Education in Social Studies (2011-2023) - Sosyal Bilgiler’de Girişimcilik ve Eğitim Alanında Yapılan Girişimcilik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2011-2023)

---

## Introduction

From past to present, entrepreneurship is one of the main topics that are constantly researched by researchers. As the reason why entrepreneurship is emphasized so much, researchers are increasing their interest in this subject day by day in order to reveal what are the characteristics that should be taken into consideration in raising individuals in societies and gaining entrepreneurship to individuals, how a better entrepreneurship education should be given, that entrepreneurship has a very important place in the economic development of countries and increasing the development levels of societies, and that it is one of the issues that are constantly emphasized. The fact that many studies have been conducted in the literature on different areas of entrepreneurship is an indication of the importance attached to this issue by researchers.

Entrepreneurship is shown as an important factor in the economic development of countries and in determining the level of development of societies. Researchers view entrepreneurship as an important tool in the production of a new product or service and also in the processing of new technological knowledge. There are many views that entrepreneurship contributes positively to the creation of new sectors and new employment opportunities. Entrepreneurship is one of the key factors that change depending on the attitudes and behaviors of many sectors to grow and develop in today's conditions and to be able to operate continuously in the sector. Entrepreneurial

individuals are seen as individuals who constantly produce value in terms of their personal characteristics and the characteristics they show in society. In the formation process of entrepreneurship, the fact that individuals see the opportunities they encounter and realize these opportunities by using them in the best way reveals the aspect of entrepreneurship in terms of seeing and evaluating economic opportunities (Ağca, 2005, pp. 150-151).

It can be said that entrepreneurship education has a very important role in shaping the attitudes and behaviors of young individuals towards entrepreneurship before they engage in entrepreneurship. Because through education, individuals' attitudes are formed and this affects their motivation and environmental variables. Motivations can influence attitudes and count the tendencies of individuals towards a certain direction. It can be said that entrepreneurship is shaped by the culture, economy and the combination of personality traits and psychological structures of the society in which individuals live, and it is also closely related to the fact that it embodies a high motivation. Entrepreneurship education should aim to improve the entrepreneurial thinking and behavior of individuals. It is argued that people who have received entrepreneurship education are more successful in entrepreneurship and their entrepreneurial tendencies are extremely high. It is stated that individuals' entrepreneurship motivation improves with the entrepreneurship education they have received and that there is a strong relationship between entrepreneurship education and motivation (Uygun et al., 2018, pp. 880-881). It is possible to say that people with developed entrepreneurship make more effective plans for the future and realize their plans in the most appropriate way for their goals. Entrepreneurship is highly effective in training qualified people. Curricula should include outcomes that will increase the entrepreneurial characteristics of individuals. Curricula are highly effective in helping students acquire certain attitudes and behaviors. For this reason, curricula, textbooks and teaching activities should be emphasized in entrepreneurship education. Curricula give direction in shaping students' behaviors and achievements towards entrepreneurship. Including entrepreneurship skills in the preparation of curricula in the education and training process will improve students' entrepreneurial characteristics (Uygun & Er, 2016, pp.138-139). It is seen that entrepreneurship is extremely important for societies in increasing the level of economic development and development. All this is made possible by the existence of qualified people with developed entrepreneurial skills. While raising entrepreneurial individuals is undoubtedly possible through education, it is necessary to give the necessary importance to entrepreneurship skills in curricula and to ensure that these achievements are transferred to students through textbooks and activities. The social studies course has an important place in transferring this skill to students from an early age. Because the social studies course aims to enable students to use the knowledge and skills they have acquired through education in social life.

With this research, it is aimed to reveal the importance of entrepreneurship skills in social studies education and to make a detailed examination of graduate theses on entrepreneurship in the field of education and training. For this purpose, master's and doctoral theses on entrepreneurship published in the National Thesis Center were examined. It is known that entrepreneurship is used by many different disciplines. In the National Thesis Center, among the 987 records on entrepreneurship between 2000 and 2023, only 124 thesis researches published in the field of education and training were observed. Before 2011, it was determined that there were no studies on entrepreneurship in the field of education and training, and this study was limited to 124 thesis

studies published between 2011 and 2023. In line with the aims of the research, the postgraduate theses published in the National Thesis Center;

- How is the distribution according to years of publication?
- What is the distribution according to the province or provinces where the research was conducted?
- How is the distribution according to work groups?
- How is the distribution according to thesis types?

## **Method**

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document analysis is a scientific research method that is defined as collecting, questioning, reviewing and analyzing documents that are primary data sources to be used in research. Although this type of qualitative research is mostly used to complement other research methods, it is also used as a stand-alone scientific research method (Sak et al., 2021, p. 228). The current research is based on the analysis of master's and doctoral thesis documents published in the "National Thesis Center". For this purpose, the years of publication of the published theses, the province or provinces in which the research was conducted, the study group in which the research was conducted and the types of theses were analyzed.

### **Data Source and Data Collection**

The data obtained in the research were obtained by analyzing the master's and doctoral theses on entrepreneurship published in the "Council of Higher Education Publication and Documentation Department National Thesis Center". In the national thesis center, the findings of the study were reached by accessing the full text of 124 theses on education and training between 2011 and 2023, which were authorized and approved.

### **Data Analysis**

The findings obtained during the research process were analyzed and interpreted using content analysis. Content analysis can be expressed as a scientific research technique in which valid interpretations extracted from the text by the researcher are revealed as a result of certain processes (Weber, 1989; as cited in Koçak & Arun, 2006). In content analysis, the data should be organized and codes and categories explaining these data should be created by the researcher. Theses published on the subject in the National Thesis Center were carefully examined and the necessary codes and categories were created. In order to ensure the validity and reliability of this study in which qualitative research method was used, quotations were made from the theses examined, the validity and reliability of the current research were tried to be increased by sharing the study with expert researchers and ensuring that both researchers compared and analyzed the data again, independently.

## **Findings**

In this section, the findings obtained as a result of the descriptive content analysis of graduate theses on entrepreneurship in the field of education and training published in the National Thesis Center between 2011-2023 are presented.

Table 1. *Years of Publication of Graduate Theses Published in the "National Thesis Center"*

<b>Year of Publication</b>	<b>Frequency (f)</b>
2011	1
2012	-
2013	1
2014	1
2015	4
2016	13
2017	6
2018	11
2019	43
2020	15
2021	21
2022	7
2023	1
<b>Total</b>	<b>124</b>

Table 1 shows the distribution of graduate theses published in the "National Thesis Center" according to years. As can be seen in Table 1, the highest number of graduate theses was 43 graduate theses in 2019 and 21 graduate theses in 2021; no graduate thesis was published in the field of entrepreneurship education and training in 2012; 2011, 2013, 2014 and 2023 were the years with the least number of studies in this field with only 1 graduate thesis.

Table 2. *Types of Graduate Theses Published in the "National Thesis Center"*

<b>Thesis Type</b>	<b>Frequency (f)</b>
Master Thesis	99
Doctoral Thesis	24
Proficiency in Art Thesis	1
<b>Total</b>	<b>124</b>

Table 2 shows the distribution of graduate theses published in the "National Thesis Center" according to their types. Accordingly, it is seen that the highest number of master's theses (99) were prepared in the field of education and training on entrepreneurship.

Table 3. *Provinces where graduate theses published in the "National Thesis Center" are applied*

<b>Provinces</b>	<b>Frequency (f)</b>
İstanbul	20
Ankara	12
Sakarya	4
Eskişehir	3
Afyonkarahisar	4
İzmir	5
Isparta	4
Bursa	5
Antalya	4
Ağrı	4
Bartın	4

Kastamonu	1
Çanakkale	4
Sivas	2
Aksaray	2
Denizli	1
Amasya	2
Bolu	2
Konya	3
Kahramanmaraş	1
Samsun	2
Düzce	1
Aydın	2
Rize	1
Zonguldak	2
Karaman	2
Edirne	2
Tekirdağ	1
Niğde	1
Kütahya	2
Kırıkkale	1
Muş	1
Kocaeli	1
Bartın	4
Malatya	1
Karabük	1
Gaziantep	1
Adana	2
Erzincan	2
Van	1
Osmaniye	1
Şanlıurfa	2
Elazığ	1
Mersin	1
Kars	2
Ordu	1
Tokat	2
Adıyaman	1
<b>Total</b>	<b>129</b>

Table 3 shows the distribution of the provinces where the graduate theses published in the "National Thesis Center" were applied. As seen in Table 3, it is seen that research on entrepreneurship has been conducted in 48 different provinces in the field of education and training. The province with the highest number of studies is Istanbul (20). We can say that the fact that some studies were conducted in more than one province affected the distribution.

Table 4. Study Group of Graduate Theses Published in the "National Thesis Center"

Working Group	Frequency (f)
---------------	---------------

---

Primary education	1
Grade 3	2
Grade 4	7
Secondary Education	1
Grade 5	10
Grade 6	7
Grade 7	9
Grade 8	6
High School	1
Grade 9	3
Grade 10	2
Grade 11	2
Grade 12	3
Vocational School Students	3
Vocational Training Center Students	1
Public Education Center Students	1
Associate Degree Students	2
Undergraduate Students	3
University Students	3
State University Students	4
Foundation University Students	2
Faculty of Education Students	7
Preschool Teacher Candidates	1
Computer Technologies Teacher Candidates	1
Prospective Science Teachers	6
Social Studies Teacher Candidates	2
Engineering Students	2
Industrial Engineering Students	2
Agricultural Engineering Students	1
Faculty of Political Sciences Students	1
Economics Students	1
Business Students	1
Tourism Faculty Students	2
Musician Students	1
Accounting Students	1
Visual Arts Students	1
Coaching Students	1
Teachers	7
Social Studies Teachers	6
Science Teachers	1
Physical Education and Sports Teachers	6
Classroom Teachers	4
Secondary School Teachers	3
Academics	6
School Administrators	7
Parents	1
Company Executives	1

---

---

Document Analysis	4
Material Review	2
Case Study	1
KOSGEB	2
Entrepreneurs	2
Women Leaders of the Future	1
Occupational Groups	1
Foreign University Students	1
<b>Total</b>	<b>160</b>

---

Table 4 shows the distribution of graduate theses published in the "National Thesis Center" according to the study groups. Accordingly, it is seen that research on entrepreneurship has been conducted on different study groups in the field of education and training. Among the study groups, it is seen that the highest number of studies were conducted on 5th grade (10), 6th grade (7), 7th grade (9) and 8th grade (6) students.

## Discussion and Conclusion

As a result of the researches, it has been seen that countries have started to provide entrepreneurship education to their citizens through educational institutions in order to raise entrepreneurial individuals by recognizing the role of entrepreneurship in the economy and its positive impact on social development. Among 21st century skills, entrepreneurship is one of the basic skills that should be acquired by each individual, and it is understood from the importance given to this issue by researchers that the importance of entrepreneurship skill is increasing day by day. There is a positive relationship between entrepreneurship and the level of development of countries. The high number of entrepreneurial individuals in developed countries is the biggest indicator of this. It is known that entrepreneurship is mostly associated with the discipline of economy. Countries encourage and carry out various studies to increase the number of entrepreneurial individuals in the society in order to increase social welfare, increase national income and rise to a more developed position in every field. Within these studies, new updates and improvements are made in curricula. Gaining entrepreneurship skills from an early age makes it more possible to raise entrepreneurial individuals. The fact that entrepreneurship skill is one of the basic skills that students are expected to gain in the 2018 curriculum among social studies skills proves that the social studies course is the most appropriate primary education course for gaining entrepreneurship skills from an early age at the primary education level.

The social studies course aims to enable students to use the knowledge and skills they have gained in social life and to benefit from the knowledge they have gained in this course in order to overcome the problems they face more easily. Entrepreneurship skill was found to be among the skills that were directly taught in the 6th grade social studies unit "Resources of Our Country" and in the learning area "Production, Distribution and Consumption". In addition, it is seen that entrepreneurship skill is included in the social studies curriculum both among the basic skills and as an intermediate discipline. Considering all these reasons, the social studies curriculum among the curricula prepared at the primary education level reveals that the social studies curriculum is the most appropriate curriculum for students to gain entrepreneurship skills and how important the social studies course is in terms of entrepreneurship skills.

It was determined that 124 postgraduate theses on entrepreneurship in the field of education and training were published in the "National Thesis Center" between 2011-2023. In the research conducted, it was seen that no postgraduate thesis on entrepreneurship in the field of education and training was prepared before 2011. Although there are records of 987 postgraduate theses on entrepreneurship in the "National Thesis Center" between 2000 and 2023, it was determined that only 124 of these postgraduate theses consisted of postgraduate theses written in the field of education and training. Since the majority of the other postgraduate theses were prepared in the fields of economics and different disciplines, only 124 postgraduate theses were examined in this study, which constituted a limitation in this regard.

