

SBEB Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği



7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (11-13 Ekim 2018)

7th International Social Studies Education Symposium (11-13 October 2018)

SEMPOZYUM BİLDİRİ KİTABI

SYMPOSIUM PROCEEDINGS

Editör / Editor
Dr. Bayram TAY

ISBN: 978-605-688-86-7-0

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

7th International Social Studies Education Symposium

11-13 Ekim (October) 2018

USBES 2018 BİLDİRİ KİTABI

ISSES 2018 SYMPOSIUM PROCEEDINGS

Editör/Editor

Dr. Bayram TAY

———————

Basım Tarihi : 31. 12. 2018

ISBN : 978-605-688-86-7-0

WEB : http://usbes2018.ahievran.edu.tr/

Onur Kurulu / (Honour Committee)

Prof. Dr. Dr. Ziya SELÇUK (Milli Eğitim Bakanı)

Prof. Dr. Dr. Vatan KARAKAYA (Ahi Evran ÜniversitesiRektörü)

Prof. Dr. Dr. Mustafa SAFRAN (Milli Eğitim Bakan Yardımcısı)

Prof. Dr. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (YÖK Yürütme Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Dr. Cemil ÖZTÜRK (SBEB Derneği Onursal Daimi Başkanı)

Sempozyum Başkanları / (Chairs of Symposium)

Prof. Dr. Refik BALAY Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY SBEB Derneği Başkanı

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Hayriye SAYHAN Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Dr.	Abdulkadir Uzunöz	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.	Abdullah Saydam	Erciyes Üniversitesi
Dr.	Adem Beldağ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.	Adem Sezer	Uşak Üniversitesi
Dr.	Adnan Altun	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Ahmet Altintaş	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.	Ahmet Katilmiş	Marmara Üniversitesi
Dr.	Ahmet Nalçaci	Kahramanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi
Dr.	Ahmet Şimşek	Istanbul Üniversitesi
Dr.	Ahmet Utku Özensoy	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.	Alaattin Kizilçaoğlu	Balıkesir Üniversitesi
Dr.	Ali Altikulaç	Çukurova Üniversitesi
Dr.	Ali Ilhan	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.	Ali Meydan	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.	Ali Sinan Bilgili	Atatürk Üniversitesi
Dr.	Ali Yilmaz	Marmara Üniversitesi
Dr.	Alpaslan Ay	Erzincan Binali Yıldırım Üni.
Dr.	Alpay Aksin	Amasya Üniversitesi
Dr.	Alper Kesten	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr.	Arife Figen Ersoy	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Ayça Kartal	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.	Ayşe Seyhan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.	Ayşegül Çelik	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr.	Ayşegül Tural	Bartın Üniversitesi
Dr.	Ayten Kiriş Avaroğullari	Muğla Sıtkı Koçman Üniveritesi
Dr.	Bahadir Kilcan	Gazi Üniversitesi
Dr.	Banu Çulha Özbaş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr.	Bariş Çiftçi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.	Bariş Kaya	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.	Ilker Dere	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr.	Irem Namli Altintaş	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr.	Ismail Acun	Eskişehir Osmangazi Üni.
Dr.	Ismail Güven	Ankara Üniversitesi
Dr.	Ismail Hakan Akgün	Adıyaman Üniversitesi
Dr.	Jason Harsman	University Of Iowa
Dr.	Kadir Karatekin	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Kadir Ulusoy	Mersin Üniversitesi
Dr.	Kamil Uygun	Uşak Üniversitesi
Dr.	Kamile Gülüm	Balıkesir Üniversitesi
Dr.	Kaya Yilmaz	Marmara Üniversitesi
Dr.	Kenan Aribaş	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Kerem Çolak	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr.	Kubilay Yazici	Niğde Ömer Halisdemir Üni.
Dr.	Loredana Ivan	National University Of Political Studies And Public Adm.
Dr.	M. Kürşat Koca	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr.	Mahmoud Hawamdeh	Al-Quds Open University
Dr.	Mavi Akkaya Yilmaz	Adnan Meneres Üniversitesi
Dr.	Mehmet Açikalin	Istanbul Üniversitesi
Dr.	Mehmet Ak	Alanya Alaaddin Keykubat Üni.
Dr.	Mehmet Akpinar	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr.	Mehmet Ali Çakmak	Gazi Üniversitesi
Dr.	Mehmet Köçer	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.
Dr.	Melek Körükcü	Niğde Ömer Halisdemir Üni.
Dr.	Meliha Köse	Bartın Üniversitesi
Dr.	Melike Faiz	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Memet Kuzey	Bayburt Üniversitesi
Dr.	Michele Bertani	Verona University
Dr.	Muammer Demirel	Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr.	Besime Arzu Güngör Akinci	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.	Bilgin Ünal Ibret	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Birol Bulut	Fırat Üniversitesi
Dr.	Burçin Türkcan	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Bülent Akbaba	Gazi Üniversitesi
Dr.	Bülent Aksoy	Gazi Üniversitesi
Dr.	Canan Tunç Şahin	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr.	Cemal Avci	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Cemil Cahit Yeşilbursa	Gazi Üniversitesi
Dr.	Cemil Öztürk	Marmara Üniversitesi
Dr.	Cengiz Dönmez	Gazi Üniversitesi
Dr.	Cengiz Özmen	Kahramanmaraş Sütçü Imam Üniversitesi
Dr.	Cengiz Taşkiran	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.	Cevdet Kirpik	Erciyes Üniversitesi
Dr.	Cihan Kara	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.	Deniz Tonga	Kırıkkale Üniversitesi
Dr.	Döndü Özdemir Özden	Kütahyadumlupınar Üniversitesi
Dr.	Durmuş Kiliç	Atatürk Üniversitesi
Dr.	Dursun Dilek	Sinop Üniversitesi
Dr.	Ebru Ay	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr.	Ebru Demircioğlu	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr.	Ebru Gençtürk	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr.	Elif Aladağ	Adnan Meneres Üniversitesi
Dr.	Elvan Günel	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Elvan Yalçinkaya	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr.	Emine Karasu Avci	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Emine Özlem Yiğit	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Ercenk Hamarat	Gazi Üniversitesi
Dr.	Erdal Yildirim	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Erdoğan Kaya	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Erhan Görmez	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi
Dr.	Erkan Dinç	Uşak Üniversitesi
Dr.	Erkan Şenşekerci	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr.	Muhammet Ahmet Tokdemir	Recep Tayyip Erdoğan Üni.
Dr.	Muhammet Avaroğullari	Muğla Sıtkı Koçman Üniveritesi
Dr.	Murat Bayram Yilar	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr.	Mustafa Akkaya	Adnan Meneres Üniversitesi
Dr.	Mustafa Girgin	Muğla Sıtkı Koçman Üniveritesi
Dr.	Mustafa Öztürk	Erciyes Üniversitesi
Dr.	Mustafa Safran	Gazi Üniversitesi
Dr.	Mustafa Şeker	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr.	Mustafa Tahiroğlu	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.
Dr.	Muzaffer Çatak	Siirt Üniversitesi
Dr.	Müslime Güneş	Adnan Meneres Üniversitesi
Dr.	Nadire Emel Akhan	Akdeniz Üniversitesi
Dr.	Nazike Karagözoğlu	Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr.	Nazli Gökçe	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Necati Tomal	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr.	Neval Akça Berk	Çukurova Üniversitesi
Dr.	Nihal Baloğlu Uğurlu	Niğde Ömer Halisdemir Üni.
Dr.	Nilüfer Köşker	Kırıkkale Üniversitesi
Dr.	Oğuz Kantürer	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Oğuzhan Karadeniz	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.
Dr.	Osman Samanci	Atatürk Üniversitesi
Dr.	Ömer Faruk Sönmez	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.
Dr.	Ömür Gürdoğan Bayir	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Özkan Akman	Gaziantep Üniversitesi
Dr.	Özlem Ulu Kalin	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr.	Pelin Yüksel Arslan	University Of Vienna,
Dr.	Ramazan Sever	Giresun Üniversitesi
Dr.	Refik Turan	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Salih Uslu	Niğde Ömer Halisdemir Üni.
Dr.	Seçil Şenyurt	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr.	Selahattin Kaymakci	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Selçuk Beşir Demir	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr.	Selçuk Ilgaz	Atatürk Üniversitesi

Dr.	Erkan Yeşiltaş	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr.	Erol Koçoğlu	Inönü Üniversitesi
Dr.	Ersin Topçu	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Esma Kuru	Kahramanmaraş Sütçü Imam Üni.
Dr.	Esra Mindivanli Akdoğan	Atatürk Üniversitesi
Dr.	Eyüp Artvinli	Eskişehir Osmangazi Üni.
Dr.	Fadime Seçgin	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr.	Fahri Kiliç	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Fatma Gültekin	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Fatma Ünal	Bartın Üniversitesi
Dr.	Filiz Zayimoğlu Öztürk	Ordu Üniversitesi
Dr.	Fisun Bozkurt	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Funda Varnaci Uzun	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Genç Osman Ilhan	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr.	Gizem Bengiç Çolak	Trabzon Üniversitesi
Dr.	Gül Tuncel	Marmara Üniversitesi
Dr.	Gültenyildirim	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Hakan Akdağ	Mersin Üniversitesi
Dr.	Hakan Dündar	Kırıkkale Üniversitesi
Dr.	Hakan Koç	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr.	Hakan Önal	Balıkesir Üniversitesi
Dr.	Hakan Uşakli	Sinop Üniversitesi
Dr.	Hakki Yazici	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr.	Halil Ibrahim Sağlam	Istanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr.	Halil Tokcan	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr.	Hamza Keleş	Gazi Üniversitesi
Dr.	Handan Deveci	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Harun Er	Bartın Üniversitesi
Dr.	Hatice Gedik	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Hatice Memişoğlu	Bolu Abant Izzet Baysal Üni.
Dr.	Hidir Karaduman	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Hilmi Demirkaya	Akdeniz Üniversitesi
Dr.	Hülya Çelik	Sakarya Üniversitesi
Dr.	Hüseyin Çalişkan	Sakarya Üniversitesi
Dr.	Selma Güleç	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr.	Selma Yel	Gazi Üniversitesi
Dr.	Sena Coşğun Kandal	Erzincan Binali Yıldırım Üni.
Dr.	Serpil Demirezen	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Sevda Yilmaz	Bayburt Üniversitesi
Dr.	Sevgi Coşkun Keskin	Sakarya Üniversitesi
Dr.	Sibel Işik Mercan	Kütahyadumlupınar Üniversitesi
Dr.	Sibel Oğuz Haçat	Kastamonu Üniversitesi
Dr.	Suat Polat	Ağrı Ibrahim Çeçen Üniversitesi
Dr.	Süleyman Inan	Pamukkale Üniversitesi
Dr.	Şahin Dündar	Trakya Üniversitesi
Dr.	Şahin Oruç	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr.	Şükrü Bilici	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.	Tahsin Yildirm	Aksaray Üniversitesi
Dr.	Talip Öztürk	Ordu Üniversitesi
Dr.	Taner Çifçi	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr.	Tuba Çengelci Köse	Anadolu Üniversitesi
Dr.	Tuğba Cevriye Özkaral	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr.	Turhan Çetin	Gazi Üniversitesi
Dr.	Ufuk Karakuş	Gazi Üniversitesi
Dr.	Ufuk Şimşek	Atatürk Üniversitesi
Dr.	Ümmühan Öner	Fırat Üniversitesi
Dr.	Vedat Aktepe	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr.	Vural Tünkler	Siirt Üniversitesi
Dr.	Yasin Doğan	Adıyaman Üniversitesi
Dr.	Yavuz Akbaş	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr.	Yavuz Değirmenci	Bayburt Üniversitesi
Dr.	Yavuz Topkaya	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr.	Yilmaz Geçit	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr.	Yusuf Inel	Uşak Üniversitesi
Dr.	Yusuf Keskin	Sakarya Üniversitesi
Dr.	Yücel Kabapinar	Marmara Üniversitesi
Dr.	Zafer Tangülü	Muğla Sıtkı Koçman Üniveritesi
Dr.	Zekerya Akkuş	Atatürk Üniversitesi

Dr.	Hüseyin Köksal	Gazi Üniversitesi	Dr.	Z. Nurdan Baysal	Marmara Üniversitesi
Dr.	Hüseyin Mertol	Süleyman Demirel Üniversitesi	Dr.	Zeynep Taşyürek	Bayburt Üniversitesi
Dr.	Ihsan Ünlü	Erzincan Binali Yıldırım Üni.	Dr.	Zihni Merey	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi
			Dr.	William C Oghill-Behrends	University Of Iowa

Çağrılı Konuşmacılar / (Key Notes)



Dr.Jason Harshman



Dr. Bahri ATA



Dr. Loredana Ivan



Dr. Mahmoud Hawamdeh



Dr. Michele BERTANI



Dr. Pelin Yüksel Arslan

Düzenleme Kurulu / (Regulatory Board)



DÜZENLEME KURULU BAŞKANI
Dr. Bayram TAY
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



DÜZENLEME KURULU EŞBAŞKANI
Dr. AhmetDOĞANAY
Çukurova Üniversitesi



Dr. Sencer SAYHAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Ahmet GÜNDÜZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Çağrı Öztürk DEMİRBAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Zafer KUŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Tekin ÇELİKKAYA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Tercan YILDIRIM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Yurdal DİKMENLİ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Erhan Güneş
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Uğur BAŞARMAK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Dr. Ö. Faruk İSLİM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Hamza YAKAR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi



Murat BAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Destekleyenler / Sponsors





























İÇİNDEKİLER

Onur Kurulu / (Honour Committee) ---------- iii

Sempozyum Başkanları / (Chairs of Symposium) ---------- iii

Bilim Kurulu / Scientific Committee ---------- iv

Çağrılı Konuşmacılar / (Key Notes) ---------- viii

Düzenleme Kurulu / (Regulatory Board) ---------- ix

Destekleyenler / Sponsors ---------- x

İÇİNDEKİLER ---------- xi

1968 İlkokul Programı ile 1998-2005-2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ------ 1

Hayat Bilgisi Öğretiminde Çizgi Film ve Animasyon Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri - 27

Karikatürlerde Değerler: Duyarlılık Değeri Örneği ---------- 39

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bir Medyaokuryazarlık Araştırması: Öğrencilerin Whatsapp İletilerinin Türk Diline Yönelik Bir Analizi ---------- 50

Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi ---------- 69

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi ---------- 82

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Konularına İlişkin Görüşleri ------- 89

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerine Göre Vatandaşlık Ve Etkin Vatandaşlık --------- 109

Lise Öğrencileri Değerleri Kendi Hazırladıkları Oyunla Yaygınlaştırıyor: Bir Tübitak Projesi Öyküsü ---------- 119

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kelebek Etkisi ---------- 140

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekonomiye İlişkin Metaforları ---------- 161

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilim Konuları İle İlgili Görüşleri ---------- 170

Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Sınıf Dışı Etkinliklerle Desteklenerek Öğretilmesi ------ 176

Çocuklara Sorumluluk Eğitiminin Sağlayacağı Yararlara İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi ---------- 191

Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Analizi ---------- 205

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Finans Kavramına Yönelik Metaforik Algıları ---------- 230

Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Kültür Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi ------ 244

Cumhuriyetin İlk Ders Kitaplarından Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de Ahlaki Değerler ---------- 256

Sosyal bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabının Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi --------- 266

İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Değerler ---------- 273

Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) İlişkin Görüşleri -- 290

Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Sorunların Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri ---------- 311

İlköğretim Öğrencilerinin Turizm Algısı (Afyonkarahisar Örneği) ---------- 325

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan "Vatanseverlik" Değerine Yönelik Algılarının Nitel Açıdan İncelenmesi---------- 339

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının "Ortadoğu Coğrafyasında Filistin ve İsrail' e İlişkin Farkındalıkları ---------- 354

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları --------- 378

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2017 Sosyal Bilgiler Programı Hakkındaki Görüşleri------ 403

Otizm ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları: Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerinden Bir Değerlendirme ---------- 423

Mustafa Kemal Atatürk'e İlişkin Metaforlar---------- 434

Öğretmen Adaylarının Ders Planına Yönelik Algıları ---------- 443

Gönüllülük İle Ders Arasında: Bir Grup Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayının Okul Temelli Sosyal Projelerinin İncelenmesi ---------- 456

TEOG Sınavında Kullanılan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Orijinal Bloom Taksonomisine Göre Analizi---------- 472

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Zaman İçerisindeki Değişimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ---------- 491

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Hafıza Mekânlarının Kullanım Durumu ---------- 581*

Sosyal Bilgiler Dersinde Görsel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama ---------- 595

XIII. Yüzyıl Ortası ve XIV. Yüzyılın İlk Yarısında Yaşayan Bir Sufi: Yunus Emre ve Halk Eğitimindeki Yeri (1240-1321) ---------- 606

Cumhuriyet Dönemi İlkokul (1938-1966) Tarih Ders Kitaplarında Haçlı Seferleri Konusunun İşlenişi ---------- 629

Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Öğrenme - Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları---------- 641

Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullaniminin Öğrenci Başarisi Ve Tutumuna Etkisi ---------- 655

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğa Sevgisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları 674

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Davranışlarına İlişkin Etik Algıları ---------- 687

Sosyal Bilgiler Eğitimi Derslerinde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Kullanımı ---------- 699

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri ----- 709

Sosyal Bilgilerde Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme: Bir Meta-Sentez Çalışması ---------- 723

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi---------- 746

Araştırmaya dâhil edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir. ---------- 750

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri --- 757

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleklere Yüklenen Roller Açısından Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi ---------- 765

2018 Yılında Güncellenen Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Dersi Ortaokul Müfredatlarının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi ---------- 777

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Tüketime Yönelik Davranış Düzeylerin Belirlenmesi: Nitel Çalışma ---------- 785

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gıda Tüketim Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Planlanmış Davranış Teorisi ---------- 790

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri ---------- 797

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi İle İlgili Görüşleri - 816

Sosyal Bilgiler Dersinde Tasarruf Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri 843

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtmaları Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi---------- 863

Öğretmen Adaylarının "Üniversitedeki Dersler" Kavramına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi: Çizim Tekniği Analizi Çalışması ---------- 876

Öğretmen Adaylarının "Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması ---------- 899

İnsan Hakları ve Demokrasi Konularında Sinemanın Kullanımı---------- 919

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerisi (Öğrencilerin Öznel Algıları)---------- 932

Enerji Kaynaklarına İlişkin Öğrenci Risk Görüşleri: Kırşehir Örneği ---------- 952*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Önerdikleri Çözüm Yollarının İncelenmesi ---------- 967

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Mekânı Algılama Becerisi Bakımından İncelenmesi ---------- 986

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi ----------1031*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Derslerine Kanıt Temelli Öğrenmeyi Eklemlemek Ne Derece Olanaklıdır? "Kurban" ve "Oruç" Temelinde Uygulamalar ----------1043

Türkiye'de Harita Okuryazarlığı Becerisi İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi----------1050

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Suriyeli Öğrencilere Yönelik Bir Sosyal Proje Gerçekleştirmeye Hazır Mı?----------1076

Dünya'da ve Türkiye'de Bulunan Çocuk Müzelerinin Karşılaştırılmalı Bir Değerlendirmesi ----------1091

Okullarda Sosyal Etkinlikler'in Yürütülmesinde Sosyal Bilgiler Dersi'nin Rolü Üzerine Bir Değerlendirme----------1105

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri ----------1119

Kültürel Bir Değer Olarak Bedesten ve Bedestenin Ticari Hayata Etkileri----------1135

Ermenistan'da Okutulan 7. Sınıf Tarih Ders Kitabına Göre Osmanlı Yönetiminin Ermeni Karşıtı Politikaları (1880-1890)----------1142

Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi ----------1167

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Üzerine Bir Araştırma ----------1183

5. Sınıf Öğrencileri ile Anadolu Medeniyetleri Sanal Müze Gezisi ----------1198

Öğretmen Adaylarının "Öğretmenlik" Mesleğine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi----------1208

Öğretmen Adaylarının "Sosyal Bilgiler" Alanına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi -1220

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Demokrasi" Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi----------1231

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre Karşılaştırılması ----------1241

Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma ---------- 1259

2005-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5, 6 ve 7 Sınıf Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi ---------- 1274

Beşik Ulemalığından Günümüze Eğitim Elitizasyonu ve Akademisyenliğe Bir Bakış ------ 1286

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına (2018) İlişkin Görüşleri ---------- 1308

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Belirlenme Süreçlerinin ve Öğretimsel Sonuçlarının Değerlendirilmesi---------- 1327

Gelenekten Günümüze Yansımalar ---------- 1348

Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri ---------- 1354

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4.-5. Sınıf) Yer Alan Değerler Konusunda Öğretmen Ve Öğretim Üyesi Görüşleri ---------- 1369

İnsan Hakları ve Demokrasi Dersinde Eleştirel Okuma Yaklaşımının Eleştirel Okuma Becerisinin Kazandırılmasına Etkisi---------- 1398

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

1968 İlkokul Programı ile 1998-2005-2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Doç. Dr. Bayram TAY

Ahi Evran Üniversitesi, bayramtay@ahievran.edu.tr

Fakı DANABAŞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, fakidnbs@gmail.com

Özet

1962 yılına kadar okullarda okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri 1962 yılında Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında okullarda okutulmaya devam etmiştir. Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi, 1968 yılında Sosyal Bilgiler adını almış ve 1968-1969 eğitim- öğretim yılından itibaren, bütün ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1985 yılından sonra yapılan değişiklikle Sosyal Bilgiler dersi, millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersi olarak okutulurken, 1998 yılında tekrar ilköğretim okullarında okutulmaya devam etmiştir. Türkiye'de 50 yıllık süreçte ortaya çıkan Sosyal Bilgiler ders programlarındaki ve dolayısı ile ders kitaplarındaki değişimin karşılaştırılması amacıyla planlanan bu çalışmada, 1968 İlkokul Programına ve 1998-2005-2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Çalışma kapsamında kitaplar dil ve anlatım boyutunda incelemeye tabi tutulmuştur. Bu araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığında yer alan ders kitaplarını inceleme, denetleme ve değerlendirme komisyonuna; üniversitelerde okutulan konu alanı ve ders kitabı inceleme dersinin içeriğine; ders kitapları yazarlarına, Sosyal Bilgiler dersi kitapları ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir ve çalışma doküman incelemesi adımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin kaynağını, 1968-1998-2005 ve 2017 yıllarındaki Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından her bir programa ait Millî Eğitim Bakanlığı yayınları oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen verilere göre 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan ders kitabı ile 1998 ile 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında dil ve anlatım yönünden büyük oranda yanlışlıklar olduğu görülmüş ve bu yanlışlıkların 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitabında tamamen olmasa da büyük çoğunlukla giderildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, 1968 İlkokul Programı, 1998 Sosyal Bilgiler programı, 2005 Sosyal Bilgiler programı, 2017 Sosyal Bilgiler programı

Comparison of 4th Grade Social Studies Textbooks Prepared Based on 1968 Primary School Program and 1998-2005-2017 Social Studies Course Curriculum

Summary

History, Geography, and Citizenship Knowledge courses were taught until 1962 in schools. These lessons were continued to be taught under the name of Society and Country Explorations in 1962. Society and Country Explorations course was renamed as Social Studies in 1968 and it has been taught in all primary schools since then. Social Studies course was broken down to three courses; National History, National Geography, and Citizenship Knowledge after 1985 but it was taught as Social Studies course again since 1998 in primary schools. Social Studies curriculums have been modified several times over the last 50 years in Turkey. This study is conducted to compare 4th grade Social Studies textbooks that were prepared based on 1968 Primary School Curriculum and 1998-2005-2017 Social Studies Curriculums. The selected textbooks were investigated in terms of language and expression for this study. The study is expected to contribute to the commission of textbook examination, enforcement, and evaluation that is a department of National Ministry of Education. It is also expected to contribute to the context of subject matter and textbook examination course, taught in universities, textbook authors, and other research studies on Social Studies textbooks. Qualitative research method was used in the study. Data were collected through document review by following the steps of document review method. The source of data was National Ministry of Education 4th grade Social Studies publications in 1968-1998-2005-2017 that were approved by Board of Education. Results of this study indicated that Social Studies textbooks prepared by 1968 Primary School Curriculum and 1998-2005 Social Studies Curriculum included many mistakes in terms of language and expression. Most of these mistakes were corrected in the current textbook that was prepared based on 2017 Social Studies Curriculum but the current textbook still has some mistakes.

Keywords: Social Studies, 1968 Primary School Curriculum, 1998 Social Studies Curriculum, 2005 Social Studies Curriculum, 2017 Social Studies Curriculum

Giriş

Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentileri, kendi yönetim rejimlerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle vatandaş yetiştirmek ülkeler için eğitim sistemlerinin genel amacı olmuştur (Safran, 2011: 5). Bu amacı gerçekleştirmek için uygulanan programlardan birisi Sosyal Bilgiler programıdır. İnsan, doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. (Sönmez, 1998: 7). Bu durumdan yola çıkarak insanoğlu dünyada var olduğu andan itibaren Sosyal Bilgiler eğitiminin de başladığı söylenebilir.

İlköğretimde bir ders olarak yer alan ve "toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler " (Sönmez,1998: 3) olarak tanımlanan Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumla uyum içinde yaşamasını ve iyi bir vatandaş olmasını amaçladığı söylenebilir. Bu amaçla okullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları 1968 yılına kadar Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adı altında kazandırılmaktaydı fakat 1968 İlkokul Programında bu dersler birleştirilerek Sosyal Bilgiler adını aldı ve bu isimle ilk kez okullarda okutulmaya başlandı. 22 yıl bu program yürürlükte kaldıktan sonra bilim alanlarındaki

gelişmeler ve bunların eğitime yansımaları, dünyadaki siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişimler, müfredat programlarının zamanla değiştirilmesi ve geliştirilmesini zorunlu kıldığından (Tay, 2017: 466) programların güncellenerek, yeniden oluşturulduğu görülmektedir.

Programların güncellenerek yeniden oluşturulmasıyla birlikte eğitim öğretimin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının da yeniden hazırlandığı görülmektedir. 1968 İlkokul programı 1990 yılında güncellenmiştir. 1990 İlköğretim Programının amaçları 1968 programının amaçları ile paraleldir. Herhangi bir değişiklik mevcut değildir (Ambarlı, 2010: 92). Bu sebeple bu dönemde hazırlanan ders kitaplarında da önemli değişiklikler olmamıştır.

1990 İlköğretim Programını 1998 Sosyal Bilgiler Programı takip etmiştir. Bu program tümevarımsal yaklaşımın benimsendiği Taba-Tyler program geliştirme modeline göre şekillenmiştir. Bu program modelinde, ihtiyaçları saptama, genel amaçları belirleme, amaçları saptama, içerik, öğrenme yaşantıları düzenleme ve değerlendirme yapma aşamalarından oluşmaktadır. Taba-Tyler programı, yeniden kurmacılık felsefi görüşünün etkisi altındadır (Demirel, 1992: 32). 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir. 1998 tarihli program ilköğretim bütünlüğüne yönelik olarak hazırlanmış ilk Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıdır. 4. sınıftan başlanarak 7. sınıfa kadar bir bütünlük içinde programın hazırlandığı görülmektedir. Bunların sonucu olarak da ders kitapları yeniden hazırlanarak eğitim öğretime dahil edilmiştir.

2005 Yılında programda yeniden bir güncellemeye gidilerek 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında; bireyin edilgen olarak bilgiyi almak yerine aktif olarak sürece katılarak, çevreyle etkileşimi sonucu kendi bilgisini ve bakış açısını oluşturduğunu savunan yapılandırmacı anlayışın tercih edildiği görülmektedir (Sümengen, 2010: 33). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında ayrıca ilk defa programın vizyonu ve kazandırılacak kavramlar yer almıştır.

2005 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda köklü bir değişime uğramış olması, bu tarihten sonra ders kitapları yazar ve yayıncıları için deneysel bir sürecin başlamasına yol açmıştır (Şenşekerci, 2016: 86). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bu programla birlikte ders kitaplarının da programa göre değiştiği görülmektedir; fakat Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ifadesi ile gerek programdaki gerekse ders kitaplarındaki bu değişimin tamamen yapılandırmacılık olmadığı, kısmen davranışçı öğrenme anlayışının da izlerinin var olabileceğini göstermektedir (Şirin, 2012: 37). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ezbercilikten sıyrılarak, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip, araştıran sorgulayan bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı söylenebilir. Bu duruma bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarının öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olarak üçlü takım halinde hazırlandığı görülmektedir.

2017 yılında ise öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de program yenilenmiştir. Ders kitapları doğal olarak bu yenilenmeden de etkilenmiş ve kitaplar bu defa; sadece Türkçe, matematik ve İngilizce dersi için öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak hazırlanmıştır, diğer derslerin kitapları sadece ders kitabı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabı 2017 programındaki kitap türleri içinde yer almamıştır.

50 yıllık süreçte ortaya çıkan Sosyal Bilgiler ders programlarındaki ve dolayısı ile ders kitaplarındaki bu değişimin karşılaştırılması amacıyla planlanan bu çalışmada, 1968 İlkokul Programı, 1998, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Çalışma kapsamında kitaplar; dil ve anlatım düzeyleri boyutunda incelenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir ve çalışma doküman incelemesi adımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Forster (1995)'e göre doküman analizi (incelemesi),

- dokümanlara ulaşma,
- dokümanların orijinalliğini kontrol etme,
- dokümanları anlama,
- veriyi analiz etme
- veriyi kullanma
- şeklinde beş aşamada gerçekleşmektedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016).

❖ **Araştırmanın ilk aşamasını dokümanlara ulaşma oluşturmaktadır**

1968,1998, 2005 ve 2017 yıllarındaki Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından her bir programa ait Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait kitaplara ulaşılmıştır.

❖ **İkinci aşama, dokümanların orijinalliğinin test edilmesidir.**

Ulaşılan kitaplar Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait olduğundan orijinallikleri bu yolla da test edilmiştir.

❖ **Üçüncü aşama, dokümanları anlama aşamasıdır.**

Bu adımda dokümanlara belirlenen alt probleme göre tek tek bakılmıştır.

- **Dördüncü aşamada veri analizine geçilmiştir.**
- Analize konu olan veriden örneklem seçme: Örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur.
- Kategorileri geliştirme: Açık yaklaşım benimsenmiştir.
- Araştırmanın analiz birimini 1968,1998, 2005 ve 2017 yıllarındaki Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dil ve anlatım ölçüt özellikleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Ölçütlerin hazırlanmasında öncelikle MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanmış "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği" (Resmî Gazete, 2012) ve 2016 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği referans alınmış, Bunun yanı sıra bazı özel yayınevleri tarafından yayımlanmış kitap inceleme kılavuzları; Konu alanı ders kitabı incelemesi, L. Küçükahmet,2004; Konu alanı ders kitabı incelemesi, E. Ceyhan ve B. Yiğit,2005; Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, B. Akbaba,2013 ve çeşitli akademik çalışmalardan (Seven,2001; Kars, 2006; Kulantaş,2007; Bulut, 2008; Şahin, 2010; Ulu Kalın, 2007; Türkel,2010; Akbuğa, 2010; Özsoy Sümengen,2010; Nalçacı, 2011; Güler,2016; Şenşekerci, 2016) yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada kapsamında elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

1- 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmesine ilişkin bulgular:

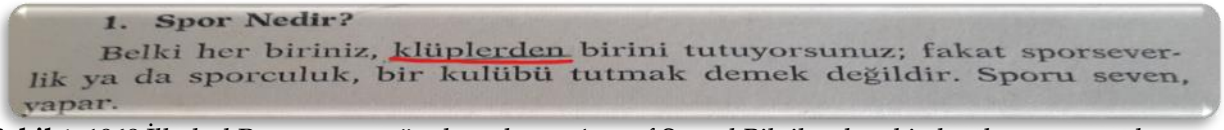
Tablo 1: 1968 İlkokul Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım

1968 İlkokul Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım	1968		
	ZAYIF	**ORTA**	**İYİ**
➢ Yazım yanlışı yapılmamıştır.	√		
➢ Noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir.	√		
➢ Anlatım bozukluğu yapılmamasına özen gösterilmiştir.	√		
➢ Yazı stili ve yazı puntosu öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine uygundur.		√	
➢ Her paragrafın yalnızca bir ana fikir içermesine dikkat edilmiş.		√	
➢ Kitapta buluş ya da araştırma- inceleme yoluna dayalı yapılandırılmış kısımlar var			√
➢ Cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olacak şekilde düzenlenmiş.	√		
➢ Ders kitabındaki yer alan konu anlatımlarında mantık bakımından tutarlılık, fikir bütünlüğü var.		√	
➢ Edebi ürünlere yer verilmiş.		√	
➢ İstatistiksel veriler en güncel bilgileri yansıtıyor.			√
➢ Yabancı sözcükler ya da özel adlar aynen yazılıp, okunuşları ya da karşılıkları parantez içinde yanına yazılmış.			√
➢ Metinler programın amaçlarını yansıtıyor.			√
➢ Konuya özgü (Terminoloji) kullanılmış.			√
➢ Kitaptaki konu başlıkları içerik ile örtüşüyor.			√
➢ Satır sonunda sözcük bölmesi kuralına dikkat edilmiş.	√		
➢ Metinler olumsuz örnek oluşturabilecek ifadeler içermemektedir.			√
➢ Kullanılan dil (söz varlığı, ifade tarzı, terminoloji, yabancı sözcük vb.) öğrenci seviyesine uygundur.		√	
➢ Sözcüklerin anlamlarında Güncel Türkçe Sözlük esas alınmıştır.			√
➢ Anlatım gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, sade ve anlaşılır.			√
➢ Bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılmıştır.	√		

Tablo-1' e bakıldığında 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında: yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, satır sonunda sözcük

bölmesi kuralına ve bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılması kriterine dikkat edilmediği görülmektedir.

1.1. Yazım Yanlışları

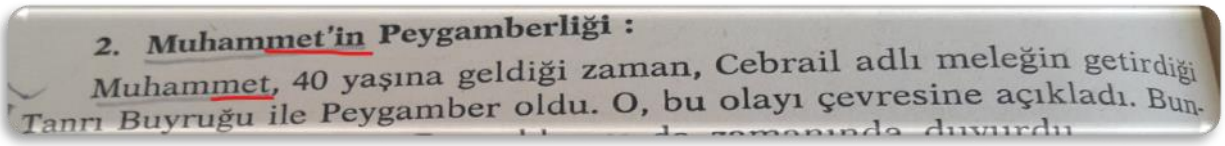


1. Spor Nedir?

Belki her biriniz, klüplerden birini tutuyorsunuz; fakat sporseverlik ya da sporculuk, bir kulübü tutmak demek değildir. Sporu seven, yapar.

Şekil 1: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışı

Şekil 1 deki örneğe bakıldığında kulüp olarak yazılması gereken sözcük klüp olarak yanlış yazılmıştır.

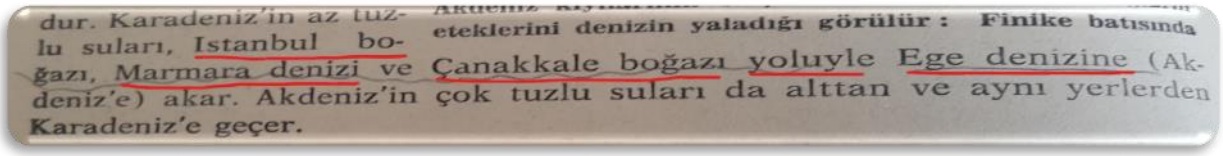


2. Muhammet'in Peygamberliği :

Muhammet, 40 yaşına geldiği zaman, Cebrail adlı meleğin getirdiği Tanrı Buyruğu ile Peygamber oldu. O, bu olayı çevresine açıkladı. Bun-

Şekil 2: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışı

Şekil 2 ye bakıldığında Muhammed olarak yazılması gereken kelime Muhammet olarak yanlış yazılmıştır.



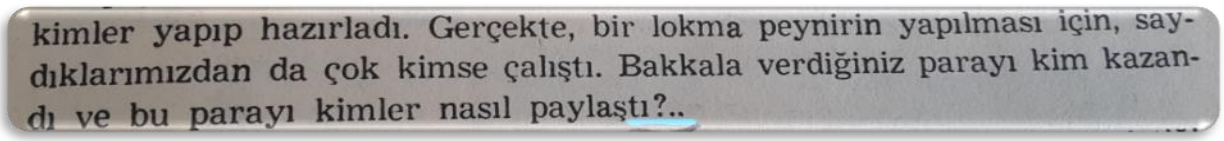
dur. Karadeniz'in az tuzlu suları, Istanbul boğazı, Marmara denizi ve Akdeniz'e) akar. Akdeniz'in çok tuzlu suları da alttan ve aynı yerlerden Karadeniz'e geçer.

eteklerini denizin yaladığı görülür : Finike batısında Çanakkale boğazı yoluyle Ege denizine (Ak-

Şekil 3: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışı

Şekil 3 de yazım yanlışlarına devam edilmiştir. İstanbul- Istanbul olarak, Marmara Denizi- Marmara denizi şeklinde, Çanakkale Boğazı- Çanakkale boğazı olarak, Ege Denizi- Ege denizi şeklinde ve yoluyla sözcüğü yoluyle olarak yanlış yazıldığı görülmektedir.

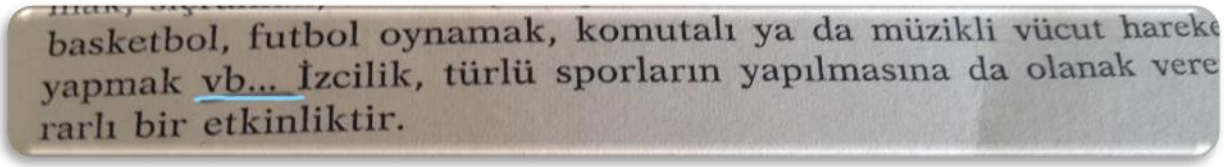
1.2. Noktalama İşareti Yanlışları



kimler yapıp hazırladı. Gerçekte, bir lokma peynirin yapılması için, saydıklarımızdan da çok kimse çalıştı. Bakkala verdiğiniz parayı kim kazandı ve bu parayı kimler nasıl paylaştı?..

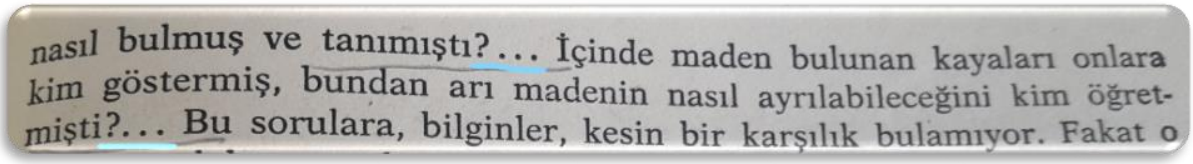
Şekil 4: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

Şekil 4 deki örneğe bakılırsa cümle sonunda hem soru işareti hem de iki nokta konularak noktalama işareti yanlışlığı yapılmıştır.


basketbol, futbol oynamak, komutalı ya da müzikli vücut hareke
yapmak vb... İzcilik, türlü sporların yapılmasına da olanak vere
rarlı bir etkinliktir.

Şekil 5: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

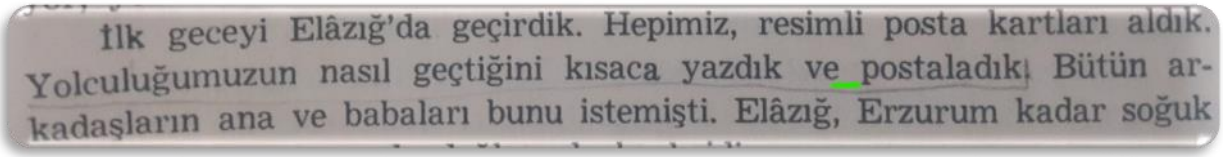
Şekil 5 te bulunan örnekte vb. şeklinde olması gerekirken, vb den sonra üç nokta konulduğu için yanlışlık yapılmıştır.


nasıl bulmuş ve tanımıştı?... İçinde maden bulunan kayaları onlara
kim göstermiş, bundan arı madenin nasıl ayrılabileceğini kim öğret-
mişti?... Bu sorulara, bilginler, kesin bir karşılık bulamıyor. Fakat o

Şekil 6: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

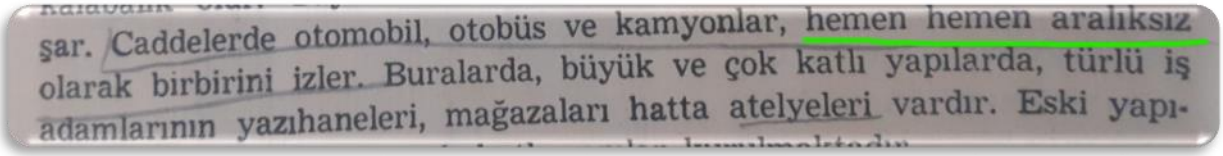
Şekil 6 da cümle bittikten sonra soru işareti koyması gerekirken, hem soru işareti hem de üç nokta konulmuştur.

1.3. Anlatım Bozuklukları

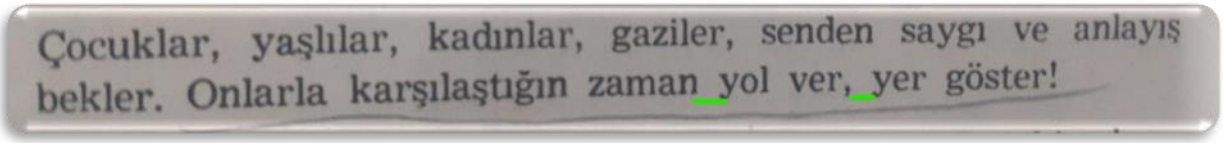

İlk geceyi Elâzığ'da geçirdik. Hepimiz, resimli posta kartları aldık.
Yolculuğumuzun nasıl geçtiğini kısaca yazdık ve postaladık. Bütün ar-
kadaşların ana ve babaları bunu istemişti. Elâzığ, Erzurum kadar soğuk

Şekil 7: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 7 de "yolculuğumuzun nasıl geçtiğini kısaca yazdık ve postaladık" cümlesinde dolaylı tümleç eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu olduğu görülmektedir.


şar. Caddelerde otomobil, otobüs ve kamyonlar, hemen hemen aralıksız
olarak birbirini izler. Buralarda, büyük ve çok katlı yapılarda, türlü iş
adamlarının yazıhaneleri, mağazaları hatta atelyeleri vardır. Eski yapı-

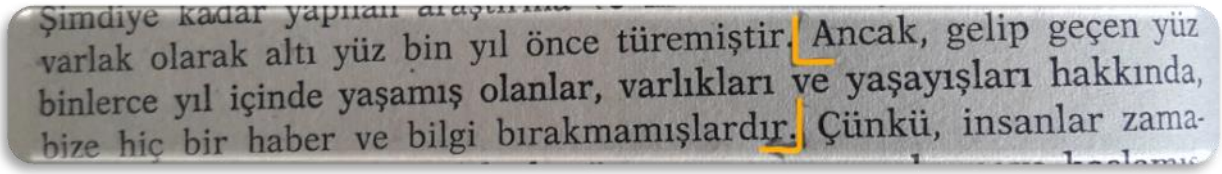
Şekil 8: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu


Çocuklar, yaşlılar, kadınlar, gaziler, senden saygı ve anlayış bekler. Onlarla karşılaştığın zaman yol ver, yer göster!

Şekil 9: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

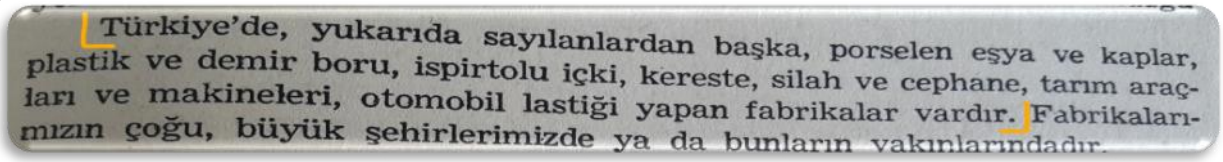
Şekil 9 da verilen örnekteki cümleye bakıldığında dolaylı tümleç eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu olduğu göze çarpmaktadır.

1.4. Cümlelerdeki Kelime Sayısı Yanlışlıkları


Şimdiye kadar yapılan araştırma ... varlak olarak altı yüz bin yıl önce türemiştir. Ancak, gelip geçen yüz binlerce yıl içinde yaşamış olanlar, varlıkları ve yaşayışları hakkında, bize hiç bir haber ve bilgi bırakmamışlardır. Çünkü, insanlar zama-

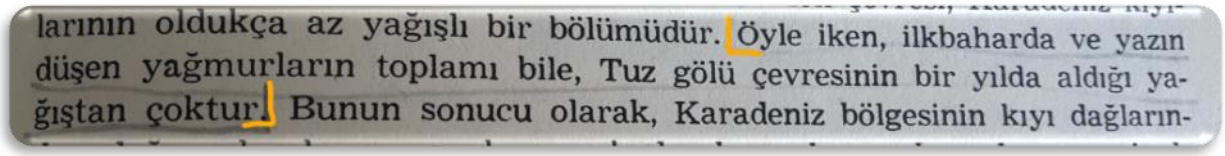
Şekil 10: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kelime sayısı yanlışlıkları

Şekil 10 da verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 20 kelimedir.


Türkiye'de, yukarıda sayılanlardan başka, porselen eşya ve kaplar, plastik ve demir boru, ispirtolu içki, kereste, silah ve cephane, tarım araçları ve makineleri, otomobil lastiği yapan fabrikalar vardır. Fabrikalarımızın çoğu, büyük şehirlerimizde ya da bunların yakınlarındadır.

Şekil 11: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kelime sayısı yanlışlıkları

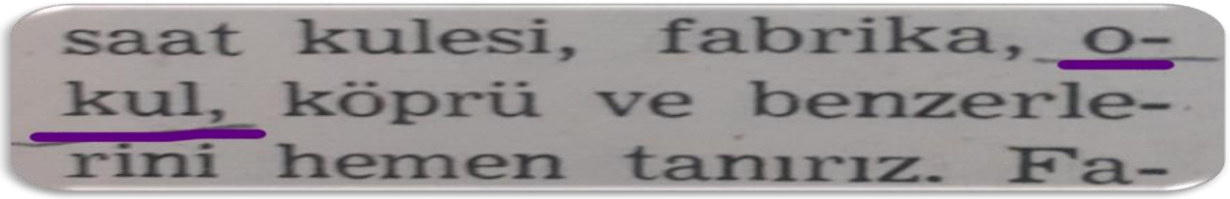
Şekil 11 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 27 kelimedir.


larının oldukça az yağışlı bir bölümüdür. Öyle iken, ilkbaharda ve yazın düşen yağmurların toplamı bile, Tuz gölü çevresinin bir yılda aldığı yağıştan çoktur. Bunun sonucu olarak, Karadeniz bölgesinin kıyı dağların-

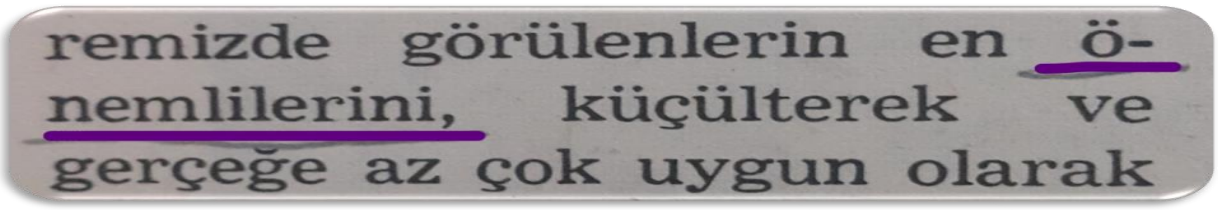
Şekil 12: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kelime sayısı yanlışlıkları

Şekil 12 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 17 kelimedir.

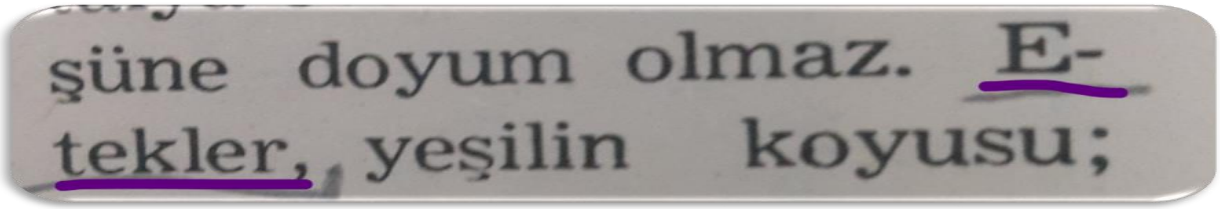
1.5. Satır Sonuna Sığmayan Sözcüklerdeki Yanlışlıklar


saat kulesi, fabrika, o-
kul, köprü ve benzerle-
rini hemen tanırız. Fa-

Şekil 13: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcük yazımında yapılan yanlışlıklar


remizde görülenlerin en ö-
nemlilerini, küçülterek ve
gerçeğe az çok uygun olarak

Şekil 14: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcük yazımında yapılan yanlışlıklar


şüne doyum olmaz. E-
tekler, yeşilin koyusu;

Şekil 15: 1968 İlkokul Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcük yazımında yapılan yanlışlıklar

Şekil 13-14-15 de verilen örneklerde satır sonunda tek ses bırakılmaması gerekirken bu kurula da uyulmadığı görülmektedir.

2- 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmesine ilişkin bulgular:

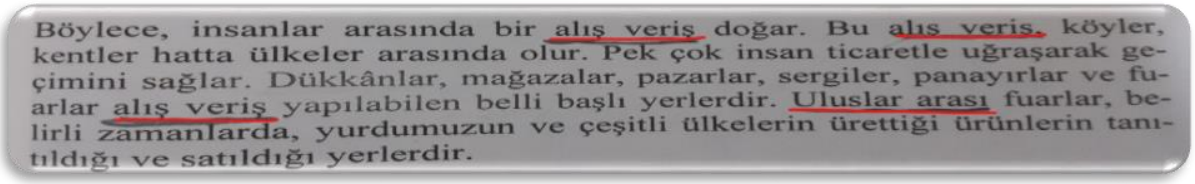
Tablo 2: 1998 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım

1998 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım	**1998**		
	ZAYIF	**ORTA**	**İYİ**
➢ Yazım yanlışı yapılmamıştır.	√		
➢ Noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir.	√		
➢ Anlatım bozukluğu yapılmamasına özen gösterilmiştir.	√		
➢ Yazı stili ve yazı puntosu öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine uygundur.			√
➢ Her paragrafın yalnızca bir ana fikir içermesine dikkat edilmiş.			√
➢ Kitapta buluş ya da araştırma- inceleme yoluna dayalı yapılandırılmış kısımlar var			√
➢ Cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olacak şekilde düzenlenmiş.	√		
➢ Ders kitabındaki yer alan konu anlatımlarında mantık bakımından tutarlılık, fikir bütünlüğü var.			√
➢ Edebi ürünlere yer verilmiş.	√		
➢ İstatistiksel veriler en güncel bilgileri yansıtıyor.			√
➢ Yabancı sözcükler ya da özel adlar aynen yazılıp, okunuşları ya da karşılıkları parantez içinde yanına yazılmış.			√
➢ Metinler programın amaçlarını yansıtıyor.			√
➢ Konuya özgü (Terminoloji) kullanılmış.			√
➢ Kitaptaki konu başlıkları içerik ile örtüşüyor.			√
➢ Satır sonunda sözcük bölmesi kuralına dikkat edilmiş.	√		
➢ Metinler olumsuz örnek oluşturabilecek ifadeler içermemektedir.			√
➢ Kullanılan dil (söz varlığı, ifade tarzı, terminoloji, yabancı sözcük vb.) öğrenci seviyesine uygundur.			√
➢ Sözcüklerin anlamlarında Güncel Türkçe Sözlük esas alınmıştır.			√
➢ Anlatım gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, sade ve anlaşılır.			√
➢ Bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılmıştır.	√		

Tablo-2 ye bakıldığında 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında: yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, edebi

ürünlere yer verilmesi kriterine, satır sonunda sözcük bölmesi kuralına ve bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılması kriterine dikkat edilmediği görülmektedir.

2.1. Yazım Yanlışları


Böylece, insanlar arasında bir alış veriş doğar. Bu alış veriş, köyler, kentler hatta ülkeler arasında olur. Pek çok insan ticaretle uğraşarak geçimini sağlar. Dükkânlar, mağazalar, pazarlar, sergiler, panayırlar ve fuarlar alış veriş yapılabilen belli başlı yerlerdir. Uluslar arası fuarlar, belirli zamanlarda, yurdumuzun ve çeşitli ülkelerin ürettiği ürünlerin tanıtıldığı ve satıldığı yerlerdir.

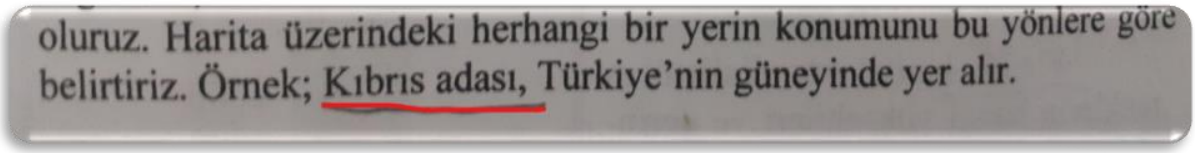
Şekil 16: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

Şekil 16 da alışveriş kelimesi alış veriş şeklinde uluslar arası kelimesi de uluslar arası şeklinde yazılarak yanlışlık yapılmıştır.


Türklerin bir bölümü ise Gök Tanrı'ya inanırdı. Ölüleri için yuğ adı verilen bir tören yaparlardı. Ölümden sonraki yaşama inanıldığı için ölen kişi ile birlikte atı, silâhları ve eşyaları da gömülürdü. Ölen kimsenin

Şekil 17: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

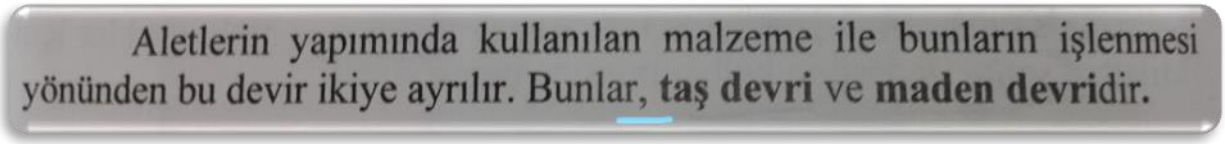
Şekil 17 de verilen örnekte silah kelimesi silâh şeklinde yazılarak yazım yanlışı yapılmıştır.


oluruz. Harita üzerindeki herhangi bir yerin konumunu bu yönlere göre belirtiriz. Örnek; Kıbrıs adası, Türkiye'nin güneyinde yer alır.

Şekil 18: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

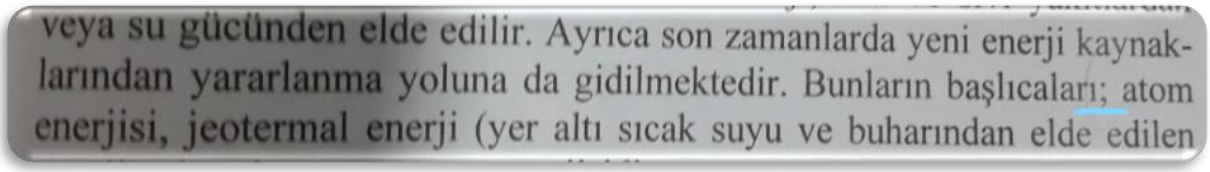
Şekil 18 de Kıbrıs Adası şeklinde olması gerekirken Kıbrıs adası şeklinde yazılarak yanlışlık yapılmıştır.

2.2. Noktalama İşareti Yanlışlıkları


Aletlerin yapımında kullanılan malzeme ile bunların işlenmesi yönünden bu devir ikiye ayrılır. Bunlar, **taş devri** ve **maden devri**dir.

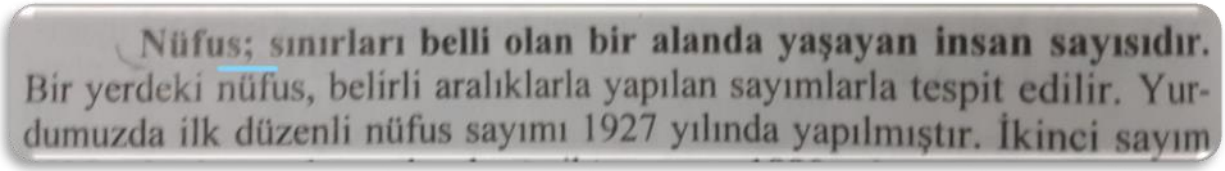
Şekil 19: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

Şekil 19 da bunlar sözcüğünden sonra iki nokta(:) konması gerekirken virgül konmuş ve yanlışlık yapılmıştır.


veya su gücünden elde edilir. Ayrıca son zamanlarda yeni enerji kaynaklarından yararlanma yoluna da gidilmektedir. Bunların başlıcaları; atom enerjisi, jeotermal enerji (yer altı sıcak suyu ve buharından elde edilen

Şekil 20: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

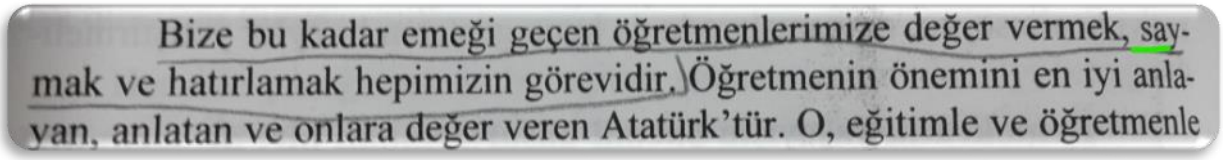
Şekil 20 de altı çizili olarak gösterilen kısımda iki nokta olması gerekirken noktalı virgül konmuş ve noktalama yanlışlığı yapılmıştır.


Nüfus; sınırları belli olan bir alanda yaşayan insan sayısıdır. Bir yerdeki nüfus, belirli aralıklarla yapılan sayımlarla tespit edilir. Yurdumuzda ilk düzenli nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. İkinci sayım

Şekil 21: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

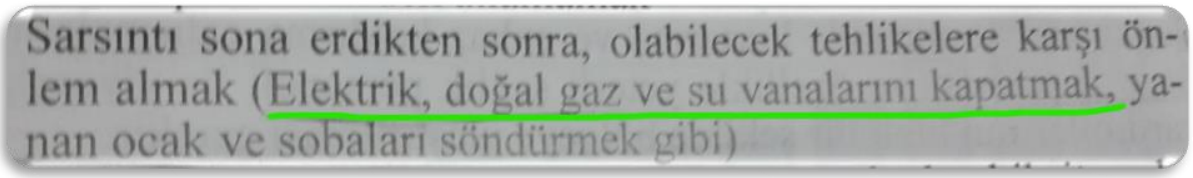
Şekil 21 de nüfus kelimesinden sonra iki nokta olması gerekirken noktalı virgül konmuş ve yanlışlık yapılmıştır.

2.3. Anlatım Bozuklukları


Bize bu kadar emeği geçen öğretmenlerimize değer vermek, saymak ve hatırlamak hepimizin görevidir. Öğretmenin önemini en iyi anlayan, anlatan ve onlara değer veren Atatürk'tür. O, eğitimle ve öğretmenle

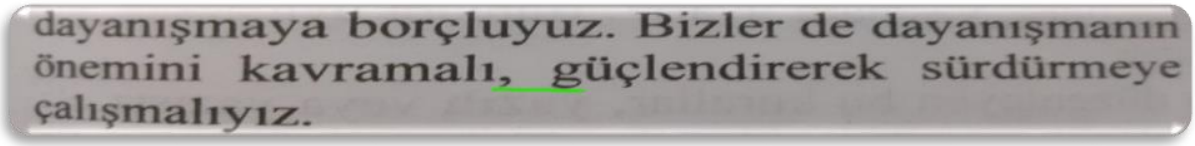
Şekil 22: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 22 ye bakıldığında, burdaki cümlede nesne eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır.


Sarsıntı sona erdikten sonra, olabilecek tehlikelere karşı önlem almak (Elektrik, doğal gaz ve su vanalarını kapatmak, yanan ocak ve sobaları söndürmek gibi)

Şekil 23: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 23 de tamlama yanlışlığından kaynaklı bir anlatım bozukluğu olduğu görülmektedir.


dayanışmaya borçluyuz. Bizler de dayanışmanın önemini kavramalı, güçlendirerek sürdürmeye çalışmalıyız.

Şekil 24: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 24 de nesne eksikliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır.

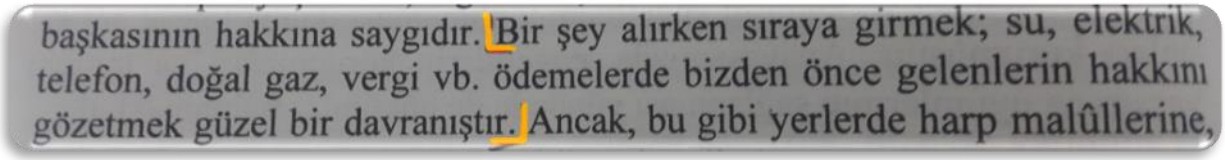
2.4. Cümlelerdeki Kelime Sayısı Yanlışlıkları


5. Kroki, Çizimi ve Yararları

Bir odanın, evin, okulun veya bir kentin kuş bakışı görünüşünü düzlem üzerine gerçeğinden yüzlerce, hatta binlerce defa küçülterek çizmek mümkündür. ***Bu çizimler, ana hatlarıyla, ölçmeden, kabataslak ya-***

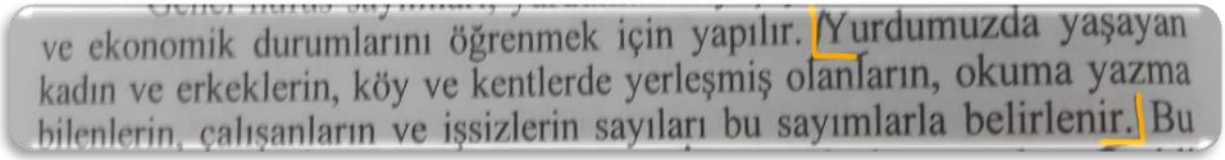
Şekil 25: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayıları yanlışlığı

Şekil 25 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 20 kelimedir.


başkasının hakkına saygıdır. Bir şey alırken sıraya girmek; su, elektrik, telefon, doğal gaz, vergi vb. ödemelerde bizden önce gelenlerin hakkını gözetmek güzel bir davranıştır. Ancak, bu gibi yerlerde harp malûllerine,

Şekil 26: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayıları yanlışlığı

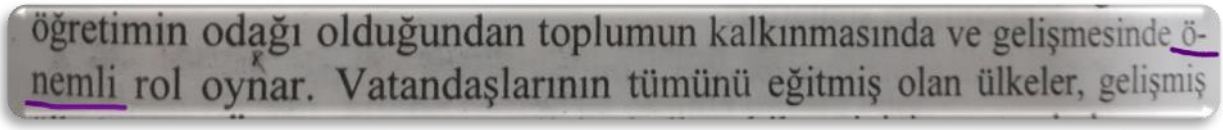
Şekil 26 da verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 21 kelimedir.


ve ekonomik durumlarını öğrenmek için yapılır. Yurdumuzda yaşayan kadın ve erkeklerin, köy ve kentlerde yerleşmiş olanların, okuma yazma bilenlerin, çalışanların ve işsizlerin sayıları bu sayımlarla belirlenir. Bu

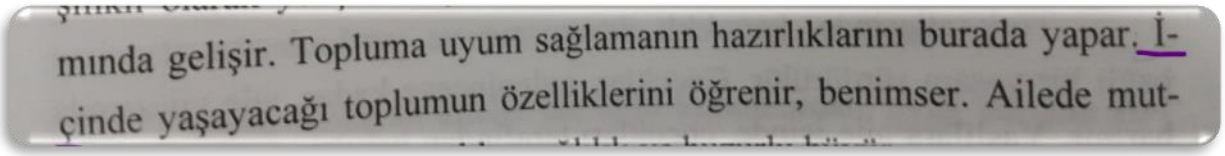
Şekil 27: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayıları yanlışlığı

Şekil 27 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 20 kelimedir.

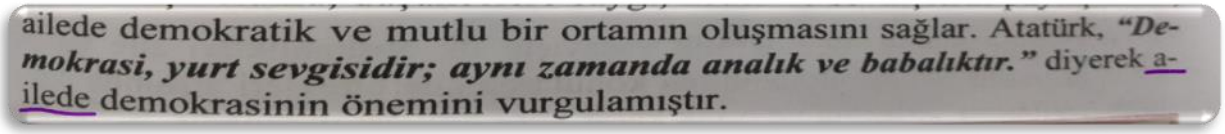
2.5 Satır Sonuna Sığmayan Sözcüklerdeki Yanlışlıklar


öğretimin odağı olduğundan toplumun kalkınmasında ve gelişmesinde ö-
nemli rol oynar. Vatandaşlarının tümünü eğitmiş olan ülkeler, gelişmiş

Şekil 28: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazımında yapılan yanlışlıklar


mında gelişir. Topluma uyum sağlamanın hazırlıklarını burada yapar. İ-
çinde yaşayacağı toplumun özelliklerini öğrenir, benimser. Ailede mut-

Şekil 29: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazımında yapılan yanlışlıklar


ailede demokratik ve mutlu bir ortamın oluşmasını sağlar. Atatürk, ***"De-
mokrasi, yurt sevgisidir; aynı zamanda analık ve babalıktır."*** diyerek a-
ilede demokrasinin önemini vurgulamıştır.

Şekil 28: 1998 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında satır sonuna sığmayan sözcüklerin yazımında yapılan yanlışlıklar

Şekil 28-29-30 da satır sonunda tek ses bırakılmaz kuralına uyulmadığı görülmektedir.

3- 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmesine ilişkin bulgular:

Tablo 3: 2005 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım

2005 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım	**2005**		
	ZAYIF	**ORTA**	**İYİ**
➢ Yazım yanlışı yapılmamıştır.	√		
➢ Noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir.	√		
➢ Anlatım bozukluğu yapılmamasına özen gösterilmiştir.	√		
➢ Yazı stili ve yazı puntosu öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine uygundur.		√	
➢ Her paragrafın yalnızca bir ana fikir içermesine dikkat edilmiş.			√
➢ Kitapta buluş ya da araştırma- inceleme yoluna dayalı yapılandırılmış kısımlar var			√
➢ Cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olacak şekilde düzenlenmiş.	√		
➢ Ders kitabındaki yer alan konu anlatımlarında mantık bakımından tutarlılık, fikir bütünlüğü var.			√
➢ Edebi ürünlere yer verilmiş.			√
➢ İstatistiksel veriler en güncel bilgileri yansıtıyor.			√
➢ Yabancı sözcükler ya da özel adlar aynen yazılıp, okunuşları ya da karşılıkları parantez içinde yanına yazılmış.			√
➢ Metinler programın amaçlarını yansıtıyor.			√
➢ Konuya özgü (Terminoloji) kullanılmış.			√
➢ Kitaptaki konu başlıkları içerik ile örtüşüyor.			√
➢ Satır sonunda sözcük bölmesi kuralına dikkat edilmiş.			√
➢ Metinler olumsuz örnek oluşturabilecek ifadeler içermemektedir.			√
➢ Kullanılan dil (söz varlığı, ifade tarzı, terminoloji, yabancı sözcük vb.) öğrenci seviyesine uygundur.			√
➢ Sözcüklerin anlamlarında Güncel Türkçe Sözlük esas alınmıştır.			√
➢ Anlatım gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, sade ve anlaşılır.			√
➢ Bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılmıştır.			√

Tablo-3 e bakıldığında 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında: yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu

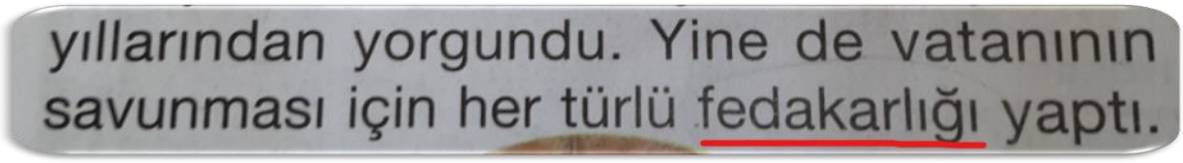
yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, dikkat edilmediği görülmektedir.

3.1. Yazım Yanlışları


Uzman: Sıcaklık ölçer (termometre), basınç ölçer (barometre), nem ölçer (higrograf), yağış ölçer (plüviyometre) gibi.

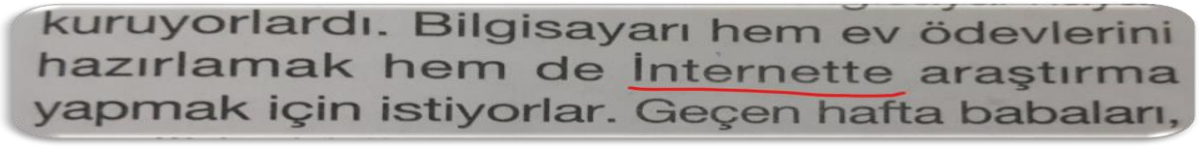
Şekil 31: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

Şekil 31 de sıcaklıkölçer, basınçölçer, nemölçer, yağışölçer kelimeleri birleşik yazılması gerekirken ayrı yazılmasından kaynaklı bir yazım yanlışı vardır.


yıllarından yorgundu. Yine de vatanının savunması için her türlü fedakarlığı yaptı.

Şekil 32: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

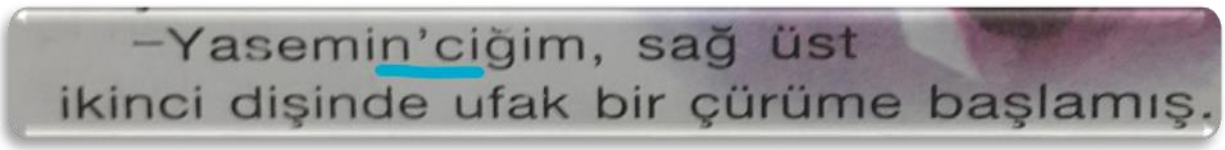
Şekil 32 de verilen örnekte fedakâr kelimesi fedakar şeklinde yazılmasından dolayı bu cümlede yazım yanlışı olduğu görülmektedir.


kuruyorlardı. Bilgisayarı hem ev ödevlerini hazırlamak hem de İnternette araştırma yapmak için istiyorlar. Geçen hafta babaları,

Şekil 33: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışları

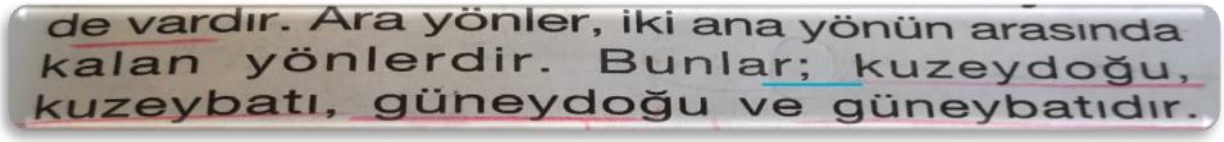
Şekil 32 de internet kelimesinin ilk harfinin büyük yazılmasından kaynaklı yazım yanlışı vardır.

3.2. Noktalama İşareti Yanlışlıkları


–Yasemin'ciğim, sağ üst ikinci dişinde ufak bir çürüme başlamış.

Şekil 33: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

Şekil 33 de Yaseminciğim şeklinde olması gerekirken kesme işaretinin yanlış kullanılmasından kaynaklı bir noktalama işareti yanlışlığı vardır.


de vardır. Ara yönler, iki ana yönün arasında kalan yönlerdir. Bunlar; kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu ve güneybatıdır.

Şekil 34: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

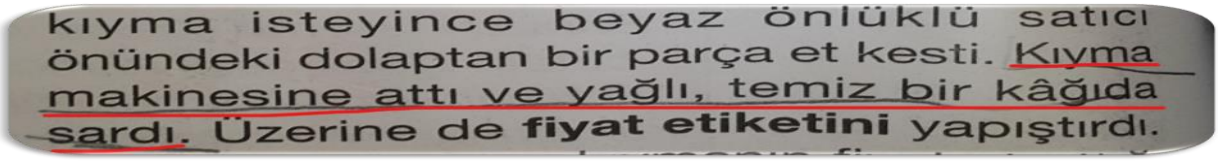
Şekil 34 de iki nokta kullanılması gerekirken noktalı virgül kullanılmasından kaynaklı bir yanlışlık vardır.


Müdürlüğü yürütmektedir. Bu kurum, İçişleri Bakanlığına bağlıdır. Başlıca nüfus hizmetleri; doğum işleri, ölüm işleri,

Şekil 35: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında noktalama işareti yanlışları

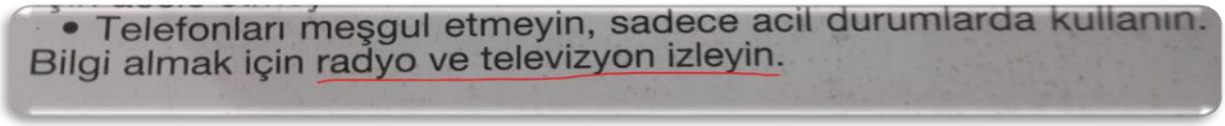
Şekil 35 de yine iki nokta yerine noktalı virgül kullanılmasından kaynaklı yanlışlık vardır.

3.3. Anlatım Bozuklukları


kıyma isteyince beyaz önlüklü satıcı önündeki dolaptan bir parça et kesti. Kıyma makinesine attı ve yağlı, temiz bir kâğıda sardı. Üzerine de **fiyat etiketini** yapıştırdı.

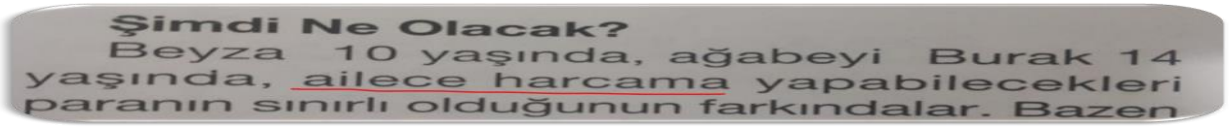
Şekil 36: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 36 da verilen cümlede nesne eksikliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır.


• Telefonları meşgul etmeyin, sadece acil durumlarda kullanın. Bilgi almak için radyo ve televizyon izleyin.

Şekil 37: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

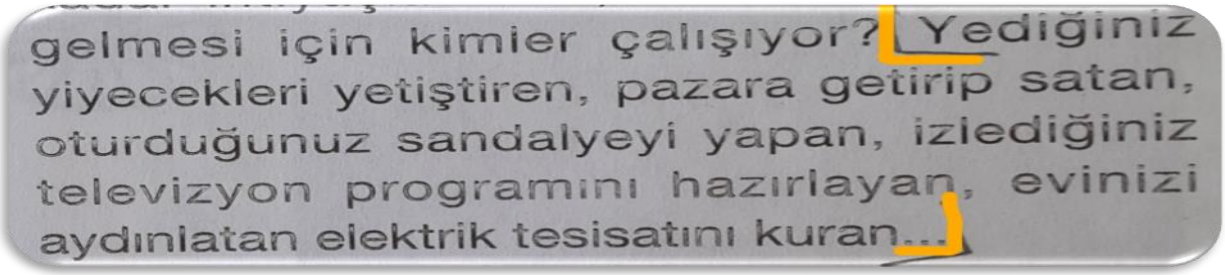
Şekil 37 de verilen örnekte yüklem eksikliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu olduğu görülmektedir.


Şimdi Ne Olacak?
Beyza 10 yaşında, ağabeyi Burak 14 yaşında, ailece harcama yapabilecekleri paranın sınırlı olduğunun farkındalar. Bazen

Şekil 38: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

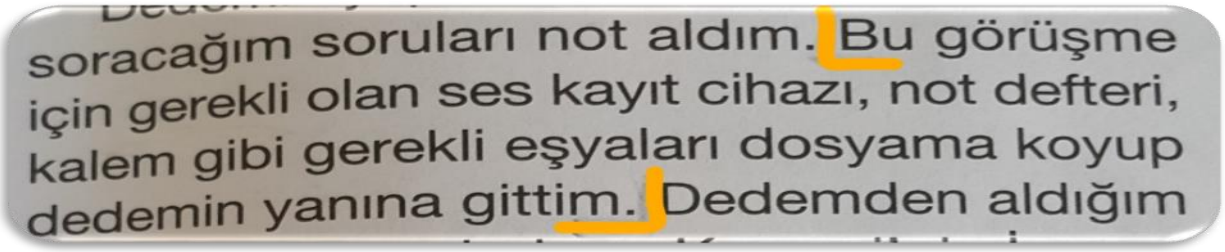
Şekil 38 deki örnekte anlam belirsizliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır.

3.4. Cümlelerdeki Kelime Sayısı Yanlışlıkları



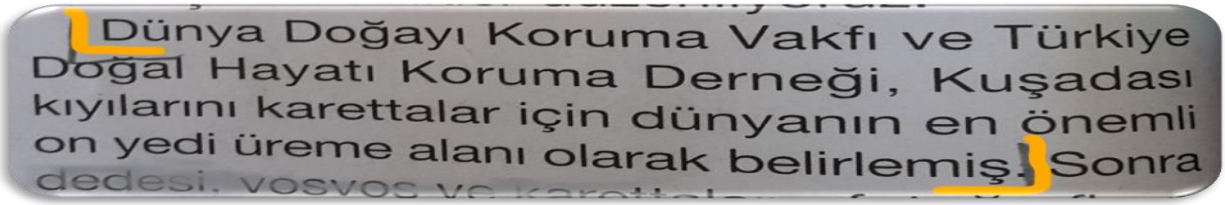
Şekil 39: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayısı yanlışlığı

Şekil 39 da verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 18 kelimedir.



Şekil 40: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayısı yanlışlığı

Şekil 40 da verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 20 kelimedir.



Şekil 41: 2005 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayısı yanlışlığı

Şekil 41 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 23 kelimedir.

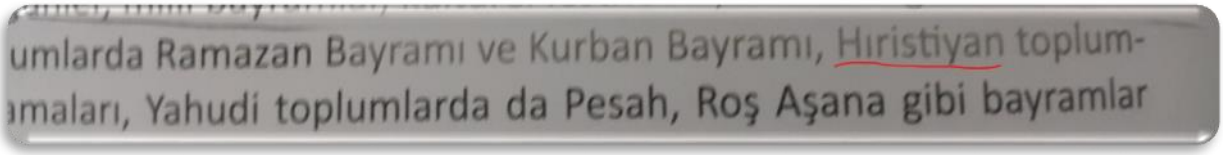
4- 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmesine ilişkin bulgular:

Tablo 4: 2017 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım

2017 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dil ve Anlatım	**2017**		
	ZAYIF	**ORTA**	**İYİ**
➢ Yazım yanlışı yapılmamıştır.	√		
➢ Noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir.		√	
➢ Anlatım bozukluğu yapılmamasına özen gösterilmiştir.	√		
➢ Yazı stili ve yazı puntosu öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine uygundur.			√
➢ Her paragrafın yalnızca bir ana fikir içermesine dikkat edilmiş.			√
➢ Kitapta buluş ya da araştırma- inceleme yoluna dayalı yapılandırılmış kısımlar var			√
➢ Cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olacak şekilde düzenlenmiş.	√		
➢ Ders kitabındaki yer alan konu anlatımlarında mantık bakımından tutarlılık, fikir bütünlüğü var.			√
➢ Edebi ürünlere yer verilmiş.			√
➢ İstatistiksel veriler en güncel bilgileri yansıtıyor.			√
➢ Yabancı sözcükler ya da özel adlar aynen yazılıp, okunuşları ya da karşılıkları parantez içinde yanına yazılmış.			√
➢ Metinler programın amaçlarını yansıtıyor.			√
➢ Konuya özgü (Terminoloji) kullanılmış.			√
➢ Kitaptaki konu başlıkları içerik ile örtüşüyor.			√
➢ Satır sonunda sözcük bölmesi kuralına dikkat edilmiş.			√
➢ Metinler olumsuz örnek oluşturabilecek ifadeler içermemektedir.			√
➢ Kullanılan dil (söz varlığı, ifade tarzı, terminoloji, yabancı sözcük vb.) öğrenci seviyesine uygundur.			√
➢ Sözcüklerin anlamlarında Güncel Türkçe Sözlük esas alınmıştır.			√
➢ Anlatım gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, sade ve anlaşılır.			√
➢ Bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılmıştır.			√

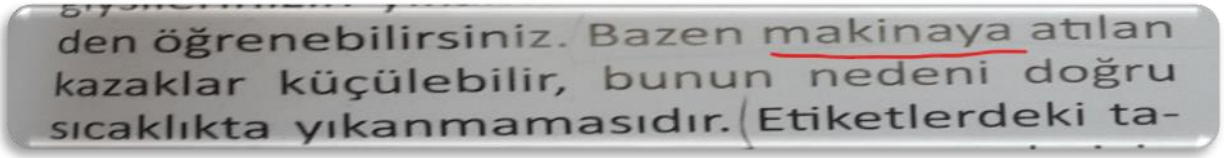
Tablo-4 e bakıldığında 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında: yazım yanlışı yapılmamasına, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına dikkat edilmediği görülmektedir.

4.1. Yazım Yanlışları


umlarda Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı, Hıristiyan toplum-
amaları, Yahudi toplumlarda da Pesah, Roş Aşana gibi bayramlar

Şekil 42: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışlığı

Şekil 42 de Hristiyan kelimesinin Hıristiyan şeklinde yazılmasından kaynaklı bir yazım yanlışlığı vardır.


den öğrenebilirsiniz. Bazen makinaya atılan
kazaklar küçülebilir, bunun nedeni doğru
sıcaklıkta yıkanmamasıdır. Etiketlerdeki ta-

Şekil 43: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışlığı

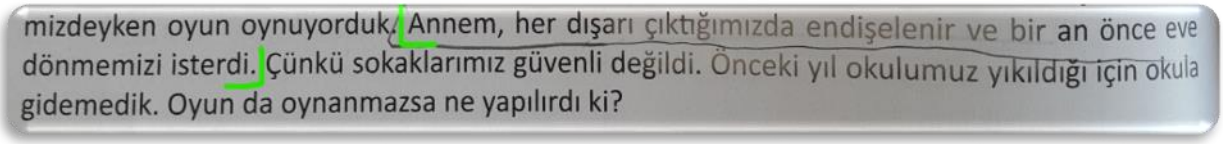
Şekil 43 de verilen örnekte makine kelimesi makina şeklinden yazıldığından cümlede yazım yanlışı vardır.


kullanmak yeterli değildir. Bilinçli
enerji kullanımıyla hem tasarruf et-
miş hemde enerji kaynaklarını koru-
muş oluruz. Doğru kullanılan ener-

Şekil 44: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yazım yanlışlığı

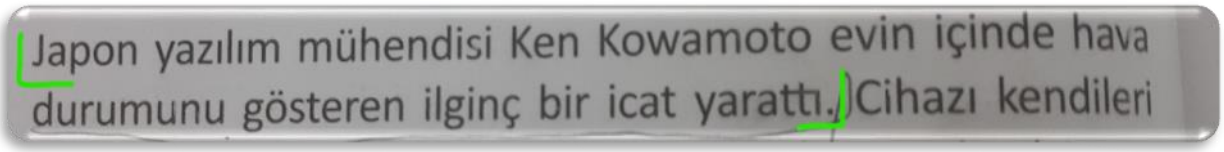
Şekil 44 de ayrı yazılması gereken -de nin yazılışından kaynaklı bir yazım yanlışı vardır.

4.2. Anlatım Bozuklukları


mizdeyken oyun oynuyorduk. Annem, her dışarı çıktığımızda endişelenir ve bir an önce eve
dönmemizi isterdi. Çünkü sokaklarımız güvenli değildi. Önceki yıl okulumuz yıkıldığı için okula
gidemedik. Oyun da oynanmazsa ne yapılırdı ki?

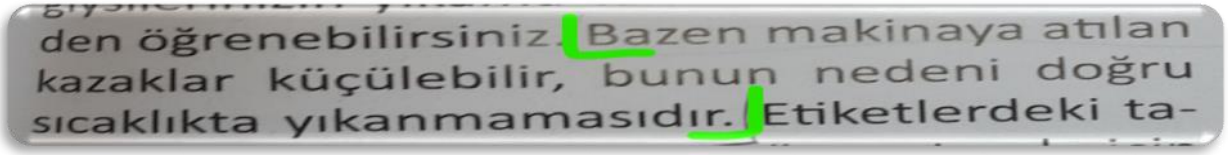
Şekil 45: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

Şekil 45 de verilen örnekte her kelimesinin yanlış yerde kullanılmasından kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır.


Japon yazılım mühendisi Ken Kowamoto evin içinde hava durumunu gösteren ilginç bir icat yarattı. Cihazı kendileri

Şekil 46: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

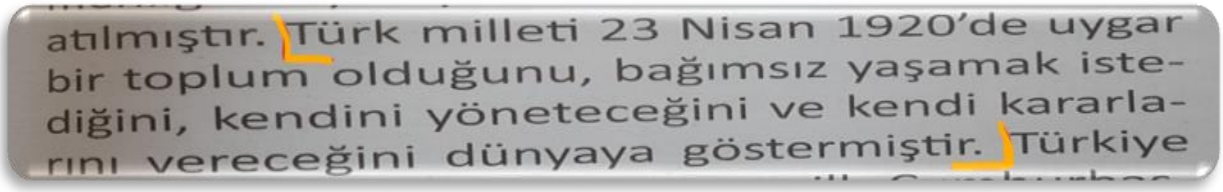
Şekil 46 da anlam belirsizliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu olduğu görülmektedir.


den öğrenebilirsiniz. Bazen makinaya atılan kazaklar küçülebilir, bunun nedeni doğru sıcaklıkta yıkanmamasıdır. Etiketlerdeki ta-

Şekil 47: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında anlatım bozukluğu

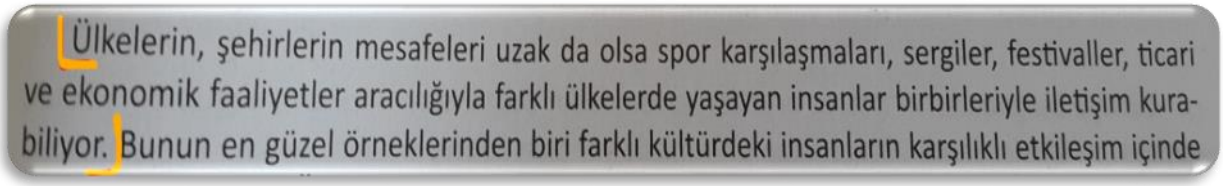
Şekil 47 de nesne eksikliğinden kaynaklı bir anlatım bozukluğu vardır.

4.3. Cümlelerdeki Kelime Sayısı Yanlışlıkları


atılmıştır. Türk milleti 23 Nisan 1920'de uygar bir toplum olduğunu, bağımsız yaşamak istediğini, kendini yöneteceğini ve kendi kararlarını vereceğini dünyaya göstermiştir. Türkiye

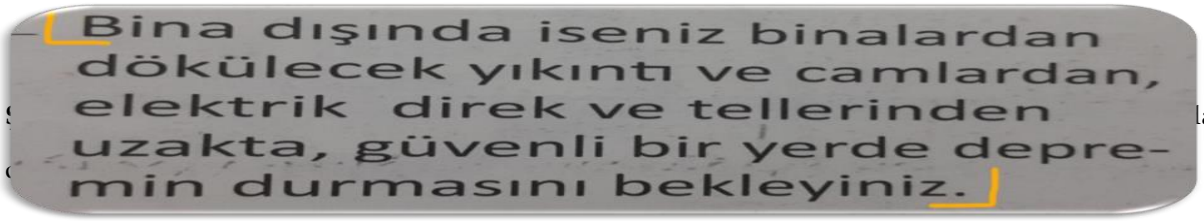
Şekil 48: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayısı yanlışlığı

Şekil 48 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 20 kelimedir.


Ülkelerin, şehirlerin mesafeleri uzak da olsa spor karşılaşmaları, sergiler, festivaller, ticari ve ekonomik faaliyetler aracılığıyla farklı ülkelerde yaşayan insanlar birbirleriyle iletişim kurabiliyor. Bunun en güzel örneklerinden biri farklı kültürdeki insanların karşılıklı etkileşim içinde

Şekil 49: 2017 Sosyal Bilgiler Programına göre hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında cümlelerdeki kelime sayısı yanlışlığı

Şekil 49 da verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 22 kelimedir.



Şekil 50 de verilen cümledeki toplam kelime sayısı 4. sınıflar için en fazla 14 kelime olması gerekirken 19 kelimedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda;

1968 İlkokul Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitabında; yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, satır sonunda sözcük bölmesi kuralına ve bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılması kriterlerine dikkat edilmediği görülmüştür.

1998 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında; yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, edebi ürünlere yer verilmesi kriterine, satır sonunda sözcük bölmesi kuralına ve bilgi ya da açıklamalar kanıt ya da referanslara dayandırılması kriterine dikkat edilmediği görülmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında; yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına ve cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına dikkat edilmediği görülmektedir.

2017 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında; yazım yanlışı yapılmamasına, anlatım bozukluğu yapılmamasına ve cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına dikkat edilmediği görülmektedir.

Şenşekerci (2016), öğretmen adaylarının görüşlerine göre 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yazım ve noktalama kurallarına uygun olduğunu ancak cümle uzunluklarına dikkat edilmediğini, Ertürk ve Güler (2017) öğretmen görüşlerine göre 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının dil ve anlatım ölçütleri yönünden yeterli olduğu ancak 5. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dil ve anlatım ölçütleri yönünden kısmen yeterli olduğu ve bu ders kitaplarının dil ve anlatım kısımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ve Karabacak ve Turan (2007)'ın sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının dil ve anlatım yönünden

genellikle zayıf olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlarla araştırmadan elde edilen bulguların parelellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim genel olarak, 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yazım yanlışı yapılmamasına, noktalama işaretlerine, anlatım bozukluğu yapılmamasına, cümlelerdeki kelime sayıları 4. sınıf için en çok 12 kelime olması kuralına, satır sonunda sözcük bölmesi kuralına dikkat edilmeden hazırlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte Mentiş Taş (2007) öğretmen görüşlerine göre 2005-2006 öğretim yılında okutulan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden olumlu olduğu sonucu araştırma sonuçları ile parelellik göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bu sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

Kitaplar, birkaç komisyon oluşturulup komisyonlardan çıkan kararlar karşılaştırılarak düzenlenebilir.

Kitap inceleme komisyonunun onayından geçen kitaplar, okullarda okutulmadan önce internet ortamında kitap kullanıcı paydaşlarının görüş ve önerileri için paylaşıma açılabilir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2013). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler. Ankara: Pegem Akademi.

Akbuğa, M. (2010). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri (Konya ili örneği).* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Ambarlı, A. (2010) *Türkiye'de cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler),* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Bulut, S.(2008). İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Ceyhan, E ve Yiğit, B. (2005).). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara, Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.

Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.

Güler, E. (2016). *Farklı yayın evlerine ait Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği).* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Karabacak N. ve Turan İ. (2007). "İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına göre Bir Değerlendirmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,16, 209-233.

Kars, N.(2006). *2005-2006 Öğretim Yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan, İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kulantaş, N. (2007). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Küçükahmet, L.(2004).). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Nalçacı, A.(2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15 (2): 321-335.

Özsoy, S., F. (2010). *2007-2008 Öğretim yılı ilköğretim 4. Ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının pedagojik açıdan incelenmesi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri

Resmi Gazete (12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı).Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği

Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler öğretimine bakış. Bayram, T. ve Adem, Ö. (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle Sosyal Bilgiler öğretimi (s.2-15). Ankara: Pegem Yayınevi.

Seven, S.(2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Yüksek Lisans Tezi, Manisa.