It is seen that most of the graduate theses published in the "National Thesis Center" were published in 2019 and 2021, while no graduate thesis was published in 2012. Considering that before 2011, no postgraduate thesis on entrepreneurship in the field of education and training was prepared, the distribution according to years is not equal and in some years no study was conducted, which reveals the deficiency in this subject.

It is seen that the types of postgraduate theses prepared in the field of education and training on entrepreneurship are not equally distributed, most master's theses are prepared on this subject, while doctoral theses are less common.

It was determined that the postgraduate theses published in the "National Thesis Center" were applied in 48 different provinces, and that the highest number of studies were conducted in Istanbul, and that no studies were conducted in other provinces other than these provinces, and it was seen that there was no equal distribution according to provinces.

It was observed that secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grades) were mostly selected as the study group of the published postgraduate theses. This is followed by studies on university students. Fewer studies were conducted on other study groups. Although research has been conducted with different study groups on the subject of entrepreneurship, it is seen that the research does not show an equal distribution over the study groups.

## **Recommedations**

More research on entrepreneurship in the field of education and training is recommended in terms of entrepreneurship and raising entrepreneurial individuals. The fact that no study has been conducted on this subject in some years is extremely important in terms of revealing one of the biggest problems in this subject. With this study, it is suggested that researchers should pay more attention to this issue. Conducting studies with more different study groups, focusing on doctoral research on this subject and conducting a large number of studies in different provinces are among the main issues to be recommended as they will contribute to the field of entrepreneurship.

It is seen that entrepreneurship skill is among the skills that are desired to be taught directly only in the 6th grade level within the social studies course, and it is not among the direct skills that are desired to be acquired by students in other grade levels. Early ages are of great importance for the acquisition of entrepreneurship skills. It can be suggested that entrepreneurship skills should be included among the skills that are desired to be taught directly to students at other social studies

teaching levels. It will be extremely useful in revealing and developing the entrepreneurial aspects of individuals from an early age.

It is known that entrepreneurship education is included in the curriculum as an elective or compulsory course only at certain education levels and in certain faculties of universities in our country. In order to raise and increase the number of entrepreneurial individuals in the society, entrepreneurship education should be taught at all levels of education, starting from primary education. For the acquisition of entrepreneurship and entrepreneurship skills, entrepreneurship education is recommended to be given in our country as in developed societies.


Entrepreneurship skills are acquired by students through curricula and textbooks. For this reason, giving more space to entrepreneurship skills in the social studies curriculum, especially in social studies textbooks, giving more space to entrepreneurship skills in the activities in terms of giving students the opportunity to practice, will facilitate the acquisition of entrepreneurship skills and make entrepreneurship education more effective.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://sosbilder.com/)

## Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişelerinin Belirlenmesi

 İrfan Emre, Prof. Dr., Sorumlu Yazar  
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye  
iemre@firat.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0003-0591-3397

 Sinem Ünlü  
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye  
E-mail: 222406105@firat.edu.tr  
Orcid ID: 0009-0007-2346-2469

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi  
**Geliş Tarihi:** 14.12.2023  
**Kabul Tarihi:** 10.02.2024  
**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Emre, İ., & Ünlü, S. (2023, 23-25 Ekim). öğretmen adaylarının iklim değişikliğinin incelenmesi. 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education, Fırat University, Elazığ, Türkiye, 234-248.

## Özet

Günümüzde insanların tüketicilik anlayışını da benimsemesiyle iklim değişikliği önemli bir hal almaktadır. Artan ürün kullanımı, sera gazlarının salınımı, fosil yakıt kullanımı ve doğa tahribatı gibi nedenler kuraklık, sel ve salgın hastalıklara yol açmaktadır. İnsanların iklim değişikliği hakkında yeterli bilince sahip olsalar bile bu konuyu göz ardı ettikleri düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişelenmelerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmış olup katılımcılar 2015-2016 yılında eğitim gören Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 3. ve 4.sınıflardan oluşan 187 öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 10 maddeden oluşan İklim Değişikliği Endişe Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesinde verilerin analizi olarak betimsel istatistik testler olan yüzde ve frekans analizleri; demografik özelliklerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise MANOVA analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusunda kaygılanmalarının ve çaresiz hissetmelerinin temel sebepleri arasında iklim değişikliğinin yaşanan hava olaylarıyla bağlantı kurmaları, çevresindeki insanlar hakkında endişelenmeleri bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İklim değişikliği, iklim değişikliği endişesi, öğretmen adayları.

## Abstract

Today, climate change is becoming important as people adopt the concept of consumerism. Reasons such as increased product use, greenhouse gas emissions, fossil fuel use and nature destruction lead to droughts, floods and epidemics. It is thought that people ignore this issue even if they have sufficient awareness about climate change. This study aims to determine teacher candidates' concerns about climate change. The survey method, one of the non-experimental quantitative research methods, was used in the study and the participants were determined as 187 students consisting of 3rd and 4th grades studying in the Department of Classroom Teaching and Preschool Teaching at Fırat University, Faculty of Education, in 2015-2016. The Climate Change Concern Scale, consisting of 10 items, was used as a data collection tool in the study. Percentage and frequency analysis, which are descriptive statistical tests, are used as data analysis in determining the opinions of teacher candidates; MANOVA analysis was used to determine whether demographic characteristics showed significant differences. As a result of the study, the main reasons why teacher candidates are worried about climate change and feel helpless include their association with weather events and worry about the people around them.

**Keywords:** Climate change, climate change concern, teacher candidates.

## Giriş

İklim uzun yıllar boyunca gözlemlenen, bulunulan coğrafi bölgenin hava koşulları olarak tanımlanmaktadır (Atalay,2018). Dünyanın başlangıcından günümüze kadar geçen 4.5 milyar yıllık süreç içerisinde iklim değişiklikler göstermektedir. Bu değişim, Sanayi Devrimi'ne kadar doğal faktörlerin değişimleriyle açıklanırken bu tarihten sonrasında ise bu faktörlere ek olarak insan etkileriyle çok hızlı bir artış eğilimi göstermektedir (Kılıç, 2009). Doğal iklim faaliyetlerini hızlandıran en önemli etmen insanlardan kaynaklanmaktadır. İklim değişikliğinin en önemli sebebi olarak görülen insan etkileri, en çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ortaya çıksa da bu olumsuz durum tüm dünyayı etkisi altına almaktadır (Demirbaş ve Aydın, 2020).

İklim kriziyle birlikte ele alınması gereken bir diğer kavram küresel ısınmadır. Küresel ısınma, dünya yüzeyine yakın atmosfer katmanlarının ortalama sıcaklığının doğal olarak veya beşeri unsurlarla artması olayı olarak tanımlanmaktadır (Aksay ve ark., 2008). İklim değişikliklerine neden olan sıcaklık artışlarının temel sebebinin antropojenik sebepler olduğu Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nde (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) ortaya konmuştur. İlki 1989 yılı olmak üzere, 1999, 2001, 2007, 2014 ve 2017 yılında toplam altı kere bir araya gelen IPCC, dünyayı bilinçlendirmek adına raporlar yazmış ve bu raporda iklim değişikliğinin olası uzun ve kısa vadelerini belirtmiştir. IPCC, 1990-2100 yılları arasında 1.4 ile 5.8 arasında artış olacağını ve bu artışla beraber insanı etkileyen salgın hastalıklarında bir artma meydana geleceğini ve kuraklık yaşanacağı raporda belirtilmiştir.

Ülkemiz, küresel iklim değişikliğinin potansiyel etkileri açısından riskli ülkeler arasında yer almaktadır. Örneğin ikliminin değiştiği ve nüfusunun hızla arttığı dikkate alındığında Türkiye'nin 2050 yılında su fakiri bir ülke olacağı tahmin edilmektedir (Su Turan, 2018). İklim değişikliği sonucunda ülkemizde şiddetli yağış, hava dalgası, fırtına, orman yangınları, sel ve taşkınlar gibi durumlar sebebiyet vermektedir (Gezer ve İlhan, 2021). Stewart (2021), aşırı hava olayları ile ekosistemdeki geleceğe yönelik belirsizliklerin korku ve endişelere sebep olduğunu ve doğal çevre ortamlarının bozulmasıyla bireylerin strese girdiklerini belirtmiştir. Gezer ve İlhan (2021) da iklim değişikliği sonucunda bireylerde korku, stres, travma, depresyon ve endişe gibi psikolojik sorunların ortaya çıktığını belirtmiştir. Yine Özmen tarafından 2021 yılında yaptığı çalışmada alışılmamış hava olaylarının bireyde stres ve psikolojik baskılara sebep olduğunu, kuraklık, sel gibi iklim dolayısıyla yaşanan afetlerde can kayıplarının yaşanması durumunda bireylerin akıl sağlığını tehdit edecek tramvalara sebep olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde iklim değişikliği ile ilgili yapılan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmayla öğretmen adaylarının iklim endişelerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca bu endişeleri taşımaları ve çözüm yollarını öğrenmeleri ve sonrasında da bunu öğrencilerine aktarmaları son derece önemlidir. Böylece öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının somut olarak ortaya konulması verilecek çevre eğitime ve ilgili literatüre katkı sağlanması açısından da önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının İklim değişikliği endişelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt amaçlar belirlenmiştir. Alt amaçlar belirlenirken çalışmaya aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- ▶ Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin iklim değişikliği endişe seviyeleri nedir?
- ▶ Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından iklim değişikliği endişe seviyeleri arasında fark var mıdır?
- ▶ Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf seviyesi açısından iklim değişikliği endişe seviyeleri arasında fark var mıdır?
- ▶ Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının program değişkeni (ABD) açısından iklim değişikliği endişe seviyeleri arasında fark var mıdır?

Bu amaç ve alt amaç doğrultusunda yürütülecek olan çalışmanın literatürde öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkında endişeleri konusunda yer edineceği ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu (non-experimental quantitative design-survey method) kullanılmıştır (Johnson 2001; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Tarama metodu, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi, değişkenler arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı amaçlayan ve belli bir zaman diliminde veri toplamaya dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

## Örneklem

Araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 187 öğrenci ile yürütülmüştür.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada iklim değişikliği endişe ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğrencilere ait demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf seviyesi vb.) elde etmek amacı ile oluşturulmuştur. İkinci bölümü ise İklim Değişikliği Endişesine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla Gezer ve İlhan (2021) tarafından geliştirilen ölçek maddeleri oluşturmuştur. Toplamda 10 maddeden oluşan ölçek, kaygı ve çaresizlik hissi alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek, "Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık Sık ve Her zaman" şeklinde 5'li Likert yapıdan oluşmuştur.

## Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının iklim endişelerinin çeşitli değişkenler açısından analizinde betimsel istatistikî testler olan yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Aynı zamanda, verilerin normallik dağılımları değerlendirildikten sonra ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde MANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan MANOVA analizlerini yapabilmek amacıyla varsayımlar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 21.0 istatistik programı ile yapılmıştır (Balcı ve Ahi, 2017).

## Araştırma Etik İzinleri

### Etik Kurul İzin Bilgisi:

Etik değerlendirmeyi yapan komitenin adı = Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmaları Etik Kurulu

Etik inceleme kararının tarihi= 02.10.2023

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası=19125

## Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	45	24.1
Kadın	142	75.9
Toplam	187	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 45'i (% 24.1) erkek öğretmen adayı iken 142'si (% 75.9) ise kadın öğretmen adaydır.

Tablo 2. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm

BÖLÜM	f	%
Okul Öncesi öğretmenliği	94	50.3
Sınıf Öğretmenliği	93	49.7
TOPLAM	187	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 94'ü (% 50.3) Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları iken 93'ü de (% 49.7) ise Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır.

Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Düzeyi

SINIF SEVİYESİ	f	%
3. sınıf	92	49.2
4.sınıf	95	50.8
TOPLAM	187	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 92'si (% 49.2) 3. sınıf öğrencisi iken 95 tanesi de (% 50.8) 4. Sınıf öğrencisidir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları yer değişkenine göre genel dağılımı

YAŞANILAN YER	f	%
KÖY	37	19.8
İLÇE	42	22.5
İL	79	42.2

BÜYÜKŞEHİR	29	15.5
TOPLAM	187	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 35'i (% 19.8) köylerde, 42'si (% 22.5) ilçede 79 tanesi (% 42.2) illerde ve 29 tanesi de (% 15.5) büyüşehirlerde yaşamaktadırlar.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının araştırma "Kaygı" ve "Çaresizlik" alt boyutlarına yönelik görüşleri Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaygı boyutuna ait bulgular

KAYGI	X	SS
İklim değişikliği konusunda diğer insanlardan daha fazla endişeleniyorum.	3.32	1.14
İklim değişikliği ile ilgili düşünceler, geleceğin neler getireceği konusunda endişelenmeme neden oluyor.	3.65	1.09
İklim değişikliği hakkında medyada (örneğin tv, gazeteler, internet) yer alan bilgileri arama eğilimindeyim.	3.12	1.08
İklim değişikliğinin etkilerinin ortaya çıkması uzak görünse bile bunları duymak beni endişelendiriyor.	3.79	1.04
Yaşanan şiddetli hava olaylarının iklim değişikliğinden kaynaklandığı düşüncesi beni endişelendiriyor.	3.72	1.08
İklim değişikliği konusunda o kadar endişeliyim ki bu konuda hiçbir şey yapamadığım için kendimi çaresiz hissediyorum.	2.98	1.23
İklim değişikliği konusunda bir kez endişelenmeye başlayınca yaşadığım endişeyi durdurmada güçlük çekiyorum.	3.26	1.17

Yukarıda Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi öğretmen adayları en fazla iklim değişikliğinin etkilerinin ortaya çıkması uzak görünse bile bunların konuşulması hakkında kaygılanmaktadır ( $X=3.79$ ). Bununla birlikte yaşanan şiddetli hava olaylarının iklim değişikliğinden kaynaklandığı düşüncesi de öğretmen adaylarını kaygılandıran diğer bir önemli husustur ( $X=3.72$ ). Bu bulgular dışında katılımcılar kendilerini diğer insanlardan ayırarak daha fazla endişelendiğini belirtirken ( $X=3.32$ ) bu konuda medyadan bilgi edinme eğilimleri de ortalama bir değer göstermektedir ( $X=3.12$ ). Öğretmen adaylarının çoğunun iklim değişikliği ile ilgili düşüncelerin, geleceklere hakkında kaygılanma oranları daha yüksekken ( $X=3.65$ ) bu kaygılanmayı durdurmakta güçlük çekenlerin oranı daha az olduğu görülmektedir ( $X=3.26$ ). Elde ettiğimiz önemli bir bulgu da iklim değişikliği konusunda hiçbir şey yapamadıkları için kendilerini çaresiz hisseden öğretmen adayları oranının düşük olduğu görülmektedir ( $X=2.98$ ).

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çaresizlik hissi alt boyutuna ait bulgular

ÇARESİZLİK HİSSİ	X	SS
İklim değişikliği konusunda kaygılarımın yeni olmadığını fark ettim.	3.23	1.18

Değer verdiğim insanların iklim değişikliğinden nasıl etkileneceği konusunda endişeleniyorum	3.40	1.16
İklim değişikliği konusunda bir kez endişelenmeye başlayınca yaşadığım endişeyi durdurmada güçlük çekiyorum.	2.72	1.22

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çaresizlik boyutunda en çok endişendiği konu değer verdiği insanların iklim değişikliğinden nasıl etkileneceğidir ( $X=3.40$ ). Bunu takip eden en yakın değer ise iklim değişikliği konusundaki kaygılarının yeni olmadığını fark etmeleridir ( $X=3.23$ ). Tıpkı Tablo 5'teki gibi iklim değişikliği konusunda bir kez endişelenmeye başladıkça yaşadıkları endişeyi durdurmada güçlük çekenlerin sayısı diğer bulgulara göre daha düşüktür ( $X=2.72$ ).

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.084	1007.066	2.00	184.00	.000	.916	1.00
<b>Grup</b>	.998	.179	2.00	184.00	.836	.002	.078

Tablo 8. İklim Değişikliği Endişesi ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kaygı	1	1924.418	.000	.912	1.00
	Çaresizlik hissi	1	1678.354	.000	.901	1.00
<b>Cinsiyet</b>	Kaygı	1	.110	.741	.001	.063
	Çaresizlik hissi	1	.002	.968	.000	.050

$p>.05$

Cinsiyet değişkenine göre MANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 9. Sınıf seviyesi değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.062	1382.188	2.00	184.00	.000	.938	1.00

<b>Grup</b>	.982	1.703	2.00	184.00	.185	.018	.355
-------------	------	-------	------	--------	------	------	------

Tablo 10. İklim Değişikliği Endişesi ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kaygı	1	2621.835	.000	.934	1.00
	Çaresizlik hissi	1	2332.419	.000	.927	1.00
<b>Sınıf Seviyesi</b>	Kaygı	1	.950	.331	.005	.163
	Çaresizlik hissi	1	2.993	.085	.016	.406

Sınıf seviyesi değişkenine göre MANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 11. Program (ABD) değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	.063	1376.576	2.00	184.00	.000	.937	1.00
<b>Grup</b>	.994	.519	2.00	184.00	.596	.006	.135

Tablo 12. İklim Değişikliği Endişesi ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi eta kare	Gözlenen güç
<b>Kesişim</b>	Kaygı	1	2624.34	.000	.934	1.00
	Çaresizlik hissi	1	2302.74	.000	.926	1.00
<b>Program</b>	Kaygı	1	.934	.335	.005	.161
	Çaresizlik hissi	1	.322	.322	.002	.087

$p > .05$

Program (ABD) değişkenine göre MANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 13. Yaşadığı yer değişkenine göre çok değişkenli varyans analizi sonuçları

Etki	Wilk's Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi kare	eta	Gözlenen güç
Kesişim	.071	1187.945	2.00	182.00	.000	.929		1.00
Grup	.979	.635	6.00	364.00	.702	.010		.253

Tablo 14 . İklim Değişikliği Endişesi ölçeği alt boyut puanları için gruplar arası etkiler

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	F	p*	Kısmi kare	eta	Gözlenen güç
Kesişim	Kaygı	1	2252.613	.000	.925		1.00
	Çaresizlik hissi	1	2014.581	.000	.917		1.00
Yaşadığı yer	Kaygı	3	.188	.905	.003		.085
	Çaresizlik hissi	3	.486	.693	.008		.147

$p > .05$

Yaşadığı yer değişkenine göre MANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kaygı alt boyutunda:

- İklim değişikliği ile ilgili düşünceler, geleceğin neler getireceği konusunda endişelenmeme neden oluyor.
- İklim değişikliğinin etkilerinin ortaya çıkması uzak görünse bile bunları duymak beni endişelendiriyor.
- Yaşanan şiddetli hava olaylarının iklim değişikliğinden kaynaklandığı düşüncesi beni endişelendiriyor.

Maddelerinde daha yüksek endişeye sahip oldukları belirlenmiştir. Çaresizlik alt boyutunda ise:

- Değer verdiğim insanların iklim değişikliğinden nasıl etkileneceği konusunda endişeleniyorum. maddesinde daha yüksek endişeye sahip oldukları görülmektedir.

Korkmaz ve Şahin (2021) tarafından iklim değişikliğine ilişkin algılar ile endişe arasındaki ilişkinin değerlendirildiği çalışmada iklim değişikliğinin yaşamı olumsuz etkilediği algısını endişe düzeyini artıran algılar arasında belirtilmiştir. Atik ve Doğan tarafından 2019 yılında lise öğrencileriyle yapılan küresel iklim değişikliği çalışmasında; küresel iklim değişikliğinin en önemli sebepleri arasında çevre kirliliği ve insanların bilinçsiz davranışlarının olduğunu belirtmişlerse de öğrencilerin yüzeysel bilgilerinin olduğu ya da kavram yanlışlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar çalışmalarında öğrencilerin çok büyük bir kısmının küresel iklim değişikliğinin neden olabileceği olumsuzluklardan endişe duydukları sonucuna ulaşmışlardır (Atik ve Doğan, 2019). Bu alanda yapılan çalışmalar, sonucunda öğrencilere iklim değişikliği ile mücadele edebilmek için bireylerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar erken yaşlarda öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

## Öneriler

Sadece öğretmen adayları ile değil farklı branşlardaki öğretmenlerle de bu tür çalışmalar yapılmalıdır. Programlar gözden geçirilmeli; çok geleneksel; bunlara yönelik çalışmalar olmalıdır. Bu çalışma daha geniş örnekleme sürdürülebilir. Araştırma sonuçları dikkate alınarak bu tür çalışmalar nitel çalışmalarla desteklenip çalışmaların sonuçları değerlendirilmelidir. Farklı öğretmen adaylarıyla çalışmalar tekrar yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Sadece temel eğitim bölümü öğrencileriyle sınırlı kalmaksızın diğer branşlardaki üniversite öğrencileriyle de çalışmalar yapılmalıdır. Nitel araştırmalar yapıp öğretmen adaylarının görüşleri alınarak iklim değişikliği endişeleriyle ilgili daha derin bilgilere sahip olunabilir.

## Kaynakça

- Aksay, C. S., Ketenoglu, O., & Kurt, L. (2005). Küresel Isınma ve İklim Değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi*, 1(25), 29-42.
- Balcı, S., ve Ahi, B. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Başoğlu, A. (2014). Küresel iklim değişikliğinin ekonomik etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 175-196.
- Çakmak, B., Gökalp, Z. (2011). İklim değişikliği ve etkin su kullanımı. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4 (1), 87-95.
- Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 37-54.
- Demirbaş, M., Aydın, R. (2020). 21. yüzyılın en büyük tehdidi: küresel iklim değişikliği. *Ecological Life Sciences (NWSAELS)*, 15(4),163-179.
- Doğan, S., Tüzer, M. (2011). Küresel iklim değişikliği ve potansiyel etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (1), 21-34.
- Gezer, M., İlhan, M. (2021). İklim değişikliği endişesi ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(1), 195-204.
- Karakaya, E. (2016). Paris İklim Paylaşımı: İçeriği ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.30803/adusobed.188842>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, C. (2009). Küresel iklim değişikliği çerçevesinde sürdürülebilir kalkınma çabaları ve Türkiye. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,10(2), 19-41.
- Korkmaz, M. & Sahin, H. (2023) İklim değişikliği endişesini etkileyen faktörler: Mersin iline yönelik bir araştırma. *Turkish Journal of Forest Science*, 7(2), 210-222.
- Özmen, A. (2021). İklim Değişikliğinin İnsan Sağlığına Etkileri Ve Sağlık Sisteminin İklim Değişikliğine Uyumu: Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması (Icd) (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, K. (2002). Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye'ye Olası Etkileri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65.
- Sağlam, N. E. , Düzgüneş, E. , & Balık, İ. . (2008). Küresel Isınma Ve İklim Değişikliği. *Ege Journal Of Fisheries And Aquatic Sciences*, 25(1), 89-94.
- Stewart, A. E. (2021). Psychometric properties of the climate change worry scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 494.
- Su Turan, E. (2018). Türkiye'nin iklim değişikliğine bağlı kuraklık durumu. *Doğ Afet Çev Derg*, 4(1), 63-69.
- Şen, Z. (2022). İklim değişikliği ve türkiye. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 1-19.
- .Tuğaç, Ç. (2022). İklim değişikliği krizi ve şehirler. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*. 1(1), 38-60.
- Türkeş, M., Sümer, U. M. ve Çetiner, G. 2000. 'Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri', Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları (13 Nisan 2000, İstanbul Sanayi Odası), 7-24, ÇKÖK Gn. Md., Ankara.
- Türkeş, M. (2006). Küresel iklimin geleceği ve Kyoto Protokolü. *Jeopolitik*, 29, 99-107.
- Yanardağ, M., & Bozkurt, K. (2017). Bedavacılık Sorununun Paris İklim Anlaşması çerçevesinde analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 72-93.

## **BIOGRAPHICAL NOTES**

### **Contribution Rate of Researchers**

Author 1: 60%

Author 2: 40%

### **Conflict Statement**

There is no conflict of interest in the research.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

### Identification Of Climate Change Concerns Of Teacher Candidates - Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişelerinin Belirlenmesi

Climate is defined as the weather conditions of the geographical region observed over many years (Atalay, 2018). The climate has changed over the 4.5 billion years since the beginning of the world. While this change was explained by changes in natural factors until the Industrial Revolution, after this date it shows a very rapid increase trend due to human influences in addition to these factors (Kılıç, 2009). The most important factor that accelerates natural climate activities comes from humans. Although human impacts, which are considered the most important cause of climate change, occur mostly in underdeveloped and developing countries, this negative situation affects the whole world (Demirbaş and Aydın, 2020).