Sönmez, V. (1998). Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu (s.7). Ankara: Ertem Basım Yayın.

Sümengen, F. (2010). *2007-2008 Öğretim yılı ilköğretim 4. Ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının pedagojik açıdan incelenmesi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Şahin, S. (2010*). İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Şenşekerci, E. (2016). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından değerlendirilmesi. *Kesit akademi dergisi*, 2 (4), 84-104.

Şirin, E., T. (2012*). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılan Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Taş, M., A.(2007). Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,17, 519-532.

Tay, B. (2017) 2005 Sosyal Bilgiler dersi programı ile 2017 Sosyal Bilgiler ders taslak öğretim programının karşılaştırılması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487

Türkel, N.(2010). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Alan Ders Kitaplarında Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı.* Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Ulu Kalın, Ö.(2007). *Sosyal Bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi.* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (s.189-201). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Hayat Bilgisi Öğretiminde Çizgi Film ve Animasyon Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Doç. Dr. Bayram Tay

Ahi Evran Üniversitesi, bayramtay@ahievran.edu.tr

Araş. Gör. Murat Baş

Ahi Evran Üniversitesi, muratbas@ahievran.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi, Şule Aslan

Ahi Evran Üniversitesi, suleaslan40@gmail.com

Özet

Teknoloji, ortaya çıktığı andan itibaren insanoğlunun hayatının her alanına girmiş, onun vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir ve birçok alanda da kullanılmaya başlanmıştır. Toplumumuzun en küçük bireyleri olan çocuklar da, günümüzün en yaygın ve etkin kitle iletişim araçlarını kullanmakta ve onlardan etkilenmektedirler. Eğitimin amacı, çocuğun çevresine başarılı bir biçimde uyumunu sağlamaktır. Hayat Bilgisi dersi bu amacı gerçekleştirmek üzere ilkokulun ilk üç yılında yer alan derslerden birini oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi dersi, yaşamın kendisini sunmaya çalışan ve çocuğu yaşama hazırlayan ilk derstir. Bu dersin verimliliği açısından kullanılabilecek materyallerden biri de çizgi film veya animasyonlar olabilir. Çizgi film ve animasyonların derslerde kullanılması eğitim öğretim sürecinin öğrenciler açısından daha zevkli hale gelmesini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, birden fazla duyuya hitap etme özelliği ile çizgi film veya animasyonlar, Hayat Bilgisi derslerinin de, daha eğlenceli, ilginç ve anlaşılır olmasına katkı sağlayabilecektir. Bu araştırma, Hayat Bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımını öğrencilerin bakış açısıyla incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören, Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon izleyen 10 öğrenci ve izlemeyen 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada verilerin analizi sonrası elde edilen bulgulara göre, çizgi film ve animasyon izletilen grupta, Hayat Bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımının; dikkati çektiği, dersi zevkli hale getirdiği, anlamayı kolaylaştırdığı, görsellik ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı, öğrencilerde ilgi ve merakı artırdığı, öğrencilerin başarılarına, anlama düzeylerine ve bilgilerin akılda kalıcılığına katkısının genel anlamda olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon izlemeyen gruptaki öğrenciler ise, derste animasyon izlemeye son derece istekli olduklarını; istekli olma nedenleri sorulduğunda ise, derslerin çizgi film ve animasyonla daha zevkli, eğlenceli ve heyecanlı olabileceğini ve konuların akılda kalıcılığının artacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, çizgi film, animasyon, öğrenciler

Student Opinions on the Use of Cartoon and Animation in Lıfe Science Teaching

Summary

Technology has become an indispensable part of human life and has become an indispensable part of human life since its emergence and has been used in many fields. Children, who are the smallest members of our society, use and are influenced by the most common and effective mass media of our day. The aim of education is to ensure that the child adapts to their environment successfully. The Life Science courses is one of the courses in the first three years of primary school in order to realize this aim. Life Science courses is the first lesson that tries to present life itself and prepare the child for life. One of the materials that can be used for the efficiency of this course may be cartoons or animations. The use of cartoons and animations in lessons can make the teaching process more enjoyable for students. In this context, cartoons or animations with the feature of addressing more than one senses can contribute to making Life Science courses more fun, interesting and understandable. This research is a qualitative study conducted with the aim of examining the use of cartoons and animations with the perspective of students. A case study pattern was used in the study. Criterion sampling was used to select the sample group of the study. The study group of the study was limited to 2nd year students. The study group consisted of 20 students who are studying in the second year of school, 10 students watching cartoons and animation in Life Science courses and 10 students who are not watching cartoons and animation. The data of the study were collected with open-ended semi-structured interview questions and the data were subjected to content analysis. According to the findings obtained from the analysis of the data in the study, the group who watched cartoon and animation, the use of cartoons and animations in Life Science courses; It has been determined that the contribution of the students to the lessons, makes the lesson enjoyable, helps the understanding, provides visual and permanent learning, increases the interest and curiosity in students, contributes to students' achievements, comprehension levels and retention of knowledge are generally positive. On the other hand, the students in the group who did not watch cartoons and animations in the Life Science courses stated that they were very keen to watch animation in the course; When asked about the reasons for being willing, they stated that the lessons could be more enjoyable, fun and exciting with cartoons and animation and the subjects' retention would increase.

Keywords: Life science courses, cartoon, animation, students

Giriş

Eğitim, insanı diğer canlılardan ayıran en temel süreçlerden biridir. Toplumsal bir varlık olan ve bazı yeterliliklerle dünyaya gelen insan, bulunduğu topluma ve değerlerine uyumu, hatta hayatını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla kazanır. Başka bir açıdan bakıldığında toplum yaşamı da, insanın eğitimini zorunlu kılmaktadır (Oktay, 2012: 2). Bu bağlamda eğitim, insan için vazgeçilmez bir unsurdur diyebiliriz. Eğitim çabalarının en genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Eğitimi geliştirmenin en temel ölçütü, insan öğesinin geliştirilmesidir. İnsan güçlerinin geliştirilmesi ve istenen özelliklerle donanmış bir kişiliğe kavuşması için en etkili araç eğitimdir (Büyükalan Filiz, 2014: 4).

Günümüzde medyanın, teknolojik araç-gereçlerin eğitim alanının da ayrılmaz bir parçası haline gelmesinin teknolojinin ilerlemesinin sonucu olduğu söylenebilir. Arıcı ve Dalkılıç, (2006)'a göre bilgisayar teknolojisinin sunduğu imkânlardan yararlanmasını bilen, bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi günlük hayatta kullanabilen ve en önemlisi de bilgi üretebilen nesillerin yetiştirilmesi gerekliliği, eğitim alanında bilgisayar teknolojisinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda öğretmenler filmler aracılığıyla gerek görsellerle gerekse işitsel olarak öğrenilmesi amaçlanan bilgileri çocuklara rahatlıkla verebilmekte, böylece kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleşmektedir.

Hayat Bilgisi; doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez, 1998: 8). "Hayat Bilgisi" dersi ile "eğitim" arasında çok yakın bir ilişki ya da iç içelik vardır. Eğitimin genel amacı, çocuğun çevresine "başarılı" ve "etkin" ya da "olumlu" bir biçimde "uyum" yapmasını sağlamaktır. Hayat Bilgisi dersi, bunu gerçekleştiren ilk derstir. Hayat Bilgisi, gözlem, deney, iş ve yaşama dersidir (Binbaşıoğlu (2003: 36). Bilindiği gibi Hayat Bilgisi dersinin, çocuğun yaşamında çok önemli bir yeri vardır. Bu ders sayesinde öğrenciler kendilerini ve çevresini tanır, kendilerini gerçekleştirerek çevrelerine uyum gösterir, problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirler. Hayat bilgisi, çocukların bilinçli olarak yaşama yönelik şeyleri öğrenebileceği, okula başlamadan önce arzu edilmeyen, istenmeyen öğrenmelerini arzu edilenlerle değiştireceği ilk derstir. Öğrencini ilkokulda karşılaştığı ilk derslerden biri olması ve yaşamla ilgili öğrenmeleri içermesi, hayat bilgisi dersini önemli hale getirir (Sağlam, 2015: 2). Baymur (1937), "Hayat Bilgisi dersi, kitaptan okunacak, ezbere konuşma ile geçirilecek söz dersi değil; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersi olup, öğretimin mihveridir." demektedir.

Eğitim ortamında yer alan, derslerde kullanılan çeşitli araç gereçler, uygun bir biçimde kullanıldığında öğretim somutlaşır, öğrenciler bu araç gereçler sayesinde daha kolay öğrenme gerçekleştirir ve gerçekleştirilen bu öğrenmeler kalıcı olur. Hayat Bilgisi dersinde kullanılan araçlar, çocukların yaşadıkları ortamda karşılaştıkları tüm uyarıcılardır. Binbaşıoğlu (2003: 122)'ya göre Hayat Bilgisi dersinin araçları, aslında yaşamın kendisinde bulunan her şeydir. Ona göre Hayat Bilgisi dersinin en önemli aracı, gerçek yaşam ve buradaki nesne, olay, olgular ve bunlar arasındaki ilişkilerdir. Öğretimde kullanılan araç gereçlerden istenilen düzeyde verim alınabilmesi, öğretmenlerin araç gereçleri çok iyi bir şekilde tanımaları ve öğretim sürecinde onları etkili bir biçimde kullanmalarına bağlıdır. Öğretmenler öğretim sırasında kullanacakları araç gereçlerin eğitsel özelliklerini tanımalı, onları nerede ve ne zaman kullanacaklarını iyi bilmelidirler (Yaşar, 2008: 124).

Öğretim teknolojisi, öğrenme öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünüdür (Şahin ve Yıldırım (1999: 4). Bilindiği gibi aynı sınıf ortamında bulunan çocuklarda bireysel farklılıklar söz konusudur. Öğrencilerin "hazırbulunuşluk" düzeyi de bu noktada önemli bir faktördür. Öğrencilerin ders esnasında dikkatlerini çekebilmek, onların daha fazla duyu organına hitap edip, daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak için derslerde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır.

Son yıllarda, eğitimcilerin sınıfta teknolojiyi, özellikle de bilişim teknolojilerini kullanmaya başlamasıyla, öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini desteklemek için yeni bir fırsat ortaya çıkmıştır (Lui, 1998'den akt. Karataş, 2008: 211). Eğitim-öğretimde kullanılan materyallerden birisi de çizgi film ve animasyonlardır. Canlandırma (animasyon); Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde tek tek resimleri ya da devinimsiz nesneleri gösterim sırasında devinim duygusu verebilecek biçimde düzenlemek ve filme aktarmak işi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Çocukların sevdiği televizyon yapımlarından olan çizgi film, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde; "Bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi." olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Okulların salt ders ortamlarından ibaret, sıkıcı mekânlardan ziyade çocukların eğlendikleri, okulu bir oyun ortamı olarak gördükleri ve de onları içinde yaşadıkları hayatın gerçek normlarına uygun olarak onları hazırlayan ortamlara dönüştürülmesi sürekli dile getirilen bir amaçtır (Gülden, 2015: 22). Bu bağlamda bu amacın gerçekleşmesinde önemli rolü olan animasyonlar, nesnelerin nasıl konum ve şekil değiştirdiğini göstermeyi sağlayan materyallerdir. Bu nedenle dinamik içeriklerin öğretilmesinde tercih edilir. Öğrencilerin animasyonlara olan bakış açısı düşünüldüğünde, animasyonlarla işlenen konuların öğrencileri derse karşı daha fazla motive ettiği, onları daha canlı hale getirdiği ve işlenen dersleri daha eğlenceli bir hale getirdiği söylenebilir (Daşdemir ve Doymuş, 2012). Eğlence ve bilginin olduğu bir çizgi film, hem eğitici hem de çocukların ilgi ve merakını arttıracak biçimde olabilir. İlkokul aşamasındaki çocuklar çizgi filmlerle birçok konuda eğitici bilgilere yer verilerek, çocukların dikkatini daha çok çekerek, olumlu yönde yönlendirilebilirler. İzledikleri çizgi filmler ileriki yaşantılarında da etkili olabilir (Eskandari, 2007: 19). Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon kullanımının çocuklar açısından olumlu katkıları olacağı düşünüldüğünden bu çalışmada, Hayat Bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çoğu çocuk kontrolsüz ve seçimsiz bir şekilde zamanlarını televizyon başında geçirmektedir. Ancak çocuklara yönelik içeriğe sahip, ahlaki değerlerle çatışmayan eğitici çizgi film ve animasyonların eğitim-öğretimde kullanılmasının çocukların hem eğlenmelerine hem de eğlenirken öğrenmelerine katkı sağlayabileceği düşüncesinden hareketle çalışmaya değer görülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma mesafeleri azaltan bir deneyim olduğu için duygularla meşgul olmayı mümkün kılan birçok fırsat verir (Glesne, 2012: 182). Yapılan araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır. Nitel araştırmalarda durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2012: 30). Durum çalışması, betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alır ve sosyal bilimlerde psikoloji, sosyoloji ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılmaktadır. Özellikle dil öğrenimi, anadil ve ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi gibi araştırmalarda durum çalışmalarına dayalı araştırmalar sık sık görülmekte olup karmaşık istatiksel analizlerle bulguların elde edildiği deneysel çalışmalar yerine bir kişi, olay veya durumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün çalışmalardır (Paker, 2015: 119). Durum çalışması deseni, "Niçin" ve "Nasıl" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289). Durum çalışması, birkaç hafta gibi kısa bir zaman diliminde yapılabileceği gibi bir iki yıl gibi uzun erimli çalışmalarda odaklanmış sorularla, gözlemlerle, sesli ve/ veya görsel kayıtlarla, varsa yazılı kaynak ve belgelerle derinlikli betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlar getirmeyi amaçlar (Paker, 2015: 119). Merriam, nitel durum çalışmasını "tek bir kişinin veya varlığın, olgunun veya sosyal birimin ayrıntılı ve bütünsel olarak betimlenmesi ve analizi" olarak tanımlamıştır (Merriam, 1988: 16'den akt. Paker, 2015). Durum çalışması deseni, nitel veya nicel yaklaşımla yapılabilir. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73). Bu araştırma kapsamında da Hayat Bilgisi öğretiminde çizgi film ve animasyon kullanımı, öğrencilerin bakış açısıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tespit edilmesinde, araştırma desenine ve konunun doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda amaca uygun olarak araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören, Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon izleyen 10 öğrenci ve izlemeyen 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için ilgili literatür

taranarak 5 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular dört uzmanın da görüşü alınarak oluşturulmuş, oluşturulan sorular kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde üç soruya indirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin eğitim gördüğü okulda, rahat edebilecekleri bir mekânda, yüz yüze ve süre kısıtlaması olmadan yapılmıştır. Görüşme esnasında anlaşılmayan durumunlar olması durumunda, araştırmacılar katılımcılara gerekli açıklamalarda bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır. Metin olmadığı zamanlarda, örneğin, konuşmalar, görüşmeler gibi sözlü herhangi bir iletişim aracı kullanıldığı zaman, bunlar yazıya dökülür. Tüm bu içeriklerin insan eliyle yazılmış ya da şekillendirilmiş olması gerekir (Kızıltepe, 2015: 254). Merriam (2009) görüşmelerin yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak doğrusal bir düzlemde sınıflandırılabileceğini söyler. Bu bağlamda en esnek yapıdaki görüşmelerin yapılandırılmamış görüşmeler olduğundan bahseder. Yapılandırılmış görüşmeler yazılı bir anketin sözel formudur. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise, hem belirgin hem de açık uçlu sorular içererek diğer iki türün bir karışımı olarak ortaya çıkar (Merriam, 2009: 89'dan akt. Akmehmet Şekerler: 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulmak istenen belirli sorular vardır. Görüşme yapmak araştırmacı ve katılımcı arasında yakın bir etkileşim doğurabilir.

Yapılan araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kaydedilen sözel veriler birebir şekilde yazıya dönüştürülmüş ve elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) içerik analizi yöntemi ile söylemler kategorik olarak temalaştırılarak nicel hale getirilmiş, kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak ve analizlere açıklık getirmek için ise doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır. Bu alıntılar Ö-E-1 veya Ö-K-1 şeklinde dokümanlara verilen kodlarla sunulmuştur. Bu kodlarda yer alan ilk harf ("Ö") öğrenci, ikinci harf ("K" ve "E") cinsiyeti, rakam ise dokümanın incelenme sırasını ifade etmektedir. Elde edilen bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırıldıktan sonra kategoriler ve temalar ortaya çıkmıştır. Araştırmada bulguların sunumunda öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ilkokul 2. Sınıf öğrencileri, çizgi film ve animasyonları Hayat Bilgisi dersinde kullananlar ve kullanmayanlar olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Araştırmada kapsamında öğrencilerden alınan görüşler ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir.

1.Alt Problem: İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin tamamının Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri nelerdir?

1. alt problemimize yönelik olarak İlkokul 2. Sınıf öğrencilerine, "Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusunu yönelttik.

Tablo 1. İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin tamamının Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri

Görüşler	f
• Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi ……..	14
• Kalıcı öğrenmeye destek sağlaması ……..…….	11
• Hayat Bilgisi konularının öğrenilmesini kolaylaştırması ……..….	11
• Öğrenilenleri somutlaştırması ……...…….	10
• Birden fazla duyu organına hitap etmesi ……..…….	9
• Dikkat çekici olması……..……..	9
• Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlaması ……..…….	7
• Model alma becerisi kazandırması……	6
• Empati becerisi kazandırması……	3
• Öğrenme süresini azaltması……...……	3
• Rahatlatıcı olması……...……..	2

Tablo 1'e göre İlkokul 2. Sınıf öğrencilerine Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin tamamının bu kategorideki düşünceleri 11 alt kategoriden oluşmuştur. Bu kategoride 'Hayat Bilgisi konularının öğrenilmesini kolaylaştırır.', 'Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlar.' ve 'Öğrenilenleri somutlaştırır.' ifadeleri yer alırken, 'Öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.' ifadesi en çok yer alan ifade olmuştur. 'Rahatlatıcı olma.' ifadesi ise en az dile getirilen ifade olmuştur.

2.Alt Problem: Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleyen ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin, Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. alt problemimizden hareketle, Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleyen ilkokul 2. Sınıf Sınıf öğrencilerine "Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon kullanımının faydaları nelerdir?" sorusunu yönelttik.

Tablo 2. Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleyen ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
• Kalıcı öğrenmeye destek sağlaması	9
• Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi	8
• Hayat Bilgisi konularının öğrenilmesini kolaylaştırması	7
• Öğrenilenleri somutlaştırması	7
• Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlaması	6
• Birden fazla duyu organına hitap etmesi	5
• Dikkat çekici olması	5
• Model alma becerisi kazandırması	5
• Empati becerisi kazandırması	3
• Öğrenme süresini azaltması	3
• Rahatlatıcı olması	2

Tablo 2' ye göre Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleyen ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine, Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon kullanımının faydalarına ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğrencilerimizin bu kategorideki düşünceleri 11 alt kategoriden oluşmuştur. Bu kategoride 'Kalıcı öğrenmeye destek sağlar.' en çok yer alan ifade iken, 'Rahatlatıcı olma.' ifadesi ise en az dile getirilen ifade olmuştur.

3.Alt Problem: Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işlemeyen gruptaki öğrencilerin, bu dersi çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri nelerdir?

Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işlemeyen gruptaki 2. Sınıf öğrencilerine, 3. alt problemimizden hareketle "Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusunu yönelttik.

Tablo 3. Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işlemeyen gruptaki öğrencilerin, bu dersi çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri

Görüşler	f
• Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi	6
• Merak duygusu	4
• Dikkat çekici olması	4
• Hayat Bilgisi konularının öğrenilmesini kolaylaştırması	4
• Öğrenilenleri somutlaştırması	3
• Göz sağlığına zarar vermesi	3
• Kalıcı öğrenmeye destek sağlaması	2
• Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlaması	1
• Ders işleme konusunda değişiklik isteme	1

Tablo 3'e göre Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işlemeyen gruptaki öğrencilere, bu dersi çizgi film ve animasyonla işleme konusundaki düşünceleri sorulmuş, öğrencilerin bu kategorideki düşünceleri 9 alt kategoride oluşmuştur. Bu kategoride 'Öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.' en çok yer alan ifade olmuştur. 'Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlar.' ve 'Ders işleme esnasında etkinlik noktasında değişiklik sağlar.' ifadeleri ise en az dile getirilen ifadeler olmuştur.

Sonuç

Araştırmada ilkokul 2. Sınıf öğrencileri, çizgi film ve animasyonları Hayat Bilgisi dersinde kullanan ve kullanmayanlar olmak üzere 2 gruba ayrılmış ve bu noktada öğrencilerin görüşleri ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun Hayat Bilgisi dersinde ve diğer derslerde çizgi film ve animasyon kullanımına olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işleyen ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin çizgi film ve animasyonun faydaları noktasında en çok dile getirdikleri ifade 'Kalıcı öğrenmeye destek sağlar.' ifadesi olmuştur. Buna karşın Hayat Bilgisi dersini çizgi film ve animasyonla işlemeyen gruptaki öğrencilerden birkaç tanesinin ifadelerinden çizgi film ve animasyonların derslerde kullanımı ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Geriye kalan büyük çoğunluk ise bu dersi çizgi film ve animasyonla işleme konusunda istekli olduklarını dile getirmiş ve izledikleri takdirde 'Öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.' , 'Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlar.' ve 'Ders işleme esnasında etkinlik noktasında değişiklik sağlar.' ifadelerinde bulunmuşlardır.

Öneriler

Araştırma kapsamında bulgulara ve sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

Çalışmada Hayat Bilgisi dersinde çizgi film ve animasyon izlemeyen gruptaki birkaç öğrencinin, çizgi film ve animasyonların derslerde kullanımı ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine çizgi film ve animasyonların kullanımı ile ilgili seminerler verilmesi ve bu yolla öğrencilerin de bu konu ile ilgili bilgilendirilmesi önerilebilir.

Derslerde kullanmak üzere seçilen çizgi filmler sadece konuyla ilgili olduğundan dolayı özensizce seçilip izletilmemelidir.

Çocukların model alma yoluyla öğrendiği yanlış davranışları uygulayacağı göz önünde bulundurularak, saldırganca tutum ve şiddet öğeleri içeren çizgi filmler onlara seyrettirilmemelidir.

Çocukların seyredeceği filmler onların yaşlarına, ilgi ve beklentilerine uygun olmalı, çizgi filmin içeriği aile sevgisi, yardım severlik, iyilik, doğruluk, barış ve hoşgörü, doğayı ve hayvanları tanıma gibi eğitici ve faydalı konulardan seçilmelidir.

Kaynakça

Akmehmet Şekerler, S. (2015). Derinlemesine Görüşme. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma içinde* (186-201). Ankara: Anı Yayıncılık.

Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 421-430.

Baymur, A. F. (1937). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyükalan Filiz, S. (2014). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (1-30). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2 (3), 33-42.

Eskandari, M. (2007). *İran'da Televizyonda Yayınlanan Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Eğitimine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülden, B. (2015). Değerler Eğitiminde Çizgi Filmlerin İşlevi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, , 735-765.

Karataş, S. (2008). Bilişim Teknolojileri Öğretimi ve Yaratıcılık. D. Deryakulu (Ed.), *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler* içinde (207-226). Ankara: Maya Akademi.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik Analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma* içinde (253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.

Oktay, A. (2012). Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi. A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Paker, T. (2015). Durum Çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma içinde* (119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. Gültekin, M. (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* İçinde (1-15). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Sönmez, V. (1998). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin T. ve Yıldırım S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TDK. (2018). www.tdk.gov.tr. (Forsnet) Ağustos 24, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b8003c875fed4.24074449 adresinden alındı.

TDK. (2018). www.tdk.gov.tr. (Forsnet) Ağustos 24, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b8006afa3bc75.00573197 adresinden alındı.

Yaşar, Ş. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler. Ş.Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (121-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

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

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Karikatürlerde Değerler: Duyarlılık Değeri Örneği

Dr. Öğr. Üyesi, Ömür Gürdoğan Bayır

Anadolu Üniversitesi, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Doç. Dr., Tuba Çengelci Köse

Anadolu Üniversitesi, tubacengelci@anadolu.edu.tr

Özet

Toplumsal duyarlılık bireyin çevresinde ve dünyada yaşanan olaylara tepki vermesi ve sorumluluk almasıdır. Ancak günümüzde yaşam biçiminde oluşan değişimlere paralel olarak özellikle toplumsal duyarlılığın göz ardı edildiği söylenebilir. Toplumun geleceğini oluşturan öğrencilere toplumsal olgu ve olaylarla ilgili gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması onların yaşamlarında karşılaşabilecekleri durum ve sorunları analiz etmelerinde yardımcı olacaktır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı öğrencilerin sahip olduğu duyarlılık değerini karikatürler aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaca bağlı olarak öğrencilerin kendilerine verilen karikatüre ilişkin duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak duyarlılık değerini yansıtan bir karikatür ve bu karikatüre ilişkin açık uçlu soruların yer aldığı bir form kullanılmıştır. Karikatürler öğrencilerin yorumlayabilme, farklı açılardan düşünme, çok yönlü analiz yapabilme vb. becerilerini geliştirmesi açısından öğretim sürecinde kullanılabilecek önemli görsel kaynaklar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının değerlendirilmesinde de bir araç olarak karikatürlerden yararlanılabilir. Veri toplama aracında kullanılan karikatür yazı içermemektedir. Karikatüre ilişkin olarak hazırlanan formda öğrencilere karikatürde ne gördükleri, karikatüre ilişkin ne düşündükleri ve ne hissettikleri sorulmuştur. Ayrıca öğrencilere karikatürdeki insanların yerinde olsalardı nasıl davranacaklarına ilişkin bir soru da yöneltilmiştir. Araştırmaya Eskişehir il merkezinde yer alan bir ortaokulun 6. sınıfına devam eden 84 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz teknik tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun karikatürü doğrudan betimledikleri görülmüştür. Öğrencilerin karikatürdeki duyarlılık değerine ilişkin düşüncelerini değerler, teknoloji ve toplumsal davranışlar açısından ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler karikatürden yola çıkarak duyarlılık değerini sosyal medya ve teknoloji bağımlılığı, değerlerin yozlaşması ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler duyarlılık değerini yardımlaşma değeri ile bağdaştırmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Duyarlılık, Karikatür

Values In Cartoons: Case Of Sensitivity Values

Summary

Social sensitivity is to react and take responsibility for issues which occur both in the local environment and the world. However, it can be said that social sensitivity is ignored in parallel with the changes in the way of life in our days. Teaching the necessary knowledge, skills, and values related to social phenomena and events to the next generation will help them analyze the situations and problems they may face with in their lives. In this context, the purpose of this research is to examine sensitivity values of students using cartoons. Depending on this purpose, the students were asked about their feelings and thoughts regarding the cartoon given to them. This research is a descriptive study designed with qualitative research approach. The data collection tools included a worksheet with a cartoon which reflects the sensitivity value and four open ended questions. Cartoons are one of the important visual sources of teaching process which help students interpret issues, take and analyze issues in multi-dimensional perspective. At the same time, cartoons can be used as a tool to assess cognitive and affective gains of students. The cartoon used in the data collection form does not contain the text. In the form, students were asked what they saw in the cartoon, what they thought about the cartoon, and what they felt. There was also a question about how students would behave if they were in place of the people in the cartoon. The participants of the study were 84 secondary school students who were attending the 6th grade in one of the state schools in the Eskişehir. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used. The results of the study revealed that students mostly described cartoon directly. Students explained their views regarding the cartoon in terms of values, technology, and social behaviors. They related sensitivity values with social media and technology addiction, and moral degeneration. Students associated sensitivity values with the cooperation.

Keywords: Value, Sensitivity, Cartoon

Giriş

Değer *"insanı diğer canlılardan farklı kılan özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü"* (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.16) biçiminde tanımlanmaktadır. Değerler eylemlerin, politikaların, insanların ve olayların değerlendirilmesi konusunda rehberlik eden standartlar ve ölçütlerdir. Değerler toplumsal yaşamın bir parçası olup bireylerin toplumsal yaşama uyumu için gereklidir. Değerler bireyin diğer bireylere, canlılara ve doğaya karşı davranışlarında da belirleyici rol oynamaktadır (Schwartz, 2007). Bu bağlamda eğitim kurumlarında değerler eğitimine yer verilmesi doğal ve toplumsal anlamda duyarlı bireylerin yetiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ailede başlayan değerler eğitimi okul yaşamında da açık ve örtük programlar yoluyla desteklenmektedir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan adalet, barış, bağımsızlık, dürüstlük, temizlik, sorumluluk, sevgi, saygı ve duyarlılık vb. değerler yer almaktadır.

Öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerden biri olan duyarlılık, içinde yaşadığımız dünya ile ve dünyada meydana gelen olaylarla ilişki kurarak bu konuda sorumluluk almayı içerir (Keskin ve Öğretici, 2013). Duyarlılık tarihsel ve kültürel mirasa, doğal çevreye ve toplumsal olgu ve olaylara duyarlılık biçiminde ele alınabilir. Toplumsal duyarlılık bireyin çevresinde ve dünyada

yaşanan olaylara tepki vermesi ve bu olaylarla ilgili sorumluluk almasıdır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve yaşam biçiminde oluşan değişimlere paralel olarak özellikle toplumsal duyarlılığın göz ardı edildiği söylenebilir. Toplumun geleceğini oluşturan öğrencilere toplumsal olgu ve olaylarla ilgili gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması onların yaşamlarında karşılaşabilecekleri durum ve sorunları analiz etmeleri bakımından gerekli görülmektedir. Öğrencilere duyarlılık değerinin kazandırılmasında yararlanılabilecek araçlardan biri karikatürlerdir.

Karikatürler konu edindikleri toplumsal normlar, kültürel değerler gibi unsurlarla ait oldukları toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini çarpıcı biçimde yansıtırlar (Örs, 2007). Karikatürler toplumsal olgu ve gerçekleri mizah yoluyla ele alır. Mizahın temel dinamiği ise eleştirel düşünce olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2010). Eleştirel düşünme değer eğitiminde dikkate alınması gereken konulardan biridir. Ancak eleştirel düşünme yoluyla öğrencilerin değerleri içselleştirmesi ve davranışlarına rehber olarak kabul etmeleri sağlanabilir (Breunig, 2005, s.121). Bu araştırmada da öğrencilerin toplumsal yaşamda giderek artan duyarsızlık sorununa karikatür aracılığıyla eleştirel biçimde bakmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Alanyazında ilköğretim öğrencilerinin çeşitli konulara ilişkin görüş ve algılarını ortaya koymada öğrencilerin çizdikleri karikatürlerin kullanıldığı araştırmalar (Ersoy ve Türkkan, 2010; Herdem ve diğerleri, 2014) ile kavram karikatürlerinin öğretim amaçlı kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır (Balım ve diğerleri, 2008; Keogh ve Naylor, 1999; Perales-Palacios ve Vílchez-González, 2005; Topçubaşı ve Polat, 2014; Uğurel ve Moralı, 2006). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğrencilere duyarlılık değerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalı çalışmalara da rastlanmıştır (Keskin ve Öğretici, 2013; Topkaya, 2016). Ersoy (2010) ise öğrencilerin değer kazanımlarının incelenmesinde karikatürden yararlanmış, değer olarak da dayanışma değerini belirlemiştir. Alanyazında duyarlılık değerine ilişkin olarak karikatürün kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğrencilerin sahip olduğu duyarlılık değerini karikatürler aracılığıyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarla bireylerin algıları, deneyimleri ve tutumları ile ilgili derinlemesine bir inceleme yapılabilir. Bu araştırmalar sonunda araştırmacılar bireylerin davranışları konusunda veriler elde eder

(Boxill ve diğerleri, 1997'den Akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Bu araştırma kapsamında da bireylerin duyarlılık değerine ilişkin algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem nitel araştırmalarda en fazla tercih edilen yöntemdir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Elverişli örneklemede ulaşılması kolay olan ögeler çalışma kapsamına alınmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013). Bu kapsamda araştırmaya orta sosyoekonomik düzeyde altıncı sınıfa devam eden 86 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri duyarlılık değerini yansıtan yazısız bir karikatür ve bu karikatüre ilişkin açık uçlu soruların yer aldığı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan karikatür Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Duyarlılık değerine ilişkin karikatür

Hazırlanan veri toplama aracında karikatüre ilişkin olarak öğrencilere karikatürde ne gördükleri, karikatüre ilişkin ne düşündükleri, ne hissettikleri ve onların bu durum karşısında ne yapacaklarına ilişkin sorular yer almıştır. Araştırma kapsamında kullanılan karikatür ve bu karikatüre ilişkin sorular konusunda uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlar karikatürün duyarlılık değerine

uygun olduğu ve soruların anlaşılabilir olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Daha sonra veriler araştırmacılar tarafından öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırma soruları dikkate alınarak sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma karikatür ilişkin sorulan sorular araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Daha sonra bu temalar kapsamında öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek temalar altında kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Kodlama işleminde sonra karşılaştırmalar yapılmış, farklı kodlamalar üzerinde tartışılmış ve daha sonra kodlamalara son biçimi verilmiştir. Araştırmada bulguların sunumunda öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada kapsamında elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

Karikatürün İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere verilen karikatüre ilişkin ne gördükleri sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler karikatürde ne gördüklerini açıklamışlardır. Buna göre öğrencilerin karikatürü nasıl anlattıkları ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Karikatürün incelenmesine ilişkin bulgular*

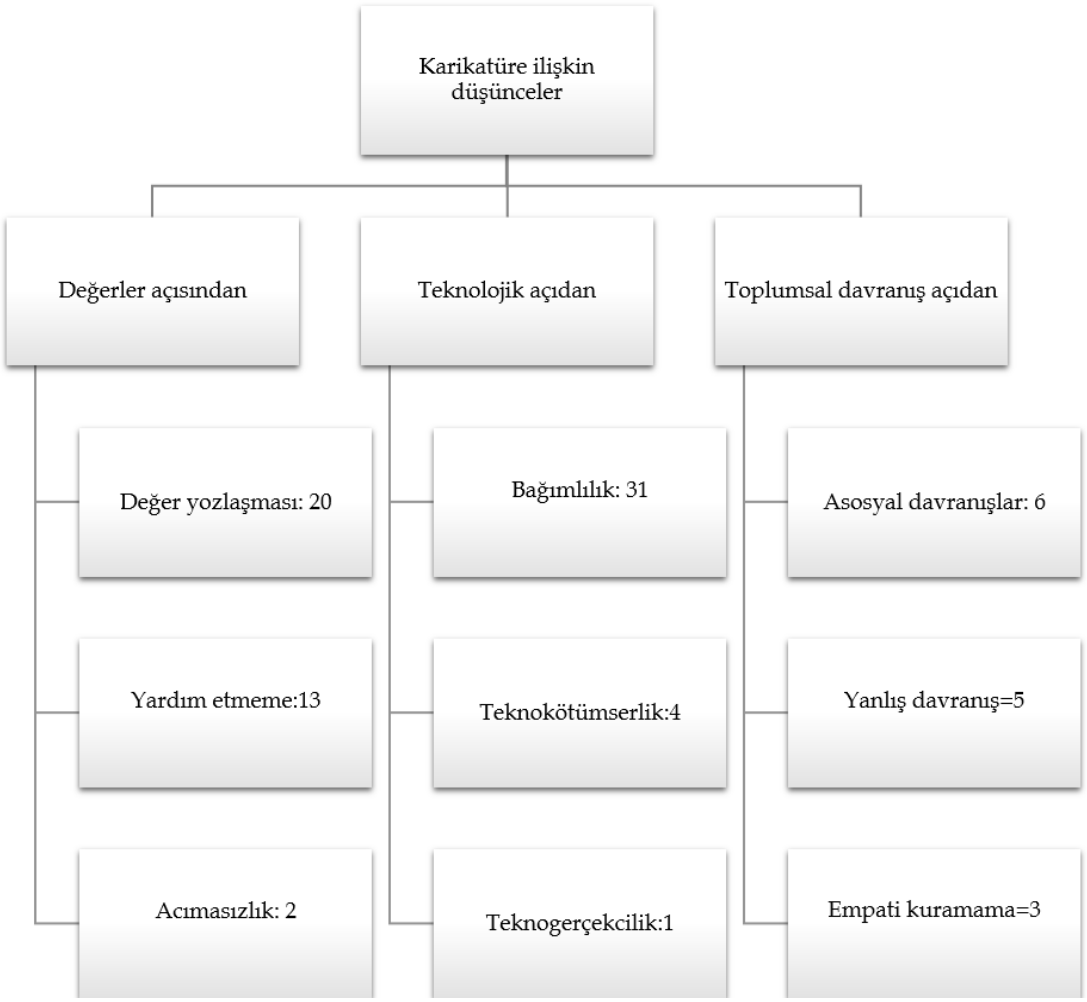
Karikatürün incelenmesi	
Betimleme	51
Yorumlama	35

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerden 51'i karikatürde doğrudan ne gördüğünü anlatarak karikatürü betimlemiştir. Öğrencilerden 35'i ise karikatürde gördüklerini yorumlayarak ifade etmiştir. Buna göre karikatürü betimleyen öğrencilerden biri *"Bir kişi boğulurken öbür insanlar onu çekiyorlar (Ö4)"* ifadelerini kullanmıştır. Yine karikatürü betimleyen bir diğer öğrenci ise "Oradaki insan boğulurken ellerine telefon alıp fotoğraf çekiyorlar (Ö11)" ifadelerine yer vermiştir. "*Teknoloji hayatımızı değiştirdi. Bir insan boğuluyorken bir topluluk ise ona yardım etmek yerine sosyal medyaya koymayı tercih ederek teknolojiyi tercih ediyor (Ö6)"* ifadelerini kullanan öğrenci ise karikatürü yorumlayarak ele almıştır. Karikatür incelemesinde yine yorumlama yapan öğrencilerden biri ise "Denizde boğulan bir insanı kurtarmak yerine fotoğrafını çekip kendi çıkarı için kullanan insanlar (Ö48)" ifadelerini kullanmıştır. Görüldüğü öğrencilerden bazıları karikatürü incelerken doğrudan gördüklerini

yazarken bazıları da kendi yorumlarını katarak yapılması bu durum karşısında yapılması gerekenleri ele almışlardır.

Karikatüre Yönelik Düşüncelere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerden karikatüre ilişkin düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler karikatüre ilişkin düşüncelerini farklı açılardan ele alarak açıklamıştırlar. Öğrencilerin karikatüre ilişkin düşünceleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



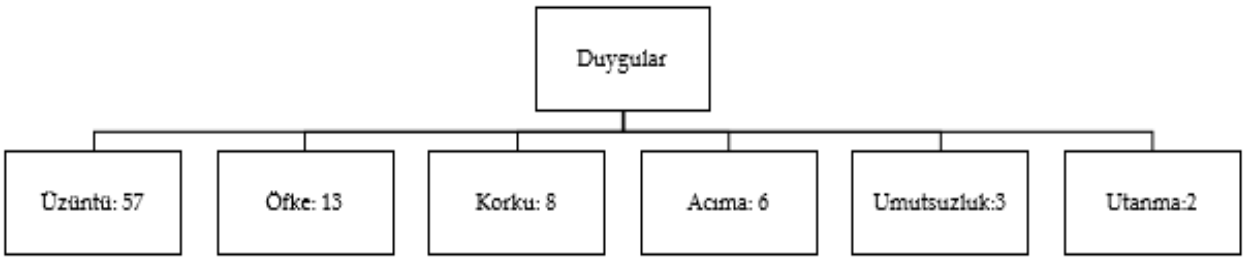
Şekil 2. Karikatüre ilişkin düşünceler

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin karikatüre ilişkin düşünceleri değerler, teknoloji ve toplumsal davranış açısından başlıkları altında toplanmıştır. Buna göre öğrenciler karikatüre ilişkin düşüncelerini değerler açısından değer yozlaşması, yardım etmeme ve acımasızlık; teknoloji açısından bağımlılık, teknokötümserlik ve teknogerçekçilik; toplumsal davranış açısından asosyal davranışlar, yanlış davranışlar ve empati kuramama altında açıklamışlardır. Değer açısından düşüncelerini ifade eden öğrencilerden biri görüşünü "İnsanlar artık değerlerini kaybediyor ve yerine teknoloji geçiyor

(Ö56)" biçiminde ele alarak değer yozlaşmasını ön plana çıkarmıştır. Bir öğrenci ise görüşlerini "Bence öbür insanlar onu çekmek yerine yardım etmeliler (Ö15)" biçiminde ifade ederek değerler boyutunda yardım etmeye vurgu yapmıştır. "Çok acımasız insanların olduğunu görüyorum (Ö9)" ifadelerini kullanan öğrenci ise acımasızlığın altını çizerek değerlerden merhamet yoksunluğuna vurgu yaptığı söylenebilir. Karikatüre ilişkin düşüncelerinde teknolojinin yaşama yansımasını ele alan öğrencilerden biri bu görüşünü "Sadece takipçilerim artsın, dikkat çekeyim gibi düşünceler. Artık istesek de istemesek de sosyal medyadan vazgeçemiyoruz (Ö6)" biçiminde ifade ederek sosyal medya bağımlılığını vurgulamıştır. Yine bağımlılığı ele alan öğrencilerden biri bu görüşünü "İnsanlar teknolojik aletlere o kadar çok bağlanmışlar ki hiç kimsenin aklına o boğulan insanın elini tutup kurtarmak gelmiyor Ö(16)" biçiminde açıklayarak teknolojik aletlere bağımlığının her şeyin önüne geçtiğini savunmuştur. Teknokötümserlik düşünce yapısını ön plana çıkaran öğrencilerden biri bu görüşünü "Teknolojinin insanlığı yok ettiğini anlatıyor (Ö5)" biçiminde açıklarken, teknogerçekçilik düşünce yapısını ön plana çıkaran öğrenci ise görüşünü "İnsanlar bu kadar ileriye gitmemeli, teknoloji bazen iyi bazen kötü (Ö80)" biçiminde açıklamıştır. Karikatüre ilişkin düşüncelerini toplumsal davranışlar açısından değerlendiren bir öğrenci bu görüşünü "Karikatürde insanların sosyal hayatı kapatıp asosyal hayata geçmelerini görüyorum (Ö35)" biçiminde açıklayarak asosyal davranışları dile getirmiştir. Bir başka öğrenci ise görüşünü "Çok yanlış bir durum, yanlış davranıyorlar (Ö25)" biçiminde açıklayarak davranışın doğru olup olmadığını değerlendirmiştir. Empati kuramamayı ön plana çıkaran öğrencilerden biri ise bunu "Günümüzde ne kadar empati kuramadığımızı anlatıyor (Ö72)" biçiminde ele almıştır. Görüldüğü gibi öğrenciler duyarlılık değerinin yitirilmesinde ilişkin görüşlerini doğrudan değerlerle açıkladıkları gibi karikatürü yorumlayarak teknolojinin yansımasını ve toplumsal davranışların değişmesini de ele aldıkları söylenebilir.

Karikatüre Yönelik Duygulara İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerden karikatüre ilişkin duygularını açıklamaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler karikatüre ilişkin duygularını olumsuzluk barındıran ifadelerle açıklamışlardır. Öğrencilerin karikatüre ilişkin düşünceleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Karikatüre ilişkin duygular

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenciler duygularını üzüntü, öfke, korku, acıma, umutsuzluk ve utanma ile açıklamışlardır. Bu karikatür karşısında üzüntü duyduğunu ifade eden öğrencilerden biri bu görüşünü "Bence üzücü bir durum, yani giderek bağlarımızdan kopuyoruz (Ö63)" biçiminde açıklayarak değerlerimizi yitirmenin yarattığı üzüntüyü ele almıştır. Başka bir öğrenci ise üzüntü duygusunu "Ben çok üzüldüm, o insanın yaşama hakkı var, ama biz insanlar böyle şeyleri görmezden geliyoruz (Ö3)" biçiminde ele almıştır. Bu durumun kendisini öfkelendirdiğini ifade eden öğrencilerden biri ise bu duygusunu "Yani sinir bozucu böyle bir şey benim yanımda olsaydı onlara kızardım (Ö47)" biçiminde ele almış ve kendisinin vereceği tepkiyi de açıklamıştır. Karikatür karşısındaki hislerini umutsuzlukla açıklayan öğrencilerden biri "İnsanlar gerçekten birbirine yardım etmezlerse burası gerçekten yaşanılamayacak bir yer (Ö24)" biçiminde açıklamıştır. "Bunlarla aynı havayı solumaktan utanıyorum (Ö79)" ifadelerini kullanan bir öğrenci ise utanma duygusunu ön plana çıkarmıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu bu durumu üzüntü duygusuyla açıklamıştır.

Tartışma

Araştırma sonuçları öğrencilerin genel olarak kendilerine verilen karikatürü doğrudan betimlediklerini göstermektedir. Öğrenciler karikatürdeki duyarlılık değerine ilişkin düşüncelerini değerler, teknoloji ve toplumsal davranışlar açısından ele almışlardır. Öğrenciler karikatürden yola çıkarak duyarlılık değerini sosyal medya ve teknoloji bağımlılığı, değerlerin yozlaşması ile ilişkili olarak değerlendirmişlerdir. Herdem ve diğerleri (2014) sekizinci sınıf öğrencilerinin teknoloji algılarını öğrencilerin çizdikleri karikatürler aracılığıyla araştırmışlardır. Çalışmada bazı öğrencilerin karikatürlerinde teknolojinin sosyal yaşamda iletişim kopukluğuna ve bağımlılığa neden olduğu görüşüne yer verdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğrenciler sosyal medya ve teknoloji bağımlılığını duyarlılık değerini olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak değerlendirmişlerdir. Karaduman ve diğerlerinin (2017) sosyal medyada değerleri öğretmen adaylarının bakış açılarıyla inceledikleri araştırmanın sonuçları da öğretmen adaylarına göre bireylerin sosyal medyada saygı, özel yaşamın gizliliği, tarafsızlık, sabırlı olma ve etik değerleri ihmal ettiklerini göstermektedir. Bu doğrultuda internet ve sosyal medyanın değerler bağlamında öğrenciler tarafından genelde olumsuz biçimde algılandığı söylenebilir.

Öğrenciler duyarlılık değerini yardımlaşma değeri ile bağdaştırmışlardır. Bektaş ve Karadağ'ın (2013) ilkokul öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yardımlaşmayı nesneleri, kişileri, hayvanları, doğayı ve eylemleri içinde alan çok boyutlu bir yapıda gördükleri belirlenmiştir. Sönmez ve

Akıncan'ın (2013) yardımseverlik değerine ilişkin ortaokul öğrencilerinin metaforlarını incelediği çalışmalarında ise öğrencilerin ürettiği metaforlar duygu, aile ve sosyal çevre, doğal çevre ve nesne olarak yardımseverlik gibi kategoriler altında toplanmıştır. Her iki çalışmada da yardımseverlik değerinin bu çalışmada ele alınan duyarlılık değerinde olduğu gibi insanları, doğal ve toplumsal çevreyi kuşatan bir yapı sergilediği söylenebilir. Bu araştırmada da duyarlılık değeri kapsamında öğrenciler gereksinim duyan bireylerin birbirine yardım etmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin verilen karikatür karşısında en fazla üzüntü ve öfke hissettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin karikatürde sergilenen duruma ilişkin olarak duyuşsal anlamda duyarlılık gösterdikleri ileri sürülebilir.

Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun karikatürü doğrudan betimledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrenciler karikatürdeki duyarlılık değerine ilişkin düşüncelerini değerler, teknoloji ve toplumsal davranışlar açısından ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenciler karikatürden yola çıkarak duyarlılık değerini sosyal medya ve teknoloji bağımlılığı, değerlerin yozlaşması ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler duyarlılık değerini yardımlaşma değeri ile bağdaştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin verilen karikatür karşısında en fazla üzüntü ve öfke hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin toplumsal duyarlılığı zedeleyecek davranışların farkında oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamında bu sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

- Karikatürlerden sosyal içerikli konuların öğretiminde ve değerler eğitiminde yararlanılabilir.
- Öğrencilerle teknoloji ve sosyal medyaya ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Teknoloji, sosyal medya ve değerler ilişkisine Sosyal Bilgiler dersinde ele alınabilir.
- Duyarlılık değerine ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Toplumsal anlamda değer yozlaşması ve nedenlerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.

Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.

Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.

Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: dayanışma değeri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29 (2), 79-103.

Ersoy, A. F., & Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 96-109.

Herdem, K., Aygün, H., & Çinici, A. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin teknoloji algılarının çizdikleri karikatürler yoluyla incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 232-258.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karaduman, H., Çengelci Köse, T. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI),* 8 (2), 250-271.

Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education,* 21(4), 431-446.

Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde" duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(25), 143-181.

Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.

Özdemır, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Milli Folklor,* 22(87), 27-40.

Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2005). The teaching of physics and cartoons: Can they be interrelated in secondary education?. *International Journal of Science Education,* 27(14), 1647-1670.

Schwartz, S. H. (2007). A theory of cultural value orientations: explication and applications measuring and mapping cultures: 25 years of comparative value surveys. (pp. 33-78). Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com

Sönmez, Ö. F., & Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "yardımseverlik" değeri ile ilgili metefor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi,* (7), 105-120.

Topçubaşı, T., & Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (Ijtase)*, 3(2), 48-61.

Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(34), 259-272.

Uğurel, I., & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi,* 34(170), 1-10.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 20180922222

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Bir Medyaokuryazarlık Araştırması: Öğrencilerin Whatsapp İletilerinin Türk Diline Yönelik Bir Analizi

Öğretmen, Sezgin ELBAY

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sezgin_elbay@hotmail.com

Özet

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirmeye katkı sunmak amacıyla, sosyal bilim disiplinleri, vatandaşlık ve insan hakları konularını kaynaştıran bir ders olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, toplumsal var oluşu gerçekleştirmeye katkı sunan değişkenlerden biri de, milli kültürü pekiştiren unsurlar olabilir. Genel olarak milli kültür dil, tarih ve sanattan oluştuğuna göre, bu unsurlar arasındaki etkileşim, milli kültürü etkileyebilir. Özellikle dil, milli kültürün taşıyıcısı olarak, okul öğrenmelerinde vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programının birçok boyutunda, bu özelliği görmek olasıdır. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabının birinci ünitesi de, temelde bu konuya ayrılmıştır. Dil, iletişim ve sosyal medya ilişkisinin vurgulandığı bu ünitede, öğrencilerin medyanın pasif alıcısı olmaması da amaçlanmaktadır. Gelişim kuramlarının ortaya koyduğu gibi, ilk ve ortaokul öğrencileri çevre etkilenmelerine oldukça açık olmaktadır. Ampirik çalışmalar da, bu durumu doğrulamaktadır. Öte yandan, sosyal medyanın, birçok çocuk tarafından kendini ifade etme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanma, araştırmalarında ortaya koyduğu gibi, daha çok çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu etkilemenin bir boyutunu da, Türkçenin yanlış kullanımı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sosyal medyanın bir türü olan WhatsApp'ı kullanan öğrencilerin, iletişimlerini incelemektir. Araştırma, 7. sınıfa devam eden 10 öğrenciyle sınırlıdır ve nitel paradigmanın, durum inceleme yöntemine göre desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak, WhatsApp kayıtları ve yapılandırılmamış görüşme kullanılmıştır. Veri analizinde, betimsel yaklaşım benimsenmiştir. Bulgular, öğrencilerin yabancı kökenli sözcükleri, özellikle kısaltma olarak tercih ettikleri; ancak araştırmacının Türk diline önem veren ifadeleri karşısında onların da dil ve anlatımlarını buna uydurmaya çalıştıkları yönündedir. Ayrıca öğrencilerin, İngilizceyi değerli gören bir bakış açısına sahip oldukları, görüşme tutanaklarından çıkarılmıştır. Bu bulgulardan da, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanabilme ve medya okuryazarlığı becerilerinin, sadece öğretim programına yazmakla kazandırılamayacağı yorumuna gidilebilir. Öğrencilere bu bağlamda doğru örnek olabilecek ve öğrencilerin otorite olarak gördükleri kişilerle, sosyal medyada zaman geçirmelerini sağlayabilecek fırsatların yaratılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Medyaokuryazarlığı, Türk Dili, İletişim, WhatsApp, Durum İncelemesi.

A Media Literacy Survey in Social Studies Education: An Analysis of Whatsapp Messages of Students on Turkish Language

Summary

Social studies are considered as a course that fuses social science disciplines, citizenship and human rights to contribute to the realization of the social existence of the individual. In this context, one of the variables that contribute to the realization of social existence can be the elements that reinforce the national culture. Generally speaking, since the national culture consists of language, history and art, the interaction between these elements can affect the national culture. In particular, language, as a carrier of national culture, is emphasized in school learning. In many dimensions of the Social Studies curriculum, it is possible to see this feature. The first unit of the Social Studies Grade 7 textbook is basically devoted to this topic. In this unit, which emphasizes the relationship between language, communication and social media, it is aimed that students are not passive recipients of the media. In this sense, as revealed by developmental theories, primary and secondary school students are quite open to environmental influences. This situation verification empirical studies. On the other hand, it is seen that social media is used as a means of self-expression by many children. This use adversely affects children, as research suggests. One dimension of this influence is the misuse of Turkish. In this context, the aim of the study is to examine the communication of students using WhatsApp, which is a kind of social media. The study is limited to 10 students attending 7th grade. The research is designed according to the qualitative paradigm, case study method. As data collection tools, WhatsApp records and unstructured interview were used. In data analysis, descriptive approach is adopted. The findings show that the students prefer foreign origin words, especially abbreviations; however, in the face of expressions of the researcher who give importance to the Turkish language, they try to adapt their language and expression. Students also found that they valued English. From these findings, it can be interpreted that correct, beautiful and effective use of Turkish and media literacy skills cannot be gained by writing to the curriculum only. It is recommended that students spend time in social media with the people they see as the authority.

Keywords: Social Studies Education, Media Literacy, Turkish Language, Communication, WhatsApp, Case Study.

Giriş

Sosyal bilgiler genel olarak, geleceğin aktif vatandaşlarında karar verme ve problem çözme yeterliliklerini geliştirmek (Barth, 1991; Barth ve Demirtaş, 1997) üzere desenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda da genel olarak evrensel amaçlar ortaya konmuştur. Bu evrensel amaçları Barth (1991) şu şekilde ifade etmiştir: Geçmiş, şimdi ve gelecekteki durumlar için bilgi edinme becerisi, bilgiyi işlem becerilerini kazanma, inanç ve değerleri yorumlama ve vatandaşlık için aktif sosyal katılımı gerçekleştirme. Yani; etkin vatandaşlık uygulamaları, bilgiyi işleme becerileri (bilgi işlem kuramına uygun olarak), inanç ve değer sorgulaması (değer eğitimi) ve bilgi edinme (geçmiş, bugün ve gelecek arasında tarihsel köprü kurma). Ulusal amaçlarsa, her ülkenin kendi gerçeklerine göre ifade edilmiştir. Türkiye için bu ulusal amaçların kaynağı, 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Bu kanuna göre, Milli Eğitimin genel amaçları: Atatürkçülük, anayasaya sadakat, beden ve ruh bakımından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olma ve bireye bir meslek edindirme

başlıklarında toplanabilir. Bunlarda aynı zamanda, milli birlik, beraberlik ve ülke bütünlüğünü koruma adınadır. Yani; bu amaçlar Türk kültürünü korumaya, toplumunun refah ve mutluluğuna yöneliktir. Bu genel, politik ve kişisel amaçlara göre, tüm derslerin özel amaçları belirlenmektedir. Özellikle Türk kültürü, Atatürkçülük ve Anayasa konuları, Sosyal Bilgilerin temel amaçlarını oluşturmaktadır. Bu belirleyici ve genel amaçlar ölçüt olmak üzere, Sosyal bilgiler dersinin Türk kültürünü kazandırmaya yönelik özel amaçları ise, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına göre şu şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2018):

Özel amaç 1: …. *millî bilince sahip* birer vatandaş olarak yetişmeleri,

Özel amaç 4: Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,

Özel amaç 16: Millî, manevi değerleri ile …. benimseyerek …,

Özel amaç 17: Vatanını …. ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri.

Sosyal Bilgiler öğretim programında, Türk kültürünü kazandırmaya yönelik temel beceriler kısmında vurgulanan ifade, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (MEB, 2018), değerler kısmında ise: Bağımsızlık, Özgürlük ve Vatanseverliktir (MEB, 2018).

Tarih, dil ve sanat kültürü oluşturan unsurlardandır. Öte yandan din, örf ve adet, gelenekler de, ortak kültür oluşturmak için hesaba katılması gereken ögelerdendir. Tüm bu parçalar belli bir öneme sahip olsa da, milli kültürün taşıyıcısı olan dil (Turan, 2012) ayrı bir değere sahip olabilir. Nesilden nesile aktarılan sözlü ve yazılı ürünler, belli bir kültürel devamlılık içerisinde, bireyleri toplumun ortak değerleri etrafında bütünleştirmeye yardımcı olabilir.

Dil, düşünmeyi besleyen ve iletişim aracı olarak kullanılan bir aygıttır. Kişinin iletişim yetkinliğini büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olarak kullandığı dil becerisi belirlemektedir (Esengül, 2006). Ayrıca bireylerin hem kişisel, hem de ulusal kimliklerini ortaya koyan, milli birlik ve bütünlüğü sağlayabilen en önemli kültürel unsurlardan biri dildir. Bu bağlamda Aksoy (1999), toplumsal yaşamın doğurduğu en önemli unsurun dil olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ona göre dil, öğrenme ve öğretmenin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin sağlayıcısı olarak görev yapmaktadır.

Dünyanın en yaygın dillerinden olan Türkçenin önemi, hem küresel hem de bölgesel anlamda artmaktadır (Akkoyunlu ve Soylu, 2011). Bir yandan yabancı dillerin yaygın kullanımına karşı çalışmalar yapılırken, bir yandan da Türkçenin okul çağlarından başlayarak daha iyi nasıl öğretilebileceği ve benimsetilebileceği konusu işlenmektedir (Akkoyunlu ve İsmailov, 2009). Bu

anlamda Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması Sosyal Bilgiler öğretim programında vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Okul öğrenmelerinde dilin anlam ve önemine vurgu yapılmaktadır. Ancak sosyal iletişim ağlarında bu istenilen seviyelerde olmayabilir. Bu durum, sosyal iletişim ağlarının özgül durum ve amaçlarını analiz etmeyi gerektirebilir.

Sosyal iletişim ağlarının kullanım amaçları farklılık göstermektedir (Çetin, 2007). Bu amaçlara göre de, sosyal iletişim ağları içerisinde birçok uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar iletişimin temel amaçlarını paylaşırken; aynı zamanda özel amaç ve kullanım düzeni açısından da hizmetlerine göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Gross ve Acquisti, 2005). Sosyal iletişim ağları, modern dünyada bireylerin birbirleri ile bağlantı kurmasında en çok tercih edilen iletişim biçimi olarak gösterilmektedir (Akkoyunlu ve Soylu, 2011). WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Youtube, Myspace gibi anlık iletileşme, kişisel bilgi, resim, video, içerik paylaşımı, öğrenme, boş zaman etkinlikleri ve eğlenme gibi amaçlarla kullanılan sosyal iletişim ağları bulunmaktadır. Sosyal iletişim ağları ayrıca kişiselleştirilmiş hizmetler sunmakta ve kullanıcılar tarafından üretilen içeriğin tanımlanması, düzenlenmesi, paylaşılması ve eleştirilip değerlendirilmesine de olanak tanımaktadır (Akkoyunlu ve Soylu, 2011). Bu bağlamda araştırma, Sosyal Bilgiler 7. sınıfının birinci ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiş ve araştırmada sosyal iletişim ağlarından biri olan WhatsApp'ın, Türk diline etkisi incelenmiştir.

Problem Durumu

İnternet kullanımı arttıkça, öğrencilerin, e-posta, sosyal ağ siteleri, akıllı telefonlar ve diğer iletişim araçlarıyla kaynaklara erişmeleri (Fogg, 2010) kolaylaşmaktadır. 2000'li yılların sonlarında, internetin ve yeni nesil cep telefonlarının ticari gelişimi, BBM (BlackBerry Mesajları) ve WhatsApp iletileri gibi teknolojileri, toplumlarda yaygın bir erişime açmıştır (Alsaleem 2013). Öyle ki, bu türden iletileşme teknolojileri, bugün ilkokul öğrencileri tarafından bile kullanılır olmuştur.

WhatsApp, ilk örnekten bir başarı hikâyesini yansıtmaktadır. Uygulama, Brian Anton, Jan Koom ve Yahoo çalışanları tarafından oluşturulmuştur (Barhoumi, 2015). Silikon Vadisindeki en gözde yatırımcı holding şirketlerinden biri olan Major Sequoia'nın 8 milyon dolarlık yatırımıyla desteklenen bu grup, 2009 yılında WhatsApp'ı piyasaya sürmüş ve çok başarılı sonuçlar almıştır (Barhoumi, 2015). Geliştiricilerin beyanlarına göre bu uygulamanın temel amacı, mevcut SMS platformunu reklamsız bir ortamda, ücretsiz olan bir sistemle değiştirmektir (Bouhnik ve Deshen, 2014). Bu uygulamayla günümüzde her gün ortalama 31 milyarı aşkın ileti gönderilmektedir (Tzuk, 2013).

WhatsApp (ne var ne yok, nasıl gidiyor? Anlamında), akıllı telefonlar için anlık bir iletileşme uygulamasıdır. Kullanıcıların internet bağlantılarını kullanarak görüntü, video, ses veya yazılı ileti alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır (Barhoumi, 2015). WhatsApp, SMS'ye göre daha gelişmiş bir alternatif sunarak kendini konumlandırmıştır; SMS, yabancı ülkelerde dolaşım ücretleri nedeniyle kullanıldığında çok pahalı olabilir; aksine WhatsApp, aktif Wi-Fi ağına dayanmaktadır (Barhoumi, 2015). Bunun dışında WhatsApp'ın çeşitli yararları bulunmaktadır.

WhatsApp kullanımı kolay ve ücretsiz bir uygulamadır. WhatsApp, anlık iletileşme uygulaması, harmanlanmış bir mobil konferansta, okul veya evde, çevrimiçi olan öğrenciler arasında işbirliği ve eşgüdümü kolaylaştırabilir. Ayrıca WhatsApp kullanıcıları, gruplar kurarak buralarda, anlık yorumlarla, öğrenim nesnelerini kolayca paylaşabilir. Tartışmalar ise, ders içeriğini yansıtacak bir şekilde desenlenebilir (Barhoumi, 2015). Bunlardan anlaşılacağı gibi, WhatsApp, öğrencilere bir sınıf yayını oluşturma ve böylece çalışmalarını grupta yayınlama yeteneği sağlayabilir (Barhoumi, 2015). WhatsApp'ta anlık olarak her türlü bilgi bu şekilde paylaşılmaktadır.

WhatsApp, anlık iletileşme uygulaması olarak günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Kullanıcılarına alternatif ve çok yönlü bir iletişim hizmeti sunan WhatsApp, dünyanın birçok ülkesinde tercih edilen bir sosyal iletişim ağ uygulamasıdır. Özellikle çocuk ve gençler, bu uygulamanın odağında yer almaktadır. Bu çocuk ve gençler ise, Z kuşağı olan anılan, yeni bir nesli kapsamaktadır. Bu nesil, daha hızlı düşünme ve eylemde bulunma gibi birtakım karakteristik özelliklerle tanınmaktadır. Yani, çağımızda birçok duruma karşı hızlı bir tüketim sergilenmektedir. Bu hızlı düşünme ve uygulama, WhatsApp hizmetini kullanan çocuk ve gençlerde açık bir şekilde görülebilir.

WhatsApp'ta ihtiyaç şekline göre birçok grup kurulabilmektedir. Bu gruplarda çeşitli paylaşımlar (resim, video gibi) da olmaktadır. Kullanıcılara bu şekilde birçok hizmet sağlayan WhatsApp, medyaokuryazarlığı kapsamında da değerlendirilebilir. Medyaokuryazarlığının Sosyal Bilgiler dersi için temel amacı, bilinçli ve farkındalık seviyesi yüksek etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Her türlü propagandanın farkında olan, medyanın yanlı ve taraflı bilgi sunabileceğinin bilincinde olan vatandaşlar, medyanın pasif alıcısı konumunda olmayabilirler. Medyanın sanal yönünü oluşturan sosyal medyada, bu anlamda araştırılabilir. WhatsApp'taki paylaşım ve yazışmalar da, araştırmalarda temel olabilir.

Daha önceki araştırmalar, anında iletileşmenin (IM) farklı hizmetlerini incelemiştir. Anlık iletileşme hizmetiyle, Matematik dersinde akademik destek alan lise öğrencilerinin incelendiği bir araştırmada, okul saatleri sonrasında da öğrencilerin öğrenme sürecinde soru sormayı başardıkları gösterilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenle kişisel bir bağlantının diğer bağlantılara tercih

edildiği anlaşılmıştır (Bouhnik ve Deshen, 2014). Bu sayede öğretmen öğrencileri tanımaya başlayabilir, onlara daha ilgili olabilir ve bireysel olarak uyarlanmış bir şekilde yardımcı olabilir (Hrastinski, Edman, Andersson, Kawnine ve Soames, 2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversitenin geliştirdiği dâhili SMS sistemi ile derslerde ve ders sonrasında iletişim kurdukları başka bir çalışma da ise, öğrencilerin daha fazla soru sormaya ve IM sistemi üzerinden derse katılmaya daha eğilimli olduklarını bulunmuştur (Scornavacca, Huff ve Marshall, 2009).

WhatsApp, göreceli olarak yeni bir olgu olduğundan, genel olarak kişilerarası iletişim ve özellikle [ortaokul] lise öğretmenleri ile öğrencileri arasındaki iletişime etkisi konusunda çok az araştırmaya rastlanmaktadır (Church ve De Oliveira, 2013). Bir Güney Afrika üniversitesinde, WhatsApp kullanımının incelenmesi, öğretmenler ve sınıfın geri kalanıyla iletişim kurmanın, daha kolay bir yol olduğunu ortaya koymuştur; ayrıca sınıfta ulaşılamayan öğrencilerle iletişimi sağlamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin samimi olarak derse katıldıkları ve özgün bir şekilde eğlenceyi de işin içine dâhil ederek öğrenme yollarını kullandıkları görülmüştür (Bere, 2013). Sonuç olarak, WhatsApp erişilebilirliği arttıran, işbirliğini teşvik eden ve akademik görevlerde aktif rol almak için motivasyonu belli noktalarda yoğunlaştıran ortak bir platform haline gelmiştir (Bere, 2013; Chipunza, 2013).

İspanya'daki öğrenciler arasında yapılan bir araştırma, İngiliz diline özgü çalışmalarda WhatsApp kullanımını incelemiştir. Öğrencilerin motivasyonunda bir artış olmuş ve yabancı bir dilde okumaya daha büyük bir heves göstermişlerdir (Plana et al., 2013).

Barhoumi (2015)'nin yaptığı araştırmada, harmanlanmış öğrenme platformlarında öğrencilerin başarıları, deneysel bir desenle incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin WhatsApp uygulamalarını içeren çevrim içi ağlarda akademik uğraşlarda bulunması, bulunmayanlara göre, başarıyı anlamlı derecede etkilemiştir. Bu araştırma aynı zamanda, harmanlanmış öğrenme derslerini destekleyen WhatsApp uygulamasının etkinliğini araştırmak isteyenler için bir temel sağlamaktadır. Bununla birlikte bu uygulama için araştırmalar, çelişkili bulgular da rapor etmektedir.

Kuveyt'te yapılan bir çalışmada, bu uygulamanın, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce yazma becerilerini geliştirme becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrenciler bu uygulamayı oyun olarak görmüşlerdir. Diğer yandan, öğretmenlerin, öğrencilerin sözcük seçimi ve ses yazma becerilerini geliştirmek için, WhatsApp elektronik diyalog günlüklerinin olası faydalarını anlamalarına yardımcı olarak olumlu bir sosyal değişimi yaratmıştır. (Alsaleem, 2013). Bunların dışında WhatsApp gruplarının amaçları da incelenmiştir.

Bouhnik ve Deshen (2014) yaptıkları araştırmada, WhatsApp gruplarının dört ana amaç için kullanıldığını ortaya çıkarmıştır: Öğrencilerle iletişim kurmak, sosyal havayı canlı tutmak, diyalog oluşturmak ve bir öğrenme platformu olarak öğrenciler arasında paylaşımı teşvik etmek. Ayrıca bu çalışmada, hoş bir ortamın yaratılması ve diğer öğrencilerle derinlemesine bir görüşme gibi konuşma avantajları üzerinde olumlu etkisi olan eğitim avantajları da vurgulanmıştır. Katılımcılar ayrıca, öğrenme materyallerinin erişilebilirliği, öğretmenlerin istedikleri zaman hazır bulunması ve ders saatlerinin ötesinde, öğrenmenin devamı gibi akademik avantajları da göstermiştir. Bu uygulamanın olumsuz yanı olarak da, öğretmenlere gelen alakasız ve saçma sapan iletilerin rahatsızlığı rapor edilmiştir.

Yeboah ve Ewur (2014) yaptıkları araştırmada, WhatsApp'ın Gana'daki üniversite öğrencilerinin performansını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. WhatsApp, öğrencilerin çalışma zamanını kısıtlamakta, çalışmaları erteleme ile ilgili problemler olmakta, öğrencilerin yazım ve dilbilgisi yapılarını yok etmekte, ders sırasında yoğunlaşma sorunlarına neden olmakta, çevrimiçi etkinliklerin dengelenmesinde güçlükler, akademik hazırlıkta sorunlar oluşturmakta ve öğrencilerin ödevlerini tamamlamalarını engellemektedir.

WhatsApp araştırmalarının, başarıyı ve motivasyonu ölçen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırma, ortaokul öğrencileri arasında yapılırken, bahsedilen çalışmaların çoğu üniversite ve lise öğrencileri arasında yapılmıştır. Bununla birlikte, dilin kullanım şeklini, Sosyal Bilgiler dersi ve medyaokuryazarlığı kapsamında inceleyen araştırmalara da rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma, ortaokul öğrencilerine yönelik kayda değer olguları açığa çıkarabilir. Ayrıca çocuk ve gençlerin kendi içkin iletişim kalıplarının bilinmemesi, bu konuda alınacak önlemlerinde boşa çıkmasına neden olabileceğinden, Türk dilini nasıl kullandıklarını ve neden o şekilde kullandıklarını bilmek gerekebilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, WhatsApp'ın öğrencilerin yazılı iletişim biçimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu sayede hem öğrencilerin, Türk dilini nasıl kullandıkları hem de medyaokuryazarlık becerilerinden bir kısmı ortaya konacaktır. Ayrıca, öğrenciler arasında kurulan WhatsApp gruplarında, ne yazılıp, paylaştığını ortaya koymak, milli kültürün bir unsuru olan dilin, belli amaçları yerine getirmek için nasıl araçsallaştırıldığını keşfetme noktasında konuyla ilgilenenlere referans çerçevesi sunabilir.

Bu araştırma, 7. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanının birinci ünitesi olan iletişim konusunu kapsamaktadır. Araştırmanın soruları ise şu şekilde oluşturulmuştur:

1- Öğrenciler WhatsApp gruplarında Türk dilini nasıl kullanmaktadırlar?

2- Öğrenciler WhatsApp gruplarında kullandıkları dil hakkında ne düşünmektedirler?

Kuramsal çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesini, Bandura'nın sosyal öğrenme, Kohlberg'in ahlaki gelişim ve Foucault'un bilgi-iktidar-özne kuramları oluşturmuştur. Yani, araştırmanın bulguları bu üç kuramsal çerçeveye göre yorumlanmıştır. Bandura (1977), temel olarak başkalarını gözleyerek, yani doğrudan değil de, dolaylı yaşantılarla, öğrenmenin gerçekleşebileceğini iddia etmektedir. Bu iddiasını temellendirmek için, birçok deney yapmıştır. Hatta bu deneylerde şiddeti öven modeller öne çıkarılsa bile, denekler başkalarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bandura, doğrudan deneyim yerine, onun yerine geçen vekil tecrübenin, insanların öğrenmesinin tipik yolu olduğunu düşünmektedir. Diğerlerinin yanıtını ve modellemesini gözlemleme ve modellemenin doğrudan deneyim kadar etkiye sahip olabileceğini varsaymaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışının genel bir kuramıdır; ancak Bandura ve kitlesel iletişimle ilgilenen insanlar, bunu özellikle medya etkilerini açıklamak için kullanmıştır. Bandura, çocuklar ve yetişkinler, televizyondan, özellikle de filmlerden, modelleme yoluyla tutum, duygusal tepki ve yeni davranış stilleri edinmektedir diye uyarıda bulunmuştur (Bandura, 1977). Bu medyanın içerisine günümüzde sosyal medya da dâhil olmuştur. Bu gibi platformlarda, modelin ilgi çekici özelliklerinin örnek alındığı söylenebilir. Bunun sonucunda, dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza yoluyla öğrenilenler, bireylerin hayatını etkileyebilmektedir. Sosyal öğrenme, dolaylı duygusallık, dolaylı güdülenme, dolaylı ceza ve dolaylı pekiştirme ile bireyin, bir davranışı kendi başına başlatmadığını, modelden gözleyerek öğrendiğini ve dolaylı deneyim ile davranışı yapma ya da yapmama konusunda bir sosyal ölçü kullandığını bizlere göstermektedir. Aynı zamanda bu kuram, kültürel pratiklerin, bireyin öğrenme repertuarında önemli bir değişken olduğunu da göstermektedir. Her birey içine doğduğu kültürün bir ürünüdür. Bu kültürel unsurlar belli değerler etrafında örgütlenerek, bireyin sosyal benliğini de oluşturabilir. Toplumun bu şekilde; yani kasıtlı bir kültürleme neticesinde oluşması beklenmektedir. Bireyler, kasıtlı kültürlemeyle, toplumsallaşma sürecinden geçerek, hangi davranışların istenilir, hangilerinin istenilmez olduğunu anlayabilirler. Bu bağlamda sosyal medyada yaşanan dil ve anlatım bozuklukları, bireylerin milli kültüre göre tam olarak toplumsallaşma sürecinden geçirilemediğini ve örnek alınan kimi modellere öykünüldüğünü göstermektedir. Bu öykünülen modelin dil ve anlatım kusurları, çevre tarafından ödüllendirildiği takdirde de, modeli izleyenler açısından bir tür dolaylı pekiştirme vazifesi görebilmektedir. Kohlberg (1980), temel olarak bilişsel gelişime atıfla ahlaki bir gelişim kuramı sunmuştur. Bu kurama göre, bireyler birtakım ahlaki gelişim basamaklarından geçmektedirler. İlk basamaklarda, norm ve unsurlar, birey tarafından pek anlaşılamazken, üst basamaklara doğru ilerlendikçe; değişim, dönüşüm, uyum ve bütünleşmeyle kristalleşerek, bireysel ve evrensel etik yasalarla beraber kavranmaktadır. Ahlaki kararları haklı göstermek için

araçsallaştırılan normlar, insanların iddialarını, antitezlerini ve zıtlıklarının organizasyonunu sağlayıp, vicdan özgürlüğü gibi temel insan haklarını da belirleyip, çatışan istemlerini bir senteze ulaştırarak, uzlaştırmaya hizmet etmektedir. Yaşam, mülkiyet, gerçek, din, vicdan, bağlılık, cinsellik, otorite, hukuk, sözleşme, sivil haklar ve ceza, temel normlardır. Her toplumda liderlik edici bir misyonla temel bir rolde olan normlar, herhangi bir nesneye, kavrama vb. indirgenememektedir; tüm toplumsal değerler normlardan güç almaktadır. Bu anlamda normlar, informal olarak nomotetiktir ve toplumun geneli tarafından yaptırımlarla korunmaktadır. Bu normları da ahlaki gelişimin daha çok birinci ve ikinci basamaklarında olanlar için otorite figürleri belirlemektedir. Bireyler, otorite olarak gördükleri kişilerin yaptırımlarıyla karşılaşmamak ya da gruplarından dışlanmamak için, belli kurallara uymak zorunda kalmaktadırlar. Bu araştırmanın hedef kitlesini de, daha çok birinci ve ikinci basamaktaki bireyler oluşturmaktadır.

1. Basamak: Heteronom ahlak (itaat-ceza ya da ödül-ceza uyumu): Birinci basamakta birey dış otoritelere tümden bağımlı olabilir. Doğru ve uygun davranışın ölçütü, "ihlal edildiğinde ceza uygulanacak olan kurallara aykırı davranmamak" olarak anlaşılmaktadır. Birey, eylemlerin yalnızca fiziksel sonuçlarını temele alarak, iyilik ve kötülüğüne karar vermektedir. Bu bağlamda uygun davranış, otorite figürlerine koşulsuz itaat, hazza ulaşmak ve cezadan kaçmak olabilir. Eylemin maddi sonuçları, psikolojik sonuçlarından farklı görülmeyebilir. Ayırt edicilik henüz gelişmemiştir (Kohlberg, 1980).

2. Basamak: Araçsal amaç (saf çıkarcı eğilim): Doğru eylem, önce bireyin kendi amaçlarını karşılayan araçları uygulaması, bazen de diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Ama kendi ihtiyaçlarının doyurulması ön plandadır. Sosyal ilişkiler, bir pazar yerindeki gibi almak ve vermek şeklinde organize edilebilir. Adalet, eşitlik, paylaşım gibi değerler bu seviyede de önemlidir. Ancak bunlar fiziksel açıdan ve kişinin yararı açısından yorumlanmaktadır. Buradaki eşitlik; paylaşım, sadakat, minnettarlık veya hakça bölüşüm anlamında olmayabilir; "sen beni kolla, ben de seni kollayayım" düsturuna dayanan çıkara dayanabilir (Kohlberg, 1980).

Foucault (1991), bilgi ve iktidar-özne ilişkisine yönelik bir çözümleme yapmıştır. Bu onun her şeyden önce bir tanı uzmanı olduğunu gösterebilir. Tarihsel ontolojik bir bakış açısıyla, hem özneyi hem de iktidar ilişkilerini analiz etmiştir. Bu bağlamda iktidar ilişkilerinin yapısal bir dönüşüme uğradığını varsaymaktadır. Bu ilişkiler toplumun tüm katmanlarında bulunmaktadır. İktidarı temsil eden otorite veya onun yerine geçen figürler, özneye belli bir kalıp verme kudretinde olabilirler. Bu anlayışa göre, bilgi ve uzmanlık kimde görülüyorsa, iktidar ilişkileri buna yönelik dizayn edilmektedir. Foucault, iktidar kavramına yeni bir yön katmaktadır. 16. y.y'dan önceki iktidar ilişkileri, genelde tek yönlü, durağan, tersine çevrilemez ve bireyi cezalandırmaya yönelikken, bu

y.y'dan sonra tahakküm esaslı iktidar yerini, özne-iktidar ilişkilerine bırakmıştır. Artık özne, her zaman tahakküm altında kalmamıştır. Yerine göre iktidar, yerine göre izleyen ve itaat eden rollerini oynamaktadır. Yani, iktidarın merkezini her zaman belli kişiler doldurmamaktadır. Bu, merkezden çevreye doğru yayılan güç ilişkilerinin de yapısının bozulduğunu ifade edebilir. Belli bir durumda, bilgi ve uzmanlık kimde görülüyorsa o merkezi gücü işgal edebilir. Çevreden merkeze, merkezden çevreye çok yönlü bir iktidar akışı yaşanmaktadır. Bununla birlikte, merkezi güç tarafından tanınmayan, yasal ve kurulu toplumsal düzenin riskleri olarak algılananlar, toplumun uçlarında (marjin) kendilerini bulabilirler. Bu da onların iktidar ilişkilerinde görülmediğini ve toplumun ödül sisteminin bu kişilere pek işlemediğini gösterebilir. Bu da, iktidara karşı isyan edip, kendi 'marjinal değerlerini' merkeze çekmek için mücadeleyi doğurmaktadır. İktidar özne ilişkilerinde bu şekilde bir döngü oluşmaktadır. İktidar ilişkilerinde boyun eğen (uygulayan) ve uygulatan bulunmaktadır. Bu uygulatanlar, devletin resmi kurumlarının verdiği yetkiyle veya bilgisine-uzmanlığına dayanarak, ilişkide bulundukları diğer kişilerin, boyun eğmeleri üzerine ilişkilerini kurabilirler. Bu, okullarda öğretmenler, hastanelerde doktorlar, otobüs ve dolmuşlarda şoförler, kuaförde berberler olabilir.

Yöntem

Araştırma, nitel paradigmaya uygun olarak desenlenmiştir. WhatsApp yazışma sürecinde neler olup-bittiği öğrenilmek istendiği için durum incelemesi, araştırma yaklaşımı olarak tercih edilmiştir. Yani; WhatsApp yazışma sürecinin, belli bir öğrenci grubuna nasıl yansıdığı derinlemesine incelenmek istendiği için, bu araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, WhatsApp yazışma sürecinde model, otorite veya iktidar olarak gördükleri öğretmen karşısında yaşadıklarının incelenmesi bu yöntemle olanaklı olabilir. Sosyal Bilgiler 7. sınıf öğrencileri arasından seçilen 15 öğrenci, araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, WhatsApp kullanıcıları arasından seçilmiştir. Araştırmanın sorularına uygun olarak katılımlı gözlem, WhatsApp yazışma kayıtları, odak grup görüşmesi ve bunların yazılı bir forma geçirilmesi veri toplama yöntem, teknik ve araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz tümdengelimsel olmamıştır. Yani veriler, hazır temalara uygun olarak analiz edilmemiştir. Bu analiz, doğrudan ve dolaylı aktarmalarla, verinin orijinal doğasına sadık kalarak, ayrıntılı bir durum betimlemesini içermiştir. Ayrıca, toplulaştırılmış kategorileştirme, frekans, yüzde ve toplam atıflar da yapılmıştır. Öğrencilerle araştırmanın yapılması, daha duyarlı bir araştırma yapılmasını ve etik konulara odaklanmayı sağlamıştır. Öğrencilere kod isim verilerek, onların mahremiyet ve anonimliği güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Gönüllülük sağlanmaya çalışılmış ve katılımcıların istediği zaman araştırmadan çekilme hakkı saklı tutulmuştur. Bununla birlikte, araştırma bir ders kapsamında yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrencilerle etkileşimde bulunmak için, alanda katılımlı gözlem yapılmıştır. Rehber kuramların fazlalığı ve veri toplama yöntem, teknik ve araçlarında çeşitlilik sağlanmıştır. Meslektaş görüşü ve değerlendirmesi alınmıştır. Katılımcı teyidi için, görüşme tutanakları ve yorumlarının öğrenciye gösterilip, onayları alınmıştır. Karşıt durum analizi yapılarak, araştırmada yer alan kuramlar ile onları çürütebilecek kuramların yarıştırılması sağlanmıştır. Ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir (Glesne 2014; Creswell, 2016).

İşlem (Araştırma süreci)

Araştırma, iki işlem basamağında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu için işlem basamağında, Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabının ilk ünitesi olan iletişim konusu işlenirken, öğretmen/araştırmacı ve 15 öğrencinin katılımıyla, WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerle okul saatleri dışında, 1 saati aşmamak üzere yazışılmıştır. Bu yazışmalarda, öğretmen aktif katılımcı olmamış, duruma herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Sadece belli göstergeleri işaretlemek için, birtakım sorular sormuştur. Bu, öğrencilerin nasıl hareket ettiklerini tam olarak anlama adına olmuştur. Birbirini tekrarlayan veriler gelene; yani verilerde doygunluk sağlanana kadar, WhatsApp yazışmaları devam etmiştir. Daha sonra bu veriler telefondan, bilgisayara aktarılmak suretiyle dökülmüştür. Bu dökülen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu için işlem basamağında, araştırmaya katılan 15 öğrenciyle, okulun en sessiz yeri olan kütüphanede, odak grup görüşmesi yapılmış ve bunlar yazılı forma aktarılmıştır. Bu görüşme kayıtları, bilgisayara dökülmüş ve bunlar betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Önce durum bağlamının kısa bir betimlemesi yapılacaktır. Bu bağlam sunulurken, araştırmacının bu yer hakkında, öğrencilerle uzun seneler boyunca yapığı görüşme ve gözlemler temel veri kaynakları olmuştur. Katılımcılar, kırsal bir yerde yaşamaktadırlar. Burası onlar için doğanın tüm güzelliklerinin görülebildiği bir yerdir. Ağaçların yemyeşil bir zemin üzerinde yükseldiği, plato ve ovaların hüküm de sürdüğü bu yer, onlar için fırsat olarak görülmektedir. Fırsat olarak algılanmasının nedeni, kentin sanayi atıklarından uzak, gürültü, ses ve hava kirliliğinin pek uğramadığı bir yer olması nedeniyledir. İnternet ve ulaşım sorunları olsa da, burası onlar için hayvanlarını otlattıkları, baharda uçurtma şenliklerini yaptıkları eşsiz güzelliklere sahip bir yerdir. Hayvan ve doğa sevgisinin alabildiğine yaşandığı bu yerde, geçim sıkıntısına, salgın hastalıklarda eklenince göçlerde yaşanmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Öğrenciler WhatsApp gruplarında Türk dilini nasıl kullanmaktadırlar? Adlı araştırma sorusuna uygun olarak, veriler WhatsApp kayıtlarından alınmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. WhatsApp grubunu oluşturmak üzere görevlendirilen Melike kod adlı katılımcı, açılış konuşmasını yapmış ve gruptakileri tek tek selamlamıştır. Bu ifadeler şu şekilde olmuştur: ''Slm, npyonz knklar''. Ona verilen cevaplarla diyalog devam etmiştir. Gizem: ''mrb knk, ödvle ugrastim?? Bunun ardından araştırmacı (aynı zamanda katılımcıların öğretmenidir), bu iki soru işretinin özel bir anlam içerip içermediğini sormuş, ''Hyr hcm'' cevabından sonra da, 'neden iki soru işareti kullandığını merak ettim, bu sadece bir merak, seni kesinlikle yargılamıyorum, doğal akışını bozma' diye de eklemiştir. Sonrasında Gizem şöyle devam etmiştir: ''Hcm, bu aliskanlik. Bir anlami ykk.'' Bunun üzerine Tolga adlı katılımcı söze girerek: '' bzm oralarda böle''. Diye ifadede bulunmuştur. Filiz: ''cag degsiyr, yeni moda bu''. Araştırmacı sizce İngilizlerde Türkçe kullanıyor mudur, bunu herkes cevaplasın 'okey' mi diye sorunca, katılımcıların tamamı 'ok ya da okey' ile karşılık vermişlerdir. Araştırmacı bu teyitten sonra, bu kez de 'tamam mı' diye sormuştur. Katılımcıların tamamı ya tamam ya 'tmm' diye cevap vermişlerdir. Bu sorunun cevabı kritik olabilir. Zira bu soru İngilizce konuşmalar ve İngilizce harflerin kullanım algısını ortaya çıkarabilir. Katılımcılar araştırmacının beklemediği bir şekilde bu soruyu cevaplamışlardır: Gizem: ''hcm, onlar da türkce kullanyrdur. Biz nasıl İngilizce kullaniyrsak onlar da türkce konuşurlar Whatsappta''. Hira: ''gayette evt hcm. Bizim gibi iste. Arada onlarda türkce laflar yazarlar. Bleda: 'hayir hcm. Bence olmaz''. Cevapların frekans dağılımı şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 1. *İngilizlerin whatsApp yazışmalarında Türkçe kullanmalarına dair katılımcı cevapları*

Cevaplar	**f**	**%**
Evet	6	40
Hayır	4	26,5
Kararsız ya da Cevap Yok	5	33,5
	N= 15	%100

Katılımcılardan 6 kişi (%40) bu soruya, evet İngilizler de Türkçe kullanıyordur, diye yanıt vermiştir. Kararsızlık yaşayan veya yanıt veremeyen katılımcı sayısı ise 5 (33,5) olmuştur. Buna karşılık, hayır İngilizler WhatsApp'ta Türkçe yazışmazlar, diyenlerin frekansı ise 4 (%26,5) olmuştur.

Tablo 1'e ait bulgular, katılımcıların kültürler arası dil algısının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, bazı katılımcıların grupta, bilgi ve uzmanlığına güvendikleri katılımcılardan etkilendikleri, bu durumun da, onların kararsız durumunu değiştirip; belli yönlere eğilim göstermelerine neden olduğu gözlem sonuçlarından çıkarılmıştır. Bu da, grupsal ilişkilerde iktidar sahiplerinin, diğerlerini etkileme gücünde olduğunu göstermesi bakımından, Foucault'un bilgi-iktidar kuramına uygunluk göstermektedir. Araştırmacı daha sonra: ''Nasıl yani, onlar da Türkçe

konuşuyorlar öyle mi, peki ama neden?'' diye sorduğunda, Gizem en aktif katılımcı olarak yine ilk önce cevap veren kişi olmuştur: ''yaaa havali olyr hcm. Simdi başka bir dilde konusuyorssn bu cook havali. Bende İngilizce konusurum havali oldupgundan.'' Nezahat: ''hcm farkli bir dil kültür göstergesidir.'' Banu: ''hcm herkes böle. Bunlari konussmassak böle dışlanırız''. Bu bağlamda, WhatsApp yazışmalarında, Türk diline yönelik kullanım, tablo 2'de gösterildiği gibi olmuştur:

Tablo 2. *Türk dilinin kullanımı*

Türk Dilinin Kullanımı	**Toplam Atıf**
1. İngilizce Kullanım	**28**
a. Selam İfadeleri (Hello, Hi, Bye gibi)	4
b. Tamamlayıcı Sözcükler (Okey, Ok, Yes gibi)	13
c. Türk Dilinde Olmayan Harfler (Q, X, W gibi)	3
d. Türk Dilinde Olan, İngilizcede Olmayan Harfler (İ, O, U gibi)	6
e. Türk Dilinde Kullanımı Yaygınlaşan İngilizce Kökenli Sözcükler (pc, ps, resetle gibi)	2
2. Türk Dilinin Ses Özelliği Kullanımı	**14**
a. Akıcı Ünsüz Harf Eksikliği (bi şey değil, hiçbi şey gibi)	14
3. Sözcüklerin Kullanımı	**34**
a. Ünlü Harflerin Yazılmaması (tmm, mrb gibi)	14
b. Ünsüz Harflerin Yazılmaması (ii, öle, böle gibi)	10
c. Yazım Hataları (güsel, efet gibi)	14
4. Eklerin Kullanımı	**15**
a. Kip Eki Hataları (bakcaz, etcez gibi)	15
5. Tümcelerle İlgili Kullanım	**27**
a. Gereksiz Vurgular (hımmm doğru söle, hayırrr ölemi, evetttt gibi)	12
b. Ayrı Yazılması Gereken Sözcükleri Bitişik Yazma (gelmiyonmu gibi)	15
6. İmlanın Kullanımı	**33**
a. Büyük/Küçük Harflerin Gelişigüzel Kullanımı (GidiYORUM gibi)	3
b. Çift veya Daha Çok Sayıda Ünlü Kullanımı (geel gibi)	5
c. Çift veya Daha Çok Sayıda Ünsüz Kullanımı (gitt gibi)	2
d. Çift veya Daha Çok Sayıda Noktalama İşareti Kullanımı (?? Gibi)	3
e. Özel İsimlerin Küçük Harfle Yazılması (sibel gibi)	5
f. Soru Edatlarının Bitişik Yazılması (sendemi gibi)	8
g. Bağlaçların Bitişik Yazılması (vurduki gibi)	7
7. Türk Dilini Özgün Biçimiyle Kullanım	**4**
a. Türk Dilini İngilizceden Bağımsız Kullanma	1
b. Türk Dilini Ses Özelliğine Uygun Biçimde Kullanma	1
c. Sözcükleri Doğru Kullanma	1
d. Eklerin Doğru Kullanımı	-
e. Tümcelerin Doğru Kullanımı	1
f. İmlanın Doğru Kullanımı	-
8. Genel Olarak Türk Dilinin Kullanımı	
a. Doğru Kullanım	1
b. Yanlış Kullanım	9

Toplam atıflara bakıldığı zaman, sözcüklerin kullanımı ile ilgili hataların (34) başı çektiği görülmektedir. Bunu sırasıyla imlanın hatalı kullanımı (33), İngilizce kullanım (28) ve tümcelerle ilgili kullanım (27) takip etmiştir.

Tablo 2'deki sonuçlar, Türk dilinin özgün bir biçimde kullanılamadığını göstermektedir (Türk dilinin özgün kullanımı, sadece 4 atfa sahiptir). Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretim programı temel becerilerinde vurgulanan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin, uygulamaya istenilen derecede yansımadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda, medyaokuryazarlığı becerisi açısından da, bu durum düşündürücüdür. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının birinci ünitesi olan iletişim konusunda, medya okuryazarlığından bahsedilmektedir. Medyanın pasif alıcısı olmama konusunda gerekli duyarlığın, Türk çocuklarına verilmesi beklenmektedir. Ancak bu sonuçlar, sanal medya bağlamında Türk çocuklarının, kültürün temel yapı taşlarından biri olan dil konusunda gerekli duyarlığa istenilen seviyede sahip olmadıkları ve sanal medyanın pasif bir alıcısı olma yönünde eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğrenciler WhatsApp gruplarında kullandıkları dil hakkında ne düşünmektedirler, adlı araştırma sorusu için, odak grup görüşmesi yapılmış ve bu görüşmeler daha sonra yazılı formlara geçirilmiştir. Ardından bunlar üzerinde betimsel analiz yapılmış ve öğrencilerin görüşleri doğrudan ve dolaylı aktarmalarla sunulmuştur. Tablo 3'de bu görüşler yüzde ve frekanslar olarak gösterilmiştir.

Ayşe kod adlı katılımcı, iletilerinin çevresi tarafından ilgi görmesi için, Türk dilini değiştirerek kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca, dil konusunda biçime ya da gramere dikkat etmekten çok, kısaltmalar kullanarak işini daha hızlı ve kolay hallettiğini belirtmiştir. Bu konuda Ayşe'nin düşünceleri, özüne dokunmadan, sadece ifade kusurları giderilerek şöyle olmuştur: ''Bence mesaj yazarken slm, nbr, nslsn gibi kısaltmalar daha kolay yazmak için, bence uzun uzun yazmaktan iyi. Kısaltma kullanmak iyidir. Slm kısaltmasını kullanırken, daha hoş duruyor bence. Hem daha güzel duruyor hem de dikkat çekiyor. Ok da aynı şekildedir. Bunları kullanmak güzel duruyor''. Ayşe kod adlı katılımcının, çevresi tarafından ilgi odağı olmak için kısaltmaları kullandığı anlaşılmaktadır. Bu bulguların ne söylediğine karar vermek için, çeşitli kuramlardan yararlanılabilir. Bir başka ifadeyle, bu bulgular çeşitli kuramlar aracılığıyla yorumlanabilir.

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey doğrudan pekiştirilmese de, dolaylı olarak pekiştirildiği takdirde belli davranışları yapmak üzere eylemde bulunmaktadır. Bu durumda bireyin belli ve somut bir pekiştireç almasına gerek olmayabilir. Doğru davranışlar, diğerlerinin ödül alan davranışlarına bakarak model alınmaktadır. Ayşe kod adlı katılımcı, doğrudan pekiştireç aldığına dair bir görüş

açıklamamış, ‘daha güzel, daha hoş’ diyerek, çevresi tarafından verilen ödüllere atıfta bulunmuştur. Bulgular, Ayşe kod adlı katılımcının, çevresi tarafından bu yazma biçimine yönelik ödüllendirildiği ve kendisinin de bu ödüllendirmenin sonucu olarak bu yola başvurduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine sosyal öğrenme kuramına göre, Ayşe kod adlı katılımcının dolaylı öğrenme yaşantısında, modellediği kişilerin dikkat çekici özellikleri ve saygınlığı gibi çeşitli etmenler rol oynamış olabilir.

Ayşe kod adlı katılımcı son olarak, ders sonunda öğrendiği bilgilere gönderme yaparak, kendisi için öğretmenin ne kadar önemli olduğunu ve şimdiye kadarki kısaltma alışkanlığını değiştirebilecek bir güç olduğunu ifade ederek, Foucault’un bilgi iktidar kuramını akıllara getirmiştir. Bilindiği gibi Foucault, bilgi ve uzmanlığın, belli bir iktidar alanı yarattığını ve iktidarın söylemsel pratiklerinin özneleri rıza üretmeye veya tahakküme yönelik etkilediğini ifade etmiştir. Ayşe kod adlı katılımcı da, iktidar olarak gördüğü öğretmenin, bir açıklamasıyla bile, şimdiye kadarki düşüncelerini değiştirme noktasına gelmiştir. Bu bulgu, öğretmenin iktidar ilişkilerindeki merkezi konumu ve bu iktidarın (öğretmenin) da özne (öğrenci) üzerinde yaptırımları olduğunu açıklayabilir.

Kurallara bağımlı olan Ayşe kod adlı katılımcı, otoriteye itaat gösterebilir. 7. sınıf öğrencileri genellikle Kohlberg’in ifade ettiği dışsal kurallara bağlılık döneminde olmaktadırlar. Bu bağlamda, ödül ve ceza merkezi olarak otoriteyi gören Ayşe kod adlı katılımcı, onun söylediklerini genel bir çerçeve olarak kabul edebilir.

Dilara kod adlı katılımcı WhatsApp iletilerinde, sık sık kısaltmalara yer verdiğini açıklamıştır. Bu kısaltmaları da yorulmamak için kullandığını belirtmiştir. Onun açıklamaları şu şekilde olmuştur: ‘‘Ok yazınca, bana o harfleri bulmak daha kolay geliyor, daha hızlı yazıyorum ve karşıdaki kişide de öyle oluyor. Mesela ‘tm, geliyorum’, ‘ok’ gibi yazışması iyi oluyor. Bana ilk böyle yazışmayı abim öğretti. Bana diyordu ki:’ Tm yaz, ok yaz’ gibi şeyleri yaza yaza alıştım ve benim için daha kolaylık oldu. Mesela uzun uzun mesaj yazacağım yerde bana kolaylık sağlıyor. Ben mesaj yazarken uzun uzun yazınca ellerim yoruluyor. Bir de ben yazı yazarken daha çok dikkat çekmesi için, nokta yazarım. Küstüğüm, kızdığım birisine bu nokta sayesinde benim kızdığımı anlatır karşı tarafa. ‘Konuşma benimle nokta.’ ‘Bay nokta.’’

Dilara kod adlı katılımcı, sosyal öğrenme kuramının modelden öğrenme aşamasından geçmiştir. Abisi tarafından alıştırıldığını ifade ederek, modelden öğrendiğini açık bir şekilde beyan etmiştir. Modelden öğrenme kuramına göre, yaşça büyük ve saygınlığı olan kişiler daha çok taklit edilme eğilimdedir.

Dilara kod adlı katılımcı, abisini iktidar olarak görmüş olabilir. Küçük veya önemsiz biri tarafından kısaltma kullanması telkin edilseydi, Dilara bunu reddedebilirdi. Çünkü iktidar özne

ilişkilerini temel alan Foucault'ya göre, iktidar belli bir ilişki türünde merkezdedir ve özneyi etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu, söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerle olabilir. Açık bir şekilde 'abi algısı' Dilara adlı katılımcıda iktidarı çağrıştırabilir ve onun söylemsel pratikleri, Dilara kod adlı katılımcı için, yapılması zorunlu bir görev olarak algılanabilir.

Sema kod adlı katılımcı, WhatsApp yazışmaları hakkında daha 'cool' tabirini kullanarak, İngilizcesiz bir yazışmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, Batı kültürünün en azından dil yönünden modellendiği, sosyal medyada bu kültürün ön plana çıkarıldığı ve bu alanın kullanıcılarından biri olan Sema kod adlı katılımcının da dolaylı pekiştireç etkisine maruz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Sema kod adlı katılımcı diğer katılımcılarla çevreden bu yazışmayı öğrenme konusunda aynı fikirde olmuştur: ''Kısaltmalar acelemiz olduğundan çok işe yarıyor. Ama sadece durum bundan ibaret değil. Çünkü yazma stili bence bulaşıcı bir şeydir. Birbirimizden gördüğümüzü yapıyoruz.''

Gizem kod adlı katılımcı, WhatsApp yazışmalarının kısaltmalarının oldukça işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, bu yazışmalarla beraber İngilizce kullanımının 'havalı' olduğundan bahsetmiştir. Özetle Gizem kod adlı katılımcı şunları belirtmiştir: ''Kolay oluyor; yani İngilizce kullanmak. Ama ben bilmiyordum arkadaşlarım ve çevremden öğrendim. Hatta neredeyse bu yıl öğrendim diyebilirim. Zahmetli olmuyor.''

Öğrenciler WhatsApp ile nasıl tanışıyorlarsa, çevreleri tarafından bu yazışmalar nasıl etiketleniyorsa, o kalıpyargı ve önyargıyı taşıma niyetinde olabilirler. Bu bulgu, Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kalıpyargı ve önyargıyı fark etme becerisi ve vatanseverlik değeriyle de tezatlık gösterebilir. Gizem kod adlı katılımcının görüşleri, bu duruma dayanak oluşturabilir. O, 7. sınıfta bu gibi yazışmaların başladığını da ifade ederek, önlemin ne zaman alınması gerektiğini, konuyla ilgilenenlere de bildirmektedir. Yine modeli gözlemleyerek öğrenmenin, bu katılımcı üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Acaba katılımcılar bu kısaltmalar ve İngilizce yazışmalar hakkında bir rahatsızlık duymaktadırlar mı? Cenk adlı katılımcı bu konuda şunları söylemiştir: ''Kısaltmalar kullanırım. Ama bunda bir sakınca duymam. Çünkü insanlar kısaltmalarla yazmak istiyorlar. Bende biraz daha uğraşmamak için kısaltmaları kullanıyorum. İngilizce kelimeleri de daha dikkat çekici olsun diye kullanıyorum. Çünkü insanlar daha çekici olsun diye kullanıyor.'' Cenk adlı katılımcı, sosyal beğenirlikten hareket ederek, diğerlerinin ödül getiren davranışlarını taklit etme eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. O, bu yaşların (11-14) özelliklerinden biri olan dikkat çekmeyi, dilde kısaltma ve İngilizce de bulduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların tamamı sosyal öğrenme kuramının özellikleriyle açıklanabilecek görüşler sunmuşlardır. Ayrıca sosyal beğenirlik ve hızlı yazma da görüşlerde bulunmaktadır. Tüm bu açıklamalardan sonra, tablo 3 aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Tablo 3: *WhatsApp yazışmalarına yönelik görüşler*

WhatsApp Kullanım Şekilleri	Neden Bu Şekilde Kullanıldığı	Frekanslar	Yüzdeler
İngilizce Kullanım	Cool olması	2	%2,5
	Çevresi tarafından alıştırılma	8	%17
	Daha güzel olması	2	%2,5
	El alışkanlığı	2	%2,5
	Havalı olması	6	%13
	Daha zevkli, hoş ve eğlenceli gelmesi	4	%8
	Dikkat çekici olması	3	%7
	Daha pratik ve kolay olması	6	%13
	Daha kısa olması	1	%2
	İngilizce bildiğini düşünmeleri	1	%2
	İngilizceyi bu şekilde öğrenme düşüncesi	1	%2
Türk Dilinin Aslında Olmayan Kısaltma Kullanımı	Hızlı, pratik, kolay olması	9	%19
Noktalama İşaretlerinin Hatalı Kullanımı	Zor gelmesi	4	%8
	TOPLAM ATIF	**48**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü gibi, WhatsApp kullanma şekilleri en fazla hızlı, pratik ve kolay olması nedeniyle, kısaltma kullanımına yönelik olmuştur (n=9, %19). Bunu, İngilizce kullanımda çevresi tarafından alıştırılma (n=8, %17), aynı frekans ve yüzdelere sahip olan (n=6 ve %13) İngilizce kullanımın havalı olma, daha pratik ve kolay olması izlemektedir.

Tablo 3'deki bulgular, katılımcı öğrencilerin İngilizceyi bir model kültür olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yazma alışkanlıklarının, bu dilin de neden olduğu bir durumla bozulduğu, daha hızlı ve kısaltmaya yönelik bir dil alternatifi yarattığı şekilde başka yorumlara da gidilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin dil alışkanlıklarının yabancı bir kültür eliyle zedelenmeye başladığını ve bunun da 7. sınıftan itibaren olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendi alternatif dillerini oluşturdukları, bu dilin sanal medya ve çevre tarafından aşılandığı, araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir diğer sonuçtur. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları, Yeboah ve Ewur (2014)'un Ganalı çocuklar üzerindeki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Saalem

(2013)'in çalışması da, bu durumu doğrulamaktadır. Genel olarak sanal medyada yazı diliyle uyuşmayan ve yabancı kültürün etkisiyle oluşan bir dil ve anlatım bulunmaktadır.

İktidar ilişkilerinin toplumun kılcal damarlarına kadar girdiği bir çağda, öğrenciler arası iktidar ilişkilerinin sanal medya bağlamında, öğretim programının kuramsal gerekliliklerinin önünde olduğu görülmektedir. Bir diğer yandan, öğrencilerin ilgi ve dikkat çekme adına yabancı bir kültürün taşıyıcıları olduğu söylenebilir. Bu durumun Medyaokuryazarlığının amaçları bakımından tartışılması gerekebilir. Bu tartışmada, dışsal kurallara bağlılık döneminden de yararlanılarak, öğrencilere model olunması ve özerk bir ahlaki döneme girene kadar bu durumun sürmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. ve İsmailov, İ. (2009). Sosyal ağ (Blogs, Facebook, Myspace) araçlarında yapılan dil yanlışları. 2. Uluslar arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 9-11 Aralık. Lefkoşa, K.K.T.C.

Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2011). Sosyal İletişim Ağları ve Dilin Yanlış Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. İlköğretim Online, 10(2), 441-453, 2011. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Aksoy, Ö. A. (1999). Dil yanlışları. 7. Basım. İstanbul: Adam Yayınları.

Alsaleem, B. I. A. (2013). The Effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students. AWEJ Volume.4 Number.3, 2013. Pp.213-225.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory,* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1977, p. 27

Barhoumi, C. (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. Contemporary Educational Technology, 2015, 6(3), 221-238.

Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi/kaynak üniteler*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Barth, J. L. (1991). *Elemantary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials* (3 rd edition). Lanham: University Pres of America, Inc.

Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. British Journal of Educational Technology, 44(4), 544-561.

Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. Journal of Information Technology Education: Research, 13, 217-231. Retrieved from http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217 231Bouhnik0601.pdf

Chipunza, P. R. C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated re-sources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. International Confer-ence on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE 2013).

Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging be-haviors with traditional SMS. Proceedings of the 15th International Conference on Human-computer Interaction with Mobile Devices and Services (pp. 352-361). ACM.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (çev.). Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Çetin, E. (2007). Sosyal iletişim ağları ve gençlik. Facebook örneği. [Online]: http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/bilim/bilim15.pdf 18. 10. 2009 tarihinde adresinden indirilmiştir.

Esengül, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil ve anlatım yanlışları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gross, R., & Acquisti, A. (2005) Information revelation and privacy in online social networks. ACM Workshop on Privacy in the Electronic Society. Alexandria, Virginia 2005

Fogg, P. (2010). The 24-7 professor—what to do when home is just another word for the office. Chronicle of Higher Education 54(21), B12

Foucault, M. (1991) "Chapter 19: "Space, Knowledge and Power" from Foucault, Michel and Rbinow, P (ed.), The Foucault reader pp.239-256, London: Penguin UK.

Glesne, C. (2015). Nitel Araştırmaya Giriş (çev.). Çeviri Editörleri: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Hrastinski, S., Edman, A., Andersson, F., Kawnine, T., & Soames, C. A. (2014). Informal math coaching by instant messaging: Two case studies of how university students coach K-12 students. Interactive Learning Environments, 22(1), 84-96.

MEB TTKB (2018). Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf programı. http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/201812103847686-SOSYAL BİLGİLER OGRETİM PROGRAMİ. pdf

Kohlberg, L. (1980). "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education", Moral Development, Moral Education, and Kohlberg, Brenda Munsey (Ed.), Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980.

Plana, M. G. C., Escofet, M. I. G., Figueras, I. T., Gimeno, A., Appel, C., & Hopkins, J. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. 4th World-CALL Conference, Glasgow, 10-13 July 2013.

Scornavacca, E., Huff, S., & Marshall, S. (2009). Mobile phones in the classroom: If you can't beat them, join them. Communications of the ACM, 52(4), 142-146.

Turan, Ş. (2012). Türk Kültür Tarihi. 7. Baskı. Bilgi Yayınevi, İstanbul. ISBN: 9754941440

Tzuk, A. (2013). Whatsapp has 350 million active users a month. [in Hebrew] Calcalist. Retrieved October 23, 2013 from http://www.calcalist.co.il/internet/articles/0,7340,L-3615097,00.html

Yeboah, J., Ewur, G. D. (2014). The Impact of Whatsapp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice.* ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). Vol.5, No.6, 2014.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi, Ömür GÜRDOĞAN BAYIR,

Anadolu Üniversitesi, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, zeynepk@ogu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Nur Leman BALBAĞ,

Uşak Üniversitesi, nurleman.goz@usak.edu.tr

Özet

Vatandaşlık kavramında dil, din, ırk ve sınıf ayrımı gözetmeksizin herkesin eşit hak ve özgürlüklerden yararlanması vurgusu yapılmaktadır. Bu haklardan yararlanılması vatandaşlık bilinci ile sağlanmaktadır. Geçmişten günümüze bu alanda çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaları sınıflandırmak ve yorumlamak gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaları analiz ederek eğilimleri belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel içerik analizi bir konu üzerinde yapılan çalışmaların incelenip eğilimlerin değerlendirilmesini içermektedir. Araştırmanın verileri YÖK Ulusal Tez Merkezinden elde edilmiştir. Bu kapsamda 150 tez araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırmada tezlerin incelenmesinde araştırmacılar araştırmanın amaçlarına yönelik oluşturulan yayın inceleme formu kullanılmıştır. Yayın inceleme formunda araştırmanın yılı, tez türü, çalışma alanı, araştırma yöntemi, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilerin kodlandığı bölümler bulunmaktadır. Araştırmada verilerin analizinde frekanslardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığı ve yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık alanındaki çalışmalarda en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, ölçek ile verilerin toplandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca en fazla öğretmenlerden verilerin toplandığı ve verilerin analizinde istatistiksel tekniklerin işe koşulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Vatandaşlık eğitimi, Lisansüstü eğitim, İçerik analizi

Investigation of Graduate Studies for Citizenship Education

Summary

The concept of citizenship emphasizes that everyone benefits from equal rights and freedoms regardless of language, religion, race and class. The utilization of these rights is ensured by citizenship awareness. There are studies in this area from past to present. Classifying and interpreting the work done in this area will clear up future studies. The purpose of this research is to identify trends by analyzing postgraduate studies done on citizenship in Turkey. In this context, descriptive content analysis was used in the content analysis. Descriptive content analysis includes a review of the studies on a subject and evaluation of trends. The data of the study was obtained from YOK National Thesis Center. In this context, 150 theses formed the data of the research. In this study, research form was used by the researchers to investigate the theses. In this form, there are sections on the year of the study, thesis type, study area, research method, data sources, data collection tools and data analysis. Frequencies were used in the analysis of the data. As a result of the study, it was found out that the highest number of studies were conducted in 2015 and it was conducted at the post graduate level. The most quantitative research method has been used in the studies on citizenship. In the collection of data, the scale is the most widely used data collection tool. In addition, it was determined that the data were collected from the teachers and statistical techniques were used in the analysis of the data.

Keywords: Citizenship, Citizenship education, Postgraduate education, Content analysis

Giriş

Günümüzdeki teknolojik, bilimsel, ekonomik, kültürel, sosyal değişimler bir yandan bireylerin yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da bireyleri çevresel sorunlar, terör olayları, savaşlar, göç, farklı kültürlerle bir arada yaşama zorunluluğu gibi sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır. Bireylerin bu sorunları baş etmesi için bazı beceri ve değerleri kazanması gerekmektedir. Bu beceri ve değerlerin kazandırılması vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi ile açıklanabilir.

Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşebilir (Hablemitoğlu & Özmete, 2012). Vatandaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun, belirli haklara sahip ve bağımsız aynı zamanda belli sorumlulukları paylaşan üyesi biçiminde tanımlanırken; vatandaşlık, değerlerin içselleştirilmesini, becerilerin kazanılmasını ve bilginin öğrenilmesini kapsamaktadır (Koutselini, 2008; Ünsal, 1998). Dolayısıyla 21. yüzyılda; başkalarıyla işbirliği içinde çalışan, toplumsal adalet ilkeleri geliştiren, eleştirel ve sistematik düşünen, kültürel farklılıkları zenginlik olarak gören ve bu farklılıklara saygı duyan, ortaya çıkan problemleri ulusal ve uluslararası boyutta değerlendirebilen, çatışmaları barışçıl yollarla çözen, çevreyi korumayı önemseyen, insan haklarını tanıyan ve saygı duyan, daha adil bir gelecek için çabalayan, demokratik siyasete katılan vatandaşların yetiştirilebilmesi için gerekli olan koşullardan birisi vatandaşlık eğitimidir (Clough & Holden, 2002).

Vatandaşlık eğitimininalan yazında birden fazla tanımı vardır. Bu tanımlardan birinde vatandaşlık eğitimi, ulusal ve uluslararası boyutu olan bir süreç olup vatandaş olarak bireylerin kendi rollerinin ve sorumluluklarının farkındalığını sağlayacak eğitimin verilmesidir (Kerr, 1999, 2003; Akt: Merey, Karatekin & Kuş, 2012). Başka bir tanımda vatandaşlık eğitiminin ailede başlayıp okullarda devam eden bir süreç olduğu; birey ve toplum arasındaki ilişkinin sonucu olarak hak ve sorumlulukların nasıl yerine getirileceği bilgi ve becerisinin bireylere kazandırıldığı bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Akdağ & Taşkaya, 2013). Vatandaşlık eğitimi, bireyleri içinde yaşadıkları toplumda uyumlu bir biçimde birlikte yaşamasını, toplumun ve bireylerin karşılıklı olarak yarar sağlamasını destekler. Demokratik toplumlarda, vatandaşlık eğitimi, ulusal ve uluslararası düzeyde, sorumluluk almaya istekli, etkin, bilgili ve sorumluluklarını bilen vatandaş olmaları için bireyleri geliştirir (Eurydice, 2017). Bu nedenle, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin bireylere kazandırıldığı bir eğitim sürecini kapsar (Ersoy, 2007). Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi; hem birey hem de bireyin içinde bulunduğu toplum açısından önemlidir. Çünkü bu eğitim, bireyin karmaşıklaşan topluma uyum sağlamasını, günlük yaşamında karşılaştığı çatışmaları barışçıl yollarla çözmesini, farklı kültürlerdeki bireylerin barış ve huzur içinde yaşamasını, diğer bireylere saygı duymasını ve hoşgörü göstermesini, doğal çevresini korumasını, siyasal yaşama etkin katılmasını sağlar. Bu yüzden vatandaşlık eğitimi tüm ülkelerde önemsenmektedir.

Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersler 1924 yılından itibaren günümüze kadar geliştiren/değiştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yer almıştır. 2005 öğretim yılında uygulanan ilköğretim programında vatandaşlık eğitimi "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" adıyla bir ara disiplin olarak kabul edilmiş, daha sonra 2011-2012 öğretim yılında ise sekizinci sınıflarda "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi okutulmuştur. 2016 yılında da dördüncü sınıflara "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" adıyla ayrı bir ders konulmuştur (Balbağ, Gürdoğan-Bayır & Ersoy, 2017). Bu derslerin amaçları şöyle ifade edilebilir (Eurydice, 2005; Akt: Uğurlu, 2011):

- Öğrencilere, insan hakları ve demokrasi kuramlarını öğretmek
- Politik ve sosyal kurumların nasıl çalıştığını anlamalarını sağlamak
- Öğrencilerin sorumluluk sahibi vatandaşlar olmak için gerekli olan değer ve tutumları geliştirmek
- Öğrencilerin okulda ve toplumda etkin rol almalarını sağlamaktır.

Son yıllarda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili farklı boyutlarda çalışmalar yapılmıştır (Banks, 2001; Balbağ, Gürdoğan-Bayır & Ersoy, 2017;Çayır ve Gürkaynak, 2008; Gözütok & Alkın, 2008; Karaman – Kepenekçi, 2002; 2005; Karatekin ve diğ, 2012; Kaymakçı, Sönmez &

Merey 2009; Keser, Akar & Yıldırım, 2011; Kıral & Kıral, 2009; Merey, Kaymakçı & Doğan, 2009; Osler, 2011; Özmen, 2011; Som & Karataş, 2015; Sönmez, Merey & Kaymakçı, 2009). Vatandaşlık eğitimi ile ilgili olarak ulaşılabilen çalışmalarda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi kavramlarının ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda vatandaşlık eğitimine ilişkin olarak öğretmen, öğrenci görüşleri, vatandaşlık eğitimindeki yöntemler, vatandaşlık eğitimi ile ilgili önceki yıllara ait çalışmaların incelenmesi, farklı vatandaşlık türleri ele alınmıştır. Vatandaşlık alanında yapılarak bu konuya ilişkin bir birikim sağlayan bu çalışmaların incelenmesi ve bir eğilim belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların özetlenmesi hem önemli bulgulara hem de alan yazındaki boşluğun ne olduğu konusunda ışık tutması, daha sonra yapılacak çalışmalar için rehber olması açısından önemli görülmektedir (Keselman et al.,1998; Chang, Cahng & Tseng, 2010). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı Türkiye'de vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaları analiz ederek eğilimleri belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye'de vatandaşlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların,

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Tez türüne göre dağılımı nasıldır?
- Çalışılan alana göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Verilerin analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizleri araştırılan bilgiyi yaygınlaştırmada, gelecek araştırmaları ve uygulamaları şekillendirilmede önemli bir role oynayan araştırma sentezleridir (Suri & Clark, 2009'den akt. Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin tanımlayıcı boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. Bu kapsamda araştırmada betimsel içerik analizden yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

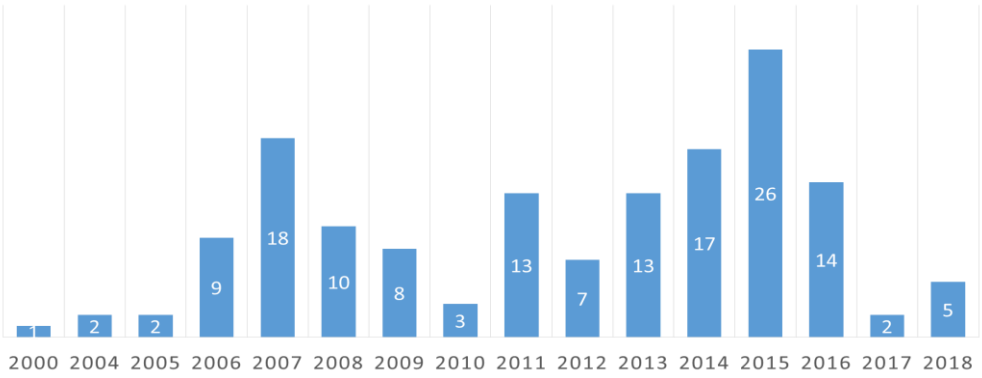
Araştırmanın verilerini vatandaşlık alanında yapılmış lisansüstü araştırmalar oluşturmaktadır. Dolayısıyla vatandaşlık alanında yapılan makaleler, bildiriler ve araştırma raporları kapsam dışında tutulmuştur. Bu bağlamda veriler YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında «vatandaşlık» ve «yurttaşlık» anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda toplam 165 izinli teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 150'si eğitim paydaşlarıyla yürütülmesi nedeniyle araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada tezlerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından araştırmanın amaçlarına yönelik oluşturulan yayın inceleme formu kullanılmıştır. Yayın inceleme formunda araştırmanın yılı, tez türü, çalışma alanı, araştırma yöntemi, veri kaynakları, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilerin kodlandığı bölümler bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen verileri araştırmacılar ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra kodlamalar arasında tutarlılık sağlanabilmesi için araştırmacılar bir araya gelmiş, yapılan analize son biçimi verilmiş ve frekanslar belirlenmiştir. Belirlenen frekanslar ışığında bulguların sunumunda grafiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları belirlenen amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları çerçevesinde sunulmuştur.

Vatandaşlık Alanında Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada öncelikle vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre elde bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

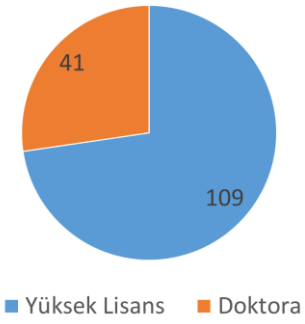


Şekil 1. *Çalışmaların yıllara göre dağılımı*

Şekil 1'de görüldüğü gibi, vatandaşlık eğitimi alanında en fazla lisansüstü çalışma 2015 (f=26) yılında yapılırken, en az çalışma 2000 (f=1) yılında yapılmıştır. Vatandaşlık alanında yapılan çalışmaları sırasıyla 2007 (f=18), 2014 (f=17) ve 2016 (f=14) yılları izlemiştir. 2011 ve 2013 yıllarında ise bu konuya ilişkin toplam 13 çalışma yapılmıştır. Buna göre Türkiye'de vatandaşlık alanındaki

lisansüstü çalışmaların 2000'li yıllarda başladığı ifade edilebilir. Ancak vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların 2015'ten sonra bir düşüş sergilediği söylenebilir.

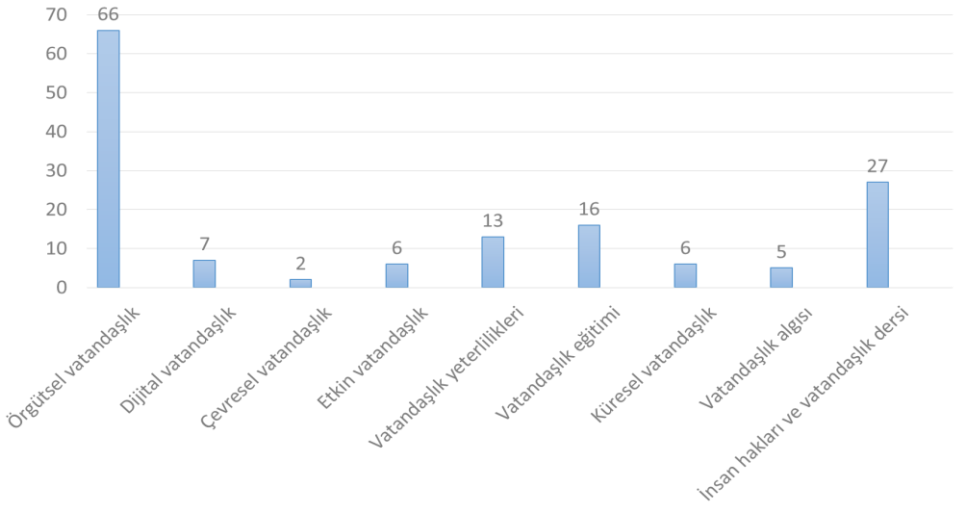
Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların tez türüne göre incelenmesi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. *Çalışmaların tez türüne göre dağılımı*

Şekil 2'de görüldüğü gibi vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans (f=109) düzeyindedir. Bu alanda doktora düzeyinde 41 çalışma yapılmıştır. Buna vatandaşlık eğitimi alanında yapılan doktora tezi sayısının yüksek lisansa kıyasla oldukça az olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların konu alanına göre incelenmesine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.

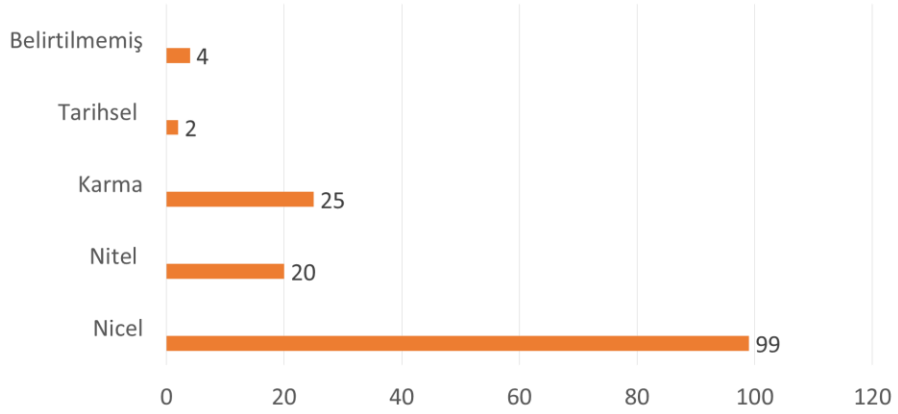


Şekil 3. *Çalışmaların yapıldığı konu alanına göre dağılımı*

Şekil 3'te görüldüğü gibi vatandaşlık alanında en fazla örgütsel vatandaşlık (f=66) konusunda çalışma bulunmaktadır. Bunu insan hakları ve vatandaşlık dersi (f=27), vatandaşlık eğitimi (f=16) ve vatandaşlık yeterlilikleri (f=13) alanları izlemiştir. Vatandaşlık çalışmalarında ise en az çevresel

vatandaşlığın (f=2) çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların alanları incelendiğinde vatandaşlık türleri konusunda az sayıda çalışma yapıldığı ifade edilebilir.

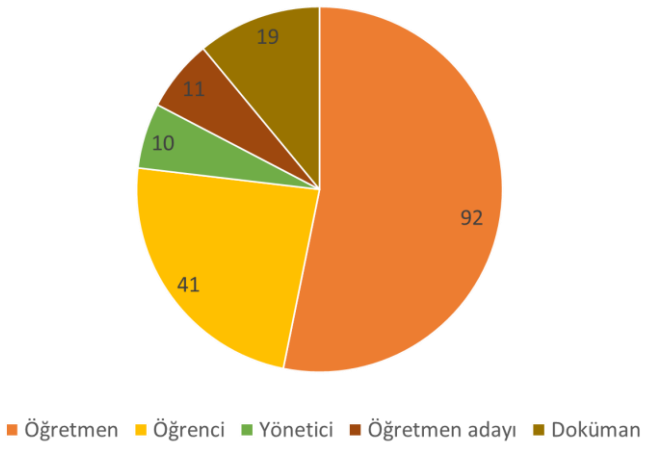
Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların yöntemine göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. *Çalışmaların yönteme göre dağılımı*

Şekil 4'te görüldüğü vatandaşlık eğitimi alanında en fazla nicel araştırma yöntemlerinin (f=99) kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunu 25 çalışma ile karma yöntem araştırmaları izlemiştir. Vatandaşlık eğitimi alanında 20 çalışmanın da nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin daha az kullanıldığı söylenebilir.

Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların veri toplama kaynağına göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

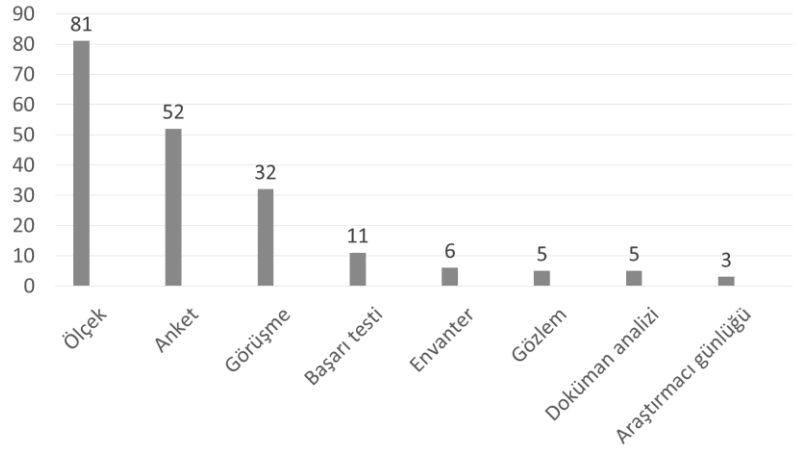


Şekil 5. *Çalışma veri toplama kaynağına göre dağılımı*

Şekil 5'te görüldüğü gibi, vatandaşlık alanında yapılan çalışmalarda en fazla öğretmenden (f=92) veri toplanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla öğrenci (f=41), dokümanlar (f=19) ve öğretmen

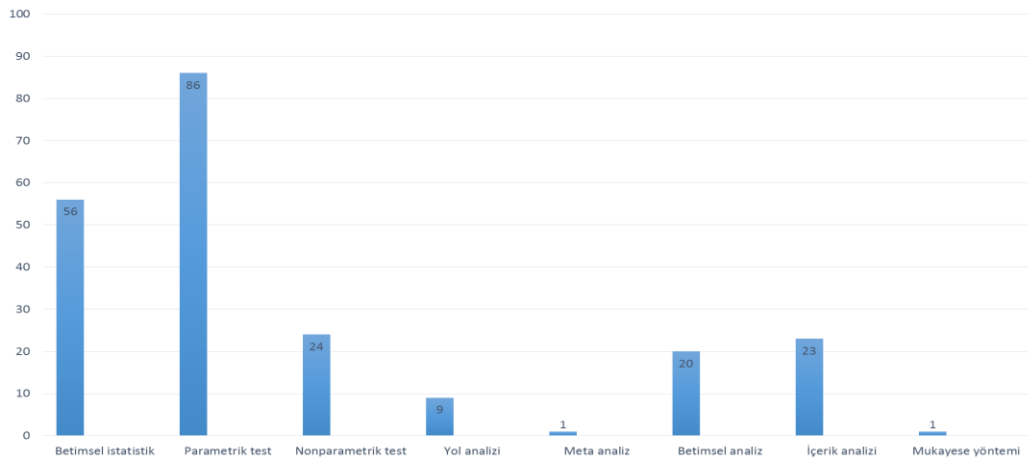
adayı (f=11) izlemiştir. Bu alanda en az yöneticilerden (f=10) veri toplandığı belirlenmiştir. Buna göre vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların genellikle öğretmen ve öğrencileri yansıttığı ifade edilebilir. Ancak bu konuda ailelerle ilgili çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır.

Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. *Çalışmaların veri toplama aracına dağılımı*

Şekil 6'da görüldüğü gibi, vatandaşlık alanında yapılan çalışmalarda en fazla (f=81) ölçekten yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların 52'sinde anket, 32'sinde görüşme ve 11'inde başarı testi kullanılmıştır. Çalışmalarda en az araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Buna göre çalışmalarda nitel veri toplama tekniklerinin daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaların verilerin analizine göre dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. *Çalışmaların verilerin analizine göre dağılımı*

Şekil 7'de görüldüğü gibi, vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu çalışmaların 56'sında betimsel

istatistikten, 24'ünde non parametrik testlerden ve 23'ünde içerik analizinden yararlanılmıştır. Buna göre vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların analizinde istatistiksel tekniklere daha çok başvurulduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırmada vatandaşlık alanında yapılan çalışmalara ilişkin eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmalara ilişkin tanımlayıcı bilgilerin sunulmasında dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada çalışmaların yılı, türü, çalışma alanı, yöntemi, veri kaynağı, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yapılan tarama kapsamında Türkiye'de vatandaşlık ile ilgili lisansüstü çalışmaların 2000 yılında başladığı ortaya çıkmıştır. Yine araştırma kapsamında bu konuda en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada vatandaşlık alanında çalışmaların 2005'ten yılından sonra artmaya başladığı görülmüştür. Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarında "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" ara disiplin olarak yer almaya başlamıştır (MEB, 2004). Dolayısıyla vatandaşlık alanındaki çalışmaların 2005 yılından sonra artış göstermesi vatandaşlık konularının öğretim programında yer almaya başlamasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmada vatandaşlıkla ilgili yapılan tezlerin en fazla örgütsel vatandaşlık alanında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık örgütlerin etkililiğini artırmada çalışanların çabaları olarak ele alınmaktadır. Örgütsel vatandaşlık son yıllarda çok çalışılan konular arasında yer almaktadır. Çünkü örgütsel vatandaşlık davranışı örgütlerin başarısına katkı sağlamaktadır (Erşahan, 2011). Bu durumda okulların da bir örgüt olduğu düşünüldüğünde okulların başarısını ele almada örgütsel vatandaşlık kavramının ön plana çıktığı ifade edilebilir.

Araştırmada vatandaşlık alanındaki çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemine başvurulduğu belirlenmiştir. Arık ve Türkmen (2009) çalışmalarında nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre daha çok tercih edildiğini ortaya koymuştur. Ancak nitel araştırmalar araştırmacıların daha derinlemesine bilgi elde etmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda vatandaşlık alanında da derinlemesine bilgiler elde etmek için bu tür araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmada vatandaşlık alanındaki çalışmalarda verilerin toplanmasında daha çok ölçek, anket vb. araçların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak verilerin analizinde ise istatistiksel tekniklerin daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni araştırmalarda daha nicel araştırma yönteminin tercih edilmesi olarak açıklanabilir.

Araştırmada veri kaynağı olarak daha çok öğretmenlere başvurulmuş, bunu öğrenciler izlemiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerle çalışmaların daha rahat ve kolay yapıldığı ortaya konulmuştur (Günay ve Aydın, 2015). Bu araştırmada öğretmenlerin ön planda olması örgütsel vatandaşlık çalışmalarının fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca vatandaşlık alanında lisansüstü düzeyde ailelerle hiç çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak aileler çocukların yaşamının her alanında büyük önem taşımaktadır (Aksoy ve Arabacı, 2005). Bu nedenle, vatandaşlık konusunda da ailelerin görüşlerini, gereksinimlerini, beklentilerini vb. ele alan çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Sonuç

Araştırma kapsamında vatandaşlık alanında en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığı ve yüksek lisans düzeyinde daha çok çalışmaya yer verildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda ise en fazla örgütsel vatandaşlığın konu olarak ele alındığı ortaya çıkmıştır. Vatandaşlık alanında yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerine daha çok başvurulduğu ve veri kaynağı olarak öğretmenlerden yararlanıldığı görülmüştür. Yine araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edilmesinin doğal bir sonucu olarak en fazla ölçek kullanılmış ve analizde ise istatistiksel teknikler işe koşulmuştur. Sonuç olarak vatandaşlık alanında farklı konu alanlarını kapsayan çalışmalar yapılsa da örgütsel vatandaşlığın ön planda olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

- Alanyazında vatandaşlık konusu farklı boyutlarda ele alınmıştır. Ancak vatandaşlık bilincinin nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle vatandaşlık eğitiminin daha etkili verilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Alanyazında yapılan çalışmalar daha çok nicel araştırmalarla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle konuyu derinlemesine ele alan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
- Vatandaşlıkla ilgili çalışmalarda veri kaynağı olarak daha çok öğretmenlerden yararlanılmış, eğitim sisteminin önemli bir paydaşı olan aileler sürece katılmamıştır. Dolayısıyla ailerle bu konuda çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akdağ, H. & Taşkaya, S. M. (2013). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan (Ed.) & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (3. Baskı) içinde (293-318). Ankara: A Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, B. A. ve Arabacı, N. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi.* http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf adresinden 05.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Balbağ, L.N., Bayır-Gürdoğan, Ö. & Ersoy, A. F. (2017). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?. *Sakarya University Journal of Education,* 7(1), 223-241.

Banks, A. J. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education,* 52(1), 5-16.

Chang, Y. H., Chang, C. Y.& Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315-331.

Clough, N., Holden, C. (2002*). Education for citizenship: Ideas into action/a practical guide for teachers of pupils aged 7–14*. London: Routledge.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim,* 39(174), 33-38.

Çayır, K. ve Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erşahan, B. (2011). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular, (Ed.) İsmail Bakan. Ankara: ÖzBaran Ofset Matbaacılık.

Eurydice (2017). Eurydice brief citizenship education at school in Europe. https://www.na.org.mk/tl_files/docs/eplus/eurydice/2018pub/Brief_CitizenshipEducation.en.pdf adresinden 10 Kasım 2018 tarihinde alınmıştır.

Gözütok, F. D. ve Alkın S. 2008 Human rights and citizenship education in elementary education curricula. *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 225-232.

Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 1-22.

Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. Ankara *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.

Karaman Kepenekçi, Y. (2002). İnsan hakları eğitimine genel bir bakış, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 20, 25.

Karaman Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 39-55.

Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F. ve Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2193 – 2207.

Kaymakçı, S., Sönmez, Ö. F. ve Merey, Z. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi.* Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi, 28-30 Mayıs, 2009.

Keselman, H.J., Huberty, C. J., Lix, M. L., Olejinik, S., Cribbie, R. A., Donahue, B., Kowalchuk, R. K. (1998). Statistical practises of education researchers: An analysis of their anova, manova and ancova analyses. *Review of Educational Research*, 68 (3), 350-386.

Keser, F. , Akar, H. Ve Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education, *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.

Kiral, B. ve Kiral, E. (2009). *İlköğretim okullarında verilen insan hakları ve demokrasi eğitiminin yeterliği üzerine öğrenci velilerinin görüşleri.* International Congress On Intercultural Dialogue and Education Human Beings, Society, Intercultural Dialogue and Education at the Beginnings of the 21st Century, October 8-11, s, 24-36. 2009. Bursa.

Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19(2), 163–175.

MEB. (2004). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10 adresinden 25.12.2008 tarihinde edinilmiştir.

Merey, Z., Karatekin, K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. GEFAD/ GUJGEF, 32(3), 795-821, 795-820.

Merey, Z., Kaymakçı, S. ve Doğan, Y. (2009). *1998 ve 2006 eğitim fakülteleri lisans programlarının vatandaşlık ve insan hakları eğitimi açısından karşılaştırılması*. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumunda yayınlanmış bildiri Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi, 28-30 Mayıs, 2009.

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *J. Curriculum Studies*, 43(1) 1-24.

Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.

Sönmez, Ö. F., Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2009). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi, 28-30 Mayıs, 2009.

Uğurlu, T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 153-169.

Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa'dan yurttaş'a doğru.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Tarih Vakfı.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının İçerik Bağlamında Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sönmez.omerfaruk@gmail.com

Özet

Sosyal bilgiler öğretmenliği etkin ve üretken vatandaş yetiştirme kapsamında düşünüldüğünde Milli Eğitim müfredatının temel derslerinden birisidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ise bu programdan yetişen öğretmen adaylarının çağın gerekliliğini bilen, kendini yetiştirmiş ve donanımlı birer öğretmen olarak Milli eğitim sistemi içerisinde yerini alması hiç kuşkusuz önemlidir. Tamda bu noktada bu araştırma, 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans derslerinin içeriği ile 2018 yılında güncellenen içeriğin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Bu bağlamda doküman olarak 2018 yılı içerisinde Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları incelenmiştir. 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği programının içeriğinde Teorik 142 saat ve 26 saat uygulama toplam 168 saat olurken 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği programında ise 140 saat teorik ve 14 saat uygulama olmak üzere toplam 154 saat olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama derslerinin toplam oranda yerini azaldığı ve torik ders içeriğinin az da olsa azaldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca programdaki ders saatinin azaldığı da görülmektedir

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı, içerik, değerlendirme

Evaluation Of 2006 and 2018 Social Sciences Teaching Program in The Context of Content

Summary

Social studies teaching is one of the core courses of the National Curriculum when considered within the context of effective and productive citizenship training. When considered in this context, it is undoubtedly important to take part in the national education system as a self-educated and well-equipped teacher who knows the necessity of the prospective teacher candidates. At this point, this research aims to compare, 2006 content of undergraduate courses in social studies teaching with the updated content in 2018. One of the qualitative research methods used in the research is the document review method. In this context, as a document, the social studies teacher education programs prepared by the Council of Higher Education is examined in 2018. In the content of the 2006 social studies teacher program, theoretical 142 hours and 26 hours of practice are 168 hours in total, while in 2018 social studies teacher program, 140 hours of theoretical and 14 hours of practice are totally 154 hours. The result is that the total number of lessons has decreased and the content of the theoretical course has decreased. It is also seen that the number of lessons in the program has decreased.

Keywords: Social Studies Teacher Degree Program, Content, Evaluation

Giriş

Sosyal bilgiler cumhuriyetten günümüze bir takım değişimler yaşasa da muhtevasını kaybetmemiştir. Sosyal bilgiler ders içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri 1926, 1946 ve 1948 ilkokul programlarında ayrı okutulmuş; bu dersler 1962 yılı ilkokul programında ise "*Toplum ve ülke incelemeleri*" adlı bir derste birleştirilmiştir. 1968 yılında yapılan ilkokul programında bu dersler "*sosyal bilgiler"* adı altında 1980'li yıllara kadar devam etmiş ve o dönemin siyasi atmosferinde sosyal bilgiler dersi yerine "*Milli Tarih*" ve "*Milli coğrafya*" dersleri okutulmaya başlanmıştır. 1998 yılı programında ise tekrar "sosyal bilgiler" adına dönülmüştür (Öztürk, 2007: 46-47). Sosyal bilgiler "Öğrencilere insan ilişkileri ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için disiplinlerarası yaklaşımdan yola çıkarak tarih, coğrafya, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş olan sosyal bilgiler, öğrencilerin kişisel, ailevi, bölgesel, ulusal ve küresel konularla ilgili bilgi, beceri ve değer edinmeleri ile günlük yaşamlarında doğru ve mantıklı kararlar almalarına katkı sağlar" (MEB, 2015). Bu derece kapsamlı bir içerik öğrencilere, insanlığın yüzyıllardır ortaya koyduğu zengin alan bir kültürel deneyimi tecrübe şansı verir (Öztürk, Otluoğlu 2002). Sosyal bilgiler dersi çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgilidir. Çocuk bu derste içinde yaşadığı toplumsal çevresini; geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanıma olanağını bulur (Sözer, 2008). Bu önemli işlevlerinden dolayı, sosyal bilgiler dersinin Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri Türkiye'de yayımlanan tüm öğretim programlarında mihver ders olarak kabul edildiği söylenebilir (Taş ve Kıroğlu,2018: 700). NCSS (National Council for Social Studies) 1970 yılında yayınladığı öğretim kılavuzunda Sosyal Bilgiler Programına yönelik dört amaç tavsiye etmiştir (Barth ve Demirtaş, 1996). Bunlar;

- ✓ İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme,
- ✓ Bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma,
- ✓ İnanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme,
- ✓ Vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulamadır (Akt: Öztürk, 2006).

Sosyal bilgiler adı altında ülkemizde 1968, 1998, 2005 ve son olarak 2017 yıllarında öğretim programları hazırlanmıştır (Çoban ve Akşit, 2018: 481). Görüldüğü gibi Programların zamanla değişmesi kaçınılmaz olduğu gibi yerine yenilerinin getirilmesi de kaçınılmaz olmuştur (Tay,2017: 467). Sosyal bilgiler programlarında meydana gelen bu değişimler eğitim fakültelerinin lisans programlarına da yansımıştır. 2006 yılında değişen sosyal bilgiler programı ile eğitim fakültelerinin lisans programı da değişmiştir. Çağın gerektirdiği bireyleri yetiştirmek ve dünyada meydana gelen değişimlere de kayıtsız kalmamak için YÖK önemli bir adım atmış ve 2018'de eğitim fakültelerinin lisans programlarını güncellenmiş ve uygulanılmaya konulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı:

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki içeriğin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki teorik, uygulama ve kredi durumlarının değişim oranı nedir?
2. 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarında derslerin sayısı ile ilgili bir değişim var mıdır?
3. 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarındaki ders saatleri ile ilgili değişim nedir?

şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, 2006 ve 2018 yılı Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Nitel araştırma, sosyal dünyada az ya da çok doğal olarak oluşan fenomenlerin frekansını değil, anlamını açıklamak, çözmek, tercüme etmek veya başka türlü anlamlandırmayı sağlayan bir dizi yorumlayıcı tekniği kapsayan çatı (şemsiye) bir terimdir (Van Maenen, 1979'dan akt. Merriam, 2009). Eksiklikler tespit edilebilmiştir. Böylece araştırma, betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, veri kaynağını YÖK tarafından belirlenen 2006 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı ile YÖK tarafından güncellenen 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı oluşturduğundan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doküman analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Forster (1995)'e göre doküman analizi (incelemesi), dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşamada gerçekleşmektedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tablo 1. Doküman İncelemesi Aşamaları ve İşlemler

Doküman İnceleme Aşamaları	İşlemler
1. Dokümanlara Ulaşma	Verilere YÖK'ün resmi web sayfasından ulaşılmıştır
2. Özgünlüğü Kontrol Etme	YÖK'ün resmi web sayfasından ulaşılan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kılavuzu ile yine YÖK'ün web sayfasında her bir program için ayrı ayrı hazırlanan dokümanlarda yer alan araştırma kapsamına dâhil edilen Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programı orijinalliği kontrol edilmiştir.
3. Dokümanları Anlama	Dokümanların belli bir sistem içinde incelenmiştir.
4. Veriyi Analiz Etme	Veri analizi, bu aşamalar çerçevesinde yürütülmüş olup detaylı açıklamalar veri analizi bölümünde verilmiştir.
5. Veriyi Kullanma	Araştırmanın verileri YÖK'ün resmi web sitesinde yayınlanan ve herkesin erişimine açık dokümanlar olup; elde edilen bulgular kurum ve/veya kişilerden bağımsız olarak bilimsel etik kuralları çerçevesinde raporlaştırılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Yapmış olduğumuz araştırmada 2006 ve 2018 Sosyal bilgiler lisans programı karşılaştırmalı doküman incelemesi yapılmıştır. Çepni' ye (2007) göre doküman incelemesi sürecinde araştırmacı, öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatli bir şekilde okur, gerekli olabilecek notları alır ve alınan bu notlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda verilerin çözümlenme sürecinde, 2006 ve 2018 Sosyal bilgiler lisans programının Teori, Uygulama, kredi, ders sayısı ve ders saati boyutları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki bulgular, YÖK tarafından hazırlanmış 2006 ve 2018 Sosyal bilgiler lisans programı karşılaştırmalı analizi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler *öğretmenliği lisans programlarındaki teorik, uygulama ve kredi durumlarının değişim oranı nedir sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum*

Tablo:2 2006-2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları

2006 Sosyal Bilgiler *Öğretmenliği Lisans Programı*		*2018* Sosyal Bilgiler *Öğretmenliği Lisans Programı*
Teorik	142	140
Uygulama	26	14
Kredi	155	147

Tablo 2 incelendiğinde 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında derslerin teorik olarak az da olsa azaldığı görülmektedir. Yine baktığımızda uygulamaların 2018 programında azaldığı görülmektedir. Kredi olarak da 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği programının azaldığı görülmektedir

2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarında derslerin sayısı ile ilgili bir değişim var mıdır sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum

Tablo:3 2006-2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları ders sayıları

2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Ders Sayıları		*2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Ders Sayıları*
Ders sayısı	67	68

Tablo 3 incelendiğinde ders sayılarının 67 den 68 e yükseldiği görülmüştür. Ders sayıları yükselmekle beraber derslerin çeşitliliği fazlalaştırılmış ve bazı derslerin kaldırıldığı gözlenmiştir. Sosyal bilgiler lisans programına *Sosyal Bilgiler Öğretimi 1, Sosyal Bilgiler Öğretimi 2, Eğitimde Ahlâk ve Etik, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Karakter ve Değer Eğitimi, Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi, Afetler ve Afet Yönetimi, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* gibi dersler eklenerek programın muhtevası zenginleştirilmiştir. Ayrıca seçmeli havuz derslerinin çeşitliliğin artırılması önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Tablo:4 2006-2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları ders saatleri

2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Ders Sayıları		*2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Ders Sayıları*
Ders sayısı	168	154

Tablo 4 incelendiğinde derslerin 168 saat'ten 154 saate azaltıldığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasının değişen eğitim modellerini ülkemize entegre etmek hiç kuşkusuz eğitim programları ile olacaktır. Hem kendini gerçekleştirmiş hem de rekabet edecek bireylerin yetişmesi bu programlar sayesinde olacaktır. 2017 yılında MEB eğitim programlarını oniki yıl aradan sonra güncellemiştir. Programların güncellenmesi beraberinde lisans programlarının değişimini de beraberinde getirmiştir. YÖK 2018 yılında bitirdiği çalışmalar ile eğitim fakültesi lisans programlarını

güncellemiştir. Bu değişim ve gelişim ancak eğitim fakültelerinden yetişecek öğretmen adaylarının da değişimi yaşayacak bireyler kadar iyi eğitim almasıyla mümkün olabilir. 2018 programında "Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır." Şeklinde MEB (2018) ifade etmiştir. Tay (2017) çalışmasında sosyal bilgiler programının içeriğindeki değişimlere vurgu yapmıştır. Yine Çoban ve Akşit (2018) sosyal bilgiler program karşılaştırmasında sosyal bilgiler programın değişiminin önemli bir adım olduğunu vurgulamıştır. Programlardaki değişim eğitim fakültesi programlarında da olması önemli bir aşamadır. 2018 sosyal bilgiler lisans programına Sosyal Bilgiler Öğretimi 1, Sosyal Bilgiler Öğretimi 2, Eğitimde Ahlâk ve Etik, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Karakter ve Değer Eğitimi, Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi, Afetler ve Afet Yönetimi, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi derslerinin eklenmesi önemli bir adımdır. Ayrıca seçmeli derslerinin Alan eğitimi seçmeli dersler, Genel kültür seçmeli dersleri, Meslek bilgisi seçmeli dersleri olarak sınıflandırılması öğretmen adayına geniş bir alan sunması açısından pedagojik bir yaklaşım olmuştur.

Kaynakça

Barth L. J. ve A. Demirtaş. (1996). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi (Kaynak Üniteler). Ankara: Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çoban, O. Ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması, Journal of History Culture and Art Research, Vol. 7, No. 1.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

MEB (2015). Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı: 4-7. Sınıflar: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden 03.010.2018'de erişilmiştir.

Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış., C. Öztürk. (Editör). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara. PegemA Yayıncılık. ss.21-48.

Öztürk, C. v.d. (2007). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 15, 173-182.

Taş, H. Ve Kıroğlu, K (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Elementary Education Online, 2018; 17(2): pp. 697-716.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 8, Issue: 27, pp. (461-487).

Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (s.41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). http://www.yok.gov.tr/ogretmenlik_lisans_yeni_duzenleme adresinden 12 Kasım 2018 tarihinde alınmıştır.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Konularına İlişkin Görüşleri

Dr. Hüseyin Erol

Milli Eğitim Bakanlığı, h02.erol@hotmail.com

Özet

Öğrencinin çok yönlü gelişim sürecine katkı sunan derslerin başında disiplinlerarası bir alan olarak değerlendirilen sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Bu derste ön plana çıkan ana disiplinlerden birisi de tarihtir. Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların önemli bir kısmının tarih konuları ile ilgili olduğu düşünüldüğünde sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önemli olacağı düşüncesinden hareketle araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman il merkezinde resmi ortaokullarda 7. sınıfta öğrenim gören 109 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplinlerden sırasıyla tarih, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, coğrafya, kültür, ekonomi, iletişim ile ilgili konuları ilgi çekici bulduklarını ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına ve bu konuların veriliş şekline ilişkin olumsuz görüşe sahip olan öğrencilerin olumlu görüşe sahip olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenin anlatım şeklinin tarihe olan bakış açısını olumsuz etkilediğini düşünen öğrencilerin azımsanmayacak sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün tarihi öğrenmeyi sadece geçmişi öğrenmekle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrenciler arasında tarihi öğrenmenin kendilerine herhangi bir şey kazandırmayacağını düşünen öğrencilerin olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının içeriğinin ve veriliş şeklinin değiştirilmesine yönelik öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Ortaokul sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde görsellerle desteklenmesi, karikatürlerin eklenmesi ve içeriklerin kazanımlarla uyumlu olacak şekilde daha kısa metinler halinde verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders işleyişini dijital kaynaklarla desteklemelerinin öğrencilerin tarih konularına olan ilgilerini arttıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, 7. Sınıf, Sosyal Bilgiler, Tarih.

Opinions of Secondary School Students on History Subjects in Social Studies Course

Summary

Social studies regarded as an interdisciplinary field is the leading of courses contributing to multidimensional development process of students. One of the prominent main disciplines striking in this course is history. The research was decided to be done because it turned out to be important to reveal opinions of secondary school students on history subjects in social studies course considering most of the acquisitions in the curriculum of social studies for secondary school are related to history subjects. Of the qualitative research designs, the phenomenological design was employed in this research. The working group of the research consists of 109 7th graders from public secondary schools in the city center of Adıyaman. The data of the research was gathered through an interview form including semi-structured questions. The data was analyzed through the descriptive analysis technique. The gathered data revealed that the 7th graders found subjects related to, respectively, history, citizenship and human rights education, geography, culture, economy, and communication which are the disciplines constituting social studies, interesting. It was seen that the students having negative opinions on history subjects and the way whereby these subjects are presented were more than those of the positive opinions. The number of students thinking teachers' presenting history influences viewpoints on it negatively was found out to be rather high. Most of the students involved in the research were found out to associate history learning only with learning past. It was evaluated as a remarkable result that there were some students of the opinion that learning history would not give them anything. A significant number of the students involved in the research were seen to come up with suggestions to change the content of history subjects in social studies and the way through which it is presented. It can be said that employing visuals attracting students' interest for history subjects in social studies for secondary schools, adding caricatures and presenting the content as shorter contexts coherent to the acquisitions will be beneficial. It is thought that if social studies teachers employ digital resources while teaching, students will be more interested in history subjects.

Keywords: Secondary School, 7th Grade, Social Studies, History.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan yaşamının her döneminde bilgi dağarcığını zenginleştirerek hayatını idame eder. Yaratılışından günümüze bilgi birikimi sayesinde insanoğlu 21. yüzyılı şekillendirmiştir. Geçmişte sözlü olarak aktarılan daha sonra yazının icadıyla kalıcı hale getirilen ve sonraki nesillere aktarılan bilgiler insanın bireysel ve toplumsal gelişimine önemli katkılar sunmuştur. Geçmiş ve geçmişte yapılanlar denilince akla ilk gelen tarihtir. Tarih ya da başka bir ifadeyle geçmiş, hayatımızda meydana gelen olayları anlamlandırmamızı ve bunlara karşı nasıl tepki vereceğimizi etkileyen önemli bir alandır (Aslan, 2006). Öğrencilerin üyesi oldukları toplum ve yaşanan toplumsal sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmaları ve sorunları çözme yeteneğine sahip olabilmeleri bunu başarırken de iyi bir vatandaş olma özelliğini korumalarının yolları tarihin konusu içine girer (Yanpar, 1997). Sosyal bilimler arasında önemli bir yer teşkil eden tarih, toplumların nereden geldiklerini ve nereye

gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da ona yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir bilinç kazandırır. Dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı hedef alan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışmasızdır (Yıldız, 2003). Bireyin öğrenim hayatının başlamasıyla birlikte tarih bilimiyle ilk karşılaştığı yer ilkokuldur. 4. sınıfta sosyal bilgiler dersiyle öğrencinin hayatına girer. Sosyal bilgiler dersi bireyin toplumsal varoluşunu destekleyen sosyal bilimdallarının bütünleşmiş şekli olarak tanımlanabilir. Bu ders amaç olarak öğrencilerin etkin bir yurttaş ve birey olması için gereken bilgi, beceri ve donanımı kazandırması, geleceğin inşası adına önemli bir yere sahiptir. Özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi öğrencilerde geçmişi sorgulayarak günümüzü doğru okuyabilme becerilerini kazandırır (Er ve Bayındır, 2015). Öğretim programları içerisinde önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler bir kavram olarak ilk defa 19. yy başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. O yıllarda ABD'de "sosyal" sözcüğü popüler sözcüklerden biriydi ve hemen hemen birçok reformun başında bir sıfat olarak kullanılmaktaydı. (Hertzberg, 1981). 1916'da ABD'de Ulusal Eğitim Birliği tarafından Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler raporunun yayınlanmasından sonra sosyal bilgiler terimi sıklıkla kullanılır olmuştur. İlerlemeci felsefi akımın önde gelen temsilcilerinden John Dewey ve James Harvey Robinson'un düşüncelerinden oldukça etkilenen sosyal bilgiler kavramı, demokratik bir toplum için vatandaşlık eğitimi işlevini üstlenmiştir (Louisiana Council for the Social Studies, 1993).

20. Yüzyıl başlarında ABD'de eğitim programları içerisinde yerini almaya başlayan sosyal bilgiler dersi, Türkiye'de ilköğretim okulu programlarına bu adıyla ilk olarak 1968 yılında girmiştir. Bundan önceki dönemlerde dersin kapsamına giren amaçlara Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi ile Toplum ve Ülke İncelemeleri gibi dersler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır (Sönmez, 1999). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersi 1985 yılında yapılan bir değişiklik ile kaldırılarak yerine "Milli Tarih" ve "Milli Coğrafya" dersleri konulduysa da, 1993 yılında eski anlayış ve sisteme geri dönülmüştür (Öztürk ve Dilek, 2002). 1998 ve 2004 yıllarında yapılan program geliştirme çalışmalarında dersin adı ve programlardaki yeri korunmuş özellikle 2004 yılında yapılan düzenlemeler ile derse atfedilen misyon, dersin eğitimsel amaçları, öğretim anlayışı ve ölçme değerlendirme yaklaşımında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İlköğretim programlarında yer alan diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersi programı da yapılandırmacı öğretim yaklaşımı doğrultusunda yeniden hazırlanmıştır. 2005- 2006 öğretim yılında pilot çalışması yapılan yeni ilköğretim ikinci kademe (altıncı ve yedinci sınıf) sosyal bilgiler öğretim programı 2006-2007 öğretim yılında yurt genelinde uygulanmaya başlamıştır (Dinç ve Doğan, 2010). Yeni programda (2004) tarih, toplu öğretim anlayışından hareketle, insanların faaliyet alanlarını bütüncül bir yaklaşımla yansıtmak için, öğrenme alanları içinde diğer disiplinlerle aynı çatı altında birleştirilmiştir

(Ata, 2006). Diğer bir deyişle tarih, bir disiplin olarak değil, sosyal hayata ilişkin problemlerin çözümünü destekleyen bir araç olarak yer almıştır (Şimşek, 2004).

Sosyal bilgileri oluşturan farklı disiplinlerin içinde tarihi ilgilendiren, tarihin kapsamı alanına giren birçok konu vardır. Yani sosyal bilgilerde hangi disiplinden bahsedilirse edilsin; mutlaka tarih ile ilgili bir bağlantı bulunacaktır (Turan ve Ulusoy, 2010). Sosyal bilgiler programlarındaki tarih konularının öğretimi, öğrencilerde tarihsel sorgulama becerisini geliştirir. Bu beceri öğrencilere, tarihsel olayların kronolojisini öğretmenin yanı sıra öğrencilerin kanıt ve bilgileri kullanarak bu olayların niçin meydana geldiğini keşfetmelerine olanak sağlar (Öztürk, 2007). Bugünkü durumumuzu anlamamızı geçmişteki uygarlıkların neleri önemli bulduklarını, nasıl yaşayıp neye inandıklarını anlamamıza yardımcı olan tarih bunun yanında bazı olayların arka planındaki nedenleri sorgulamaya olanak sağlar. Bu nedenle tarih öğrenmek önemlidir (Ulusoy, 2014). Tarih öğretimi sayesinde öğrenci geçmişe ilgi duyar. Kendisinde milli kimlik bilinci gelişir, vatan ve millet kavramlarını içselleştirerek öğrenip geçmişle günümüz arasında mukayese edebilme becerisini kazanmış olur (Yıldırım, 2006). Sosyal bilgilerin tarih öğretimiyle ilgili amaçlarının öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikle tarihin ne olduğunun ve niçin öğretildiğinin bilinmesi gereklidir (Yılmaz, 2011). Öğrencilerin çoğunun tarih dersini yer, isim ve tarihlerin ezberlenmesini gerektiren bir ders olarak algıladıkları herkesin bildiği bir realitedir. Öğrencilerin bu algısında öğretim programı ve bu programın uygulayıcısı öğretmenlerin anlatıma dayalı davranışçı öğretim yaklaşımlarının büyük etkisi vardır (Yılmaz, 2013). Burada en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenin bilgi birikimi ve öğretmenlik becerisi öğrencinin tarihi algılama ve yorumlama yeteneğini etkileyen önemli bir unsurdur (Dilek, 2000). Ders kitabının dışında farklı kaynaklardan, anılar, şiirler, romanlar gibi konuyu pekiştirecek destekleyici kaynakların kullanılması öğrencinin derse karşı ilgisini olumlu şekilde etkiler. Okulda öğrenilenlerin sadece okulla sınırlı kalmaması gerekir. Elde edilen bir takım bilgi ve beceriler, okul dışında işe yarayacak niteliklere sahip olmalıdır. Bu durum tarih ve sosyal bilgiler dersleri için kritik öneme sahiptir. Öğrenci binlerce yıl öncesinden başlayan olaylar dizisini öğrenmekle ne elde edecektir? Öncelikle öğretim programının buna göre düşünülmesi gerekir (Kırpık, 2009). Bir öğrencinin bir dersi sevip, sevmemesinde pek çok faktör etkili olabilir. Öğrencilerin derse karşı olan tutum ve inançları, dersin eğitimsel amaçlarının öğrenciye kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (Demircioğlu, 2006). Dersin konularını anlamama, öğretmeninin kendisine yönelik davranışları ya da sınıf içi tutumu bunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenin sevildiği durumlar da dersin de sevildiği görülebilmektedir (Ata, 2007). Teorik yoğunluğu fazla olan tüm derslerde kullanılan ana materyal olan ders kitapları da öğrencilerin derse karşı ilgisini belirleyen unsurlar arasında sayılabilir. Öğretmenler için bir başucu kaynağı olan ders kitaplarının içeriklerinin sunuluş

şekli, görselleri, hatta yazıların büyüklüğü bile öğrencileri olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Bulut, 2008). Bu araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının veriliş şekli, konuların anlatım şekli, öğretmenin anlatım şekli vb. gibi unsurların öğrencilerin tarih konularına ilişkin bakış açısını nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birey okul hayatından önce dolaylı da olsa tarihle karşılaşmaktadır. Annelerin "bir varmış bir yokmuş" ile hayatımıza soktuğu önceden olmuş bitmiş algısı çocukta tarihin tekrar edemeyecek "başlamış ve bitmiş her şey geçmiştir" fikri küçük yaşlarda tarih olgusunu adlandırmaya başlamamıza yönelik ilk adım olarak değerlendirilebilir. Okul hayatının başlamasıyla birlikte tarihe yönelik algı ve anlamlandırma farklı ve daha derinlikli boyutlara ulaşmaya başlar (Alabaş ve Dilek, 2009; Waldron, 2003; Safran ve Şimşek, 2006; Şimşek, 2007). Tarihin kendisiyle ilgili öğrencide oluşan yorumlama durumu kendisini olumlu veya olumsuz şekilde gösterebilmektedir. Sosyal bilgilerin ana omurgasını oluşturan tarih ve tarih öğretimiyle ilgili literatürde birçok farklı çalışma bulunmaktadır. Tarihin geçmiş dönemlerle ilgili olması, yoruma açık olması ve teorik yoğunluğunun diğer bilim dallarına göre fazla olması bu bilimdalıyla ilgili araştırmaların yapılmasına olanak sağlamıştır. Literatürde tarihin doğası, tarih konularına ilişkin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının tutumları, öğretmen ve öğrencilerin tarih algısı, sosyal bilgiler öğretiminde tarihin yeri, tarihi yerlerin, edebi eserlerin, müzelerin vb. ilgili pek çok ulusal ve uluslararası çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar arasında sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı çok az çalışma yapıldığı görülmüştür.

Amaç

Tarihin kimlik ifade etmesi, kültürel mirasın aktarımında bir vasıta olması, dolayısıyla istendik şekilde vatandaş yetiştirmede önemli bir rolünün olması bu bilim dalının ülkeler için önemini artırmıştır. Bunun yanında tarihin yorum gerektiren bir alan olması ise onu en çok tartışılan sosyal bilim dallarından biri haline getirmiştir (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Buradan hareketle ortaokul öğretim programları içerisinde önemli bir yer teşkil eden sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya koyup elde edilen bulguların değerlendirmesini yaparak daha sonra yapılacak çalışmalara öneriler geliştirmek amacıyla bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın ileride yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edeceğine inanılmaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin görüşleri nelerdir? Şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu yöntemde başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin araştırma konusuna ilişkin izlenimlerinin belirlenmesi ancak olguyu yaşayan, gönüllü olarak dışa vurabilecek kişilerden derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde öğrenilebileceğinden dolayı, bu çalışmanın olgu bilim çalışması olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerden araştırma amaçları kapsamında veri sağlayabilmek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasının sebebi konu ile ilgili kişilerden ayrıntılı bilgi alınmasına olanak sağlaması, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı tanınmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatür taranmış ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan soru formu sosyal bilgiler öğretimi alanında uzman olan 1 öğretim üyesine, ölçme değerlendirme alanında uzman olan 1 akademisyene sunulmuştur. Akademisyenlerin görüşleri alındıktan sonra görüşme formunda bazı düzeltmeler yapılarak son şekil verilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara/konulara göre kategorize edilmesidir. Dört basamaktan oluşur; betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemek olduğu için alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri olduğu gibi ve yansız olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan tema ve alt temaların altına giren tüm ifadelerin frekans ve yüzdeleri alınarak tablolar halinde gösterilmiştir. Betimsel çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış

bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001). Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çarpıcı olan görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda araştırmacı tarafından öğrencilere verilen kod isimler kullanılmıştır. Bu araştırmada kadın öğrenciler için "KÖ", erkek öğrenciler için "EÖ" kodları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman il merkezinde MEB'e bağlı resmi 3 ortaokulda 7. Sınıfta öğrenim gören 109 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan amaçsal ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada 7. Sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi araştırma konusuyla ilgili var olan durumu en iyi şekilde değerlendirebileceklerinin düşünülmüş olmasıdır. 7. sınıf öğrencileri ilkokul 4. sınıfta ardından ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersini görmelerinden dolayı bu dersle ilgili yorumlarının daha iyi olacağı düşünülerek seçilmişlerdir.

Tablo 1. *Araştırmaya katılan öğrencilerin ait demografik veriler*

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	48	44.03
Erkek	61	55.97
Toplam	109	100

Tablo 1'de araştırmaya katlan öğrencilere ait demografik veriler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %44.03'ü kadın, %55.97'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde ilgilerini en fazla çeken konulara ilişkin veriler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin İlgilerini En Fazla Çeken Konular*

Konular	**f**	**%**
Tarih konuları	36	33.02
Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili konular	22	20.18
Coğrafya ile ilgili konular	24	22.01
Kültür ile ilgili konular	11	10.09
Hiçbiri	8	7.33
Ekonomi ile ilgili konular	5	4.58
İletişim ile ilgili konular	3	2.75

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde ilgilerini en fazla çeken konular arasında sırasıyla tarih, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, coğrafya, kültür, ekonomi,

iletişim konularının yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler öğrencilerin ilgi alanlarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ilgisini en fazla tarih ile ilgili konuların çektiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Bence tarih konuları daha ilgi çekici geçmişini bilmek gurur verici ve kendimi hikâyenin içinde hissediyorum. Sanki o savaşları ben yaşıyormuşum ve devletimi stratejik bir şekilde yönetmem gerekiyormuş gibi hissediyorum. (KÖ4) En çok dikkatimi çeken konu coğrafyayla ilgili olanlar. Dünyayı keşfetmeyi seviyorum. Harita bilgimin gelişmesi eğlenceli ve hoşuma gidiyor. (EÖ13) İlgimi en fazla çeken konu 1. ünitede yer alan iletişim konusu bu konuyu sevmemin sebebi tarih konularına göre bana daha hafif geliyor. Tarih, karmaşık ve zor. (EÖ32) Araştırmaya katılan öğrencilerden 8'inin sosyal bilgiler dersini oluşturan bilim dallarından hiçbirine ilgi duymadıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersine hiçbir şekilde ilgi göstermeyen ve dersi sevmediklerini belirten öğrencilerin olması üzerinde durulması gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Bununla ilgili bazı öğrencilerin görüşü şu şekildedir: Hiçbiri ilgimi çekmiyor. Sosyal bilgiler ödev baskılı bir ders. Biz tarihi ödev yaparak hocanın bağırmasını dinleyerek öğrenemeyiz. (KÖ12) Sosyal bilgiler dersini sevmiyorum. Çünkü konular çok uzun sıkılıyorum, derse girmek istemiyorum. Keşke sosyal bilgiler dersi olmasaydı. (EÖ26).

Tablo 3. *Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Tarih Konularına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	**f**	**%**
Sıkıcı	49	44.95
İlgi çekici	37	33.94
Karmaşık	7	6.42
Gereksiz	6	5.50
Zor	5	4.58
Anlamsız	3	2.75
Eğlenceli	2	1.83

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerden olumsuz görüşe sahip olanların olumlu görüşe sahip olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularının ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ilgisini pek fazla çekmediğini bunun da içeriklerin sıkıcı olarak algılanmasıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Tarih konularından ilgimi çekenler çok az açıkçası %70 tarihi sevmiyorum. Daha doğrusu anlamıyorum. Gereksiz geliyor, sıkıcı konular var. Tarihin gerçek hayatta bir işime yarayacağını zannetmiyorum. Bana boş geliyor. Bir anlam veremiyorum. (EÖ51) Bence konular sıkıcı ve karmaşık tarih konuları bana ağır geliyor. Bu konuların bize bu yaşta verilmesi beni çok zorluyor. Eğer bu konular lisede verilmeye başlansaydı veya daha hafifletilerek verilseydi daha zevkli olabilirdi. (KÖ39) Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte ikisinin tarih konularına ilişkin olumsuz bakış

açısına sahip olmaları motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Bu olumsuzluk ders başarısını da yansıyacaktır. Bunu aşmak için sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konuları daha basit bir anlatımla verilip, görsellerle desteklenirse tarih konularına yönelik olumsuz imajın ortadan kalkması sağlanabilir. Tarihin gerekliliği konusunda olumlu bakış açısına sahip öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: Ben aslında pekiyi bulmuyorum ama gerekli olduğunu düşünüyorum. Atatürk'ün dediği gibi insan geçmişini bilmeli bundan dersler çıkararak gelecekte kullanmalı bu yüzden tarih gerekli. Ama pek eğlenceli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü konular ilgi çekici değil bir de geçmişi düşünmek yerine geleceği düşünmek bana daha eğlenceli geliyor. Geçmiş geçmiştir diye düşünüyorum. (KÖ44) Dedelerimiz ve ninelerimiz bir savaş olsa 7 den 70'e koşarlardı. Tarih sayesinde dostumuzu düşmanımızı öğreniyoruz. Eskiden insanlar neyle geçiniyorlar, ne yiyorlar, ne içiyorlar kısacası kültürlerini öğreniyoruz. (EÖ49)

Tablo 4. *Sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularını öğrenmenin kazandırdıklarına ilişkin öğrenci görüşleri*

Tarihi Öğrenmek	**f**	**%**
Geçmişi öğreniyorum	64	58.71
Bir şey kazandırmaz	21	19.26
Yazılı için öğreniyorum	18	16.51
Bilgimi arttırıyor	2	1.83
Geçmişi değerlendirebiliyorum	2	1.83
Yorum yeteneğim gelişiyor	1	0.91
Geleceğe hazırlar	1	0.91

Tablo 4'te sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularını öğrenmenin kazandıklarıyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün tarih sayesinde geçmişi öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir. Tarihi öğrenmenin sadece geçmişi öğrenmekle ilişkilendirilmesi öğrencilerin tarihin kendilerine kazandıracakları noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu veri sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihin geçmişi öğrenerek geleceğe hazırlanma ve olayları doğru tahlil etme, analitik düşünme becerisi gibi önemli becerileri kazanabileceklerini öğrencilerine kavratamadıklarını sadece teorik bazlı bilgiler verdiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Dikkatimi çeken bir konu bile yok. Sadece geçmişi öğretmeye çalışıyorlar (ki ben anlamıyorum) Bir şeyde kazandırmaz bence. Tarih öğretmeni olmayacağım bu kadar tarih konusu bence gerekli değil. (KÖ23) Bana geçmişimle ilgili bilgiler kazandırıyor. Ama günlük hayatta fazla bir şey kazandırmıyor. Genel olarak düşünürsek geçmişi öğrenmek biraz güzel, biraz sıkıcı (EÖ55) Araştırmaya katılan öğrenciler arasında tarihi öğrenmenin kendilerine herhangi bir şey kazandırmayacağını düşünenlerin sayısının da azımsanmayacak sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Tarihi öğrenmenin kendilerine herhangi bir katkı sunmadığını düşünenlerin sayısının fazla olması

üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olarak göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Gelecekte hiçbir işime yaracağını sanmıyorum. Ayrıca tarihten gerçekten korkuyorum. Yapamıyorum. Bir sürü olay var kişi var. (KÖ18) Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının (%16.51) sadece yazılı notunu yüksek tutmak için tarih konularını çalışması öğrencilerin tarih konularına karşı çok da fazla olumlu bir düşünceye sahip olmadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Tarih dersini dinlemenin tek amacı gelecek sene gireceğim sınavdan dolayı. Yazılıdan korkuyorum. Tarih soruları çok olunca yazılı notum bazen düşük geliyor. Bu da canımı sıkıyor. (EÖ5) Tarihin kazandıracaklarıyla ilgili olumlu görüşe sahip olan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: Bana ülkemizin hangi zor şartlarda nasıl geliştiğini ve zamanında neler yapıldığını öğrenmek benim ilgimi çekiyor. Ülkem hakkında yeni şeyler öğreneceğim için sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenmeliyim. (KÖ33)

Tablo 5. *Sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının veriliş şekline ilişkin öğrenci görüşleri*

Görüşler	**f**	**%**
Olumlu	47	43.11
Olumsuz	62	56.89

Tablo 5'te sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının veriliş şekline ilişkin öğrencilerin görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tarih konularının veriliş şekline ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum sosyal bilgiler ders kitabının hem içerik açısından hem de görsel açıdan gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Sosyal bilgiler ders kitabı beni olumsuz etkiliyor. Tarihi öğrenesim gelmiyor. Çünkü hep uzun ve küçük yazılar var. İnsanın okuyası gelmiyor. Aslında bunlar bahane sosyal dersinin kendisi sıkıcı. (EÖ21) Ders kitabı bana hiçbir şey katmıyor. Konular çok sıkıcı bir şekilde veriliyor. Ama öğretmenim bizlere konuları eğlendirerek sevdirmeye çalışarak anlatıyor. Ders kitabı beni olumsuz etkiliyor, tarihten iyice uzaklaştırıyor. (KÖ29) Ders kitabının ilgi çekici olması, tarih konularının uzun metinler yerine kısa ve öz anlatılması, görsellere desteklenmesi, ortaokul öğrencilerinin yaş seviyesi dikkate alınarak içeriklerin kazanımından uzaklaşmadan eğlenceli bir şekilde verilmesi, öğrenciyi anlatılan konunun içine çekecek şekilde verilmesi derse ve tarih konularına ilişkin öğrencilerin bakış açılarını daha olumlu etkileyebilir. Tarih konularının veriliş şekline ilişkin olumlu görüşe sahip olan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Öğrendiğim tarih bilgilerinin üstüne yeni tarih bilgileri de eklenince tarihten çok etkileniyorum. Öğretmenimin anlatım biçimi de etkileyici olduğu için bu konuları öğrenmek çok hoşuma gidiyor. (EÖ48) Sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının öğrenciler tarafından karmaşık, zor veya kendi seviyelerinin üzerinde

olduğu şeklinde bir algıya sahip olmalarının sebepleri irdelenmeli ve sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının veriliş şekliyle ilgili alternatifler hazırlanabilir.

Tablo 6. *Sosyal bilgiler öğretmenin dersi işleyiş şeklinin öğrencilerin tarihe bakış açısına etkisi*

Değerlendirmeler	**f**	**%**
Olumsuz	57	52.29
Olumlu	36	33.02
Herhangi bir şekilde etkilemiyor	16	14.67

Tablo 6'da sosyal bilgiler öğretmenin dersi işleyiş şeklinin öğrencilerin tarihe bakış açısına etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersi işleyiş şeklinin öğrencilerin tarih konularına bakış açısını doğrudan etkilediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası öğretmenin anlatım şeklinin kendisinin tarihe olan bakış açısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Öğretmenim sosyal bilgiler dersindeki tarih konularını anlatırken kendisi zevk alıyor. Öğretmenim içinde yaşarmışçasına anlatıyor. Bu durum çok hoşuma gidiyor. (EÖ 60) Daha önce farklı bir öğretmen sosyal bilgiler dersine geliyordu. Onun anlatımı uykumu getiriyordu. Dersten sıkılıyordum. Şimdiki öğretmenimizin anlatımı bana ilginç ve güzel geliyor. Bizi olayın içine çekiyor gibi öyle olunca tarih hoşuma gitmeye başladı. (KÖ19) Araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri öğretmenin ders işleyişinin kendisini olumlu etkilediğini, bir kısmı ise öğretmenin anlatım şeklinin tarihe bakış açısını herhangi bir şekilde etkilemediğini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenin ders işleyiş şeklinden çok fazla etkilenmediğini belirten öğrencilerin büyük bir bölümünün dersin kendisini sevmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Ben matematiği daha çok seviyorum. Öğretmenimde güzel anlatıyor. Sayılarla uğraşmak daha güzel ama sosyal bilgiler dersini sevmiyorum. Hep ezber, bir sürü olay var, savaş var. O yüzden öğretmenim iyi anlatsa da hoşuma gitmiyor. Aslında öğretmenimi seviyorum. (KÖ9)

Tablo 7. *Sosyal bilgiler dersi kitabındaki tarih konularının veriliş şekline ilişkin önerileri*

Öneriler	**f**	**%**
Kısa ve öz verilmeli	38	37.61
Yazı puntosu büyütülmeli	5	3.66
Karikatür eklenmeli	8	4.58
Resimlerin sayısı artırılmalı	14	10.09
Ayrıntı arttırılmalı	7	6.42
Etkinlikler konuyla birlikte verilebilir	8	1.83
Seviye düşürülmeli	10	9.17
Tarih konuları azaltılmalı	11	5.50
Hikâye gibi anlatılmalı	8	7.33

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının veriliş şekline ilişkin önerilerine ait veriler yer almaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün tarih konularının içeriği ve veriliş şekline ilişkin öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Tarih çok sık olmamalı üst üste verilince insan sıkılıyor. Okul açıldıktan kısa bir süre sonra tarih başladı uzun süredir tarih görüyoruz aslında hafifletilse ya da arada coğrafya vatandaşlık konuları olsa daha iyi olur. (EÖ42) Şekiller, tablolar olmalı, resimler olsun, karikatürler olsun, eğlenceli olsa daha güzel olur. (KÖ21) Ders kitabında özellikle tarih konularında anlamını bilmediğim kelimeler çok olunca anlamıyorum, kafam karışıyor. Bence kitapları yazanlar bizim anlamını bilmediğimiz kelimeleri sayfanın altına anlamıyla birlikte yazmalı. (EÖ15) Araştırmaya katılan öğrencilerde görsel ağırlıklı bir tarih içeriğine yer verilmesi gerektiği, uzun ve sıkıcı olarak değerlendirilen metinlerin kısaltılması, ilgi çekici bir anlatıma geçilmesi gibi olumlu eleştirilerin ışığında önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: Tarih konuları karmaşık verilmemeli. Öğretmenim anlatınca daha iyi anlıyorum. Ders kitabı okuduğunda seni içine çekecek, bilmece çözer gibi ilerleyerek anlamalıyız. Her konunun sonunda etkinliklerde olmalı. Kitap yazıldıktan sonra her şehirden 10 öğretmene kitap gönderilmeli onların fikirleri alınmalı (KÖ39) Konuların verilirken öğretmen - öğrenci diyalogları olursa güzel olur. Yardımcı kaynaklar işimi daha çok kolaylaştırıyor. Ders kitabını sadece ödev yapmak için kullanıyorum. Cevapları bulamadığım zaman her zaman olduğu gibi internete giriyorum. (EÖ3) Araştırmaya katılan az sayıdaki öğrencinin ayrıntının arttırılmasına yönelik önerileri bu öğrencilerin tarihe daha çok ilgi duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgileri oluşturan disiplinler arasında en fazla tarih, coğrafya ve insan hakları eğitimine ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Bu üç disiplin içerisinde az da olsa tarihe ilgi duyanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Tarihe duyulan ilgi tarihin kendisine has özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Geçmişte yaşanmış milli duyguları yücelten başarılarla dolu bir geçmiş tarihle ilgili konuları ilgi çekici bir hale getirmiş olabilir. Bu da öğrencide kendi tarihi değerlerine karşı milli bir bakış açısının ortaya çıkmasını sağlar. Öğrenci bu bilinçle kendi varlığını tarihin akışı içinde bulur. Kendi varlığını bulan kişi onu analiz etmenin gerekliliğini hisseder. Böylece kendisini tanır. Kendisini tanıdıkça da değerlerini ve varlığını nasıl koruyacağının farkına varır (Niyazi, 2012). Öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri konuları belirtirken duygusal yönlerin etkili olduğu söylenebilir. Ulusoy (2009), lise öğrencilerinin tarih

dersinin işlenişi ile ilgili düşüncelerini incelediği çalışmada öğrencilerin sevmedikleri konulardan birinin Osmanlı devletinin gerileme dönemi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin "Osmanlı gerileme döneminde çok güç kaybettiği için o dönemi işlerken üzülüyorum" diye belirtmelerinin bu durumun sebebi olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada sevilen konular arasında Çanakkale Savaşları ve Kurtuluş Savaşı, İstanbul'un Fethi gibi Türk tarihinde başarı ile anılan olaylarının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu olayları yazması duygusal tercihlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ (2015), ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarını incelediği çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarihe ilgi duyduklarını ve tarihin gerekliliğine vurgu yaptıklarını tespit etmiştir. Kaya ve Güven (2012), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada araştırmanın çalışma grubundaki 200 öğrenciden 142'sinin tarih öğrenmekten hoşlandığını tespit etmiştir. Alkış ve Güleç (2006), ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini incelediği çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin bu derse karşı olumlu yaklaşımlarının olduğunu, tarih konularının öğrencilerin bu dersi sevmesinde etkili olduğu belirlemiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin tarihten sonra sosyal bilim dallarından en fazla coğrafya, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili konulara ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde coğrafya ve insan hakları eğitimi konularının yoğunluğunun fazla olması bunda etken olmuş olabilir. Araştırmada ortaya çıkan önemli bir diğer sonuç ise araştırmaya katılan 109 öğrenciden 8'inin sosyal bilgileri oluşturan bilim dallarından hiçbirine ilgi duymadıklarının ortaya çıkmasıdır. Herhangi bir dersle ilgili öğrencilerin tamamının dersten hoşlanmasını beklemek doğru olmaz. Ancak sosyal bilgiler gibi birden fazla alanla ilgili bir derste az sayıda da olsa bazı öğrencilerin hiçbir şekilde derse ilgi duymaması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç ders içeriği, öğretmenin dersi işleyiş şekli veya öğrencinin derse karşı tutumuyla ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin öğrencilerin genel olarak olumsuz değerlendirmelerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bölümünün (%44.95) tarihi sıkıcı bulduğu, bazı öğrencilerin de karmaşık, zor, gereksiz ve anlamsız gibi değerlendirmelerde bulundukları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına karşı olumsuz bakış açısı öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir. Bu durum öğrencinin ders başarısını ve motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyecektir. Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ (2015),

ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarını incelediği çalışmada bazı öğrencilerin tarihi sıkıcı bulmasının günlük hayatta işe yaramadığını düşünmeleriyle ilişkili olabileceğini ileri sürmüştür. Ulusoy (2009), lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşüncelerini incelediği çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilik hayatları boyunca benzer konuları işlemekten sıkıldıklarını ifade ettiklerini tespit etmiştir. Özdemir (2004), tarihin tüm öğretim kademelerinde "sıkıcı ve anlaşılması zor bir ders" olarak algılanmasının ya da "ezber dersi" olarak anlaşılmasının nedenlerinden birisini tarihte genel olarak sözel ve soyut sembollerin kullanılmasına bağlamıştır. Araştırmacı bu durumun öğrencilerin tarih konularıyla ilgili hatırlama düzeyini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Mağat (2006), öğrenciler için tarihin sıkıcı, çekilmez, anlamsız ve ezbere dayalı bir ders olarak algılanmasının konusunun önceden belirlenmiş ve sınırlanmış olması öğrenciyi öğrenmekten çok ezberlemeye iten, içerik yönünden öğrenci seviyesinin üstünde, dil açısından da ağır ve karmaşık olan bir yapıya sahip olmasıyla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Kaya ve Güven'e göre (2012), öğrencilerin tarih öğrenmekten bazen sıkılmalarında veya hiç hoşlanmamalarında konuların sıkıcılığı, anlaşılmasının zor olması, dersin monoton işlenmesi, öğretmenin beğenilmeyen tutumları ve konuyu anlatım tarzının önemli rol oynadığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunan öğrencilerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Tarih konularıyla ilgili öğrencilerin farklı algılarının olması öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olmasıyla ilgili olabilir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin büyük bir bölümünün (%58) tarihin "geçmişi öğrenme" ye katkısı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerin tarihin olay ve olguları doğru tahlil edebilme, tarihsel çıkarım yapabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırdığını ikinci plana ittiklerini göstermektedir. Literatürde bu konuyla ilişkili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin tarihi "geçmiş ve olay" kavramlarıyla açıkladıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı bu sonucun öğrencilerin tarihin günümüz ve gelecek için öneminin farkında olmadıklarını gösterdiğini belirtmiştir. Dönmez ve Yeşilbursa (2014), ortaokul öğrencilerinin tarih algısını inceledikleri çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarih nedir? Sorusuna en çok "geçmişteki olaylar" şeklinde cevap verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Safran (1993), lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçlarını incelediği çalışmada tarih dersinin amaçlarıyla ilgili olarak geçmişte yaptığımız hatalara tekrar düşmemek, geçmişi öğrenme ve kendi kimliğimizi nereden geldiğimizi öğrenme gibi cevaplar verdiklerini tespit etmiştir. Demircioğlu (2006), lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada lise öğrencilerinin tarih öğretiminin genel amaçlarını "geçmişi öğrenme", "geçmişten ders alma", "tarih bilinci oluşturma" ve "kültürü öğrenmeyle' sınırlı tuttukları sonucuna ulaşmıştır. Altun (2014),

ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesini incelediği çalışmada öğrencilerin tarih algılarında ağırlıklı olarak "geçmiş" kavramını merkeze aldıklarını belirlemiştir. Yılmaz ve Kaya (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin de tıpkı öğrenciler gibi tarihi "geçmişte olanlar" şeklinde algıladıklarını tespit etmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %19.26'sı tarih konularını öğrenmenin kendilerine herhangi bir şey kazandırmayacağını düşünmeleri dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %16.51'nin ders notunun yüksek olması için tarih konularına çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu bu öğrencilerin tarihi öğrenmek için özel bir çaba sarf etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci, okulda ihtiyaç duymadığı bilgileri öğrenmek durumunda kalırsa belki bundan zarar görmez ama bir takım problemler meydana gelir (Allen-Taylor-Turner, 2005). Bu problemlerden en önemlisi öğrenmeye karşı tavır alabilir. Bu da sonuçta başarısızlığın gelişmesine ve motivasyonun oluşmasına yol açabilir. Dersi geçme, ortalamayı yüksek tutma korkusu sadece sosyal bilgiler dersi için değil diğer dersler içinde oluşursa öğrenciler öğrendiklerini zannettikleri bilgileri kısa sürede unutabilirler. Bu sorunların giderilmesi için sosyal bilgiler dersinde tarih konuları işlenirken olayların sebep ve sonuç analizlerinin yapılması, grup çalışmaları yoluyla farklı bakış açılarını görebilme, bir konuya dair poster hazırlama, örnek olay inceleme, problem çözme, beyin fırtınası ve benzeri öğretimsel çalışmalar yapılabilir (Kırpık, 2009). Kaya ve Güven (2012), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişi ve tarihin yaşamlarındaki değeri ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin tarih konularının işlenişinde en çok öğretmen anlatısından daha sonra slayt, harita ve resimlerle dersin görsel olarak işlenmesinden, drama ve canlandırmaların yapılmasından hoşlandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada tarih sayesinde bilgim artıyor, geçmişi değerlendirebiliyorum, yorum yeteneğim gelişiyor, tarih geleceğe hazırlar şeklinde olumlu değerlendirmelerde bulunan öğrencilerin sayısının çok az olması tarihin kendisine kazandıracağı üst düzey düşünme becerilerinden öğrencinin haberdar olmadığını ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının şekil ve içeriği öğrencinin dersi daha iyi anlaması ve derse ilgisini çekebilmek açısından önem taşımaktadır (Yıldırım, 2006). Ders kitapları, en kolay ulaşılabilen, en işlevsel ve en sık başvurulan eğitim araç gereçlerinden biri olduğundan okulda öğrencinin doğrudan ilişki kurabildiği bilgi ve kültür kaynağının da en temel araçlarından biridir. Ders kitaplarının öğrenciye hedef-davranışları kazandırma, kılavuz olma, öğrencinin hazır bulunuşluğunu artırma gibi işlevleri vardır (Bulut, 2008).