When the literature is examined, it is seen that more studies on climate change are needed. This research aimed to reveal the climate concerns of teacher candidates. It is extremely important for teacher candidates to have these concerns and learn solutions throughout their undergraduate education, and then to pass this on to their students. Thus, concretely revealing the attitudes and behaviors of teacher candidates is also important in terms of contributing to environmental education and the relevant literature.

The aim of this study is to determine the climate change concerns of 3rd and 4th grade teacher candidates studying at the Faculty of Education, Preschool Teaching and Classroom Teaching. In line with this purpose, some sub-objectives have been determined. While determining the sub-objectives, the following questions were asked to the study:

- What are the climate change anxiety levels of 3rd and 4th grade students studying in Preschool Teaching and Classroom Teaching?

- Is there a difference between the climate change concern levels of teacher candidates studying in Preschool Teaching and Classroom Teaching in terms of gender variable?
- Is there a difference between the climate change concern levels of teacher candidates studying in Preschool Teaching and Classroom Teaching in terms of grade level?
- Is there a difference between the climate change concern levels of teacher candidates studying in Preschool Teaching and Classroom Teaching in terms of program variable (USA)?

It is thought that the study, which will be carried out in line with this aim and sub-goal, will have a place in the literature on the concerns of prospective teachers about climate change and will be useful.

The non-experimental quantitative design-survey method, one of the non-experimental quantitative research methods, was used in the research (Johnson 2001; Johnson and Onwuegbuzie, 2004).

The survey method is a research approach that aims to describe a past or present situation as it exists, compare the relationship between variables, and is based on collecting data over a certain period of time (Karasar, 2000).

The research was conducted with a total of 187 students studying in the 3rd and 4th grades of Firat University Faculty of Education, Department of Basic Education, Preschool Teaching and Classroom Teaching Departments in the 2023/2024 academic year.

The climate change concern scale was used in the study. The scale consists of two basic parts. The first section was created to obtain demographic information about students (gender, grade level, etc.). The second part consists of scale items developed by Gezer and İlhan (2021) to determine opinions regarding Climate Change Concern. The scale, which consists of 10 items in total, consists of the subscales of anxiety and feeling of helplessness. The scale consists of a 5-point Likert structure as "Never, Rarely, Sometimes, Often and Always".

Percentage and frequency analyses, which are descriptive statistical tests, were used to analyze the climate concerns of teacher candidates in terms of various variables. At the same time, after evaluating the normality distributions of the data, MANOVA test was used to examine the opinions regarding the sub-dimensions of the scale in terms of various variables. Assumptions were examined in order to conduct the MANOVA analyzes used in the research. The analysis of the data obtained from the research was carried out with the SPSS 21.0 statistical program (Balçı and Ahi, 2017).

This study aimed to determine the climate change concerns of teacher candidates. In the research, teacher candidates' anxiety sub-dimension:

- Thoughts about climate change make me worry about what the future will bring.
- Even though the effects of climate change seem distant, hearing about them makes me anxious.
- The idea that severe weather events are caused by climate change worries me.
- It was determined that they had higher anxiety in their items. In the helplessness sub-dimension:
- I worry about how the people I care about will be affected by climate change. It is seen that they have higher anxiety in the article.

Such studies should be conducted not only with teacher candidates but also with teachers in different branches. Programs should be reviewed; very traditional; There should be studies on these. This study can be continued with a larger sample. Taking into account the research results, such studies should be supported with qualitative studies and the results of the studies should be evaluated.



[http:// http://usbes.org.tr/](http://usbes.org.tr/)

[https:// http://sosbilder.com/](https://sosbilder.com/)

## Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının İncelenmesi<sup>6</sup>

 Handegül Kılınç

Gazi University, Türkiye

klnhande@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-7432-2964

 Mehmet Ali Çakmak, Prof. Dr.

Gazi University, Türkiye

mcakmak@gazi.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-8364-2804

**Bildiri Türü:** Araştırma Makalesi

**Geliş Tarihi:** 10.12.2023

**Kabul Tarihi:** 10.02.2024

**Yayınlanma Tarihi:** 12.03.2024

**Atf:** Kılınç, H., & Çakmak, M. A. (2023, 23-25 Ekim). Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11th International Symposium on Social Studies Education), Fırat University, Elazığ, Türkiye*, 249-269.

<sup>6</sup> Bu çalışma Mehmet Ali Çakmak danışmanlığında tamamladığımız “Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 2023). / This article is extracted from my master thesis dissertation entitled “Examination of Secondary School Students' Perceptions of Citizenship And Patriotism”, supervised by Mehmet Ali Çakmak (Master’s Thesis, Gazi University, Ankara, Turkey, 2023).

## Abstract

Citizenship is a political factor that establishes a person's legal standing with respect to a state and indicates his or her commitment to that state. This commitment will surely highlight the value placed on transmission from generation to generation for both the state and the citizen when combined with the ideas of love and respect. The major objective will be to maintain this dynamism. Therefore, achieving this transfer in the appropriate direction through educational programs chosen by the states will be crucial. A total of 140 students from a public secondary school in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades participated in this study. It was done to find out how people currently understand citizenship and patriotism. The citizenship perception scale (VA) was used in this context, The scale's data were analyzed by saving them to the computer's SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 26 application. To determine which tests (parametric/nonparametric tests), the assumptions that had to be true were first checked before the data analysis. The distribution's normality was determined using the Kolmogorov-Smirnov test. To identify the cause of the variation, one-way ANOVA analysis and post-hoc analysis were employed. When it was determined that the variances were homogeneous, the Bonferroni test was applied, while Tamhane's tests were utilized when they were not. It was assessed whether the variances were homogeneous by using Levene statistics to assess the homogeneity of the variance. The research used a semi-structured interview form to collect qualitative data on the fifth, sixth, seventh, and eighth. The content analysis of the interview data collected from the students was performed. Following the frequency counting procedure, the data were transmitted to the NVIVO computer and individually coded.

**Keywords:** Social studies, citizenship, patriotism.

## Giriş

İçsel yolculuğumuzda iyi ya da kötü olarak benimsediğimiz her durum ya da olgu, farklı şartlarda ve farklı durumlarda oluşturduğumuz vicdani muhasebemiz, aslında temel etkene karşı algımızı oluşturabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin ülkesi ile ilgili sahip olduğu algısını geçmişte edindiği tecrübeler ve bilgi birikimi yanında değer yargılarının oluşturuyor olması muhtemeldir. İnsanın bir ülkesinin olması, diğer bir ifade ile bir ülkeye mensup olması vatandaş olmak ile açıklanabilmektedir. Vatandaş veya yurttaş kavramı; “bir ülkeye vatandaşlık bağı ile bağlı bulunan insanlar” olarak tanımlanmaktadır (Boğazlıyan & Yılmaz, 2018, s. 71). Bu kavram ilk kez siyasi bir kavram olarak 1789 Fransız İhtilali ile hayatımızdaki yerini almış, 26 Ağustos 1789 “İnsan ve Vatandaşlık/Yurttaşlık Hakları Beyannamesi” adlı belge ile somutlaştırılmıştır (Demirbaş & Aydınözü, 2020, s. 632). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (SBDÖP) vatandaş kavramına sıkça yer verilmekte ve vatandaşlık bu ders için önemli yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine göre SBDÖP’nin özel amaçlarının ilk maddesi şöyle ifade edilmektedir: “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s. 8). Öğrencilerde kazandırılması hedeflenen vatandaşlık algısı burada açıklanmış olmakla birlikte istendik yönde bir davranış kazandırabilmek için öncelikle ilgili kavramların öğrencide neyi çağrıştırdığını belirlemek ve buna göre çıkarılacak yol haritası için tedbirler alarak etkinlik ve çalışmalar yapmak önemli olacaktır.

Burada önemli olan diğer bir nokta değer olmalıdır. Değer, vatandaşlık profiline meydana getirilebilmesinde genel tutum ve beklentileri yansıtan soyut bir sistemdir. Etkili vatandaş

yetiştirilebilmesi ve toplum devamlılığı için değerleri içselleştirmiş kişilere gereksinim duyulmaktadır. Öyleyse toplumların kaderi bir takım değerleri içselleştirebilmiş kişilerin varlığına bağlı olmalıdır (Karasu-Avcı & Faiz & Turan, 2020, s. 267). Bir vatandaşlık bilinci kazandırabilmek için vatandaşlık eğitimini içine alan Sosyal Bilgiler dersinin etkin olduğu ortaokul seviyesi öğrencilerin, vatandaşlık ve vatanseverliğe yönelik algılarını ortaya koymak ve elde edilen veriler ışığında uygun düzeyde program ve etkinlikleri işe koymak hedeflenmelidir. Vatandaşlık kavramı ile birlikte vatanseverlik değerinin ortaokul öğrencileri tarafından algılanma şekillerinin tespit edilmesi ile, ilgili değerlerin vatandaşlık bilincine sağladığı etkinin görülebileceği ve değerler eğitimi çalışmalarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul seviyesinde vatandaşlık algısı ve vatanseverlik algısına yönelik çalışmaların olduğu saptanmıştır fakat tüm ortaokul seviyelerinde, aynı çalışma grubunda vatandaşlık ve vatanseverlik algısının birlikte incelenerek ortaya konduğu bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık ve vatanseverlik algısının derinlemesine incelenmesi gerekli görülmüştür.

### **Amaç**

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık ve vatanseverlik algılarını ortaya koymak ve incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Nicel Araştırma Soruları:

1. Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir?
3. Altıncı sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir?
4. Yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir?
5. Sekizinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir?
6. Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri ölçek toplam ve alt boyutlarında sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Nitel Araştırma Soruları:

1. Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik algıları nasıldır?

Karma Araştırma Soruları:

1. Nitel bulgular nicel bulguları ne ölçüde açıklamaktadır?

### **Önem**

Bireyin doğumu ile birlikte haklarına, özgürlüklere ve toplum yaşamına dair oluşturduğu ilk yaşamsal deneyimleri büyüdükçe farklı ortamlarda kendini yenilemeye başlar. Okul yaşamına geçiş ile birlikte, birey ilk kez belirli bir disiplin içinde yurttaşlık eğitimi alır ve içinde yaşadığı toplumun özelliklerini, demokrasinin niteliklerini ve değerlerini görerek yurttaş olma bilincini oluşturmaya başlamış olur. Bu bilinç, mevcut öğretim programının uygulanabilmesinin yanında şüphesiz öğrencilerin okul dışındaki deneyimlerinde göz ardı edilmemesi ile gerçekleşecektir. Devletlerce belirlenen istendik yöndeki vatandaşlık niteliklerinin kazandırılabilmesi öğrencilerin

yaşama dair bakış açısı, okul dışındaki çevresi yada etkileşim ortamından bağımsız düşünülmemelidir. Örneğin, demokrasinin nitelikleri ve değerleri aktarılırken yaşam ortamının da demokratik olması önemlidir. Okulda öğretmen-öğrenci, yönetici-öğrenci arasındaki ilişkiler demokratik bir normda olmalıdır. Ancak bu sayede öğrencilerin içselleştirerek öğrenmesi mümkün olacaktır (Kondu & Sakar, 2013, s. 50). Ne var ki öğrencilerin vatandaşlık ve vataneverliğe yönelik edindikleri okul dışı yaşam deneyimlerini takip etmek zordur ancak öğrencilerin vatandaşlık ve vatanseverliğe yönelik algılarını tespit etmek mümkündür. Bu bağlamda alanyazında, ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algısı ve vatanseverlik algısına dair pek çok çalışma yer almıştır. Bu çalışma ise, vatandaşlık algısını vatanseverlik algısı ile birlikte ortaya koyarak incelemesi bakımından farklılık taşımış, farklı bakış açılarına ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışma, elde edilen sonuçlar ışığında öğretim programlarının geliştirilmesi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çalışmalarına ışık tutması ve gelecek ilgili araştırmalarda bilimsel birikime katkı sağlaması beklentisi taşımaktadır.

## Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarında yer alan “vatandaşlık” ve “vatanseverlik” kavramlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olup sıralı açıklayıcı desen ile yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Antalya ili Alanya ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulun 5. Sınıf düzeyi 40 öğrenci, 6. Sınıf düzeyi 40 öğrenci, 7. Sınıf düzeyi 22 öğrenci, 8. Sınıf düzeyi 38 öğrenci olmak üzere toplamda 140 öğrenci yer almış, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nicel veri aşamasına 140 öğrenciden veri toplanmış, nitel yöntem aşamasında ise nicel verilerden hareketle 5. Sınıf düzeyi 6 öğrenci, 6. Sınıf düzeyi 8 öğrenci, 7. Sınıf düzeyi 8 öğrenci, 8. Sınıf düzeyi 9 öğrenci olmak üzere toplamda 31 öğrenci seçilmiş ve görüşme gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çevik ve Erçetin (2021) tarafından geliştirilen (VAÖ) Vatandaşlık Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Vatandaşlık Algısı Ölçeğinin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. 5 alt boyuttan oluşan mevcut ölçekte toplamda 28 madde yer almaktadır. Alt boyutlar; insan olmak, görev ve sorumluluk, hak ve özgürlükler, etkin (aktif) vatandaşlık ve birlikte yaşama şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, çalışma grubunda yer alan nicel veriler ışığında seçilmiş 5. Sınıf düzeyi 6 öğrenci, 6. Sınıf düzeyi 8 öğrenci, 7. Sınıf düzeyi 8 öğrenci, 8. Sınıf düzeyi 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Uygulama öncesinde iki akademisyenin görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmenin, katılımcıların en rahat hissettiği zaman ve ortamda olması için gayret gösterilmiştir.

### Verilerin Analizi

Vatandaşlık Algısı Ölçeği ile elde edilmiş veriler; SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 26 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır ve verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının  $\pm 2,0$  arasında olmasından normal kabul edilmiştir (George & Mallery, 2010). Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA) analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için Post-hoc analizi, varyanslarının homojen bulunduğu durumlarda Bonferroni testi, homojen bulunmadığı durumlarda Tamhane's testleri kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği kullanılmış varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında görüşmeler, çoğunlukla 20-25 dakika sürmüş olup veli bilgisi dahilinde ses kaydı alınmıştır. Ses kaydından elde edilen veriler yazıya geçirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda en çok tekrar eden frekanslar sayılmıştır. İçerik analizine geçmeden önce öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan NVIVO programına aktarılmış ve frekans sayma işlemi sonucunda tek tek kodlanmıştır.

### **Araştırma Etik İzinleri**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen işlemlerin hiçbiri yapılmamıştır.

### **Etik Kurul İzin Bilgisi:**

Etik değerlendirmeyi yapan komitenin adı = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu

Etik inceleme kararının tarihi= 09.03.2023

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası= E.619507

## **Bulgular**

### **Nicel Bulgular**

Vatandaşlık algısı ölçeğine (VAÖ) göre katılımcıların ölçek maddelerine katılma oranı "1.00-1.75: Kesinlikle katılmıyorum; 1.76-2.51: Katılmıyorum; 2.52-3.27: Katılıyorum; 3.28-4.00: Kesinlikle Katılıyorum" olarak saptanmıştır. Vatandaşlık algısının en yüksek olduğunu gösteren toplam puan 112; en düşük olduğunu gösteren toplam puan ise 28'dir (Çevik & Erçetin, 2021).

Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir? 1. Alt problemine yönelik elde edilen veriler tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Vatandaşlık Algısı Ölçeğinden aldıkları toplam puan 50-108 arasında olup ortalaması  $83,27 \pm 9,12$  olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri.

Ölçek/Alt Boyutları	Betimsel İstatistikler				
	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	140	50	108	83,27	9,12
İnsan Olmak Boyutu	140	6	19	14,21	2,28
Görev ve Sorumluluk Boyutu	140	18	39	30,46	4,40
Hak ve Özgürlükler Boyutu	140	4	16	11,24	2,34
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	140	7	20	15,57	2,55
Birlikte Yaşama Boyutu	140	6	16	11,79	2,47

Araştırmada, katılımcıların %28,6'sını 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeyleri nedir? Alt problemine yönelik olarak Tablo 2 incelendiğinde 5. Sınıf seviyesindeki katılımcıların ölçek maddelerinden aldıkları puanların ortalaması 82,9 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle 5. Sınıf öğrencilerinin vatandaşlık algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında 5. Sınıf seviyesinde yoğun olarak görülmeye başlanan özgürlük, bağımsızlık değerleri, sosyal katılım becerisi ayrıca temel haklar gibi vatandaşlık açısından hayati unsurların yer alması 5. Sınıf seviyesi katılımcıların vatandaşlık algısının yüksek olması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 2. *Vatandaşlık Algı Düzeyleri*

Ölçek/Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}\pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	5.sınıf	40	82,9±9,1	G.A	188,88	3	62,96	0,75	0,52
	6.sınıf	40	81,93±8,44	G.İ	11.360,80	136	83,54		
	7.sınıf	22	83,46±9,22	Top	11.549,69	139			
	8.sınıf	38	84,98±9,84						

Araştırmada, katılımcıların %28,6'sını yani 5. Sınıf seviyesi ile aynı sayıda katılımcıyı 6.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tablo 2 incelendiğinde 6. Sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık Algısı Ölçeğinden aldığı toplam puanların ortalamasının 81,93 olduğu görülmektedir. Vatandaşlık algısının 5. Sınıf seviyesi katılımcılardan az bir farkla daha düşük olduğu görülmekle birlikte tüm sınıf düzeyleri arasında en düşük vatandaşlık algısına 6. Sınıf seviyesi katılımcıların sahip olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programı incelendiğinde "Etkin Vatandaşlık" ünitesinde 5 ve 7. Sınıf düzeyinde 4'er kazanımın yer aldığı, 6. Sınıf seviyesinde bu sayının 6 olduğu görülmektedir. (MEB, 2018, s. 12). Bu durum, tüm kazanımların etkili verilemiyor olması gibi bir ihtimali getirmektedir. Aynı zamanda ilgili ünite de sayıca en fazla kazanımın 6. Sınıf seviyesinde olmasına rağmen vatandaşlık algısının düşük olması, konu dağılımlarını inceleme gereğini de doğurmaktadır. Katılımcıların %15,7'sini 7. sınıf seviyesi öğrenciler oluşturmuştur. Tablo 2'ye göre

7. sınıf seviyesi katılımcıların toplam puanlarının ortalaması 83,46' dır. 7. Sınıf seviyesi katılımcıların vatandaşlık algısının 5 ve 6. sınıf seviyesi katılımcılardan daha yüksek olduğu görülebilmektedir. Bu duruma, 5. sınıf seviyesinden başlayarak sınıf seviyeleri arttıkça vatandaşlık algısının da arttığı gibi bir yorum getirilebilecekken 6. sınıf seviyesinde vatandaşlık algısının en düşük olması bu olasılığı çürütmektedir. Aynı zamanda 6. Sınıf seviyesindeki en düşük vatandaşlık algısına sebep olabilecek bahsedilen etmenler göz önünde bulundurulduğunda 7. sınıf seviyesinde bu etmenlerin olmadığı söylenebilir. Farklı bir anlatım ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre, 5 ve 7. sınıf seviyeleri için etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanım sayısı 4, 6. sınıf seviyesinin aynı öğrenme alanı kazanım sayısı ise 6' dır (MEB, SBÖP 2018, s. 12). Bu bağlamda 5 ve 7. sınıf vatandaşlık algı düzeylerine bakıldığında kazanım sayısının yeterli olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Aynı zamanda 7. sınıf seviyesi aynı öğrenme alanı içinde yoğun "demokrasi" vurgusunun olması ayrıca "birlikte yaşama" ölçek alt boyutu diğer sınıf seviyelerinde vatandaşlık algısına çok az etki ederken, 7. sınıf seviyesinde daha fazla etkili olmasında; etkin vatandaşlık öğrenme alanında işe koşulmuş bulunan barış değerinin etkisinin olabileceği tartışmaya açık görünmektedir. Katılımcıların %27,1'ini ise 8. Sınıf seviyesi oluşturmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde Vatandaşlık Algısı Ölçeğinden alınan toplam puanların ortalamasının 84,98 olduğu görülmektedir. Sınıf seviyeleri arasında en yüksek vatandaşlık algısına 8. sınıf seviyesi katılımcıların sahip olduğu saptanmıştır. 8. sınıf seviyesinin vatandaşlık algısının yüksek olmasının, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı ile ilgisinin olup olmadığı önemlidir. İncelenen alanyazındaki ilgili araştırmalara göre, ülke tarihinin ve değerlerinin vatandaşlık algısındaki etkisi ayırt edici şekilde önemli olmuştur. Bu açıdan bakıldığında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin Türkiye tarihine odaklanıyor olması bakımından vatandaşlık algısına direkt olumlu etki ettiği çok büyük bir ihtimal olarak karşımıza çıkmaktadır. 6. Alt probleme yönelik olarak, Öğrencilerin Vatandaşlık Algısı ölçek/Alt boyut puanları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) analizi sonucunda ölçek/alt boyut toplam puanları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. ( $p>0,05$ ) Tablo 3'te ölçek alt boyutları sıralanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde "İnsan Olmak" boyutunun 7 ve 8. sınıf seviyesi öğrencilerin vatandaşlık algısına daha olumlu etki ettiği, "Görev ve Sorumluluk" boyutunun sadece 7. sınıf seviyesinde daha az olumlu etkide bulunduğu görülmektedir. "Hak ve Özgürlükler" boyutunun ise sadece 6. sınıf seviyesinde daha az olumlu etki ettiği görülmektedir. "Etkin (Aktif) Vatandaşlık" boyutu, 8. sınıf seviyesinde en yüksek olumlu etkiye sahiptir. "Birlikte Yaşama" boyutu ise genel olarak vatandaşlık algısına az etki ettiği fakat sınıf seviyeleri arasında en yüksek 7. Sınıf seviyesinde olumlu etki gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 3. *Vatandaşlık Algısı Ölçek/Alt Boyutlar Toplam Puanlarının Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre Karşılaştırılması.*

Ölçek/Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}\pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p
Vatandaşlık Algısı Ölçeği	5.sınıf	40	82,9±9,1	G.A	188,88	3	62,96	0,75	0,52
	6.sınıf	40	81,93±8,44	G.İ	11.360,80	136	83,54		
	7.sınıf	22	83,46±9,22	Top	11.549,69	139			
	8.sınıf	38	84,98±9,84						
İnsan Olmak Boyutu	5.sınıf	40	13,95±2,26	G.A	18,72	3	6,24	1,20	0,31
	6.sınıf	40	13,85±2,47	G.İ	704,85	136	5,18		
	7.sınıf	22	14,69±2,3	Top	723,57	139			
	8.sınıf	38	14,61±2,08						
Görev Sorumluluk Boyutu	5.sınıf	40	30,83±3,96	G.A	15,71	3	5,24	0,27	0,85
	6.sınıf	40	30,63±4,34	G.İ	2.677,11	136	19,68		
	7.sınıf	22	29,87±4,7	Top	2.692,82	139			
	8.sınıf	38	30,27±4,86						
Hak Özgürlükler Boyutu	5.sınıf	40	11,05±2,13	G.A	36,29	3	12,10	2,28	0,08
	6.sınıf	40	10,6±2,45	G.İ	722,93	136	5,32		
	7.sınıf	22	11,64±2,35	Top	759,22	139			
	8.sınıf	38	11,87±2,32						
Etkin (Aktif) Vatandaşlık Boyutu	5.sınıf	40	15,65±2,43	G.A	36,38	3	12,13	1,90	0,13
	6.sınıf	40	15,2±2,8	G.İ	865,91	136	6,37		
	7.sınıf	22	14,87±2,52	Top	902,29	139			
	8.sınıf	38	16,29±2,33						
Birlikte Yaşama Boyutu	5.sınıf	40	11,43±2,55	G.A	15,48	3	5,16	0,85	0,47
	6.sınıf	40	11,65±2,09	G.İ	830,09	136	6,10		
	7.sınıf	22	12,41±2,89	Top	845,57	139			
	8.sınıf	38	11,95±2,52						