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının (%62) sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının veriliş şekline ilişkin olumsuz değerlendirmede bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu konudaki temel eleştirileri ders kitabındaki tarih konularının uzun ve sıkıcı bulunması, kitabı görsel anlamda çekici bulmamaları, anlatımın karmaşık ve zor bulunması gibi gerekçeler öne sürdükleri görülmüştür. Günümüz çocuklarının karşı karşıya oldukları dijital dünya ister istemez uzun sayfalardan oluşan teorik yoğunluğu fazla olan kitabı etkisiz ve sıkıcı bulmalarına yol açmış olabilir. 7. sınıftaki öğrencilerin yaş seviyesi düşünüldüğünde eleştirilerinde haklılık payının olduğu söylenebilir. Öğrenmede nihai hedef, davranışsal, bilişsel ve duyuşsal değişmeler yoluyla kişiliği değiştirip geliştirmektir. Bunun başaktörü durumunda olan öğretmen, tutum ve yaklaşımlarıyla öğrenme ortamının hazırlayıcısı ve yönlendiricisi durumundadır (Wragg, 1993). Eğitim biliminin belirlediği öğretmen yeterlik alanları bu gerçeği ifade etmektedir. Öğrencilerle iyi iletişim kurmada ve rehberlik yaparak onları yönlendirmede, öğretmenlerin sevimliliği ve lider kişiliğinin öğrenci başarısı üzerinde çok önemli etkisi vardır (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmenin öğrencileriyle iletişim biçimi, derste kullandığı yöntem ve teknikleri en önemlisi öğretmenlik yetenekleri sevilmeyen ilgi duyulmayan konuları bile öğrencinin gözünde daha değerli kılabilmektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenin dersi işleyiş şeklinin öğrencilerin tarih konularına bakış açısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (%57) öğretmenin anlatım şeklinin kendisinin tarihe olan bakış açısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri (%36) ise olumlu etkilediğini belirtmiştir. Araştırma verileri 3 farklı sosyal bilgiler öğretmenin öğrencilerinden elde edilmiştir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin büyük bölümünün aynı öğretmenin öğrencileri olması öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir. Mesleğini seven ve öğrencileri tarafından sevilen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde çok yönlü etkisi olabilmektedir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011). Alkış ve Güleç (2006), ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme nedenleri arasında frekansı en yüksek alt kategorilerin öğrencinin tarihi sevmesi ve öğretmen olduğu, öğretmen alt kategorisinde ise frekansı en yüksek maddenin öğretmenin konuyu güzel anlatması olduğu ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerinin de öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada, sosyal bilgiler dersi hakkında olumsuz tutumların oluşmasında öğretmen faktörünün oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının veriliş şekline ilişkin önerileri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün (%37) tarih konularının uzun metinler yerine daha

kısa şekilde verilmesini istedikleri, görsellerin ve karikatürlerin daha fazla olmasını istedikleri, tarih konularının yoğunluğunun azaltılması gibi önerilerin öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin önerileri göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersindeki tarih konularının öğrenciyi hem görsel açıdan hem de içerik açısından kendisine çekebilen teorik yoğunluğu daha az olan içeriklerin olması öğrencideki "tarih karmaşık ve zordur" imajının silinmesine yardımcı olabilir.

Araştırmadan çıkan sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler geliştirilmiştir: Ortaokul öğrencilerinin yaş seviyesi düşünüldüğünde sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konuları görsel ağırlıklı, karikatürlerle desteklenmiş ilgi çekici ve merak uyandıran içerikler şeklinde hazırlanabilir. Etkileşimli tahtalarda yer alan uygulamalar ve EBA içeriklerinden faydalanılabilir. Kitaplardaki yazı puntosu büyütülebilir. Uzun metinler yerine kısa metinler hazırlanabilir. Konu sonlarında verilen etkinlikler araştırmaya sevk edecek eğlendirecek ve grup çalışmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanabilir. Öğrenciyi olayın içine çekmek için drama çalışmalarına ağırlık verilebilir.

Kaynakça:

Alabaş, R. ve Dilek, D. (2009). Primary school students' conceptions of history. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 1605-1610. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.282.

Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online,* 5 (1), 7-22.

Allen, F., Taylor, A. ve Turner, T. (2005). *Active learning, learning to teach in the secondary school.* Capel, S., Leask, M., Turner, T. (Ed), 4th edn, New York.

Altun, A. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin algılarının yörüngesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (6), 2305-2326.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Arseven, A, Dervişoğlu, F. M. ve Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin tarihe ilişkin algıları ve tarih bilinci oluşumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4 (1), 65-82.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and students achievement.* New York: Longman.

Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-174.

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. yapılandırmacı bir yaklaşım. Cemil Öztürk. (Ed), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11 (2), 29-42.

Bulut, S. (2008). *İlköğretim ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E. K, Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demircioğlu, H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4 (2), 153-164.

Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim,* 145, 50-54.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1 (1), 17-49.

Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34 (3), 415-436.

Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (4), 357-378.

Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (1), 261-276.

Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980.* Boulder: Social Science Education Consortium, Inc.

Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* Volume 7/2 Spring 2012, p. 675-691.

Kırpık, C. (2009). Tarih ve sosyal bilgilerde aktif öğrenme, "Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi". Semih Aytekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smar.(Ed), Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Louisiana Council for the Social Studies. (1993). The status of social studies in Louisiana schools. ERIC document no: ED 369710.

Mağat, R. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilgisi ve tarih düşüncesinin gelişimi "Kahramanmaraş Örneği"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Niyazi, M. (2012). *Türk tarih felsefesi,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Özdemir, Y. (2004). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, 311-322.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online, 5* (2), 87-109.

Safran, M. (1993). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3, 35-46.

Safran, M. (1993). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten,* c: LVII, 220, (827-842).

Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Basımevi.

Şimşek, A. (2004). İlköğretimde tarih öğretimi açısından 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. (erişim tarihi: 03.09.2018). http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=192.

Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.* 7, 589-615.

Topçu, E. (2016). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal,* 5 (1), 97-135.

Turan, R. ve Ulusoy, K. (2010). Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi, Refik Turan ve Kadir Ulusoy. (Ed), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi, 24,* 543-560.

Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18 (1), 417–434.

Ulusoy, K. (2014). Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında tarih öğretimi, Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ. (Ed), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar- 1. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Waldron, F. (2003). Irish primary children's perceptions of history. *Irish Educational Studies,* 22 (2), 63-89. doi: 10.1080/0332331030220209

Wragg, E. C. (1993). *Class management,* London: Roudledge.

Yanpar, Ş. T. (1997). İlköğretimde sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 22 (231), 41- 43.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, T. (2006). *Türkiye'de ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ile Azerbaycan'da 6. ve 7. Sınıf tarih derslerinin muhteva yönünden karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15 (2), 181-190.

Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: Postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34 (II), 197-209.

Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3 (6), 73-95.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerine Göre Vatandaşlık Ve Etkin Vatandaşlık

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi, selcuks@pau.edu.tr

Doç. Dr. Vesile ALKAN

Pamukkale Üniversitesi, vesile@pau.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve etkin vatandaşlığa yönelik bakış açılarının ve ilkokul öğrencilerinde etkin vatandaş olma bilincinin kazandırılmasının önemi ile bunun kazandırılması için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel paradigmaya uygun betimsel araştırma desenine göre bu araştırma yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örneklem belirleme yöntemine göre belirlenen Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrenciler hem Hayat Bilgisi Öğretimi hem de Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini tamamlamıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; sınıf öğretmeni üçüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlığı bir ülkeye bağlı olmak şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Aynı şekilde etkin vatandaşı, bağlı olduğu ülkeye yönelik sorumluluklarını bilen, etkin olan, haklarını bilen ve kullanan ve aktif olan şeklinde tanımlamışlardır. Bunun yanında herkesin etkin vatandaş olamayacağı vurgusunun da yapıldığı görülmüştür. Araştırmadaki katılımcıların çoğu, ilkokul kademesinde etkin vatandaş olma bilincinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamışladır. Erken yaşlarda bu bilincin kazandırılmasının sonrası için çok yararlı olacağı vurgusunun birçok katılımcı tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır. İlkokul kademesinde öğrencilerin aktif olacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve çevrim içi uygulamaların sınıf içinde kullanımı ile bu bilincin fark ettirileceği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu araştırma Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür benzer bir araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile de yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Etkin vatandaşlık, Sınıf öğretmenliği öğrencisi, Aktif birey, Vatandaşlık bilinci

Citizenship and Active Citizenship According to the Undergraduates At Primary School Teaching Department

Summary

In this study, it is aimed to find out the views of 3rd year undergraduates at Primary School Teaching department related with citizen and active citizenship along with their opinions about the importance of raising awareness of being an active citizen at primary school students and the methods used in raising this awareness. To this aim, this study was designed according to descriptive research method in qualitative research paradigm. The sampling was consisted of 3rd year undergraduates at Primary School Teaching department selected in terms of purposive sampling method. These undergraduates attended both Life Sciences Teaching and Social Studies Teaching courses. The data was collected with a form including open-ended questions and designed by researchers. The data was analysed according to the rules of descriptive analysis technique. As a result of this study, it was seen that undergraduates defined 'citizen' as depending on a country. In addition to this, undergraduates defined 'active citizenship' as a citizen who takes the responsibilities, are efficient, knows and use own rights and active. Furthermore, it was seen that undergraduates emphasized that everyone cannot be active citizen. Most of the undergraduates agreed that raising awareness of active citizenship at primary school level was significant. They also emphasized that raising this awareness at early ages would be useful for their future. Undergraduates mentioned that student-centred teaching methods and techniques and online activities used in classroom would enable students at primary school level to increase awareness of active citizenship. This study was conducted with undergraduates at Primary School Teaching department. Another study can be done with undergraduates at Social Studies Teaching department.

Keywords: Citizenship, Active Citizenship, Undergraduates at Primary School Teaching, Active individual, Awareness of citizenship

Giriş

Dünya üzerinde insanoğlunun var olması için bir vatana sahip olması gerekir. Sahip olunan vatan üzerinde bir ve beraber olarak yaşayan kişilere de vatandaş denilmektedir. Vatandaşlık, hukuk bağı ile bağlanmak (Keleş ve Tonga, 2014; Polat, 2011; İnce Çoban ve Altun Aslan, 2017), bir topluluğa üyelik (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012), Woodland (2009:3) "demokratik toplumu düzenleyen ve herkesin özgür bir toplumun getirilerinden yararlanmasını sağlayan kuralların gönüllü olarak kabulü ve sahipliği" olarak tanımlanmaktadır. **Yiğit (2017) tarafından yapılan çalışmada vatandaşlık birtakım sorumluluklar (oy kullanma, askere gitme ve vergi verme) olarak görülmektedir.** Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere bağ ve üyelik olarak nitelenmekle birlikte vatandaşlık terimi tarih ve kültürle ilişkili olmanın yanı sıra karmaşık ve belirsizdir (Tarozzi, Rapana & Ghirotto, 2013). Polat (2011) Osmanlıdan günümüze ideal vatandaşlık anlayışında bir gelişmenin olmadığı ve ideolojik bir devlet anlayışının olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizdeki vatandaşlık anlayışına bakıldığında ırk temelli değil tarih, kültür ve birlikte yaşamaya dayalı olduğu (Şit, 2008) belirtilmektedir. Dünyada ise nesep, soy ve ikamet durumuna göre vatandaşlık ediniminin gerçekleştiği görülmektedir (Temelat, 2006). Sağlıklı vatandaşlık anlayışının gerçekleşebilmesi için etkin, sorumlu bireylere gereksinim duyulmaktadır. Alan yazında buna etkin ya da aktif vatandaşlık denilmektedir. Etkin vatandaşlık; Sarıipek (2006:87) tarafından "vatandaşların toplumdaki sorunları tanımlamada, bu sorunlarla başa çıkmada ve yaşam kalitelerini iyileştirmede aktif bir şekilde yer almalarını sağlayan olanaklara sahip olmaları", Faulks (2000) ise aktif ve etkili vatandaşlığı ince ve kalın vatandaşlık olarak belirtmiştir (Akt. Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Etkili ve aktif vatandaş olabilmek amacıyla ciddi bir eğitim sürecine gereksinim vardır. Bunun gerçekleştirileceği iki yer vardır. Bunlardan biri aile diğeri ise okuldur. Keleş ve Tonga, (2014) tarafından yapılan çalışmada vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında okul ve ailenin önemli rolü olduğu belirtilmektedir. Okullarda etkili ya da aktif vatandaşlığı gerçekleştirecek öğretim programları oluşturulmuştur. Bu programlar yoluyla vatandaşlık ve aktif vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar ve araştırmalar göstermektedir ki hedef daima iyi, sorumlu bireyler yetiştirmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde vatandaşlık eğitimi büyük ölçüde sosyal araştırmaların odak noktası olmuştur (Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi [NCSS], 2001). Ulusal Sosyal Araştırmalar Konseyi, sosyal bilgiler eğitiminin temel misyonunun, öğrencilerin etkili vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. NCSS etkili bir vatandaşı şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Temel demokratik değerleri kucaklar ve onlar tarafından yaşamaya çalışır;
2. Kendisinin, ailesinin ve toplumun iyiliği için sorumluluk alır;
3. Yerel topluluklarımızı, milletimizi ve dünyayı şekillendiren insanlar, tarih ve gelenekler hakkında bilgi sahibidir;
4. Ülkemizin kuruluş belgeleri, sivil kuruluşlar ve siyasi süreçler hakkında bilgi sahibidir;
5. Yerel, eyalet, ulusal ve küresel düzeydeki sorunların ve olayların insanlar üzerinde etkisinin farkına varır;
6. Yaratıcı çözümler geliştirmek için çeşitli kaynaklardan ve bakış açılarından yararlanır;
7. Anlamlı sorular sorar, bilgi ve fikirleri analiz edebilir ve değerlendirebilir;
8. Kamu ve özel yaşamda etkili karar verme ve problem çözme becerilerini kullanır;
9. Bir grubun üyesi olarak etkin bir şekilde işbirliği yapabilme yeteneğine sahiptir ve
10. Sivil ve toplum yaşamına aktif olarak katılmaktadır (NCSS, 2001, s.319 akt. Hinton, 2010).

Yukarıdaki özelliklerin benzerlerinin ülkemiz için de geçerli olduğu söylenebilir. 2018 hayat ve sosyal bilgiler öğretim programlarının amaçları, perspektifleri ve uygulamalarına bakıldığında etkili vatandaşlık kavramlarını destekleyici unsurları görmek mümkündür. Programlardan örnek vermek gerekirse etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bunu destekleyen araştırmalarda bulunmaktadır. Özmen (2011) araştırmasında vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgilerin amacı, içeriği ve yöntemi konusunda öğretmen görüşlerini incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri örneklem alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin branş ve mesleki kıdemlerine göre görüşlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin Vatandaşlık Aktarımı konusunda hizmet içi seminer alması yönünde öneride bulunulmuştur. Mutluer (2013) ise çalışmasında liselerde çalışan tarih öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitiminde tarih derslerinin yeri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket on tarih öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, tarih öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmenlerinin çoğu, tarih derslerinde küresel vatandaşlık eğitimini uygulamak için kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip değildir.

Çolak (2015) çalışmasında Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile öğretmen ve öğrencilerin küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler ve öğretmenler küresel vatandaş veya küresel vatandaşlık kavramları hakkında genel olarak olumlu görüşe sahiptirler ancak bu kavramlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değildirler. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Yiğit (2017) çalışmasında katılımcıların vatandaşlığın evrensel niteliğinden, bireylere sağladığı haklardan, özgürlük ve refah sağlama boyutundan ve farklı vatandaşlık kavramlarından söz etmemiş olmaları dikkat çekici görmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri analiz edildiğinde ise, statü olarak vatandaşlık ve görevler dizisi olarak vatandaşlık boyutlarını ele aldıklarını belirtmiştir.**

Hablemitoğlu ve Özmete (2012) çalışmasında etkili vatandaşlık eğitiminde bireylerin vatandaşlık değerleri üzerinde düşünmesi, muhakeme yapması, toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği için gerekli olan insan hakları, eşitlik, adalet, saygı, sorumluluk, güvenilirlik gibi temel davranışların doğrudan ya da dolaylı yöntemler ile öğretilmesini zorunlu görmektedir.

Vatandaşlık eğitiminde hak bilme, kullanma, koruma ve geliştirme, sorumluluklarını öğrenme ve yerine getirme, vatanseverlik, toplumsal değerler, adalet, eşitlik gibi kavramlarının çok önemli olduğu bir gerçektir. Ancak demokratik toplumlarda bunların yanı sıra bireylerden daha aktif, etkili ve katılımcı olmaları beklenmektedir.

Çelik (2018) Tarihle desteklenmeyen bir vatandaşlık eğitimi temelsizdir. Çünkü öğrenciler vatandaşlığın mevcut yapısını anlayabilmek için geçmişten günümüze değişim ve gelişimi değerlendirme imkânı bulurlar. Som ve Karataş (2015) Araştırma sonucuna göre, günümüze kadar olan vatandaşlık eğitimine ait öğretim programlarında sosyal sınıf, din, dil ve etnik köken gibi farklılıklara gereken önemin verilmediği görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminin, ilköğretim birinci kademe 4. sınıf ile sınırlı tutulmasının, kazanımların süreklilik göstermesini engelleyeceği öne sürülmektedir. Vatandaşlık eğitimi değerlendirme süreçlerinde sadece ezbere dayalı ya da sonuç odaklı değerlendirmeler yetersiz görülmektedir. Kara, Topkaya ve Şimşek (2012) **Aktif vatandaşlık, vatandaşlar arasında sağlam komşuluk bağlarının ve güçlü dayanışma ve yardımlaşma duygularının kurulmasını gerektirmektedir. Bütün araştırma bulgu ve sonuçlarına bakıldığında vatandaşlık eğitiminin gerekliliğinin vurgulamakta olduğu söylenebilir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.**

Çalışmanın amacı

Bu araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve etkin vatandaşlığa yönelik bakış açılarının ve ilkokul öğrencilerinde etkin vatandaş olma bilincinin kazandırılmasının önemi ile bunun kazandırılması için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve etkin vatandaşlığa yönelik bakış açılarının ve ilkokul öğrencilerinde etkin vatandaş olma bilincinin kazandırılmasının önemi ile bunun kazandırılması için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini belirlemeye çalışan bu araştırma nitel paradigmaya uygun betimsel araştırma yöntemine göre desenlendirilmiştir. Betimsel araştırmanın amacı, sosyal olayları, durumları veya ilişkileri olduğu gibi betimlemektir (Sarantakos, 2005). Bu çalışmada etkin vatandaşlığa ilişkin ve vatandaş olma bilincinin kazandırılmasına yönelik görüşler betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirleme yönteminde araştırmacı çalışması için en uygun olduğunu düşündüğü grup ile

çalışmasını yürütür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada, amaca uygun olarak hem Hayat Bilgisi Öğretimi hem de Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini tamamlamış öğrenciler çalışma grubu için belirlenmiştir. Buna göre Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencileri (42 öğrenci) ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen form aracılığıyla toplanmıştır. Formda açık uçlu sorular yer almıştır. Form oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun belirlenen sorular çerçevesinde temalar altında gruplanmıştır.

Bulgular

Vatandaş tanımı

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden vatandaşlık ve etkili vatandaşlık hakkında görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda ilk soruda vatandaş kavramını tanımlamaları istenmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğrenciler 'vatandaşlık' tanımlarını «*sorumluluklarını bilen*» ve «*milli değerlere sahip*» olarak ortaya koymuştur. Bir örnekle açıklamak gerekirse öğrenciler vatandaşı «*Resmi varlığı bulunan, bir ülkede yaşamını sürdüren, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireylere denir.*» (Öğrenci, 13) olarak tanımlamıştır. Buradan da görülmektedir ki vatandaş tanımının bağlılık ve sorumluluk üzerine oluştuğu söylenebilir.

Etkin Vatandaş Tanımı

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerine ikinci olarak sorulmuş olan etkin vatandaş tanımına bakıldığında ise «*vatandaşlık haklarını bilen*» ve «*ülkesinin gelişip ilerlemesine katkı sağlayan*» olarak iki kategori altında toplanmıştır. Tanımlamadaki kategorilere göre etkin vatandaşın özelliklerinin hak ve sorumluluk olarak tanımlandığının açık göstergesidir. Bir kaç örnek vermek gerekirse, «*[…] vatandaş olarak kendisine verilen sorumlulukları yerine getiren, haklarını etkin bir şekilde kullanan[…]*» (Öğrenci 18), «*[…] toplum yararı için çalışan ülkenin refahı için çabalayan […]*» (Öğrenci 29) olarak etkin vatandaşın tanımlandığı söylenebilir. Her iki tanımın içeriğinde etkin vatandaş tanımının alan yazındaki tanımlarla örtüştüğü söylenebilir.

Etkin Vatandaş Özellikleri

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerine sorulan diğer bir soruda ise etkin vatandaş ile ilgili özellikler hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Etkin vatandaş ile ilgili özellikleri sınıflarken öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorumluluk konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Sorumluluk kazanma vatandaş olmanın önemli boyutlarından birisidir. Her vatandaşın haklarının yanında sorumluluklarının da farkında olmaları gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse, «*sorumluluklarının farkında, katılımcı, problem çözen özelliklerin etkin vatandaşta olması gerekir*» (Öğrenci 31) denilmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşüncesi böyle iken bir kısımda etkin vatandaş özelliklerini ülkesinin gelişimine katkı sağlayan olarak görmüştür. Örneğin, bir öğrenci (10) «*çevresine duyarlı, etrafındakileri bilinçlendiren, ülkesini düşünen*» şeklinde etkin vatandaş özelliklerini belirtmiştir. Öğrencilerin etkin vatandaşa yönelik belirtikleri özellikler yoğunluk sırasına göre; aktif sorgulayan, haklarının farkında olan, milli kültürel değerleri bilen ve koruyan ve çevresinde ve ülkesinde olanların farkında olan temaları altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin etkin vatandaş olmanın birçok boyutu olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Etkin Vatandaşlık Bilincinin Kazandırılması

Sınıf öğretmenliği öğrencilerine yönelik olarak yöneltilen sorulardan vatandaşlıkla ilgili bir başkası da "etkin vatandaşlık bilincinin kazandırılması" dır. Öğrencilerin etkin vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıyla ilgili olarak vermiş oldukları yanıtların incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda şu görüşleri belirttikleri görülmüştür:

-Öğrencilerin hepsi, ilkokul düzeyinden itibaren etkin vatandaşlık bilincinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

-Etkin vatandaşlık bilincinin ilkokul düzeyinde verilmesi konusunu da öğrencilerin büyük çoğunluğu erken yaşta verilmesinin daha etkili olacağına bağlamıştır.

-İlkokul düzeyindeki öğrencilerin ülkenin geleceği olduğuna vurgu yapan bir grup öğrenci de bu düzeyde öğrencilerin hak ve sorumluluklarını bilmesi gerektiğini böylece ülkenin gelişiminde rol oynayabileceklerini savunmuşlardır.

-Diğer taraftan öğrencilerin çok azı ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları topluma ait hissetmeleri ve milli kültürel değerlerine sahip çıkıp korumaları konusuna vurgu yapmıştır.

-Diğer taraftan öğrencilerin çok azı ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları topluma ait hissetmeleri ve milli kültürel değerlerine sahip çıkıp korumaları konusuna vurgu yapmıştır.

Etkin Vatandaşlık Bilincinin İlkokul Düzeyinde Kazandırılması

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerine "etkin vatandaşlık bilincinin ilkokul düzeyinde kazandırılmasının" nasıl olacağı konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında farklı farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, ilkokul düzeyinde sorumluluk bilincinin kazandırılıp öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamalı şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Vatan sevgisinin, insan sevgisinin ve milli tarih bilincinin kazandırılmasının önemine de vurgu yapan öğrenciler, günlük hayattan örnekler, gazete haberleri, e-devlet, e-sağlık gibi web sayfaları yardımıyla bu bilincin kazandırılabileceğini belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerine sınıf öğretmeni olsalardı etkin vatandaşlık bilincini nasıl kazandıracakları hakkında görüşleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda kendileri sınıf öğretmeni olsalardı etkin vatandaşlık bilincini sınıf içi etkinlikler ile kazandırabileceklerini belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin çoğu, ilkokul öğrencilerinin aktif olacağı öğretim yöntem ve teknikleri ile bunu sağlayacaklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra hak ve sorumlulukları anlatıldıktan sonra ilkokul öğrencilerine farklı farklı sorumlulukların verilip takibinin yapılmasının da önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili filmler izlettirerek bu bilincin kazandırılacağını belirten bazı öğrencilerin yanında ilkokul öğrencilerine projeler yaptırılmasının da yerinde olacağını söylemişlerdir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına bakıldığında vatandaşlık tanımı ile ilgili tanımlamaların (Keleş ve Tonga, 2014; Polat, 2011; İnce Çoban ve Altun Aslan, 2017; Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Woodland, 2009:3) benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin ve alanyazındaki tanımlamaların vurgulamaya çalıştıkları temel noktalar bağlılık ve sorumluluk olarak görülmektedir. Etkili vatandaşlık boyutunda da Sarıipek (2006) ve Faulks (2000) Akt. Hablemitoğlu ve Özemete (2012) belirtilen problem çözme, haklarını bilme ve kullanma, katılımcı olma boyutlarında benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Yine ABD Ulusal Sosyal Araştırma Konseyinin belirtmiş olduğu etkili vatandaşlık özellikleriyle de ortak noktaların olduğu görülmektedir. Ayrıca Som ve Karataş (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularında belirtikleri 4. Sınıf düzeyinde vatandaşlık eğitiminin sınırlı tutulamayacağı bunun bütün eğitim kademelerine yayılmasının gerektiği belirtilmektedir. Bu görüşü destekleyen bir araştırma sonucu da Mutluer (2013) tarafından gerçekleştirmiştir. Tarih öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi konusunda fikirlerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan

vatandaşlık eğitiminin okul öncesinden başlayarak üniversiteye kadar farklı boyut ve anlayışlarla devam ettirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç

Çalışmanın sonucunda; sınıf öğretmeni üçüncü sınıf öğrencilerinin vatandaşlığı bir ülkeye bağlı olmak şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Aynı şekilde etkin vatandaşı, bağlı olduğu ülkeye yönelik sorumluluklarını bilen, etkin olan, haklarını bilen ve kullanan ve aktif olan şeklinde tanımlamışlardır. Bunun yanında herkesin etkin vatandaş olamayacağı vurgusunun da yapıldığı görülmüştür. Araştırmadaki katılımcıların hepsi, ilkokul kademesinde etkin vatandaş olma bilincinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamışladır. Erken yaşlarda bu bilincin kazandırılmasının sonrası için çok yararlı olacağı vurgusunun birçok katılımcı tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır. İlkokul kademesinde öğrencilerin aktif olacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve çevrim içi uygulamaların sınıf içinde kullanımı ile bu bilincin fark ettirileceği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Bu çalışma sonucunda öneri olarak sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yapılan bu çalışmanın farklı öğretmenlik alanlarındaki öğrencilerle yapılması daha iyi olacaktır. Ayrıca vatandaşlık eğitimi alanlarla almayanların karşılaştırmalarının ortaya koyacak çalışmalarda yapılmalıdır. Bu araştırmada katılımcıların yazarak doldurdukları bir form kullanılmıştır. Başka bir araştırmada daha az sayıdaki grupla görüşme tekniği tercih edilebilir.

Kaynakça:

Çelik, H. (2018). Tarih Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından Önemi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 27, 229-238

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Bir Öneri, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54

Hinton, H. (2010). *No one rises to low expectations: citizenship education in an "urban" charter school.* Yayınlanmamış doktora tezi. Purdue University West Lafayette, Indiana.

İnce Çoban, İ. ve Altun Aslan, E. (2017). "Vatandaşlık Algısının Dönüşümü: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme",*International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)* 3, 12; 339-353

Kara, C., Topkaya, Y. , Şimşek, U. (2012). Aktif Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri, *ZfWT*, 4, 3, 147-159.

Keleş, H. ve Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 61-85

Mutluer, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: the views of the teacher. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (2), 189-200.

Özmen, C. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık aktarımı yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 435-455.

Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı, *Ankara Barosu Dergisi*, (3), 128-157.

Sarantakos, S. (2005). *Social Research* (3rd Ed.). New York: Palgrave Macmillan.

Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık. *Çalışma ve Toplum*, 2, 67-95.

Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 33-50*

Şit, B. (2008). Modern Vatandaşlık Kavramına Bakış, *TBB Dergisi*, (76), 64-82.

Tarozzi, M., Rapana, F. & Ghirotto, L. (2013). Ambiguities of citizenship. Reframing the notion of citizenship education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8 (1), 201-218.

Temelat, N. (2011). Ülke Anayasalarında Vatandaşlık Tanımları, *Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi*, Ankara.

Woodland, M. (2009). *Charting coincidences: a comparative study of trends in collaborative art and citizenship education in america.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The Department of Art Education & Crafts Kutztown University, Kutztown, Pennsylvania.

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden Vatandaşlık ve Türk Vatandaşlığı, *İlköğretim Online*, 16 (2), 406-427.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Lise Öğrencileri Değerleri Kendi Hazırladıkları Oyunla Yaygınlaştırıyor: Bir Tübitak Projesi Öyküsü

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Emre GÖFNER

Marmara Üniversitesi, emregofner@denizati.net

Özet

2017 öğretim programlarında en sık vurgulanan ögelerin başında değerler eğitimi gelmektedir. İlkokul 1. sınıftan lise 12. sınıfa kadar bütün derslerin programlarında yer alan değerler eğitiminin okullarda nasıl yapılacağı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler eğitimiyle ilgili materyal eksikliği, öğretmenlerin değerler eğitimi alanındaki bilgi eksikleri, müfredat yetiştirme kaygısı, yine öğretmenlerin değerler eğitimine "bu, benim işim değil" mantığında yaklaşmaları gibi nedenlerle belki de en fazla önem verilmesi gereken konuların başında gelen "değerler eğitimi" hak ettiği yeri öğretim hayatımızda bulamamaktadır. Bu problem durumu dikkate alınarak iki lise öğrencisi ve aynı okulda görev yapan bir danışman öğretmen tarafından değerler eğitiminin önemli altı kavramı olan "Sevgi, Saygı, Sabır, Nezaket, Tevazu, Empati"yi ön planda tutan bir kutu oyunu geliştirilmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. ve 8. sınıfa devam eden 24 öğrenci oluşturmaktadır. Bundan başka 5 uzman ve 2 öğrenci velisi de araştırmanın diğer çalışma grubuna dahildir. Geliştirilen kutu oyunu 5 ve 8. sınıflar tarafından sınanmıştır. Yine oyunun niteliği ve öğrencilere katacaklarını ortaya koymak için 5 uzman ve 2 öğrenci velisi için de açık uçlu anketler geliştirilip uygulanmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, geliştirilen oyunun 5. ve 8. sınıf öğrencilerinde değerlerle ilgili görece farkındalık oluşturduğu ve sevildiğini ortaya koymuştur. Oyun ve oyunun değerler eğitiminde işlevselliğine ilişkin öğretmenler de oldukça olumlu ifadeler dile getirmişlerdir. Çalışmanın sonunda raporu yazılarak 49. Tübitak Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına başvurulmuştur. Değerler eğitimi alanında İstanbul/Asya bölge finallerine katılmaya hak kazanan çalışmada iki 10. sınıf öğrencisi dört gün boyunca kendi hazırladıkları proje standında çalışmalarını onlarca kez sunmuşlardır. Jüri değerlendirmesi sonucunda değerler eğitimi alanında İstanbul/ Asya bölgesinde ikincilik başarısı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, proje, değerler eğitimi, TÜBİTAK

High School Students Popularize the Values with the Game They Made: A Story of "Tübitak Project"

Summary

Values education is one of the most frequently emphasized elements in the 2017 curriculum.How to do the values education in the curriculum of all courses from the 1st grade in primary school to the 12th grade in high school is confronted as an important problem in schools.The importance of values education cannot be emphasized enough due to reasons such as lack of educational material, lack of knowledge of teachers value education, anxiety to complete curriculum, the approach of teachers "this is not my job".Taking this problem into consideration, a box game was developed by two high school students and a counselor working at the same school, holding the six important concepts of value education: "Love, Respect, Patience, Politeness, Modesty, Empathy"

The research was a qualitative research and modeled according to the pattern of action research.The study group of the research consisted of 24 students between 5th and 8th grades.Furthermore, 5 specialists and 2 parents are included in the other study group of the research.The developed box game has been tested by 5th and 8th graders.Open-ended questionnaires were also developed and applied to 5 specialists and 2 parents to demonstrate the nature of the game and for the development of the students.Content analysis was performed on the obtained data.The results of the study revealed that the developed game has generated relative awareness and is loved by the 5th and 8th grade students.Teachers also expressed very positive statements on functioning of game and educational value education.

At the end of the study, the report was prepared and application was made to 49th Tübitak High School Students Research Projects Competition.Two 10th grade students were entitled to participate in the Istanbul / Asia region finals in the field of education and presented their work several times for four days at their own project stand. As a result, second place success in the Istanbul / Asia region was achieved in the field of values education.

Keywords: Gamification, project, value education, TUBITAK

Giriş

"Nerede o eski günler…" ifadesi günlük hayatta sıkça karşımıza çıkmaktadır. İnsanların eski günlere özlemi eserlerine de yansımaktadır. Yaşı elliyi geçenlerin daimî bir nostalji halinde oldukları görülmektedir. Bu duruma, en çok izlenen dizilerinden biri olan "Seksenler" adlı yapım örnek verilebilir. Diziyi izlenir kılan; ailede, komşulukta, iş yaşantısında, arkadaşlık ilişkileri gibi konularda sevgi, saygı, hoşgörü, sabır gibi değerlere duyulan özlemdir belki de. Toplumun daha huzurlu yaşayabilmesi için, tüm bireylere toplumsal değerlerin kazandırılması gerekmektedir.

Değerler eğitiminden söz ederken öncelikle bu eğitimle ne kastedildiği açıklanmalıdır. "Değerler eğitimi, bireyin kendi kendini tanımasını, kendi ile uyum içinde olmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı olmasını sağlayan özelliklerin kazandırılması için bilinçli ve planlı bir şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır. Değerler eğitimi, öğrencilerin iç motivasyonlarını geliştirmelerine, neyin doğru olduğuna yönelik yorum yapmalarına ve bunu davranışa dönüştürmelerine olanak sağlar" (Akbaş, 2008, s. 42). Değerler eğitiminde bireyin kendisi geliştirilmeye çalışılmakta, bu durumun toplumsal gelişime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullarda yaşanan psikolojik ve fiziksel şiddet olaylarında çok sayıda öğrenci ve öğretmen zarar görmektedir. Bununla beraber; medyanın ve sanal dünyanın sunduğu popüler kültür etkisi altında kalan gençler, değer yozlaşması tehlikesiyle karşı karşıya kalmakta, olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Avrupa'da ve Amerika'da uzun süredir yaşanan bu sorunlar ülkemizde de görülmeye başlanmıştır (Aydın ve Gürler, 2013). Değerler eğitimine duyulan ihtiyaç, toplumun farklı kesimlerinden insanların, kendilerini ilgilendiren konularda değerler eğitimi almasını gerekli kılmaktadır. Bu durum Görsel 1.'deki gazete haberleriyle örneklendirilmiştir.

Görsel 1. Değerler Eğitimine İlişkin Gazete Haberleri



Trafikte saygı eğitimi başlıyor

'Trafikte saygı eğitimleri'nin, 25 milyon sürücünün tamamına ücretsiz verilmesi planlanıyor. Bir ay içinde başlanacak saygı eğitimlerine, öncelikle kamu kurum ve kuruluşlarındaki sürücüler alınacak

Milliyet Gazetesi internet sitesinin 24.02.2017 tarihli haberinden alınmıştır.



Zabıtaya "Öfke Kontrolü, Empati Kurma" dersi

Bornova Belediyesi ile Yaşar Üniversitesi arasında Zabıta Müdürlüğü çalışanlarının kişisel ve mesleki becerilerinin arttırılmasını amaçlayan işbirliği protokolü imzalandı.

Medya Ege haber sitesinin 12.10.2014 tarihli haberinden alınmıştır.

Görsel 1'de belirtildiği gibi, toplumun tüm kesimlerinin değerlere sahip olmaya, gerekirse bunun için eğitilmeye ihtiyacı vardır. Değerler eğitimi, küçük yaştan itibaren okullarda öğrencilerin seveceği şekilde verilebilirse yetişkinlerde bu tür değer eğitimlerine gerek duyulmayacağı düşünülmektedir.

"Ağaç yaşken eğilir" atasözünde vurgulandığı gibi; değerler eğitimini erken yaşlarda vermek, geleceğin tasarlanmasında fayda sağlayacaktır. Bunun için en önemli kurumlar ise okullardır. Değerler eğitiminin okullarda verilmesi gerektiği vurgusu son yıllarda yapılmaktadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu değerlerin kazandırılmasında eğitim kurumlarına görevler düşmektedir. Ülkemizde, 2005 yılında hayata geçirilen ilköğretim programları kapsamında örtük program aracılığı ile verilen değerler belirginleştirilmiş ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında "değer öğretiminde yeni yaklaşımlar" başlığı altında ifade edilmiştir (Tuncel, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı'nca gerçekleştirilen 2017 yılı öğretim programı (müfredat) geliştirme çalışmalarında, toplumun farklı kesimlerinden insanların görüşleri alınmış ve toplumsal geri bildirimler programın şekillendirilmesinde etkili olmuştur. Çalışmalar sonucunda yenilenen öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi, programın ana odak noktasını oluşturmuştur. Öğrencilerde oluşturulması hedeflenen "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik" gibi "kök değerler" müfredata eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın açıklamalarına göre, ilkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 ayrı, sınıflar esas alındığında 176 öğretim programı yenilenmiştir. Programların tamamında 10 kök değer ve 9 temel yeterlilik ve beceri yer almaktadır (MEB, 2017).

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında farklı yaklaşımları göz önünde bulundurmak mümkündür. Bu yaklaşımlara; değerlerin doğrudan öğretimi, değerleri açıklama, değer analizi ve ikilem tartışması örnek verilebilir (Doğanay, 2006). Değer analizi yaklaşımında, öğrencilerin değer üzerine düşünmelerini sağlamak gerekir. Bu yaklaşımında öğrenciler, kendilerine sunulan değerleri doğrudan kabul etmezler. Bu değerler hakkında görüşler geliştirip yorumlamaya çalışırlar (Ömeroğlu, Sapsağlam, 2016). Değerler eğitimi üzerine son yıllarda alternatif öğretim yöntemlerinin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bunlardan biri de "oyunlaştırma" ya da "gamification" olarak adlandırılan oyunların öğrenme ortamlarında kullanılmasıdır (Bozkurt, Genç-Kumtepe, 2014; Karataş, 2014). Oyunla öğretimin, değerlerin öğrencilere kazandırılması açısından oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Çünkü oyunlar, bebeklikten itibaren hayatımızda yer kaplamaktadır. Oyun sevmeyen çocuk yoktur diyebiliriz. Oyunların pek çok farklı türü bulunmaktadır. Bu türlerden birisi de kutu oyunlarıdır. Piyasada çok sayıda kutu oyunu bulunmaktadır. Ancak oyunların niteliğinin sorgulanması gerekmektedir. Piyasada satılan ya da akıllı telefon ve bilgisayarlarda oynanan oyunlarda genellikle yok etmek, her ne pahasına olursa olsun yenmek ya da "level atlamak" ön plandadır ve bu oyunların çoğunluğu, çocukları bencilleştirici/yalnızlaştırıcı bir etkiye de sahiptir.

Oyunla öğretimin gerek değerler eğitiminde gerekse farklı derslerde kullanılmasına ilişkin örnekler karşımıza çıkmaktadır. Demir ve Özdemir (2013), Hacivat ve Karagöz oyunu gibi gölge oyunlarının değer aktarımında kullanımı üzerine 4-8.sınıf öğrencileri ile çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada bu tür gölge oyunlarıyla değerlerin kazandırılmasının mümkün olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ve Gürses (2017), hazırladıkları projede hikayelerle değerlerin öğretimi üzerine 2-7 yaş çocuklarına yönelik resimli hikaye kitapları hazırlamışlardır. Çalışmanın sonucunda hikayelerle değerlerin kazandırılmasının mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamız belirtilen çalışmalardan farklı olarak kutu oyunu gibi bir alternatifle ve farklı sınıf

seviyelerinde (5-8.sınıf) değerlerin kazandırılması üzerinedir. Değerlerin kazandırılmasında bizim çalışmamızda olduğu gibi kutu oyunları da karşımıza çıkmaktadır. Ünsür (2017), toplumun temel kültürel unsurları olan atasözleri ve deyimlerle ilgili bilgi kartları hazırlayarak bunu kutu oyununa dönüştürmüştür. Farklı yaş grubundaki öğrencilerin atasözleri ve deyimleri söylemelerini istemiştir. Öğrencilerin çok azının atasözü ve deyimleri bildiklerini gözlemlemiştir. Ünsür, çalışmasını kültürel değerler üzerine yapmış iken bizim çalışmamız evrensel değerler üzerine inşa edilmiştir. Ayrıca Ünsür, çalışmasında öğrencilerin bilgilerini ölçmektedir. Bizim çalışmamız; kavrama, analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri gerekli kılan etkinliklere sahiptir.

Dünyada değerler eğitimi, Birleşmiş Milletlerce uluslararası bir proje olarak görülmekte ve UNESCO tarafından da desteklenmektedir (Aktepe, 2014). Projede, "iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik" kavramları saptanmış ve bu 12 değeri vermek için etkinlikler planlanmıştır. Bizim çalışmamız Birleşmiş Milletler projesi ile ortak olarak "sevgi, saygı, dürüstlük, hoşgörü, alçakgönüllülük" gibi evrensel değerleri geliştirmeyi amaçlayan bir etkinliktir. Bizim projemizde bu değerlere ek olarak "empati, sabır, nezaket" değerleri de geliştirilmesi amaçlanan değerler arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çerçevede araştırmanın amacı; değerler eğitiminin temel kavramlarına dayanan, okulda ya da evde oynanabilecek bir oyunu geliştirmek, bu oyunun öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek ve bu oyuna ilişkin öğrenci ve uzman görüşlerini almaktır.

Araştırma Soruları

1. Oyunu oynayan öğrencilerin, değer kavramı ile oyunun değerler eğitimindeki işlevine ilişkin algıları nasıldır?

2. Projeyi hazırlayan öğrencilerin velilerinin, uzman psikologların, öğretmenlerin ve akademisyenin oyuna ve oyunu geliştirme sürecine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Hazırlanan oyun kapsamının temel kavramlarını, değerler eğitimimin önemli kavramları olan

"Sevgi, Saygı, Sabır, Nezaket, Tevazu, Empati"

oluşturmuştur. Araştırma sürecinde uzmanlara "Size göre öğrencilerde geliştirilmesi gereken en önemli değerler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öne çıkan altı değer araştırmaya dahil edilmiştir. Oyun geliştirme sürecinde, ulaşabildiğimiz kutu oyunları incelenerek oyun tasarımı yapılmıştır.

Oyunun açık uçlu soruları tarafımızca hazırlandıktan sonra süreçte başvurduğumuz uzmanlardan görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin sonucunda sorulara son şekli verilmiştir.

Oyunun oynayanlara kazandırabilecekleri ile ilgili bir kazanımlar listesi oluşturulmuştur. Kazanımlar listesinden faydalanılarak ön ve son algı anketleri geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak son şekilleri verilmiştir.

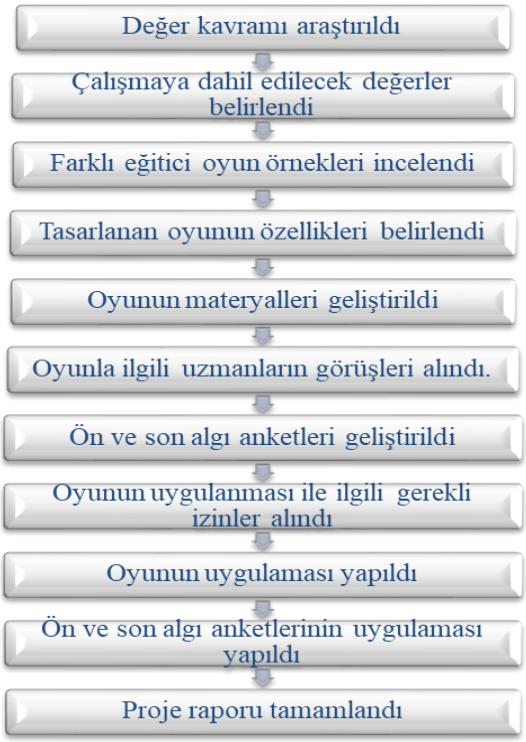
Oyun oynama sürecinde araştırma çalışma grubu 5.ve 8. sınıflara devam eden 24 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerle toplam ikişer ders saati (80 dakika) oyun merkezli uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere oyun öncesi "ön algı" ve oyun sonrasında da "son algı anketi" uygulanmıştır. Oyunu geliştirme sürecinde 2 uzman psikologla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak oyunun içeriği ve hangi yaş seviyesine uygun olabileceği değerlendirmeye alınmıştır. Tüm oyun süreçleri kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca projeyi hazırlayan öğrencilerin velileri ile çeşitli branş öğretmenlerine (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Matematik ile Fen Bilimleri) ve bir akademisyene de açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış; sürece ilişkin görüşleri alınmıştır.

Ön ve son algı anketi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenci ön ve son algı anketlerinde yer alan soruların açıklamalarında "Nitelikli açıklama", "Orta nitelikli açıklama" ve "Anlamsız" kategorileri geliştirilmiştir. "Nitelikli açıklama", temel kavramların kullanılarak yapılan tanımlamalarda; "Orta nitelikte açıklama" ise daha çok örneklerle yapılan öğrenci açıklamalarında kullanılmış kategorilerdir. "Anlamsız" ise sorulan soru ile ilişkisiz yanıtlarda kullanılmıştır. Analiz sonuçları, akademisyen bir araştırmacıyla ikinci bir kez daha analiz sürecine tabi tutulmuş ve iki analiz arasındaki sonuç % 95 olarak bulunmuştur. Yine araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini artırma adına öğrenci ve diğer katılımcıların yanıtlarına da araştırmada yer verilmiştir. Bu süreçte öğrencilere Ö.5.1 ya da Ö.8.1 gibi rumuzlar verilmiştir. Burada Ö= öğrenci, ardından gelen 5 ve 8, öğrencilerin sınıf düzeylerini, yine 1, 2, 3 gibi sayılar da öğrencilere verilen katılım numaraları göstermektedir.

Proje Sürecine İlişkin İşlem Yolu

Proje süreci Grafik 1'deki gibi gelişmiştir.

Grafik 1. İşlem Yolu



"Oynamaya Değer" Oyunu Nasıl Oynanır, Nasıl Puanlanır?

Nasıl oynanır?

- Oyun, yaşı en küçük oyuncudan başlayarak herkesin küçük torbanın içinden bir renk çekmesi ve oyuncuların temsil edeceği kategorilerin belirlenmesi ile başlar.
- Kategoriler; sevgi, saygı, sabır, nezaket, tevazu ve empati olmak üzere altı tanedir.
- Sevgi kırmızı, saygı sarı, sabır yeşil, nezaket mor, tevazu turuncu ve empati mavi renk ile gösterilir.
- Bu altı değer dışında oyunda bir üst değer olarak dürüstlük de benimsenmelidir. Çünkü oyunda, oyuncular birbirlerine, sorulara verilen yanıtlara göre puan vermektedirler. Adil bir değerlendirme süreci yaşanabilmesi için oyuncuların puanlama esnasında dürüst davranmaları gerekmektedir.
- Oyuncu seçtiği değerin rengi ile aynı renkteki değerlendirme kartını ve oyunda ilerlemesi için gerekli piyonunu eline alır.
- Oyunun kutusu ters çevrilerek masaya konur.
- Tüm oyuncular seçtiği değerin karşısına oturur.

- Oyunu oynamaya yaşça en küçük kişi başlar. Verilen yanıtlar oyuncunun oyunda ilerlemesini sağlar.

- Oyuncuların piyonlarını oyun kutusu üzerindeki karelerde 1 birim ilerletebilmeleri için soruya kum saatinin akışı süresi içinde cevap vermeleri gerekir.

- Öğrenciler sorulara verilen yanıta göre 1'den 6'ya kadar puan alacaktır. 1 puan alınması yanıt verilemediği anlamına gelirken, 6 puan alınması verilen yanıtın çok nitelikli bulunması anlamına gelmektedir.

- Soru kartlarında gündelik yaşamda karşılarına çıkabilecek sosyal olaylar/sorunlar yer almaktadır. Soru kartlarında atasözleri gibi dilimizi yansıtan ifadeler bulunabildiği gibi doğrudan kendi hayatlarından olaylar aktarmalarını isteyen sorular da yer alabilmektedir.

- Oyunda her bir değer için en az 6 soru sorulmaktadır. Soru sayısının farklılık gösterebilmesinin sebebi oyunda baraj sorusu uygulamasının bulunmasıdır.

- Baraj sorusu dördüncü sorudur. O soruya özel olan beyaz kartlardan biri çekilir ve soru cevaplanır. Oyuncu, kartta verilen soruyu yanıtlamaya çalışır. Baraj sorusunda puanlama yapılmaz. Oyuncunun verdiği yanıta diğer oyuncuların salt çoğunluğu tarafından nitelikli olarak değerlendirilmesi gerekir. Yanıtın salt çoğunluk tarafından nitelikli olarak değerlendirilmesi durumunda oyuncu 5. kareye geçiş hakkı kazanır. Salt çoğunluk tarafından nitelikli bulunmaması durumunda oyuncu 1. kareye geri döner ve daha öncesinde aldığı puanlar silinir. Bu durumun sebebi, oyuncunun değerle ilgili 4. soruya kadar düşünmesine ve kendisini geliştirmesine fırsat sunmaktır.

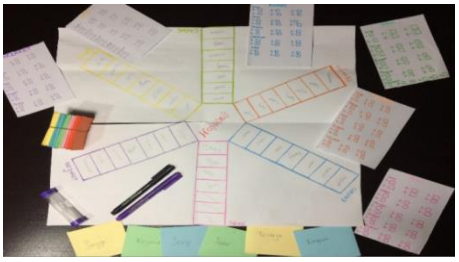
- Oyun kutusunun ortasında hoşgörü noktası bulunmaktadır. Oyuncular oyun üzerindeki karelerde ilerlerken hoşgörü noktasına ulaşmayı hedeflemektedir.

- Oyun, herkesin hoşgörü noktasına ulaşması ile sona erer.

- Oyun sonunda en fazla puana sahip oyuncu en "değer bilir" oyuncu olur.

Oyundan bazı örnekler Görsel 2, Görsel 3 ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Görsel 2. Oyunun Geliştirilme Sürecine İlişkin Fotoğraflar





Oyunun ham hali

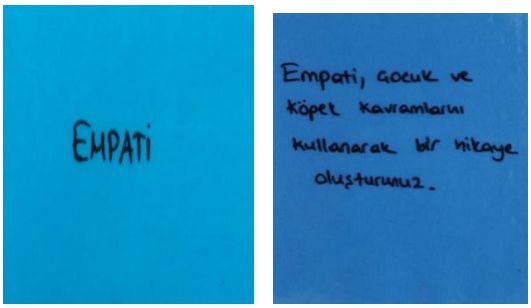


Geliştirilen oyun kutusunun arka yüzü

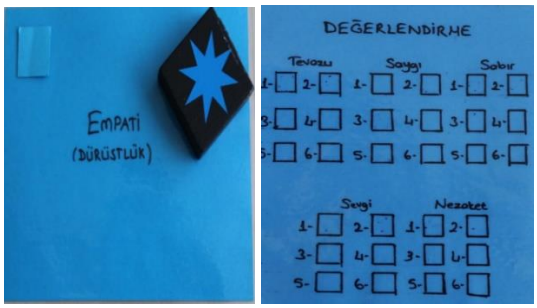


Geliştirilen oyun kutusunun iç yüzü

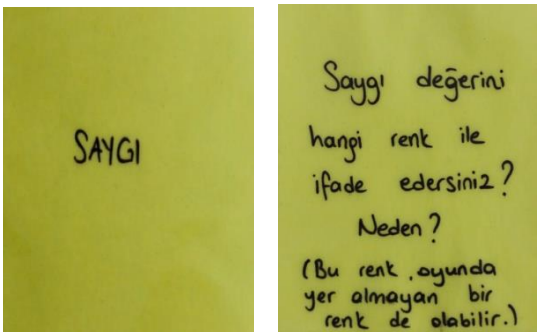
Görsel 3. Oyunda kullanılan kartlar



(Soru kartı ön yüz ve arka yüz)



(Değerlendirme kartı ön yüz ve arka yüz)





Tablo 1. Oyundan Soru Örnekleri

Oyunda Yer Verilen Değer	Soru Örneği
Sevgi	Sevginin önemini anlatan bir gazete haberi yapsaydınız manşeti ne olurdu? Sevgiyi hangi mevsimle anlatabilirsiniz? Neden?
Saygı	Size saygı gösterilmesini beklediğiniz durumlara iki örnek veriniz. Saygı değeri ile ilgili bir kitap yazacak olsanız, adı ne olurdu? Nedenini kısaca açıklayınız.
Sabır	"Sabır acıdır ama meyvesi tatlıdır" sözüne hayatınızdan bir örnek veriniz. Sabır değerini hangi yeryüzü şekline benzetebilirsiniz? Neden?
Nezaket	Nezaket değerini sessiz sinema yöntemiyle anlatınız. Nezaket değeri ile ilgili iki slogan oluşturunuz.
Tevazu	Tevazu değerini izlediğiniz bir film ya da tiyatro oyunuyla anlatınız. Tevazu sahibi bir insanın kişilik özellikleri nelerdir? Örnekler veriniz.
Empati	Bir süper gücünüz olduğunu düşünün, sonucunda empati kurmanız kolaylaşacak. Bu güç ne olurdu? Neden? Empati ne değildir?

Bulgular

3.1. Oyunu oynayan öğrencilerin, değer kavramı ile oyunun değerler eğitimindeki işlevine ilişkin algıları nasıldır?

Aşağıda "Değerler eğitimi deyince ne(ler) anlıyorsunuz?" sorusunun analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. "Değerler eğitimi deyince ne(ler) anlıyorsunuz?" sorusunun analiz sonuçları

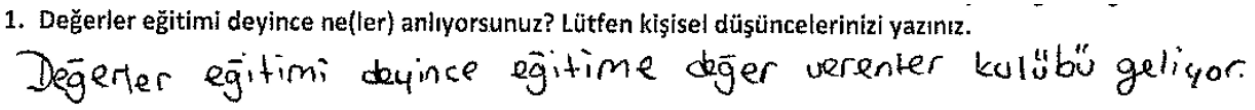
5. Sınıf Yanıtlarının Analizi (n=12)					
Nitelikli Açıklama		Orta Nitelikte Açıklama		Anlamsız	
Ön Algı	Son Algı	Ön Algı	Son Algı	Ön Algı	Son Algı
2	5	4	7	6	-
8. Sınıf Yanıtlarının Analizi (n=12)					
Nitelikli Açıklama		Orta Nitelikte Açıklama		Anlamsız	
Ön Algı	Son Algı	Ön Algı	Son Algı	Ön Algı	Son Algı
6	9	6	3	-	-

Tablo 2'den de görüleceği üzere, çalışmaya katılan öğrencilerin değerler eğitimine ilişkin algıları, ön algıya göre son algıda olumlu yönde değişmiştir. Söz gelimi 5. sınıf öğrencilerinin ön algıda 2 olan "Nitelikli Açıklama" kategorisi son algıda 5'e yükselmiştir. Benzer şekilde ön algıda 4 olan "Orta Nitelikte Açıklama" son algıda ise 7'ye yükselmiştir. "Anlamsız" kategorisi ise ön algıda 6 iken son algıda 0'a düşmüştür. Benzer gelişimler 8. sınıfların yanıt analizlerinin sonuçlarında da gözlenmiştir.

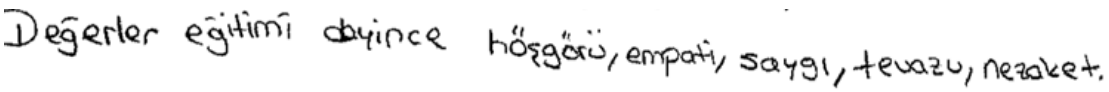
Yöntem kısmında da açıklandığı üzere, değerler eğitimi ile ilgili bu oyun 5. ve 8. sınıf öğrencilerine 80 dakika süresince her bir oyun ortalama 20 dakika sürmek üzere 3-4 kez tekrarlanarak oynatılmıştır. Görece kısa sayılabilecek zaman diliminde katılımcı öğrencilerde büyük değişimler beklemek abartılı olacaktır. Ancak oyunun belirli etkileri olduğu da, oyunun oynanma sürecinde öğrenciler arasında gelişen diyalogların gözlemlenmesinden anlaşılmaktadır.

Aşağıda iki 5. sınıf öğrencisinin ön algı ve son algı anketlerinde değerler eğitiminde ne anlandığına ilişkin soruya verdiği yanıtlardaki değişim örnekleri sunulmaktadır:

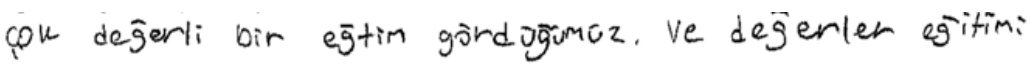
Ö.5.1 Ön Algı Anketi



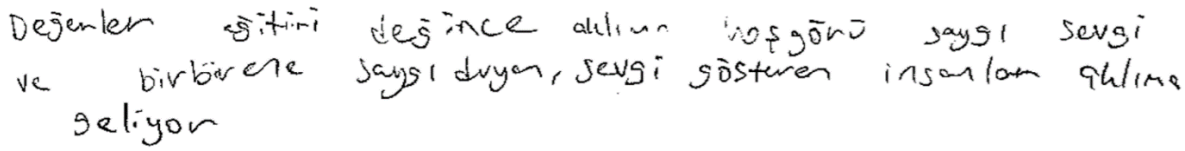
Ö.5.1 Son Algı Anketi



Ö.5.11 Ön Algı Anketi



Ö.5.11 Son Algı Anketi



Ö.5.1 ve Ö.5.11'in ön algı anketine verdiği yanıtlarda değerler eğitimi kavramını anlayamadıkları görülmektedir. Aynı öğrencilerin son algı anketinde ise, değerler eğitimini,

oynadıkları oyunda kullanılan temel kavramlarla net bir şekilde ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler oyunda kullanılan temel değerlerin hemen hemen tümünü yanıtlarında kullanmışlardır. Benzer durum 8. sınıfların verdiği yanıtlarda da ortaya çıkmıştır.

Aşağıda ise, "Size göre değerlerin okulda/sınıfta/evde oyunla öğretilmesi olanaklı mıdır?" sorusunun analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu soruya yanıt veren 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin tamamı (toplam 24 öğrenci), "değerlerin oyunla öğretilmesinin olanaklı olduğu" noktasında görüş bildirmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğrencilerin son algı anketine verdikleri yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö.5.1

5. Size göre önerdiğiniz bu 6 toplumsal değerin okulda/sınıfta/evde oyunla öğretilmesi olanaklı mıdır? Kişisel görüşünüzü detaylarıyla yazınız?

Bence bu olanaklıdır çünkü eğer bunları oyunla öğretirsek aklımızdan hiç çıkmaz ve hoşumuza gittiği için herzaman ve heryerde bunları başkalarına öğretme isteği gelir.

Ö.5.5

Oyunla, evde, okulda ve sınıfta öğretilmesi olanaklıdır. Ama yollarda, parkta ya da sokaklarda öğretilmesi daha yararlı olur.

Ö.5.11

Aslında olanaklıdır ama bunu öğretecek ve bize bu oyunu oynatacak kişinin bu özelliklere sahip olması ve iyi bir insan olması gerekir.

Ö.8.3

Aslında yaş ve eğitim insanlar bunlar küçükken verilmelidir. Daha doğru olur ancak eğitilen kadar eğiten kişi de önemlidir öğretmen çalıştıkları kendisinde eksikse öğrenenler anlattıkları öğretilenin değil

Yanıtların bütünü incelendiğinde, öğrenciler tarafından vurgulanan temel kavramlar, "oyun, eğlenme, hatırda kalma/unutmama ve kolay öğrenme" ilişkisi temelli olmuştur. Yine vurgulanan bir

başka önemli nokta da, değerleri öğrenmenin sadece okulla sınırlı kalmaması, yaşamın her anında ve alanında gerçekleştiği noktasıdır.

Bu anlamda oyunu oynayan öğrenciler tarafından vurgulanan noktalardan bir diğeri, değeri öğretenin de bu değerleri içselleştirmiş yani yaşamına uyarlamış olmasının önemidir. Bir diğer deyişle, öğretenin, söylemiyle eyleminin çelişmemesidir. Bu anlamda Ö.5.11'in ve Ö.8.3'ün yapmış olduğu açıklamalar dikkat çekicidir. Özellikle Ö.5.11'in, 5. sınıf öğrencisi de olduğu da göz önünde bulundurulduğunda verdiği yanıt son derece önemlidir.

Aşağıda son algı anketinde yer alan "Bu kutu oyununun arkadaşlarınız ya da ailenizle belirli aralıklarla oynanması, oyunda geçen değerlerin hatırlanması ile ilgili size fayda sağlar mı?" sorusunun analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Hazırlanan kutu oyununu oynayan 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 24 öğrencinin de bu kutu oyununu oynamanın değerlerin hatırlanması noktasında, öğrencilere katkılar sunacağını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdıklarından ikişer örneğe yer verilmiştir:

Ö.5.6

Bu kutu oyununun arkadaşlarınız ya da ailenizle belli aralıklarla oynanması, oyunda geçen değerlerin hatırlanması ile ilgili size fayda sağlar mı? Kişisel görüşünüzü detaylı yazınız.

Evet çünkü insanlar artık değerleri yok ediyor Eğer boyle bir oyun herkesde olursa herkes değerlerini hatırlaya bilir. Değerlerini öğrendikce daha kibar ve iyi bir insan olur

Ö.5.3

Bize fayda sağlar ayrıca bu oyunu oynamak çok zevkli. Bu oyunu belli aralıklarla oynarsak bu değerlerimizi hıç unutmayız ve böylece değerlerini bilen bir insan oluruz

Ö.8.9

Evet, çünkü yaptığımız açıklamaları oyun sonrasında "Acaba ben de böyle yapıyor muyum?" diye kendimizi değerlendiririz. Bu oyun sayesinde kişi kendindeki eksikleri fark eder ve bazı kötü huyları değiştirmeye başlar.

Ö.8.5

Sağlar. Ben bu oyun sayesinde değerlerin hayatımızdaki rolünü, empati kurmayı, değerlerin önemini ve bu değerler olmazsa olabilecek sorunları çok daha iyi kavradım.

Örneklerde de görüldüğü üzere, öğrenciler bu oyunla değerleri eğlenerek öğrendiklerini, oyun sonrasında kendilerini içsel bir değerlendirmeye tabi tuttuklarını, empatiyle birlikte tüm diğer değerlerin anlam ve önemini yeniden duyumsadıklarını ifade etmektedirler. Oyun oynama sürecinin daha iyi anlaşılması adına, aşağıda öğrencilerin oyun esnasındaki diyaloglarından kesitlere yer verilmiştir:

8. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Oynama Sürecinden Kesitler

Ö.8.1 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Annenizin size aldığı hediyeyi kardeşiniz yanlışlıkla kırdı. Bu durumu empati kavramıyla açıklayınız."

(Yanıt verir.): Annemin kardeşime aldığı hediyeyi ben yanlışlıkla kırmış olsaydım kardeşimin bana nasıl tepki vermesini isteyebileceğimi düşünürdüm ve tepkimi ona göre geliştirirdim.

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

Ö.8.4 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Size saygı göstermeyen birine saygı gösterir misiniz? Neden?"

(Yanıt verir.): Bana saygı göstermeyen kişiye önyargıyla yaklaşmam. Bana neden saygı göstermediğini düşünürüm. Onu daha iyi anlamaya çalışırım. Belki o kişi bana önyargıyla yaklaşıyordur. Eğer bana önyargıyla yaklaşıyorsa kendimi daha iyi tanıtmaya çalışırım. Ben ona saygı gösteririm ki onun da bana geri dönüşü olsun."

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

Ö.8.11 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Tevazu kavramını kısa bir hikayeyle anlatınız."

(Yanıt verir.): Ali beni çok övüyordu. Benim kendimi algıladığımdan daha iyi göstermeye çalışır. Ali keşke beni övmese. Bir gün okulda derste öğretmen beni ayağa kaldırdı ve soru sordu. Ben cevap verdim. Ali ayağa kalkarak "arkadaşım ne güzel cevapladın soruyu" dedi. Ben de arkadaşım Ali, ben burada tüm arkadaşlarımla aynı eğitimi alıyorum. Beni bu kadar övme. Benim diğer arkadaşlarımdan fayda yok dedim.

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Oynama Sürecinden Kesitler

Ö.5.7 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Sizin için önemli olan nezaket kurallarından 2 tanesini açıklayınız."

(Yanıt verir.): Sıraya girerken birinin önüne geçmemek, birinin eşyasını izinsiz almamak.

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

Ö.5.1 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Sevgi ve nezaket değeri arasında nasıl bir ilişki vardır?"

(Yanıt verir.): Hoşgörülü olmak, insanlara önyargıyla yaklaşmamak, insanları sevmek gerekir. Böyle yaparsak onlara nazik davranırız.

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

Ö.5.10 (Seçtiği soruyu yüksek sesle okur.): "Sabır duruma ve olaya göre değişir mi?"

(Yanıt verir.): Evet değişir. Çok heyecanlı olduğun bir şeyi sabırsızlıkla beklersin ama önemsemediğin bir şeyle alakalı olması için sabırsızlanmazsın.

Verilen yanıt diğer oyuncular tarafından puanlanır. Yeni soruya geçilir.

Yukarıda oyun oynama sürecinden sunulan kesitler incelendiğinde, bazı sorulara verilen cevapların görece daha nitelikli olduğu görülmektedir. Örneğin 8. sınıf öğrencilerinden Ö.8.1 kardeşiyle empati kurması istendiğinde verilen sürede empatiyi örneklendirerek açıklayabilmiştir. Oyuncuların puanlama kartları incelendiğinde, Ö.8.1'in soruya verdiği yanıtın tüm oyuncular tarafından 6 puan aldığı görülmüştür. Öte yandan, 5. sınıf öğrencilerinden Ö.5.7, nezaket kurallarını açıklaması istendiğinde sadece nezaket kurallarını söylemiştir. Kurallarla alakalı bir açıklama getirmemiştir. Oyuncuların puanlama kartları incelendiğinde Ö.5.7'nin dört öğrenciden 3 puan, iki öğrenciden ise 2 puan aldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, oyunun temel ölçütlerinden en üst değer olan dürüstlük değerine uygun davrandıklarını göstermektedir. Oyun oynama süreci tamamlandığında, öğrencilerden oyunla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin oyunla ilgili görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö.8.7 : "Oyun oynarken arkadaşlarımı daha yakından tanıma fırsatı buldum. Yeni bir ortamda insanların kaynaşması için böyle bir oyun oynatılmasının faydası olacaktır."

Ö.8.11: "Bir konu üzerinde düşünürken aynı zamanda bu kadar eğlenebileceğimi tahmin etmezdim. Oyunların derslerle ilişkilendirilmesi hoşuma gitti."

Ö.5.5 : "Tevazu kelimesinin anlamını bilmediğimi fark ettim."

Ö.5.3: "Keşke bütün dersler oyun oynayarak yapılsa. Oynayarak ders yapsak dersler aklımızda daha iyi kalır."

Öğrencilerin oyun sırasındaki paylaşımları incelendiğinde "Oynamaya Değer" isimli kutu oyununu bütünleştirici buldukları görülmektedir. Aynı zamanda oyun, öğrencileri değerler üzerine derinlemesine düşünmeye sevk etmiştir.Ö.5.5'in belirttiği gibi, öğrenci bildiğini düşündüğü bir

kavramı aslında gerçekte bilmediğini oyun sayesinde fark etmektedir. Öğrencilerin oyunla ilgili üzerinde durdukları diğer bir nokta ise, dersle oyunun ilişkilendirilmesi olmuştur. Öğrenciler derslerde oyun kullanılmasının hem derslerin daha iyi öğrenilmesine yardımcı olduğunu hem de dersleri eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

3.2. Projeyi hazırlayan öğrencilerin velilerinin, uzman psikologların, öğretmenlerin ve akademisyenin; oyuna ve oyunu geliştirme sürecine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Görsel 4'te akademisyen ile iki öğretmenin oyun oynama sürecine ilişkin bir fotoğrafa yer verilmiştir.

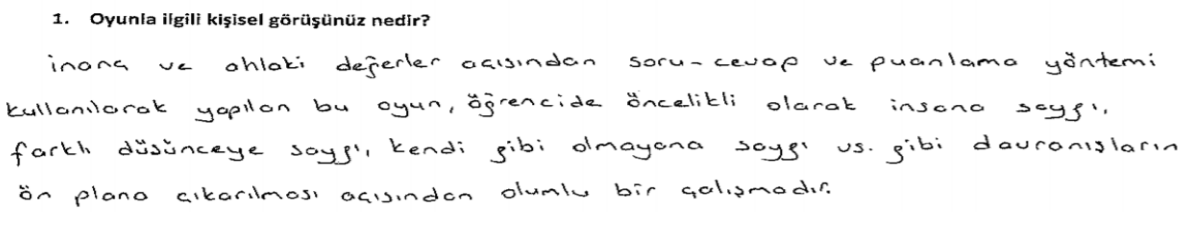
Görsel 4 . Akademisyen ve Öğretmenlerin Oyun Oynama Sürecinden Bir Kesit



(Soldan sağa; Fen Bilimleri Öğretmeni, Akademisyen, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

"Oyunla ilgili kişisel görüşünüz nedir?" sorusuna, oyunu oynayan öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

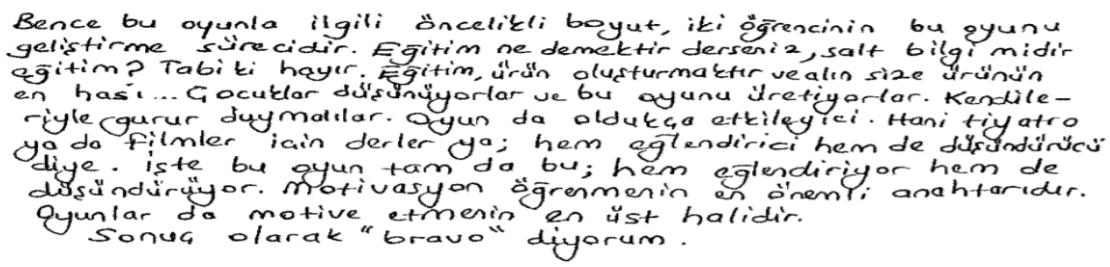
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni:



1. **Oyunla ilgili kişisel görüşünüz nedir?**

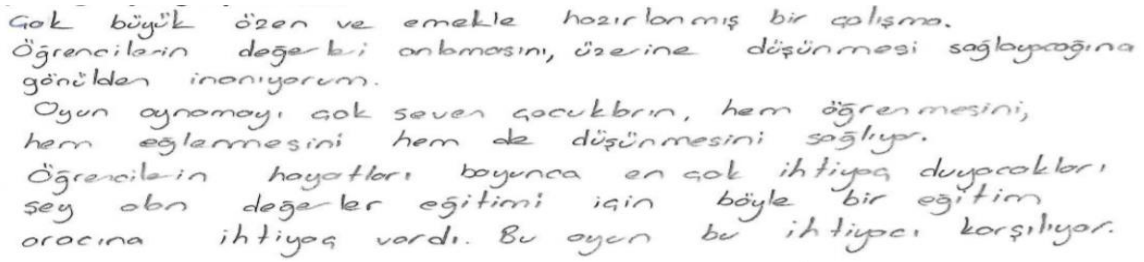
İnanç ve ahlaki değerler açısından soru-cevap ve puanlama yöntemi kullanılarak yapılan bu oyun, öğrencide öncelikli olarak insana saygı, farklı düşünceye saygı, kendi gibi olmayana saygı vs. gibi davranışların ön plana çıkarılması açısından olumlu bir çalışmadır.

Akademisyen:



Bence bu oyunla ilgili öncelikli boyut, iki öğrencinin bu oyunu geliştirme sürecidir. Eğitim ne demektir derseniz, salt bilgi midir eğitim? Tabi ki hayır. Eğitim, ürün oluşturmaktır ve alın size ürünün en hası... Çocuklar düşünüyorlar ve bu oyunu üretiyorlar. Kendileriyle gurur duymalılar. Oyun da oldukça etkileyici. Hani tiyatro ya da filmler için derler ya; hem eğlendirici hem de düşündürücü diye. İşte bu oyun tam da bu; hem eğlendiriyor hem de düşündürüyor. Motivasyon öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Oyunlar da motive etmenin en üst halidir.
Sonuç olarak "bravo" diyorum.

Fen Bilimleri öğretmeni:


Çok büyük özen ve emekle hazırlanmış bir çalışma. Öğrencilerin değerleri anlamasını, üzerine düşünmesi sağlayacağına gönülden inanıyorum. Oyun oynamayı çok seven çocukların, hem öğrenmesini, hem eğlenmesini hem de düşünmesini sağlıyor. Öğrencilerin hayatları boyunca en çok ihtiyaç duyacakları şey olan değerler eğitimi için böyle bir eğitim aracına ihtiyaç vardı. Bu oyun bu ihtiyacı karşılıyor.

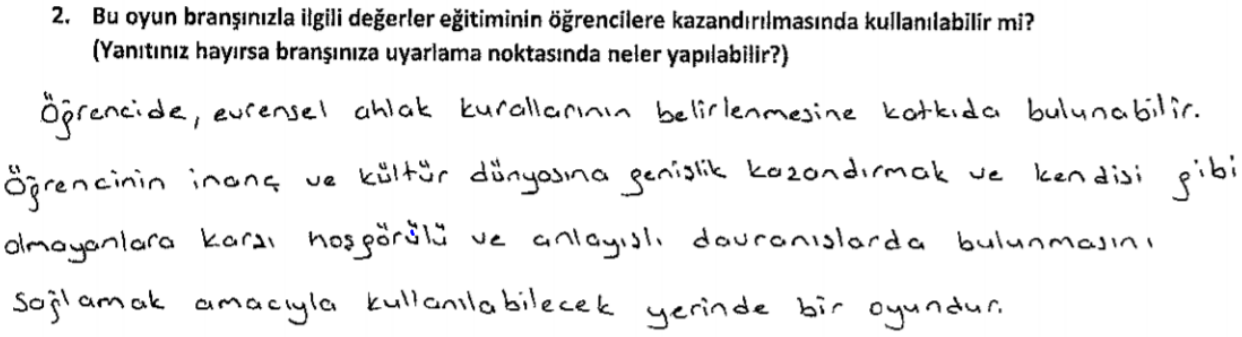
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, oyunu inanç ve ahlaki değerler açısından yorumlamış, özellikle saygı değerinin ön plana çıkarılması konusunda önemli bir çalışma olduğunu dile getirmiştir.

Akademisyen, öğrencilerin oyunu geliştirme sürecinin değerli olduğunu ve ürün oluşturmanın eğitimin bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca oyunun etkileyici, eğlendirici ve motive edici olduğunu dile getirmiştir.

Fen Bilimleri Öğretmeni, öncelikle tasarlanan oyunun hazırlık aşamasındaki harcanan emeğe vurgu yapmıştır. Oyunu oynayacak öğrencilerin değerleri anlamasını, değerlerin üzerine fikir yürütmesini sağlayacağını dile getirmiştir. Oyunu oynayacak çocukların eğlenirken düşünmelerini sağlayacak bir çalışma olduğunu, öğrenciler için çok önemli olan değerlerin öğretiminde materyal eksikliğinin bu çalışma ile doldurulabileceğini ifade etmiştir.

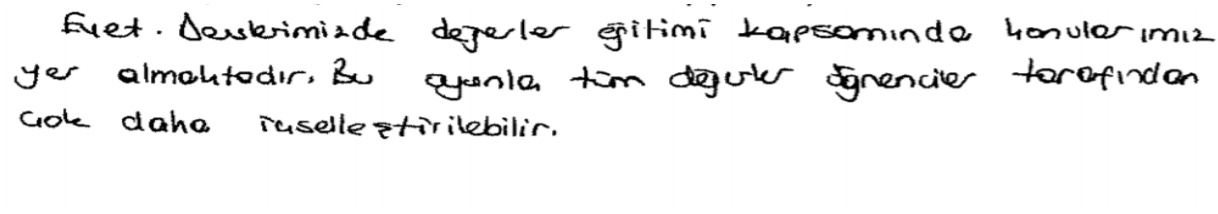
"Bu oyun branşınızla ilgili değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilir mi?" sorusuna, oyunu oynayan öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni:


2. Bu oyun branşınızla ilgili değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilir mi? (Yanıtınız hayırsa branşınıza uyarlama noktasında neler yapılabilir?)

Öğrencide, evrensel ahlak kurallarının belirlenmesine katkıda bulunabilir. Öğrencinin inanç ve kültür dünyasına genişlik kazandırmak ve kendisi gibi olmayanlara karşı hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmasını sağlamak amacıyla kullanılabilecek yerinde bir oyundur.

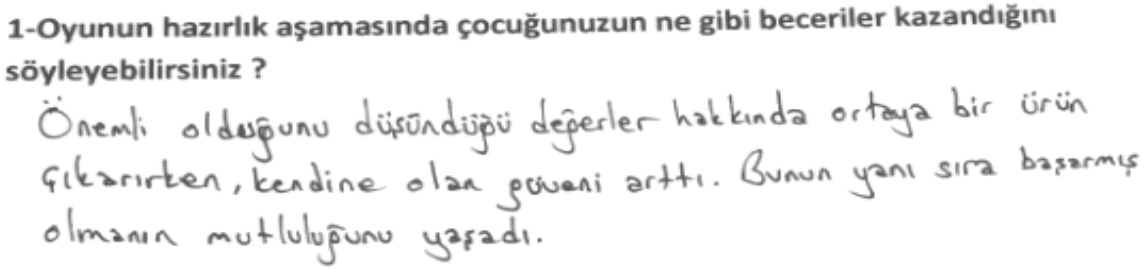
Sosyal Bilgiler Öğretmeni:


Evet. Derslerimizde değerler eğitimi kapsamında konularımız yer almaktadır. Bu oyunla tüm değerler öğrenciler tarafından çok daha iyi öğrenilebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, oyunun evrensel ahlak kurallarının belirlenmesine katkıda bulunarak öğrencilerin inanç ve kültür dünyasının genişlik kazanmasına, öğrencilerin kendisinden farklı düşüncelere anlayışlı ve hoşgörülü davranarak hoşgörü değerlerinin oyun sayesinde gelişeceğine vurgu yapmıştır.

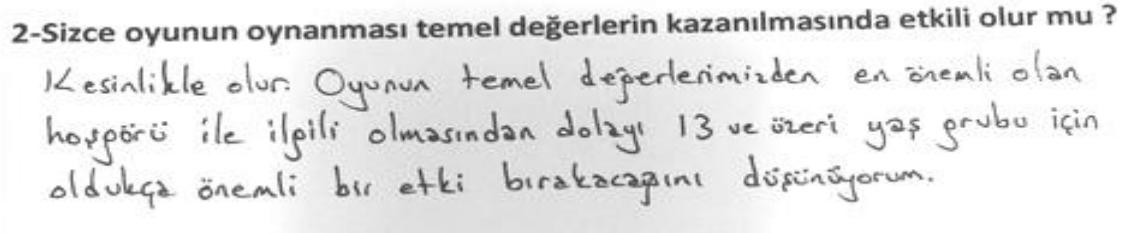
Sosyal Bilgiler öğretmeni de, kendi derslerinin içeriğindeki değerler eğitimi konularının oyun sayesinde kolaylıkla öğrenilerek içselleştirileceğine dikkat çekmiştir.

Proje iki öğrenci tarafından hazırlanmıştır. Her iki öğrenci velisinin/annesinin de oyuna ve oyunu geliştirme sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Aşağıda öğrenci velilerinden birinin sürece ilişkin bakış açısına yer verilmiştir.


1-Oyunun hazırlık aşamasında çocuğunuzun ne gibi beceriler kazandığını söyleyebilirsiniz ?

Önemli olduğunu düşündüğü değerler hakkında ortaya bir ürün çıkarırken, kendine olan güveni arttı. Bunun yanı sıra başarmış olmanın mutluluğunu yaşadı.

Oyunun hazırlık aşamasının, çocuğunun güven duygusunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiş; ortaya ürün çıkarmanın çocuğunda oluşturduğu mutluluktan söz etmiştir.


2-Sizce oyunun oynanması temel değerlerin kazanılmasında etkili olur mu ?

Kesinlikle olur. Oyunun temel değerlerimizden en önemli olan hoşgörü ile ilgili olmasından dolayı 13 ve üzeri yaş grubu için oldukça önemli bir etki bırakacağını düşünüyorum.

Aynı veli, oyunun oynanmasının temel değerleri kazandırmada etkili olup olmadığı sorusuna, temel değerleri kazandırmada oldukça etkili olduğu yanıtını vermiştir. Her iki veli sözel olarak da yazılı olarak da çocuklarının proje geliştirme süreci içinde olmalarından duydukları memnuniyeti dile getirmiştir. Veliler ortaya önemli ve değerli bir ürün çıktığını düşünmektedir.

Oyunun geliştirme aşamasında iki uzman psikologla da mülakat yapılmıştır.

Görsel 5. Görüşme Sürecine İlişkin Bir Fotoğraf



Araştırmacı Öğrenci: "Oynamaya Değer" isimli ürettiğimiz oyunu incelediniz. Oyunumuz hakkındaki görüşlerinizi alabilir miyiz?

Uzman Psikolog: "Çok beğendim. Bir zincirin halkaları gibiler, biri olmazsa, diğeri de olmaz. Mesela sevgi olmadan saygı, saygı olmadan nezaket, nezaket olmadan tevazu var olamaz. Değerlerin farklı derslerde öğrencilere kazandırılmasında en önemli ihtiyaçlardan birisi de öğretim materyalidir. Sizin geliştirdiğiniz oyun, bu anlamda bir ihtiyacı karşılamaktadır."

Velilerin ve uzman psikoloğun görüşleri benzerlik göstermektedir. Görüşülen kişiler, değerlerin çok önemli olduğunu, okullarda çocuklarına bu yönde eğitim verilmesinden memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular incelendiğinde, ön ve son algı anket sonuçlarına göre oyunun 5. ve 8. sınıf öğrencilerinde değerlerle ilgili görece farkındalık oluşturduğuna ve bu değerlerin toplumsal yaşam içerisinde ne kadar kullanıldığının sorgulanması yönünde fayda sağladığına ulaşılmıştır. Oyun ile öğrenmenin öğrenciler tarafından sevildiği düşünüldüğünde, değerler gibi soyut kavramların oyunla içselleştirilmesinin sağlanması öğrencilerde ön ve son algı anket sonuçları arasındaki farklılığın temel sebebi olarak düşünülebilir. Geliştirilen oyunun öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturduğu gözlemlenmiştir. Projeyi hazırlayan öğrencilerin velileri, çocuklarının projeyi hazırlamaları sürecinde olmalarından mutluluk duyduklarını, kendilerini sorumluluk sahibi ve değerli bireyler olarak hissetmelerinde projenin oldukça katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca proje hazırlamanın öğrencilerde derinlemesine araştırma yapma farklı bakış açıları kazanma ve değerler konusu üzerinde düşünme gibi kazanımlar ortaya çıkarttığını da belirtmişlerdir. Uzman psikologlar, öğretmenler ve akademisyen de çalışmamızın değerler eğitiminde, öğrencilerin severek, eğlenerek kullanabilecekleri bir materyal olabileceği konusunda benzer görüşler dile getirmişlerdir. Nitekim bu çalışmanın

sonuçları ile literatür sonuçları arasında da paralellikler görülmektedir. Sosyal Bilgilerin öğretiminde eğitsel oyunu temele alan öğretim uygulamasıyla yapılan öğretimin öğrencilerin bilgi, kavrama, sentez ve toplam olarak kazanmış oldukları davranışların kalıcılığı sağlamada etkili olduğu ortaya konulmuştur (Altınbudak ve ark. 2006; Demir ve Özdemir, 2013). Oyunun öğrenciler için ilginç ve güdüleyici bir yöntem olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcılığını arttırıcı bir etmen olduğunu vurgulamaktadır (Altınbudak ve ark. 2006; Bozkurt, Genç-Kumtepe, 2014; Karataş, 2014).

Hazırladığımız çalışmamızla 49. Tübitak Lise Öğrencileri arası proje yarışmasına katılıp bölge ikinciliği ödülünü kazandık.

Görsel 6. Tübitak bölge finaline ilişkin görseller







Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine, öğretmenlere ve danışman öğretmenimize aşağıdaki maddeler öneri olarak sunulmuştur:

Oyunun Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından eğitim materyali olarak görülüp okullarda önerilmesi,

Oyunda kullanılan değerlerden farklı değerlerin de kullanıldığı benzer oyunlar geliştirilmesi,

Oyun oynama kuralları ve oyuna kazandırdıkları ile ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi,

Oyunun patentinin alınarak yaygınlaştırılmasının sağlanması tarafımıza ve danışman öğretmenimize önerilir.

Proje hazırlama sürecine katılmanın tarafımıza katkıları göz önünde bulundurulduğunda bu tür çalışmalara daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi okul idarecilerine ve öğretmenlerine önerilir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı 16, 9-27.

Aktepe, V. (2014). Yaşayan Değerler Eğitimi, Eğitim Kitabevi Yayınları, İstanbul

Altınbudak, D., Emir, S., Avcı, C. (2006) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 2, 35-51

Aydın, M. Z., ve Gürler, Ş. A. (2013). Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar,Nobel Yayıncılık, Ankara

Aydın, K., & Gürses, E. (2017). Tarçınla Mahremiyeti Öğreniyorum, Tübitak, 48.Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Final Yarışması, Ankara

Bozkurt, A., Genç-Kumtepe, E. (2014) "Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: Gamification", Akademik Bilişim 2014-XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 5-7 Şubat 2014 Mersin Üniversitesi

Demir, T., ve Özdemir, B. (2013). Türkçe Öğretiminde Karagöz/Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi. Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı 25, 57-89.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Editör: Cemil Öztürk, , Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Karataş, E. (2014) "Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 15 (2), 315-333

Millî Eğitim Bakanlığı (2005) İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Bakan Yılmaz, Yeni Müfredatı Açıkladı, 2017, Erişim Tarihi: 24.11.2017

http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yeni-mufredati-acikladi/haber/14112/tr

Milliyet Gazetesi (2017). Trafikte Saygı Eğitimi Başlıyor, Erişim Tarihi: 14.01.2017 http://www.milliyet.com.tr/trafikte-saygi-egitimi-basliyor-gundem-2402045/

Medya Ege (2014). Zabıtaya "Öfke Kontrolü, Empati Kurma" Dersi, Erişim Tarihi: 12.10.2017, http://www.medyaege.com.tr/zabitaya-ofke-kontrolu-empati-kurma-dersi-66041h.htm

Ömeroğlu, E., ve Sapsağlam, Ö. (2016). Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara

Tuncel, G. (2015). Empati Bağlamında Ahlaki Muhakeme ve Değer İlişkisine Bakmak. Y. Kabapınar içinde, Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati (s. 187-205). Ankara: Pegem Akademi..