## Nitel Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik kavramına yönelik algıları sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik kavramına yönelik algılarında, "Vatanseverlik denince aklınıza ne geliyor?" görüşme sorusunda "vatan sevgisi" (f=4), "vatani korumak" (f=4) ve "Atatürk" (f=2) en çok tekrar eden kodlar olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle vatanseverlik değerinin 5. sınıf seviyesinde "vatan sevgisi" ve "vatani korumak" ile bağdaştırıldığı yorumu yapılabilmektedir. Öyle ki Sosyal Bilgiler öğretim programına göre 5. sınıf seviyesinde "Etkin Vatandaşlık" ünitesinde, bağımsızlık sembolleri olan "İstiklal Marşı" ve "Bayrak" öğelerinin işleniyor olması, ilgili konuda sevgi ve koruma faktörlerine vurgu yapılması açısından araştırma sonucu ile ilişkili görülmüştür. "Vatanseverliği şuna benzetirim/şu gibi" ifadesine yönelik beşinci sınıf seviyesi katılımcılardan elde edilen cevaplara göre, vatanseverliğin en çok "askerlere" benzetildiği tespit edilmiştir. 5. sınıf katılımcıların çoğunluğunun görüşme sırasında içinde "korumak" kavramı olan ifadeler kullandığı araştırmacı tarafından saptanmış, buradan hareketle öğrencilerin vatanseverlik durumunu "koruma" kavramı ile açıklamaya meyilli oldukları anlaşılmıştır. "Vatan kavramı sizde ne gibi duyguları uyandırıyor?" sorusuna yönelik olarak 5. sınıf seviyesi katılımcılarda vatan kavramının en çok uyandırdığı duygunun heyecan (f=2) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinde çoğunlukla İstiklal Marşına vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. 5. sınıf seviyesi için bahsedilen Sosyal Bilgiler öğretim programındaki milli egemenlik ve bağımsızlık sembolleri "İstiklal Marşı" ve "Bayrak" öğelerine değer verme kazanımının işleniyor

olması bakımından söz konusu ifadelerin ilgili konuyu yansıttığı, dolayısıyla 5. sınıf seviyesinin vatanseverlik algısında ilgili kazanımın etkiye sahip olduğu görülebilmektedir. “Bir vatana sahip olmak, size ne anlam ifade ediyor?” sorusuna yönelik olarak ise, bir vatana sahip olmanın anlamı; “güven”, “ev”, “huzur”, “şanlı olmak” ve “haklara sahip olmak” olduğu tespit edilmiştir. Burada daha çok “güven” kavramının öne çıktığı görülmüştür. Bir vatana sahip olmanın “güvende olunması” ile ilişkilendirilmesinin nedenlerini sorgularken Sosyal Bilgiler öğretim programı incelenebileceği gibi aynı zamanda dönemin mevcut devlet politikaları ve çevre gibi faktörlerin de etkisinin olabileceği tartışılmalıdır. Katılımcıların ifadelerinde ülkenin mevcut politikaları ile ilgili yorumlara, Dünyadaki bir takım siyasi ve sosyal değişimlerle ilgili görüşlere sıklıkla rastlanmıştır. Bu bağlamda 5. sınıf seviyesi öğrencilerin vatanseverlik algısına etki eden faktörlerinin daha geniş çerçevede ele alınması gerektiği görülmüştür. 6. sınıf seviyesinde, “Vatanseverlik denince aklınıza ne geliyor?” sorusunda “vatani korumak” (f=6), “ülke sevgisi” (f=4) ve “birlik beraberlik” (f=4) en çok tekrar eden kodlar olduğu tespit edilmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin, 5. sınıf öğrencilerinin ifadelerinden farklı olarak birlik ve beraberlik kavramlarına daha fazla vurgu yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca 6. sınıf seviyesi öğrencilerin ilgili soruya daha eleştirel yaklaştığı, vatandaşlara düşen görevlerden bahsedildiği ve vatansever olma durumunun birçok değişkene bağlı olabileceği ifadeleri genel anlamda tespit edilmiştir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler öğretim programındaki 6. sınıf “Etkin Vatandaşlık” ünitesinde işe koşulan özellikle “Eleştirel Düşünme” becerisinin ilgili ifadelerle yansımış olabileceği görülmüştür. 6. sınıf seviyesi katılımcılar, vatanseverliği; “ağaçlara”, “anne şefkatine”, “bir çocuğun çikolata sevmesine”, “bir çocuğun balon sevmesine”, “öğretmenin sınıfı sevmesine” ve “kardeşlik-dostluğa” benzettiği tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin bu soruya yanıtlarının çoğunlukla aidiyet hissi barındırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin vatanseverliği genel olarak sevgi ekseninde ele aldığı, korunması gereken bir varlık olarak betimlediği, sahiplik hissettiği görülmektedir. Dolayısıyla vatanseverliği daha manevi durumlarla açıklamaya meyilli oldukları yorumu yapılabilmektedir. 6. Sınıf seviyesi katılımcılarda vatan kavramının en çok uyandırdığı duygunun ise “eşitlik” (f=2) ve “sevgi-saygı-koruma” (f=2) olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin ifadelerinden farklı olarak “eşitlik” kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin eşitlik olgusuna aynı zamanda önem verme geliştirdikleri gözlemlenirken bu duruma, Sosyal Bilgiler öğretim programına yansıyan 6. sınıf “Etkin Vatandaşlık” ünitesindeki “Demokrasi” vurgusunun etkisinin olabileceği tartışılmalıdır. 6. sınıf seviyesi katılımcılarda vatanın anlamı için en çok tekrar eden kodlar ise “hak ve özgürlüklerin olması”, “kardeşlik” olmuştur. 7. sınıf seviyesine bakıldığında, “Vatanseverlik denince aklınıza ne geliyor?” sorusunda “vatani korumak” (f=2), “ülkeye bağlı olmak” (f=2), “ülkeyi sevmek” (f=2) ve “vatani korumak” (f=2) en çok tekrar eden kodlar olduğu tespit edilmiştir. Vatanseverliği, “kardeş olmaya”, “çocukların anne babasını sevmesine”, “evi sevmeye”, “birinden hediye almaya”, “dersi sevmeye”, “birini sevmeye” ve “mesleklere” benzettikleri görülmüştür. Anne, baba, kardeş, ev gibi kavramların anlamlarının yakınlık ve duygusal açıdan yoğunluk barındırmaları bakımından 7. sınıf öğrencilerinin vatani bu kavramlarla ilişkilendirmeleri, vatan ile ilgili aynı düzeyde bir duygusal yoğunluk hissetmek istedikleri sonucuna bizi ulaştırabilmektedir. 7. sınıf seviyesi katılımcılarda vatan kavramının en çok uyandırdığı duygunun ise “gurur”, “hüzün”, “mutluluk”, “coşku”, “saygı”, “sorumluluk”, “sevgi”, “özgürlük” ve “zafer” olduğu tespit edilmiştir. Vatanın anlamı ise 7. sınıf seviyesi katılımcılar için “hak”, “özgürlük” ve “bağımsızlıktır.” “Özgürlük” ve “bağımsızlık” kavramlarının sık kullanımı, 7. sınıf seviyesi Sosyal Bilgiler dersi kazanımları ile

ilişkilendirilebilmelidir. 8. Sınıf seviyesi katılımcıların vatanseverlik kavramına yönelik algıları incelendiğinde ise, "Vatanseverlik denince aklınıza ne geliyor?" sorusunda "vatan için çalışmak" (f=3), "fedakârlık" (f=3), "vatanı sevmek" (f=5) ve "vatanı korumak" (f=3) en çok tekrar eden kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada elde edilen veriler incelendiğinde, önceki sınıf seviyelerinden farklı olarak 8. sınıf öğrencilerinin ilk soruya "fedakarlık" eksenli yaklaştığı gözlemlenmiştir. 8. sınıf seviyesi katılımcıların vatanseverliği en fazla "korumaya" (f=2) benzettikleri tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin bir kısmı vatan ve vatanseverlik kavramlarını birbirinden ayrılmaz bir parça olarak görmüş, birbirlerini tamamlayan ve geliştiren bir yapılanma olarak betimlemişlerdir. Ayrıca, günümüzde yaşanabilecek tehlikelere karşın hazırlık ve koruma kavramlarını çok sık tekrarlamışlardır. Bu durum, herhangi bir tehlike ya da vatana karşı her türlü tehdit olasılığını akıllarına getirdiklerini, savaş durumuna ihtimal verebildiklerini göstermektedir. Bu duruma, Türkiye dışındaki çevreye potansiyel bir tehlike olarak bakılabileceği yorumu da yapılabilir. Diğer sınıf seviyelerinden farklı olarak 8. sınıf seviyesi katılımcılarda vatan kavramının çok çeşitli duygular uyandırdığı tespit edilmiştir. Bu duygularda "sevgi", "gurur", "özgürlük" ve "cesaret" en çok tekrar eden kodlar olarak saptanmıştır. Verilerde; Öfke, mutluluk, hüznün, heyecan gibi birbirinden farklı ve karşıt duyguların da ortaya çıkmış olması, öğrencilerin "vatan" kavramına yönelik duygu ve görüşlerinin değişkenlik gösterdiğine işaret etmektedir. Her öğrencinin vatan kavramını başka bir olay ya da durumla ilişkilendirdiğini ya da her öğrencinin vatan denilince aklına farklı bir olay getirdiğini düşündürmektedir. Başka bir ifade ile çok farklı şekillerde algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, inkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin yoğun ve çok yönlü etkiler bırakabilecek bir içeriğe sahip olduğunun ipuçlarını verebilmektedir. 8. Sınıf seviyesi katılımcılar için vatanın anlamı ise daha çok "özgürlük", "huzur" ve "mutluluktur" olarak belirlenmiştir.

### **Karma Bulgular**

Toplamda 140 katılımcı ile gerçekleştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeğinden alınan toplam puanların ışığında görülmektedir ki 5. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar sadece 6. sınıf seviyesinde vatandaşlık algısı düşüş göstermiştir. Ölçek alt boyutlar anlamında incelendiğinde ise "Görev ve Sorumluluk" alt boyutunda 5. 6. ve 8. sınıf seviyelerinin benzer puan ortalamalarına sahip olduğunu fakat 7. sınıf seviyesi katılımcıların aldığı toplam puan ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde "Etkin (Aktif) Vatandaşlık" alt boyutunda 7. sınıf seviyesi katılımcıların aldığı toplam puan ortalamasının diğer sınıf seviyelerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Nitel bulgular göz önüne alındığında özellikle Görev ve Sorumluluk ve Etkin (Aktif) Vatandaşlık alt boyutları bağlamında incelendiğinde 5. ve 6. sınıf seviyesi katılımcılara yöneltilen görüşme sorularının analiz verilerine göre "haklara sahip olmak" ve "haklarımız ve özgürlüklerimizin olması" ve "ülkeye en iyi şekilde hizmet" ifadelerinin sık tekrarlanmış olması açısından nicel bulguları destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. 7. sınıf seviyesi katılımcıların sık tekrarlanan ifadelerinin ise daha çok "sevgi" eksenli olduğu, "ülkeye bağlılık", "ülkeyi korumak" ve "saygı" ifadelerinin daha sık tekrar ettiği saptanmıştır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeği (Çevik ve Erçetin, 2021) uygulaması sonucunda alınmış olan toplam puan ortalaması 83,27±9,12 olarak bulunmuştur. Vatandaşlık algısının en yüksek olduğunu gösteren toplam puan 112'dir. 83,27 sonucu ile ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf seviyesi 40 katılımcının

Vatandaşlık Algısı Ölçeği maddelerinden aldıkları puanların ortalaması 82,9 olarak bulunmuştur. Vatandaşlık algı düzeyine olumlu ya da olumsuz katkı sağlamayan boyut "birlikte yaşama" boyutu olup en az olumlu katkı sağlayan boyut ise "insan olmak" boyutu olarak saptanmıştır. 5. sınıf düzeyi katılımcıların "insan olmak" boyutu altındaki "İnsanlar oldukları gibi kabul edilmelidir.", "Her insan değerlidir." "Bireyin çıkarları toplumun çıkarlarından daha önemlidir", "Her bireyin kendi kaderini belirleme hakkı vardır.", "Zor durumda olan her insana yardım edilmelidir." Maddelerine karşın önemli bir kısmının kararsız kaldığı sonucu çıkarılmaktadır. Buradan hareketle mevcut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan sosyal katılım becerisinin kazandırılabilmesinin yetersiz kaldığı çıkarımı yapılabilmektedir. Ayrıca "Birlikte Yaşama" boyutunun mevcut vatandaşlık algısına etkide bulunmaması, kültürel çeşitlilik ve farklı etnik kökenlerden bahsetmesi bakımından; vatandaşlığın küresel boyutuna işaret etmektedir. Bu anlamda, Kan (2009) 'ın "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık" adlı çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine daha fazla önem gösterilmesi gerektiği ve küresel vatandaşlık bilincini oluşturmak için öncelikle okul ve öğretmenlerden başlayarak daha fazla yenilenmeye gereksinim olduğu kaydedilmiştir. Bu araştırmada "Birlikte yaşama" boyutunun 5. 6. ve 8. sınıf seviyelerinde aynı şekilde vatandaşlık algısına en az olumlu etkide bulunmuş olması ilgili araştırma sonucunu desteklemektedir. 6. sınıf seviyesi vatandaşlık algısı ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması ise 81,93 olarak bulunmuştur. Sayısal verilere göre 6. sınıf düzeyi vatandaşlık algısının 5. sınıf seviyesi katılımcılardan daha düşük olduğu görülmektedir. Alt boyut karşılaştırmalarına göre ise 6. sınıf seviyesi katılımcıların vatandaşlık algı seviyesine etkide bulunmayan "Hak ve Özgürlükler" boyutu ve "Birlikte Yaşama" boyutu olduğu saptanmıştır. 7. sınıf seviyesi katılımcıların vatandaşlık algısı toplam puanlarının ortalaması 83,46'dır. 7. sınıf seviyesi katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilere göre öne çıkan durum "Birlikte Yaşama" faktörünün vatandaşlık algısına olumlu etki yapmış olmasıdır. Söz konusu boyut toplam ortalama puanı 7. sınıf seviyesi için 12,41±2,89 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile 5 ve 6. sınıf seviyesinde en fazla çekimser kalınan ve vatandaşlık algısına etki etmeyen "Kültürel çeşitlilik bir zenginliktir.", "Bir vatandaşın farklı kültürü temsil eden bir kıyafetle dolaşması beni rahatsız etmez.", "Ülkemde farklı dillerde yayın yapan TV kanallarının açılmasını desteklerim.", "Farklı etnik kökenden biriyle rahatça arkadaşlık kurabilirim." maddelerine 7. sınıf seviyesi katılımcıların daha olumlu yaklaştığı sonucu çıkarılabilmektedir. Buradan hareketle, Sosyal Bilgiler öğretim programı 7. sınıf seviyesi öğrenme alanı olan "Küresel Bağlantılar" içinde verilen "çeşitli kültürler" vurgusu ayrıca kalıp yargılar ve ön yargıları fark etme becerilerinin işe koşulmuş olması 7. sınıf seviyesinin mevcut algısında etkin rol oynadığını göstermektedir. Öyle ki, ilgili boyutun vatandaşlık algısına olumlu etki yapması sadece 7. sınıf seviyesinde görülmektedir. 7. sınıf katılımcıların vatandaşlık algısına en az olumlu etki eden faktör ise "Etkin (Aktif) Vatandaşlık" boyutu olmuştur. 8. sınıf seviyesi vatandaşlık algısı ölçeğinden alınan toplam puanın ortalaması ise 84,98±9,84 olarak bulunmuştur. 8. sınıf seviyesinde göze çarpan en önemli faktör "Etkin (Aktif) Vatandaşlık" boyutunun toplam ortalama puanının 16,29±2,33 olarak bulunmuş olmasıdır. Buradan hareketle vatandaşlık algı düzeyine büyük oranda olumlu etki eden en önemli faktör "Etkin (Aktif) Vatandaşlık" boyutudur. 8. sınıf seviyesinde vatandaşlık algısına en az olumlu etki eden boyut ise "Birlikte Yaşama" boyutu olmuştur. Söz konusu boyutun maddelerinden yola çıkarak, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına bakıldığında, programda vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler içinde "kültürlerarası" yetkinlikten bahsedilmektedir (MEB, 2018, s. 5). Şimşek & Kartal (2020)'ın "Ortaokul TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabına Yansıyan Vatandaşlık Algısı" adlı çalışmalarında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yansıyan devletin vatandaşlık algısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda ders kitabından elde edilen verilere göre kişilerin sosyal, ekonomik, siyasi hakları, milli gurur, milli kimlik, vatan sevgisi, din ve millet

sevgisi, kültür birliği, Türklük bilinci, tarih birliği ve öteki millet ve devletler unsurlarının öne çıktığı görülmüştür. Bu durum 8. Sınıf seviyesinin özellikle etkin vatandaşlık boyutu etrafında vatandaşlık algısının yüksek olmasını açıklamakla birlikte “öteki millet ve kültürlerden” bahsediyor olması bakımından önemli olmaktadır. Birlikte yaşama boyutunun vatandaşlık algısına az etki etmiş olması bakımından İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenme alanlarının bu konuda ne derece başarılı olduğu ya da ne derece doğru verilebildiği tartışmalıdır. Ortaokul 5. 6. 7 ve 8. sınıf seviyesi öğrencilerin Vatandaşlık Algısı ölçek/Alt boyut puanları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) analizi sonucunda ölçek/alt boyut toplam puanları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0,05$ ) Vatanserverlik algısına yönelik olarak veriler incelendiğinde, 5. Sınıf seviyesi öğrencilerin Dünyadaki bir takım siyasi ve sosyal değişimlere, ülkelerini de ilgilendiren olaylara karşı eleştirel yaklaşabildikleri görülmüştür. Daha geniş anlamda, çevresel koşulları takip ettiklerini ve etkilendiklerini gözler önüne sermektedir. Metin, Oran & Karaderili (2019)'nin “Ortaokul Öğrencilerinin Vatanserverlik Değeri Kazanım Düzeylerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Gözüyle İncelenmesi” adlı çalışmasına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenleri; ortaokul öğrencilerinin vatanserverlik değerleri kazanım sürecinde kitle iletişim araçları, sosyal medya, çevre gibi unsurlardan çok fazla etkilendiklerini belirtmiş, bu durumun öğrencilerin vatanserverlik değeri algılarını çok yüksek şekilde etkilediğini vurgulamışlardır. 5. sınıf öğrencilerinin söz konusu ifadeleri bu anlamda ilgili araştırma sonucunu desteklediği söylenebilmektedir. 6. sınıf seviyesi katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda 1. Soru için, en çok tekrar eden kodlar “vatanı korumak”, “ülke sevgisi”, “birlik-beraberlik” olmuştur. Soru 2 için verilen yanıtlarda ise katılımcıların vatanserverliği; “ağaçlara”, “anne şefkatine”, “bir çocuğun çikolata sevmesine”, “bir çocuğun balon sevmesine”, “bir öğretmenin sınıfı sevmesine” ve “kardeşliğe”, “dostluğa” benzettiği tespit edilmiştir. 3. soru “vatan kavramı sizde ne gibi duyguları uyandırıyor?” sorusuna verilen yanıtlara göre en fazla tekrar eden kavramlar “eşitlik”, “sevgi”, “saygı”, “koruma” olarak tespit edilmiştir. Soru 4 için verilen yanıtlara göre ise 6. sınıf öğrencileri için vatanın anlamının “hak ve özgürlükler olması” ve “kardeşlik” olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinde birlik ve beraberlik kavramının ortaya çıkması ve vatanserver olma durumunu birçok değişkene bağlayarak ifade etmeleri 6. Sınıf öğrencilerinin daha eleştirel yaklaştığını göstermektedir. Ayrıca ortaya çıkan “ağaçlar”, “anne”, “öğretmen” kodları, Akyol (2016)' un “Ortaokul 6. sınıf Öğrencilerinin Vatanserverlik Değerine İlişkin Metaforik Algıları” adlı çalışmasında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin en sık değindikleri metaforlar olarak bulunan “anne”, “baba”, “öğretmen” metaforları ile örtüşmektedir. Bu anlamda ilgili araştırmayı desteklemektedir. 7. Sınıf seviyesi katılımcıların soru 1 olan “vatanserverlik denince aklınıza ne geliyor?” ifadesine verdikleri yanıtlara göre en fazla tekrar eden kodların “vatanı koruma”, “ülkeye bağlı olmak”, “ülkeyi sevmek” olduğu tespit edilmiştir. Soru 2 için verilen yanıtlarda ise katılımcıların vatanserverliği “kardeş olmaya”, “çocukların anne ve babasını sevmesine”, “evi sevmeye”, “birinden hediye almaya”, “dersi sevmeye”, “birini sevmeye”, “meslekler” benzettikleri tespit edilmiştir. Soru 3 için 7. sınıf seviyesi katılımcıların verdikleri yanıtlara göre en çok tekrar eden duyguların “gurur”, “hüzün”, “mutluluk”, “coşku”, “saygı”, “sorumluluk”, “sevgi”, “özgürlük”, “zafer” olduğu görülmüştür. 4. soru için ise 7. sınıf seviyesi katılımcılarda, çoğunlukla “hak ve özgürlük” ve “bağımsızlık” kodları tekrar etmiştir. Devam eden kodlarda ise “kültür”, “kendine ait bir yer”, “demokrasi” ifadeleri görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinde “sevgi”, “gurur”, “özgürlük” ve “cesaret” en çok tekrar eden kavramlar olmakla birlikte “düşmanlık”, “gayret” “öfke”, “azimlilik”, “sorumluluk”, “fedakarlık” kavramları da yer almıştır. Ayrıca 8. Sınıf seviyesi katılımcılar için vatanın anlamı daha çok “özgürlük”, “huzur” ve “mutluluk” olmuştur. Gül ve Şeker (2021)'in “1968'den Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretim

Programlarında Vatanserverlik Değeri” adlı çalışmasında 1968 yılından günümüze uygulanan Sosyal Bilgiler ğretim Programında vatanserverlik değerine ne ölçüde yer verildiği ele alınmaya çalışılmıştır. Müfredatların incelenmesi sonucu elde edilen verilerde vatanserverlik değerinin çoğunlukla tarihi konularla ve vatani sevmek, korumak ve vatan için çalışmakla ilişkilendirildiği, ancak önemine çoğu programda yeterince değinilmediği saptanmıştır. Bu araştırmanın verileri ışığında ise tüm ortaokul ğrencilerinin vatanserverlik algısı gz önüne alındığında ilgili araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Öyle ki vatanserverliğin genel anlamda tarihi konularla ilişkilendirildiği, “vatani korumak”, “sevmek” ve “vatan için çalışmak”, kavramlarının öğrencilerin algılarında önemli rol oynadığı saptanmıştır. Bir başka araştırma olan Nair ve P. Sinasamy (2017)’in “Ortaokul ğrencilerinin Vatanserverlik ve Tarih ğrenmeye Yönelik İlgileri ile İlişkisi” başlıklı çalışmasında öğrencilerin vatanserverlik ortalama puanı ile tarih öğrenmeye olan ilgileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın bir çıktısı olarak vatanserverliğin ortaokul ğrencilerinde çoğunlukla tarihi konularla ilişkilendirilmiş olması bakımından ilgili araştırmayı destekler durumdadır. Ortaokul ğrencilerinin, Vatandaşlık Algısı lğine verdikleri yanıtlar ışığında; en çekimser yaklaşılan boyutun “Birlikte yaşama” boyutu olması ayrıca özellikle 5. sınıf seviyesinde her ne kadar dünyadaki gelişmeleri takip ettikleri ve etkilendikleri görülse de görüşme sorularına verilen genel yanıtarda sadece kendi ülkeleri ekseninde ve kendi ülkeleri yararına düşünerek cevap vermiş olmaları; evrensel bir bakış açısı geliştirmedikleri ve Dünya vatandaşı ya da küresel vatandaşlık gibi kavramlara yeterince aşına olmadıklarını göstermiştir.

Nitel ve nicel bulguların karşılaştırması yapıldığında “Görev ve Sorumluluk” alt boyutunda ve “Etkin (Aktif) Vatandaşlık” alt boyutunda 5. 6. ve 8. sınıf seviyelerinin benzer puan ortalamalarına sahip olduğunu fakat 7. sınıf seviyesi katılımcıların aldığı toplam puan ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Nitel bulgular “Görev ve Sorumluluk” ve “Etkin (Aktif) Vatandaşlık” bağlamında incelendiğinde 5 ve 6. sınıf seviyesi katılımcılara yöneltilen görüşme sorularına verilen yanıtarda “Haklara sahip olmak”, “haklarımız ve zgrlklerimiz olması” ve “lkeye en iyi şekilde hizmet” ifadelerinin tekrarlanmış olması açısından nicel bulguları destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. 7. sınıf seviyesi katılımcıların görüşlerinde ise daha çok “sevgi”, “lkeyi korumak” ve “saygı” ifadelerinin sık tekrar ettiği saptanmıştır. Bu bağlamda “Görev ve Sorumluluk” ve “Etkin (Aktif) Vatandaşlık” alt boyutları için elde edilen nicel verilerin nitel analiz bulgularını desteklediği savunulabilir.