Ünsür, N. (2017). Dilimizin Kültür Hazineleri, Tübitak 48.Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Final Yarışması, Ankara

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 20182710960

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kelebek Etkisi

Öğretmen, Sezgin Elbay

Anadolu Üniversitesi, sezgin_elbay@hotmail.com

Özet

Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, öğrencileri üzerinde kimi zaman doğrudan etkili olabilirler. Özellikle akademik başarı ve tutumlar üzerinde öğretmenin tavır alışları, öğrenciyi doğrudan etkileyebilme gücü kazanabilir. Bu anlamda öğretmen, sınıf-içi ve dışında öğreneni akademik başarıya ve uzlaşı kültürüne davet edebilecek yeterlikte olmalıdır. Kelebek etkisi, tam bu noktada işlevsel ağırlığıyla öğrenme-öğretme sürecinde üstü örtülü bir olgu olarak karşımıza çıkabilir. Kelebek etkisi, küçük olayların büyük sonuçlar doğurabileceği anlamını taşımaktadır. Araştırma da kelebek etkisi, etkin vatandaş yetiştirme bağlamında sosyal bilgiler öğretiminde ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; hem öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki anlık reaksiyonlarının daha sonraki dönemlerdeki akademik başarı ve sosyalleşme üzerindeki toplam etkilerini incelemek hem de uygulayıcıları, tepkilerinin sonuçlarını hesaba katmaları için uyarmaktır. Bu araştırma 3 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Aynı zamanda kelebek etkisi 2 yıl sonraki akademik ve sosyal yansımalarıyla incelenmiştir. Araştırma, nitel paradigmaya dayalı olarak, eylem araştırması ve durum çalışması stratejileriyle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Kilis ve Sakarya kentlerindeki ortaokullardan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama yöntemleri olarak, yapılandırılmamış görüşme, kısa vaka tarihçesi, katılımlı gözlem; veri toplama araçları olarak da araştırmacı, video kayıt cihazı, fotoğraf ve dokümanlar (günlük, not) kullanılmıştır. Veriler betimsel bir şekilde analiz edilmiştir. Temel bulgular, öğretmenin herhangi bir davranışının öğrencilerin tepkilerini olumlu veya olumsuz olarak yönlendirebileceği, bu davranışlara göre öğrencilerin akademik başarı ve sosyalleşme açısından farklılaşabileceği, tek tek davranım parçalarının, bütünsel olarak etkili olabileceği yönündedir. Bu bulgulardan da, öğretme pratiğinin yalnızca konuyu etkili bir şekilde sunarak olmayacağı, sınıfı etkili bir şekilde tarayıp, pasif olan öğrencileri de -onların tarihçelerini bilip, durumu da analiz ettikten sonra- sınıf içi kültüre davet etme yollarını bulmakla sağlanabileceği yorumlarına gidilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kelebek Etkisi, Eylem Araştırması, Akademik Başarı, Sosyalleşme.

Butterfly Effect in Social Studies Teaching

Summary

Teachers who are the practitioners of the curriculum can be directly influential on their students. In particular, teachers' behaviors on academic achievement and attitudes can gain the power to directly influence the student. In this sense, the teacher should be proficient in inviting the learner to the academic success and culture of consensus within and outside the classroom. At this point, the butterfly effect can be seen as a covered phenomenon in the process of learning-teaching with its functional weight. The butterfly effect means that small events can have great consequences. Study, butterfly effect is discussed in social studies teaching in the context of effective citizenship development. In this context, the aim of the research; both to examine the total impact of teachers 'immediate reactions on their students' academic success and socialization in later periods and to stimulate practitioners to take into account the consequences of their reactions. This study was limited to 3 students. At the same time, butterfly effect was examined with academic and social reflections after 2 years. The study was designed with action research and case study strategies based on the qualitative paradigm. The participants of the study were selected from the secondary schools in the cities of Kilis and Sakarya with purposeful sampling method. As data collection methods, unstructured interview, short case history, participation observation; data collection tools were used as a researcher, video recorder, photograph and documents (daily, note). The data were analyzed descriptively. The main findings suggest that any behavior of the teacher can direct the students' reactions positively or negatively, and that the behaviors of the students can be different in terms of academic success and socialization. From these findings, the teaching practice will not only be effective by presenting the subject, The class can be effectively scanned and passively found by finding ways to invite students to class culture.

Keywords: Teaching Social Studies, Butterfly Effect, Action Research, Academic Success, Socialization.

Giriş

Sosyal bilgiler eğitimi öğrenme-öğretme sürecinde, kelebek etkisinin yansımalarına değinmeden önce; kelebek etkisinin ortaya çıktığı paradigma olan kaos teorisi açıklanacak, daha sonra kelebek etkisi üzerinde durularak, bu etkinin etkin vatandaş yetiştirme bağlamında sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecine yansımaları tartışılacaktır. Etkin vatandaş, akademik başarı ve sosyalleşme açısından ele alınmıştır.

Kaos Kavramı Üzerine

Kaosun evrensel manada kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Koçak, 2006). Bilim insanlarının kaosu, kendi bakış açılarına göre izah etmeye çalışmaları bu durumun nedeni olabilir. Koçak (2006), kaos sözcüğünün 19.y.y'da bugünkü anlamının dışında olmak üzere Fizik'te L. Boltsmann tarafından, daha sonra da Matematik'te belli betimlerin ortaya çıkardığı tesadüfi sonuçlar için kullanıldığını belirtmiştir. Kültür ve sanat alanında olduğu kadar sosyal bilimlerde ve doğa bilimlerinde de kesin, evrensel, mutlak, genel geçer kuramların ve yaklaşımların olamayacağı inancı, kaos teorisine olan ilgiyi artırmaktadır (İnam, 2006).

Kaos Latincede "açık duran, uzay boşluğu, uçurumlar, açıklıklar, boşluklar" kavramlarına karşılık gelmektedir. Ayrıca kaos, arzu edilmeyen dağılmışlık halini de anlatmaktadır (Ufuktepe, 2006). Kaos teorisi ise, düzensizliğin içindeki düzenin gözlenmesi durumu ile nitelenebilir (Gürsakal, 2001).

Kuhn bilimsel gelişmenin bilimsel bir devrimin ani bir paradigmal değişikliğiyle olduğunu anlatmaktadır. 1980'lerden günümüze kaos teorisine yönelik gelişmeler yaşanırken, bu motivasyonel güç, kaos teorisine olan ilgiyi bilimsel camiada artırmaktadır (Bağçe, 2006). Bu bağlamda kaos teorisinin tarihsel arkeolojisini yapmak için, mitolojik ve felsefi boyutlardan bahsetmek gerekmektedir.

Kaos sözcüğünün kökenine bakıldığında, Antikçağ mitlerine dayandığı görülmektedir; ayrıca Batı dünyasında bu sözcük tarih boyunca var olagelmiştir. Kaos, Yunanca bir sözcüktür ve Antik Yunan felsefesini ele alan çeşitli kaynaklarda kaos sözcüğünün, ilk kez M.Ö. 700'lü yıllarda Antik Yunan'da didaktik şiirin kurucusu olan Heseidos'un "Tanrıların doğuşu" manasını taşıyan Theogonia'sının ilk bölümünde geçtiği ileri sürülmektedir (Kaçmaz, 2005). Filologlar, kaos sözcüğünün kökenine inilse de, bu sözcüğün etimolojik yönden açıklamasının hala sürüncemede olduğunu ifade ederlerken, A. Erhat'a göre kaos, sözcük olarak bir olasılıkla, Yunancada açık, boş olmak anlamına gelen khainein fiilinden türemiştir (Akt. Akalın, 2006). Bütz (1995), kaosu ilk çağlardaki mitolojilerde görmenin olasılık dâhilinde olduğunu belirtmiştir. Antikçağ Batısında kaos kavramı o devirlere ait mitlerde geçmektedir. Antikçağ'da mitler, genel olarak, "evrenin kaynağı nedir? Evren nasıl meydana gelmiştir/yaratılmıştır?" gibi dönemin felsefi içerikli sorularına verilen yanıtları kapsamaktadır (akt. Kaçmaz, 2005). Mitoloji (efsane bilimi) temelli evreni açıklamaya kalkıştığımızda kaos karşımıza bir "sembol" olarak çıkmaktadır; şöyle ki Yunan mitograflarına göre evren oluşmadan önce her şey kaostu; yani önce bir düzensizlik bulunmakta, sonra evrenin düzene varması gerçekleşmekteydi. Ancak bu bağlamda kaos, bir düzensizlik, bir kargaşa anlamında değil, yerine oturmamış bir boşluk anlamında kullanılmaktaydı (Akalın, 2006).

19. yüzyılda bilim camiasında temel olarak hakim iki paradigma bulunmaktadır. Biri nicel verileri kendine ölçüt kabul eden determinizm, diğeri de olasılık teorisidir. Bu iki paradigmal görüş, birbirine taban tabana zıt dünya görüşlerini de ifade etmektedir. Ancak bu teorik varsayımların yüzleşmek zorunda oldukları başka teorilerde ortaya çıkmıştır. 1920 ve 1930'larda önce kuantum, daha sonrada kaos teorisi gündeme gelmiştir (Koçak, 2006). Klasik Mekaniğin (Newton Mekaniği) esası determinizm olmuştur. Determinizm, "bir fiziksel sistemin şimdiki durumu, önceki durumunun sonucudur" anlamına gelmektedir. Böylelikle her olay ve hareketi önceden belirlemek mümkün olmaktadır (Karaçay, 2004). Bu paradigmal bakış açısına göre, aynı nedenler aynı sonuçları

doğurmaktadır. Nedenler biliniyorsa sonuçlar da öngörülebilir. Buradaki anlam da bir kesinlik bulunmakta ve bu kesinliğe güvenerek gerçeğin tama yakın bir fotoğrafı çekilmektedir. Öyle ki bu fotoğraf geleceğe dair bile olabilir.

Klasik fizik açısından, Halley kuyruklu yıldızının 2061 yılında yeniden dünyayı ziyaret edeceğini kesinlikle öngörebilmek ya da gelecek ay tutulmasının ne zaman olacağını ve dünyanın neresinden en iyi izlenebileceğini şimdiden şaşmaz biçimde hesaplayabilmek, determinizmin öngörülerinden birkaçıdır. Deterministik kaos teorisi ise, determinizm ve olasılığın paradoksal birlikteliğinin yansımasıdır (Koçak, 2006). Determinist kavramı önceden belirlenebilme ya da belirlenmiş olma durumunu tanımlayan bir sinyaldir (Ufuktepe, 2006). Bu bağlamda determinist ilkelerden kaynaklanan pozitivizmin bilinmesi gerekebilir.

Pozitivist bakış açısı, (determinist yansımanın ana kaynağı bu ana gövdedir) bir olayın ya da kişinin tam bir parametrik çözümlemesi yapılırsa, o olay veya kişi tam olarak bilinebilir sayıltısına dayanmaktadır. Bu nicelleştirme, ölçme, sınıflama ve kategorize etme, hem toplumsal bakış açısını belli ufuk çizgileri ile ayırmaya neden olabilir; hem de Fizik'te olabilecekleri kuşkuya yer bırakmayacak şekilde öngörmeyi ve hesaplamayı sağlayabilir. İnsanların şey ve kişilere güvenme gereksinmesi ve gerçeğin bilinemez doğasından ötürü belli tür kaygıların yaşanması, kesinlik olarak bilinen bu paradigmanın ön planda işlenmesine zemin hazırlamıştır. Pozitivist dünya görüşü, nesnenin, canlının ya da hareketin, geleceği ne kadar karmaşık olursa olsun, diferansiyel denklemler sayesinde önceden kesin olarak tanımlanabileceğine inanılan bir ideoloji olarak da tanımlanabilir. Determinizmin uygulanabilmesi için, sistemin çözümlemesinin yapılmış olması ve başlangıç koşullarının duyarlı olarak tanımlanması gerekmektedir. Çok kolaymış gibi görünen bu iş, gerçekte pek çok sistem için olanaksızdır. Bu olasılıksızlık kaos diye anılan görüngüleri oluşturur (Karaçay, 2004). Bu nedenle başlangıç koşularına hassas bağımlılık Lorenz'in vurguladığı 'kelebek etkisi'ni ortaya çıkarmaktadır. Bir kelebeğin kanat çırpmasının bile atmosferde umulmadık hareketlere neden olabilecek büyük sonuçlara gebe olması, sığ bir neden sonucun önemini azaltabilir. Bu anlamda farklı başlangıç noktaları farklı fonksiyonlar seçebilir; yani farklı başlangıç noktaları hareketler için farklı yörüngeler belirleyebilir (Karaçay, 2004).

Karaçay'a göre: 'Olasılığın kullanılışı, determinizmden bir sapıştır' (Karaçay, 2004). Nonlinear dinamik sistemlerin birçoğu için kestirim yapmaya engel teşkil eden üç sebep vardır (Karaçay, 2004): 1.Sistemin tam bir analitik çözümü yoktur, 2.Herhangi bir başlangıç koşulunu kesin biçimde hesaplayamayız (ölçümlemede belirsizlik ilkesi), 3.Başlangıç koşullarındaki çok küçük değişimler, sonuçta tahmin edilemeyen çok büyük farklara neden olabilir (Başlangıç koşullarına hassas bağımlılık–Kelebek etkisi). Düzenin tek seçeneği kaostur. ''Tanımlanamama, tutarsızlık, uyumsuzluk,

bağdaşmazlık, mantıksızlık, irrasyonellik, ikircilik, karmaşa, kararlaştırılamazlık, müphemlik" kaosla ilişkisi olan sözcüklerdir (Turan, 2008). Bilimsel anlamda kaos düzensizliğin içindeki düzenin (order of disorder) araştırılması sürecini ifade edebilir.

19. yüzyılda birçok bilim insanı ve entelektüel, belirsizlik üzerine kafa yormuştur ve 1920'lerde Heisenberg, ortaya ilk kez belirsizlik kavramını ortaya atıp işleyerek bilimi çok anlamlılığa ve değerliğe itmiştir (Çağman, 2006). Daha açık bir ifade ile kaos sözcüğünün arkeolojisinde belirsizliğin içindeki düzen yatmaktadır (Yeşilorman, 2006).

Düzensizlik konusundaki çalışmaları başlatanlardan biri de matematikçilerden Simon de Laplace (1749-1827) olmuştur. Laplace'in evrene bakışı bütünüyle Newton paradigmasına dayanmıştır. Bunun yanı sıra Laplace, tek tek olayların her birinin öngörülemez olmasına karşın, çok sayıda olayın karakteristik davranışını açıklayan düzensizlik veya olasılık kuramının ortaya konmasında rol oynamıştır (Koçak, 2006).

Kaos, düzenin düzensizlikten doğabileceği kehanetini ortaya koyan aktif beyinlerin üretici fabrikalarında işlenerek, bu hesaplanamazlıkların incelenmesiyle ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Bülbül, atom etrafında dolanan elektronun, sahip olduğu enerjinin diğerine göre belirli seviyelerde hareket ettiğini, bu elektronun konumu ve hızının da aynı kesinlikte ölçülemediğini; aynı zamanda bu ölçülememe durumunun kuantum mekaniğinde 'belirsizlik ilkesi' olarak bilindiğini ifade etmiştir (Bülbül, 2007). Ölçümlerdeki bu belirsizlik olgusu öngörülemezlik ilkesi ile birleşerek, bir fiziksel sisteminin tam olarak bilenebilir doğaya sahip olduğu gerçeğinin altını oyabilir. Bu fenomenin determinizm prensibinde oluşturduğu negatifliği saptayan ilk kişi ise matematikçi Henri Poincaré (1854-1912) olmuştur (Karaçay,2004). Belirsizlik olgusu da olasılık kavramını gündeme getirmiştir.

Klasik mantıkta, önermeler ikili bir bakış açısına göre değerlendirilmektedir. Önermeler ya doğru ya da yanlıştır. Klasik mantıkta üçüncü halin imkânsızlığı bulunmaktadır. Bu sebeple, klasik mantıkta evrenin kümeleri iki ana düzlemde değerlendirilmektedir. Yani klasik kümeler, doğadakinin aksine, yaşadığımız dünyayı siyah/beyaz, iyi/kötü, güzel/çirkin, doğru/yanlış gibi ikili kategorilere göre dizayn etmektedir. İnsan beyni de, kategorik algılamaya meyilli olan düalist bir yapıda düşünmeye eğilimli olarak kültürlenmeye uygun olabilir. Bunun aksine, gerçek dünya ikili kategoriler üzerinden temellenmeyebilir; orada siyah ile beyaz arasında sonsuz sayıda renk tonu olabilir (Çağman, 2006). Dünyaya, kategorik ve tek yanlı bakmaktan sıyrılmak için, gerçek doğada olasılık ve düzensizlik olduğunu fark etmek gerekmektedir. Bu bağlamda lateral düşünme ekseninde dünyanın çoklu bir ortam olduğunu anlamak olasılık dâhilindedir. Böylelikle bir durumun bizim gördüğümüz verili neden ve sonuçlardan daha farklı bir şekilde kurulduğunu anlayabiliriz.

Kant, 18.yüzyılda "rastlantı yoktur, nedenlerini bilmediğimiz olaylara rastlantı adını veririz" derken, dinamik sistemler teorisinin babası Poincare 1908'de "gözümüzden kaçan çok küçük bir neden, görmezden gelemeyeceğimiz denli büyük bir etkiye yol açar ve biz bu etkinin rastlantısal olduğunu sanırız" diyerek kaos ve rastlantı ilişkisine değinmişlerdir (Savacı, 2006). Evrendeki birçok olay, olasılıklar temelinde kuruludur. Herhangi bir olasılığın gerçekleşmesi durumunda olayın bize göre iyi sonuçları "rastlantı", iyi olmayan sonuçları ise "kaos" olarak adlandırılır (Bülbül, 2007).

Kaos ve rastlantının birbiri ardına gelmesi olasılık dâhilindedir. Rastlantı ve kaos birbirine içkin kavramlardır; rastlantı ve kaosun birbirlerini doğurma potansiyelleri bulunmaktadır. Kaos ile rastlantı arasındaki bu devirsel tepkimeler "neden ve sonuç" ilişkisine de benzemektedir. Bir olayın sonucu başka bir olayın nedeni olabilir. Newton, mekaniğini organize ederken bu ilkeyi iyi okumuştur, ayrıca davranışçı paradigma da ödünç olarak bu kavramları (uyarıcı ve tepki olarak) kullanmaktadır; bu kavramlar etki ve tepki olarak hareketin temelini oluşturur. Örneğin, roket yakıtı dışa doğru bir etki (neden) yarattığından ters yönde bir tepki (sonuç) oluşturur. Bu tepki hareketin ana bileşenidir. Rastlantı ve kaos arasındaki korelasyon, bu olayı açıklamada kullanılan yaklaşımlardan bir tanesidir. Neden ile sonuç bağıntısı, "determinizm"in kesin ve kestirilebilir evren algısını açıklarken, "rastlantı ve kaos" belirsiz ve olasılıklarla kurulu evren anlayışını yansıtmaktadır.

Olasılıklara dayanan evren görüşü "Kuantum Mekaniği"nin doğum sancılarında ortaya atılan bir anlayış olarak gündeme gelmiştir. Determinizm, neden sonuç bağıntısında temellendirildiğinden, evrenin başlangıcı ve sonu hakkında kesin yargılarla hareket etmektedir. Olaylar, etkinin oluşturduğu ya da oluşturacağı tepki ve bu tepki neticesinde gerçekleşen yeni bir olaylar zincirinin tetiklendiği etki ve tepki sürecini meydana getirir. Bu süreç bir anlamda biteviye ve döngüsel olmaktadır. Ancak yalın sistem anlayışından kompleks bir sisteme geçiş aşamasında, tepkilere neden olan etken sayısı artabilir ve olayların hesaplanabilirlik derecesi azalabilir, bu nedenle de gerçekleşebilirlik üzerine örtülen kaos perdesi daha da büyüyebilir. Çünkü kestirilemeyen, belirlenemeyen her bir olasılık, kaotik bir durumu ifade etmektedir (Bülbül, 2007).

Kaosun rastgelelik prensibinin yöneldiği amaç, klasik bilimin değişkenler arasında sadece statükocu ilişkilere dayanan dar determinizmin yerine, en önemsizinden en önemlisine kadar farklı tür değişkenler arasındaki çok yönlü, dinamik, düzensiz ve karmaşık ilişkilerin altında yatan harikulade ve hassas yapıyı yakalamak ve bilim dallarını birbirinden ayıran katı konu merkezli yaklaşımları yıkarak, disiplinlerarası yeni bir paradigma geliştirmektir (Yeşilorman, 2006). Kaos rastgelelik ya da tesadüfi değişkenlerin varlığını tanıyarak, titiz bir şekilde kurulan determinizmin katı neden ve sonucuna karşı, alternatif bir paradigmal değer oluşturmaktadır. Determinizmin katı ve buyurgan üslubuna karşı, kaosun pratiksel değerleri düzensiz ve karmaşadan oluşan çok yönlü

ilişkilere atıf yapmaktadır. Bunun aksine determinizm, tek yönlü kurulan neden sonuç ilişkisini esas alan bir paradigmal anlayışa sahip olmaktadır. Kaos devamlı bir kararsızlık demektir. Bununla birlikte kararsızlık, sosyal varlığımız ve kültürümüzün bir parçası olmaktadır. Gündelik hayatta sıklıkla kullanılan "bıçak sırtında olmak", "bardağı taşıran son damla" gibi deyimler kararsızlık ve düzensizlik anlatmaktadır (Koçak, 2006).

Kelebek etkisi

Newsweek dergisinin 11 Ocak 1999 tarihli sayısının "büyük buluşların gücü" başlıklı yazısında, son 2000 senenin insanlık tarihini dikkate değer bir şekilde etkileyen en saygıdeğer buluşları konusunda ünlenmiş 80 bilim insanının görüşleri internet ortamında (http://www.edge.org/documents/archive/edge48.html) tartışıldıktan sonra, bu durum sebepleriyle birlikte verilmiştir. Bu buluşlardan atom bombası, bilgisayar, saat, matbaa, hesap makinesi, sayılar, gözlük, klasik müzik gibileri birçoğumuz için akla makul gelebilir; öte yandan musluk, at üzengisi ve silgi gibi bazı buluşların da en önemli buluşlar arasında gösterilmesi çoğumuz için beklenmedik olabilir; hatta bizi bunların üstünde düşünmeye de sevk edebilir. Tarihçi Lynn White "at üzengisinin" savaş sanatında çığır açtığını, böylelikle derebeyliğin ortaya çıktığını öne sürerken, Freeman Dyeon daha da iddialı bir şekilde "kuru ot"un kentleşmeyi sağladığını ve de Viyana'nın, Paris'in bunlar neticesinde kurulduğunu yazmıştır (Savacı, 2006).

Başlangıç koşullarına hassas bağımlılık, sosyal hayatın neredeyse her parametresinde (ekonomik sistemler, trafik, savaşlar, ...) yüzleştiğimiz ve kaçınılmaz bir gündelik hayat fenomenidir (Savacı, 2006). Samanlıkta iğne aramak bile, kelebek etkisini bilmeden de olsa pratik etmek anlamına gelebilir. Benzer bir düşünceyi dinamik sistemlerin kurucusu Poincare de "gözümüzden kaçan çok küçük bir neden, görmezden gelemeyeceğimiz bir etkiye yol açar ve biz bu etkinin rastlantı olduğunu sanırız" sözüyle ifade etmiştir (Ruelle, 1995). Başlangıç durumundaki koşullara olan hassas bağımlılığın halk dilinde de bir yeri bulunmaktadır (Gleick 2000): "Bir mıh bir nal kurtarır, bir nal bir at kurtarır, bir at bir er kurtarır, bir er bir cenk kurtarır, bir cenk bir vatan kurtarır!" Bu halk sözünde, at üzerindeki komutan örneği bilinmektedir. Bu anlamda bir çivinin dahi küçümsenmemesi gerekebilir. Atın ayağındaki çivi çıkarsa nal düşer. Nalı düşmüş atın ayağı tökezler ve komutan attan düşebilir. Bu sebepten ötürü yerinde ve doğru çakılmamış bir çivi, nalın düşmesine sebebiyet verebilir. Bu örnekte küçük bir olasılığın hangi sonuçları doğurabileceği ifade edilmektedir (Bülbül, 2007). Gerçek hayatta nasılsa bilimde de, bazı zincirleme olaylarda küçük değişiklikleri büyük sorunlar haline getiren bir kriz noktası bulunduğu bilinmektedir. (Gleick, 2000).

"Kelebek etkisi" kavramı adını Lorenz çekicisinin biçiminden almaktadır. Bilindiği gibi kelebek etkisi, başlangıç koşullarına olan hassasiyeti vurgulamaktadır. Ed. Lorenz 1960'ların

başlarında, Massachussets Teknoloji Enstitüsünde (MIT) yapmış olduğu çalışmalarla kaos teorisine katkılar yapmıştır (Koçak, 2006). Meteorolog Ed Lorenz bilgisayarlarla hava durumu simülasyonu çalışmaları esnasında, sayıları veri tabanına girerken zamanı kısıtlı olduğu için, bu rakamları yuvarlayarak bilgisayara işlemiştir. Böylelikle o, küçük hataların, sistemin tümü üzerinde büyük etkileri olamayacağını varsaymıştır. Ama sonuç beklediğinden çok farklı olmuştur. Sistemin durumu için yapılan küçük oynamaların, sonuçta büyük değişikliklere neden olabileceğini bulmuş oldu (ilk duruma hassasiyet). Lorenz'in bulduğu aslında kelebek çekicisinin hava tahminine olan etkisidir (Gözükırmızı, 2006). Kelebek etkisinin eğitime yönelik yansımaları da bulunmaktadır.

Doğrusallığa dayanan eğitim sistemi, bilgi çağında gereksinimimiz olan eğitim sistemi olamayabilir. Newton'un doğrusallığa dayalı paradigması sorgulanmaksızın, belki de olduğu gibi eğitim sistemlerine adapte edilmiştir. Ancak çağımızın postmodern örgüt sistemlerinde ve günlük hayatta mutlak determinizm yerini, yavaş yavaş postyapısalcılık, karmaşıklık ve görünüşte kestirilemezliğe bırakmak zorunda kalmıştır. Bu deterministik, mekanik yaklaşımın örtük kabulü, bilgi çağının eğitim sistemini akla getirmemektedir. Geldiğimiz bu aşamada ise, öğrenmeyi gerçek anlamda çağrıştıracak doğrusal olmayan yaklaşımların kurulması bir zarurettir (Ruellle, 1995).

Okulların başarılı olabilmesi için doğrusal değil, karmaşık geribildirimlerle beslenmesi gerekebilir. Geribildirim karmaşık davranışları ve süreçleri ortaya çıkarabilir ve sebep-sonuç arasında doğrudan bir bağlantının görülmemesine sebep olabilir. Okul ve onun yakın çevresi iç ve dış dönütten yoksun, kapalı bir sistem değildir. Okul ve çevresini iç ve dış koşullar sürekli etkilemektedir. Bu yüzden okul açık bir sistem olarak etkilere; yani karmaşaya, düzensizliğe de açık olmaktadır. Bu durum hem program geliştirme, hem sınıf içi değişkenler hem de eğitimsel liderlik açısından kritik olabilir.

Eğitimdeki kaos teorisi, fizikteki ve matematikteki kaos teorisinden yararlanılarak geliştirilmiştir (Harshbarger, 2007). Bu teori, bilim insanlarının entelektüel çabaları sonucu tesadüfilik ve belirlenemezlik gibi durumları bir değişken olarak varsayması ve uzun vadede bunları hesaba katmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu konuyla ilgili araştırma bulgularına bakıldığında ise, eğitimde kaos teorisinin bize önerileri şöyledir (Loree ve Stupka, 1993): Eğitimde çıktıyı değerlendirmek için değişik yaklaşım, ölçüm teknikleri ve sayısal istatistik verilerle başarıyı yordama girişimlerinin, kısa vadede çok da işe yaramadığıdır. Öğrenme karmaşık, çok yönlü bir çabadır ve kaos teorisine göre öğretmenin ve öğrenmenin bazı unsurları anlaşılırken, öğrenenin etkilenebileceği daha birçok değişken bulunmaktadır (Davis, Smith ve Leflore, 2008). Lorenz'in kelebek etkisi metaforunda, başta önemsiz gibi görünen, göz ardı edilebilecek küçük bir değişimin, uzun vadede başlangıç durumundaki hassas bağımlılık dolayısıyla, çok büyük değişikliklere neden olabileceği vurgulanmaktadır. Bu durum, sınıf

içi değişkenliği etkileme gücünde olan öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Şöyle ki, sınıfta öğretmenden gelen umulmadık bir tepki, sınıf sistematiğinin geri kalanını etkileyebilmektedir (Cvetek, 2008).

Beklenmeyen her olay, fırsat ve tehdidi bünyesinde barından bir değişim-dönüşüm durumunda gerçekleşebilir. Okullar gibi insan merkezli çalışma sahalarında, karmaşıklık kaos teorisini dikkate almamızı gerektirebilir. Eğitim dinamik bir sistemdir. Bu sebeple öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerde aranabilir. Sınıf liderleri karışıklık ve çelişkilerin, enerji ve yaratıcılığa oldukça elverişli ortamlar sağladığını bilmelidir. Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını sürdürebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasıyla doğru orantılıdır (Demirtaş, 2006).

Baker 1995'te, kaos teorisinin okul sistemindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda genel olarak kelebek etkisinin okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğiliminde olduğu bulunmuştur. Temel bulguları ise şöyledir (akt. Altun, 2001): Okullar karakterleri gereği, sıralı-doğrusal bir hat üzerinde faaliyet gösteremezler. Çünkü yapısı insan olan bir örgüt, duygusal ve bilişsel olarak örgütü kuşatan insanlarla var olmaktadır. Bu anlamda bürokratik iş ve işlemlerin hiyerarşik yapısı ile insani karmaşa ve düzensizlik, sistemde çok yönlü etkileşim yumağı oluşturarak, okulların düzenli bir sistem bütünlüğü şeklinde devinim göstermesine engel teşkil edebilir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenler karar alırken, birçok faktörün etkisi altında kalabilirler. Bu etkiler, o an fark edilemeyen küçük bir nedenin oluşturduğu bir etki olabilir; ancak etkinin değeri oluşma nedenini aşarak, tüm örgütü içine alan bir sarmal oluşturabilir.

Küçük sanılan her olay etki büyüklüğü olan olayları tetikleyebilir. Bu tetiklenen olaylar okul sistemi dışında bile etkisini gösterebilir. Bunun dışında öğretmenlerin sınıf içi ve dışında sergilediği ya da sergilemediği tavırlar, durumlara yaklaşım tarzları, genel olarak felsefi ve eğitimsel bakış açıları, öğrencilerini dolaylı ya da doğrudan etkileyebilir. Sınıf dışı ortamlarda düşüncelerini söyleyemeyen bir öğrencinin, sınıf ikliminde bağımsız ve etkin olarak ön plana çıkacak şekilde kendisini ifade etmesi, olumlu yaşantıları deneyimlemesi ona özgüven ve motivasyon açısından fayda sağlayabilir. Bunun tersi durumda ailesi tarafından söz hakkı verilmeyen öğrenci, eğer sınıf iklimi de uygun değilse, öğrenme-öğretme sürecinde de pasif olabilecek, itaat ceza ahlakı ile yetişmesi için, kötü koşullar yaratılmış olabilecektir; böylelikle bu öğrencinin sosyal kalıtım yoluyla acizliği içselleştirmesi ve toplumda kendini etkinleştirememesi muhtemel olabilecektir. Tam bu noktada öğretmenin o öğrenciye o anda nasıl yaklaşacağı öğrencinin sonraki hayatı için önemli olabilir. Kelebek etkisi, dalga dalga her olaya sirayet edebilirken, bu yankılanmaları pozitife çevirmek, en azından sınıf içi öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmene düşen bir sorumluluk olabilir.

Kaos teorisinin tanımlanmasında başat öneme sahip özelliklerin başında, teoriye ana temasını veren doğrusal olmayan dinamik sistemler ve bunlardan kaynaklanan başlangıç koşullarına hassas bağımlılık gibi sonuçlar gelmektedir (Cvetek, 2008). Kelebek etkisi, bir bireyin bir etki yapabileceğinin ve bu sebeple okulların, bireylerin tüm yeteneklerinden yararlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırma, öğretmenin öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymaları için, küçük sandıkları etkilerin büyük sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Yöntem

Bir öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, etkin vatandaş yetiştirme bağlamında değerlendirildiğinde; tek tek anlık reaksiyonlar toplamının, bu hedefe katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrenme-öğretme süreci, planlı etkinlerle öğrenciye belli tür değerler de aşılamayı sağlayabilir. Bu çalışma, etkin vatandaş yetiştirme bağlamında, öğretmen tepkilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın önemini ise, öğretmenin bilinç ve farkındalık seviyesini artırmak ve bu suretle toplumsal faydayı gerçekleştirmek oluşturmaktadır. Bu amaç ve önemle yapılandırılan araştırmanın sorusunu ise, kelebek etkisinin etkin vatandaşlığa yansıması nasıldır, olmaktadır.

Araştırma, nitel paradigmaya dayalı olarak, eylem araştırması ve durum incelemesi stratejileriyle desenlenmiştir. Veri toplama yöntemleri olarak katılımlı gözlem, vaka tarihçesi, yapılandırılmamış görüşme ve doküman incelemesi (günlük, not); veri toplama araçları olarak da, video kayıt cihazı, fotoğraf ve araştırmacı; verilerin çözümlenmesinde ise, betimsel analiz kullanılmıştır.

Vaka tarihçesi, bir bireyin uzman yardımıyla hayatındaki belli bir olayla ilgili yaşam tarihleri ve buna bağlı olarak kritik özelliklerinin tespit edilmesine dayanmaktadır. Eylem araştırması, uygulayıcıların kendi uygulamalarını iyileştirmek ve geliştirmek için, eylem planları hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bir stratejidir. Durum incelemesiyse, belli bir durumun, etkinliğin veya sorunun bireylere nasıl yansıdığının ortaya konulmasına dayanmaktadır.

Nitel paradigmada sosyal gerçekliğin çoklu yapısını bütünsel olarak anlamak mümkün görünmektedir. Ayrıca tikel ve tekil durumları derinlemesine incelemek için de, bu araştırma temele alınmıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunu iyileştirmek ve duruma pozitif anlamda müdahale etmek için de, eylem araştırması tercih edilmiştir. Ayrıca, derinlemesine bir çözümleme ve anlam için, betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analize göre de, bulgular oluşturulmuştur. En son aşamada ise yoruma gidilmiştir.

Araştırmada etik ihlaller olmaması için azami dikkat gösterilmiştir. Bu anlamda gönüllü katılım, katılımcıların istediği zaman araştırmadan çekilebilmesi, katılımcı teyidinin sağlanması, katılımcılara kod adı verilmesi gibi önlemler alınmıştır.

Katılımcılar (Çalışma Grubu)

Bu araştırmaya, 2011-2012 eğitim öğretim yılından, 2014-2015 eğitim öğretim yılına kadar bir, 2015-2016 eğitim öğretim yılından, 2018 yılına kadar bir, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, bir olmak üzere toplam üç öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin (katılımcı) seçilme nedeni, öğrencilerin mikro bir sosyal çevre olan sınıf toplumunda yalıtılmış bir şekilde yer almış ve sosyalizasyon sürecinin dışında kalmış olarak görülmesidir.

Geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık)

Araştırmacı, araştırdığı fenomeni olduğu biçimiyle ortaya koymayı amaçlamıştır. Daha sonra elde edilen veriler ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır. Birinci katılımcı için değişimler, okul rehberlik ve psikolojik danışmanıyla beraber sözcükler, tümceler ve beden dilleri baz alınmak suretiyle analiz edilmiştir. Ardından öğrenci görüşü doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.

Araştırmadaki ilk veriler iki uygulayıcı tarafından birlikte analiz edilmiş olup, üçüncü bir uygulayıcı tarafından yapılan analizler ile karşılaştırılmıştır. Özellikle veri toplamada öğrencinin yaşantısına yönelik izlerin sürülmesine azami derecede dikkat edilmiştir. Araştırmada katılımcıdan alınan veriler, gönüllülük ilkesi temele alınarak sağlanmıştır. Verilerin yorumlanmış hali katılımcıya tekrar verilmiş, bu yorumların kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı bu şekildeki bir takip çalışmasıyla sınanmıştır. Elde edilen verilerden kimisi doğrudan alıntılarla desteklenerek nesnel olarak sunulmuştur.

Bulgular ve yorumlar

Kelebek etkisi, akademik başarı ve sosyalleşme bağlamında ele alınmıştır. Akademik başarı olarak araştırma; Sosyal Bilgiler ders notları, sosyalleşme olarak da; okul meclisinde aktif rol almayla sınırlıdır. Araştırmanın bu çerçeveden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kelebek etkisinden önce ve sonra, bu değişkenler (akademik başarı ve sosyalleşme) açısından incelenmiştir. Bulguların sunuluşunda, doğrudan ve dolaylı aktarma yoluna da başvurulmuştur.

Araştırma, K. Lewin'in eylem araştırma döngüsü temel alınarak, planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde desenlenmiştir. Ayrıca araştırmada yapılandırılmış bir soru oluşturulmamış, süreç devam ederken, esnek bir şekilde durumun gerektirdiği tarzda sorular oluşturulmuştur.

Planlamada, sorun tespit edilmiş, öğrencinin detaylı analizi yapılmış, akabinde uygulamanın genel stratejisi belirlenmiş ve en son olarak da değerlendirmenin ölçütleri tespit edilmiştir.

Sorun bağlamının tanımlanma aşaması: Araştırmaya konu olan öğrencilere kod isim verilmiştir. Araştırmanın ilk katılımcısı olan T1'in, kısa bir hayat hikâyesi anlatılacaktır. Bu özellikler, okul rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı ile beraber ortaya çıkarılmıştır. Bu özellikler verildikten sonra, öğrenme-öğretme sürecinde bahse konu öğrencinin, nasıl dönüşüme uğradığı detaylı bir şekilde çözümlenecektir.

T1 kodlu öğrencinin kritik özellikleri: İlgili öğrenci pasif ve sıradan ilgilere sahip biridir. Çevresinde fazla arkadaşı olmayan ve yalnızlığı tercih etmiş gözüken, uysal bir karakteri vardır. T1 arkadaşları tarafından herhangi bir yeterliği olmadığına inanılan, kendi sesini ortaya koyamadığı için de baskı ve şiddete maruz kalan bir çevrede yaşamaktadır. Kendisini ifade ederken çekingendir; ayrıca konuşması da anlamsız sesler çıkardığı için tıkanan bir yapıda seyretmektedir. Akademik olarak ortanın altında bir başarısı bulunmaktadır. Standart düzeyde bir devinimsel yeterliği de buna eklenince, öğrenme-öğretme sürecinde bu gölge öğrenciye ulaşmak oldukça zor görünmektedir. Tüm bunlara rağmen, ailesi ile arasında daha olumlu bir iletişim olduğu söylenebilir. Herhangi bir şiddete maruz kaldığı söylenemeyebilir. Düzenli olarak harçlık almaktadır ve fiziksel gereksinimleri de doyurulmaktadır.

Sorun olarak, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde dışa kapalı yapısı, kasıtlı sosyalizasyon süreçlerinden yararlanamaması görülmektedir ve bunun da demokrasinin arzuladığı etkin vatandaşlığa ket vurabileceği düşünülmektedir. Sorun tespit edildikten sonra, eylem araştırmasının ikinci aşaması olan soruna etkin müdahale ya da uygulama devreye girmiştir.

Soruna yönelik müdahale aşaması: Soruna müdahale için uygulamalar, gölge bir öğrencinin, öğrenci merkezli uygulamalar ve onun varlığını hissettirici diyaloglarla, sınıf içi ve dışında görünür kılınmaya çalışılmasıyla yapılandırılmıştır. Bu uygulamalar, kelebek etkisine uygun olarak küçük etkinliklerden biçiminde olmuştur.

T1, öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen baskın metotlar uygulandığı için, kendisini derse adapte edememektedir. Öyle ki o, bu konuda şunları demektedir (ifadeler, öze dokunulmadan düzeltilmiştir): ''Okul işte, geliyoruz ve gidiyoruz. Derste canım sıkılıyor; çünkü her şeyi öğretmen yapıyor, derste daha yalnızım, bu sebeple hep dışarı bakıyorum, hayal kuruyorum. Kendimi derse veremiyorum. Birkaç bir şeyler söylesem ne olurdu sanki''. Bu öğrenci, arkadaşları arasında o kadar popüler olmayan, okulda yalıtılmış bir şekilde yaşayan; ancak ailesi içinde merkeze alınan ve onlarla mantıklı ve tutarlı konuşan bir kişidir. Bu durum öğrencinin, ortamlara göre pasif ve aktif modlara

dönüşümlü olarak geçiş yapabildiğini göstermektedir. Öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde pasiflik içerisinde, dersin kendi dışında akıp giden doğasına karşı tepkisiz kalarak tepki göstermektedir. Araştırmacı, T1'in aynı zamanda öğretmeni olarak, T1'i fark ettikten sonra, onu incelemeye başlamıştır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma uzmanıyla beraber ulaştıkları sonuçları sentezleyerek bir yol haritası çıkarmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için, öğrenme-öğretme sürecinde değişik ve farklı yöntemlerle öğrencinin derse aktif katılarak bu durumu okul yaşantısına transfer edip edemeyeceğini sorgulamaktadır. Bu amaçla yola çıkan araştırmacı, *''öğrenciyi merkeze alan tartışma, görüş geliştirme, istasyon, problem çözme oturumları, proje gibi çağdaş yöntemlerle''* T1 kodlu öğrenciyi etkinleştirmeye çalışmıştır. İlk zamanlar T1 durumu anlamaya çalışma gayreti içine girmiştir. Ardından dersin hikâyesi hakkında bilişsel bir dengesizlik yaşadığı sanılmaktadır. Bilişsel dengesizlik kuramına göre bu çelişki merak duygusunu açığa çıkarabilir ve böylece derse doğal bir motivasyon geliştirilebilir. Bu ilk dersten sonra, T1 ile araştırmacı/öğretmen arasında şu diyalog geçmiştir: (diyalog dersten sonradır)

Araştırmacı: Fikirlerinden çok etkilendim.

T1 : (şaşkın bir yüz ifadesi ile) Öyle mi hocam çok mutlu oldum.

Araştırmacı: Derste başka ne görürsen mutlu olursun?

T1: Bunu daha önce hiç düşünmedim. Yarın söylesem olur mu hocam?

Araştırmacı: Anlaştık.

Değerlendirme aşamasında, öğrencinin fotoğraf çektirmesi, okul temsilciliğine aday olması, okul meclisinde aktif olarak görev alması gibi ölçütler belirlenmiştir.

Müdahaleden önce ve sonra T1'e yönelik iki durumsal diyalog, T1'deki düşüncesel geçişi göstermesi bakımdan kritik olabilir. Araştırmacı tarafından öğrenme-öğretme sürecinde T1'e yöneltilen bir soru aşağıda sunulmuştur (ifadeler öze dokunulmadan düzeltilmiştir):

Araştırmacı: Haklarını nasıl ararsan daha etkili çözüm elde edersin?

T1: Mahkemeye başvurup sonucu bekleyerek.

Araştırmacı: Daha önce de buna benzer bir cevap vermiştin.

T1: Ama o zaman kitaptan ezberden söyledim. Bunu yapmayacak olsam da...

Araştırmacı: Şimdi başına suçla alakalı bir durum gelse mahkemeye başvurur musun?

T1: Evet. Bu ülkede demokrasi var, korkmam artık…

T1 kod adlı katılımcı, eylem planının uygulamasından önce, Sosyal Bilgiler dersine yönelik vasat ve vasatın altı bir başarı sergilerken, T1 kod adlı katılımcının, araştırmacının eylem planını uyguladıktan sonra daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum, tablo 1'den izlenebilir.

Tablo 1. *T1'in değerlendirme aşamasından altı ay sonraki akademik başarı durumu*

Kelebek Etkisinden Önce	**Kelebek Etkisinden Sonra**
T1 kod adlı katılımcının 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders notları: 1. Dönem Karne Notu: 2 2. Dönem Karne Notu: 3	T1 Kod adlı katılımcının 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Notları 1. Dönem Karne Notu: 3 2. Dönem Karne Notu: 4
Performans Not Ortalaması: 65	Performans Not Ortalaması: 75
Proje Notu: 60	Proje Notu: 80

Tablo 1'deki bulgular, araştırmacının T1'e yönelik küçük bir ilgilenmesinin, akademik başarıya yönelik büyük bir etki doğurduğunu göstermektedir. Eldeki veri ve bulgulara dayanarak, kelebek etkisinin göz önünde bulundurulmadığı bir sosyal bilgiler öğretiminin, akademik başarıyı yakalamada zorlananlar için, etkisiz olabileceği yorumuna gidilebilir.

T1 kod adlı katılımcının, okul meclisinde görev almak istemediği; hatta okul meclisi için yapılan seçimlere bile katılmadığı görülmüştür. T1 kod adlı katılımcıya yönelik sosyalleşmeye yönelik yakın temasın, sosyalleşememeye dair buzların kırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda T1 okul temsilcisi olmak için başvurmuş ve sosyalleşmeyi içeren demokratik katılımı gerçekleştirmiştir. Tablo 2'de bu durum açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 2. *T1' in değerlendirme aşamasından sekiz ay sonraki sosyalleşme durumu*

Kelebek Etkisinden Önce, Okul Meclisinde Görev Alma Bağlamında Sosyalleşme	**Kelebek Etkisinden Sonra, Okul Meclisinde Görev Alma Bağlamında Sosyalleşme**
T1 kod adlı katılımcının, okul meclisinde görev almak istemediği; hatta okul meclisi için yapılan seçimlere bile katılmadığı görülmüştür.	T1 kod adlı katılımcıya yönelik sosyalleşmeye yönelik yakın temas, sosyalleşememeye dair buzların kırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda T1, okul temsilcisi olmak üzere başvurmuş ve sosyalleşmeyi içeren demokratik katılımı gerçekleştirmiştir.

Bulgular, T1 kodlu katılımcının etkin vatandaşlık davranışları sergilediğine yönelik yorumlanabilir. T1'in, kimsenin baskısı olmadan küçük bir etkiyle, kendisinde kaygı uyandıran okul temsilciliğine başvurarak, sosyalizasyon sürecinin kesintiye uğrayan doğasını tersine çevirdiği görülmektedir. Bu bağlamda, tersine sosyalleşme olgusuna maruz kalmaktan kurtulmuş, daha katılımcı ve sivil toplumun demokratik merkezli sosyal kuruluşlarına dâhil olabileceğinin de ipuçlarını vermiştir.

İkinci Katılımcıya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci katılımcı C1 kodlu, rekabetten hoşlanan bir öğrenci olmuştur. Araştırma iki aylık bir sürede tamamlanmış, kelebek etkisinin yansımasının nasıl olacağı da bir sene sonraki görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma K. Lewin'in eylem araştırma döngüsüne göre desenlenmiştir. (sorunun tanımlanması-planlama, uygulama-müdahale, değerlendirme)

Sorun bağlamının tanımlanması: Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel yöntemlere dayalı dersin işlenmesinden hoşlanan ve paylaşım kültürü gelişmemiş C1, öğrenci ve öğretmenler arasında popüler olarak algılanmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu da görece iyi olan C1, özgüveni gelişmiş, atak ve bireysel hareket eden bir öğrenci olarak görülmektedir. Ancak konular arası geçişte farklı yöntem ve teknikler kullanılırken bu durum C1'de sorunlar oluşturmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin bildiği tarz ve alıştığı formda uygulanmasını bekleyen C1, öğrenme-öğretme sürecinde, bazı huzursuzluklar da çıkarabilmektedir. Araştırmacı/öğretmen ile aşağıdaki diyaloğu bu bakımdan kritik olabilir:

Araştırmacı: Sen bir öğretmen olsan, senin gibi başarılı öğrencileri nasıl memnun ederdin?

C1: Ödev vererek, daha çok çalıştırarak, doğru yapanlara ödül vererek…

Araştırmacı: Diğerleri…

C1: Onlar da çalışsın hak etsin. Soruyu kim bilirse en iyi öğrenci odur.

Araştırmacı: Bilgiyi paylaşmazsak soruları nasıl bileceksiniz?

Eylem planı ve soruna müdahale: İşbirlikli sınıf yapısının oluşturulması ve C1'e yansıtma günlükleri yazdırarak, paylaşıma yönelik farkındalık seviyesini kendi kendine arttırması amacıyla eylem planı hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından C1 kodlu öğrenci, işbirlikli öğrenme yöntemi ile hazırlanan gruplara dâhil edilmiştir. Önceleri oldukça sıkılan ve çok az katılım gösteren C1, yazdığı günlüğünde şu notu paylaşmıştır (bu, ikinci yazılı sonunda C1 tarafından sınıfta paylaşıldı):

C1: ''Bu ne biçim ders. Başkalarına öğretiyorum. Onlarda bana saçma saçma şeyler söylüyorlar. Beni geçemezler asla. Ama garip oldu … Arkadaşımın dediği sanki doğruydu. Bence abartıyorum yanlıştı. Her neyse günlük, merak ediyorum acaba yarın nasıl olacak''.

C1, işbirlikli öğrenme yöntemlerine alışmasa da, oldukça şaşırmış görünmektedir. Paylaşmayı pek tatmadığından bu duyguyu tam olarak bilmediği de söylenebilir. Öte yandan bu şaşırma, öğrenme için kritik bir motivasyon kaynağını tetikleyebilir. Bu atmosferde C1, dersi merak içinde doğal bir ilgi ve dikkatle izlemektedir. Akademik başarı açısından sorunu olmayan C1, duygu ve değer bakımından önemli bir aşama olan, kendini sorgulama ve eleştirme becerisini, öğrenme-öğretme sürecinde işler kılmaya çabalamaktadır. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yapısının zevkini az da olsa almış gözükmektedir. C1 grup arkadaşlarına öğrettikçe ve onlardan dönüt aldıkça, akademik ve özellikle sosyal becerilerinin geliştiği gözlenmektedir. Daha önce arkadaşları arasında derslerde en iyi olarak gösterilen; ama sosyal ve kültürel olarak arka planda konumlandırılan C1, artık bu konuda da girişim başlatma becerisine de sahip olmuştur. Öyle ki inisiyatif alarak, okul yazmanı görevine talip olmuş, okul işleri ile ilgili zaman harcadığı görülmüştür.

Değerlendirme: İşbirlikli sınıf yapısı oluşturulması ve yansıtma günlüklerinin yazdırılmasının C1'nin sosyalleşmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Bulgulara dayanarak, C1'in duyuşsal özelliklerin bir kısmını edindiği, sosyal katılımcı ve paylaşım kültürüne de ayak uydurarak, gelişim alanlarında belli bir düzeye gelmenin iyi olma halini yaşadığı söylenebilir. Bu da kelebek etkisinin, etkin vatandaşlık bağlamında, sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağladığı yönünde yorumlanabilir. Sonuç olarak, belli bir anda yapılan pozitif müdahalenin, C1'in etkin vatandaş rolü kazanmasına yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü katılımcıya ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu çalışmanın bulguları, durum incelemesine dayalı olarak elde edilmiştir.

S1 kod adlı katılımcının, Sosyal Bilgiler ve diğer dersleri beş olarak görülmektedir. Derslerinde bu anlamda başarılı olduğu söylenebilir. Ancak okul meclisi ve temsilciliğinde görev almaktan özellikle kaçındığı görülmüştür. Hatta yakın arkadaşının dahi olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda boş sandalye egzersizinin öğrencinin bu durumuna nasıl yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Durum olarak boş sandalye egzersizi seçilmiştir. İki sandalye koyulmuş, birisi boş bırakılmış, diğerine S1 oturmuştur. Boş sandalyenin korku figürünü temsil etmesi sağlanmış ve sen korkuyu temsil etsen amacın ne olurdu tarzında, S1'in görüşleri alınmıştır. Daha sonra kendi, diğer sandalyeye

oturmuş ve sosyal korkusuyla yüzleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum, bir ay kadar, haftanın üç günü, 40 dakika sürmüştür. Bu durumun yansımaları okul temsilciği bağlamında şu şekilde olmuştur:

S1, okul meclisinde yazman olarak göreve başlamıştır. S1, okul meclis sekterliği görevinde bulunmuştur. S1, okul temsilciliğine adaylığını koymuştur. Bu bağlamda seçim çalışmaları ve propagandaya başlamıştır. S1, okul temsilciliğinde aktif görev alarak sosyalleşmeye başlamıştır. Bu onun sosyalleşmeyle ilgili diğer durumlara yansıttığı bir durum olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin akademik başarıları iyi olsa da, sosyal yönden de etkin vatandaşlığa adım atmaları için öğrencilerini teşvik etmesi gerçeğini ortaya koymaktadır.

Sonuçta temel bulgular olarak, öğretmenin herhangi bir davranışının öğrencilerin tepkilerini (olumlu veya olumsuz) yönlendirebileceği, bu davranışlara göre öğrencilerin daha etkin vatandaşlık becerileri sergileyebileceği, tek tek davranım parçalarının bütünsel olarak etkili olabileceği söylenebilir. Bu anlamda uygulayıcıların tepkilerinin gelişigüzel olmaması, örtük programın da arka planda işlediğinin farkında olarak hareket etmeleri ve öğrenciye bu farkındalıkla yaklaşmaları gerekebilir.

Tartışma

Sosyal bilgiler öğretimi, ülkelerin temel toplumsal dünyalarını çocuklara aktarmakta stratejik bir konumda yer almaktadır. Toplumsal sistemin dışa açılan yönlerini öğrenci sınıf içi ve dışı öğrenme-öğretme sürecinde idrak edebilir. Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretimi de, katılımcı, yaratıcı ve etkin vatandaş yetiştirme amacıyla, demokrasi ve sosyal bilgiler öğretimine vurgu yapmaktadır. Her anlamda toplumsal bir reformdan geçilen bu çağda, radikal değişiklikleri anlayabilecek ve köklü reformları uygulayabilecek katılımcı ve aktif bireylere gereksinim bulunmaktadır. Bu anlamda öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin, süreç boyunca öğrencileri ile olan iletişim ve etkileşim boyutlarının dinamiğini analiz etmeleri gerekebilir. Bu, modern ve modern ötesi çağda kritik olabilir.

Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerden bağımsız bir şekilde gelişen ve öğrenciye otonomi fırsatı tanımayan bir tarzda yapılanırsa, bu örtük programdan öğrenciler pasif olmayı öğrenebileceklerdir. En iyi ihtimalle birkaç yıldız öğrenci ile ders işlenip, arkada kalanlar için fırsat ve olanak eşitliği sağlanamayabilecektir. Öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde yapılan her hareket etkisini gösterebilir. O bir an, belki de öğrencinin akademik ve sosyal hayatında değişiklere neden olabilir. Bu bağlamda öğrenci yaratıcı zekâsını ortaya koyduğunda, ona ne tepki gösterileceği, o öğrencinin üst düzey düşünmesinden bazen daha etkili olabilmektedir.

Öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmen sürekli başat olursa; öğrenci bu anı okul yaşantısında değiştirmek için gayret göstermeyebilir ve bu durum belki de öğrencinin toplumsal kurum ve kuruluşlar ile kendi varlığını ilişkilendirmesini engelleyebilir. Bu da sonucunda hukuk kuralları ile hakkını arayamayan, toplumda arka planda kalan, siyasi ve toplumsal söylemlere çok çabuk kapılan ve en önemlisi de verilenle yetinen pasif bireylere neden olabilir. Etkin vatandaş, öğrenme-öğretme sürecindeki pozitif geri beslemelerle, pekiştireçlerle ve olumlu sınıf iklimi aracılığıyla oluşturulabilir.

Yasal araçlar yoluyla haklarını bilen ve savunan bireyler, onları zamanında gören ve onlara demokratik bilinç aşılayan öğretmenler eliyle yetiştirilebilir. Bu sayede haklarını kullanırken ve görevlerini yerine getirirken sorumlu vatandaş olabilirler. Bu da sosyal bilgiler kanalıyla gerçekleşebilir; çünkü politika yapıcılar bu alanı demokrasi ve vatandaşlık eğitimi ile de ilişkilendirmektedirler. Aktif olarak kurulmak istenen öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi değişkenler vasıtasıyla varlıkları görülüp, kabul edilirse yetiştirilebilir. Böylelikle yumruk ve kötü sözlerle haklarını aramayan bireyler yetişebilecektir ya da pasif ve izole bireyler yetişmeyebilecektir.

Bir öğrenci evde sürekli geri plana itiliyorsa, evde alınan kararlara katılmıyorsa, çevresi tarafından küçümseniyorsa, bu bireyi sosyal ve bireysel olarak tedavi edecek klinik uzman öğretmenler olabilir. Bu öğrenciye öğrenme-öğretme sürecinde denetimli serbestlik tanıyıp, onun aktif olmasını sağlayarak, bilinçli çabalarını takdir eden bir öğretmen, bu öğrencinin önünü açabilecek ve bu sayede öğrencinin demokratik bir toplumda faal ve üretken bir birey olarak hayatını sürdürmesini sağlayabilecektir. Tam tersi bir durumda; öğretmen o öğrencinin öğrenme-öğretme ortamında pasif alıcı konumunu istikrarlı hale getirip, sosyal ve bilişsel olarak yapabileceklerini dondurursa, toplumun hatalı yan ürünü olarak bu öğrenciyi hayata bırakmış olabilir. Bu sebeple anlık yapılan her tepki, öğrencinin akademik ve sosyal olarak gelecek vizyonunu değiştirme gücüne sahip olabilmektedir. Bu bulgulardan çıkan bir başka sonuç da, öğretme pratiğinin yalnızca konuyu etkili bir şekilde sunarak olmayacağı, sınıfı etkili bir şekilde tarayıp, pasif olan öğrencileri de -onların tarihçelerini bilip, durumu da analiz ettikten sonra- sınıf içi kültüre davet etme yollarını bulmakla sağlanabileceğidir.

Öğrenme-öğretme süreci ham maddenin dönüştürülme aşaması olmaktadır. Ham maddenin kalitesi, çıktıda belli olsa da, bu sadece nicelleştirme adınadır. Bu ham maddenin niteliğini etkileyen boyut süreç boyutu olabilir. Bir ağaç nasıl ki işlemden geçirilip; mobilya yapılmakta ve bu mobilya da vitrinlerde sergilenmekteyse, eğitim sisteminin çıktıları da toplumun her alt sisteminde görücüye çıkabilir. Malın kalitesi süreçte nasıl imal edildiğine, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinimsel, ahlaksal erişisi de süreçte nasıl işlendiğine bağlı olarak değişebilir. Öğrencideki bilişsel değerler çok çabuk görülüp, bu cevher ortaya çıkarılabilir; ancak öğrencinin tüm gelişim alanlarının altının

kazınması ve bu cevherlerin gün ışığına çıkarılması o kadar da kolay olmayabilir. Ama bunu yapmak etkin vatandaşlık bilinci kazandırmak için değmez mi? Veya bu öğrenciler fark edilmezse ne olur? Gibi soruların yanıtları öznelere bırakılmıştır.

Karar vericiler program geliştirip, politika oluştururken örtük programın da öğrenme-öğretme sürecinde işlediğini göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Programlarda ihmal edilen, programın imaj ve yansımaları konusunda da araştırma yapılabilir. Anlık etkili ya da etkisiz tepkilerin öğrencilerin ilerleyen yaşam dönemlerinde başka ne gibi etkileri olduğu incelenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, öğretmenin herhangi bir davranışının öğrencilerin tepkilerini, olumlu veya olumsuz olarak yönlendirebileceği, bu davranışlara göre öğrencilerin akademik başarı ve sosyalleşme açısından farklılaşabileceği, tek tek davranım parçalarının, bütünsel olarak etkili olabileceği söylenebilir. Öğretme pratiği başarısının, yalnızca konuyu etkili bir şekilde sunarak olmayacağı, sınıfı etkili bir şekilde tarayıp, pasif olan öğrencileri de -onların tarihçelerini bilip, durumu da analiz ettikten sonra- sınıf içi kültüre davet etme yollarını bulmakla sağlanabileceği değerlendirmesine gidilebilir.

Araştırmada, kelebek etkisinin sosyal bilgiler öğrenme-öğretme sürecinde etkin vatandaş yetiştirme bağlamındaki yansıması ele alınmıştır. Kelebek etkisi, hayatımızdaki küçük değişikliklerin veya olayların, büyük sonuçları olabileceği sayıltısına dayanmaktadır. Bu araştırma kapsamında da sosyal bilgiler öğretiminde, kelebek etkisinin yansıması yakalanmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları olarak şunlar söylenebilir: Bu araştırmanın bulguları evrene genellenememez; yani tekil veya tikel durumlardan evrene ulaşılamaz. Üç bireyin hayat dönüşümü ile ilgilidir; bu yüzden genelgeçer, kapsayıcı çıkarımlarda bulunmak yanıltıcı olabilir. Ayrıca bu araştırma, bağlamından koparılarak, her tür çevre şartlarında uygulanıp, araştırma kapsamındaki bulgularla aynı sonuçları almayı garanti etmez.

Kaynakça

Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 28, 451-469.

Akalın, E. (2006). Mitolojide kaos. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 51.

Bağçe, S. (2006). Kaos teorisini Poincare mi keşfetti? Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 6-10.

Bülbül, M. Ş. (2007). Kaos ve eğitim. (1. Baskı). Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.

Bülbül, M.Ş. , Erçetin, Ş. (2010). Chaos and analogy of education. Middle East Journal of Scientific Research, 5, 280-282.

Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery. European Journal of Teacher Education, 31(3), 247–256.

Çağman, N. (2006). Olasılık ile bulanık kümelerin karşılaştırılması. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149. 53-56.

Davis, E.J. , Smith, T.J. , Leflore, D. (2008). Chaos in the clasroom: a new theory of teaching and learning. First Edition. Carolina Academic Press. America.

Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi (INASED), 1(1), 49-70.

Gleick, J. (2000). Kaos. (Çev. F. Üçcan). (10. Basım). İstanbul: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Gözükırmızı, C. (2006). Kaos teorilerinin tarihi ve günümüzdeki durumu. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149. 19-19.

Gürsakal, N. (2001). Yeni bilim. İş Güç Dergisi,1. Web: http://www.isgucdergi.org/?p=makale&id=110&cilt=3&sayi=1&yil=2001 adresinden 11.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Gürsakal, N. (2007). Sosyal bilimlerde karmaşıklık ve kaos. (1. Basım). Ankara: Nobel yayıncılık.

Harshbarger, B. (2007) Chaos, complexity and language learning. Language Research Bulletin, 22, ICU.

İnam, A. (2006). Kaos kavramı üstüne. Bilim ve Ütopya Dergisi. 149, 4-6.

Kaçmaz, G. (2005). Kaos teorisi ve sosyolojisi: toplumların denetlenmesinde yeni bir adım. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos. 2. Mantık, Matematik ve Felsefe Sempozyumunda sunuldu, Ankara.

Koçak, K. (2006). Kaos, fraktal ve atmosfer. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 10-16.

Koçak, Ş. (2006). Kaos: basitliğin ve karmaşıklığın ötesi. Bilim ve Ütopya Dergisi. 149, 32-35.

Loree T., Stupka E. (1993) Teaching and learning in a student success course: a discussion concerning the development of the internal locus of control using fuzzy logic, TQM, and chaos theory of education. Presented At The National Conference On Teaching And Learning, Arlington, Virginia.

Ruelle, D. (1995). Rastlantı ve Kaos. (4. Basım) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları. Özyurt Matbacılık.

Savacı, F.A. (2006). Kaos ve hoşgörülü fraktal geometri. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 36-38.

Turan, M. (2008) Kaos teorisi: Bauman ve Bakhtin. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 19, 45-66 Ufuktepe, Ü. (2006). Kaos ve sosyal yaşam. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 47- 51.

Yalçın, C. (2006). Deterministik kaos kuramları. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149,18- 23.

Yeşilorman, M. (2000). Politik türbülans: siyasal olan her şey de buharlaşır. 3. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Eskişehir.

Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 2006/3, 77-86.

What is the most important invention in the past two thousand years. (1999, Jan). http://www.edge.org/documents/archive/edge48.html adresinden 10.08.2012 tarihinde alınmıştır.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekonomiye İlişkin Metaforları

Doç. Dr. İlhan TURAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet:

Ekonomi, bir toplumda mal ve hizmetlerin üretimi ve dağıtımı konusunda kolaylık sağlayan veya rol oynayan bir örgütler ve kurumlar sistemidir. Ekonomiler, kaynakların bir toplumun üyeleri arasında nasıl dağıldığını belirler; mal veya hizmetlerin değerini belirlerler ve hatta bu hizmetler ve mallar için ne tür şeylerin satılabileceğini veya takas edilebileceğini belirler. Bir toplumun ekonomik sistemini nasıl yapılandırdığı büyük ölçüde politik ve sosyal bir konudur. Bir toplumun politik ve hukuki yapısı, servetin nasıl biriktirilebileceğini, servetin ve kaynakların nasıl dağıldığını ve ekonomideki farklı katılımcılar arasında izin verilen rekabet tarzını yönetecektir. Bu bağlamda, ekonomi ile ilgili bilgiler sosyal bilgiler öğretmenleri için hayati değer taşımaktadır.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomiye yönelik metaforlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma deseni desen bilimi durumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 137 aday öğretmenden oluşmaktadır. Verileri analiz etmek için tanımlayıcı analiz kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler:: Sosyal Bilgiler, Öğretmen adayı, metafor, ekonomi

Metaphors of Social Studies Teacher Candidates on Economics

Summary

Economics is a system of organizations and institutions that provide or facilitate the production and distribution of goods and services in a society. Economies determine how resources are distributed among members of a society; determine the value of goods or services; and even what kinds of things can be sold or exchanged for these services and goods. How a society structure its economic system is largely a political and social issue. The political and legal structure of a society will manage how wealth can be accumulated, how wealth and resources are distributed, and the allowed competition between different participants in the economy. In this context, information about the economy is vital for social studies teachers.

In this study, it was aimed to reveal the metaphors of social studies teacher candidates. This research was carried out in the case of qualitative research pattern design science. The research group consisted of 137 candidate teachers studying at the Department of Social Studies Education of Recep Tayyip Erdoğan University in 2016-2017 academic year. Descriptive analysis was used to analyze the data.

Keywords: Social Studies, Prospective Teacher, Metaphor, Economics

Giriş

Türk Dil Kurumu sözlüğüne (2018), göre ekonomi İnsanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünü, iktisat olarak tanımlanmıştır. Daha geniş bir tanımla ekonomi, "Sınırlı kaynaklarla, sınırsız olan ihtiyaçlarını karşılama amacı ile bir araya gelen bireylerin ya da toplumun refahını en yüksek düzeye ulaştırmanın yollarını arayan bilim dalı" (Bocutoğlu ve Ark. 2000). Ekonomi biliminin sosyal bilgiler içinde yer almasının başlıca nedeni, ekonomik olayların ancak insanların meydana getirdiği toplumlarda oluşması ve her ekonomik faaliyetin kesinlikle sosyal bir çevre içinde meydana gelmesidir (Zeytinoğlu; 1975, Akt:Bilgil, 2016). Kıt kaynakların aşırılığa kaçmadan kullanılması, savurganlıktan kaçınma buna gibi konuların sosyal bilgilerde öğretimi gereklidir (Bilgili, 2016). İnsanlar, toplum içinde birbirleri ve yaşadığı yer ile etkileşerek yaşamaktadır. Bu nedenle, sosyal, kültürel ve ekonomik olayları, bir bütünlük içinde algılamaktadır (Doğanay, 20002). Ekonomi biliminin uğraşı alanları dikkate alındığında ve ekonomistlerin görüşlerinden hareket edildiğinde, ekonomi biliminin amaçlarının çok çeşitli olduğu belirtilebilir. Örneğin, Toplumun karşılaştığı ekonomik sorunların çözümü için gerekli davranışları, ilkeleri, kuralları ve ortamı incelemek bunlardan birisidir (Turan, 2016).

Metaforlar, insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modellerdir (Saban, 2008). Lakoff & Johnson (2005) ise metaforu, aslında bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak olarak açıklamışlardır. Metaforları genelde bir söz sanatı türü olarak düşünürüz. Ancak, bundan fazlası olduğu dünyayı görme ve anlama biçimiz olduğu vurgulanmaktadır (Morgan, 1980). Metaforlar, bireylerin zihinsel imgelerinin anlaşılması için bir araştırma aracı olarak değerlendirilebilir (Kaya, 2013). metaforlar kavramın duyuşsal, bilişsel ve devinimsel özelliklerini belirleyerek daha iyi bir sosyal bilgiler eğitimi için yapılması gerekenleri ortaya çıkarabilir. Bu metaforlar özellikle, ekonominin algılanışındaki farklılıkları ortaya koymada önem arz etmektedir. Ekonomi geçmişten günümüze çok kapsamlı bir alana sahiptir. Metaforlar öğrencilerin algılarını

öğrenmemizde önemli olup, öğrencilerin algılarından yola çıkan bir öğretime yön verebilir (Turan, 2016).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramına yükledikleri anlamlar arasındaki farkı araştırmak olduğundan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 Akademik yılı Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'de öğrenim gören toplam 137 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki Sosyal öğretmen adaylarına "Ekonomi ……. gibidir, Çünkü ……." cümlesinin yazılı olduğu bir kağıt verilmiştir. Bu kapsamda adaylardan Ekonomi ile ilgili tekbir metafor üretmeleri ve ürettikleri tek metaforu boşluğu dolduracak şekilde kağıt üzerine yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227).

Verilerin Yorumlanması

Verilerin yorumlanması 4 aşamada gerçekleştirildi:

Adlandırma Aşaması:

Oluşturulan metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapıldı.

Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması:

Bu aşamada her metafor tekrar gözden geçirildi, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edildi. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler geçerli metafor üretmemişlerdir. Herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kağıtlar, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kağıtlar, tarafımızca anlamlandırılamayan metaforlar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Kategori Geliştirme Aşaması:

Bu aşamada her bir anabilim dalı için katılımcıların geliştirdiği metaforlar ortak özellikler bakımından irdelendi. "ekonomi" kavramı için Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar 5 farklı kategoriye ayrılmıştır. 1. Matematiksel kategori. 2.Güç kategorisi, 3. Boş iş kategorisi 4. Kural kategorisi 5. Dinamiklik ve hareketlilik kategorisi Bazı aynı kelimelerden oluşan metaforlar farklı kategoriler altında toplanmıştır. Bunun nedeni metafora ait açıklamanın ilgili kategoriye uygun olmasıdır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi kaleme aldıkları metafor imgeler temel veri kaynağı olarak kullanıldığı için çalışma geçerlidir. Çalışmanın güvenilirliği ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır. (Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş ayrılığı). Nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasında ki uyumun %90 ve üzeri olması beklenir.

Çalışmada araştırmacılar hariç iki alan uzmanına (Sosyal Bilgiler eğitimcisi ve Türkçe eğitimcisi) alfabetik listeye uyumlu olarak hazırlanan metafor listeleri ve metafor kategorileri verilmiş ve uzmanlardan hiçbir metafor dışarıda kalmayacak şekilde iki listeyi eşleştirmeleri istenmiştir. Sosyal Bilgiler eğitimi alanında ki adaylarla %95 (137/137+6); Çalışmada 85 metafor ve farklı 5 kategori katılımcı sayısı (f) olarak analiz yapıldı

Bulgular

137 öğrenci, bu çalışmada toplam 5 farklı kategori için 85 metafor üretmiştir. Bazı aynı kelimeli (güneş gibi) metaforlar birden fazla kategoride yer alsa da onların her biri farklı anlamlarda kullanıldığı için ayrı bir metafor olarak değerlendirilmiştir.

1.Matematiksel Kategori

İlk olarak matematiksel kategori ele alınmıştır. Bu kategoride 10 öğrenci 5 farklı metafor ürettiği görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1:Sosyal bilgiler öğrencilerin matematiksel kategori bağlamında ürettikleri metaforlar

	Üretilen metafor	**f**
1	Abaküs (E52)	1
2	Hayat (K60)	1
3	Hesap makinası (E37), (E124), (K53)	3
4	Karışık sayılar (K73), K118)	2
5	Matematik(K132), (K92), (K121)	3
	TOPLAM	10

Bu kategoride üretilen metaforlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Sürekli hesap ile uğraşır. (E124, HESAP MAKİNESİ) Ekonomi hesap makinesi gibidir. Çünkü hesapla uğraşır.

Karmaşık sayılarla uğraşırsın (K60, HAYAT)

Her şey çok karmaşık ve anlaşılması zordur. (K132, MATEMATİK)

(E =Erkek; K= Kız;) 124 = Öğrenci sıralama sayısı

2. Güç kategorisi

İkinci olarak, "Güç kategorisi" kategorisi ele alınmıştır. Bu kategoride 26 öğrencinin 19 farklı metafor ürettiği görülmektedir (Tablo 2).

Öğrencilerin ürettikleri metafor örnekleri ise şunlardır**:**

Her şeyin ucunda para vardır (E15, PARA)

Onun olmadığı bir yerde hayat yoktur (K17, İNSAN KALBİ)

Bu hayat ta yarı tanrı kadar işlev görür. (E19, GÜÇ)

Her şey ona bağlıdır o olmadan hiç bir şey olmaz (K43, DNA)

İyi ekonomin varsa kendini savunman daha kolay ve tehlikeli olur(E13, SİLAH)

Parası olan ön sırada oturur (E100, TİYATRO)

Tablo 2: Sosyal bilgiler öğrencilerin güç kategorisi bağlamında ürettikleri metaforlar

	Üretilen metafor	**f**		**Üretilen metafor**	**f**
1	Altın (E36)	1	11	Işık(K137)	1
2	Zincir (E40)	1	12	Kalp (K17)	1
3	Baba (K88), (E30), (K128)	3	13	Kuyumcu (E117)	1
4	Cüzdan (K74)	1	14	Maddi kaygı (K119)	1
5	Daire Merkezi (E105)	1	15	Sağlık (K24) (K106)	2
6	DNA (K43)	1	16	Şah damar (K79)	1
7	Dünyanın dönüşü (E80)	1	17	Silah (E13), (E114)	2
8	Edebiyat (K16)	1	18	Tiyatro (E100)	1
9	Güç (E95) (E59) (E50) (E71)	4	19	Toprak (K135)	1
10	Herkül (E19)	1	19	TOPLAM	26

3.Boş İş Kategorisi

Bu kategoride (Boş İş Kategorisi) kategoride 3 öğrencinin 3 farklı metafor ürettiği görülmektedir Bu kategori öğrencilerin en az metafor ürettikleri kategoridir (Tablo 3).

Tablo 3: Sosyal bilgiler öğrencilerin boş iş kategorisi bağlamında ürettikleri metaforlar

	Üretilen metafor	**f**
1	Boş kutu (E65)	1
2	Boş Kaya (110E)	1
3	Hayat (E99)	1
	TOPLAM	3

Bu kategorideki öğrenciler şu metaforları üretmişlerdir:

Define arar gibi uğraşırsın İçinden bir şeyler çıkacak sanırsın ama hep boş (E65, BOŞ KUTU)

Sert ama içi boş ekonomiye önem vermemek gerek (E110, BOŞ KAYA)

Benim için bir anlamı yok (E99, HAYAT)

4. Kural Kategorisi

Kural kategorisinde 4 öğrenci 3 farklı metafor üretmiş olup, Bu kategori "boş işler"le birlikte en az metaforların üretildiği kategori olması ile dikkat çekmektedir (Tablo 4).

Tablo 4: Sosyal Bilgiler öğrencilerin kural kategorisi bağlamında ürettikleri metaforlar

	Üretilen metafor	**f**
1	Hukuk (E7)	1
2	Kumar (E62)	1
3	Toprak(E31), (E89)	2
	Toplam	4

Bu kategori örnekleri şunlardır:

Bir takım kurallara sahiptir (E7) (HUKUK)

Toprağı ekersen toprak bir şeyler verir ve üretir ekonomide yatırıma emeğe işgücüne bağlı olarak işlev görür (E31) (TOPRAK)

Püf noktalarının iyi bilinmesi gerekir (E62) (KUMAR)

5. Dinamiklik ve hareketlilik kategorisi

Son olarak ele alacağımız "Dinamiklik ve hareketlilik Kategorisi" öğrencilerin en fazla metafor ürettiği kategori olması ile dikkat çekmektedir. Bu kategoride 94 öğrenci 50 metafor üretmiştir. (Tablo, 5). Bu kategori öğrencilerin en fazla metafor ürettiği kategoridir.

Tablo 5: *Sosyal bilgiler öğrencilerin dinamiklik ve hareketlilik kategorisi bağlamında ürettikleri metaforlar*

	Üretilen metafor	**f**		**Üretilen metafor**	**f**
1	Akarsu (K97)	1	26	Kara delik (K4)	1
2	Asansör (K25)	1	27	Karadeniz(E94)	1
3	Ateşe (K83)	1	28	Kargaşa (E133)	1
4	Bal (K91)	1	29	Kıvırcık saç E123)	1
5	Banka (E10) E(130), (E56), (E104),	8	30	Kumbara (K122)	1

	(K70) (K90) (E111) (E113)				
6	Borsa (E136), (E134) (K35) (K38) (K102) (K115)	6	31	Merdiven (K44) (K82)	2
7	Bütçe (K101) (E127)	2	32	Miras (K76)	1
8	Cüzdan (K107)	1	33	Okyanus (K98)	1
9	Çaresizlik (E86)	1	34	Otobüse benzer (K3)	1
10	Dalgaya (K29)	1	35	Öğrenci harçlığı (K46)	1
11	Deniz (E12), (K34), (E67), (K68), (E5), (E41)	6	36	Para, (E11),(E42),(E15),(E8), (K27), (K33), (E47) (E48), (E51), (K69), (K57), (K75) (E129)	13
12	Deprem (E6), (E21)	2	37	Ritm (E126)	1
13	Derin kuyu (K32)	1	38	Rüzgâr (E23)	1
14	Elektrik trafosu (E58)	1	39	Saat (E49), (K120)	2
15	Engebeli arazi (K81)	1	40	Tahterevalli (E14) (E61), (K108), (E72)	4
16	Fabrika (K131)	1	41	Tansiyon (K2), (E87), (E55)	3
17	Gel git (E109), Med cezir (K77)	2	42	Telefon (K45), (K54) (K28)	3
18	Günlük (K66)	1	43	Terazi (K93)	1
19	Hava durumu (E64)	1	44	Tımarhane (E85)	1
20	Hastalığa benzer (E9)	1	45	Yokuş (E20)	1
21	Hasrete (K26)	1	46	Zaman (E125)	1
22	İnsan beyni (K1)	1	47	Yapboz (K96), (K39)	2
23	İnsan gölgesi (E112)	1	48	Yaramaz çocuk (E84)	1
24	Kalp (K78), (K103), (K116)	3	49	Yemek masası (K18)	1
25	Kumbara (E22)	1	50	Şans oyunları (E63)	1
	TOPLAM	**94**			

Bir iner bir çıkar(K2) (TANSİYON)

Hırçın dalgalı sakindir. (E12) (DENİZ)

Bir iner bir çıkar (K25) (ASANSÖR)

Doğru parçası doğru yere konmazsa her şey dağılır (K39) (YAPBOZ)

Her an değişebilir (K120) SAAT

Karmaşık olduğunda düzeltmek uzun zaman alır. (E123) KIVIRCIK SAÇ

Sonuç

Metaforlar, öğrencilerin düşünme güçlerini geliştirme onlara olgu ve olayları farklı açıdan yorumlayabilme gücü kazandırmaktadır (Aydoğdu, 2008). Metaforik algılar, özellikle günlük

hayatta açıklayamadıkları bazı durumları açıklığa kavuşturmak için uğraştıkları durumda zihnin bir anlamda harekete geçmesidir (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ekonomi kavramını daha çok ekonominin günlük yaşam üzerindeki etkilerini göz önüne alarak yorumlayıp algılamaktadır. Daha doğru bir anlatımla sosyal bilgiler öğretmen adayları metaforları oluştururken, kitabi bilgilerden veya ekonomi derslerinden değil de günlük yaşantılarındaki durumlardan çevresinde olup bitenlerden, haberlerden etkilenerek metaforları ürettikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ekonominin güce işaret ettiğini ekonomik yönden iyi olan insanların ve devletlerin toplum ve ülke bazında önemli bir statüsünün olduğunu açıklarken bazı öğrenciler daha da ileri giderek ekonominin insan için her şey olduğunu ekonominin bozuk olması durumunda insanların açlığa mahkûm olacağını hatta yaşayamayacağını belirtmektedir. Bu yapılan çalışma metaforların önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. O, önem de şudur. "Metaforlar yolu insanların eğilimleri kolaylıkla anlaşılabilir."

Kaynakça

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi.Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Bilgili, A. S. (2016). Sosyal Bilim Dallarının Birbiriyle İlişkisi. Ed. Bilgili Sosyal bilgilerin temelleri Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 158-165.

Bilgili, A. S. (2016). Sosyal Bilgiler Programında Sosyal Bilgilerin Yeri Ed. Bilgili Sosyal bilgilerin temelleri Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 158-165.

Bocutoğlu, E., Berber, M., & Çelik, K. (2000). İktisada Giriş, Akademi Yayınevi. *Baskı, Trabzon*.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, 15-46.

Gömleksiz, M. N., Kan, A.U ve Öner,Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2),419-436.

Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "küresel ısınma" kavramına yönelik metafor algıları. Doğu Coğrafya Dergisi, 18(29), 117-134.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. Administrative Science Quarterly, 25, 606-622

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. İlköğretim Online, 7(2), 421-455.

Turan, İ. (2016) , Ekonomi, Sosyal bilgilerin temelleri, Ed, Bilgili, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 103-112.

Turan, İ. (2017). Sınıf Öğretmeni Adayların Nükleer Santralle İlgili Metaforları. Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3(4).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.(7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilim Konuları İle İlgili Görüşleri

Doç. Dr. İlhan TURAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Özet

Sosyal bilimler, insan gruplarının ve antropoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, siyaset bilimi, psikoloji, sosyal bilimler ve sosyoloji gibi bireylerin sosyal yaşamının incelenmesi ile ilgili akademik disiplinleri içine alır. Sosyal bilimler, en geniş anlamıyla, toplumun çalışması ve insanların etrafımızdaki dünyaya nasıl davrandıkları ve etkiledikleri ile ilgilenir. Sosyal bilimler bize dünyayı, bizim doğrudan deneyimlerimizin ötesinde anlatır ve kendi toplumumuzun işleyiş mekanizmasını - işsizlik nedenlerini ya da ekonomik büyümeyi anlamaları, insanların nasıl ve neden oy kullandığı, ya da insanları mutlu eden şeylerin neler olduğunu açıklamaya yardımcı olmaktadır. Böylelikle özellikle, hükümetler ve politika yapıcılar, yerel yetkililer, sivil toplum örgütleri ve diğerleri için hayati bilgiler sağlar. Günümüz Dünya sorunları karşısında sosyal bilimlerin önemi inkâr edilemez. Bu çalışma sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimlere ilişkin görüşlerini öğrenmek amacı ile yapılmıştır.

Çalışmanın Yöntemi: Bu kapsamda öğrencilere 30 maddelik likert tipi bir anket hazırlanmıştır. Bu anket soruları sosyal bilime yönelik özgün soruları içermektedir. Bu yönü ile önemli bir araştırmadır. Anket örneklemini Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Anket 20 kişilik bir gruba pilot uygulaması yapıldıktan sonra 3 ve 4. Sınıftan 120 öğrenciye uygulanmıştır. Anket 2016- 2017 Akademik Yılı Bahar yarıyılında uygulanmıştır. Anketin verileri toplandı, kontrol edildi ve yorumlandı

Anahtar Kelimeler: , Günümüz Dünya Sorunları, Sosyal Bilimler, öğretmen Adayları

Social Studies Teacher Candidates' Views on Social Science Topics

Summary

Social sciences include academic disciplines related to the study of human groups and social life of individuals such as anthropology, economics, geography, history, political science, psychology, social sciences and sociology. In the broadest sense, social sciences deal with the work of society and how people behave and influence the world around us. The social sciences tell us about the world beyond our direct experience and help us explain the mechanism of functioning of our own society - the reasons for unemployment or economic growth, how people and why they vote, or what makes people happy. In particular, it provides vital information for governments and policy-makers, local authorities, NGOs and others.

The purpose of the study, the importance of social sciences in the face of contemporary world problems can not be denied. This study was conducted with the aim of learning social studies teachers' opinions about social sciences.

Methods: A 30-item Likert-type questionnaire was prepared for the students. These questionnaire questions contain specific questions for social science. It is an important research with this aspect. The survey sample is composed of Recep Tayyip Erdoğan University students. The questionnaire was applied to 120 students from 3rd and 4th grades after piloting a group of 20 people. The questionnaire was applied in 2016- 2017 Academic Year Spring Semester.The data of the questionnaire were collected, checked, interpreted.

Keywords: Key Words: Contemporary World Problems, Social Sciences, Teacher Candidates

Giriş

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren başlayan toplumsal ve bireysel sorunlara çözüm çabaları sosyal bilimlerin doğuşunu sağlamıştır. İnsanın belirli bir toplum içerisinde yaşama ihtiyacı beraberinde sorunları getirince sosyal bilimleri sorun çözme misyonu yüklenmiştir. Bunun içindir ki sosyal bilim denilince akla sorun çözücü bilim gelir. Bu sorun çözücü bilim üstlendiği görev gereği tarihi süreçte gelişerek ve artarak devam eden önemle günümüze kadar gelmiştir. Sosyal bilimin toplum hayatındaki rolü ve katkısı fark edildiğinde bundan istifade etme yolu olarak sosyal bilgiler ortaya çıkartılmıştır. (Bilgili ,20016). Sosyal bilimler bilim tasnifi içerisinde insan bilimi olarak nitelendirilmektedir. Bu haklı sınıflandırma içerisinde sosyal bilimler kavramı hakkında şu şekilde tanımlar yapılmıştır. Yukarıda verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere sosyal bilim tek başına bir bilim dalı olmayıp çeşitli bilimlerden oluşmaktadır. Bu bilimlerin neler olduğu hakkında değişik görüşler vardır. Türkiye'de en yaygın görüş sosyoloji, tarih, coğrafya, psikoloji, siyaset bilimi, ekonomi, hukuk, antropoloji, eğitim, halk bilim, iletişim, etnoloji, sanat tarihi, arkeoloji olduğudur. (Bilgili, 2016). Sosyal bilimci, sosyal gerçekliğin sabit biçimlerini değil, gündelik pratikler içindeki değişen özelliklerini, insanî ilişkiler içinde yeniden oluşan yapısını ve öznel yapılara yansımasını kavrayabilmek için olguları sayısal olarak toplamaktan başka yöntem ve tekniklere de gereksinim duyar (Köroğlu ve Köroğlu, 2016).

Sosyal bilimler tek başına bir bilim dalı olmadığında genel bir sosyal bilim teorisi ve yöntemi kurulamamıştır. Bu yüzden sosyal bilim oluşturan he disiplin kendi teorisini ve yöntemini geliştirmiştir. Sosyal olgunun bütünündeki bölümler arasındaki bağlantılar içinde disiplinler arası ilişkiler geliştirilmiştir. Sosyal bilimlerin en belirgin amaçlardan biri insanın içinde yaşadığı toplumu ve toplumdaki insan ilişkilerini veya öteki dünyayı öğrenmek, olaylar arasındaki ilişkileri bulup çıkarmak insanı rahatsız eden sorunlara çözüm yolları önermek ve insan mutluluğunu yükseltmektir (Bilgili, 2016b). Sosyal bilimlerin sunduğu bilgi ve deneyimlerin, kendini ve toplumunu tanıyan, ortak

yaşayabilme ve demokratik kültüre sahip, sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için, yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Demircioğlu, 2006).

Sosyal bilimler ifadesi on dokuzuncu yüzyılda kullanılmaya başlanmış ve bu yüzyıldan sonra atılım yapmıştır. Sosyal bilimlerin insani insan çevre etkileşimden doğan beşeri olayları inceleme prensibi ile oluşturulduğu söylenebilir. Gerek doğa gerekse sosyal bilimler inşa yararına bilgi üretmektedir. Üretilen bu bilgilerin çeşitli yollarla insanlarla buluşturulması gerekmektedir. Bu yollardan en önemlisi eğitimdir. Eğitimde sosyal bilimlere ait bilgi beceri değer ve tutumların kazandırılması ya bilimlerin tek tek disiplinler halinde ya da çok disiplinli veya disiplinler arası yaklaşımla ön görülür (Safran, 2008). Uzun yıllardan beri karmaşık ve kaotik hale gelen sorunlar her geçen gün artan bir biçimde dünyanın sosyal yapısını zorlamaktadır. Dini veya etnik çatışmalar ahlaki sorunlarla karşı karşıya kalınır. Bu umutsuz ve ürkütücü görüntü toplumu psikolojik ve fizyolojik bakımdan olumsuz olarak etkilemektedir (Öztürk, 2009). Sosyal bilimler, birbirinden ayrı entelektüel olarak uygun bir biçimde gruplandırılmaları olan bir dizi disiplinlerden meydana gelir (Kızılçelik, 2003).

Sosyal bilimlerin özellikleri (Bilgili 2016)

Çok sebepli bilimlerdir sosyal olay ve olgunun izahında tek bir sebebe dayanılamaz.

Objektif bilimlerdir sosyal olayların izahında objektifliğin delili olarak belge veya delil kullanılır pozitif nitelik taşır. Bu yönü ile metafizik ve teoloji ile ilişkisi bulunmamaktadır.

Faktörlerin ağırlığına göre olaylar hakkında devirlerine göre farklı yorumlar yapılabilir. Bir olayın izahında sebep sonuç ilişkisinde önemli yer tutar.

Olayları sentez ve analiz ederek çözmeğe çalışır. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemlerin temel öğesi, gözlem sistematik ve metodolojik olarak yapılır.

Yöntem

Örneklem: Anket örneklemini Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Anket 20 kişilik bir gruba pilot uygulaması yapıldıktan sonra 3 ve 4. Sınıftan 120 öğrenciye uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo:1 Araştırma Örnekleminin demografik Özellikleri

	f	%
Kız öğrenci	57	47,5
Erkek Öğrenci	63	52,5
TOPLAM	120	100
3. sınıf	70	58
4.sınıf	50	42

Veri Toplama: Bu kapsamda öğrencilere 30 maddelik likert tipi bir anket hazırlanmıştır. (Bu tam metinde 12 madde ele alınmıştır). Anket soruları sosyal bilime yönelik özgün soruları içermektedir. Anket uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu yönü ile önemli bir araştırmadır. Anket 2016- 2017 Akademik Yılı Bahar yarıyılında uygulanmıştır.

Veri Analizi: Veri analizi yüzde ve frekans yolu ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilere bu bölümü isteyerek seçip seçmedikleri sorulmuştur (Tablo 2) Tablo 2 incelendiğinde görülecektir ki öğrencilerin büyük bir bölümü (f, 97) isteyerek seçtiğini belirtirken 20 öğrenci kararsız 14 öğrenci, kararsız kalırken 9 öğrenci ise hayır cevabını vermiştir.