## neriler

Araştırma sonucu gz önüne alındığında;

Ortaokul seviyeleri arasında en düşük vatandaşlık algısına 6. sınıf seviyesi öğrencilerin sahip olması, söz konusu ğretim programının incelenmesi ayrıca öğretmenlerin uyguladığı strateji, yöntem ve tekniklerin araştırılması gerekliliğini doğurmaktadır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki vatandaşlığa yönelik konu ve etkinlik içeriği, sayıları ve süreleri araştırılmalıdır.

Ortaokul ğrencilerinin vatandaşlık ve vatanserverlik algılarının çevresel koşullardan etkilendiği gz önünde bulundurulduğunda, vatandaşlık ve vatanserverlik eğitimine yönelik okul içi ve okul dışı faaliyetler bu durum göz önüne alınarak hazırlanabilir, öğrencilerin çoklu bakış açıları geliştirebilmeleri için ğretim faaliyetleri mevcut ülke ve Dünya gündemi ile ilişkili olarak, tartışma ortamı içinde gerçekleştirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin “çok kültürlülük”, “farklı etnik kökenden insanlar ile yakın ilişkiler” gibi olgulara çekimsel yaklaştığı görülmüştür. Bu bağlamda küresel vatandaşlık eğitimi araştırmaları dikkate alınarak, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na yansımaları araştırılmalıdır.

## Kaynaklar

- Akyol, Y. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 19-32.
- Boğazlıyan, B., & Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, s. 70-89.
- Çevik, M. S., & Erçetin, Ş. Ş. (2021). Vatandaşlık Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, s. 6445-6477.
- Demirbaş, İ., & Aydınöz, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 630-640.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 28.
- Karasu-Avcı, E., & Faiz, M., & Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, s. 267.
- Metin, B., Oran, M. & Karaderili, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değeri kazanım düzeylerinin sosyal bilgiler öğretmenleri gözüyle incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), s. 109-127.
- Nair, S. M., & P.Sinasamy, R. (2017). Patriotism among secondary school students and its relationship with their interests towards learning history. *Asian Journal of Education and Training*, s. 110-117.
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2020). Ortaokul TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yansıyan vatandaşlık algısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), s. 43-57.

## **BİYOĞRAFİK NOTLAR**

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Yazar 1: 50%

Yazar 2: 50%

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Extended Summary

<http://www.tayjournal.com>

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal>

# Examination of Secondary School Students' Perceptions of Citizenship and Patriotism - Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının İncelenmesi

---

## Introduction

The concept of citizen or compatriot is defined as “people who belong to a country by citizenship” (Boğazlıyan & Yılmaz, 2018, p. 71). This concept first took its place in our lives as a political concept with the French Revolution in 1789, and was embodied with the document called "Declaration of Human and Citizenship/Compatriotism Rights" and dated 26 August 1789 (Demirbaş & Aydınözü, 2020, p. 632). The concept of citizen is frequently included in the Social Studies Course Curriculum (SSCC) and citizenship is seen as one of the important approaches for this course. According to the General Objectives and Basic Principles of Turkish National Education stated in the Basic Law of National Education No. 1739, the first article of the specific objectives of SSCC is expressed as follows: "With the Social Studies Course Curriculum, it is aimed to raise citizens of the Republic of Türkiye who love their homeland and nation, know and use their rights, fulfill their responsibilities, and have national consciousness" (MNE, 2018, p. 8). Although the perception of citizenship which is aimed to be gained by students is explained here, in order to gain the desired behavior, it will be important to first determine what the relevant concepts evoke in the student and to carry out activities and studies by taking precautions for the road map to be drawn accordingly. People who have internalized values are needed to raise effective citizens and ensure social continuity. Therefore, the fate of societies should depend on the existence of people who have internalized some values (Karasu-Avcı & Faiz & Turan, 2020, p. 267). In order to gain citizenship awareness, it should be aimed to reveal the perceptions of the students in secondary school where

the Social Studies course, including citizenship education is effective towards citizenship and patriotism, and to implement appropriate programs and activities in the light of the data obtained.

It is thought that by determining the perception of the value of patriotism in secondary school students along with the concept of citizenship, the effect of the relevant value on citizenship awareness can be seen and it can also contribute to values education studies. When the literature was examined, it was determined that there were studies on the perception of citizenship and patriotism at the secondary school level, but it was considered necessary to examine the perception of citizenship and patriotism of secondary school students in depth since there was no study examining the perception of citizenship and patriotism together in the same study group at all secondary school levels. This study was different in that it examined the perception of citizenship together with the perception of patriotism, and it was aimed to reach different perspectives. The study had the expectation of developing curriculum in the light of the results obtained, shedding light on the work of Social Studies teachers and contributing to the scientific knowledge in future related research. Therefore, the main purpose of this study was to reveal and examine secondary school students' perceptions of citizenship and patriotism. For this purpose, answers were sought to the following sub-research questions:

#### Quantitative Research Questions:

1. What is the citizenship perception level of secondary school students?
2. What is the citizenship perception level of fifth grade students?
3. What is the citizenship perception level of sixth grade students?
4. What is the citizenship perception level of seventh grade students?
5. What is the citizenship perception level of eighth grade students?
6. Does the secondary school students' citizenship perception level show a statistically significant difference according to grade level in the total and sub-dimensions of the scale?

#### Qualitative Research Questions:

1. What are the perceptions of secondary school students about patriotism?

#### Mixed Research Questions:

1. To what extent do the qualitative findings explain the quantitative findings?

## Method

This research was carried out with a mixed method in which quantitative and qualitative methods were used together and was carried out with a sequential descriptive pattern. Sequential mixed method sampling was used to determine the study group of this research. A total of 140 students; including 40 students in the 5th grade, 40 students in the 6th grade, 22 students in the 7th grade and 38 students in the 8th grade were included in a secondary school located in Alanya district center of Antalya province. In the quantitative data phase, the data was collected from 140 students and in the qualitative method phase, based on the quantitative data, a total of 31 students were selected and interviewed. This sampling included 6 students at the 5th grade level, 8 students at the 6th grade level, 8 students at the 7th grade level and 9 students at the 8th grade level. Citizenship Perception Scale (CPS) developed by Çevik and Erçetin (2021) was used as the data collection tool.

Necessary permissions were obtained to use the Citizenship Perception Scale. The scale, consisting of 5 sub-dimensions contains 28 items in total. Sub-dimensions are named as "being human", "duty and responsibility", "rights and freedoms", "active citizenship" and "living together". In order to obtain qualitative data in the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. The data obtained with the Citizenship Perception Scale was recorded and analyzed in the SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 26 program. In the analysis of the data, the assumptions that needed to be met were tested first to decide which tests (parametric/nonparametric tests) to apply. The Kolmogorov-Smirnov test was used to decide the normality of the distribution, and the data was considered normal as the skewness-kurtosis coefficients were between  $\pm 2,0$  (George & Mallery, 2010). In the qualitative phase of the research, interviews lasted mostly 20-25 minutes and were audio recorded with the permission of the parents. The data obtained from the audio recording was transcribed and subjected to content analysis. As a result of the content analysis, the most recurring frequencies were counted. Before proceeding with the content analysis, the data obtained from the interviews with the students was transferred to the NVIVO program, which is frequently used in qualitative data analysis, and coded as a result of the frequency counting process.

## **Findings**

According to the Citizenship Perception Scale (CPS), the participants' agreement rate with the scale items was determined as "1.00-1.75: Strongly disagree; 1.76-2.51: I disagree; 2.52-3.27: I agree; 3.28-4.00: "I Strongly Agree". The total score indicating the highest perception of citizenship was found to be 112; the total score indicating the lowest perception of citizenship was found to be 28 (Çevik & Erçetin, 2021). When the data obtained for sub-problem 1 "What is the citizenship perception level of secondary school students?" was examined, the total score the students received from the Citizenship Perception Scale was found to be between 50-108 and the average was found to be  $83.27 \pm 9,12$ . Based on this, it was concluded that secondary school students' citizenship perception level was high. In the study, 5th grade students constituted 28.6% of the participants. The average score of the 5th grade participants on the scale items was found to be 82.9. Based on this, it was concluded that 5th grade students had a high level of citizenship perception. 6th grade students constituted 28.6% of the participants, which was the same number of participants as the 5th grade level. It was seen that the average of the total scores of 6th grade students from the Citizenship Perception Scale was 81.93. Although it was seen that the perception level of citizenship was slightly lower than that of the 5th grade level participants, it was determined that the 6th grade level participants had the lowest citizenship perception level among all grade levels. 7th grade students constituted 15.7% of the participants. The average of the total scores of 7th grade level participants was found to be 83.46. It was seen that the citizenship perception level of 7th grade participants was higher than that of 5th and 6th grade participants. 8th grade students constituted 27.1% of the participants. It was seen that the average of the total scores obtained from the Citizenship Perception Scale was 84.98. It was determined that 8th grade participants had the highest perception level of citizenship among grade levels. In the qualitative method phase of the study, according to the data obtained from the answers given by the 5th grade level participants, the most frequently repeated codes for question 1 "What comes to your mind when you think of patriotism?" were "Ataturk" and "love of country". For question 2 "I compare patriotism to this/like this", it was "soldiers". For

question 3 "What kind of feelings does the concept of homeland evoke in you?", it was "excitement". For question 4 "What does having a homeland mean to you?", they were "trust" and "home". According to the data obtained from 6th grade level participants, the most recurring code for question 1 was "unity and solidarity". For question 2, it was "loving the mother" and for question 3, they were "equality" and "protection". For question 4, it was "having rights and freedoms". At the 7th grade level, the frequently repeated expressions were "protecting the homeland" for question 1; "children's loving their parents" for question 2; "responsibility" and "freedom" for question 3 and "rights and freedom" and "independence" for question 4. At the 8th grade level, the concepts of "courage", "independence", "enemies", "nationalism" and "justice" generally became prominent and were repeated frequently. Qualitative and quantitative findings were compared and it was concluded that the quantitative data obtained for the "Duty and Responsibility" and "Active Citizenship" scale sub-dimensions supported the qualitative analysis findings.

## **Discussion and Conclusion**

According to the results which Kan (2009) obtained in his study titled "Global Citizenship in Social Studies Education", it was noted that more attention should be paid to global citizenship education in the Social Studies course and that in order to create global citizenship awareness, more innovation is needed starting from schools and teachers. In this research, the fact that the "Living together" dimension had the same least positive impact on the perception of citizenship at the 5th, 6th and 8th grade levels supports the result of the relevant research. The emergence of the concept of unity and solidarity among 6th grade students and their expression of being patriotic by linking it to many variables shows that 6th grade students have a more critical approach. In addition, the emerging codes "trees", "mother" and "teacher" coincide with the codes "mother", "father" and "teacher" which were found to be the most frequently mentioned metaphors by the 6th grade students in Akyol's (2016) study titled "Metaphorical Perceptions of 6th Grade Secondary School Students on the Value of Patriotism". In this sense, it supports relevant research. In Gül and Şeker's (2021) study titled "The Value of Patriotism in Social Studies Curriculum from 1968 to the Present", it was tried to discuss to what extent the value of patriotism was included in the Social Studies Curriculum implemented from 1968 to the present. In the data obtained from the examination of the curricula, it was determined that the value of patriotism was mostly associated with historical subjects and loving, protecting and working for the homeland, but its importance was not sufficiently mentioned in most programs. In the light of the data of this research, it is seen that it supports the result of the relevant research when the perception of patriotism of all secondary school students is taken into consideration. It has been determined that patriotism is generally associated with historical issues, and the concepts of "protecting the homeland", "loving" and "working for the homeland" play an important role in the students' perceptions. In another study titled "The Relationship between Secondary School Students' Interest in Patriotism and Learning History" by Nair and P. Sinasamy (2017), a significant relationship was found between the students' average score on patriotism and their interest in learning history. As an outcome of this research, it supports the relevant research in that patriotism is mostly associated with historical issues by secondary school students. In the light of the answers given by Secondary School Students to the Citizenship Perception Scale, the dimension most abstained was "living together", and especially at the 5th grade level, they answered the interview questions only in terms of their own country and for the benefit

of their own country in their general answers although it was seen that they followed the developments in the world and were influenced by them. That has shown that they have not developed a universal perspective and are not familiar enough with concepts such as world citizen or global citizenship.

### **Recommendations**

Considering that secondary school students' perceptions of citizenship and patriotism are affected by environmental conditions, in-school and out-of-school activities for citizenship and patriotism education can be prepared taking this situation into consideration. Teaching activities can be carried out in a discussion environment in relation to the current country and world agenda so that students can develop multiple perspectives. The fact that 6th grade students have the lowest citizenship perception level among secondary school levels necessitates examining the relevant curriculum and also investigating the strategies, methods and techniques applied by teachers.