Tablo:2 "Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü İsteyerek Seçtiğiniz Bölüm mü?" Sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar

Evet	97
Hayır	9
Kararsız	14
	120

Görüş kapsamında, öğrencilere ilk sorduğumuz görüş "Dünyada yaşanan günlük haberlerden haberim olur." düşüncesi ile ilgilidir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde tam %30, oldukça katılım % 43,3, orta derece katılım % 22,5 olup tam ve orta derecede katılımın yüksekliği dikkat çekmektedir. Az katılım oran % 3,3 iken hiç katılmayan öğrenci sadece tek öğrenci olup oran % 0,8 dir (Tablo 3). Öğrencilere 2. Olarak sorduğumuz" Sosyal bilimlerdeki konuların örneklerine günlük hayatımda karşılaşa biliyorum." Öğrencilerin cevapları incelendiğinde tam % 21.7, oldukça katılım % 40,8 dir. Az katılım oran % 6.7 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci ise yoktur. Orta Katılım ise %30,8 dir.

Üçüncü olarak sorduğumuz, "Sosyal olayları kavramada 5n+k dan sıklıkla yararlanırım." görüşüne, tam % 25,8,oldukça katılım % 38,3tür Orta düzey katılım %26,7, az katılım oran % 7,5 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci ise yoktur. "Benim için sosyal bilimler empati kurmada diğer insan ve toplumları anlamada önemli bir yer tutmaktadır". Bu görüşe, tam katılım % 23,3 oldukça katılım % 52,5tir. Orta düzey katılım %18,3, az katılım oran % 5,0 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci ise yoktur." "Sosyal bilimler gelecekte yaşanması muhtemel olay ve olguları kestirmemde etkilidir." görüşüne öğrencilerde, tam katılım %49,2 ve oldukça katılımın % 38,3 olması dikkat çekmektedir. Orta düzey katılım %9,2, az katılım oran % 0,8 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci ise yoktur."

Öğrenciler, "Sosyal bilimler günümüz dünya sorunlarına çözüm üretmekten ziyade sorunları arttırıyor kendisi sorun oluşturuyor" görüşüne tam katılım 0,8 ve oldukça katılımın % 5,8 olması katılım azlığı düşünüldüğünde oldukça pozitif bir düşüncedir. Orta düzey katılım %10,0, az katılım oran % 24,2 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 58,3tür. "Sosyal bilimler günümüz dünya sorunlarına çözüm üretmekten ziyade sorunları arttırıyor kendisi sorun oluşturuyor." görüşüne öğrencilerin %0,8 si tam, %5,8 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %10,0 az katılım oran % 24,2 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 58,3tür. Ülkemizde son yıllarda, popüler bir lise olan sosyal bilimler liseleri ile ilgili olarak "Sosyal liseleri ülke genelinde yaygınlaştırılmalı" görüşüne öğrencilerin %64,2 si tam, %24,2 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %9,2, az katılım oran % 1,7 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 0,8 dir. "Aileler ve toplum sosyal bilim derslerine matematik ve fen bilimleri kadar önem göstermiyor. " görüşüne öğrenciler,%69 tam, %22,5 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %13,3, az katılım oran % 5,0 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 1,7 dir. "Sosyal bilimler medyada zaten gündemde olduğu için öğrenilmese de olur." Görüşüne öğrenciler,%1,7 tam, %1,7 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %5,8 az katılım oranı % 8,3 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 82,5 dir. "Sosyal bilimler

insanlara fikir propagandası yapmaktan öte gitmiyor." Görüşüne, %1,7 tam, %4,2 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %11,7 az katılım oranı %20,0 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 62,5 dir."

"Küreselleşme sosyal birimlerin önemini azaltmaktadır." görüşüne öğrenciler, %6,7 tam, %15,8 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %18,3 az katılım oranı %16,7 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 42,5 dir." (Tablo 3)

"Eğer sosyal bilimler yeteri kadar anlaşılabilse idi günümüzde insan kaynaklı sorunlar oluşmazdı." görüşüne öğrenciler, %45,0 tam, %33,3 oldukça, oranında katılmaktadır. Buna karşılık, orta düzey katılım %13,3 az katılım oranı %5,0 iken bu görüşe hiç katılmayan öğrenci oranı ise % 3,3 dür."

Tablo 3 :Sosyal Bilgileri Adayı Öğrencilerin Sosyal Bilimlerle İlgili Görüşleri

	GÖRÜŞLER	Tam Katılım		Oldukça Katılım		Orta katılım		Az katılım		Hiç katılmama	
1	Dünyada yaşanan günlük haberlerden haberim olur.	36	30	52	43,3	27	22,5	4	3,3	1	0,8
2	Sosyal bilimlerdeki konuların örneklerine günlük hayatımda karşılaşa biliyorum.	26	21,7	49	40,8	37	30,8	8	6,7	-	-
3	Sosyal olayları kavramada 5n+k dan sıklıkla yararlanırım.	31	25,8	46	38,3	32	26,7	9	7,5	2	1,7
4	Benim için sosyal bilimler empati kurmada diğer insan ve toplumları anlamada önemli bir yer tutmaktadır.	28	23,3	63	52,5	22	18,3	6	5,0	1	0,8
5	Sosyal bilimler gelecekte yaşanması muhtemel olay ve olguları kestirmemde etkilidir.	59	49,2	46	38,3	11	9,2	1	0,8	3	2,5
6	Sosyal bilimler günümüz dünya sorunlarına çözüm üretmekten ziyade sorunları arttırıyor kendisi sorun oluşturuyor.	1	0,8	7	5,8	13	10,0	29	24,2	70	58,3
7	Sosyal liseleri ülke genelinde yaygınlaştırılmalı.	77	64,2	29	24,2	11	9,2	2	1,7	1	0,8
8	Aileler ve toplum sosyal bilim derslerine matematik ve fen bilimleri kadar önem göstermiyor.	5	69	27	22,5	16	13,3	6	5,0	2	1,7
9	Sosyal bilimler medyada zaten gündemde olduğu için öğrenilmese de olur.	2	1,7	2	1,7	7	5,8	10	8,3	99	82,5
10	Sosyal bilimler insanlara fikir propagandası yapmaktan öte gitmiyor.	2	1,7	5	4,2	14	11,7	24	20,0	75	62,5
11	Küreselleşme sosyal birimlerin önemini azaltmaktadır.	8	6,7	19	15,8	22	18,3	20	16,7	51	42,5
12	Eğer sosyal bilimler yeteri kadar anlaşılabilse idi günümüzde insan kaynaklı sorunlar oluşmazdı.	54	45,0	40	33,3	16	13,3	6	5,0	4	3,3

Sonuç

Günümüzde sosyal bilimler insanlığın giderek sorunlarla boğuşması ve çözüm için bir çare aramasının doğal sonucu olarak (Yeşilorman, 2016) söylediği gibi "Kelebek kanadını sosyal bilimlerden yana çırpmaktadır."

Bu çalışma, İpek ve Bayraktar (2004), de yaptıkları çalışma ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Onlar, öğretmen adaylarının fen bilimleri ve sosyal bilimlere olumlu bakışları üniversitede öğrenim gördükleri alan değişkenine bağlı olarak manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Fen-matematik alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları fen bilimlerine; sosyal alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ise sosyal bilimlere daha olumlu baktığını ortaya koymuşlardır.

Esgin Aslan (2006) yapmış oldukları bir araştırma Türkiye'de sosyal bilimlerin yeterince tanınmadığı bu nedenle insanların sosyal bilimlere karşı bir negatiftir. Tutum içinde olduğunu belirtmiştir. Bu sempozyum metninde ise sosyal bilgiler üniversite öğrencilerinin pozitif bir tutum sergilemesi son derece önemlidir. En azından sosyal bilimlerin çekirdeğini veren öğretmen olacak şekilde atandıklarında öğrencilere bu dersi sevdireceklerdir.

Kaynakça

Bilgili, A. S. (2016). Sosyal Bilgiler Programında Sosyal bilgilerin Yeri. Sosyal Bilgilerin Temelleri. *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*, 1-29.

Bilgili, A. S. (2016b). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Sosyal Bilgilerin Temelleri. *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*, 158-165.

Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 161-172.

Esgin, A., & Arslan, F. (2011). Türkiye'de sosyal bilim algısının negatifliği ve üniversitenin misyonu üzerine. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi*, 375-386.

İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).

Kızılçelik, S. (2003). Küreselleşme ve sosyal bilimler. Anı yayıncılık.

Köroğlu, C. Z., & Köroğlu, M. A. (2016). Bilim Kavramının Gelişimi Ve Günümüz Sosyal Bilimleri Üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 1-15.

Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: *Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed., pp. 1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık*.

Safran M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bir Bakış. "Özel Öğretim Yöntemleri ile Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed. B.Tay ve A. Öcal (1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi (77-86).

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Hak ve Sorumluluk Kavramlarının Sınıf Dışı Etkinliklerle Desteklenerek Öğretilmesi

Arş. Gör. Pınar Tağrikulu

Ondokuzmayıs Üniversitesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr

Arş. Gör. Ayça Cirit Gül

Ondokuzmayıs Üniversitesi, ayca.cirit@omu.edu.tr

Dr. Öğr. Üy. Elif Omca Çobanoğlu

Ondokuzmayıs Üniversitesi, eomca@omu.edu.tr

Özet

Sosyal bilgiler dersi, Türkiye'de yaklaşık elli yıllık geçmişi olan ve günümüzde dördüncü ve yedinci sınıf aralığında öğrenim görmekte olan öğrencilere okutulan bir derstir. Bu dersin sağlayacağı kazanımlar, toplumla ve çevreyle bütünleşik olacak bir şekilde hazırlanmaya çalışılmış, program öğrencilere dünyayı en gerçekçi gözlerle tanıtmayı amaçlamıştır. Öğretim programında daha çok sınıf içinde düz anlatımla öğretilebilecek kazanımlara yer verilmiş, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmelerine çok fazla imkan tanınmamıştır. Ancak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmenin en önemli yollarından bir tanesi öğrenme sürecinde öğrencilerin daha aktif katılımcı ve hareketli olmalarını sağlamaktır. Buradan hareketle sürece öğrencileri daha hareketli olacakları şekilde dahil etmeyi amaçlayan sınıf dışı eğitimin bu kolaylığı sağlayacağı bilinmektedir. Bu çalışmada kazanımları daha çok bilişsel öğrenmeye uygun olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı ele alınmış ve bu öğrenme alanının kazanımlarını sınıf dışı eğitimle öğretmeyi amaçlayan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra öğrencilerin bilgi seviyelerini belirlemek üzere açık uçlu soruların yer aldığı formlar verilmiştir. Bu uygulamalar içerik analizi ile değerlendirildiğinde sınıf dışı eğitimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle öğrenme-öğretme süreçlerinde sınıf dışı eğitimin programa dahil edilmesi, süreci yönetecek olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alması, öğretmenlere yardımcı olabilmesi açısından sınıf dışı eğitim etkinlikleri el kitabının hazırlanarak yayımlanması öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için oldukça faydalı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sınıf dışı eğitim, sosyal bilgiler, etkin vatandaşlık, ilkokul, hak, sorumluluk.

Teaching the Concepts of Rights and Responsibilities by Supporting Outside Classes

Summary

Social studies course, which is about fifty years of history in Turkey and is a lesson taught to students who are currently studying in fourth and seventh grade range. The aim of this course was to prepare the achievements to be integrated with the society and the environment, aiming to introduce the world to the students with the most realistic eyes. In the curriculum, the gains that can be taught in the classroom are given more in the classroom and the students are not given much opportunity to do the learning by doing and living. However, one of the most important ways of achieving permanent learning is to make students more active and participatory in the learning process. It is well known that outdoor education, which aims to involve students as they move from one place to the next, will provide this convenience. In this study, "Effective Citizenship" learning field, which is more suited to cognitive learning, was dealt with and activities aimed at teaching the achievements of this learning field with outdoor education were carried out. Before and after these events, there are forms where students have open-ended questions to determine their level of knowledge. When these applications are evaluated by content analysis, it is seen that outdoor education is very effective on students' learning. These results suggest that it is very useful for the students to be able to carry out effective learning by preparing and publishing the handbook of outdoor training activities in terms of inclusion of the outdoor education in the learning-teaching processes, in-service training of the teachers who will direct the process, and helping the teachers.

Keywords: outdoor education, social studies, effective citizenship, primary school, rights, responsibility.

Giriş

Gün geçtikçe bireylerin ve toplumların ihtiyaçları değişmektedir. Gelişen ve değişen dünya genelde toplumların, özelde ise bireylerin değişen isteklerini karşılamak durumundadır. Bu gelişim ve değişim ortamı içinde de pasifliğe yer yoktur. Değişime ayak uydurmada pasif olan öğrenen, demokratik bir toplumda girişimci olmanın ya da sorumluluk almanın ne demek olduğunu bilemez (Ertürk, 1981; akt. Erdem ve Demirel, 2002). Dolayısıyla eğitim öğretim ortamında öğrenen aktif olmalı, her konuyu yaparak yaşayarak kendi deneyimleri ile bilişsel anlamda yapılandırarak öğrenmelidir.

Yenilenen öğretim programlarında öğrencilerin, eleştirel düşünebilmesine, işbirliği içinde öğrenmesine, yenilikçi ve girişimci düşünebilmesine, sosyal bir varlık olmasına ve sosyal çevrenin farkında olmasına imkân verecek şekilde tasarlanmıştır. Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır (MEB, 2017). Bu eğitim anlayışı, bireyin öğrenme süreçlerine dayalıdır. Bu süreçler, bireylere birtakım bilgi ve becerilerin planlı ve programlı, sistemli ve kontrollü şekilde verildiği formal öğrenme; bireyin yaşadığı çevresiyle etkileşimleri sayesinde kendiliğinden gerçekleşen informal öğrenme olarak iki farklı şekildedir (Laçin Şimşek, 2011). Stine'e (1987) göre, dünyada sınıf dışı eğitimin verildiği örgün kurumlardan ilki olan ve 1800'lü yıllarda Amerikalı iki kardeş tarafından yetim çocukların bakımı amacıyla kurulan Broadoaks Okulları; Zanovello'ya (1999) göre de sınıf dışı eğitimin informal olarak verildiği bir merkez de Kanada'da Jim ve Myrna Boulding'in kişisel çabaları sonucunda kurulmuş olan Vancouver Adası'ndaki Strathcona Parkı ve Sınıf Dışı Eğitim Merkezi'dir. Bu parkta diğerlerinden farklı olarak kayak, kano, dağ tırmanışı gibi sporların öğretimi esnasında kişilerin doğa dostu olacaklarına inanılmıştır (akt. Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Sınıf dışı eğitim öğrencilerin deneyimsel öğrenme metodlarını ilişkilendirme ve dersler arasında bağ kurabilmeleri adına mükemmel bir eğitim yöntemidir. Öğrencilerin fiziksel olarak harekette bulunma kabiliyetlerinin gelişimi, zihinsel olarak düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişimi ve duygusal benliklerinin gelişimi adına vazgeçilmezdir (Bunting, 2006).

Sınıf dışı eğitim, öğrencilere ve öğretmenlere, gerçek durumlara ilişkin gözlem ve deneyimler edinme fırsatları sunmaktadır (Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. ve Dahlgren, 2006). Sınıf dışı eğitim, sınıfın dışında gerçekleşen, katılımcıların etkinliklere doğrudan katıldığı, gerçek nesnelerin yorumlandığı, öğrenmelerin ezber yerine nesneler ya da olaylar arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıyla gerçekleştiği, birden fazla duyu organının aynı anda harekete geçtiği ve etkinliklerin ilginç ve eğlenceli olmasından dolayı katılımcıda merak ve heyecan uyandıran bir eğitim süreci olma gibi özelliklere sahiptir. Bunların yanı sıra sıradan ve alışılagelmiş dört duvar arasındaki eğitimin aksine farklı ortamlarda gerçekleşmesi, öğrencilerin kendi kendilerine yeni şeyler keşfetmelerine, kaliteli vakit geçirmelerine olanak veren ve yaparak yaşayarak öğrenme söz konusu olduğundan kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri, farkında olmadıkları ya da bastırdıkları bazı yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkarmaları adına öğrencileri daha çok cezbeden bir eğitim sürecidir (Çobanoğlu ve Cirit Gül, 2017). Sınıf dışı eğitim programları, kişilerin problem çözme, takım çalışması ve kişilerarası iletişim gibi "hassas" alanlardaki, becerilerini geliştirmek adınaoldukça etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Wagner ve Campbell, 1994).

Sınıf dışı eğitimde zaman yönetimi, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin etkili ve doğru olması, uygulamaların doğru yerde ve zamanda yapılması, doğru öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı her öğrenciye uyabilecek etkinlikler yapılması ve her öğrencinin etkinliğe ve sürece aktif olarak katılabilmesi oldukça önemlidir (Çobanoğlu ve Cirit Gül, 2017).

2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na uygun olarak hazırlanmış ve programda (MEB, 2017):

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,

Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,

Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları vb. amaçlar yer almaktadır.

Programda yer alan bu amaçlar, öğretim sürecinde farklı mekânlardan yararlanılabileceğine, öğrencinin yakın çevresinin ve doğal çevrenin farkına varabilmesi ve çevreye karşı duyarlı olması gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrencilerin çevrelerini tanıyabilmeleri için kendi kendilerine deneyimlemeleri, öğrenme-öğretme sürecinin aktif öğesi olmaları gerekmektedir. Yine 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir" şeklinde bir ifade yer almaktadır (MEB, 2017). Bu bilgiler sürecin sıralı düzendeki sınıf ortamının dışına çıkartılabileceğini göstermektedir. Sürecin sınıf ortamının dışına çıkartıldığı sürece alan yazında açık alan eğitimi, sınıf dışı eğitim, açık hava eğitimi gibi isimler verilmektedir. Sınıf dışı eğitim, içinde

birçok unsuru barındıran, tamamen öğrenenin aktifliği üzerine kurulan, hazırlık, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarının özenli ve dikkatli planlanması gereken bir süreçtir.

Hazırlanan Sosyal Bilgiler programlarında öğrencilerin çevre okuryazarı olması, araştırma, gözlem yapabilmesi, işbirliği yapabilmesi ve girişimci olması, problem çözme gibi becerileri kazanması beklenmektedir. Öğrencilerden beklenen bu nitelikler iyi, doğru ve öğrencinin gelişim düzeyine ve ihtiyaçlarına göre planlanan bir sınıf dışı eğitim süreci ile kazandırılabilecektir.

Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan öğrenme alanlarından biri olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarından, sahip oldukları haklar, ev, okul, doğal çevre gibi farklı ortamlardaki sorumluluklarından bahsedilmektedir. Programda bu öğrenme alanına ilişkin olarak;

SB.4.6.1. Çocuk olarak haklarının farkına varır.

SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.

SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.

SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

kazanımları yer almaktadır (MEB, 2017).

Programdaki bu kazanımlar değerlendirildiğinde; kazanımların daha çok bilginin sadece zihinde yapılandırılması ve kavranmasına yani öğrenmenin sadece sözlü ifadeler ya da anlatımlara yönelik olduğu görülmektedir. Oysa yapılandırmacı felsefe bilginin zihinde yapılandırılmasının yanı sıra devinimsel anlamda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasını, yaparak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesini gerektirmektedir. Bu sebeplerle bu çalışmada, öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgi ya da konuyu veya çözmeye çalıştıkları bir problemi devinimsel becerilerini kullanarak, akran etkileşimi ve iş birliği içerisinde etkili bir tartışma ortamında birbirlerine saygı duyarak, yeni öğrenmelerin öğrenci düzeyine uygun bir şekilde ve sıralı düzendeki sınıf ortamının dışında öğretilmesine imkan tanıyan mekanlarda etkinlikler yapılmasına yönelik bir süreç yürütülmüştür.

Araştırılması planlanan bu çalışma ile ilgili alanyazın incelendiğinde; ayrı ayrı sosyal bilgiler öğretim programı (Aydemir ve Adamaz, 2017; Mentiş Taş ve Özkaral, 2015; Keskin ve Yaman, 2014; Köstereliоğlu ve Özen, 2014; Gömleksiz ve Cüro, 2011; Aykaç, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007), sosyal bilgiler programındaki öğrenme alanları ve kazanımları (Ezer ve Çelik, 2016; Öztürk ve Zayimoğlu Öztürk, 2016; Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015; Ürey, Çepni ve Kaymakçı, 2015), sınıf dışı eğitim (Malkoç ve Kaya, 2015; Öner, 2015; Köse, 2013; Okur Berberoğlu ve ark., 2013; Erdoğan, 2011; Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011) ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmüştür. Ancak programdaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sınıf dışı eğitimle bütünleştirilerek öğretilmesi ile ilgili literatürde boşluk olduğu görülmüş ve bu konuda alanyazına katkı sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışma ile hazırlanan programda yer alan kazanımların öğrencilere edindirilmesinde alternatif bir yol olarak sınıf dışı eğitimin kullanılabileceği ve öğretmenlere farklı bir bakış açısı kazandırılabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın başlangıç aşamasında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde hangi konuyu öğrenmekte daha fazla zorluk çektiklerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin ortak

ifadeleri hak ve sorumluluk konusunun öğrenilmesinde öğrencilerin zorluk çektiği yönünde olmuştur. Buradan yola çıkılarak hak ve sorumluluk konusunun öğretimine yönelik sınıf dışı eğitim etkinlikleri hazırlanmıştır.

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması tekniği kullanılan bir araştırmadır. Eylem araştırması, diğer insanlar, ortamlar ya da durumlar ile ilgili genellemelere en az önem veren bir araştırma olup araştırmacıların da sürece dahil olarak belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye çalıştıkları bir araştırma türüdür. Hakkında veri toplanan grubun da çalışmaya aktif katılımları eylem araştırmalarında son derece önemlidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Evren-Örneklem / Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yapılması için ilk olarak Ondokuzmayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nden etik kurul raporu alınmış ardından bu rapor Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmiştir. Bu kurumdan da gerekli izinlerin alınması sonrasında etkinlikler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde yer alan ilkokullardan birinin 4. sınıfında öğrenimine devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini 16 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılan bir araştırma olup, veriler açık uçlu soruların yer aldığı bir form kullanılarak toplanmıştır. Hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin cevapların alınabileceği 8 adet soruya bu formda yer verilmiştir. Bu form ilgili alan yazından faydalanarak hazırlanmış ardından hazırlanan bu formların alanında uzman 2 öğretim üyesi tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların gerekli gördüğü düzeltmeler form üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ardından hazırlanan bu form öğrencilere tekrar verilmiş ve öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmanın bu aşaması ortalama bir ders saati sürmüştür. Öğrencilerden çalışma kâğıtları toplandıktan sonra okul bahçesinde sınıf dışı eğitim ile konunun öğretimi gerçekleştirilmiş ve bir süre sonra çalışmanın başında öğrencilere verilen çalışma kâğıtları tekrar verilmiş ve sınıf dışı eğitim öncesi ve sonrası arasında öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerinde ne gibi farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ardından çalışmada 2017 yılında değişen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan 4. Sınıf kazanımları araştırmacılar tarafından Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmiş; söz konusu kazanımların daha çok bilişsel alana uygun, bilginin daha çok zihinsel anlamda yapılandırılmasına ve kavrama düzeyine olduğu belirlenmiş ve eğitim-öğretim sürecine devinim kazandırılabilmesi adına sınıf dışı etkinlikler ile konunun öğretiminin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmacılardan oluşan 5 kişilik bir grup süreç boyunca çalışmanın sorunsuz ilerlemesi için etkinliklerin kontrolünü sağlamış aynı zamanda da sürece yönelik gözlem formları ile veri toplamışlardır.

Verilerin Analizi

Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin yapılmasına başlanmadan önce öğrencilere açık uçlu soruların olduğu bir çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Bu noktada öğrencilerin Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili başlama düzeyinin ölçülmesi, farkındalık ve hazırbulunuşluk seviyelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Aynı çalışma kâğıdı tüm etkinlikler sonlandırıldıktan sonra da öğrencilere dağıtılmış ve tekrar aynı soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen cevapların notla değerlendirilmeyeceği ve soruları cevaplamaları için kendilerine 30 dakika verileceği vurgulanmıştır. Ardından kâğıtlar toplanmış ve uygulama öncesi ve uygulama sonrası sorulara verilen cevaplar bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu noktada verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama

yapılmaya çalışılmıştır. Bu kodlar belli temalar altında birleştirilmiş, kodların tekrarlanma sıklığı ve grup üyelerinin ne kadarının aynı fikirde olduğu ön uygulama ve son uygulama üzerinde incelenmiştir.

Bulgular

Yapılan Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Gözlem Bulguları

Isınma Etkinliği ve İlişkili Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin sınıf dışında eğitim etkinliklerine katılmaları yoluyla Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarını öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, dersin okul bahçesinde işleneceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin oldukça heyecanlandıkları ve meraklandıkları sınıf öğretmeni ve araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Bu heyecan ve merak ise etkinlik süresi boyunca önemli bir motivasyon sağlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerle ilk olarak 4x4'lü etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliğin yapılmasında amaç, öğrencilerin ısınmalarını ve birbirlerinin söz hakkına saygılı davranarak bir konuda uzlaşmaya varabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla etkinliğin yapılabilmesi için ilk olarak öğrenciler okulun bahçesine çıkartılmışlar ve daire şeklini almaları sağlanmıştır. Araştırmacılardan bir tanesi bu dairenin ortasına gelerek öğrencilere oyunun nasıl oynanacağına ilişkin kısa ve anlaşılır yönergeler vermiştir. Etkinlik başlamadan önce öğrencilere birbirlerinin sözünü kesmeden ve birbirlerinin fikirlerini alarak etkinliği sürdürmeleri yönünde uyarı yapılmıştır. Öğrenciler, sınıf mevcuduna göre her grupta eşit sayıda öğrenci bulunacak şekilde rastgele dört gruba ayrılmışlar, araştırmacıların önceden hazırladığı üstünde sayı ve işlemlerin olduğu kâğıtlar gruplara dağıtılmıştır. Ardından yere 4x4 büyüklüğünde her karenin içerisine bir öğrencinin sığabileceği büyük bir kare çizilmiştir. Yeşil renkteki kâğıtlara (işlem sonuçlarını gösterilen kâğıtlar) sahip olan öğrencilerin büyük karenin en sağındaki küçük karelere yerleşmesi istenmiştir. Öğrencilerin sonuçları gösteren karelere yerleşmesinden sonra araştırmacılardan bir tanesi öğrencilere oyunun nasıl oynanacağı anlatmışlardır. Bu anlatımlarda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, kısa, açık ve anlaşılır yönergeler verilmiştir. Öğrencilere verilecek olan sarı kâğıtlara artı, eksi, çarpı ve bölü işaretleri konulmuş, pembe ve mavi kâğıtlara ise rakamlar yazılmıştır. Dört öğrenciye pembe, dört öğrenciye sarı ve dört öğrenciye mavi renkte üzerinde rakamlar yazan kâğıtlar verilmiş, öğrencilerden büyük karenin her satırının en sağındaki sayıyı elde edecekleri şekilde rakamları ve dört işlem işaretlerinden birini yan yana getirmeleri istenmiştir. Her bir kareye birer öğrencinin geçmesi ile büyük karenin en sağındaki sonuca ulaşabilecekleri söylenmiş, bu süreçte birbirlerinin fikirlerini alabilecekleri ifade edilmiştir. Karenin en sağındaki sonuçları elde edebilecekleri şekle getirilmeleri sürecinde öğrenciler koordine edilmiştir. Zaman zaman üstün yetenekli olan bir öğrencinin diğerlerinden daha baskın olduğu ve yönlendirmelerde daha fazla bulunduğu görülmüştür. Bu durum diğer öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine engel oluşturmuştur. Ancak araştırmacıların herkesin birbirinin söz hakkına saygı duyması gerektiğini ifade etmesi ile bu durumun önüne geçilmiş, etkili bir akran iletişimi sağlanmaya çalışılmıştır. Kendi işlemlerini doğru şekilde tamamladıklarını ifade eden öğrencilerin işlem sonuçları kontrol edilerek etkinlik tamamlanmıştır. Matematik dersiyle ilişkilendirilen bu etkinlik için öğrencilerin oldukça heyecanlandıkları görülmüş, her bir öğrencinin etkinliğe katılma konusunda oldukça hevesli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin işlem sonuçlarını elde etme sürecinde birbirlerinin söz hakkına saygılı oldukları ve sonucu elde etmek için araştırmacıların düşündüğü işlemlerden de farklı işlemler yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Çalışmada yer alan tüm öğrencilerin işbirlikli öğrenme sürecinde birbirlerinin haklarına saygı duyarak ve bireysel sorumluluklarına uygun davranarak hareket ettikleri görülmüştür. Böylece haklar ve sorumluluklar ile ilgili giriş niteliğinde bir etkinlik yapılarak öğrencilerde bu konularda bir farkındalık uyandırılmış ve matematiksel düşünme süreçleri de sürece dahil edilmiştir. Bu etkinlikten sonra ders arası verilmiştir.

Ana Uygulama Etkinliği ve İlişkili Bulgular

"Navigasyon da neymiş" isimli ikinci etkinlik için çalışmalar başlatılmıştır. Ders arasında araştırmacılar tarafından okul bahçesinin farklı yerlerine hak ve sorumluluk ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtlar saklanmıştır. Ders arası bitince öğrenciler okul bahçesinde daire şekline getirilmişlerdir. Dairenin ortasına geçilerek yapılacak etkinlik hakkında öğrencilere kısa ve anlaşılır yönergeler verilmiştir. Etkinliğin coğrafya dersi ile ilişkilendirilmesi de sağlanarak her gruptan bir öğrenciye okul bahçesine saklanan kâğıtların yerlerinin işaretli olduğu bir kroki verilmiş bu kroki aracılığı ile hak ve sorumluluk ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtları bulabilecekleri söylenmiştir. Öğrencilere verilen bu krokileri incelemeleri için belli bir süre tanınmış, tüm hedeflerdeki kâğıtları bulduktan sonra başlangıç noktasına dönmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler hak ve sorumluluk ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtları bulmak için yoğun çaba sarf etmişlerdir. Böylece öğrencilerin istenen düzeyde bedensel çaba sarf etmeleriyle adrenalin seviyelerinin de yükselmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden birkaçı krokiye göre hareket etmedikleri için hedeflerinden uzaklaşmış, bu nedenle saklanmış olan kâğıtları bulmak için daha fazla vakit harcamışlardır. Hak ifadesi yazan kâğıtları bulması gereken öğrenciler, zaman zaman sorumluluk ifadeleri ile karşılaşmış, bu durumda buldukları kâğıtları yerine bırakarak kendi kâğıtlarını aramaya devam etmişlerdir. Gruplardan bir tanesinde kaynaştırma öğrencileri olduğu için gruplar eşit hızda hareket edememişler, bu grup zaman zaman diğer grupların daha gerisinde kalmıştır. Tüm gruplar krokilerine göre hareket edip bulmaları gereken tüm kâğıtları bulduktan sonra başlangıç noktasına gelmişlerdir. Öğrencilerden ellerinde yazılı olan ifadeleri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan haklar ve sorumlulukların yazılı olduğu panoya, hak ifadeleri haklarım başlığının altına, sorumluluk ifadeleri sorumluluklarım başlığının altına gelecek şekilde asmaları istenmiştir. Zaman zaman hak ifadelerini sorumluluklarım başlığı altına, sorumluluk ifadelerini de haklarım başlığı altına asan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin cevaplarından emin olup olmadıkları eğitimciler ve öğrencilerle birlikte tartışılmış ve ifadeleri doğru yerlere asmaları sağlanmıştır. Yapılan yanlışlar yansıtma etkinliklerinde düzeltilmek üzere not alınmıştır. Ana etkinlik de sonlandırıldıktan sonra yansıtma etkinliğine geçilmiştir.

Yansıtma Etkinliği ve İlişkili Bulgular

Bu etkinlik için öğrenciler tekrar okul bahçesinde daire şekline getirilmişlerdir. Etkinlik hakkında öğrencilere kısa ve anlaşılır yönergeler verildikten sonra öğrencilerin ana etkinlik sonunda panoya asmış oldukları kâğıtlar toplanarak her birine bir tane olacak şekilde dağıtılmıştır. Öğrenciler sırayla dairenin ortasına gelerek elindeki kâğıtta yazan ifadeyi okumuşlar ve okudukları bu ifadenin hak mı sorumluluk mu olduğunu belirtmişlerdir. Verilen cevabın ardından öğrencilerden birer hak veya sorumluluk ifadesi de kendilerinin söylemesi istenmiştir. Hak ve sorumluluk ifadelerinin karıştırıldığı durumlarda araştırmacı tarafından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarının ve her iki kavram arasındaki farklılıkların ne olduğunu öğrenmelerine çalışılmıştır. Herhangi bir kelime tanımı öğretmek ya da ezberletmek gibi bir amaç güdülmemiştir. Ardından araştırmacılardan bir tanesi dairenin ortasına geçerek hak ifade eden bir cümle söylediğinde öğrencilerden yerlerinde koşma hareketi yapmalarını, sorumluluk ifadesi söylediğinde de yerlerinde zıplamalarını söyleyerek hak ve sorumluluk ifadeleri söylemiştir. Bu hareketler hep bir arada yapıldığı için akran etkileşimi sağlama ve işbirlikli öğrenmenin sağlanabilmesi bakımından etkili olmuştur. Öğrenciler zaman zaman hak cümleleri ile sorumluluk cümlelerini birbirlerine karıştırdıkları için yanlış cümlelerde zıplama veya koşma eğiliminde olmuşlardır. Bu ifadeler not alınmış ve etkinlik sonunda öğrencilere gerekli olan dönütler verilerek etkinlik sonlandırılmıştır.

Ön Uygulama ve Son Uygulama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk sorusu olan hak kavramı size ne ifade ediyor? sorusuna öğrenciler birbirinden farklı cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuş, ilk uygulamada ve son uygulamada öğrencilerin cevaplarında değişmeler olup olmadığı değerlendirilmiştir. Hak kavramına yönelik ifadelerden çıkarılan temalar ve bu temalara ilişkin kodların listesi aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. *Hak kavramı ile ilgili elde edilen veriler*

KODLAR	UYGULAMA ÖNCESİ		UYGULAMA SONRASI	
	f	%	f	%
Uluslararası Sözleşme				
İnsan Hakları	1	6,25	1	6,25
Çocuk Hakları	3	18,75	2	12,5
İnsan				
Çocuklar	1	6,25	3	18,75
Yetişkinler	7	43,75	6	37,5
Doğuştan				
Bireysel/Toplumsal	4	6,25	10	31,25
Özgürlük				
Eşitlik	0	0	1	6,25
Yaşamına Yön Verme	1	6,25	1	6,25
Özgür	3	18,75	2	12,5

Öğrencilere hak kavramı size ne ifade ediyor sorusu yöneltildiğinde birbirinden farklı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Verilen yanıtlar içerik analizi ile değerlendirildiğinde ise öğrencilerin hak kavramını açıklamak için uluslararası sözleşme teması altında insan hakları ve çocuk hakları kodları ile insan teması altında çocuklar ve yetişkinler kodları ile doğuştan teması altında bireysel/toplumsal kodları ile ve özgürlük teması altında eşitlik, yaşama yön verme ve özgür kodları ile açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri yapılmadan önce hak kavramı size ne ifade ediyor? sorusuna verdikleri yanıtlar ile etkinlikler yapıldıktan sonra bu soruya verilen cevaplar arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin özellikle çocuk hakları konusunda (%6,25'ten %18,75'e), hakların doğuştan olduğu konusunda (%6,25'ten %31,25'e), eşitlik sunduğu konusunda (%0'dan %6,25'e) etkinlikler sonrasında farkındalık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Etkinlikler sonrasında öğrencilerin birtakım kavramlar hakkında fikirlerinin değişmediği veya çok az değiştiği de görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin aynı sorulara yanıt vermekten sıkılmış oldukları veya ilk uygulamada verdikleri cevapların aynılarına vurgu yapamadıkları gösterilebilir.

Tablo 2. *Sorumluluk kavramına ilişkin veriler*

KODLAR	UYGULAMA ÖNCESİ		UYGULAMA SONRASI	
	f	%	f	%
İçsel				
Kendine Karşı	10	62,5	6	37,5
Dışsal				
Diğer İnsanlara Karşı	2	12,5	2	12,5
Görev				
Yapılması Gereken	14	50	14	50
Zorunluluk Olmayan	3	18,75	4	25

Hak kavramına ilişkin açıklamalarını yapan öğrencilere daha sonra sorumluluk kavramı size ne ifade ediyor? sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler sorumluluğun tanımını yaparken ilk uygulamada ve son uygulamada içsel teması altında kendine karşı kodu ile dışsal teması altında diğer insanlara karşı kodu ile ve görev teması altında da yapılması gereken ve zorunluluk olmayan kodları ile açıklamalar yapmışlardır. Genel olarak yorumlanacak olursa öğrencilerin ilk uygulamada ve son uygulamada sorumluluk kavramına ilişkin düşüncelerinin çok fazla değişmediği göze çarpmaktadır. Ancak öğrencilerin kendilerine karşı ve diğer insanlara karşı sorumluluklarının olduğunun farkında olmaları, sorumlulukların yapılması gereken veya zorunlu olmayan bir kavram olduğu konusunda fikir belirtmeleri de kayda değer bulunmuştur. Çünkü sorumluluk ne yalnızca insanın kendisine karşı ne de başka insanlara karşı sahip olduğu bir kavram değildir. Ayrıca sorumluluk, sorumluluğun boyutuna göre zaman zaman yapılması gerekli olan zaman zaman da kişinin kendi takdirine kalmış olan bir kavramdır. Bu bakımdan öğrencilerin tüm bu boyutların farkında olmaları da önemli bir detay olarak görülmüştür.

Tablo 3. *Hak ve sorumluluk kavramları arasındaki farklara ilişkin veriler*

KODLAR	**UYGULAMA ÖNCESİ**		**UYGULAMA SONRASI**	
	f	**%**	**f**	**%**
Özgürlük/Görev				
Özgürlük/İş	5	31,25	8	50
Toplumsal/Bireysel				
Tüm insanların	1	6,25	1	6,25
Eşitlik/Kişisel				
Kişisel takdire bağlı/ Gerekli	3	18,75	5	31,25
Sahip olunan/Verilen				
Doğuştan/vazife	3	18,75	8	50
Bütün canlılara ait/ İnsanlara ait				
İnsan ve hayvanların sahip olduğu	1	6,25	1	6,25

Çalışmanın bu kısmında ise öğrencilere hak ve sorumluluk kavramları arasında fark olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarını iyice anlayıp anlamadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Verilen yanıtların temalara ve kodlara ayrılması ile bu farklılıkların daha açık bir şekilde ortaya konulması mümkün olmuştur. Öğrenciler Özgürlük/görev teması altında hakkı özgürlük, sorumluluğu iş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde yorum yapan öğrenciler, ilk uygulamada tüm öğrencilerin içinde %31,25'lik bir payı gösterirken ikinci uygulamada %50'lik bir paya sahip olmuşlardır. Toplumsal/bireysel teması altında olan tüm insanların koduna ilişkin gelen cevaplarda ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eşitlik/kişisel teması altında yer alan kişisel takdire bağlı/gerekli koduna vurgu yaparak açıklama yapan öğrencilerin ilk uygulamada %18,75'lik bir payı oluşturduğu görülürken ikinci uygulamada bu oranın %31,25'e yükseldiği görülmektedir. Sahip olunan/verilen teması altında yer alan doğuştan/vazife koduna ilişkin açıklamalarda bulunan öğrenciler ilk uygulamada %18,75'lik bir payı ikinci uygulamada ise %50'lik bir payı oluşturmaktadırlar. Bütün canlılara ait/insanlara ait teması altında yer alan insan ve hayvanların sahip olduğu koduna ilişkin açıklamalarda ise bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin sınıf dışı eğitim etkinlikleri öncesinde verdikleri yanıtlar ile bu etkinlikler sonrası verdikleri yanıtlar arasında belirgin farklılığın olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin genel olarak hak ve sorumluluk kavramları arasındaki farklara ilişkin bir farkındalıklarının olduğu belirtilebilir. Ancak bu farkındalık sınıf dışı eğitim etkinlikleri yapıldıktan sonra daha da yükselmiştir. Bu noktada, hak ve sorumluluk kavramlarına ilişkin doğru açıklamalar

yapılmasının oranında ortaya çıkan artışın, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerinde ortaya çıkardığı olumlu gelişmelerden ileri geldiği düşünülmektedir.

Tablo 4. *Sahip olunan haklara ilişkin elde edilen veriler*

KODLAR	UYGULAMA ÖNCESİ		UYGULAMA SONRASI	
	f	%	f	%
Yaşama	14	87,5	14	87,5
Eğitim	15	93,75	15	93,75
Sağlık	9	56,25	8	50
Düşünce özgürlüğü	0	0	3	18,75
Bakılma	0	0	2	12,5
Oyun	7	43,75	10	62,5
Seyahat	0	0	2	12,5
Özel yaşamın gizliliği	6	37,5	4	25
Din ve vicdan özgürlüğü	4	25	5	31,25
Kişi dokunulmazlığı	3	18,75	4	25

Haklar ve sorumluluklar arasındaki farklar ortaya konulduktan sonra öğrencilere sahip oldukları hakların neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler bu kısımda yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hakkı, düşünce özgürlüğü hakkı, bakılma hakkı, oyun hakkı, seyahat hakkı, özel yaşamın gizliliği hakkı, din ve vicdan özgürlüğü hakkı ve kişi dokunulmazlığı hakkı gibi haklarının olduğuna vurgu yapmışlardır. Çalışmanın bu kısmında dikkat çeken detay, öğrencilerin sınıf dışı eğitim etkinlikleri öncesinde değinmedikleri haklara bu etkinlikler yapıldıktan sonra değinmeleri olmuştur. Bu haklar; düşünce özgürlüğü hakkı, bakılma hakkı ve seyahat hakkıdır. Bu haklara, sınıf dışı eğitim etkinlikleri yapılırken araştırmacılar tarafından vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla bu eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu gelişmeler ortaya çıkardığı söylenebilir. Yaşama hakkı ve eğitim hakkı kodlarına yapılan vurgularda, sınıf dışı eğitim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında bir değişme olmamıştır. Sağlık hakkı ve özel yaşamın gizliliği hakkına ilişkin vurgularda ise bir düşüş ortaya çıkmıştır. Oyun hakkı, din ve vicdan özgürlüğü hakkı ve kişi dokunulmazlığı haklarına yapılan vurgularda ise oransal bir artış olmuştur. Bunun nedeni olarak da yine sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olması gösterilebilir. Çünkü öğrenciler, ilk uygulamada vurgu yapmamış oldukları haklara ikinci uygulamada vurgu yapmışlardır.

Tablo 5. *Sorumluluklara ilişkin elde edilen veriler*

KODLAR	UYGULAMA ÖNCESİ		UYGULAMA SONRASI	
	f	%	f	%
Kendine Karşı				
Beden ve ruh sağlığını korumak	11	68,75	14	87,5
Öz-yeterlilik/Özsaygı	8	25	6	6,25
Ödev	6	37,5	5	31,25
Çevreye Karşı				
Canlılara zarar vermemek	3	18,75	1	6,25
Çevreyi temiz tutmak	15	93,75	15	93,75
Çevreyi korumak	13	81,25	10	62,5
Ağaçlandırma	2	12,5	4	25
Çevreye zarar verenleri uyarmak	4	25	4	25
Okuldaki sorumluluklar				
Akran iletişimi	4	25	2	12,5

Okul araç-gereçlerini korumak	12	75	9	56,25
Okul kurallarına uyma	6	37,5	6	31,25
Dersi dinlemek	6	37,5	5	31,25
Söz alma	1	6,25	0	0
Temizlik	10	62,5	6	37,5
Evdeki sorumluluklar				
Sevgi / Saygı	3	18,75	4	25
İş bölümü	13	81,25	11	68,75
Temizlik	11	68,75	8	50

Haklarının neler olduğunu ifade eden öğrencilere daha sonra sorumluluklarının neler olduğu da sorulmuştur. Öğrencilerin sorumlulukları hakkında verdikleri ifadeler dört kategori altında toplanmıştır. Kendine karşı sorumlulukları teması altında beden ve ruh sağlığını korumak, öz yeterlilik/özsaygı, ödev gibi kodlara ilişkin vurgular yapan öğrenciler, çevreye karşı sorumluluklarından bahsederken canlılara zarar vermemek, çevreyi temiz tutmak, çevreyi korumak, ağaçlandırma, çevreye zarar verenleri uyarmak gibi kodlara ilişkin vurgular yapmışlardır. Okuldaki sorumluluklar ile ilgili olarak akran iletişimi, okul araç-gereçlerini korumak, okul kurallarına uyma, dersi dinlemek, söz alma ve temizlik gibi kodlara ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra evdeki sorumluluklara ilişkin sevgi/saygı, iş bölümü ve temizlik kodlarına ilişkin açıklamalar getirilmiştir. Bu noktada genel olarak bir yorumlamada bulunulacak olursa öğrencilerin kendine karşı sorumluluklar teması altında beden ve ruh sağlığını korumak koduna ilişkin öğrenmelerinde, çevreye karşı sorumluluklar teması altında ağaçlandırma koduna ilişkin öğrenmelerinde, evdeki sorumluluklar teması altında sevgi/saygı koduna ilişkin öğrenmelerinde olumlu gelişmeler olduğu ortaya konulmuştur. Sınıf dışı etkinlikler yapıldıktan sonra soru formu öğrencilere tekrar dağıtılmış ve bu sorulara verilen cevaplarda bir zenginlik olduğu görülmüştür. Öğrenciler sınıf dışı etkinliklerde öğrendiklerini cevapları arasına ekleyebilmişlerdir. Bu bağlamda yapılan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin birtakım kodlara ilişkin açıklamalarında ise sınıf dışı eğitim etkinliklerinden sonra bir değişme olmamış veya ilk uygulamada açıklama getirilen kodlara ikinci uygulamada açıklama getirilememiştir. Aynı sorulara cevap vermenin öğrencilere gereksiz gelmiş olması, öğrencilerin sorulara cevap vermeye yetecek zamanlarının kalmaması gibi nedenlerin böyle bir gelişme ve değişmenin ortaya konulmasına engel teşkil etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Tartışma

Sınıf dışı eğitim etkinlikleri, bu etkinliklere katılan öğrencilerin kendi nitelikleri ve yetenekleri hakkındaki algılamalarında önemli etkiler ortaya çıkarmaktadır (Neill and Richards, 1998). Öğrenciler, sınıf dışı eğitim sayesinde açık havada ve yaban hayatında aileleri ve okul programları aracılığıyla ilk elden deneyimlere ulaşma fırsatı bulurlarken, sınıf dışı eğitim bireylerin çocukluktan itibaren getirdikleri çevresel inanç ve tutumlarının değiştirilmesinde dahi etkili olabilmektedir (Dettmann Easler ve Pease, 1999; Ewert, Place ve Sibthorp, 2005). Açık havada, bireylerin değerleri, bilgileri ve deneyimleri geliştirilebilir. Fakat uygulama olmadan ne beceriler ne de tutumlar geliştirilemez (Parkin, 1998). Bu nedenle öğrencileri yalnızca sınıf dışına çıkarmak değil, onlara planlı ve programlı bir şekilde sınıf dışı eğitim etkinlikleri yaptırılması da önem arz etmektedir. Sınıf dışı eğitim aktiviteleri planlı ve programlı bir şekilde yapıldığında öğrenciler üzerinde sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme aktiviteleri kadar etkili olmaktadır. Öyle ki öğrenciye somut deneyimler sunulması, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve doğayla iç içe olma imkânı tanıması yönüyle sınıf dışı eğitim vazgeçilmez bir öğrenme metodu olmuştur. Dünyada artık sınıf dışı eğitime dikkatler çekilmiş, öğrenme ortamının dört duvar arasından çıkarılması gerekli görülmeye başlanmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin etkin vatandaşlık öğrenme alanında yer alan kazanımları sınıf dışı eğitim etkinlikleri yoluyla kazanması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda bir çalışma planı hazırlanmış ve Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir okulda, dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan on altı öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür. Öğrencilerin sınıf dışında yapılan etkinliklere karşı oldukça meraklı ve ilgili oldukları bunun yanında heyecanlı oldukları görülmüştür. Etkinliklerin nasıl yapılacağı araştırmacılar tarafından anlatılırken öğrencilerin yerinde duramadıkları gözlemlenmiştir. Yaşları itibariyle oldukça hareketli olan öğrencilerin enerjilerinin eğitici etkinlikler yoluyla harcanması hem öğrenmelerine hem de psikomotor gelişimlerine olumlu etkiler yapmıştır. Öğrenciler arasında iki tane kaynaştırma öğrencisinin, bir tane de üstün zekâlı öğrencinin bulunması sürece zaman zaman araştırmacıların müdahale etmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü kaynaştırma öğrencileri zaman zaman içinde bulundukları gruba uyum sağlamakta güçlük çekerek diğer gruplarla aynı hızın yakalanmasını, üstün zekalı öğrenci ise grupta söz hakkını en çok kullanmak isteyen yapısıyla diğer öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini zorlaştırmıştır. Ancak bu durum araştırmacıların süreci koordine etmeleri ile sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerinde herhangi bir zorluk ortaya çıkarmamıştır. Hatta farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin aynı potada toplanmalarının sağlanması öğrenme ortamının daha canlı ve hareketli olmasını sağlamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin çalışma grubunun dışında bırakılmaması da bu öğrencilerin gruptan yalıtılmadıklarını görmeleri adına önemli bir adım olmuştur. Diğer öğrenciler de kaynaştırma öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalamışlar bu öğrencilerle çalışmanın kolay ve zor yönlerini keşfederek buna uygun öğrenme stretejileri geliştirebilmişlerdir. Ayrıca etkinlikler, öğrencilerin sürekli iletişim içinde bulunmalarını gerektirdiği için akran iletişimi ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi noktasında oldukça etkili olmuştur. Isınma etkinliği, ana etkinlik ve yansıtma etkinliği tamamlandıktan bir hafta sonra sınıf dışı eğitim etkinlikleri yapılmadan önce öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıtları tekrar dağıtılmıştır. Öğrencilerin ikinci uygulamada verecekleri yanıtlardan yola çıkılarak sınıf dışı eğitim etkinlikleri sayesinde nasıl bir mesafe kat ettiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin sınıf dışı eğitim etkinlikleri sayesinde öğrenmelerinde bir ilerleme olduğu ortaya konulmuştur. Çünkü yaşı itibarıyla daha enerjik olan öğrencilerin enerji harcamaları sağlanırken aynı zamanda öğrenmelerine de olanak sağlayan bu eğitim öğretim etkinliklerinin öğrenmeler üzerinde kalıcı etkiler ortaya çıkarması mümkün olmuştur. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin sınıf içinden sınıf dışına çıkarılması, alternatif eğitim öğretim etkinliklerinin işe koşulması, öğretim programında yer alan her öğrenme alanının her bir kazanımı için sınıf dışı eğitim etkinliklerine yer verilmesi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından sınıf dışı eğitim etkinlikleri el kitabının yayımlanması, öğretmenlere sınıf dışı eğitim hakkında hizmet içi eğitim verilmesi ilerleyen zamanlarda etkili sınıf dışı eğitimler verilebilmesi bakımından faydalı olabilecektir. Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin disiplinlerarası şekilde ele alınması yalnızca öğretilmesi hedeflenen konuda değil diğer derslerle ilgili kazanımların edinilmesinde de etkili olabilecektir. Bu nedenle etkinliklerin disiplinlerarası olacak şekilde hazırlanması yerinde bir tercih olabilecektir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında sınıf dışı eğitim ile ilgili dersler verilmesi yoluyla öğretmenlik yaşantılarında sınıf dışı eğitim etkinliklerini işe koşmaları mümkün olabilecektir. Öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler verilmesi yoluyla sınıf dışı eğitim konusunda bir bilinç oluşturulması mümkün olabilecek ve daha sonra yapılacak etkinliklerde öğretmenin sınıfını koordine edebilmesi mümkün olabilecektir. Farklı öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar drama ile yapılabileceği gibi bu etkinliklerin sınıf dışında gerçekleştirilmesi ile yaşama yakın öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri yalnızca bir ders saati içinde değil eğitim öğretim yılının tamamına yayılarak gerçekleştirilmelidir. Müfredatta yer alan tüm dersler için sınıf dışı eğitim etkinliklerinden faydalanabilmek mümkündür.

Bu amaçla sınıf dışı eğitim konusunda çalışmalar yapan uzmanların bir araya gelmeleri sağlanarak bu derslere ilişkin sınıf dışı eğitim etkinlikleri hazırlanabilir.

Kaynakça

Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (2), 339-358.

Atmaca, S. (2012). "Derslik Dışı Fen Etkinlikleri ve Bu Etkinliklere Dayalı Öğretimin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi, *International Journal of Field Education,* 3 (1), 106-119.

Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi,* 6 (22), 46-73.

Bartlett, S. (1996). Access to outdoor play and ıts ımplications for healthy attachments. Unpublished article, Putney, VT.

Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler Öğretmen Kitapları Dizisi, MEB Yayınları: İstanbul.

Bixler, R. D., Floyd, M. E. ve Hammutt, W. E. (2002). Environmental socialization: qualitative tests of the childhood play hypothesis, *Environment and Behavior*, 34 (6), 795-818.

Bunting, C. J. (2006). Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education, Human Kinetics.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 23. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.

Crain, W. (1997). How nature helps children develop. *Montessori Life*, 9 (2), 41-43.

Çobanoğlu, E. O. ve Cirit Gül, A. (2017). İlkokul 4. sınıf müfredatında yer alan cümlenin öğeleri konusunun sınıf dışı (outdoor) etkinliklerle desteklenerek öğretilmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5 (9), 521-531.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. ve Dahlgren, L. O. (2006). Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma. In The Third International Outdoor Education Research Conference–Widening Horizons: Diversity in Theoretical and Critical Views of Outdoor Education Conference.

Dettmann Easler, D. ve Pease, J. L. (1999). Evaluating the effectiveness of residential environmental education programs in fostering positive attitudes toward wildlife. *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 33-39.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 81-87.

Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğitimler ve sorumlu davranışlarına etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11 (4), 2223-2237.

Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 5 (2), 178-198.

Ewert, A., Place, G. ve Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27 (3), 225-239.

Ezer, F. ve Çelik, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf öğretim programı "yaşayan demokrasi" ünitesinin kazanımlarına ulaşma derecesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Harran Maarif Dergisi,* 1 (1), 1-10.

Fjortoft, I. (2001).The natural environment as a playground for children: the ımpact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal,* 29 (2), 111-117.

Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011), sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8 (1), 96-134.

Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies,* 10 (3), 563-580.

Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim, *Turkish Studies,* 9 (2), 933-960.

Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 2 (2), 336-353.

Köşterelioğlu, İ. ve Özen, R. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (1), 153-176.

Laçin Şimşek, C. (2011). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Ankara, Pegem Akademi.

Louv, R. (1991). Childhood's Future, New York, Doubleday.

Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı, *İlköğretim Online,* 14 (3), 1079-1095.

Malone, K. ve Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds, *Children, Youth and Environments*, 13 (2), 87-137.

MEB. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Mentiş Taş, A. ve Özkaral, T. C. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı, 32-43.

Neill, J. T. ve Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3 (1).

Okur Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi, örnek olay incelemesi: Çanakkale, bilim kampı, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21 (3), 1177-1198.

Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Examining of outdoor education development in the world and in Turkey, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 33-42.

Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "okul dışı tarih öğretimi"ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Türk Tarih Eğitimi Dergisi,* 4 (1), 89-121.

Öztürk, T. ve Zayimoğlu Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24 (3), 1533-1550.

Parkin, D. (1998). Is outdoor education environmental education?, *Environmental education and information*, 17, 275-286.

Pyle, R. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In: Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations. Kahn, P.H. and Kellert, S.R. (ed) Cambridge: MIT Press.

Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F.E., ve Sullivan, W.C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment & Behavior*, 30 (1), 3-27.

Taylor, A. F., Kuo, F. E. ve Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33 (1), 54-77.

Taylor, A. F., Kuo, F. E. ve Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: evidence from ınner city children, *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63.

Ürey, M., Çepni, S. ve Kaymakçı, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28 (1), 7-29.

Wagner, R. J., ve Campbell, J. (1994). Outdoor-based experiential training: Improving transfer of training using virtual reality. *Journal of Management Development*, *13*(7), 4-11.

Wells, N. M. ve Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment And Behavior*, 35 (3), 311-330.

Wells, N. M. (2000). At home with nature: The effects of nearby nature on children's cognitive functioning. *Environment & Behavior*, 32 (6), 775-795.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27 (4), 28-33.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *İlköğretim Online,* 6 (2), 204-212.

Yaşın, İ. (2012). "İlköğretim 2. Kademe ve ortaöğretimde ders dışı etkinliklere katılan öğretmen ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerden beklentileri (Yozgat ili örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Çocuklara Sorumluluk Eğitiminin Sağlayacağı Yararlara İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi[1]

İrem Altunok Çal

iremraika@gmail.com

Prof. Dr. Rüştü Yeşil

Ahi Evran Üniversitesi, ryesil40@gmail.com

Özet

Öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ilişkin bakış açılarının niteliği, başarı açısından önemli bir değişkendir. Değer ve beceri kazanımı bakımından ve küçük yaşlardaki çocukların sorumluluk eğitimlerinin başarısı açısından bu durumun çok daha önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, öğretim süreçlerinde sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlara ilişkin bakış açılarını incelemektir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan, 271 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grup ise, 186'sı kadın 9'u erkek olmak üzere 195 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış 6 maddelik Kişisel Bilgi Formu ve tek faktör altında toplanmış 8 maddeyi içeren beşli likert tipindeki "Sorumluluk Eğitiminin Gerekliğine İlişkin Bakış Açısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,882 ve Bartlett testi değeri p=0,000 (p<0,001); toplam varyansı açıklama yüzdesi ise %55,543'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,865'tir. Araştırmanın verileri analiz edilirken aritmetik ortalama, t testi ve Anova testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonun da; okul öncesi öğretmenlerin; (1) çocukların sorumluluk eğitimi almalarının yararlı olduğuna tamamen katıldıkları, (2) cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre bakış açılarında anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği; buna karşılık görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılaşmanın gözlendiği belirlenmiştir. Bu tespitler ışığında tartışma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Çocuk, Sorumluluk eğitimi, Öğretmen, Ölçek

[1] Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Evaluation of the Viewpoints of Preschool Teachers about the Benefits of Responsibility Education for Children [2]

Summary

Attribution of teachers' viewpoint about necessity of responsibility education is an important success variable. It can be said that this situation has greater importance and necessity on earning value and skill and success of responsibility education for younger children. Aim of the research is to inspect the preschool teachers' viewpoint about benefits that will be gained by children through responsibility education during their education. The research is a quantitative research conducted in screening model. The working universe of the research consists of 271 teacher who works at the preschool education institutions that work under Nevşehir National Education Directorate. Sampling group consists of 195 teacher which including 186 female and 9 male. Data collection was made with using the "Personal Information Form" that has been developed by the researcher and "The Viewpoint of Necessity of Responsibility Education Scale" which consists of 1 factor 8 items. KMO value of the scale is 0.882 and Barlett test value is p=0.000 (p<0.001), percentage of total variance explanation is %55.543. Cronbach Alpha reliability factor is 0.865. Analysis of the data is made by employing arithmetic mean, t test and Anova test analysis methods. At the end of the research it is evaluated that; (1) the preschool teachers fully agreed that the responsibility education for children is beneficial, (2) no significant difference on the viewpoint of teachers is observed when their gender, work experience, education status, type of the school they graduated from and in-service training is considered but a significant difference is observed when the type of school they work at is considered. Further discussions were made under the lights of these evaluations.

Keywords: Preschool education, Child, Responsibility education, Teacher, scale

Giriş

Çocukların 0-6 yaş dönemini içeren erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönem olarak da bilinmektedir. Bu dönem bireylerin yaşama ait ilk becerilerini keşfettikleri, ilk bilgilerini öğrendikleri ve ilk değerlerini kazandıkları önemli bir dönemdir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013). Okul öncesi dönemde alınan eğitimin amacı da sürdürülebilir değişimin, bireyin tüm yaşamı boyunca etkili olmasını sağlamaktır. Dinamik bir toplum kültürü oluşması için bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin yanı sıra tutum ve değerlerin de benimsetilmesi gereklidir. Değerlere ve tutumlara, esneklik ve süreklilik ancak eğitim yoluyla kazandırılır. Çocuklar da bu değerlere çağa uygun ve geleceğe yönelik yeni değerler ekleyerek üretmeye devam ederler.

Okul öncesi eğitim veren ortamlar çocuğun, aileden sonra kendini sosyal olarak bir topluluğun içinde bulduğu ortamlardır. Çocuk burada aldığı eğitim ve sosyal uyaranlarla aileden ayrı kalarak kendini idare etmeyi öğrenir ve belirli bir psiko-sosyal olgunluğa erişir (Yörükoğlu, 1998; Yavuzer, 2007). Erken çocukluk dönemi, sosyal becerilerin öğrenilebilmesi için en uygun ve en kritik

[2] This study was conducted from the master thesis conducted by Ahi Evran University Institute of Social Sciences.

dönemdir ve çocuğun topluma uyum sağlaması açısından önemli bir süreçtir (Önalan Akfırat, 2006; Kamaraj, 2008). Bu sosyal beceri ve değerlerden birinin de sorumluluk olduğu söylenebilir.

Sorumluluk kavramı çeşitli kaynaklarda, farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve tanımlanmıştır. Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenme, hesap vermeye hazır olma, bir amacı gerçekleştirme yükümlülüğü olarak tanımlamıştır (Afşar, 1994; Cüceloğlu, 1999; TDK, 2016). Bireyin kendisinin gerçekleştirdiği veya bizzat içinde bulunduğu olayların doğurduğu sonuçlar bağlamında bahsedilen sorumlulukta hem bireyin kendisinin hem de bireyin içinde bulunduğu çevrenin etken olduğunu söyleyebiliriz. Başaran (1973), sorumluluk duygusunun; toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar denilen akıl arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluştuğunu dile getirir.

Sorumluluk sahibi bireyler; adaletlidirler, kendilerine ve başkalarına karşı saygılıdırlar. Bir insan olarak kendisi ve kendisi dışındaki diğer canlıların değerinin farkındadırlar. Duygu ve düşüncelerinin sonucunda yaptığı davranışlardan tamamen kendilerinin sorumlu olduğunun bilincindedirler ve kendi kararlarını verebilen, bağımsız davranabilen ve yaptığı işi sonuna kadar götüren kişilerdir (Luckner , 1994; Yaşar, 2011; Çelik, 2014). Bireylerin bu özellikleri benimseyerek gelişmelerinin, erken çocukluk döneminde zemini atılmış değer eğitimiyle gerçekleştiği söylenebilir. Okul öncesi eğitim aldığı dönemden itibaren sorumluluğu öğrenme fırsatı verilen çocuk, çevresinde onu ilgilendiren toplumsal olayların farkında ve sorumluluk sahibi olarak büyür (Glasser, 2006).

Demokratik toplumların temel ihtiyaçlarından biri içten denetimli bireyler yetiştirmektir. Bunun için de çocuğun olabildiğince erken gelişim dönemlerinde seçme veya tercihte bulunma uygulamaları yapabilmesi ve sonuçlarına katlanması gerektiğinin farkına varması yararlı olacaktır (Oktay, 1999). Anne baba mümkün olan en erken yaşta, çocuğa yapısı ve becerilerine uygun olabilecek bazı işleri vermeye başlamalıdır. Çünkü bu duygunun gelişmesi için insanın sorumluluk alabileceği bir ortamda yetişmesi gerekir. (Cüceloğlu, 1999; Sürücü, 2007)

Çocuğun aileden sonra karşılaşacağı ve örnek alacağı ilk kişi okul öncesi öğretmenidir ve eğitim programının başarısında önemli bir faktördür. (Oktay & Unutkan, 2003; Erkuş, 2012; Cüceloğlu & Erdoğan, 2016). Öğrencileri hayata hazırlarken, kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüveni yüksek, topluma ve kendine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde ve iç denetimli bir disiplin anlayışı geliştirmelerinde önemli role sahip olan öğretmenlerin bu doğrultuda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerde sorumluluk anlayışı geliştirmedeki tutumlarını gözden geçirmelerinin sağlanması beklenmektedir (Yurtal & Yontar, 2006).

Eğitimin çok önemli iki unsuru olan okul ve öğretmen çocuğun aileden aldığı disiplin ve eğitimin devamının sağlayıcısıdır denilebilir. Sorumluluk eğitimi adına imkânlar içeren bir okulun varlığı ve gerek tutumları gerekse eğitime bakış açısıyla kendi sorumluluklarının da farkında olan bir öğretmenin çocuğun hayatında olması, onun sorumluluk bilinciyle yetişmesinde çok önemli bir kaynak haline gelebilir. Bu nedenle sorumluluk eğitiminin temellerini atacak olan okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açılarının önem kazandığı söylenebilir. Değer öğretiminde model olma önemli bir eğitim aracıdır. (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2009). Sorumluluklarını yerine getiren ve bunu sınıfında çocuklara da hissettiren öğretmenlerin sorumluluk eğitiminde önemli bir süreci yerine getirdiği söylenebilir. Bulach ve Butler'a (2002) göre, öğretmenlerin en çok verilmesi gerektiğini düşündükleri değerler arasında sorumluluk ilk sıralardadır(Akt. Erkuş 2012). Ayrıca alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin de değerler eğitimi uygulamalarına bakıldığında öncelikle yer verdikleri değerlerin başında sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerinin olduğu görülmüştür (Kısa, 2009; Şahan, 2011; Sapsağlam, 2017; Uzun & Akif, 2017). Görünen odur ki sorumluluk eğitimi, her dönemin gereği olarak araştırmacıların gündemindedir ve bu konuda çok yönlü çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu araştırma da bu çalışmalara bilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. İnsanlığın sahip olduğu değerler kültürünün en önemli ögelerinden biri olan sorumluluk temasının okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla ele alınarak ve bu dönemin ne kadar önemli olduğu düşüncesinden hareket edilerek bu çalışmanın yapılması planlanmıştır. Bu araştırma ile sorumluluk eğitiminin daha verimli olması ve öğretmenlerin düşüncelerine bilimsel bir zemin oluşturulması sağlanacaktır.

Bu çalışmada belirlenen amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara sorumluluk eğitimi verilmesinin sağlayacağı yararlar hakkında ne düşünmektedir? Bu düşünceler öğretmenlerin;
    a. Cinsiyetine,
    b. Mesleki kıdemine,
    c. Eğitim durumuna,
    d. Mezun oldukları okul türüne,
    e. Çalıştığı kuruma,
    f. Konu ile ilgili daha önce bir eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülecek nicel ve betimsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar araştırılan bir durumu tanımlar (Büyüköztürk , Ebru, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin, sorumluluk eğitiminin

sağlayacağı yararlara ilişkin bakış açılarını değerlendirmek üzere, araştırmacılar tarafından hazırlanmış Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği (SEGBAÖ) geliştirilmiştir. Ölçek yardımıyla toplanan nicel veriler analizlere tabi tutularak elde edilen bulgular sistematik olarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sorumluluk Eğitiminin Gerekliğine Bakış Açısı Ölçeği (SEGBAÖ)" ile toplanmıştır (Altunok Çal, 2018).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak üzere hazırlanmış olan ve 6 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır.

Sorumluluk Eğitiminin Gerekliğine Bakış Açısı Ölçeği: SEGBAÖ, okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklar açısından sorumluluk eğitimine bakış açılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş tek faktörden ve 8 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Maddeler; (1) "Kesinlikle katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kısmen katılıyorum", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerini kapsamaktadır. Ölçeğin geçerliği, faktör analizi ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanması ile; güvenirlik analizleri ise Cronbach alpha iç tutarlılık ve kararlılık katsayılarının hesaplanması ile test edilmiştir. SEGBAÖ'nin KMO değeri 0,882; Bartlett testi değerleri p=0,000 (p<0,001); açıklanan varyans miktarı ise %55,543 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik testleri çerçevesinde yapılan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,865; 6 hafta arayla yapılan iki uygulama arasındaki tutarlılık (kararlılık) katsayıları olarak hesaplanan t testi değerlerinin ise p ,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. t testi değerlerinin hesaplanmasında, iki uygulama arasında öğretmen görüşlerinin farklılaşmamasının, görüşlerindeki kararlılığı gösterdiği varsayımından hareket edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Altunok Çal, 2018). Kısaca bu değerlere göre SEGBAÖ'nin, çocuklara verilecek sorumluluk eğitimi vermenin gerekliğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015).

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın veririnin çözüm ve yoprumunda başlıca aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve Anova testi analizleri yapılmıştır. Aritmetik ortalama değerlerinin anlamlandırılmasında 1,00-1,80 arası "kesinlikle katılmıyorum", 1,81-2,60 arası "katılmıyorum", 2,61-3,40 arası "kararsızım", 3,41-4,20 arası "katılıyorum", 4,21-5,00 arası ise "tamamen katılıyorum" sınırları esas alınmıştır. Analmlılık testlerinde ise p<,05 düzeyi yeterli kabul edilmiştir.

Bulgular

(Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlar Hakkındaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünceleri

Tablo 1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarına Ait Bulgular

	Maddeler	N	X	Ss	Düzey
1	Sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur.	195	4,63	0,53	Tamamen Katılıyorum
2	Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının sonuçlarını üstlenme alışkanlığı kazanır	195	4,61	0,61	Tamamen Katılıyorum
3	Sorumluluk bilinci olan çocuk; davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğine dair ön görü kazanır	195	4,42	0,59	Tamamen Katılıyorum
4	Sorumluluk eğitimi; çocukların seçim yapma ve karar verme becerilerini geliştirir.	195	4,52	0,57	Tamamen Katılıyorum
5	Sorumluluk eğitimi ile çocuk, hesap vereceği konularla ilgili bilgi ve beceri sahibi olur.	194	4,41	0,73	Tamamen Katılıyorum
6	Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır.	194	3,97	1,02	Katılıyorum
7	Sorumluluk bilincine sahip çocuk, varsa yanlışını düzeltme eğiliminde olur. Bir amacı gerçekleştirme eğilimindedir.	195	4,45	0,59	Tamamen Katılıyorum
8	Sorumluluk bilincine sahip çocuk, tüm davranışlarında bir amacı gerçekleştirme eğiliminde olur.	195	4,17	0,79	Katılıyorum
Sorumluluk Eğitiminin Gerekliliğine Bakış Açısı Ölçeği Ortalaması		193	4,4	0,50	Tamamen Katılıyorum

Tablo 1'de, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk eğitimi vermenin gerekliğine ilişkin değerlendirmelerinin $\bar{X}$=3,97 ile $\bar{X}$=4,63 aralığında değerler aldığı; genel ortalamanın ise 4,40 olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin. Çocuklara sorumluluk eğitimin verilmesinin gerekliği ile ilgili olarak yüksek düzeyde olumlu düşündükleri; başka bir ifade ile çok olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenler, en az "Sorumluluk bilinci olan çocuk, özgürce davranır" önermesine; en fazla ise "sorumluluk eğitimi; çocuğun yaşamsal becerileri kazanmasına yardımcı olur" önermesine katılmaktadırlar.

Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 2.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi F	Levene Testi p	t	sd	p
SEGBAÖ	Kadın	184	4,40	0,50	,490	,485	0,082	191	0,935
	Erkek	9	4,38	0,46					

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin çocuklara sorumluluk eğitimi verilmesinin gerekliğine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin bu konuda benzer düşündükleri söylenebilir.

Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşüncelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	1-5 Yıl	42	4,35	0,50	Gruplar Arası	0,336	4	0,084		
	6-10 Yıl	84	4,38	0,52	Grup İçi	46,95	187	0,251		
	11-15 Yıl	40	4,43	0,47	Toplam	47,29	191		0,335	0,854
	16-20 Yıl	17	4,50	0,43						
	21 +	11	4,39	0,47						
	Toplam	194	4,40	0,49						

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlara ilişkin düşüncelerinin farklılaşmadığı (p>0,05) görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlik tecrübesi, sorumluluk eğitiminin gerekliğine dair bakış açısını etkilememektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SEGBAÖ'ye ve alt boyutlarına ait algılarının eğitim durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 42. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	Ön Lisans	15	4,44	0,56	Gruplar Arası	,180	2	,090		
	Lisans	173	4,39	0,48	Grup İçi	47,927	190	,252		
	Yüksek Lisans	7	4,30	0,74	Toplam	48,107	192		,358	,700
	Toplam	195	4,39	0,50						

Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları son eğitim kademesinin öğretmenlerin sorumluluk eğitimine bakış açısında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir (p>0,05). Ancak, eğitim seviyesi arttıkça bakış açısına yönelik ortalamanın düştüğü söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre sorumluluk eğitimine bakış açılarının farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla, veriler tek yönlü ANOVA testine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Mezun Olduğu Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	Eğitim Enstitüsü	2	4,37	0,88	Gruplar Arası	0,691	3	0,23		
	Eğitim Fakültesi	145	4,39	0,49	Grup İçi	46,43	187	0,248		
	Açık Öğretim Fakültesi	40	4,4	0,50	Toplam	47,12	190		0,928	0,428
	2+2 Lisans Tamamlama	5	4,77	0,43						
	Toplam	192	4,4	0,49						

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları okulların türü değişse de sorumluluk eğitimine bakış açılarının benzerlik göstermektedir (p>0,05). Bu sonuçtan yola çıkılarak, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini hangi tür okuldan alıyor olurlarsa olsunlar sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açılarının değişmediği ve farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türünün sorumluluk eğitimine bakış açılarını etkileme durumlarını test etmek amacıyla, SEGBAÖ ile toplanan veriler tek yönlü ANOVA testiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Okul Öncesi Eğitim Kurum Türü	N	$\bar{X}$	Ss		KT	sd	KO	F	p
SEGBAÖ	İlkokula Bağlı Anasınıfı	91	4,41	0,49	Gruplar Arası	0,351	2	0,175		
	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	26	4,45	0,40	Grup İçi	47,76	190	0,251		
	Bağımsız Anaokulu	78	4,35	0,53	Toplam	48,11	192		0,698	0,499
	Toplam	195	4,39	0,50						

Tabloya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimine bakış açılarının çalıştıkları okul öncesi eğitim kurum türünün farklılaşmasıyla bir değişiklik göstermediği; öğretmenler hangi kuruma bağlı çalışıyor olurlarsa olsunlar sorumluluk eğitimine dair olumlu bakış açısı ve birbirine yakın görüşler içerisinde oldukları söylenebilir (p>0,05).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimi Verilmesinin Çocuklara Sağlayacağı Yararlara İlişkin Düşüncelerinin Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Sorumluluk eğitimine yönelik, öğretmenlerin daha önce herhangi bir eğitim programına katılma durumlarının; öğretmenlerin sorumluluk eğitiminin yararına ilişkin bakış açılarını farklılaştırma durumunu belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testine analizi sonuçları Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 73.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminin Çocuklara Yararlarına İlişkin Bakış Açılarının Daha Önce Sorumluluk Eğitimine Yönelik Bir Eğitim Programına Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Konu ile İlgili Eğitime Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
SEGBAÖ	Katıldım	17	4,38	0,65	2,858	,093	,039	0,969
	Katılmadım	132	4,38	0,49				

**P<0,05*

Tablo 7'de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden daha önce herhangi bir sorumluluk eğitimine katıldığını belirtenlerin, sorumluluk eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ait bulgular $\bar{X}$ =4,38; katılmadığını belirten öğretmenlerin değerlendirmelerine ait bulgular da aynı şekilde $\bar{X}$=4,38

değerindedir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinin bakış açısı boyutunda sorumluluk eğitimine yönelik daha önce bir eğitim programına katılma durumlarına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bunun yanında öğretmenlerin bakış açılarının benzer olduğu da söylenebilir. Bu durumun, sorumluluk eğitiminin bütün öğretmenler açısından önemsendiğine ve gerekli görüldüğüne dair düşünceye bir delil olarak da gösterilebilir.

Tartışma

Okul öncesi dönemde ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında çocuklara "sorumluluk eğitimi" vermek önemli bir yer tutmalıdır. Sorumluluk öğrenilebilen bir beceridir. Bu nedenle çocuklara yaşlarına ve yeteneklerine uygun sorumluluklar verilerek ve yaptıklarının sonuçlarını görme olanakları sağlanarak onlara sorumluluk duygusu kazandırılabilir. Sorumluluk eğitiminin temelinde çocuğun kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine, özgür hissetmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik bir disiplin yatmaktadır (Cüceloğlu, 1999; Çelebi Öncü, 2002; Sezer, 2008).

Sorumluluk bilincini kazanmak oldukça uzun bir süreç olsa da küçük yaşlarda kazanılmaya başlanması gereken bir değerdir (Civelek, 2006). Çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar ancak sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri, sanıldığından erken başlar. Çocuğun doğduğu andan itibaren çevresi tarafından hissettirilenler, ailenin çocuğa karşı gösterdiği özen ve bakım, hatta anne babanın sorumluluklarını yerine getirme biçimi onda sorumluluğa dair ilk izlenimleri oluşturur (Yeşil, 2003; Yontar & Yurtal, 2006). Kişiliğin gelişimini konu olarak ele alan bilimsel çalışmalarda, küçük yaştaki çocukların sorumluluk üstüne olan öğrenmelerini, ihtiyaçlarının çevrelerindekilerce karşılanış biçiminden de edindikleri belirtilmektedir. Ayrıca erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi almaya başlayan çocukta, iç kontrol becerisi gelişir ve temel yaşam becerileri desteklenir. Bu da okul öncesi eğitimin amaçlarıyla örtüşmektedir. (Civelek 2006; Gürkan, 2010; Kelly Plate&Eubanks, 2010; Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013; Özen, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa karşı tutum ve davranışlarının, sınıf içi uygulamalarının çocukta sorumluluk alma becerisinin gelişiminde belirleyici olduğu söylenebilir. Çalışma örneklemi de göz önünde bulundurulduğunda kadın okul öncesi öğretmenlerinin sayısının, erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu durum öğretmenlerin sorumluluk eğitimine bakış açısını etkilememiştir. Erkek öğretmenler de kadın öğretmenlerle benzer görüştedir. Günümüzde çalışma alanlarında cinsiyet farklılığı faktörünün etkisinin büyük oranla kalkmış olması ve bakış açısını etkileyen en önemli faktör olan kültürel ya da eğitim farklılıklarının giderek yok olması göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Nitekim öğretmenlerin alanlarında bilgi birikimlerini arttıracak eğitim etkinliklerine katılmaları ve ulaşmaları da bu anlamda önemlidir.

Çocuk, öğretmenin çeşitli alışkanlık ve davranışlarını benimser ve kendisi de öyle olmaya, öyle yapmaya çalışır. Çocuğa göre öğretmen en iyisini bilir ve en iyisini yapar. Bu nedenle öğretmenlerin benzer bakış açısını benimsemeleri önemlidir. (Gökyer, 2012; Tezcan, 2012; Anlıak, 2014).

Aile ortamından yeni uzaklaşmış olan ve eğitim kurumlarına ilk adımlarını atmış olan çocuğun, öğretmenlerinin öğretim uygulamalarından davranışlarının biçimlenmesi yönüyle büyük ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin okul ortamlarında ve özellikle de sınıflarda yaptıkları öğretim uygulamalarının, sorumluluk eğitimine bakış açılarının çocukların sorumluluk bilinç ve duyarlılığının gelişmesinde ve olgunlaşmasında; sorumluluk alma davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. (Oktay, 1999; Emmet, 2003; Glasser 2006)

Okul öncesi dönemde alınan eğitimin çocuğa sorumluluk duygusunun ve bilincinin kazandırılmasında etkili olacağı söylenebilir. Nitekim Çelebi Öncü (2002)'ye göre sorumluluk eğitimi, kişinin üstüne düşen görevi ya da sorumluluğu yerine getirmesini sağlamak için verilir. Sorumluluk eğitiminin temelinde, öğrencinin kendini kontrol edebilme becerisini geliştirmesine ve çevresine uyum sağlamasına yönelik disiplin yatar. Bu yönüyle sorumluluğun öğrenilen bir beceri olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarına, devam ettikleri kurumun türü ne olursa olsun sorumluluk değerini kazanmaya yönelik etkinlikler yoluyla bilinç verilmeye çalışılmaktadır. (Sapsağlam, 2016)

Kısaca insan gelişiminin önemli bir dönemini içeren okul öncesi dönemde, çocuğun başarılı bir kimlik inşası için etkili bir eğitim alması gerektiği söylenebilir. Çocuklar; zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim süreçlerinin gelecekteki şekli üzerinde belki de en etkili olabilecek aşamalarını okul öncesi dönemde geçirmekte; geleceğinin temellerini bu dönemde atmaktadır.

Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlar hakkındaki görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olması; erken çocukluk döneminde bu eğitimi alan çocuklara katkısının büyük olacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimini gerekli görmeleri, bu alanda yapacakları etkinlikleri de olumlu anlamda sürdürdükleri yönünde değerlendirilebilir.

Sonuç

Çocuklara sorumluluk eğitiminin sağlayacağı yararlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Sorumluluk eğitiminin çocuklara sağlayacağı yararlar konusunda okul öncesi öğretmenlerinin öngörüleri çok olumlu ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimine yönelik bakış açıları, daha çok sorumluluk eğitiminin çocuğa yaşamsal becerileri kazandırmada yardımcı olacağı ve çocuğun davranışlarının sonucunu üstlenme alışkanlığı kazanacağı yönündedir.
2. Öğretmenlerin sorumluluk eğitimine ilişkin bakış açılarının cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, çalışılan okul türü ve daha önce sorumluluk eğitimine yönelik bir eğitim programına katılma durumu değişkenlerine göre değişmemekte; hepsi yüksek düzeyde olumlu öngörüye sahiptirler. Başka bir ifade ile bu değişkenler açısından farklı özelliklere sahip olan öğretmenlerin tamamı, sorumluluk eğitiminin çocuklara olumlu katkılar sağlayacağı konusunda hemfikirdirler. Bu durum, okul öncesi çocuklar açısından sorumluluk eğitiminin gerekliği öğretmenler arasında üst düzeyde kabul gördüğü anlamına gelmektedir.

Kaynakça:

Afşar, T. (1994). *Felsefe Sözlüğü.* BDS Yayınları.

Altunok Çal, İ. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitimine İlişkin Uygulamaları ve Öğrencilerin Sorumlu Davranma Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Anlıak, Ş. (2004). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba ve Erkek Öğretmenin Rolü ve Önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25-33.

Başaran, İ. E. (1973). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara : Milli Eğitim Basımevi.

Büyüköztürk , Ş., Ebru, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Civelek, B. (2006, Mart). Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırmak. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 20-22.

Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen Olmak.* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 14-17.

Çelik, C. (2014). *Çocukların Problem Davranışlarına Pratik Çözüm Yolları.* Konya.

Durmuş, B., Yurtkoru, E., & Çinko, M. (2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi.* İstanbul: Beta.

Emmet, R. (2003). *Sorumluluklarını Geciktiren Çocuklar.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Erkuş, S. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Diyarbakır.

Glasser, W. (2006). *Başarısızlığın Olmadığı Okul.* (K. Teksöz, Çev.) Ankara: Beyaz Yayınları.

Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Öncelikli İhtiyaç Duydukları Konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 16*(2), 233-267.

Gürkan, T. (2010). Okul Öncesi Eğitim Programı. R. Zembat içinde, *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 50). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kamaraj, I. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Öğretmenlerin Rolü. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 6-8.

Kelly-Plate, J., & Eubanks, E. (2010). *Applying Life Skills.* Los Angeles, USA: McGraw-Hill.

Kısa, D. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocukların Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Aydın.

Luckner , J. (1994). Developing lndependent And Pesponsibile Behaviors ln Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *Theacing Exceptional Childeren, 26*(2), 13-17.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon.

Oktay, A., & Unutkan, Ö. (2003). Pestalozzi. A. Oktay, Ö. Unutkan, T. Gürkan, & R. Zembat içinde, *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapıyorum?* (s. 11). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Okul Öncesi Eğitim Programı. (2013). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 39-58.

Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi.* Ankara: Yason Yayınları.

Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, T. (2008). İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda Otokontrol ve Sorumluluk Bilinci. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 16-17.

Şahan, B. (2011). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Tezcan, M. (2012). *Çocuk Sosyolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2016, Mayıs 1). *http://www.tdk.gov.tr/*. Mayıs 1, 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57261cf4d922a4.29506932 adresinden alındı

Uyanık Balat, G., & Balaban Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305-338.

Yaşar, V. (2011). *Çocuğumuzu Yetiştirirken.* İstanbul: Türdav Yayın.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, R. (2003). Sorumluluk Bilincinin Gelişmesine Okul ve Ailenin Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 175-183.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı.* İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurtal , F., & Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 411-424.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Analizi

Doç. Dr., Tekin Çelikkaya,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, tcelikkaya@gmail.com

Yük. Lis. Öğr. Sevgi Öztürk

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ozturksevgi890@gmail.com

Özet

Öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerde üzerinde çalıştıkları konularda bilgi veren, belirli ipuçları barındıran ve onları hedefler doğrultusunda gerekli davranışları kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yönlendiren ortam ders kitaplarıdır. Öğrencilerin sahip oldukları davranışlarda öğrenme-öğretme süreçlerinin önemli bir yeri vardır. Bu yüzden ders kitapları değerlendirilirken öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili ölçütlere dikkat edilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 19.maddesi 4.fıkrasında yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak dört kriter kullanılır. Özellikle 2017-2018 eğitim–öğretim döneminde MEB için hazırlanan ders kitaplarında çok ciddi hatalar belirlendi. Bazı kitaplarda (7.Sınıf Sosyal Bilgiler) alenen terör örgütü ile ilişkili propaganda niteliğinde ifadelere rastlandı. Bazı kitaplarda (6. Sınıf Türkçe) ise argo ve edebe aykırı görsellere rastlandı. Bunların bir kısmı basına yansırken bazıları da yansımadı. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler kitaplarında (4. ve 5. sınıf) konunun tespiti ve çözümüne katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.2017 programına ait kitaplara ilişkin çalışmaların olmayışı ve eğitimdeki rolü ve önemi kabul edilen ders kitaplarının Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen değerlendirme kriterleri ile incelenen çalışmaya rastlanılmamış olmaması da çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki ders kitapları sürekli bir yenilenme içerisindedir. Araştırmada, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Bakanlık yayınları listesinde bulunan, 4.,5.,Sınıf Sosyal Bilgiler kitapları olmak üzere, toplam 4 kitap incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ders Kitapları, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler, Analiz

Analysis of New Social Studies 4th and 5th Grade Textbooks

Summary

It is the textbook which informs the students about the activities they are working on in the activities related to the educational programs, contain specific cues and leading them to investigate and research in order to gain necessary behaviours in the direction of targets Learning-teaching processes have an important place in the behaviour's students have. Therefore, when textbooks are evaluated, attention should be paid to the criteria related to learning-teaching processes. In reviewing the textbook, four criteria are used according to the Ministry of Education's Textbooks and Educational Instruments Regulation. Serious errors were found in the textbooks prepared for the Ministry of National Education especially during the 2017-2018 education period. there are statements about the propaganda related to the terrorist organization in some books (7th grade Social Studies there were some slang and literary images in some books (6th grade in Turkish). Some of them are reflected in the press but others are not. This study was prepared to contribute to the determination and solution of the subject in Social Studies Books (4th and 5th grade). It makes important to study that the lack of studies on the books belonging to the 2017 curriculum and the evaluation criteria determined by the Board of Education's Board of Education. This research was conducted through a qualitative research method using a document. Textbooks in Turkey are in a continual renewal. A total of 4 books, including 4th, 5th, and 5th grade Social Studies books, which are on the list of Ministry publications published by the Ministry of National Education in the academic year 2017-2018 and 2018-2019, were examined in the research.

Key Words: New social studies 4th and 5th grade textbooks, Evaluation Criteria, Analysis.

Giriş

Öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerde üzerinde çalıştıkları konularda bilgi veren, belirli ipuçları barındıran ve onları hedefler doğrultusunda gerekli davranışları kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yönlendiren ortam ders kitaplarıdır (Mazlum ve Mazlum, 2016:3). Ders kitapları özellikle de yazılı ve basılı materyaller çocukların bilişsel, duyuşsal ve dil becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisi olup bu açıdan ele alındığında ders kitapları öğrencinin derse karşı olan tutumunun olumlu yada olumsuz olmasında önemli bir yere sahiptir.

Ders kitapları öğrencilerin yaşam deneyimleri için daha anlamlı ve ilgili olmalı ve onları gerçek hayata hazırlamalıdır (Mohammad & Kumari, 2007:2). Çünkü öğrenciler sınıfta geçirdikleri zamanın büyük bir bölümünde ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Ders kitaplarının ilgili dersin öğretim programına uygun olarak düzenlenmesi, programa göre içeriğin izlenmesinin ve ödevlendirmesinin kolay olması, öğrencilerin öğrenmelerine değerlendirme fırsatı vermesi gibi öğrenme ve öğretme sürecinde ders kitabını kullanmayı gerektiren birçok neden vardır. Ücretsiz dağıtılması nedeniyle de öğrencilerin rahatlıkla ulaşabildiği bu eğitim materyali eğitim programının öğelerini barındırmasının yanında, içerik ve görsel tasarımı açısından da yeterli olmalıdır. Öğretmen

ve öğrencilerin sürekli olarak kullandığı ders kitaplarının niteliğinin yükseltilmesi aynı zamanda eğitimin de kalitesini yükselterek, eğitim programında hedeflenen kazanımlarına daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin sahip oldukları davranışlarda öğrenme- öğretme süreçlerinin önemli bir yeri vardır. Bu yüzden ders kitapları değerlendirilirken öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili ölçütlere dikkat edilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 19'uncu maddesi (4)'üncü fıkrasında yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak dört kriter kullanılır. Bunlar (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013);

A. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,

B. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,

C. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,

D. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu

A. İçeriğin Anayasa ve Kanunlara Uygunluğu kriterinde taslak ders kitabı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2'inci maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanır. Taslak ders kitabında Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata aykırılık olamaz. Taslak ders kitapları Anayasada ve Millî Eğitim Temel Kanununda açıkça hükme bağlanmış eşitlik ilkesini gözeterek, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşımla hazırlanır.

B. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği kriterinde taslak ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmez. Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait görüş veya kanaat olduğu açıkça belirtilir. İçeriğin alıntı ya da atıf yoluyla kullanılmasında kaynakların güvenilirlik, önem ve önceliklerinin değerlendirilmesinde evrensel olarak geçerli bilimsel standartlar esas alınır. Bilimsel olarak hatalı ve yanlış bilgi kullanılamaz.

C. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği kriterinde taslak ders kitabı ilgili eğitim öğretim programının tüm kazanımlarını eksiksiz olarak kapsar. Hangi içeriğin, hangi kazanımı karşıladığı uygun bir ifade ile belirtilir. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema veya konular arasında mantıksal bir sıra ve hacim bakımından programa uygun

bir denge oluşturulur. Kazanımın gerçekleşmesi için gereken içerik sistematik bir yapı, anlaşılır dil ve ayrıntıda sunulur.

D. Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu kriterinde taslak ders kitabında kullanılan fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram ve benzeri görsel ögeler özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değeri yüksek olmalıdır. Bu ögeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanır. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretler kolay algılanır olmalıdır. İçindekiler, organizasyon şeması veya planı ile sayfa numaralama, gerektiğinde sözlük, kaynakça, vb. unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanır. Görsel tasarımı ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Taslak ders kitabı reklam unsuru taşıyan ögeler içermez. Sayfa düzenlemesi aşırı yoğun olmamalıdır. Sayfada uygun miktar boş alan ve kenarlık bırakılır. Başlıklar, alt başlıklar ve varsa etkinlikler kolay okunur ve tutarlı bir biçimde verilir. Metinler yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilir. Taslak ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır. Taslak kitap inceleme sırasında panelistlere kolaylık olmasın amacıyla uygulama ekranında oluşturulan diğer kriterinde, taslak ders kitabının güncel yazım kurallarına uygun yazılması, kullanılan dil ve anlatımın öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olması, yazım ve imla hataları ile anlatım bozukluklarından arındırılmış olmasının esas olduğu alt kriterler bulunur. Kitap incelemelerinde panel sistemi üzerinden takip edilmektedir. Bu sistemin güvenliği çapraz değerlendirme ve kapalı isim uygulamasıyla artırılmaya çalışılmaktadır. Kitap hazırlık çalışmaları iki farklı şekilde yapılmaktadır: Özel yayınevleri tarafından yazılan kitaplar devlet tarafından incelenir ve uygun görülenler kabul edilerek ihale yoluyla satın alınarak okullara gönderilir. MEB tarafından oluşturulan komisyonlar tarafından yazılan kitaplar ise doğrudan devlet tarafından bastırılır ve okullara gönderilir. Okul ders kitaplarının, belli konular çevresinde insanlığın günümüze değin biriktirdiği bilgi, yöntem, yaşamı biçimlendirme alışkanlıkları ve estetik beğeniyi içeren; bunları genç insanların edimine sunan araçlar olarak tanımlanması (Kula, 1993, Akt. Doyran, 1997:38); ders kitaplarının bütünlüğü içinde titizlikle incelenip ele alınmasını tek başına gerekli kılan bir nedendir. Özellikle 2017-2018 eğitim–öğretim döneminde MEB için hazırlanan ders kitaplarında çok ciddi hatalar belirlendi. Bazı kitaplarda (7. Sınıf Sosyal Bilgiler) alenen terör örgütü ile ilişkili propaganda niteliğinde ifadelere rastlandı. Bazı kitaplarda (6.Sınıf Türkçe) ise argo ve edebe mugayir görsellere rastlandı. Bunların bir kısmı basına yansırken bazıları da yansımadı. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler kitaplarında (4.ve 5. sınıf) konunun tespiti ve çözümüne katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde; 2005 sosyal bilgiler programı kapsayan kitapların incelenmesi (Önal ve Kaya, 2006) ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aktekin ve Baki Pala, 2013; Mazlum ve Mazlum, 2016; Ertürk ve Güler, 2017) çalışmalarının olması ve 2017 programına ait kitapların çalışmalarda ele alınmamış olması ayrıca TTKB tarafından belirlenen değerlendirme kriterleri ile incelenen çalışmalara rastlanılmamış olmaması da çalışmayı önemli kılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242). Bu bağlamda inceleme 2017 yılında sadece 4.ve 5.sınıf kitapları basıldığı için kitapları mukayese etmek için 2017 ve 2018 basımı 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerinden yapılmıştır. Bulgular, bu kitabın içinde yer alan verilerden oluşmaktadır. Kitaplar üzerinde araştırmacılar, ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek, araştırmanın (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi; *4.sınıf (2017)* için (305/305+6)=0,98; *4.sınıf (2018)* için (209/209+4)=0,98; *5.sınıf (2017)* için (329/329+9)= 0,97; *5.sınıf (2018)* için (48/48+3)=0,94 olarak hesaplanmıştır.Miles ve Huberman'a (1994:64) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yolu kullanılarak mevcut 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının 2017 ve 2018 baskıları incelenmek üzere ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabının incelenmesinde, değerlendirilmeye esas olacak kriterler ve içerikleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 5 tema 35 alt tema altında incelenmiş olup

temalara ait bulgular tablolarda gösterilmiş ve bu temalara ait alt temalar da tabloların altında açıklama olarak verilmiştir. Bu temalar;

A. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu (10 madde)

B. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği (9 madde)

C. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği (6 madde)

D. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu (8 madde)

E. Diğer (yazım hatası, anlatım bozukluğu) (2 madde)

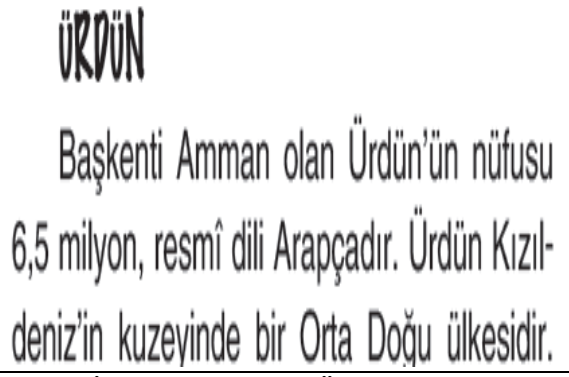
Şeklinde olup diğer başlığı altındaki tema kitap incelemede online sistemde kullanılan bir başlıktır. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu temasında hiçbir hataya rastlanmadığı için bulgular bölümünde buna ilişkin tabloya yer verilmemiştir.

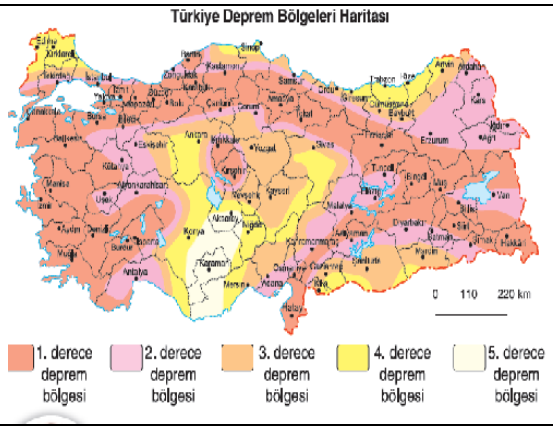
Araştırmada;

- ✓ 4. Sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile,
- ✓ 4. Sınıf, Tuna Matbaacılık Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla,
- ✓ 5. Sınıf Milli Eğitim Bakanlığı Devlet kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile,
- ✓ 5. Sınıf, Anadol Yayıncılık Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kurul kararıyla

kabul edilen ilköğretim 4.sınıf (Evirgen, Özdural, Özkan, ve Öztürk, 2017; Tüysüz, 2018).ve 5. Sınıf (Evirgen, Özkan, Öztürk ve Özdural,2017; Şahin, 2018) Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Şekil 1'de bu temalara ilişkin hatalara kitapta nasıl yer verildiğine ilişkin örnekler sunulmuştur.

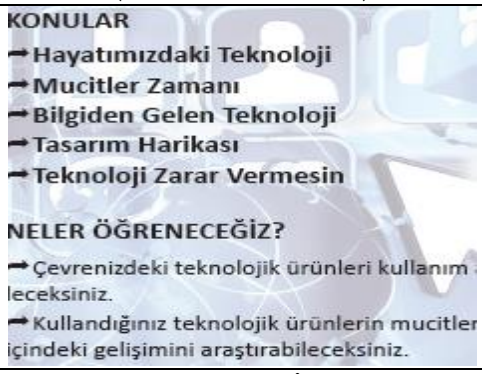
B. İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği	
(4.SINIF 2017:s.24,B1)	(4.SINIF 2017:s.172,B3)
Irlar. Rahatsız etmek istemedim." Adnan Nur Baykal, Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları, s.119	Türkiye Türkmenistan'ın bağımsızlığını tanıyan ilk ülkedir. İki kardeş ülke ve halk arasında "Bir Millet, İki Devlet"temelinde karşılıklı saygı ve iş birliği vardır. Ortak tarihi,
(4.SINIF 2018:s.176,B3)	(4.SINIF 2018:s.85,B7)



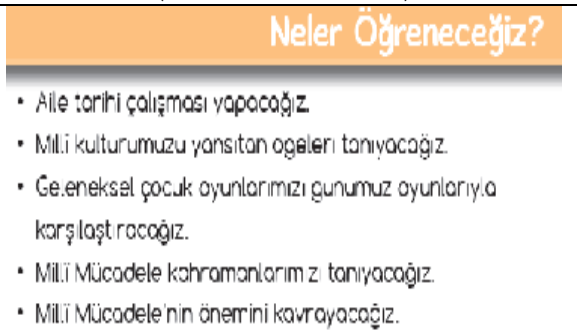


C. İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği

(4.SINIF 2017:s.85,C2)



(4.SINIF 2018:s.33,C2)



D.Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının, Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması Ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu

(4.SINIF 2017:s.26,D1)



(4.SINIF 2018:s.133-134,D5)



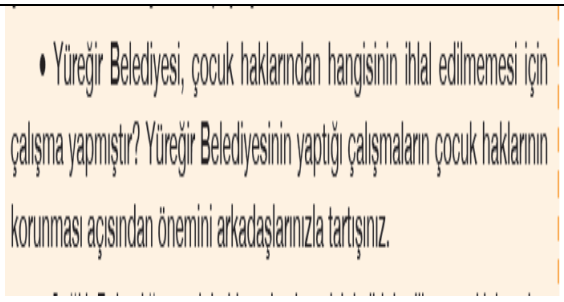
E.Diğer

(4.SINIF 2017:s.17,E1)



E1

(5.SINIF 2018:s.29,E2)



Şekil 1.Temalara İlişkin Alıntı Örnekleri

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında bulunan hatalar sınıflar ve hata alt başlıkları düzeyinde tablolaştırılarak sunulmuştur. Verileri destekler nitelikte hataların ne şekilde ve kitabın hangi sayfasında olduğu tabloların altında açıklama olarak verilmiştir

Tablo 1. *4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliğine İlişkin Bulgular*

İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
B1.Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait olduğunun açıkça belirtilmemesi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2. Kaynakların gösterilmesinde evrensel olarak geçerli bilimsel standartların esas alınmaması	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
B3.Bilimsel olarak yanlış ve hatalı bir bilginin kullanılması	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1
B4.Alternatif ve kesin olmayan teoriler ile gerçekliği tartışılan konular ve bilgilerin, kesin bilgiymiş gibi sunulması	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1
B5.Öğrencilerin kesin olmayan bilgileri veya içeriği bütün olarak algılamalarını engelleyen uyarılara yer verilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B6.İstatistiki verilerin eksik olması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B7.İstatistiki verilerin ve haber kaynaklarının güncel olmaması	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
B8.İçeriğin yetersiz olması ve eksik bilgi verilmesi	-	-	1	-	-	-	-	5	-	-	-	-	1	-
B9. Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde cinsiyet açısından makul bir dengenin gözetilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	3	-	2	-	-	2	1	**6**	2	-	-	-	2	2

Tablo 1 incelendiğinde **4. sınıf 2017** programına dayalı kitapta, kaynağın belirtilmemesi (1), kaynakçanın yanlış gösterilmesi (2), hatalı bilginin verilmesi (3), tartışılan konuların kesin bilgi olarak verilmesi (1), haber kaynaklarının güncel olmaması (1), içeriğin yetersiz olması ve eksik bilgi vermesi (2) şeklinde alt başlıklarda toplamda 10 hata tespit edilip diğer alt başlıklarda hataya rastlanılmamıştır. **4. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise hatalı bilginin verilmesi (1), tartışılan konuların kesin bilgi olarak verilmesi (3), haber kaynaklarının güncel olmaması (1), içeriğin yetersiz

olması ve eksik bilgi vermesi (5) şeklinde alt başlıklarda toplamda 10 hata tespit edilip diğer alt başlıklarda hataya rastlanılmamıştır. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak bazı örnekler;

- ✓ **(B1)Kaynağın belirtilmemesi (2017)***Nasrettin* hoca *fıkrasının hangi kaynağa ya da kişiye ait olduğunun belirtilmemesi(s.27),*
- ✓ **(B2)Kaynakçanın yanlış gösterilmesi (2017)***Adnan Nur Baykal, Mustafa Kemal Atatürk'ün Liderlik Sırları, s.119* (s.24) *İle Aldı Sözü Anadolu, s.141 (s.96) yanlışlık yapılmış olup* doğrusu metin içi kaynak gösterimi (yazarın soyadı, yıl: sayfa) ya da yazarın soyadı, yıl şeklinde olmalıdır.
- ✓ **(B3)Hatalı bilginin verilmesi (2017)***Osman Hamdi Bey'in Kaplumbağa ve Adam (s.21) diye eserinin olması* hata olup doğrusu Kaplumbağalar ve Adam olup yaygın olarak Kaplumbağa Terbiyecisi olarak anılmaktadır. "İyilik eden iyilik bulur." atasözümüzde geçen ifadenin karşılığı aile bütçesinde nasıl yer almış? (s.127) sorusundaki atasözü içerikle ilgili değildir. *Türkiye Türkmenistan'ın bağımsızlığını tanıyan ilk ülkedir. İki kardeş ülke ve halk arasında "Bir Millet, İki Devlet "temelinde karşılıklı saygı ve iş birliği vardır(s.172) cümlesindeki söz Türkmenistan* için değil Haydar Aliyev'in sözü olup Türk-Azeri ilişkilerine egemen olmuştur. **(2018)** Ürdün'ün nüfusu 6.5 milyon olarak (s.176) verilmesi hata olup Ürdün'ün nüfusu 9.798.000'dir.
- ✓ **(B4)Tartışılan konuların kesin bilgi olarak verilmesi (2017)***Fıkra denince akla ilk gelen mizah ustası Nasreddin Hoca'dır.(s41)* olup kesin olarak ilk gelen şeklinde ifade etmek yanlıştır. **(2018)** '*Deprem Öncesinde Yapılacaklar'* başlığı altında (s.86) verilen deprem çantasında bulunması gereken malzemeler, çantada bulunması gereken malzemelerin dışında çok fazla ayrıntıya inilip gereğinden fazla malzeme bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, iç çamaşırı, diş fırçası, çorap, tuvalet kağıdı gibi olay sırasında ve sonrasında olması elzem olmayan malzemelerdir. Çanta' da bulunması gereken malzemeler hakkında kesin bir bilgi sunulmadığı için olay anın da ve sonrasında hayati önem taşıyan kendine ve çevrede ki insanlara yardım amaçlı ilk yardım malzemeleri bulunması gerekir. Bu yüzden verilen bilgileri kesin bir bilgiymiş gibi sunulması hatadır. *Ürdün'de en fazla tüketilen içeceklerin arasında çay gelir* (s.176)ifadesi kesinliği kanıtlanmamış bir bilgidir. Bazı kaynaklar da kahve olduğu belirtilmektedir.
- ✓ **(B7)Haber kaynaklarının güncel olmaması (2017)** *Aşağıdaki Alo 175 Tüketici Danışma Hattı'na gelen komik tüketici şikâyetlerini okuyarak soruları cevaplayınız. İnternet haberi, 17 Ekim 2007 (s.120)* 11 yıl önceki haber verilmesi. **(2018)** Türkiye deprem bölgesi haritasında verilen deprem bölgeleri bilgileri (s.85) güncel bilgiler değildir.

- ✓ **(B8)İçeriğin yetersiz ve eksik olması içerikte (2017)***verilen bilgilere yönelik sunulan örnekler eksik ve yetersiz olması(s.39) ile Suriye ile Cilvegözü Sınır Kapımız vardır.(s.171)* ifadesi ile Suriye ile tek bir sınır kapımız var olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekte 13 sınır kapısı vardır. **(2018)** *'Haberleşmede Teknoloji'* başlığı altında (s.98) verilen bilgilerin eksik ve yetersiz olduğu görülmektedir. Nedeni ise; haberleşme teknolojisi denilince sadece telefondan bahsedilmektedir ancak bunun yanı sıra radyo, gazete, telsiz vs. gibi teknolojik ürünlerde bulunmaktadır ancak, içerikte bunlardan bahsedilmemiştir. *Teknolojik ürünlerin değişimi* ile ilgili bilgi verilen (s.100) bu bölümde elektrik süpürgeleri, ütü, çamaşır makineleri, saç kurutma makinesi ile ilgili bilgi verilmiştir ve görselle desteklenmiştir. Ancak, verilen görsellere nazaran ürünün sadece icat edildiği dönemdeki halinden bahsedilmiş, geçmiş ile modern halinin kıyası yapılmamış bu yüzden teknolojik ürünün değişimi aktarılamamaktadır.

Tablo 2. *4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular*

İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
C1.Kullanılan dilin öğrencilerin gelişim düzeylerine göre uygun, açık ve anlaşılır olmaması	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-
C2.Hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının uygun bir şekilde ifade edilmemesi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C3.Dersin içeriğine göre mantıksal bir sıra ve hacim bakımından programa uygun bir dengenin olmaması	-	1	-	1	-	3	1	1	-	1	-	1	-	-
C4.Bölüm başında sunulan soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun ve gerçekçi olarak verilmemesi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C5.Kazanım ile ilgili bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek alıştırmalar ve etkinliklere yer verilmemesi	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
C6.Kazanımların diğer derslerle, konularla ve günlük hayatla olan bağlantısına yer verilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	3	3	1	2	1	**5**	2	4	1	3	1	4	1	1

Tablo 2 incelendiğinde **4. sınıf 2017** programına dayalı kitapta içeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği başlığı altında kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmaması (1), hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (7), dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (1), bölüm başındaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk

düzeyine uygun olmaması (1) şeklinde alt başlıklarda toplamda 10 hata tespit edildiği görülmektedir. **4. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmaması (4), hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (7), dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (8), bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinliklere yer verilmemesi (4) şeklinde alt başlıklarda toplamda 22 hata tespit edildiği görülmektedir. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak bazı örnekler;

- ✓ **(C1)Kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmaması (2017)** *Biraz teklifsizliğe vurarak kompartımanın kapısına kadar gitti (s.24)* " teklifsizlik" ifadesi açık ve anlaşılır bir şekilde kullanılması gerekir**. (2018)** "söyleşi" kavramının tanımı (s.22) yapılmadan bu kavram kullanılmıştır. *"Anne babalar televizyon kullanımında çocuklarının yanlışlarını düzeltmek için neler yapmalıdır?"* sorusu (s.116) öğrencinin anlayacağı şekilde açık ve anlaşılır olması gerekir. *"Çalışmak zorunda bırakılan çocuklar hangi haklardan yararlanamaz?"* sorusu (s.155) hangi haklardan mahrum bırakılmaktadırlar şeklinde yazılır ise açık ve anlaşılır olur. Bölüm sonunda sorulan *"Bağımsız bir ülkenin vatandaşı olmasaydınız hangi özgürlüklerden yararlanamazdınız?"* sorusu (s.168) hangi haklardan yararlanamazdınız şeklinde sorulması açık ve anlaşılır bir ifade olurdu.
- ✓ **(C2)Hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (2017,2018)** *"ünite kapağında verilen kazanımların hangi konuya ait olduğu belirtilmemiştir (2017 için;s.11,33,57,85,109,140,163) (2018 için; s.9,33, 61, 93, 121, 151, 173)*
- ✓ **(C3) Dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (2017),** *verilen bilim adamlarının doğum-ölüm tarihlerinin kronolojik sıralanmasında (s.97)* kronolojiye uyulmamıştır. **(2018)** *kültür öğelerinde bahsedilirken öğrencilerden gelen fazla örneklere* (s38) yer verilmiştir. Ancak; içerikte öğrencinin örneklerine bir bakalım gibi bağlayıcı ifade yoktur. *Karagöz evini arıyor okuma metninde (s.62-63)* yönler ile ilgili soru sorulmuştur. Ancak; yönler ile ilgili bilgi okuma metninden sonra verilmiştir. İcat çıkaralım konu başlığında(s.111) verilen ilk paragrafa *"hayatı kolaylaştıracak ürünler tasarlayabilirsiniz. Bu işe okulunuzun ya da başka kurumların düzenleyeceği proje yarışmalarına katılarak başlayabilirsiniz"* ifadesi verilmiştir ve ardından öğrencilerin hazırladıkları proje tasarılar yer almakta ancak; öğrencileri bu projeleri inceleyelim, bir göz atalım gibi konuyu bağlayıcı ve yönlendirici ifade kullanılmamıştır. Aynı durum (s.127) 2. paragrafında da vardır. Bölüm başında ve bölüm sonunda verilen sorular (s.168) mantıksal ve hacim bakımında hatalıdır.
- ✓ **(C4) Bölüm başındaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması (2017)** *Parmak izinizi mürekkep yardımıyla bir kâğıt üzerine çıkarınız. Arkadaşlarınızla*

parmak izlerinizi karşılaştırınız. Birbirine benziyor mu? (s.12) sorusunun cevabının ancak teknolojik imkânlar dâhilinde cevaplanabilir.

- ✓ **(C5) Kazanım ile ilgili bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek alıştırmalar ve etkinliklere yer verilmemesi (2018)** *deprem sonrasında yapılacaklar(*s.89), *haberleşmede teknoloji başlığı* (s.96), *bilinçli tüketici olalım (s.134)* ile ilgili bilgiler verildikten sonra öğrenciyi düşündürmeye sevk edici soru sorulmamıştır.

Tablo3. *4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin, Görsel Ve İçerik Tasarımlarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular*

İçeriğin, Görsel ve İçerik Tasarımlarına Uygunluğu	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
D1. Kitapta kullanılan görsel öğelerin özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değerinin yüksek olmaması	13	12	14	15	9	25	25	25	24	17	17	6	16	26
D2. Görsel öğelerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun , açık ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmaması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D3. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretlere yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması	15	2	22	-	11	2	18	-	24	-	16	-	15	-
D4. İçindekiler ve diğer unsurların yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	1	-
D5. Kitapta reklam unsuru taşıyan öğelere yer verilmesi	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
D6.Başlıkların, etkinliklerin vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması	1	-	1	-	1	1	1	-	1	1	1	-	1	1
D7. Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması	2	-	-	-	1	1	2	1	1	-	3	-	-	-
D8. Verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması	1	3	1	-	1	-	1	-	1	1	1	-	1	-
Toplam	32	17	38	15	23	29	47	27	54	20	39	6	34	27

Tablo 3 incelendiğinde **4. sınıf 2017** programına dayalı kitapta görsel ve içerik tasarımlarına uygunluğu başlığı altında kullanılan görsel öğelerin estetik değerinin yüksek olmaması (108), yönlendirici uyarı, sembol ve işaretleri, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması (119), içindekiler ve diğer unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması (5), başlıklar, etkinlikler vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması (7), Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (9), verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (4),şeklinde alt başlıklarda toplamda 267 hata tespit edildiği görülmektedir. **4. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise kullanılan görsel öğelerin estetik değerinin yüksek olmaması (126), görsel öğeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ,

açık ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmaması (2), yönlendirici uyarı, sembol ve işaretlere yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması (2), kitapta reklam unsuru taşıyan öğelere yer verilmesi (2), başlıklar, etkinlikler vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması (3), görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (2), verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (4),şeklinde alt başlıklarda toplamda 141 hata tespit edildiği görülmektedir. Sadece içindekiler ve diğer unsurların yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması alt temasında hataya rastlanmamıştır. Bu hataların bazılarının kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak;

- ✓ **D1 görsel öğelerin estetik değerinin yüksek olmaması (2017)** *verilen görsellerin sayfa sonu ile birleştirilmesi* (s.10-27;.32-51;56-78;84-105;108-133;138-157;164-182). **(2018)** *Öğrenim alanı başlığının renk, boyut ve tasarım açısından dikkat çekici olmaması ve görsellerin sayfa sonu ile birleştirilmesi*(s.9,16,17,23,30;33,42,49;61,66,76,79,86,88,89;93,100,109;121,137,145,146;151;173,192) diğer öğrenme alanları kapak görsellerinde fotoğraf kullanılmışken s.61'deki öğrenme alanı kapak görselinde resim kullanılmıştır (s.9,11,16,19,25,28;s.33,34,38,44-47,49,51,52,55;s.61-66,68,70,73,77,82,88,89;s.93-98,104,106,108,110,114;s.121,122,126). s.132,136,138,143-148;151,152,157,163,167;173,174,176-188,193 sayfalarında başlıkların renk, boyut ve şekil tasarımının yeterince özgün, dikkat çekici ve estetik değerinin düşük olduğu görülmektedir. *s.64 verilen çocuk görselinin içerikte* aynı kişi olduğu söylenmekte, konu tek kişi üzerinden anlatılmaktadır. Ancak; görselde iki farklı çocuk görselinin olduğu görülmekte bu yüzden tasarım hatası olduğu görülmektedir.
- ✓ **(D3) Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretleri, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması (2017)** *verilen harita ve krokilerde yön okunun bulunmaması* (s.62;s.72-75) verilen uyarıcı sembollerin başlık ile aynı renkte olması yazı puntosu ile aynı boyutta olması dikkati çekmemekte (s.12,13,15,16,18-27) bu hata kitabın her ünitesinde mevcuttur. **(2018)** *haritada yön okunun verilmemesi* (s.77-78) haritaların anlaşılması zorlaştırmaktadır. *"Ünlem" ile ifade edilen*(s.13) bölümün kitabın işaretleri kısmında anlamı yok. *İçerikte yabancı uyruklu çocukların uyum sürecinde yaşadıklarından bahsedilmektedir (s.26).* Ancak; verilen görselde bir araya toplanmış çocukların olduğunu ve içerikle uyuşmadığını görmekteyiz.
- ✓ **(D4) İçindekiler ve diğer unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması (2017)** Görselde *verilen çocuğun bebek değil de 4. Sınıf çocuğunun olması gerekirdi.(s.110), Verilen piknik görseli net ve anlaşılır* değildir*(s.111). Alışveriş görseli yeteri kadar net ve anlaşılır değildir. Öğrencinin algılayacağı düzeyde değildir(s.120).*
- ✓ **(D5) Kitapta reklam unsuru taşıyan öğelere yer verilmesi (2018)** *verilen görsellerde paket ambalajlarında hangi ürünün hangi markaya ait olduğu anlaşılmaktadır (s. 133-134).* Bilet

görsellerinin tur şirketlerinin logolarını göstermesinden dolayı reklam unsuru taşımaktadır (s.101).

- ✓ **(D6) Başlıklar, etkinlikler vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması (2017)** Ünitelerin kaçıncı ünite oldukları belirtilmemiştir.(s.10,32,56,84,108,138,162) **(2018)** *hava durumu tablosu verilmiş (s.74)* ancak resimli hava durumu tablosu olarak vermesi gerekir. *Olimpiyat bayrağı ve kız görselinin (s.174)* şekil ve boyut açısından dengesiz olması verilen bilgiler doğrultusunda görselin anlaşılamayacağını göstermektedir.
- ✓ **(D7) Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (2017)** *Kuş bakışı olarak verilmeye çalışılan görselin(s.61*) kuşbakışı ile uzaktan yakından alakası yoktur. *Sayfanın köşesinde verilen iki el görseli (s.99)* öğrenmeyi destekleyecek nitelikte değildir**. (2018)** İçerikte Sosyal Bilgiler öğrencisinin konuşması geçiyor (s.10). Ancak; görselde bir öğretmenin öğrencilere yardım ettiği görsel bulunmaktadır. İçerikte Kırşehir ilinde doğduğundan bahsediyor (s.16). Ancak; görselin Kırşehir iline ait olduğu görülmemektedir.
- ✓ **(D8) Verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (2017)** tüm ünite kapaklarında yer alan görseller ünite de yer alan konuları tam olarak kapsamamaktadır (s.10,33,57…).
- ✓ **(2018)** *içerikte çocuğun kendi tanıttığı metin yer almaktadır(*s.17). Ancak verilen görsel sadece çocuğun en son taşındığı şehir yer alıyor bu sayede içeriğe göre eksik ve yetersiz görsel kullanılmıştır. Diğer hatalı sayfalarda (s.22,25,26,105) ise görsel eksikliği vardır.

Tablo 4: 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yazım Dil Bilgisi Hatalarına İlişkin Bulgular

Diğer (Yazım Dil Bilgisi Hataları)	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
E1. Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması	3	8	2	2	2	2	1	10	3	4	1	3	3	3
E2. Anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması	1	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Toplam	4	11	3	2	2	2	1	10	3	4	1	4	4	3

Tablo 4 incelendiğinde **4. sınıf 2017** programına dayalı kitapta yazım dil bilgisi hataları başlığı altında kullanılan Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (15) ile anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (3),şeklinde alt başlıklarda toplamda 18 hata tespit edildiği

görülmektedir. **4. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (32) ile anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (4) şeklinde alt başlıklarda toplamda 36 hata tespit edildiği görülmektedir. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak;

- ✓ (E1)**Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (2017)** kronoloji olayında tüm ifadeler di li geçmiş zaman kullanılmışken burada miş li geçmiş zaman kullanılması.(… dişim çıkmış) (s.17) ile verilen şiirde noktalama işaretlerinin olmaması (s.23), Hasan Tahsin'in yazarı olduğu gazete "Hukubeşer" değil "hukuki Beşer" gazetesi olması (s.47), Savaş Dönemi ve Cepheler başlığının Satır sonunda ki kelime "gerikilmek" değil "geri çekilmek" olmalıdır(s.48), Nasreddin Hoca'dır.(s.41) değil Nasrettin olacak gibi hatalar mevcuttur. **(2018)** *'Örneğin' den (s.14) sonra* noktalı virgül getirilmesi gerekir. *"Hiçbir"* ayrı (s.25) yazılmıştır. "… istop, aç kapıyı, bezirganbaşı, dalye.. " ifadesinde (s.44) bezirganbaşı ile dalye ile arasına ve bağlacı getirilmesi gerekir. Buna benzer olarak s.97,104,126 da da hatalar var. ".. örneğin.." den sonra (s.101 virgül getirilmesi gerekir. Buna benzer olarak s.37,101,108,115,125,154,155,158,194 te de hatalar var.
- ✓ (E2)**Anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (2017)** Ağız Tadı" ile fıkrasında (s.41) Nasrettin Hoca'nın garip olması anlatılmaya çalışılırken garip adında başka bir adamın olduğu anlamı çıkmaktadır. Anlatım bozukluğuna neden olmuştur. **(2018)** Eski kimlik kartları hakkında bunları biliyor muydunuz? (s.12) bilgisinden sonra yeni kimlik kartları hakkında bilgi verilmiştir. Ancak; verilen bilgiler arasında bağlantı cümlesi kurulmadığı için anlatım bozukluğuna neden olmuştur. "..ancak bu bundan .." ifadesinde (s.160) cümlenin akışına göre gereksiz kelime kullanımı anlatım bozukluğuna neden olmuştur.

Tablo 5. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliğine İlişkin Bulgular

İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
B1. Bilimsel bilgi dışında görüş veya kanaat niteliğinde olan bilgilerin hangi kaynağa ya da kişiye ait olduğunun açıkça belirtilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2. Kaynakların gösterilmesinde evrensel olarak geçerli bilimsel standartların esas alınmaması	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B3.Bilimsel olarak yanlış ve hatalı bir bilginin kullanılması	1	-	3	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-

B4. Alternatif ve kesin olmayan teoriler ile gerçekliği tartışılan konular ve bilgilerin, kesin bilgiymiş gibi sunulması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B5.Öğrencilerin kesin olmayan bilgileri veya içeriği bütün olarak algılamalarını engelleyen uyarılara yer verilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B6.İstatistiki verilerin eksik olması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B7.İstatistiki verilerin ve haber kaynaklarının güncel olmaması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-
B8. İçeriğin yetersiz olması ve eksik bilgi verilmesi	-	2	5	1	1	-	-	-	-	-	-	-	4	-
B9. Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde cinsiyet açısından makul bir dengenin gözetilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	4	2	9	2	2	-	-	-	1	-	1	-	6	-

Tablo 5 incelendiğinde **5. sınıf 2017** programına dayalı kitapta İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliği başlığı altında kaynakçanın yanlış gösterilmesi (4),hatalı bilginin verilmesi (6), haber kaynaklarının güncel olmaması (3), içeriğin yetersiz ve eksik olması (10) şeklinde alt başlıklarda toplamda 23 hata tespit edildiği görülmektedir. **5. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise hatalı bilginin verilmesi (1), içeriğin yetersiz olması ve eksik bilgi vermesi(3) şeklinde alt başlıklarda toplamda 4 hata tespit edilip diğer alt başlıklarda hataya rastlanılmamıştır. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak bazı örnekler;

- ✓ **(B2)Kaynakçanın yanlış gösterilmesi (2017)** *Selçuk Beşir Demir, Hamza Akengin, Hikayelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi, s.40-41 kaynakçanın (s.13)*Nefise Atçakarlar, Masallarla Değerler Eğitimi Bir Varmış Bir Yokmuş Masal Parkı,s.109-110 *yazımı (s.18)yanlışlık yapılmış olup* doğrusu metin içi kaynak gösterimi (yazarın soyadı, yıl: sayfa) ya da yazarın soyadı, yıl şeklinde olmalıdır.
- ✓ **(B3)Hatalı bilginin verilmesi (2017)***"Yaşama hakkı yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da en önemli haklarındandır.'' (s.23)*ifadesi yanlıştır. Sadece yetişkinlerin ve çocukların değil her canlının yaşama hakkı vardır. *Sümerlerin yazıyı M.Ö.3200 yıllında bulunduğu* (s.37) ifadesi kullanılmıştır. Ancak *yazının* M.Ö 3500 yılında bulunduğu şeklinde yazılması gerekir**.(2018)** *Hititler MÖ 2000-700 tarihleri arasında yaşamıştır(s.35*) ifadesi bulunmaktadır. Ancak; Çorum müzesi kaynaklarına göre 1650-1200 tarihleri olduğu verilmektedir.
- ✓ **(B7)Haber kaynaklarının güncel olmaması (2017)** *İnternet Haberi 5 Aralık 2013 tarihli (s.169)* haber güncel değildir. Muhtarın görevleri (s.155) güncel bilgi değildir. Verilen bilgiler arasında *"mahalleye yeni taşınanların kayıt işlemlerini yaparım"* gibi bir görevi olduğu verilmiştir ancak bu görev güncel bir bilgi değildir.

- ✓ **(B8)İçeriğin yetersiz ve eksik olması (2017)** *Horon oyunu (s.53)* hakkında bilgi verilmiştir. Ancak verilen oyunun hangi yöreye ait olduğu verilmemiştir. Ancak; Horon' un; Doğu Karadeniz yöresinde oynanan bir oyundur şeklinde belirtilmesi gerekir. *Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıklarının yaşadıkları bölge ve tarihleri verilmemiş* (s.36 – 43) bu yüzden eksik ve yetersiz bilgi olarak görülmektedir. **(2018)** *4.sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde gördüğünüz bilgileri birlikte öğrenelim* şeklinde ifade(s.10) bulunmakta ancak; verilen bilgiler doğrultusun da 4. sınıfta *gördüğü* 7 konunun tümünden bahsetmemekte sadece 4 tanesinde bahsedilmekte bu da öğrenciye eksik ve yetersiz bilgilerin aktarıldığını göstermektedir. *Sosyal Bilgilerin tanımı, tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık ve hukukla ilgili konular içeren bir derstir (s.11)* şeklinde verilmiştir. Ancak eksik ve yetersiz verilmiştir. 2005 sosyal bilgiler programında bu dersin tanımı; "bireyin toplumsal var oluşunu 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 dersidir" şeklinde verilmiştir. Hatay Arkeoloji sanal müze ziyareti için verilen genel ağ adresi (s.39) eksik ve ulaşılamıyor.

Tablo 6. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin Eğitim Ve Öğretim Programının Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular

İçeriğin Eğitim ve Öğretim Programının Kazanımlarını	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
C1. Kullanılan dilin öğrencilerin gelişim düzeylerine göre uygun açık ve anlaşılır olmaması	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
C2.Hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının uygun bir şekilde ifade edilmemesi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C3.Dersin içeriğine göre mantıksal bir sıra ve hacim bakımından programa uygun bir dengenin olmaması	-	-	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-
C4.Bölüm başında sunulan soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun ve gerçekçi olarak verilmemesi	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
C5.Kazanım ile ilgili bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek alıştırmalar ve etkinlikler yer verilmemesi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-

C6.Kazanımların diğer derslerle, konularla ve günlük hayatla olan bağlantısına yer verilmemesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	2	2	3	1	1	2	3	2	2	1	1	1	3	1				

Tablo 6 incelendiğinde **5. sınıf 2017** programına dayalı kitapta içeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği başlığı altında Kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmaması (1),hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (7), dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (2), bölüm başındaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması (2), bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinliklere yer verilmemesi (2) şeklinde alt başlıklarda toplamda 15 hata tespit edildiği görülmektedir. **5. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (7), dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (2), bölüm başındaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması (1), şeklinde alt başlıklarda toplamda 10 hata tespit edildiği görülmektedir.Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak bazı örnekler;

- ✓ **(C1)Kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmaması (2017)** *" geçmişte ulaşım atlı arabalarla yapılırdı. Bu nedenle de nalbantlık yaygın bir meslekti ifadesinin ardından gelen "..otomobil kullanılmaya başladığı için otomobil tamirciliği bir meslek…"* diye başlayıp devam eden cümle(s.140) ile nalbantlık at arabası tamirciliği anlamına gelmektedir
- ✓ **(C2) Hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi (2017,2018)** Ünite kapağında verilen kazanımların hangi konuya ait olduğu belirtilmemiş (Tüm üniteler)
- ✓ **(C3**) **Dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması (2017)** Bilim adamları sıralanırken mantıklı bir sıra benimsenmemiştir (s.107). **(2018)** doğal ortam ile ilgili bilgi verilmiş (s.79) olup bunun yerine beşeri ortam ile ilgili örnek verilmiştir (2018). Sayfa 112'de verilen kaynakça tanımının s.110'da verilmemesi konu bütünlüğü bakımından mantıksal hatadır.
- ✓ **(C4**) **Bölüm başındaki soru ve etkinliklerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmaması (2017)** İlk soru (s98) uygun değildir. İnternetle ilgili soru sorulmalıydı. **(2018)** bölüm başında sorulan Sosyal bilgiler dersinden beklentileriniz nelerdir? (s.10) Sorusunun 4. Sınıfta sorulması gerekir.
- ✓ **(C5) Bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinliklere yer verilmemesi (2017)** Verilen bilgilerin ardından öğrenciyi düşünmeye sevk edecek herhangi bir soru sorulmamıştır (s.183).

***Tablo 7**. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İçeriğin, Görsel Ve İçerik Tasarımlarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular*

İçeriğin, Görsel ve İçerik Tasarımlarına Uygunluğu	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
D1. Kitapta kullanılan görsel öğelerin özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değerinin yüksek olmaması	7	-	7	-	12	-	6	-	13	-	7	-	18	-
D2. Görsel öğelerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun, açık ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmaması	-	-	-	-	3	-	1	-	2	-	-	-	-	-
D3. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretlere, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması	15	-	23	-	14	-	18	-	17	-	15	-	19	-
D4. İçindekiler ve diğer unsurların yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D5. Kitapta reklam unsuru taşıyan öğelere yer verilmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D6.Başlıkların, etkinliklerin vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması.	1	-	14	-	6	-	1	-	1	-	1	-	1	-
D7.Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması.	1	-	5	1	1	-	1		9	-	2	-	2	-
D8. Verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması.	2	1	-	-	1	3	1	-	2	-	2	9	1	-
Toplam	27	1	49	1	38	3	28	-	44	-	27	9	41	-

Tablo 7 incelendiğinde **5. sınıf 2017** programına dayalı kitapta görsel ve içerik tasarımlarına uygunluğu başlığı altında kullanılan görsel öğelerin estetik değerinin yüksek olmaması (70), görsel öğelerin öğrencinin gelişim seviyesine uygun olmaması (6) yönlendirici uyarı, sembol ve işaretleri, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması (121), içindekiler ve diğer unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması (2), başlıklar, etkinlikler vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması (25), Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (21), verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (4),şeklinde alt başlıklarda toplamda 254 hata tespit edildiği görülmektedir. Kitapta sadece reklam unsuru taşıyan öğelere yer verilmesi hatasına rastlanmamıştır. **5. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise sadece görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (1), verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (13), şeklinde alt başlıklarda toplamda 14 hata tespit edilip diğer alt başlıklarda hatalara rastlanılmamıştır. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak bazı örnekler;

- ✓ **(D1) görsel öğelerin estetik değerinin yüksek olmaması (2017)** Görsellerin sayfa sonu ile birleştirilmesi (s.26,27,28,38,48,53,55,57,58,59…)**.** Görsel (s.172) tasarım açısından gerçekçi değildir.(fotomontaj). Görsel (s.133) ülkemize ait olup, yurtdışından bir görsel kullanılmıştır.
- ✓ **(D2) görsel öğelerin öğrencinin gelişim seviyesine uygun olmaması (2017)** Verilen görseller (s.66-67,76, 120,121) öğrenmeyi destekleyici değildir.
- ✓ **(D3) Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretleri, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması (2017)** Verilen uyarıcı sembollerin başlık ile aynı renkte olması yazı puntosu ile aynı boyutta olması dikkati çekmemekte olup(s.12-23,27-30,36-60,163-186) bu hata kitabın her ünitesinde mevcuttur. Yönlendirici uyarıcı, semboller (s.118, 120, 122-126,130-135, 138, 139, 140, 142) yeterince açık algılanabilir değildir.
- ✓ **(D4) İçindekiler ve diğer unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanmaması (2017)** *"Haklarımı ve* Sorumluluklarımı *Biliyorum"'* konu başlığında yer alan görsel (s.18) konu için yeterli ve kullanışlı değildir.
- ✓ **(D6) Başlıklar, etkinlikler vb. kolay okunur ve tutarlı olmaması (2017)** Ünitelerin kaçıncı ünite oldukları (s.10-11,166-167) belirtilmemiştir.' de *Sümerler, Babiller, Asurlular, Hititler, Urartular, Frigler ve Lidyalılar* (s.38-43) *için özel olarak(Anadolu'nun batısında bulunan olarak başlıkla* belirtilmeli*) ile ilgili verilen bilgilerde başlık verilmemiştir*. Haritanın (s.141) başlığı yok, lejantı ve içerik bilgisi yok (bölge isimleri gibi). "*Bayramlar, El Sanatları, Düğünler, Halkoyunları, Türküler, Tarihi Eserler"* (s.50) ile ilgili verilen bilgilerde başlık verilmemiştir.
- ✓ **(D7) Görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması (2017)** Görselinin (s.16) yanında yer alan bilgi *uzak yerlere yapılan yolculuklardan* söz etmiştir. Ancak görselde askerler bulunmakta savaş gemisidir. Görsel (s.170) ile içerik uyuşmuyor. **(2018)** Hititler ile ilgili verilen bilgiler (s.35) doğrultusunda güneş kursundan bahsedilmemiştir ancak, görselde güneş kursu verilmiştir içerik ile görselin uyum sağlamadığı görülmektedir.
- ✓ **(D8) Verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması (2017)** tüm ünite kapaklarında yer alan görseller (s.10,11) ünite de yer alan konuları tam olarak kapsamamaktadır. **(2018)** Okuma metninde (s.18) verilen bilgilere göre kullanılan görsel eksik ve yetersizdir. Ticaret, hizmet ve sanayi adlı başlıklar (s.78) ile ilgili görsel verilmemiştir. Ancak aynı sayfada diğer konular ile ilgili görsellere yer verilmiştir. Bu yüzden hata eksik görselin kullanıldığı görülmektedir. Verilen temel haklar ile ilgili bilgiler(s. 167-169) doğrultusunda görsel verilmemiştir.

Tablo 8. 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yazım Dil Bilgisi Hatalarına İlişkin Bulgular

Diğer (Yazım Dil Bilgisi Hataları)	**1.Ünite**		**2.Ünite**		**3.Ünite**		**4.Ünite**		**5.Ünite**		**6.Ünite**		**7.Ünite**	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
E1. Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması	3	2	16	1	2	2	2	-	2	1	2	7	1	4
E2. Anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması	3	1	4	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Toplam	6	3	20	2	3	2	2	1	3	1	2	7	1	4

Tablo 8 incelendiğinde **5. sınıf 2017** programına dayalı kitapta Yazım Dil Bilgisi Hataları başlığı altında kullanılan Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (28) ile anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (9**)**,şeklinde alt başlıklarda toplamda 37 hata tespit edildiği görülmektedir. **5. sınıf 2018** programına dayalı kitapta ise Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (17) ile anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (3**)**,şeklinde alt başlıklarda toplamda 20 hata tespit edildiği görülmektedir. Bu hataların kitapta nasıl geçtiğine ilişkin olarak;

- ✓ **(E1)Yazım, imla ve anlatım hatalarından arındırılmış olmaması (2017) .**(S.168) 2. paragrafta ' Çünkü' den sonra iki sadece virgül getirilmesi gerekir. Kındıra Köyü" (s.125)" Havva Kuvvetleri" (s.95), "Konya ovası" (s.68), "Ardahanda " (s.70), "Değiştirilmelisiniz" (s.101) kelimelerin yazımı yanlıştır. **(2018)** '….kırtasiyeden kale, silgi, boya kalemleri ..' (s.15) silgi ile boya kalemleri arasına 've' getirilmesi gerekir. Benzer hatalar (s.24,34,63,77,119,154,157…….)
- ✓ **(E2)Anlatım bozukluğundan arındırılmamış olmaması (2017) "***Böylelikle diğer atıklardan hava kirliliği, su kirliliği, su kullanımı azalıyor"* cümlesinde (s.130) anlatım bozukluğu yapılmıştır. **"***En uzun ve en* kısa *süre yaşayan devletler hangisidir?"* **.**(s.44) şeklindeki ifadede "hangileridir" olarak yazılması anlatım bozukluğunun giderilmesini sağlar. "*Aşağıdaki haberi okuyarak….soruyu cevaplayınız."* **.**(s.50) ifadesinde verilen bilgilerde iki tane soru olduğu için "soruyu" değil "soruları" olarak yazılması anlatımın düzenlemesini sağlar. **(2018)** Düşünelim tartışalım bölümünde ilk soru da *"…. Çocuk haklarından hangisinin ihlal edilmemesi için çalışma yapmıştır?.."(s.29)* ifadesinde nasıl bir çalışma yapılmıştır şeklinde sorulması cümlenin anlatım bozukluğunu gidermek için gerekli olacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2017 yılında Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı tarafından kabul edilerek uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Eğitimi Programı (4. ve 5. sınıflar) ile Türkiye'de sosyal bilgiler öğretimi konusunda yeni uygulamalara yer verilmeye çalışılmıştır. Ders kitapların bir komisyon tarafından incelenmesi, komisyonda farklı dallarda uzmanların olması ders kitaplarının yeterliliğini olumlu etkilemiş olup eğitim-öğretim sürecinde en fazla kullanılan ders kitaplarının en iyi olması, eğitim süreci içerisinde herkesi olumlu yönde etkilemekte olup bütün bunlar en kusursuz ders kitapları için çalışılmalıdır. Ancak ne var ki bunlara rağmen yine de hatalara rastlanılmaktadır. Kitaplarda son zamanlarda karşılaşılan hataların sebebini oluşturan faktörleri şu şekilde tasnif edebiliriz:

✓ Ders Kitabı yazan ve inceleyen ehil uzmanlara ulaşılamaması mevcut komisyonlardaki uzmanların da nitelik ve nicelik olarak yeterli olmaması,.

✓ Kitapları bir an önce yetiştirmek için işlerin aceleye getirilerek yeterli incelemenin yapılamamış olması,

✓ Kitap yazımı ve kitap inceleme komisyonlarında bulunan bir takım art niyetli kişilerin kasıtlı olarak hata yapabileceği ihtimali,

Ders kitapları ilköğretim kurumlarında, derslere karşı oluşacak ilginin temellerinin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Ders kitabının içeriği kadar, görsel tasarımının da bilgiyi aktarmada önemli işlevi vardır. Bu öğretim materyalleri nitelikli tasarlandıklarında öğrencinin görsel ve sözel hafızasının gelişmesini sağlayacaktır. Ders kitaplarında yer alan görsel elemanların, metnin kavranmasını kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı ve kitabın cazibesini artırdığı bilinmektedir (Mazlum ve Mazlum, 2016: 12). Çocuk okunan ya da okuduğunun karşılığını resimlerde de görmeyi bekler. Resimlemelerin metnin içeriği ile çelişmemesi, olumsuz anlamlandırmalara sebep vermemesi gereklidir. Resimsel anlatımlar, metinde anlatılanı ortaya koymanın ötesinde, metnin planı ya da ana düşüncesiyle örtüşen ama bunu yanında yeni ve zengin ayrıntılara da sahip bir konumda olmalıdır (Kara, 2012:229-230).Tasarım; diğer bütün alanlarda olduğu gibi ders kitaplarının etkililiği için de önemlidir. Nasıl ki resimleri güzel seçilmemiş bir dergiyi okumak bize zevk vermiyorsa, güzel ve kurallarına uygun olmadan tasarlanmış bir kitaptan ders çalışmak ta öğrencilere keyif vermez. Etkili ders kitabı tasarımı için, tasarım öğelerinin seçilmesi ve tasarım ilkeleri uyularak düzenlenmesi gerekmektedir.

İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği teması altında**, 4. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitap ile 2018 programına dayalı kitaptaki hata sayıları (10) aynı olup 2018 kitabı 2017 kitabında olan kaynağın belirtilmemesi ve kaynakçanın yanlış gösterilmesi hatalarından

arındırılmıştır. Ancak 2018 kitabında içeriğin yetersiz olması ve eksik bilgi verilmesi açısından daha fazla hataya rastlanılmıştır**. 5. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 23 hata tespit edildiği halde 2018 programına dayalı kitapta ciddi oranda bir düşüş olup (4) yok denecek kadar az olup sadece 2 alt temada (hatalı bilginin verilmesi, içeriğin yetersiz ve eksik olması) hataya rastlanılmıştır.

İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği teması altında**, 4. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 10 hata tespit edildiği halde 2018 programına dayalı kitapta ciddi oranda bir artış olup (22) bu artış özellikle dersin içeriğine göre bir dengenin olmaması ile bilgiler sunulduktan sonra öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinliklere yer verilmemesi şeklindeki hatalarından kaynaklanmaktadır. **5. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 15 hata 2018 programına dayalı kitapta ise hata sayısında yarıya yakın (10) bir oranda azalma söz konusudur. 2017 ve 2018 yıllarına ait hem 4 hem de 5.sınıf kitaplarının her ünite/öğrenme alanında hangi içeriğin hangi kazanımı karşıladığının ifade edilmemesi hatası mevcut olup daha önce yapılan hata düzeltilmemiştir.

Görsel tasarım öge ve ilkeleri, tasarım çalışmasında estetik bir bütünlük ve anlatımı elde edebilmek için tasarımcıların önemli bir bölümünün sıklıkla başvurdukları bir uygulama yöntemidir. Görsel tasarım öge ve ilkeleri yalnızca yükseköğretimde değil, ilk ve orta öğretimde de eğitimcilere ve öğrencilere kullanılabilecekleri biçimsel araçlar sunmaktadır. Görsel öğelerin metnin içeriğini etkili bir şekilde desteklemesi için metinle görsellerin kullanıldığı yerlerin tutarlı olması gerekir. Metinle onu destekleyen görsel öğeler arasına ilgisiz metinlerin ya da görsellerin girmesi etkililik derecesini azaltır. Bu nedenle metinle görsellerin birbirini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Özellikle metinle, görsel öğelerin aynı sayfa içerisinde birbirinden uzak kalması ya da farklı sayfalarda yer alması mesajın etkisini azaltacağı için görsel öğeler metnin üstünde, yanında ya da metnin altında yer almalıdır.

Görsel ve içerik tasarımlarına uygunluğu teması altında **4. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 267 hata 2018 programına dayalı kitapta ise hata sayısında yarıya yakın (141) bir oranda azalma söz konusudur. Hata sayılması nicelik olarak azalmış olsa bile nitelik olarak 2017 yılında yapılan hatalar aynen devam etmektedir. Temalar açısından en fazla hata bu tema altında yapılmıştır. **5. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 254 hata tespit edildiği halde 2018 programına dayalı kitapta ciddi oranda bir düşüş olup (14) yok denecek kadar az olup sadece 2 alt temada (görselde verilen bilgi ve içerik arasında uyum sağlanmaması, verilen bilgilere göre eksik ve yetersiz görsel kullanılması) hataya rastlanılmıştır.

Vurgulama yapmak amacıyla, ok ve benzeri yön gösteren araçların kullanılması, önemli öğe için diğerlerinden daha parlak bir renk kullanılması, temel öğenin diğerlerinden daha büyük yapılması, vurgulanmak istenilen madde rengi ile zemin arasında kontrast oluşturulması, diğer şekillerden farklı bir şekil kullanılması gerekir. Ancak, 2017 yılı 4.ve 5.sınıf kitaplarında yönlendirici uyarı, sembol ve işaretleri, yer verilmemesi ve kolay algılanır olmaması alt temalarında ciddi şekilde hatalara rastlanılmıştır.

Yazım Dil Bilgisi Hataları teması altında 4. sınıf açısından bakıldığında 2017 programına dayalı kitapta 18 hata tespit edildiği halde 2018 programına dayalı kitapta ciddi oranda bir artış (36) olmuştur. Bu artış özellikle noktalama işaretleri ve imla hatalarından kaynaklanmaktadır.**5. sınıf açısından bakıldığında** 2017 programına dayalı kitapta 37 hata tespit edildiği halde 2018 programına dayalı kitapta ciddi oranda bir azalma (20) olmuştur.

Genel olarak,2018 programına dayalı 4.sınıf kitabında hata sayıları önceki yıla göre artmakta iken 5.sınıf kitabında ise azalma söz konusudur.5.sınıf için daha dikkatli bir basım ve inceleme yapıldığı söylenebilirken aynı durum 4.sınıf için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Temalar açısından en fazla hata 2017 yılı 4.ve 5.sınıf ile 2018 yılı 4.sınıf düzeyinde görsel ve içerik tasarımlarına uygunluğu teması altında yapılmıştır.

Yapılan bu çalışma ile ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıda yer alan bazı önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Ders kitapları üniversitelere taksim edilerek ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden görevlendirilecek öğretmenlerle birlikte güçlü bir akademik ve eğitimci kadro ile kaliteli kitaplar yazılabilir.
- ✓ Ders Kitabı hazırlama işi yurt dışında olduğu gibi tamamen uzmanlaşmış yayınevlerine bırakılabilir.
- ✓ Hazırlanan ders kitapları okutulmak amacıyla aceleyle okullara gönderilmek yerine inceleme grupları oluşturularak önce pilot uygulamalarla okutulduktan sonra görülen hatalar düzeltilerek ondan sonra okullara gönderilebilir.

Kaynakça

Aktekin, S. ve Baki Pala, Ç. (2013). 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* 265-286

Doyran, E. Y. (1997). İlköğretim 1. Sınıf Ders Kitaplarında Biçim İçerik İlişkisi, *Anadolu Üniversitesi,* 7,ss:35-43

Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5., 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla ili örneği). *International Journal Of Turkish Education Science, 5(8),*64-76.

Evirgen, Ö.F., Özkan, J., Öztürk, S. ve Özdural, Z. (2017).*İlkokul Sosyal Bilgiler 5.sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB

Evirgen,Ö.F., Özdural, Z., Özkan, J. ve Öztürk, S.(2017).*İlkokul Sosyal Bilgiler 4.sınıf Ders Kitabı*, Ankara: MEB

Kara, C.(2012).Çocuk Kitabı Seçiminde Resimlemelerle İlgili Olarak Ebeveynin Dikkat Etmesi Gereken Başlıca Unsurlar, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*,1 (1), 225-232

Mazlum, Ö. ve Mazlum, F., S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Sed Sanat Eğitimi Dergisi,4*(1),1-18.Doı: 10.7816/Sed-04-01-01

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis *(2nd Ed.)*, Thousand Oaks, London: Sage Publications.

Mohammad, R. F., ve Kumari. R. (2007). Effective Use Of Textbooks: A Neglected Aspect Of Education In Pakistan, *Journal of Educationfor International Development, 3(1),*1-12.

Önal, H.ve Kaya, N. (2006), Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4. ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi. *BAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(16), 21-37. Http://Sbe.Balikesir.Edu.Tr/Dergi/Edergi/C9s16/Makale/C9s16m2.Pdf (09.01.2018)

Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Ders Kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], (2013). *Taslak Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler,* Sayı:96732399/116.03/27040

Tüysüz, S. (2018). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Ders Kitabı.* Ankara: Tuna Matbaacılık.

Yıldırım , A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Finans Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Yavaş

Gazi Üniversitesi mehmet.yavas@gazi.edu.tr

Doç. Dr. Bülent Akbaba

Gazi Üniversitesi akbaba@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Finans kavramının Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin ilgili kavrama yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar ve çizdikleri karikatür/resimler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olan araştırmada mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; sosyo-ekonomik düzey (SED) verileri göz önünde bulundurularak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinin üst ve alt SED'e sahip merkez ilçelerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 3 ortaokulda çalışmaya katılım gösteren 151 (80 kız-71 erkek) 7. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların SED farkı gözetilmeksizin finans kavramını ekonomik anlamda destek sağlayan ve değerli olarak algılamalarına karşılık, üst SED katılımcıların finansa ''istedikleri zaman ulaşabilen'' alt SED katılımcıların ise ''kolay ulaşılamayan'' ve ''çok çabuk tükenen kaynak'' olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finans, Metafor, Resim/Karikatür

Metaphorical Perceptions of 7th Grade Students towards the Concept of Finance

Summary

The aim of this study is to determine how the concept of finance is perceived by 7th grade students in secondary school. In line with this aim, the metaphors and the caricatures / paintings developed by the students for the related concept are examined. Data collection and document analysis methods were used in the research carried out in qualitative research design. The study group of the study; taking into account the socio-economic level (SEL) data, in the spring term of 2017-2018 academic year, the participation of 3 middle school students in the middle and lower SEL centers in Ankara was selected according to the maximum diversity sampling method 151 (80 Girls – 71 males) 7th grade students. Content analysis was used to analyze and interpret the data obtained from the participants. As a results of research; respondents' perception of finance without any difference, providing economic support and perceiving them as valuable. As a result of the research; It was concluded that the participants perceived the concept of finance as economically supportive and valued by the participants without considering the difference of SEL, whereas the upper SEL participants perceived the finance as possible, while the lower SEL participants perceived the source as easily exhausted and very quickly exhausted.

Keywords: Finance, Metaphor, Painting/Caricature

Giriş

21. Yüzyılda meydana gelen gelişmeler, insanların yaşamlarında ve hayat standartlarında da büyük değişimleri beraberinde getirmiştir. Özellikle teknolojik alanda meydana gelen büyük ilerleme insanların birbirleri ile olan etkileşimlerinin artmasına ve aralarında olan mesafelerin önemini yitirmesine neden olmuştur. Bu etkileşimin en fazla hissedildiği alanların başında ticari ve ekonomik ilişkiler gelmektedir. Bu nedenle hızla artan bu teknolojik etkileşimin olumlu ya da olumsuz etkileri konusunda bireylerin bilgi sahibi olmaları finansal okuryazarlık becerisi kazanmaları yoluyla mümkündür. Dünya Ekonomi Forumu (WEF)'nun 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırdığı becerilerden birisi finansal okuryazarlıktır (Soffel, 2016). Finansal okuryazarlık temel düzeyde finansal ürün ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak, gündelik hayatta finansal araçların seçiminde bilgiye dayalı olarak karar verebilmeyi sağlamaktadır (Tosun, 2016). Sosyal Bilgiler öğretim programında da öğrenciye kazandırılması amaçlanan becerilerden olan finansal okuryazarlık için öncelikle ölçülmesi gereken öğrencilerin kavram algılarıdır. Çünkü kavramlar insanın olguları anlamasına ve bu olgular üzerinde etkili bir şekilde düşünmelerine katkı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kavramlar insanların düşüncelerinin temel taşlarıdır ve aynı zamanda bireylerin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır (Tokcan, 2015). Buradan yola çıkıldığında öğrencilere kazandırılması amaçlanan finansal okuryazarlık becerisinin öğretimi için öncelikli olarak finans kavramına öğrencilerin yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu çerçevede kavramlara

yüklenilen anlamların ne olduğu sorusuna metaforlar ile yanıt bulabilmek mümkündür (Seyhan, 2017). Metaforlar temel kavramlar ve öğrenme stratejilerinin açıklanmasında kullanılır (Akyol, 2017). Bu sebeple, finans kavramına yönelik olarak öğrencilerin metaforik algılarını ortaya çıkarmak ve sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre bir değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Finans kavramına yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma teknikleri (metaforla veri toplama ve doküman analizi ile veri toplama) kullanılmıştır. Kişilerin belirli konular, olgular ve olaylar hakkında ne düşündüklerini ve bu durumlara ne tepki verdiklerini anlamak için metaforlar en etkili veri toplama yöntemlerinden birisidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca metaforlar, birçok parçayı toplayarak tek bir bütün haline getiren veri-azaltıcı, etkili bir merkezileştirme araçları olmalarının yanı sıra kuramları bulgulara bağlama yollarıdır (Miles & Huberman, 2015). Bunun yanında dokümanlar da nitel araştırmalarda etkin bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu sebeple doküman analizi yöntemi ile veri toplama amacına uygun olarak katılımcılardan oluşturdukları metaforları destekleyici resim/karikatür çizmeleri istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinden üst ve alt sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki 3 ortaokulun (1 üst-2 alt SED) çalışmaya katılım gösteren (üst SED'den 74, alt SED'den 77) toplamda ise 151 (80 kız – 71 erkek) yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını ortaya çıkarmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarının neler olduğunu ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntemin diğer yararları; örnekleme dahil olan durumların kendine özgü boyutlarını detaylı bir şekilde tanımlama ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkması muhtemel ortak noktaların belirlenmesidir (Patton, 2014).

Veri Toplama Araçları

Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Katılımcıların finans kavramına yükledikleri anlamları ortaya koymak için farklı araştırmacılar (Saban, 2009; Aydın, 2010; Kılcan, 2013; Aydın ve Sulak, 2015) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formundan yararlanılmıştır.

Doküman İncelemesi: Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı finans kavramına yönelik olarak katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatürlerden oluşan görsel dökümanlardır. Araştırmada görsel doküman kullanılmasının sebebi benzer çalışmalarda araştırmacıların (Ersoy,2010; Ersoy ve Türkkan, 2010) görsel malzemelerin bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtmada ve değer, kural ve normlara yönelik kazanımlarda bir durum belirleme aracı olarak kullanılabileceğini belirtmeleridir. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre çoğu durumda görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ek veri kaynakları olarak kullanılabilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında her öğrenciye finans kavramıyla ilgili hazırlanan metafor formu dağıtılmıştır. Çalışma öncesi öğrencilere araştırmanın yapılma amacı ve yöntemi hakkında bilgiler verildikten sonra çalışmaya geçilmiştir. Çalışma sonrasında toplanan veriler sosyo-ekonomik düzeylere göre ayrılmış ve bir alan uzmanı eşliğinde katılımcıların finans kavramına yönelik oluşturmuş oldukları metaforlar, metaforların gerekçeleri ve çizmiş oldukları resim/karikatürler incelenmiştir. İnceleme sonrası resim/karikatür çizenler, çizmeyenler ve metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı gibi etkenler uzmanlar tarafından görüş birliğine varılarak tasnif edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve içlerinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarabilmeyi amaçlarız (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma sonrası verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında Saban (2009)'dan yararlanılarak beş aşamada yapılmıştır.

Kodlama ve Ayıklama Aşamasında; katılımcılardan elde edilen numaralandırılmış formlardan, metaforun gerekçelerinin yer almadığı, sadece finans tanımının yer aldığı ve finans kavramına yönelik herhangi bir metaforun oluşturulmaması nedeniyle toplamda 63 form elenerek değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşamasında; Saban (2009)'ın oluşturduğu metafor analizi ve Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen içerik analizi yöntemleri kullanılarak oluşturulan her metafor ayrıştırılmıştır. Sonrasında benzeyen, benzetilen ve benzeyen ve benzetilen arasındaki ilişki gözden geçirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda zayıf yapılı imgelerden oluşan alt SED'den 77 katılımcıdan toplam 43, üst SED'den 74 katılımcıdan toplam 44 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşamasında; Katılımcılar tarafından finans kavramına yönelik oluşturulan metaforlar, gerekçelerine göre kategorilere ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşamasında; Bir alan uzmanı ve yazar tarafından ayrı ayrı oluşturulan metafor listeleri Miles ve Huberman (1994)'ın ''görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı'' formülü dikkate alınarak incelenmiştir. Yapılan eşleştirmeler sonrasında üst SED'de %96 (birikim yapılan ve kumbara metaforu, 1. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi) alt SED'de %93 (cep ve para kaynağı metaforları 2. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi) güvenirlik saptanmıştır.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması; Kategorilere ayrılan metaforların, bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcı sayıları (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Metaforların gerekçelerine ait alıntılar kullanılırken katılımcı formlarına ait kodlamalar kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürler, bulgular kısmına eklenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	1	2,27	16	İnsan	1	2,27
2	Araba	1	2,27	17	Kanıt	1	2,27
3	Babam ve Annem	1	2,27	18	Kumbara	2	4,54
4	Babam	1	2,27	19	Kumbarada Biriken Para	1	2,27
5	Banka	8	18,16	20	Mutluluk	1	2,27
6	Bitmeyen Para Bankası	1	2,27	21	Para Dolu Banka	2	4,54
7	Borsa	1	2,27	22	Para ve İhtiyaç	1	2,27
8	Cüzdan	2	4,54	23	Para	5	11,35
9	Denizdeki Dalga	1	2,27	24	Parasal Kaynak	1	2,27
10	Ebeveyn	1	2,27	25	Parayı Bankaya Yatırmak	1	2,27
11	Gerekli Bir İhtiyaç	1	2,27	26	Sadaka	1	2,27
12	Hava Durumu	1	2,27	27	Sanayileşme ve Gelişme	1	2,27
13	Havada Uçan Özgür Kuşlar	1	2,27	28	Su İçmek	1	2,27
14	Her Türlü Zorlukta Destek Çıkan İş	1	2,27	29	Yardımlaşmak	1	2,27
15	Hiç Bitmeyen Bir Kaynak	1	2,27	30	Zor Zamanlarda Yardıma Koşan Bir Arkadaş	1	2,27
					TOPLAM	44	100

Tablo 1 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik olarak 30 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforların büyük çoğunluğu (25) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 5 metafor 2 – 8 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen katılımcı sayısı ortalaması yaklaşık olarak 1,4'dür. Kavrama

yönelik oluşturulan metaforların frekans dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan ''banka'' (f:8) ve ''para'' (f:5) metaforlarıdır.

Tablo 2. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	**Kategori**	**Geliştirilen Metaforlar**	**Metafor**	**Toplam Metafor**
1	İhtiyaç Duyulduğunda Yararlanılan	Para Dolu Banka, Parayı Bankaya Yatırmak, Zor Zamanlarda Yardıma Koşan Bir Arkadaş, Banka, Kumbarada Biriken Para, Hiç Bitmeyen Bir Kaynak, Para, Su İçmek, Parasal Kaynak, Yardımlaşma, Sadaka, Para Ve İhtiyaç, Gerekli Bir İhtiyaç, Kumbara, Cüzdan	16	20
2	Fayda Sağlayan	İnsanlar, Banka, Her Türlü Zorlukta Destek Çıkan İş, Sanayileşme Ve Gelişme, Babam ve Annem, Bitmeyen Para Bankası, Babam, Para, Ebeveyn, Hava Durumu	10	13
3	Değişim Gösteren	Para, Borsa, Cüzdan, Denizdeki Dalga, Kanıt, Banka	6	7
4	Değerli Olan	Havada Uçan Özgür Kuşlar, Araba, Ağaç, Mutluluk	4	4

Tablo 2 incelendiğinde üst-sosyo ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik olarak geliştirmiş oldukları metaforlar, katılımcıların yapmış oldukları açıklamalar doğrultusunda 4 kategori altında toplanmıştır.

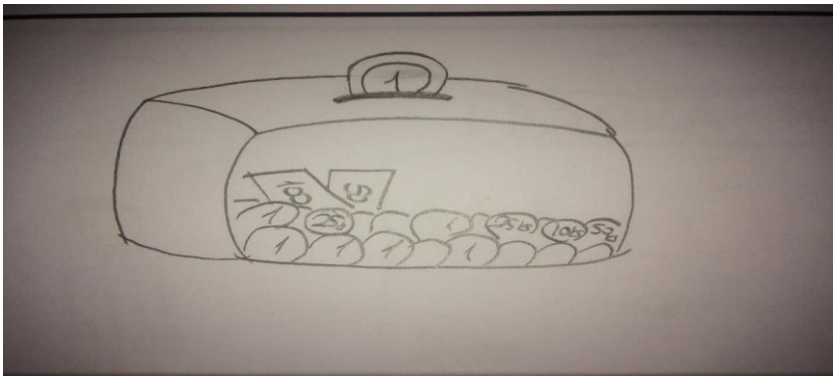
Kategori 1: İhtiyaç Duyulduğunda Yararlanılan

Bu kategori toplam 16 metafor ve 20 katılımcı (% 8,8)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''banka'' (f:3) metaforudur. Aşağıda ''i*htiyaç duyulduğunda yararlanılan*'' kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **banka** gibidir. Çünkü gerektiği zaman oradan para alabiliriz.''* **(Ü, 27)**

*''Finans **su içmek** gibidir. Çünkü para kaynağına ihtiyaç duyarız, su içmeye de ihtiyaç duyarız.''* **(Ü, 25)**

*'' Finans **kumbara** gibidir. Çünkü finans para biriktirme yani mali kaynak demektir. Bunun en güzel örneği de kumbaradır.''* **(Ü,14)**



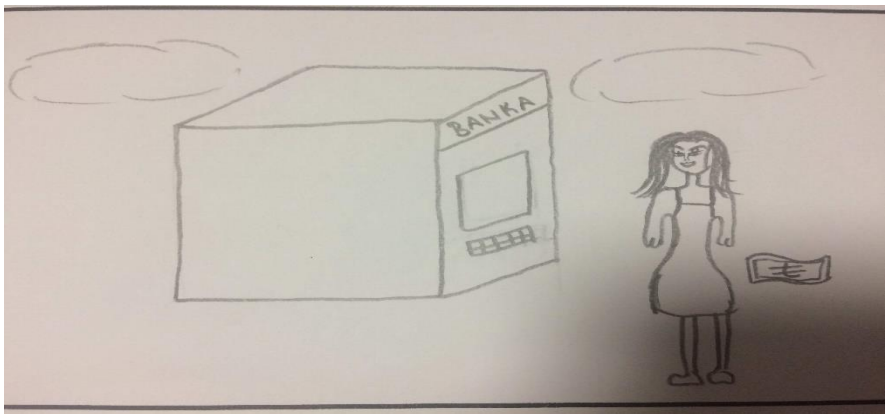
Kategori 2: Fayda Sağlayan

Bu kategori toplam 10 metafor 13 katılımcı (% 5,72)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''banka'' (f:4) metaforudur. Aşağıda *''fayda sağlayan''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **banka** gibidir. Çünkü bize ekonomik anlamda destek sağlar.''* **(Ü,12)**

*''Finans **insanlar** gibidir. Çünkü finans da gerektiği durumlarda başka yerlerde kullanılır, insan da. Finans da iş yaparken işimizi kolaylaştırır, insan da.''* **(Ü,1)**

*''Finans **hava durumu** gibidir. Çünkü olumsuz koşullarında dünyayı yerle bir eder, insanları zora sokar. Olumlu koşullarda ise insanlar mutlu olur ve çalışma istekleri artar.''* **(Ü,44)**



Kategori 3: Değişim Gösteren

Bu kategori toplamda 6 metafor 7 katılımcı (% 3,08)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''para'' (f:2) metaforudur. Aşağıda *''değişim gösteren''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **para** gibidir. Çünkü bazen yüksek miktardayken bazen düşük miktarda olabilir. Finansta böyledir. Varlığına sevinirken yokluğuna üzülürüz.''* **(Ü,6)**

*''Finans **denizdeki bir dalga** gibidir. Çünkü hiç sabit durmaz. Finans bir maddi destek kaynağıdır ve değişir. Ama bu da hiçbir zaman sonsuza kadar sürmez ve miktarı değişir.''* **(Ü,26)**

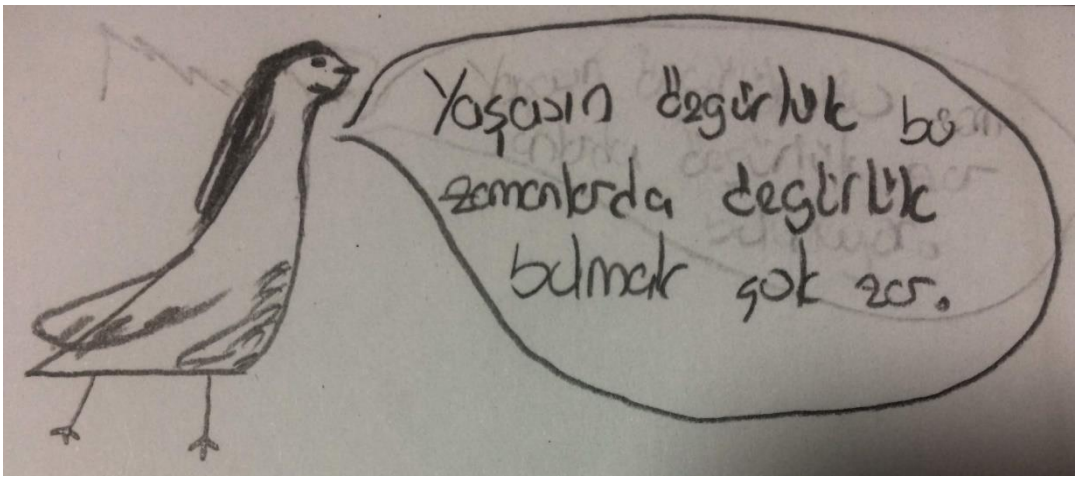
Kategori 4: Değerli Olan

Bu kategori toplamda 4 metafor 4 katılımcı (% 1,76)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda *''değerli olan''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **mutluluk** gibidir. Çünkü çalışarak elindeki para miktarı artar. Çalışarak arkadaşlarınla iyi bir ilişki kurabilirsin. Bu yüzden bence finans mutluluğa benzer.''* **(Ü,8)**

*''Finans **havada uçan özgür kuşlar** gibidir. Çünkü kuşlar özgür canlılardır. Bu nedenle yakalanmaları çok zordur. Papağan gibi kuşlar bulunması çok zordur ama çok değerlidir. Finans da bunun gibi çok zor bulunur ve örnek harcamak gerekir ama bulununca çok değerlidir.''* **(Ü,3)**

Finans kavramına yönelik olarak üst SED'e ait katılımcıların oluşturdukları metaforların gerekçelerine bakıldığında; finans kavramının yaşamımızda bize kolaylık sağlayan bir ekonomik kaynak olduğu ve istediğimiz zaman kullanma imkanına sahip olduğumuz gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.



Tablo 3: Alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağacın Suyu	1	2,32	15	İnsanlar	1	2,32
2	Ağaçlar	1	2,32	16	Kalp Atışı	1	2,32
3	Aile	1	2,32	17	Kumbara	2	4,64
4	Baba	5	11,6	18	Meyve Veren Ağaç	1	2,32
5	Babam ve Annem	2	4,64	19	Meyve	1	2,32
6	Babam	1	2,32	20	Para Kaynağı	2	4,64
7	Banka	5	11,6	21	Para	1	2,32
8	Bir İşyerinin Müdürü	1	2,32	22	Parasal Kaynak	1	2,32
9	Bulut	1	2,32	23	Patron	1	2,32
10	Cep	1	2,32	24	Petrol	1	2,32
11	Çikolata	1	2,32	25	Su Veren Çeşme	1	2,32
12	Hava Durumundaki Yağış	1	2,32	26	Su	3	6,96
13	Hayat	2	4,64	27	Suya Benzer Bir Kaynak	2	4,64
14	İnsan	1	2,32	28	Taş Madeni	1	2,32
					TOPLAM	43	100

Tablo 3 incelendiğinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik 28 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforların büyük çoğunluğu (20) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 8 matafor 2-5 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen katılımcı sayısı ortalaması 1,5'dir. Kavrama yönelik oluşturulan metaforların frekans dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan ''baba'' (f:5), ''banka'' (f:5) ve ''su'' (f:3) metaforlarıdır.

Tablo 4: Alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori	Geliştirilen Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Ekonomik Destek Sağlayan	Su Veren Çeşme, Bir İşyerinin Müdürü, Parasal Kaynak, Taş Madeni, Babam Ve Annem, Banka, Aile, Patron, Baba, Para, Meyve Veren Ağaç, Para Kaynağı	12	21
2	Fayda Sağlayan	Babam, Cep, Kumbara, Para Kaynağı, İnsanlar, Meyve, Çikolata	7	8
3	Çabuk Tükenen	Su, Hayat, Suya Benzer Bir Kaynak	3	6
4	Değerli Olan	Petrol, İnsan, Hayat, Bulut, Ağaçlar, Ağacın Suyu	6	6
5	Hareketlilik Gösteren	Kalp Atışı, Hava Durumundaki Yağış	2	2

Tablo 4 incelendiğinde alt-sosyo ekonomik düzeydeki katılımcıların finans kavramına yönelik olarak geliştirmiş oldukları metaforlar, katılımcıların yapmış oldukları açıklamalar doğrultusunda 5 kategori altında toplanmıştır.

Kategori 1: Ekonomik Destek Sağlayan

Bu kategori toplamda 12 metafor ve 21 katılımcı (% 9,03)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''baba'' (f:6) metaforudur. Aşağıda *''ekonomik destek sağlayan''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **baba** gibidir. Çünkü biz kaynağımızı oradan alırız. Paramızı biriktirip biz başkasına verirsek biz finans kaynağı oluruz.''* **(A,40)**

*''Finans **meyve veren ağaç** gibidir. Çünkü finans nasıl bize para veriyorsa, meyve veren ağaçta bize meyve verir. Finansı ağaca, meyveyi de paraya benzettim.''* **(A,46)**

*''Finans **su veren çeşme** gibidir. Çünkü finansın bize para verdiği gibi çeşme de bize su veriyor. Finansı çeşmeye, parayı suya benzetiyorum.''* **(A,9)**

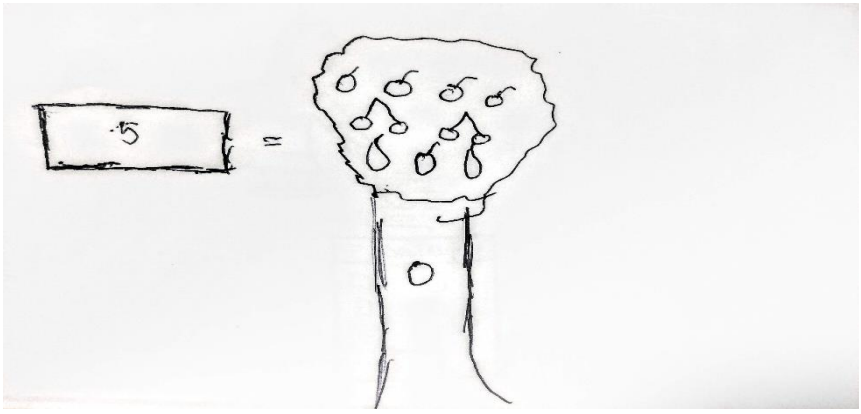


Kategori 2: Fayda Sağlayan

Bu kategori toplamda 7 metafor ve 8 katılımcı (% 3,44)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''kumbara'' (f:2) metaforudur. Aşağıda *''fayda sağlayan''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **kumbara** gibidir. Çünkü ihtiyacım olduğu her ana içinden maddi yardım alıyorum. Ayrıca Türkan'la çikolata almamı sağlar.''* **(A,41)**

*''Finans **meyve** gibidir. Çünkü meyveleri olduklarında yeriz, finansı da olduğunda kullanırız.''* **(A,14)**

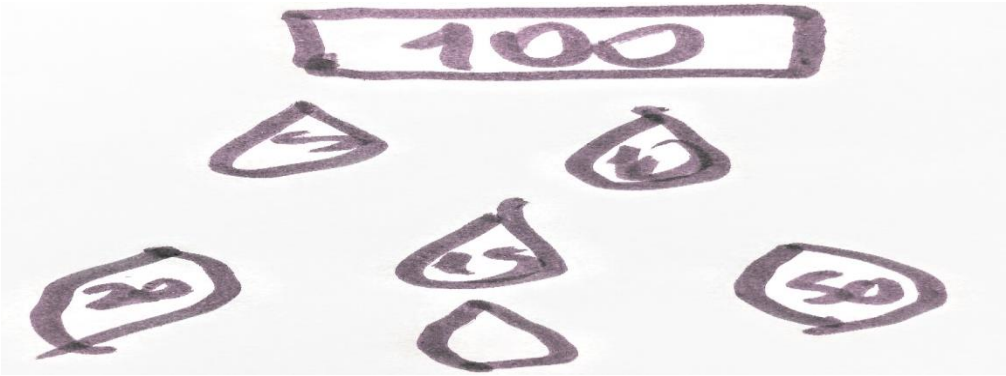


Kategori 3: Çabuk Tükenen

Bu kategori toplamda 3 metafor ve 6 katılımcı (% 2,58)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık olarak oluşturulan ''su'' (f:3) metaforudur. Aşağıda *''çabuk tükenen''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **suya** benzer. Çünkü çok harcadığımızda çok çabuk biter. Paramızı israf etmemeliyiz.''* **(A,35)**

*''Finans **içinde bulunduğumuz hayat** gibidir. Çünkü hayatta yaşadıkça önemini yitirir. Para da kullandıkça önemini yitirir.''* **(A,52)**



Kategori 4: Değerli Olan

Bu kategori toplamda 6 metafor 6 katılımcı (% 2,58)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda *''değerli olan''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **insan** gibidir. Çünkü finans da değerli bir kavramdır insan da.''* **(A,57)**

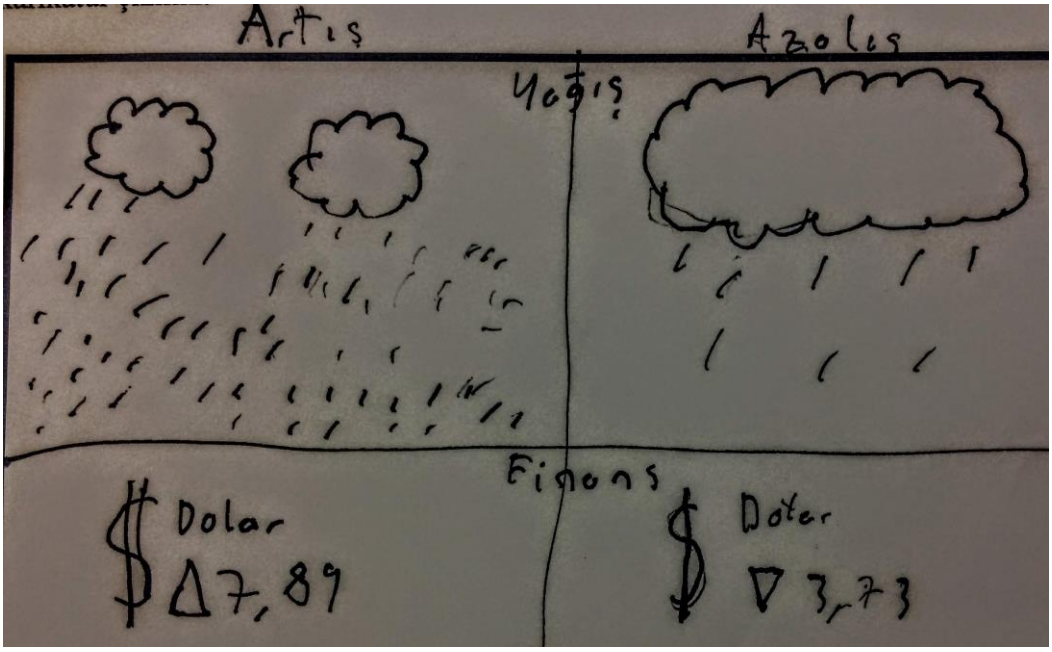
*''Finans **hayat** gibidir. Çünkü finans da hayat gibi değerini bilmedikten sonra gereksizdir.''* **(A,54)**

Kategori 5: Hareketlilik Gösteren

Bu kategori toplamda 2 metafor 2 katılımcı (% 0,86)'dan oluşmaktadır. Kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda *'hareketlilik gösteren''* kategorisine ait metaforların geliştirilme sebeplerine ve bu metaforlara ait katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatür örneklerine yer verilmiştir.

*''Finans **kalp atışı** gibidir. Çünkü kalp atışı da finans gibi inişli çıkışlıdır.''* **(A,55)**

*''Finans **hava durumundaki yağış** gibidir. Çünkü yağmur yağışı da artar, dolar Euro tarzı para birimleri de artar. Yağış da azalır, para durumumuz da azalır. İkisinde de büyük artış ve azalış olabilir.''* **(A,59)**



Finans kavramına yönelik olarak alt SED'e ait katılımcıların oluşturmuş oldukları metaforlara ve gerekçelerine bakıldığında; finansın insana ekonomik anlamda destek sağladığı ancak bununla birlikte çok çabuk tükendiği ve değerli olduğu düşüncelerine yer verilmiştir.

Sonuç

Finans kavramına yönelik SED farkı gözetilmeksizin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara, buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine ve katılımcıların çizmiş oldukları resim/karikatürlere bakıldığında; (Ü,27-Ü,12-A,57-A,9)katılımcıların büyük çoğunluğunun finans kavramının ekonomik destek sağlayan, hayatımızı kolaylaştıran, değerli olan ve miktarında değişim gözlenen bir kavram olarak algıladıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak üst SED katılımcıları finans kavramına yönelik oluşturdukları metaforların(Ü,27) gerekçelerinde istedikleri zaman finansa ulaşabilmenin imkanı olduğunu ve tükenmediğini vurgularken, alt SED katılımcıları (A,35)beklemek gerektiği, zor ulaşabildikleri ve çok çabuk tükenen olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Akyol, C. (2017). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. B. Kılcan içinde, Metaforlar ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi (s. 51-92). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın E. & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik metafor algıları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 482-500

Kılcan, B. (2013). Sosyal bilgiler programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. (Basılmamış Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kılcan, B. (2017). eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan içinde, *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (s. 93-112). Ankara: Pegem Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi.* Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Saban, A. (2009). öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 281-386.

Seyhan, O. (2017). Metaforların türleri, özellikleri ve işlevleri. B. Kılcan içinde, *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (s. 37-50). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Soffel, J. (2016, Mart 10). *World Economic Forum*. WEF Web Sitesi: https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/ adresinden alındı

Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tosun, A. E. (2016). Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerine bir alan araştırması. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

7.
UluslararasıSosyalBilgilerEğitimiSempozyumu
ISSN: 978-605-688-86-7-0

Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Kültür Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Doç. Dr., Bülent Akbaba
Gazi Üniversitesi, akbaba@gazi.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Kılcan
Gazi Üniversitesi, bahadir@gazi.edu.tr
Yüksek Lisans Öğrencisi, Merve Gürgür
Gazi Üniversitesi, mervegurgur@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, 5, 6 ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan kültür kavramının 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin ilgili kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olan araştırmada mecazlar yoluyla veri toplama ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçsal örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak belirlenen, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının 2.döneminde bir devlet okulunun 5.sınıf düzeyinden 78, 6.sınıf düzeyinden 52 , 7.sınıf düzeyinden 41 olmak üzere toplam 171 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ''Kültür……gibidir, çünkü……'' şeklinde yazılı olan formlar verilmiş ve öğrencilerden bu formlardaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulan bu formlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda toplam 20 adet metafor elde edilmiştir. 20 metafor toplam 4 ayrı kategoride toplanmıştır. *''Kültür müze gibidir. Çünkü müzede de bir şeyler öğreniriz. Kültür de o yüzden müze gibidir.''* cevabı ve bu cevaba benzer beş cevap daha *''bilgi sağlayan''* kategorisinde toplanmıştır. *''Kültürler insan gibidir. Çünkü insanlar da farklıdır, kültürlerimizde.''* cevabı ve bu cevaba benzer dört cevap daha *''farklılıkları bünyesinde barındıran''* kategorisinde toplanmıştır. *''Kültür medeniyet gibidir. Çünkü medeniyet de kültür de soyuttur.''* cevabı ve bu cevaba benzer üç cevap *daha ''anlaşılması zor olan''* kategorisindetoplanmıştır. *''Kültür gelenek gibidir. Çünkü ikisi de eskiden gelen bir şeydir.''* Cevabı ve bu cevaba benzer üç cevap daha *''sürekliliği devam eden''* kategorisinde toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kavram, Kültür, Resim/Karikatür, Metafor, Sosyal Bilgiler.

Ortaokul Düzeyindeki Öğrencilerin Kültür Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Summary

In this research; it is aimed to determine how the fifth, sixth and seventh grade students perceived the concept of culture in fifth, sixth and seventh grade Social Studies Course Teaching Programs. In the direction of this purpose, metaphors which were developed on there lated concept, pictures/ caricatures that were drawn by students have been examined. In therese archactualised in qualitative research design, data collection and contentanalys is were used by the ways of metaphors. Study group of this research, the study group that was determined by using an easily accessible sample from the objective sample types, consists of total of 171 students including 78 fifth grade students, 52 sixth grade students, 41 seventh grade students from the public school in these condperiod of 2016-2017 academic year. The study group was given written forms "*Culture is like……. , because……..*" and the students were asked to fill in the blanks in these written forms. These written forms filled by students constitutes basic data source of this research. Content analysis was used to analyze and interprete the data acquired from the participant. Total 20 metaphors were obtained in the conclusion of this analysis. 20 metaphors were gathered in total of 4 different categories. "*Culture is like a museum. Becausewelearnsomething in themuseum as well. That's why culture is like a museum.*" This answer and five other answers similar to this answer were gathered in the category of " *providin ginformation*". "*Culture is like a human. Because humans are different in our cultures as well.*" This answer and four other answer ssimilar to this answer were gathered in the category of "*containing the differences within.*" *Culture is like civilization. Because the civilization and the culture are nonphysical.*" This answer and three other answers similar to this answer were gathered in the category of " *abstruse*". "*Culture is like tradition. Because both of the mare something that used to be.*" This answer and three other answers similar to this answer were gathered in the category of " *progressingcontinutiy.*"

Keywords: Concept, Culture, Picture/ Cartoon, Metaphors, Social Studies.

Giriş

Kültür kelimesinin kökeni ''Cultura'' sözcüğünden gelmektedir. Cultura sözcüğü Latincede; sürmek, ekip-biçmek anlamlarında kullanılırken Türkçede ise ekin kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Culture sözcüğü XVII. Yüzyıla kadar Fransızcada aynı anlamda kullanıldı. İlk kez ünlü düşünür Voltaire culture sözcüğünü, insan zekasının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanılmıştır. Sözcük buradan Almancaya geçmiş ve 1793 tarihli bir Alman Dili Sözlüğün de cultur olarak yer almıştır (Güvenç, 2016, s.122).

Gökalp (2015, s.46-47), eserlerinde kültür kelimesi yerine hars kelimesini kullanmış ve harsı şöyle tanımlamıştır: ''Hars, yalnız bir milletin dinî, ahlakî, hukukî, muâkelevi, bedii, lisanî, iktisadî ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür.'' Bu tanımlama da harsı yani kültürü tek bir alanla değil, birden çok alanla ilişkilendirmiş ve bir bütün olarak ele almıştır. Gökalp'e göre; hars millî bir kavramdır, harsa dahil olan şeyler yapay değildirler. Bu görüşünü şu cümleyle açıklamaktadır: ''Bitkilerin, hayvanların organik hayatı nasıl kendiliğinden ve doğal bir surette gelişiyorsa kültüre

dahil olan şeylerin oluşması ve olgunlaşması da tıpkı öyledir.'' Gökalp, tüm bunlara ek olarak harsın başka milletlerden taklitle alınarak oluşamayacak duygular olduğunu da belirtmiştir.

Güvenç (2016, s.129), kültürü; toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Güvenç, bu tanımına ek olarak kültür sözcüğünü dört ayrı anlamda daha kullanmıştır. Bunlar; bilim alanında kültür, beşeri alanında kültür, estetik alanında kültür ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültürdür. Bilim alanındaki kültürden kastı, bütün kültürler, eğitim türleri, sanatlar ve teknolojiler yani uygarlıklardır. Beşeri alandaki kültürden kastı, bütün özel eğitim türleri, sanatlar ve teknolojilerdir. Estetik alandaki kültürden kastı güzel sanatlar ve bazı özel eğitim türleridir. Maddi ve biyolojik alandaki kültürden kastı ise, bazı mesleki ve teknik zanaat ve sanatlardır; üretim, malzeme ve her ikisini birleştiren iş bilgisidir.

Kafesoğlu (2016, s.16), kültürün tanımını yapan kişilerden bazılarının tanımlamalarını verdikten sonra kültürle ilgili şu cümleyi kurmuştur: ''Belirli bir topluluğa ait sosyal davranış ve teknik kuruluşlar kültürü meydana getirmektedir.''

Türk Dil Kurumunun yayınladığı Türkçe Sözlük'de (2011, s.550) ise kültür "'Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin'' şeklinde tanımlanmıştır.

Kültür kavramının önemli ölçüde kabul görmüş tanımlarından biri de Tylor'a (1971) aittir. Onun tanımına göre ''Kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bütündür.''(Tylor, 1971, ss.54-57 aktaran Güvenç, 2018).

Verilen tanımlar, bizlere kültür kavramının tek ve ortak bir tanımının olmadığını göstermiştir. Ancak yapılan tüm tanımlarda ortak olan bir şey vardır ki, o da kültürün tek bir alanla değil birden çok alanla ilgili ilişkili olduğudur. Özkan'a göre (2006, s.30), kültürü toplumsal yaşamın belli bir alanına sıkıştırmamak gerekir. Çünkü kültür, insanın yaşamını, geçmişten gelen deneyimleri ve birikimleriyle nasıl ürettiğini anlatır.

Kültürün kapsadığı alanlar, bir topluluğun hayat tarzının tüm yanlarını kapsamakta, topluluğun günlük yaşama alışkanlıklarından tutun da evlerinin mimarisine, çiftlik ve tarlalarının şekillerine, eğitim, yönetim ve yasal sistemlerine, neyi neden ve nasıl düşündüklerine, bir başka deyişle topluluğun egemen değer ve inançlarına kadar genişletilebilir (Özbaş, 2012, s.745).

Modern dünyada insan ömrünün büyük bir bölümü okullarda geçmektedir. O halde kültürümüzün meydana gelmesinde ve aktarılmasında okulun ve verilen eğitimin etkisi yadsınamaz. Eğitimin tanımı, amaçları, işlevselliği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Eğitimin bir tanımını yapmak gerekirse bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2011, s.13). Hayatımızın hemen her aşamasında ve hemen hergün kültür kavramı ile dolaylı ya da doğrudan karşılaşmaktayız. Kültürün karşımıza çıkardıkları bazen tanıdık gelmekte bazen ise yabancı. Toplumda bize ait olanlar bize tanıdık gelirken yabancı olanlar ise bizde merak uyandırmaktadır. Tamda burada kültürün tanıtılması, öğrenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması meselesi gündeme gelmektedir. Bu meselenin çözümü noktasında eğitim kurumlarından olan okullar yükü omuzlamaktadırlar. Okullarda yer alan dersler vasıtasıyla omuzlanan meselenin büyük bir yükü sosyal bilgiler dersine kalmaktadır. Çünkü bu ders kültür aktarımı noktasında bir amaca sahiptir ve toplumla iç içedir.

Safran (2015, s.6), eğitim programları incelendiğinde kültürleme görevinin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmeye çalışıldığını belirtmiştir. Kültür ve sosyal bilgiler ilişkisinden bahsetmeden önce sosyal bilgiler dersinin tanımını yapmalıyız. ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi sosyal bilgilerin tanımını şöyle yapmıştır: ‘‘Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.’’ (NCSS, 1993, aktaran, Safran, 2015, s.5)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 7 tane öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlardan biri de kültür ve miras öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanında Türk kültürünü oluşturan temel ögelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersi ile kültür arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersini gören öğrencilerin, kültür kavramını nasıl algıladıkları, nasıl tasvir ettikleri kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin, ''kültür'' kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama tekniği ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem türünün kullanılmasının sebebi araştırmacılardan birinin (3. araştırmacı) Ankara'da bir devlet okulunda çalışıyor olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde bir devlet ortaokulunun 5. sınıf düzeyinden 78, 6. sınıf düzeyinden 52, 7. sınıf düzeyinden 41 olmak üzere toplam 171 öğrenci oluşturmaktadır. Her öğrenci kendisine verilen metafor formunu doldurmuştur. Yapılan analizler sonucunda 171 formdan 20 metafor kabul edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 78'i 5. sınıf (44 kız-34 erkek), 52'si 6. sınıf (24 kız-28 erkek) ve 41'i de 7. sınıftadır (16 kız- 25 erkek).

Veri toplama araçları

Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ''kültür'' kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan mecazlar yoluyla veri toplama formu oluşturulmuştur. Metafor; bir şeyi veya bir fikri ona çok benzer niteliklere sahip başka bir şey ile genelde "gibi", "benzer" sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir. Başka bir deyişle metafor; bir kavramı, kelimeyi, terimi, olguyu daha güzel ve iyi anlatmak amacıyla, başka bir anlamda olan bir sözcükle, ilgi kurularak benzetme yoluyla kullanılmasıdır (Aydın, 2004, s.10). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ''kültür'' kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla *''Kültür……gibidir , çünkü ……..''* şeklinde yazılı olan formlar verilmiş ve öğrencilerden bu formlardaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulan bu formlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Doküman İncelemesi: Araştırmanın bir başka veri toplama aracı; metafor oluşturulan ''kültür'' kavramıyla alakalı olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardır. Resimler, sözel mesajların öğrenciler için anlamlaştırılmasında ve somutlaştırılmasında en yaygın olarak kullanılan öğretim materyallerindendir. Resimler, kavram ve

olguların öğrenilmesinde, öğrencilerin sözel sembollerle ifade edilen bilgileri zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olur. İletişimsel işlevi olan bir yazı biçimi olarak tanımlanan mizahın resimle ifade ediliş biçimi karikatür olarak tanımlanmaktadır. Karikatürler yazı ile anlatılması çok güç olan pek çok konunun anlatımında oldukça başarılı olmaktadır (Akbaba, 2012, s.294).

Verilerin toplanması

Uygulama Aşaması: Çalışmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, ''kültür'' kavramıyla alakalı metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacılar kendilerini ve araştırmayı yapma amaçları hakkında kısa bilgiler sunmuşlardır. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden önce, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanarak çalışmaya başlanmıştır. Katılımcılara bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir. Bu süre içerisinde katılımcıların birbirlerinden etkilenmeleri mümkün olduğunca engellenmiştir. Dersin sonunda dağıtılan formlar katılımcılardan toplanmıştır. Elde edilen veriler, öğrenciler tarafından ''kültür'' kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve değere uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler bir alan uzmanı eşliğinde gözden geçirilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırma sonrasında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması süreci aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir.

Metafor kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan katılımcıların doldurmuş oldukları mecazlar yoluyla veri toplama formları numaralandırılmıştır. Toplamda 171 katılımcının doldurduğu formlar araştırmacılar tarafından incelenmiş, araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Sonrasında bir alan uzmanının (2. araştırmacı) da fikirleri alınarak kavrama ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar ile belirtilen değerin sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar ayırt edilmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak; ''kültür'' kavramıyla alakalı üç sınıf düzeyinden 171 katılımcı tarafından belirlenen *''Kültür el sanatları gibidir. Çünkü kültür denince el sanatları aklıma gelir. Herkesin kendisine özgü fikirleri vardır. Benim aklıma da el sanatları geldi. (K 50) ''* gibi ifadelerin yer aldığı formlar elenerek 151 form

araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu aşamadan sonra katılımcıların ürettiği metaforlar Microsoft Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir.

Örnek metafor derleme aşaması: Bu aşamanın amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metaforda benzetilen ve benzeyen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Katılımcıların zayıf yapılı zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra ''kültür'' kavramıyla alakalı 5.sınıf düzeyinde 78 katılımcıdan toplam 9; 6.sınıf düzeyinde 52 katılımcıdan toplam 6; 7.sınıf düzeyinde 41 katılımcıdan toplam 5 geçerli metafor elde edilmiştir. Katılımcılara ait metafor formları yukarıdaki gibi elemeye (ayıklama ve derleme) tabi tutulduktan sonra elenen, geçerli kabul edilen metafor formlarının nihai sonucu aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo 1.*''Kültür'' kavramına yönelik oluşturulan metafor formlarının ayıklama, derleme ve geçerli kabul edilme sonrasındaki sayıları*

		Sınıf Düzeyleri			**Toplam**
		5.Sınıf	**6.Sınıf**	**7.Sınıf**	
Form Durumu	Geçersiz	69	46	36	**151**
	Geçerli	9	6	5	**20**
	Toplam	78	52	41	**171**

Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada katılımcılar tarafından formlarda yer alan ilgili kavrama yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine bakılarak kategorilendirilmiştir.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması: Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2.*Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin "kültür" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar*

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Adet	1	5	10	İnsanların Farklılığı	1	5
2	Bardaktan Bardağa Aktarılan Su	1	5	11	Kapıkulpu	1	5
3	Bilgi	1	5	12	Kitap	1	5
4	Dinî Bilgiler Dersi	1	5	13	Medeniyet	1	5
5	Disiplin	1	5	14	Melek	1	5
6	Doğal ve Tarihi Güzellikler	1	5	15	Müze	2	10
7	Gelenek	1	5	16	Sanat	1	5
8	Hoşgörü	1	5	17	Yemek	1	5
9	İnsan	2	10	18	Yöre	1	5
					Toplam	**20**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin *"kültür"* kavramına yönelik 20 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (18) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 2 metafor ise 2 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,1'dir. Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanları "müze" (f:2) ve "insan" (f:2)'dır.

Tablo 3.*Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin "kültür" kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri*

Sıra No	Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Bilgi Sağlayan	Bilgi, Dinî Bilgiler Dersi, Hoşgörü, Kapı kulpu, Kitap, Müze	6	7
2	Farklılıkları Bünyesinde Barındırması	İnsanlar, İnsanların farklılığı, Sanat Yemek, Yöre	5	5
3	Anlaşılması Zor Olan	Disiplin, İnsan, Medeniyet, Melek	4	4
4	Sürekliliği Devam Eden	Âdet, Bardaktan Bardağa Aktarılan Su, Doğal ve Tarihi Güzellikler,Gelenek	4	4

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin *"kültür"* kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplandığı

görülmektedir. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

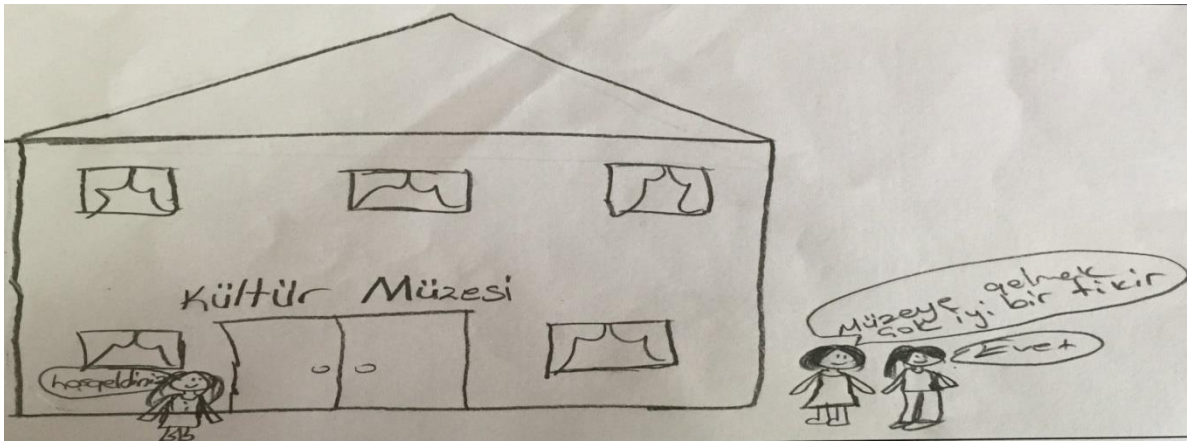
Kategori 1: Bilgi sağlayan

Tablo 3 incelendiğinde, ''Bilgi Sağlayan" kategorisinin toplam 6 metafor ve 7 katılımcı (% 35) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanın "müze" (f:2) olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcının "*Bilgi Sağlayan*" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

*''Kültür **hoşgörü** gibidir. Çünkü; ikisi de saygıyı, sevgiyi öğretir.''* **(K 2)**

Aşağıda katılımcının "*Bilgi Sağlayan*" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme yer verilmiştir.

*'' Kültür **müze** gibidir. Çünkü müzede de bir şeyler öğreniriz. Kültür de o yüzden müze gibidir.''***(K 4)**



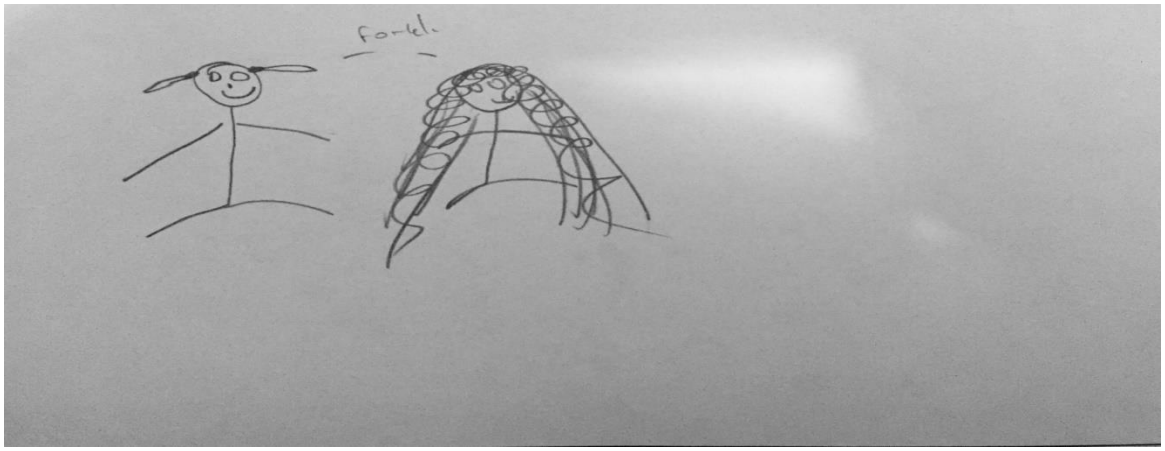
Kategori 2: Farklılıkları bünyesinde barındıran:

Tablo 3 incelendiğinde, "*Farklılıkları Bünyesinde Barındıran*" kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı (% 25) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların "*Farklılıkları Bünyesinde Barındıran*" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*''Kültür **yemek** gibidir. Çünkü; yemeğin farklı farklı çeşitleri vardır. Farklı özellikleri vardır. Her insanın farklı yemekleri olduğu gibi farklı kültürleri de var.'* **(K 86)**

Aşağıda katılımcının "*Farklılıkları Bünyesinde Barındıran*" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme yer verilmiştir.

*''Kültür **insanlar** gibidir. Çünkü; insanlar da farklıdır , kültürlerimizde''* **(K 80)**



Kategori 3: Anlaşılması zor olan:

Tablo 3 incelendiğinde, "*Anlaşılması Zor Olan*" kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 20) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların "*Anlaşılması Zor Olan*" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*''Kültür **insan** gibidir. Çünkü; kültürü ve insanı anlamak çok zordur.''* **(K 83)**

*''Kültür **medeniyet** gibidir. Çünkü; medeniyet de kültür de soyuttur.''* **(K 147)**

Kategori 4: Sürekliliği devam eden:

Tablo 3 incelendiğinde, "*Sürekliliği Devam Eden*" kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 20) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların "*Sürekliliği Devam Eden*" kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*''Kültür **doğal ve tarihi güzellikler** gibidir. Çünkü; kültürümüz de eskiden beri var, doğal ve tarihi güzelliklerimizde eskiden beri vardır .''* **(K 6)**

*''Kültür **gelenek** gibidir. Çünkü; ikisi de eskiden gelen bir şeydir.''* **(K 149)**

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kültür kavramına yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan çalışmanın sonucunda; 171 katılımcıdan 20 adet metafor elde edilmiştir. 20 adet metafor 4 kategori altında toplanmıştır.

Katılımcıların geliştirdikleri kültür kavramına ilişkin metaforlara ve buna bağlı oluşturulan metafor kategorilerine, resim/karikatürlere bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kültür kavramını "*bilgi sağlayan"* şeklinde algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların, kültür kavramına yönelik "*kitap, müze, dinî bilgiler dersi*" gibi benzetmelerde bulunmaları, kültür kavramı hakkında bilişsel düzeyde bilgiye sahip olduklarının ve soyut bir kavram olan kültürü somutlaştırmaya çalıştıklarının kanıtıdır. Kılcan ve Akbaba'nın (2013), katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerini göz önünde bulundurarak kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin algılarının incelendiği çalışmada yapılan uygulamalar sonucunda; orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların gerçekleştirdikleri metaforlar sonucu oluşan kategorilerden birisi de "*bilgi sağlayan-aydınlatan*" kategorisidir. Bahsedilen çalışmada ve yapılan çalışmada bilgi sağlayan kategorisinin ortak olması, iki çalışmanın sonuçları açısından uyumlu olduğunu göstermektedir.

Çalışmadan çıkarılan bir diğer sonuç ise, katılımcıların kültürü "farklılıkları bünyesinden barındıran" bir yapı olarak görmesidir. Katılımcıların kültür kavramını, yemeğe ve yöreye benzetmesi, katılımcıların kültür kavramını yaşantılarıyla özdeşleştirdiklerinin göstergesidir. "Kültür yöre gibidir. Çünkü ikisi de bizlerin uyguladığı ve yaptığımız tören, kıyafet, oyun, eğlence ve benzeri şeyleri içerir." (K 131) metaforunda kültür, günlük hayatımız içerisinde mevcut olan pek çok kavramla ilişkilendirilmiştir.

Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç ise, katılımcıların kültür kavramını "*anlaşılması zor olan*" bir kavram olarak görmesidir. Anlaşılması zor olan kategorisinin içerisine dahil olan metaforları bakıldığında, kültür kavramını soyut kavramlarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların, kültür kavramını somutlaştırmak istediklerinin kanıtıdır.

Diğer bir sonuç ise kültür kavramının ''sürekliliği devam eden'' bir süreç şeklinde algıladığıdır. Bir katılımcının (K 6), *'Kültür doğal ve tarihi güzellikler gibidir. Çünkü kültürümüz de eskiden beri var, doğal ve tarihi güzelliklerimizde eskiden beri vardır .''* metaforundan kültürün geçmiş ve gelecek bağlamında ele alınıldığını göstermektedir.

Kaynakça

Akbaba, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin kullanımı. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.284-319). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. H. (2004). Bir felsefi metafor ''yolda olmak''. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *6(4), 9-22.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gökalp, Z. (2015). *Türkçülüğün esasları,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Güvenç, B.(2016). *İnsan ve kültür*, İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Güvenç, B.(2015). *Kültürün abc'si*, İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.

Kafesoğlu, İ. (2016), *Türk millî kültürü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013) . Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken, 5 (3) , 113-137.*

MEB, (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özbaş, B. Ç. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.743-762). Ankara: Pegem.

Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 29-38.

Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde A. Öcal, B. Tay (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Türkçe Sözlük (2011), Ankara: TDK Yayınları.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Cumhuriyetin İlk Ders Kitaplarından Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de Ahlaki Değerler

Dr. Öğr. Üyesi, Ramazan Alabaş

Kastamonu Üniversitesi, ralabas@kastamonu.edu.tr

Özet

Cumhuriyetin ilk yıllarında "Cumhuriyet neslini" oluşturmak için eğitime büyük önem verilmiş, okullar aracılığı ile Cumhuriyetin felsefesine uygun olarak temel vatandaşlık bilgileri ve becerilerine sahip millî kimlik aidiyeti ile birbirine bağlı malumat sahibi bireyler yetiştirmek esas kabul edilmiştir. Bu malumat içerisinde önemli yer tutan konuların başında ise bireyin davranış ve yaşamını yönlendiren temel ahlak esasları gelmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında temel ahlak esaslarının ilkokullarda verildiği derslerden birisi Musâhabât-ı Ahlâkiye'dir. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda Musâhabât-ı Ahlâkiye dersi için devre-i mutavassıta birinci senede okutulmak üzere ders materyali olarak hazırlanan 1923 baskılı *"Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*" adlı eserde yer alan ahlaki değerlerin incelenmesidir. Eserden hareketle Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullarda verilen temel değerler belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yaklaşımı kullanılmış, veriler içerik analizi ile değerlendirilip yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ders kitabı "Vezâif-i Diniyye" başlığı altında "dini inanç" değeri ile başlamaktadır. Kitapta bu değerden başka 25 değere yer verilmiştir. Bireysel gelişim ve toplumsal uyuma ilişkin değerler olarak ifade edilebilecek bu değerler "sağlık, temizlik, itidal, tasarruf/tutumluluk, çalışkanlık, doğruluk/dürüstlük, cesaret ve sabır, soğukkanlılık, intizam, aile birliğine önem verme, sorumluluk, vatanseverlik, öz güven, girişimcilik, alçak gönüllülük, minnettarlık, mesleklere saygı, öz saygı, yardımlaşma, hak ve hürriyete saygı, fedakârlık, nezaket, Türklüğü ve İslamiyet'i yüceltme ve hayvanlara karşı duyarlı olma"dır. Eserde ayrıca bu değerler dışında "Adab-ı Medeniyeye Riayet" başlığı altında toplumsal hayatta yapılması ve yapılmaması gereken ahlak kuralları 20 maddede ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet dönemi, Ders kitapları, Değerler, Değerler eğitimi, Ahlaki değerler

Moral Values in "Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye" from the First Textbooks of the Republic

Summary

In the first years of the Republic, education was given great importance to create the "Republican generation", and it was accepted as the basis to educate individuals who had knowledge of the national identity with basic citizenship knowledge and skills in accordance with the philosophy of the Republic through the trainings given to them. One of the most important topics in this information was the basic moral principles that guided the behavior and life of the individual. One of the courses in which elementary moral principles were taught in elementary schools was 'Musâhabât-ı Ahlâkiye (Moral Speeches) in the first years of the Republic. The aim of this study is to examine the moral values in the work printed in 1923 and called "Illustrated, New Moral and Civilization Speeches" which was prepared as a course material for the lesson of Moral Speeches which was to bring the moral principles directly to the individuals in the primary schools. Analyzing the work, the basic values given to the schools in the first years of the Republic were determined. In the study, document review approach was used as the qualitative research methods and the data were evaluated and interpreted by content analysis. According to the results obtained in the research, the first value in the work was the value of "religious belief". After this value, values related to individual development and social cohesion were included. These 26 values were "health, cleanliness, moderation, saving, diligence, truthfulness, honesty, courage, patience, calmness, regularity, giving priority to the family unity, responsibility, patriotism, self-confidence, entrepreneurship, humility, gratitude, respect all profession, self-esteem, solidarity, respect for rights and liberty, sacrifice, kindness, elevating Islam and Turks and sensitivity to animals." Apart from these values, the ethical rules that should be made and not carried out in the social life under the heading "Compliance with Citizenship Rules" were expressed in 20 articles.

Keywords: Values, Values education, Curriculum, Values in Curricula

Giriş

Değer ve ahlak birbiri ile yakın ilişki içinde olan iki kavram olup bireyin ve toplumun ahlak yargılarını biçimlendirmede değerler ve değer yargıları önemlidir. Ahlak kavramının lügatteki anlamı "insanın yaradılışında var olan ruhsal ve zihinsel güzellikler, insanı insan yapan değerleri inceleyen, irdeleyen ve öğreten bilim dalı" şeklindedir (Parlatır, 2006). Ahlak genel anlamda "mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy" olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999). Güngör'e (1997:16) göre ahlak "insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kaideler sistemi"dir. Ahlak kavramına sosyal bilimcilerin farklı açılardan baktıklarını belirten Erkal ve arkadaşlarına (1997) göre ise ahlak, insan ve sosyal grupların davranışlarını toplumda yerleşmiş değer hükümlerine ve normlara göre ele almada önemli olup eğer davranışlar buna uyuyorsa ahlaki, değilse gayri ahlaki olarak ifade edilmektedir.

Ahlak kavramından söz edilirken davranışlar ve davranışlarla da ilgili olan değerlerden bahsedilmektedir. İnsanlar arası ilişkilerde ahlaklılık normlarını belirleyen ve insanların yapmış olduğu seçimlerde iyi ya da kötü gibi yargılara varmamızı sağlayarak ahlakın sınırlarını çizen araçlardan birisi de değerler ya da değerlilik ölçütleridir (Yinilmez Akagündüz, 2017:30). Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilmektedir (Fichter, 2001). Bu bağlamda da ahlak konusu, bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarının ortaya çıkmasında önemli bir faktör olan değerlerle ilişkilidir. Değer ise en yaygın anlamı ile toplumun sahip olduğu veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biridir (Ülken, 1969). Davranışın veya düşüncenin ahlakiliğinde ise neyin faydalı, neyin iyi, neyin güzel olduğu gibi durumların belirlenmesinde ölçüt olarak gösterilen toplum ve toplum normları değerler açısından da önemlidir. Ahlaki değerler ile iyinin ve kötünün ne olduğu üzerinde durulur. Bu bağlamda ahlakın hangi değerleri içermesi hem sosyoloji hem de felsefe açısından ilgi konusu olmuştur. Ahlakın özellikle planlı-programlı bir eğitim aracılığı ile verilmesi gerektiği fikri ise "istenilen/ideal bireyi" yetiştirme görevi kendisine verilen eğitim için önemli ve vazgeçilmez bir ilgi alanı olmuştur. Ahlak sahibi bir birey hangi özelliklere sahip olmalıdır? sorusuna verilecek cevaplar ve bu cevaba uygun olarak birey yetiştirme işi ahlak eğitimi ve aynı zamanda vatandaşlık eğitimi ile de ilişkili olarak ele alınmıştır. Eğitimin okullarda yapılan kısmında ahlak eğitimi ağırlıkları değişmekle birlikte hemen hemen her bir ders içerisinde ele alınan bir konu olmuştur.

Ahlak ve değer ilişkisi okullarda bazen "Ahlak" gibi ayrı bir ders olarak bazen de diğer derslere her iki kavramla ilgili konuların yedirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Ahlak dersi II. Meşrutiyet'ten sonra zaman zaman Malumat-ı Medeniye dersi ile birlikte ele alınarak Musahabât ya da Malumat tamlaması ile ahlak ve medeni bilgilerin birleştirilmesi suretiyle oluşturulmuş bir ders olarak Cumhuriyet'in ilk yıllarında da varlığını sürdürmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında da geçerliliğini sürdüren 1913 Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunun-ı Muvakkatinde (Cicioğlu, 1985:33) iptidai mekteplerde Malûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye şeklinde bir derse yer verilmiştir (Özalp, 1982:87). Bu kanuna göre hazırlanmış 1914 Mekatib-i İbtidaiyye Ders Müfredatı'nda ise dersin adı "Musâhabât-ı Ahlâkiye (Diniye, Tarihiye, Medeniye)" şeklinde yer almıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ders kitaplarının düzenlenmesinde ise eski programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarının Cumhuriyet'in esaslarına göre gözden geçirilip kitaplardan bazı konuların ayıklanıp yerlerine eklemeler de yapılabilecek şekilde güncellenerek yeniden basımının yaptırılması anlayışı benimsenmiştir. Musâhabât-ı Ahlâkiye dersi aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki konuları da içeren bir derstir. Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihi seyrine baktığımızda bir okul dersi olarak "tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi" adı altında okutulan konuların "sosyal bilgiler" adı altında

bir bütün haline getirilerek ilk defa 1968 İlkokul Programında karşımıza çıkmasına rağmen daha önceleri Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki konuların başka disiplinler altında okullarımızda ders olarak okutulduğu görülmektedir (Alabaş, 2018).

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda doğrudan ahlak esaslarını bireylere kazandırma olan Musâhabât-ı Ahlâkiye dersi için devre-i mutavassıta birinci senede okutulmak üzere ders materyali olarak hazırlanan 1923 baskılı *"Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye"* adlı eserde yer alan ahlaki değerlerin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden birisi olan doküman inceleme yöntemi yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Cumhuriyet'in ilk ders kitaplarından birisi olan "*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*" den elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizinde 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 2013).

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular "*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye* ile ilgili genel bilgiler ve *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de ahlaki değerler" olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye ile İlgili Genel Bilgiler

Kitabın kapağında kitaba ait tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler kitabın adı, hangi sınıf için yazıldığı, yazarı, basım yeri, yayınevi ve basıldığı tarihtir. Ön kapağın en üstünde *devre-i mutavassıta birinci sene ve üçüncü kısım* ifadeleri ile kitabın hangi sınıf için yazıldığı belirtilmiştir. "*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*" şeklinde kitabın ismi yazılmış, bu ismin hemen üzerinde daha küçük puntolarla "*resimli, yeni*" ifadelerine yer verilmiştir. Kitap isminin hemen altında ise *"Maarif Vekalet-i Celilesince bütün mekteplere kabul olunmuş ve millî inkılabımızdan sonra ta'dil ve tashih edilerek yeniden tab' edilmiştir"* şeklinde bir açıklamaya yer almıştır. Bu açıklama kitabın Cumhuriyet'ten önce yazılmış şeklinin gözden geçirilerek içeriğinin Cumhuriyet'in esaslarına göre güncellendiğini göstermektedir. Kitabın ön kapağında yazarı, *"Muharriri: Mithat Sadullah*" olarak belirtilmiş ve ismin hemen altında *"Mekteb-i Hukuk mezunlarından ve Galatasaray Lisesi muallimlerinden"* açıklamasına yer verilmiştir. Kitabın basım yeri ve tarihi bilgisi ise "*İstanbul, Orhaniye Matbaası, 1339*" olarak yer almıştır. Kitabın dış kapağındaki bütün yazı ve resimlerde kırmızı renk kullanılmıştır. İç kapak kitap numaralandırılmasına dâhil edilmiş, birinci musahabe üçüncü sayfadan başlamıştır. Musahabe sözcüğü "(Arapça sohbet, çokluk biçimi musâhabât), söyleşi, bir konu üzerinde değerlendirme"

anlamına gelmekte olup musâhabât sözcüğü ise "konuşmalar, sohbet etmeler" anlamında kullanılmaktadır (Parlatır, 2006:1136). 96 sayfalık kitabın 93 sayfası konulara ayrılmış, son üç sayfada ise "Mündericat" bölümü yer almıştır. Kitapta toplam 47 metne yer verilmiş, bu metinlerin çoğunluğu bilgilendirici düz yazı türünde iken; 14 tanesi hikâye şeklindedir. 1 metin de gazeteden alınmıştır.

Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de Ahlaki Değerler

Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de öğrencilere kazandırılmak istenilen ahlaki değerleri belirlemek için her bir metin içerik analizine tabi tutulmuştur. Kitapta yer alan bazı metinlerde birden fazla ahlaki değere yer verildiği görülmüş, metnin başlığından ve ana fikrinden hareketle birincil olarak verilmek istenilen değer tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda kitapta yer alan metinlerin başlıkları ve metinlerin içeriklerinin incelenmesi sonucu oluşan içerik analizi tablosu gösterilmiştir:

Tablo 1. *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de Ahlaki Değerler*

Konu Başlığı	Verilen Birincil Ahlaki Değer	Değerin Türü
Aile Saadeti	Aileye Önem Verme	Bireysel Gelişim
Bir Hikâye: Anne Şefkati		
Ebeveynimize Karşı Gayet Samimi Olmalıyız		
Büyüklerin Küçüklere Karşı Muhabbeti, Küçüklerin Büyüklere Karşı Vazifeleri		
Aile Efradının Menfaat ve Haysiyette İştirakleri		
Samimiyet - Doğruluk	Doğruluk-Dürüstlük	
Kusurlarımızı Tashihe Çalışmalıyız		
Tahkir, İstihfaf, İftira ve Sirkat Gibi Hareketlerin Fenalığı		
Mukavelelere Verilen Sözlere Riayet		
Sa'y ve Gayret	Çalışkanlık	
İstiklâl-i Şahsi		
Giyinişte, Yiyecek ve İçecekte İtidal	İtidal (Ölçülülük)	
Sadelik		
Huzûzât-perver Olmamalı		
Cenab-ı Hakkın Nimetleri	Girişimcilik	
Fikr-i Teşebbüs		
Ticaret		
Tasarruf ve Borçtan Tevakki	Tutumluluk	
Haset (Tamakârlık)		
Bir Hikâye: İsraf		
Muhafazayı Sıhhat	Sağlığa Dikkat Etme	
İdman ve Faaliyet		
Muntazam Yaşamak	Düzenli Olma	
Vazifede İntizam-perverlik		

Hiddetin Fenalığı, İtidal Dem	Soğukkanlılık	
Bir Hikâye		
Temizlik	Temizlik	
Cesaret, Sabır ve Metanet	Cesaret, Sabır ve Dayanıklılık	
Hikâye: Sabırlı Çocuk		
Bir Hikâye: Hıfz-ı Nefs		
Haysiyet-i Şahsiye	Öz Saygı	
İtimad-ı Nefs	Öz Güven	
Mağrur Olmamalı	Alçak Gönüllülük	
Minnettarlık	Minnettar Olma	
Adabı Medeniyeye Riayet	Nezaket	
Hayvanlara Eziyet Etmeme	Hayvan Sevgisi	
Herkesin Hayatına, Hürriyetine, Haysiyetine, Irzına, Malına, İtikadına Hürmet	Haklara saygı	Toplumsal Uyum
Hizmetçilerle Ev Sahiplerinin Vezaif-İ Mütekabiliyesi	Emrindekilere İyi Davranma	
Çiftçi, Demirci, Gemici, Marangoz Gibi Sanayi Erbabına Hürmet ve Muhabbet	Mesleklere Saygı	
İnsanların Birbirlerine Karşı Olan İhtiyaçları ve Vazifeleri -Teavün ve Tenasur-	Yardımlaşma	
Fakirlere, Muhtaçlara, Alillere, Felaketzedelere Merhamet		
Vergi Vermek	Yurttaşlık Sorumluluğu	
Askerlik Şerefi		
Kıraat: Bütün Ümitlerimiz Müstakbel Nesildedir	Türklüğü ve İslamiyet'i Yüceltme	
Vatanı Sevmek, Vatana Fedakârane Hizmet Etmek, Vatan Uğrunda Bezl Gayret Etmek	Vatanseverlik ve Bayrak Sevgisi	
Kıraat: Vatanperver Çocuk		
Fedakârlık	Fedakârlık	
Vezâif-i Diniye	İman	Dini İnanç

Tablo 1'de de görüldüğü gibi *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de bireylere kazandırılmak istenilen ahlaki değerler *"bireysel gelişim, toplumsal uyum ve dini inanç"* olmak üzere üç temel kategoride gruplandırılabilir. *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de bireysel gelişim ile ilgili değerlere %75 oranında yer verilerek bütün değerler içerisinde en fazla önem atfedilen bir konu olmuştur. Bu kategoride gruplandırılan ahlaki değerler "aileye önem verme, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, itidal (ölçülü olma), girişimcilik, tutumlu olma, düzenli olma, soğukkanlılık, temizlik, cesaret, sabır ve dayanıklılık, öz saygı, öz güven, alçak gönüllülük, minnettar olma, nezaket ve hayvan sevgisi"dir. Bu bireysel gelişim değerleri içerisinde aileye önem verme beş metinde, doğruluk ve dürüstlük ise dört metinde birincil değer olarak ele alınarak en fazla üzerinde durulan konu olmuştur. Bu değerlerden sonra itidalli olma, girişimcilik, tutumlu olma ve cesaret, sabır ve dayanıklı olmaya ilişkin değerler

daha fazla oranda yer almış ve bu değerlerin her biri üçer metinde birincil ahlaki değer olarak ifade edilmiştir.

Eserde bireysel gelişim değerleri içerisinde gruplandırılan "Adab-ı Medeniyeye Riayet" başlığı altında öncelikle "*Adabı-ı medeniyyeden birincisi nezakettir*" denilmiş, devamında nezaket kavramı tanımlanmış, nazik insana ait özellikler ifade edilmiş, sonrasında ise "*adab-ı medeniyeye riayet etmeyi bilen bir adam aşağıdakileri asla yapmaz*" denilerek insanlar arası ilişkileri düzenlemek için toplumsal hayatta yapılması ve yapılmaması gereken ahlak kuralları 20 maddede ifade edilmiştir. Bu maddeler ise şunlardır: "*Bir odada en iyi yeri seçmek, sofrada tabağına yiyeceğinden fazlasını almak, başkaları konuşurken söze karışmak, çok yüksek sesle konuşmak, birisi söz söylerken sözlerinden sıkıldığını belli etmek, kendi hayatından, başına gelen vakalardan, sıhhatinden, hastalıklardan hayâsızca bahsetmek (bunlardan nadiren bahsedebilir), kendinize karşı söylenen söze dikkat etmemek, merasimde gürültü yapmak veya konuşmak, bir mecliste bir adamın kusurlarından bahsetmek, kahkaha ile gülmek, bir iş gören yahut okuyan bir adamın önünde durarak ona aydınlık gelmesine mani olmak, başkalarına ait olan bir şeyi açmak veya kullanmak ve bozmak, bizden gizlenmek istenen şeyler için "biliyorum" veya "işittim" demek, birisine yavaşça söylenen sözleri dinlemek, lüzumsuz sualler sormak, her ne suretle olursa olsun başkalarına rahatsızlık verecek hallerde bulunmak, eğreti olarak alınan bir şeyi çok zaman iade etmemek, başkasına ait olan bir mektubu açıp okumak, birisini arkasından okuduğuna, yazdığına bakmak, başkalarıyla istihza etmek*."

Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'de ikinci sırada üzerinde durulan ahlaki değer toplumsal yapıya vurgu yapan değerler olan "*toplumsal uyum*" kategorisi içerisinde değerlendirilebilecek ahlaki değerlerdir. Kitapta "toplumsal uyum" kategorisi %22.91'lik bir oranda yer tutmuştur. Bu kategoride değerlendirilen değerler içerisinde "haklara saygı duyma, emrindekilere iyi davranma, mesleklere saygı duyma, yardımlaşma, yurttaşlık sorumluluğu, Türklüğü ve İslamiyet'i yüceltme, vatanseverlik ve bayrak sevgisi ile fedakârlık" birincil değer olarak ele alınmıştır.

Musâhabât-ı Ahlâkıye ve Medeniye'de inanç konusunda bir metne yer verilmiştir. Bu metin kitapta yer alan metinlerin %2.08'lik bir kısmını oluşturmasına rağmen kitabın ilk konusunu oluşturmuştur. Bu konuda "*Hiç şüphe yok ki en mühim ve en ulvi vazifelerimiz vezâif-i diniyemizdir*" denilerek ahlaki değerler içerisinde inancın önemi vurgulanmış "*dinimiz bize hep iyi şeyleri yapmayı fena şeylerden sakınmayı emretmiştir: Doğruluk, iyilik, temizlik, içki içmemek, başkasının malını çalmamak, kimseye fenalık etmemek…gibi*" şeklinde insanın eylemlerinde iyi kötü değerlendirmesi örnek davranışlarla somutlaştırılarak okuyucuya sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada devre-i mutavassıta birinci senede okutulmak üzere ders materyali olarak hazırlanan 1923 baskılı "*Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*" adlı eserde yer alan ahlaki değerler belirlenmiştir. Galatasaray Lisesi muallimi Mithat Sadullah'ın yazarı olduğu "*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*" ilkokul için "devre-i mutavassıta birinci sene" öğrencilerine okutulmak üzere hazırlanmıştır. Emir ve gereklilik kiplerinin sıklıkla kullanıldığı kitapta bilgilendirici düz yazı türünde ve hikaye türünde yazılara yer verilmiştir. Kitabın içeriğindeki başlıklar 1330 (1914) Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı'nda *Devre-i Mutavassıta Birinci Sınıf* için belirlenen konu listesi ile örtüşmektedir (Maarif-i Umûmiye Nezareti, 1330). Zaten 1330 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişte I. Dünya Savaşı'nın da etkisiyle gerekli hazırlıklar tamamlanamadığı için eğitimde de aksaklığa neden olmamak amacıyla herhangi bir değişikliğe uğramadan 1924'te Cumhuriyet'in ilk müfredat programlarının hazırlanmasına kadar yürürlükte kalmıştır (Aslan, 2011a).

Araştırma sonucunda *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de 26 adet ahlaki değere yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kitapta ahlaki değerler vazife anlayışı ile ifade edilmiş, bu vazifeler ise dinî vazifeler yanında bireyin nefsine (kendi kendisine), ailesine, vatanına, insanlığa ve hayvanlara karşı vazifeleri olarak gruplandırılmıştır. Kitapta bireylere kazandırılması istenilen ilk sıradaki ahlaki değer "Vezâif-i Diniyye" başlığı altında "dini inanç" kategorisindeki değer olmuştur. Bu değerden sonra bireysel gelişim ve toplumsal uyum kategorilerinde değerlendirilen ahlaki değerlere yer verilmiştir. Bu kategoriler içerisinde *bireysel gelişim* ile ilgili değerlere %75 oranında, *toplumsal uyum* kategorisindeki değerlere %22.9 oranında, *dini inanç* kategorisine de %2 oranında yer verilmiştir. Alabaş (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da Mithat Sadullah tarafından 1340 (1924) tarihinde birinci kısım devre-i evveli birinci sene için yazılan "*Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlakıye ve Medeniye*" adlı eserin içerik analizi sonucunda bireysel gelişim ile ilgili değerlere %76.9 oranında, toplumsal uyum kategorisindeki değerlere %20.5 oranında, di*ni inanç* kategorisine de %2.6 oranında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'*de bireysel gelişim kategorisinde gruplandırılan ahlaki değerler "aileye önem verme, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, itidal (ölçülü olma), girişimcilik, tutumlu olma, düzenli olma, soğukkanlılık, temizlik, cesaret, sabır ve dayanıklılık, öz saygı, öz güven, alçak gönüllülük, minnettar olma, nezaket ve hayvan sevgisi" olarak ortaya çıkmıştır. Kitapta toplumsal yapıya vurgu yapan değerler olan "*toplumsal uyum*" kategorisi içerisinde değerlendirilebilecek ahlaki değerler ise "haklara saygı duyma, emrindekilere iyi davranma, mesleklere saygı duyma, yardımlaşma, yurttaşlık sorumluluğu, Türklüğü ve İslamiyet'i

yüceltme, vatanseverlik ve bayrak sevgisi ile fedakârlık" olarak yer almıştır. Dini inanç değerlerinin bütün değerlerler içerisindeki yeri ise "*Hiç şüphe yok ki en mühim ve en ulvi vazifelerimiz vezâif-i diniyemizdir*" şeklinde belirtilmiş, bu önemine rağmen sadece bir metne yer verilmesi ise dini vazifelerin öneminin ve ayrıntılarının din derslerinde ayrıca okutulduğu şeklinde ifade edilmiştir. Yazıbaşı (2018) da II. Meşrutiyet döneminde ilkokul çocukları için yazılan ahlak risalelerinin içeriklerinde çalışmak, sabırlı olmak, cesaret, yardımseverlik, tutumlu olmak, büyüklere saygılı olmak, itaatkâr olmak, fedakârlık ve vatan sevgisi değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. II. Abdülhamid dönemi ideal insanın ders kitaplarına yansıyan özellikleri arasında da hayatı sevme, doğruluk, itaatkârlık, fakirlere yardım, cimri olmama, iyilik yapıp kötülükten kaçma, dostluk hukukuna riayet, kanaatkârlık, temizlik, çalışkanlık, tembellik yapmama gibi özellikler görülmektedir (Doğan, 1994). Alkan (2008) II. Abdülhamid döneminde dini içerikli bir ders olan ahlak dersinin II. Meşrutiyet döneminde milli bir içerik kazandığını, II. Meşrutiyet döneminde Malumat-ı Ahlakiyye, Medeniyye, Diniyye ve İktisadiye gibi derslerin siyasal kültür açısından önemli görülen çağdaş toplum ve milliyetçi değerleri aktarmaya yönelik okul programlarına eklendiğini ifade etmektedir. Ahlak ve Malûmât-ı Medeniye ders kitaplarında, genellikle siyasi rejimin etkileri görülerek II. Abdülhamid döneminin "itaatkâr vatandaş yetiştirme" gayretlerinin yerini sonraları yavaş yavaş "iyi vatandaş yetiştirme" düşüncesinin aldığı, Cumhuriyet'in ilânı ile birlikte ise tam anlamıyla "iyi vatandaş yetiştirme" olgusunun gerçekleştirildiği söylenebilir (Batır, 2007). Böylece Cumhuriyet'in ilk yıllarında da varlığını devam ettiren Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniyye dersi, Cumhuriyet ile birlikte toplumun içselleştirmesi istenen ahlaki değerler ve yurttaş kimliğinin en önemli iletim aracı olmuştur (Aslan, 2011b).

*Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye'*de "vazife" anlayışından hareketle bireylerin bir takım ahlaki değerlere sahip olması istenmiş, bireysel gelişim yanında içinde yaşanılan topluma uyum açısından bu değerlere sahip olması önemsenmiştir. Ayrıca *Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de içinde yaşanılan toplum yanında bütün insanlara karşı da vazifelerin olduğu anlayışından hareket edilmiş, eserdeki ifadesi ile "*hangi millete, hangi dine mensup olursa olsun bize fenalık etmeyen bütün insanları sevmeliyiz*" görüşü çocuklara telkin edilmiştir.

Kaynakça

Alabaş, R. (2018). Study on the first appearance of social studies in the elementary school program in Turkey. *International Education Studies*, *11*(11),95-108. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v11n11p95.

Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni Musâhabât-ı Ahlâkıye ve Medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *18*(36), 55-87.

Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme ve eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. *6*(12), 9-84.

Aslan, E. (2011a). Osmanlı'nın "mekatib-i iptidaiye"sinden Türkiye Cumhuriyeti'nin "ilk mektep"lerine geçişte tarih programlarında değişim. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 48*, 749-777.

Aslan, E. (2011b). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, *10*(2), 717-734.

Batır, B. (2007). *İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de ilköğretim (1908- 1924)*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişim).* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1876-1918)*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Erkal, M. E., Baloğlu, B. ve Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Der yayınları.

Fichter, J. (2001). *Sosyoloji nedir?*. (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Atilla Kitapevi.

Güngör, E. (1997). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Maarif-i Umûmiye Nezareti, (1330) [1914]. *Mekâtib-i ibtidaiye ders müfredatı altı, beş, dört ve üç dershane ve muallimli mekteplere mahsus*. İstanbul: Matbaa-ı Âmire.

Mithat Sadullah. (1339) [1923]. *Resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkiye ve medeniye.* İstanbul: Orhaniye Matbaası.

Özalp, R. (1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Parlatır, İ. (2006). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yazıbaşı, M. A. (2018). Son dönem Osmanlı ahlak risalelerinde öne çıkan değerler (1908-1918). *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *6*(10), 347-363.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yinilmez Akagündüz, S. (2017). *Ahlaklı yurttaş*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabının Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim Görevlisi: Arzu SÖNMEZ, arzusonmezgop@gmail.com

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa MYO

Özet

Eğitim materyalleri akademik iklim açısından önemli bir kaynaktır. Bu kaynaklar öğrenciler tarafından günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Kaynakların eksiklik boyutunda en az olması gerekir. Kitaptan beklenen en büyük katkı her yönü ile öğrenciye hitap etmesidir. Özellikle kitaptaki görsellerdeki tasarımın öğrencinin yaş ve akademik düzeyine uygun olması gerekmektedir. Bu çalışmada da 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan araştırmacı tarafından seçilecek 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının görselleri, tasarım açısından incelenmiştir. Araştırma var olan durumu tespit etmek amacıyla tarama modeline dayalı olarak betimsel nitelikte içerik analiz çalışmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Kitap görsel tasarım ilkelerine göre incelenecek ve sonuçlar araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ders kitabı, görsel.

Evaluation Of Illustrations İn Socıal Sodıes Textbooks For Grades 6

Summary

Educational materials are an important source of academic climate. These resources are frequently used by students today. Resources must be at least the size of the deficiency. The greatest contribution expected from the book is to appeal to the student in every aspect. In particular, the visual design in the book must be suitable for the student's age and academic level. This study will be selected by the researcher in the 2017-2018 academic year. The visual of class social studies course book will be examined in terms of design. The research is a descriptive content analysis study based on the scanning model to determine the existing situation. Screening models are research approaches that aim to describe a situation in the past or present as it exists. The book will be examined according to the principles of visual design and the results will be analyzed by the researcher.

Keywords: Social studies, textbook, visual.

Giriş

Ders kitapları hiç kuşkusuz öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu materyallerdir. Bunun için nu materyalin kapsamlı, anlaşılır ve öğrenci ve öğretmen tarafından anlaşılması kolay boyutta olmalıdır. hiç kuşkusuz eksiklik olabilir ama eksikliğin sıfır hataya yakın olması gerekir. Son yıllarda Talim Terbiye Kurulu kitaplara büyük önem göstermekte ve kitaplar her yönü ile sıfıra yakın hata ile öğrenci ve öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmaktadır. "Ders kitabı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserdir" (MEB, 2004). Ders kitapları, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisidir. Özellikle ilköğretim çağında ders kitaplarının özel bir önemi vardır (Demirel, 2006: 38). Öğrenme eksikliklerini gidermede ve kalıcılığı sağlamada önemli rol oynayan ders kitapları, öğrencilerin konular arasında bağ kurmalarını kolaylaştırır, kendi kendilerine öğrenme ve öğrendiklerini tekrarlama fırsatı verir. Öğretim materyallerinin yetersiz, laboratuar imkânları sınırlı, aile ve çevresinin desteğinin yeterli olmadığı ve sınıfların kalabalık olduğu yörelerde öğretmene yardımcı olur (Güzel ve ark. 2009). Ders kitaplarının hazırlanması, düzenlenmesi ve geliştirilmesinde farklı aşamalardan geçer. Sürekli denetim, titiz ve özenli çalışma gerektirici nitelikleri yönünden emek ve işlevsel değeri yüksek, kalıcı birer ürün olma özelliğini taşırlar (Güçlü ve Topses, 2001). Etkili bir ders kitabı öğrenciye verilmek istenen mesajı en kısa yoldan, açık ve anlaşılır biçimde iletmesi gerekir. Mesaj tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanan bir ders kitabı öğrenme ve öğretme sürecinde daha işlevsel olur (Şahin, 2012:132). Ders kitaplarında kullanılan renk, görsel bütünlüğün sağlanmasına önemli katkıda bulunduğu gibi, grafik iletişimin sağlanmasına da katkıda bulunur. Gereğinden fazla ve bilinçsiz renk kullanımı karmaşık görsel yapı oluşturmaktadır. Kitap tasarımlarında rengin, öğrenci psikolojisi üzerindeki etkileri ve içerdiği anlamlar düşünülmemektedir. Soğuk renkler uzaklık ve derinlik etkisi yaratır. Sıcak renkler izleyeni neşelendirir, daha dikkat çekicidir (Kaptan ve Kaptan, 2004). Kitaplar hazırlanırken görsel düzen, tasarım, fiziksel yapı, içerik, dil ve anlatım gibi özellikler göz önünde bulundurulmaktadır (Taş, 2007). Bu kapsamda değerlendirildiğinde özellikle ilk ve ortaokul kitapları önem kazanmaktadır. Bu kitaplardaki görsellerin uygunluğu ve öğrenciye hitap etmesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmamızda şu sorulara cevap aranacaktır:

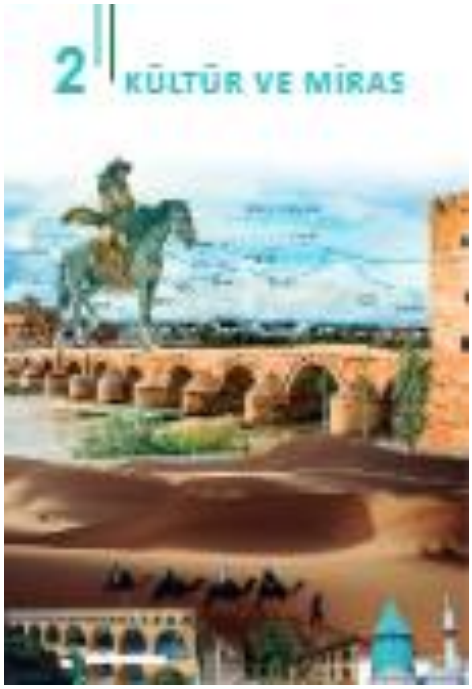
- ✓ Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılmış mı?
- ✓ Tasarımda denge ilkesine uyulmuş mu?
- ✓ Görsel öğelerin renkli olmuş mu?
- ✓ Görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulmuş mu?
- ✓ Görsel öğelerde vurgulama etkili kullanılmış mı?

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, ortaokul 6 sınıf sosyal bilgiler ders kitabı görsel tasarım açısından incelenmiştir. Tarama modeli "Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994: 77). Sosyal Bilimlerde tarama modeli, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun (güdümleme) olmadığı araştırma desenlerini tanımlar. Bu tür çalışmalar, genellikle, bir olay ya da olguyla ilgili olarak var olan performansların, görüşlerin, düşüncelerin, tutumların ya da bir başka psikolojik tekil ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenmesini amaçlar (Büyüköztürk, 2001: 2-3). Araştırmanın evrenini, Talim Terbiye Kurulu'nun 2018-2019 sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. araştırmanın örneklemini araştırmacı tarafından EBA 'dan temin edilen Milli eğitim yayını olan Faruk Gökalp Yılmaz, Hasan Bayraktar, Mustafa Kemal Özden, Murat Akpınar ve Ömer Evin'nin yazarlığını yaptığı 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılmış mı? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum



Görsel 1: sayfa:38

Kültür ve Miras öğrenme alanın görseli amaca uygun olmadığı görülmüştür. Kültür ve Mirasın sadece Tarih gibi anlaşılmasına yol açmıştır. Özellikle bu gibi kullanılan görsellerde boyutlara da dikkat edilmesi gerekir. Bir taraf fazla ön plana çıkarken önemli bir detay geride kalmış olabilir.

Tasarımda denge ilkesine uyulmuş mu? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum



Görsel 2: sayfa:52

İkinci görselde tasarımda denge ilkesine uyulmamıştır. İslamiyet'in doğuşu gül ile ifade edilmeye çalışılmıştır.. İslam coğrafyası haritası küçük kalmış ve İslamiyet Öncesi Arap Yarımadası haritasının daha uygun verilmesi gerekirdi. Harita ve gül görseli tasarımda denge oluşturmamıştır.

Görsel öğelerin renkli olmuş mu? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum



Görsel 3: sayfa:71

Kitaptaki görsellerin renkleri kaliteli ve resmin anlamını vermektedir.

Görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulmuş mu? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum



Görsel 4: sayfa:108

Görsel öğeler öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmüştür. İnsanlar yerler çevreler öğrenme alanında verilen ekonomik faaliyetler görseli öğrencilerin anlayabileceği ve akademik seviyesine uygun olduğu görülmektedir.

Görsel öğelerde vurgulama etkili kullanılmış mı? Sorusuna ilişkin Bulgular ve Yorum



Görsel 5: sayfa:186

Görselde etkin vatandaşlık öğrenme alanı tanıtım görselinde vurgulama kullanılmıştır. Vatandaşlık görevlerimiz görsele yansımış ve özellikle bağımsızlığımızın sembolü olan bayrağımız, meclis ve demokrasinin gereği olan seçimler görselde yer almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Alanyazında Özkan ve Tutkun (2012), Gülersoy (2013), Şahin (2014), Ertürk ve Güler (2017) tarafından konu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu kitapların kaliteli çıkması ile

ilgili önemli çalışmalar yapmaktadır. Sosyal bilgiler 6. Sınıf kitabının görsel olarak genellikle iyi olduğu söylenebilir. Görsel tasarım ilkelerinin etkili kullanıldığı söylenebilir. Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygunluk ve tasarımda denge ilkesi ile ilgili eksiklik olduğu görülmüştür. Metin içerisindeki görsel öğeler alt konulara göre tutarlı olarak dağıtılmıştır. Görsel öğelerin renkli oluşu, görsel öğelerde öğrenci düzeyine uyulması ve görsel öğelerde vurgulama etkili kullanılmıştır.

Kaynakça

Akbaba, B. (2008). Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Gazi Üniversitesi Örneği). *Akademik Bakış*, *1*(2), 177-197.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2004).Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ertürk, M ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla İli Örneği), UTEB, Yıl:5, sayı:8.

Güçlü, N. ve Topses, G. (2001) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Hayat Bilgisi 1-3. Nobel Yayınları, Ankara.

Gülersoy, A.E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi, International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, volume 2, issue 1.Güzel, H., Oral, İ. ve Yıldırım A. (2009). Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. S.Ü. Ahmet. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:27. 133 -142.

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayınları.

Kaptan, S. G. ve Kaptan, A.Y. (6-9 Temmuz 2004). Ders Kitaplarındaki Tasarım Sorunları ve Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015), Ders Kitapları ve Araçları Yönetmeliği.

Özkan, R. ve Tutkun, S. (2014). İlköğretim Sosyal Alan Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi, International Journal of Social Science Number: 24 , p. 371-386.

Gökalp, Y., Bayraktar, H. Özden, M.K., Akpınar M. ve Evin, Ö. (2018). Sosyal ilgiler Ders Kitabı, MEB Yay. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir (ISBN 978-975-11-4684-7).

Şahin, M. (2012). Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 3, Aralık 2012, Sayfa 129-154.

Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 23, Sayı 1, 2014, Sayfa 31-46

Taş, M. A. (2007). "Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi". Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 519-532.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Değerler

Dr. Öğr. Üyesi, Ramazan Alabaş

Kastamonu Üniversitesi, ralabas@kastamonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2017 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenerek son halini alan ilköğretim (1-8. sınıflar) kurumlarına ait öğretim programlarının her birinde değerlerin yer alıp almama durumunu ve eğer yer alıyorsa hangi değerlerin yer aldığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul ve ortaokul kademeleri için hazırlanan öğretim programlarında değer kavramına yüklenen anlam, hangi değerlere yer verildiği ve genel özel amaçlarda değerlerin yeri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim (1-8. sınıflar) kurumları için hazırlanan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bütün sınıf düzeylerinde uygulanması kabul edilen 20 öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her programda değerler ile ilgili ayrı bir başlık açıldığı ortaya çıkmıştır. İlkokul ve ortaokula devam eden bireylerin öğretim programları aracılığı ile hangi değerleri kazanması gerektiği 15 öğretim programında sadece "Değerlerimiz" başlığı altında kök değerler olarak "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" şeklinde açıklamaları yapılmadan ifade edilmiştir. İki öğretim programında ise kök değerlere değinilmeden "Değerler Eğitimi" başlığı altında ilgili derse özgü değerler verilmiştir. Üç öğretim programında ise hem "Değerlerimiz" başlığı altında ortak kök değerler hem de "Değerler Eğitimi" başlığı altında derse özgü değerler birlikte yer almıştır. Öğretim programlarında kök değerler dışında sıklıkla kullanılan değerler "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük " değeridir. Bu değerler dışında bir ya da iki programda yer alan değerler ise "açık fikirlilik, aile ve akraba birliğine önem verme, arkadaşlık, bağımsızlık, barış, cesaret, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, merhamet, özgüven, paylaşma, tarafsızlık, tasarruf, karşılıklı zarafet, güven, kibarlık, işbirliği ve vicdanlı olma"dır. Programlarda bazı derslerin "Kazanım ve Açıklamaları" kısmında değerlerin kazanımla ilişkisi ifade edilirken bazılarında hangi değerin hangi kazanımda ele alınacağı öğretmene bırakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler eğitimi, Öğretim programı, Öğretim programlarında değerler

Values in Primary and Secondary Education Curriculum

Summary

The purpose of this study is to determine whether or not the values of each of the teaching programs belonging to primary education (1-8th Grades) institutions published by the Ministry of National Education Ministry of Education published in 2017 and updated in 2018 are included and to determine which ones are included if they are included. For this purpose, in the primary and secondary school grades, the meaning attached to the concept of value, which values are included and values in the purposes of teaching programs was examined. In the study, document analysis method was used as qualitative research methods. The data of the study constitutes 20 teaching programs which are approved by the Ministry of National Education to be applied in all grade levels in the 2018-2019 academic year which is prepared for primary education institutions (1-8th grade). Descriptive analysis and content analysis techniques were used in analyzing research data. As a result of the research, it was revealed that each program has a separate title on values. What values should be gained through the curriculum of the individuals who continue primary and secondary education were expressed in the 14 curriculum in the form of "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence" as root values under the heading "Our Values" without being made definitions. In the two curricula, the root values were not mentioned, but the relevant course-specific values were given under the title "Education of Values". In the three curricula, both the common root values under the heading "Our Values" and the course-specific values under the heading "Education of Values" were included. Values that are frequently used in curriculums other than root values are values of "scientific, hard work, solidarity, sensitivity, equality and freedom". Values in one or two programs other than these values are "open-minded, giving importance to family and relatives unity, friendship, independence, peace, courage, truth, honesty, aesthetics, trust, compassion, confidence, sharing, neutrality, saving, mutual elegance, trustworthiness, gentility, collaboration and scrupulousness". In some of the lessons' "Gains and Explanations" section, the relation of values to achievement is expressed while some have been left to the teachers to establish which value will be addressed in which acquisition.

Keywords: Values, Values education, Curriculum, Values in Curricula

Giriş

İlgi alanını sadece sosyal bilim alanları ile sınırlayamayacağımız değer kavramı, hem bilimsel araştırmalarda hem de günlük hayatta üzerinde en çok durulan konulardan birisidir. Değer kavramı içeriği, kaynağı, kazanılması, öğretilmesi, aktarılması, birey ve toplum açısından önemi gibi konular nedeniyle üzerinde durulması yanında çeşitli disiplinlerde tartışılmaya da devam edilmektedir. Değer kavramı üzerindeki bu tartışma hem kavramın tanımlanmasına ve özelliklerinin belirlenmesine hem de içeriğine ilişkin açıklamaların farklılaşmasına neden olabilmektedir. Değer, toplumun sahip olduğu veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri olarak tanımlanmaktadır (Ülken, 1969). Ozankaya (1975) ise değeri "nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği" şeklinde ifade etmiştir. Büyük Türkçe Sözlük'te ise değer "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyet, kişinin isteyen gereksinim duyan bir varlık

olarak nesne ile bağlantısında beliren şey, bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik" şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2018). Değer kavramı aynı zamanda toplumların ya da bireylerin var olmalarını, devamlılığını ve birlikte hareket etmelerini sağlamak amacıyla doğru kabul ettikleri ve uygulanmasını istedikleri kıymet hükümleri olarak da tanımlanabilmektedir (Özkan ve Soylu, 2014). Bu kıymet hükümleri aynı zamanda toplum tarafından belirlenmekte olup toplum tarafından kabul görülme durumuna göre bireylerin sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak nesilden nesile aktarılması yoluyla devamlılığı sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sosyalleşme süreci içerisinde değerlerin devamlılığının sağlanmasında sosyal bir kurum olan okulların önemli bir yeri bulunmaktadır. Sosyal değerlerin, normların ve davranış örneklerinin bir kişiye kazandırılması şeklinde de tanımlanan sosyalleşme (Ergün, 1992) ile birlikte, bireyler içinde yaşadıkları toplumun değerlerini öğrenip onlara uygun hareket edebileceklerdir. Bu bağlamda da değerler, eğitim disiplini içerisinde tartışılmakta, okullar aracılığı ile hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği ve bireylerin öğrenme-öğretme ortamlarında bu değerleri içselleştirme durumlarına ilişkin teoriler ortaya atılmaktadır.

Bireylerin toplum içerisinde değerleri öğrenme ve içselleştirme süreci belirli bir zaman diliminde değil geçirdiği deneyimlerle ilişkili olarak hayat boyu devam etmektedir. Yalnız bu süreçte eğitimin ilk gerçekleştiği yer olarak aile eğitimi ve devamında ise değerlerin belirli bir plan program dahilinde verildiği okul eğitiminin önemi büyüktür. Aslında kültürün önemli unsurlarından birisi olan değerlerin bireyler tarafından kazanılması, geliştirilmesi, öğrenilmesi ve onlara aktarılmasında genelde bir bütün olarak toplumun fertlerine özelde ise eğitime büyük görevler düşmektedir. Bu görevin yerine getirilmesindeki büyük sorumluk da eğitim sisteminin planlı programlı ögesi olması dolayısıyla okullara yüklenmektedir. Okullar içerisinde de bireyin planlı eğitim öğretim ile karşılaştığı ilkokul kademesi ve devamında ortaokulu kapsayan ilköğretim kurumlarının önemi büyüktür. Aslında birbirinden farklı olmakla birlikte ahlaki (moral), karakter eğitimi ve değerler eğitimi şeklinde (Keskin, 2016) eğitim-öğretim programlarında değerler, kimi zaman örtük kimi zaman ise doğrudan kazandırılmaya çalışılmıştır (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018).

Değerler eğitimi ya da değer kazandırma bazı dönemlerde sadece sosyal bilim disiplinlerine ait derslerin öğretim programlarının içeriğinde yer alsa da ağırlığı değişmekle birlikte günümüzdeki bütün derslerin öğretim programlarında yer verilen bir konudur. Öğretim programları, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesi olup okul içi yaşantılara dayalı olan bu program, okulda okutulan dersleri ya da kursları kapsayan bir kılavuz kitap ya da doküman durumundadır. (Demirel, 2014, s.12). Öğretim programları hazırlanan ders kitaplarından

öğretmenlerin öğretim uygulamalarına kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinin açık ya da örtük her bir ögesini etkilemekte, yetiştirilmek istenilen bireylerin sahip olması gereken özelliklerini belirlemekte ve somut örnekler sunmaktadır. Öğretim programları sabit, değişmez bir nitelikte değil mevcut araştırmalar ve zamanın şartları gereği güncellenen ya da değişen bir yapıdadır. Bu bağlamda ülkemizde 2016 yılında 2004 yılından itibaren uygulanmakta olan müfredatlar "yenileme ve gözden geçirme"ye tabi tutularak 18 Temmuz 2017 tarihinde basın toplantısıyla kamuoyuna duyurulmuş ve "http://mufredat.meb.gov.tr" internet sitesi üzerinden paylaşılmıştır. MEB tarafından yapılan açıklamada "*önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi müfredatların ana odağını oluşturmuştur*" ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2017:8). Bütün bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2017 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenerek son halini alan ilköğretim (1-8. Sınıflar) kurumlarına ait öğretim programlarının her birinde değerlerin yer alıp almama durumunu ve eğer yer alıyorsa hangi değerlerin yer aldığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul ve ortaokul kademelerine yönelik hazırlanan öğretim programlarında değer kavramına yüklenen anlam, öğretim programlarının genel ve özel amaçlarında değerlerin yeri ve öğretim programlarında hangi değerlere yer verildiği incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermekte olup dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel veri analizinde birincil düzey analiz olarak da bilinen betimsel analizde doğrudan alıntılar yapılarak bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanması amaçlanır (Ekiz, 2009). İçerik analizinde 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, 2013). Araştırmada dokümanlar ek veri kaynağı değil tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturduğu durumlarda dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gerekli olup dokümanlar analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada analiz edilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda analize konu olan veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim (1-8. sınıflar) kurumları için hazırlanan ve 2017-2018

eğitim-öğretim yılında 1. ve 5. sınıflarda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise tüm sınıf düzeylerinde uygulanması kabul edilen 20 öğretim programından oluşturmaktadır. İncelenen bu programlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, Hukuk ve Adalet, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Peygamberimizin Hayatı, Sosyal Bilgiler, Şehrimiz…, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Teknoloji ve Tasarım, Temel Dinî Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarıdır. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında örnekleme dahil edilen her bir öğretim programının yapısında yer alan ögeler kategori olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak "sözcük ve içerik" analiz birimi seçilmiştir. Dokümanlarda analiz birimi sözcük olarak değer kavramı seçilmiş, "değer" kavramı ile doğrudan ilişkili içerikler tespit edilmiş ve "değer" sözcüğünün kullanılmasındaki anlamları belirleyebilmek için içerik dikkate alınmıştır. Veri analizinin son aşaması sayısallaştırma olup sonuçlar düz yazı şeklinde de ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada sayısallaştırma yapılmamış gerekli yerlerde tablolarla ifade edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı için Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından nitel araştırmalar için önerilen uzman incelemesi, aktarılabilirlik için de "verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması" şeklinde ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgular "2018 ilköğretim (1-8. sınıflar) kurumları için hazırlanan öğretim programlarında a) değer kavramına yüklenen anlam, b) genel amaçlarda değerlerin yeri c) özel amaçlarda değerlerin yeri ve d) öğretim programlarında yer alan değerler" olmak üzere dört alt başlık halinde toplanmıştır.

2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Değer Kavramına Yüklenen Anlam

Hazırlanan programlarda "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Öğretim Programlarının Amaçları, Öğretim Programlarının Perspektifi, Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları, Sonuç, Özel Amaçlar, Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar ve Programların Yapısı" başlıkları birkaç öğretim programı hariç tamamında yer almıştır. Bu başlıklardan ilk altısı hemen hemen bütün incelenen programlarda aynı ifadeler olup "Özel Amaçlar" şeklinde başlayan başlıktan sonra ilgili derse ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle 2018 ilkokul ve ortaokul programlarında değer kavramının nasıl yer aldığını belirleyebilmek için ilk altı başlık incelenmiştir.

Şehrimiz…Dersi Öğretim Programı'nda MEB'in eğitim ve politikalarında değerlere yüklenen anlam açıkça ifade edilmiştir. Buna göre MEB'in eğitim ve politikalarında değerlerin anlamı "milli, manevi ve evrensel değerlere sahip olma" ifadesi ile "*Millî Eğitim Bakanlığının eğitim politikaları ve öncelikleri; temel eğitim almış öğrencilerin millî, manevi, evrensel değerlere sahip; hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olabilen; teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen; kendisine, toplumuna ve farklı kültürlere karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak*" şeklinde dile getirilmiştir.

İncelenen 20 ilkokul ve ortaokul öğretim programından 17'sinde "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları" başlığı altında hazırlanan programların yapısı hakkında bilgi verilmiştir. Hazırlanan öğretim programlarının özünde değerlere vurgu yapıldığı bu başlık altında yer alan cümlelerde açıkça görülmektedir. Programlarının yapısının değer kazandırmayı da amaçladığı "*salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır*" cümlesi ile ifade edilmiştir. Programların yapısında yer alan "kazanım" kavramının açıklanmasında da değerlere vurgu yapılmıştır. 20 programın 17'sinde öğretim programlarında yer alan kazanımların yapısının değerlerle ilişkisini belirten ifadeler ise şu şekildedir:

> *Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.*

Görüldüğü gibi öğretim programlarında kazanımların yapısını beceri ve yetkinlik ile beraber değerler oluşturmuştur. MEB de (2017) yaptığı açıklamada "önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitiminin müfredatların ana odağını" oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretim programlarında bir diğer başlık olan "Öğretim Programlarının Perspektifi" başlığı altında da hazırlanan programların değerlerle bütünleşik bir şekilde ele alındığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu başlık altında programlarda değerler ve yetkinliklerin birbirini tamamlayan parçalar olduğu belirtilmiş, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışların değerlerin görünür biçimi olduğu ifade edilmiş ve değerlerin işlevi ile yetkinlikler arasındaki ilişki programlarda aşağıdaki şekilde yer almıştır:

a. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.
b. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu

yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur.

c. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir.

"Öğretim Programlarının Perspektifi" başlığı altında programlara yukarıdaki işlevlerin atfedilmesi yanında, bu başlık altında ayrıca "Değerlerimiz" şeklinde bir alt başlık daha oluşturulmuş ve bu alt başlık altında değerlere yüklenen anlam, eğitim sisteminin değer kazandırmadaki önemi, öğretim programlarında değerlerin yer alması açıklanmıştır. Buna göre öğretim programlarında değerlere yüklenen anlamlar şunlardır:

a. Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır.
b. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır.
c. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.

Öğretim programlarında sadece programların değil bir bütün olarak eğitim sisteminin değer kazandırmadaki önemine de yer verilmiş, eğitim sisteminde değerlerin yeri "*Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir*" cümlesi ile ifade edilmiştir. Öğretim programlarında değerlerin yer alması ise "*Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir*" cümlesi ile belirtildikten sonra öğretim programlarında değerlerin "*ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmediğini tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olarak görülerek öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde*" yer aldığı dile getirilmiştir.

"Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında programları uygulayanların ve ders kitabı yazarlarının dikkate alması gereken hususlar belirtilmiştir. Bazı öğretim programlarında bu başlık altında da değer ifadesi farklı şekillerde yer almıştır. Aşağıdaki tabloda bu başlık altında öğretim programlarında geçen değer ifadeleri gösterilmiştir:

Tablo 1. *2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Başlığında Değer İfadeleri*

Öğretim Programı	**Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Başlığında Geçen İfade**
Beden Eğitimi ve Spor	"Programın dayandığı temel ilkelerden birisi "Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir" ilkesidir."
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	"Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program

	anlayışından hareketle dersler işlenmelidir."
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıflar)	"Sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterilir."
Fen Bilimleri	"Öğretmen,…[U]ygulamalarda evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar."
Görsel Sanatlar	"Programda yer alan değerlerin, açık veya örtük bir şekilde kazanımların içeriğine göre, öğrenciler tarafından benimsenmesi sağlanmalıdır."
Hayat Bilgisi	"Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir."
İngilizce	"Ders kitabı yazarları ile materyal geliştirenlerin programda yer alan değerleri ve örtük olarak belirtilen değerleri dikkate alması gerekir."
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	"Öğretmen, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerlerini pekiştirmeli…"
Matematik	"Program esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır."
Müzik	"Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.…Millî ve manevi değerleri yansıtan marşlarda Sosyal Bilgiler …dersi ile ilişkilendirmeler yapılabilir. Ve kesinlikle yapılmalıdır."
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	"Programın dayandığı temel ilkelerden birisi "Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir" ilkesidir."
Sosyal Bilgiler	"Programda değer ve beceriler kazanımlarla birebir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir."
Şehrimiz…	"Programdaki değer ve beceriler, öğrenme alanlarına konu olan kent kültürü ürünleri etrafında ortaya çıkan uygulamalardan hareketle verilmelidir. Özellikle şehre özgü mahalli değerlere vurgu yapılmalıdır."
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	"Öğretmen, öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerlerini pekiştirmeli…"
Teknoloji ve Tasarım	"Program uygulanırken öğrencilerin "Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi" başlığında geçen değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve değerler örtük program anlayışından hareketle işlenmelidir. (Not: Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programında "Değerler Eğitimi" başlığına yer verilmemiştir.)"
Trafik Güvenliği	"Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir."
Türkçe	"Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir."

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi 17 öğretim programında öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlardan birisi olarak değerler konusu yer almıştır. Bu programlardan bazılarında program aracılığı ile hangi değerlerin kazandırılacağı belirtilirken bazılarında ise program uygulayıcılarından programı uygularken öğrencilerin değerleri kazanmasına

özen göstermeleri, bütün kazanımların ilgili değerlerle eşleştirilmesi ve örtük program anlayışından hareket edilmesi istenmiştir.

Öğretim programlarında değerlerin yer alması "Öğretim Programlarının Yapısı" başlığı altında da ifade edilmiştir. Öğretim programının hangi ögelerden oluştuğu açıklanan bu başlık altında Hayat Bilgisi, Seçmeli Hukuk ve Adalet, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler ve Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programlarının yapılandırılmasında "değerler" kazanım gibi ayrı bir program ögesi olarak belirtilmiştir. Zaten bu programlardan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hariç diğerlerinde "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığına da yer verilmiştir. Ayrıca bütün programlarda "program ögesi" olarak "kazanım" kavramı tanımı içerisinde de "bilgi, beceri ve değer" yer almıştır.

2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarının Genel Amaçlarında Değerlerin Yeri

İncelenen 20 ilkokul ve ortaokul öğretim programından 17'sinde "Öğretim Programlarının Amaçları" başlığı altında 4 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerden 3. ve 4. maddede değer vurgusu görülmektedir. 3. maddede "*Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş*" olmaları yer alırken, 4. maddede ise "*liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş*" olmaları ifade edilmiştir. İncelenen 20 ilkokul ve ortaokul öğretim programından 3'ünde ise yukarıdaki amaç ifadeleri yer almamış bunun yerine aynı başlık altında Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programında ortaokul öğrencilerine hukuk ve adaletle ilgili değerlerin kazandırılması; Şehrimiz… Dersi Öğretim Programında yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanıması ifade edilmiştir. İngilizce Dersi Öğretim Programında ise "Öğretim Programlarının Amaçları" başlığına yer verilmemiş bunun yerine "Programda Anahtar Yeterlilikler" başlığına yer verilerek bu başlık altında değerlerin hayata geçirilmesinde öğretim programının işlevinden bahsedilmiştir.

2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarının Özel Amaçlarında Değerlerin Yeri

İncelenen öğretim programlarında her bir ders için özel amaçlar belirlenmiştir. Belirlenen bu derse özgü amaçlar içerisinde de değer ifadesi geçmektedir. Öğretim programlarında geçen değer ifadeleri ve ifadenin geçtiği öğretim programı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. *2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarının Özel Amaçlarında Geçen Değer İfadeleri*

Öğretim Programı	**Öğretim Programlarının Özel Amaçlarında Geçen İfade**
Beden Eğitimi ve Spor	"Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar."
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıflar)	"Öğrencilerin ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri amaçlanmaktadır."
Fen Bilimleri	"Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak."
Görsel Sanatlar	"Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan bireyler yetiştirmek."
Hayat Bilgisi	"Programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip…yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen...bireyler yetiştirmektir. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur. Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir. Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur."
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	"İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. İnsani değerleri benimseyen, Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır."
Oyun ve Fiziki Etkinlik	"Kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır: a. Kültürümüze ve başka kültürlere ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular. b. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır."
Sosyal Bilgiler	"Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri"
Ortaokul 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	"… Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerleri yaşatmaya istekli olmaları…Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri…"

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi incelenen ilkokul ve ortaokul programlarından 9'unun özel amacında değer ifadesine yer verilmiştir. Bu programlarda yer alan değer ifadelerinden "milli ve manevi değerler" ve "evrensel değerler" 3 programda dile getirilerek en fazla ifade edilen değer olmuştur. Bu iki değer dışında yer alan değer ifadeleri ise "ahlakî değerler, evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler, kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değeri, aile ve toplumun temel değerleri, millî, manevi ve insani, tarihî ve kültürel değerler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerler, Cumhuriyet değerleri, çağdaş değerler, Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerler"dir.

2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler

İlkokul ve ortaokula devam eden bireylerin öğretim programları aracılığı ile hangi değerleri kazanması gerektiği 14 öğretim programında sadece "Değerlerimiz", İngilizce Dersi Öğretim Programında ise "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığı altında kök değerler olarak "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" şeklinde açıklamaları yapılmadan ifade edilmiştir. Programlarda bu kök değerlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ise "*Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.*" şeklinde dile getirilmiştir. İncelenen öğretim programlarının üçünde ise (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Teknoloji ve Tasarım) kök değerlerin hangi ünitede ya da öğrenme alanında verileceği belirtilmiştir. Bu öğretim programlarından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programında 6. sınıfın son ünitesi "Temel Değerlerimiz" başlığından oluşmuş, bu ünitede "*Ünite genelinde millî birlik ve beraberliğimizi güçlendirici; sevgi, saygı, dostluk bağlarını pekiştiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi temel değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesine yönelik anlatımlara yer verilir.*" denilmiştir. 7. sınıfın 3. ünitesi olan "Ahlaki Davranışlar" ünitesinde "*7.3.1. Güzel ahlaki tutum ve davranışları örneklerle açıklar*" kazanımı yer almış ve kazanım açıklamasında "*Kazanımda; "adalet", "dostluk", "dürüstlük", "öz denetim", "sabır", "saygı", "sevgi", "sorumluluk", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır.*" denilmiştir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarına yer verilmiş ve hangi sınıfta hangi öğrenme alanında hangi değerlerin ele alınacağı kazanımlardan önce ifade edilmiştir. İfade edilen bu değerler ise kök değerler olan "saygı, dostluk, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, adalet, öz denetim, sabır ve dürüstlük" değerleridir. Ortaokul 7 ve 8. Sınıflar Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanı ve ünite isimlerinde her sınıf düzeyinde kazandırılacak değerlere yer verilmiştir. 7. sınıf kazanımlarının genel açıklamasında bu sınıf düzeyinde kazandırılacak değerler "sabır, saygı, duyarlılık, adalet, sorumluluk, çalışkanlık değerleri" olarak; 8. sınıf kazanımlarının genel açıklamasında bu sınıf düzeyinde kazandırılacak değerler ise "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri" olarak ifade edilmiştir. Sınıf düzeyine göre bu genel ifadelerden sonra 7. sınıfta yer alan bazı kazanımlarda hangi değerin kazandırılacağı da ifade edilmiştir. Bu öğretim programında kök değerler dışında iki değere yer verilmiştir.

Kök değerler dışında bazı öğretim programlarında "derse özgü değer" kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda iki öğretim programında (Hukuk ve Adalet ile Şehrimiz…

Dersi Öğretim Programları) kök değerlere değinilmeden "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığı altında ilgili derse özgü değerler verilmiştir. Üç öğretim programında ise hem "Değerlerimiz" başlığı altında ortak kök değerler hem de "Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi" başlığı altında derse özgü değerler birlikte yer almıştır. Aşağıdaki tabloda derse/alana özgü değerlere yer verilen öğretim programları ve derse/alana özgü değer ifadeleri gösterilmiştir:

Tablo 3. *2018 ilköğretim (1-8. Sınıflar) Kurumları İçin Hazırlanan Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi Başlığı Altında Yer Alan Derse/Alana Özgü Değer İfadeleri*

Öğretim Programı	**Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Başlığında Yer Verilen Değerler**
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük
Sosyal Bilgiler	Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik
Trafik Güvenliği	Bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik
Hukuk ve Adalet	Adalet, bağımsızlık, barış, bilimsellik, cesaret, dayanışma, duyarlılık, doğruluk, dürüstlük, eşitlik, güven, merhamet, özgürlük, özgüven, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, tarafsızlık, vicdanlı olma, yardımseverlik
Şehrimiz…	Adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, eşitlik, özgürlük, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımlaşma

Yukarıdaki tabloda gösterilen öğretim programlarından başka İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda da "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığına yer verilmiş ancak bu başlık altında "kök değerler" ifade edilirken derse özgü herhangi bir değer belirtilmemiştir. Tablo 4'te görülen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise alana özgü değerler dışında 4. sınıftan 7. sınıfa kadar her bir öğrenme alanında hangi değerlerin verileceği ayrıca yazılmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları ve sınıflar düzeyinde verilecek değerler şunlardır:

Tablo 4. *2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler*

Öğrenme Alanları	**Sınıflar ve Verilecek Değerler**			
	4. Sınıf	**5. Sınıf**	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**
Birey ve Toplum	Saygı ve sorumluluk	Bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk	Dayanışma ve yardımseverlik	Özgürlük ve sorumluluk
Kültür ve Miras	Aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik	Estetik ve kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık ve estetik
İnsanlar Yerler ve Çevreler	Doğal çevreye duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık ve	Vatanseverlik ve doğal çevreye	Özgürlük

		dayanışma	duyarlılık	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık	Dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği	Bilimsellik	Bilimsellik ve özgürlük
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Sorumluluk ve tasarruf	Sorumluluk	Vatanseverlik, doğal çevreye karşı duyarlılık ve sorumluluk	Dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık
Etkin Vatandaşlık	Sorumluluk ve bağımsızlık	Özgürlük ve bağımsızlık	Eşitlik	Barış
Küresel bağlantılar	Kültürel mirasa duyarlılık ve saygı	Kültürel mirasa duyarlılık	Kültürel mirasa duyarlılık	Barış ve saygı

Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programından başka Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı da değerlere vurgu yapmış ve kazanımlarında ise şu değerler yer almıştır: *Aileyi bir arada tutan değerler (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.), akrabaları bir arada tutan değerler (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.), arkadaşlık bağlarının oluşturulması, korunması, güçlendirilmesi ve dostluğa dönüştürülmesine aracı olacak tutum ve değerler (saygı, dayanışma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık, karşılıklı zarafet, güven ve kibarlık vb.), adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik, vatanseverlik, çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapma.* Ayrıca bu programda yer alan temel yaşam becerilerinden birisi de "milli ve kültürel değerleri tanıma" olarak belirlenmiştir.

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programları dışında Şehrimiz…Dersi Öğretim Programında dersin "içselleştirmeye yönelik, süreç odaklı ve değer kazandıran bir eğitim sürecine sahip" olması vurgulanmış, kazanımlarda sadece "*Ş.5.6. Yaşadığı şehre özgü yerel yayıncılığın zaman içerisindeki gelişimini ve bugünkü durumunu araştırır*" kazanımının açıklamasında "*Yaşadığı yerdeki yerel medya tanıtılırken yaş grubunun özellikleri ile millî ve manevi değerler gözetilmelidir.*" şeklinde milli ve manevi değerlerin gözetilmesi ifade edilirken bu değerlerin neler olduğu belirtilmemiştir. Müzik Dersi Öğretim Programı kazanımlarında da değer ifadesi "milli ve manevi değer" şeklinde genel olarak ifade edilmiş bu değerlerin neler olduğu programda yazılmamış, bazı kazanım açıklamalarında da "vatanseverlik, yardımlaşma, iş birliği, çalışkanlık ve sabır" değerlerinin kazandırılması yer almıştır.

İncelenen programlardan üçünde ise (Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Oyun ve Fiziki Etkinlikler) başlığında "değerler" ifadesinin geçtiği ünite ya da öğrenme alanı oluşturulmuştur. Bu programlardan Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanın alt öğrenme alanı "Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz" başlığını taşımaktadır. Bu alt başlık altında verilen kazanımların açıklaması kısmında "*Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.*" denilmiş, ilgili değerin ne olduğunun kazanım içerisinden öğretmenin çıkarması istenmiştir. 5 ve 6. sınıflar için geliştirilen ve ünite temelli yaklaşımın esas alındığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programında 2. ünite olan "Etik Güvenlik" ünitesinin ilk konu başlığı

"Etik Değerler" olarak belirlenmiştir. İlkokul Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı'nda da öğrenme alanı ve alt öğrenme alanları belirlenmiş, Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanın alt öğrenme alanı "Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz" başlığını taşımaktadır. Bu alt başlık altında verilen kazanımların açıklaması kısmında "Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır." denilmiş, ilgili değerin ne olduğunun kazanım içerisinden öğretmenin çıkarması istenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2017 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenerek son halini alan ilköğretim (1-8. sınıflar) kurumlarına ait öğretim programlarında değer kavramına yüklenen anlam ve öğretim programlarında yer verilen değerler belirlenmiştir. 2018 ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında değerler ve değerler eğitimi önemli görülmüş, değerler bütün eğitim sürecinin "*nihai gayesi ve ruhu*" olarak kabul edilmiştir. Öğretim programlarında değerlere yüklenen diğer anlamlar ise değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olarak görülmesi, değerlerin köklerinin geleneklerimiz ve dünümüz içinde yer aldığı, gövdesi ve dallarının ise bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzandığı şeklindedir. Programlarda değerlere yüklenen bir diğer anlam da "temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimizin hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı" olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim kurumları için hazırlanan öğretim programlarında değerlere özel bir önem atfedilmesi önemlidir. Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri değerlerin gelecek nesillere aktarılması ile yakından ilgili olması dolayısıyla günümüzde eğitimcilerin hemen hemen tamamı temel değerler ve ahlaki standartların gelecek kuşaklara aktarılmasını savunmaktadır (Güçlü, 2015). Öğretim programlarında değerlere yüklenen bu anlamlar incelenen 20 öğretim programının 17'sinde "Öğretim Programlarının Amaçları" başlığı altında 4 madde olarak yer alan genel amaçların 3. ve 4. maddesinde "*millî ve manevi değerleri benimseme"* ve "*millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürme"* şeklinde genel amaç ifadesi olarak da kendisini göstermiştir.

Araştırmada ilkokul ve ortaokul programlarından dokuzunun özel amaçlar bölümünde değer ifadesine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Özel amaçlarında değer kavramı geçen bu programlar "Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıflar), Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İngilizce, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Sosyal Bilgiler, Şehrimiz…, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği ve Türkçe" dersi öğretim programlarıdır. Özel amaçlarda değer ifadesine yer verilen 9 öğretim programından 3'ünde "milli ve manevi değerler" ve "evrensel değerler" ifadeleri yer almıştır. Programların özel amaçlarında bu iki değer dışında yer alan değer

ifadeleri ise "ahlaki değerler, evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler, kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değeri, aile ve toplumun temel değerleri, millî, manevi ve insani, tarihî ve kültürel değerler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerler, Cumhuriyet değerleri, çağdaş değerler, Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerler" olmuştur.

Araştırma sonucunda ilköğretimi (ilkokul ve ortaokul) tamamlayan bir bireyin öğretim programları aracılığı ile kazanması gereken değerler de ortaya konulmuştur. Bu bağlamda 2018 öğretim programlarının temelini "kök değer"lerin oluşturduğu, bu kök değerlerin 14 öğretim programında "Değerlerimiz" başlığı altında "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" şeklinde açıklamaları yapılmadan ifade edildiği ortaya çıkmıştır. İki öğretim programında (Hukuk ve Adalet ile Şehrimiz… Dersi Öğretim Programları) kök değerlere değinilmeden "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığı altında ilgili derse özgü değerler verilmiş, üç öğretim programında ise hem "Değerlerimiz" başlığı altında ortak kök değerler hem de "Değerler Eğitimi" başlığı altında derse özgü değerler birlikte yer almıştır. Bir öğretim programında ise (İngilizce) "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığı altında derse özgü değer belirtilmeden kök değerler ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan birisi de öğretim programlarında kök değerler dışında sıklıkla kullanılan değerlerin "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük " değeri olmasıdır. Programlarda bu değerler dışında bir ya da iki programda yer alan değerler ise "açık fikirlilik, aile ve akraba birliğine önem verme, arkadaşlık, bağımsızlık, barış, cesaret, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, merhamet, özgüven, paylaşma, tarafsızlık, tasarruf, karşılıklı zarafet, güven, kibarlık, işbirliği ve vicdanlı olma" olarak ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Hukuk ve Adalet, Şehrimiz… ve Trafik Güvenliği derslerine ait öğretim programlarında değerler eğitiminin ayrı bir başlık olarak ele alınmasıdır. Bu derslerde değerler eğitiminin boyutu derse özgü değerler ile birlikte programda ayrıca yazılarak bir bakıma bu derslere değer eğitiminde özel bir anlam atfedilmiştir. Ayrıca Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı da kök değerler dışında başka değerlerin açıkça yazıldığı bir program olarak dikkati çekmektedir. Zaten Hayat Bilgisi, Seçmeli Hukuk ve Adalet, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler ve Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programlarının yapılandırılmasında "değerler" ayrı bir öge olarak kabul edilmiştir. İncelenen öğretim programlarının üçünde ise (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Teknoloji ve Tasarım) kök değerlerin hangi ünitede ya da öğrenme alanında verileceği belirtilmiştir. Ayrıca incelenen programlardan üçünde (Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Oyun ve

Fiziki Etkinlikler) başlığında "değerler" ifadesinin geçtiği ünite ya da öğrenme alanı oluşturulduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle 2018 ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) için hazırlanan öğretim programlarının "değer"leri temele alınarak hazırlanmış olduğu; ancak bu değerlerin açıklamaları ve değer öğretiminde dikkat edileceklerin bütün öğretim programlarında yer almadığı, bu konudaki ilişkilendirmelerin programların uygulayıcılarına bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerlerle ilgili genel ifadelerin kullanıldığı ve ifade edilen değerlerin içeriğinde nelerin olduğunun belirlenmesi de programların uygulayıcılarına bırakılmıştır. Bu da öğretmenler başta olmak üzere programı uygulayıcılarının değerler eğitimi konusunda eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bütün programlarda programların genel mantığının değerler eğitimine verdiği önemden hareketle, programların uygulayıcılara yol göstermesi açısından öğretim programlarında öncelikle kök değerlerin her birinin açıklamasının yapılması, bu değerlerin içerisine hangi kavramların girdiğinin belirtilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde nasıl ilişkilendirilip vurgulanacağı ile ilgili bilgilerin yer alması önerilmektedir. Ayrıca bazı öğretim programlarında görülen hangi değerlerin hangi öğrenme alanında ya da ünitede verileceğinin belirtilmesi, bütün öğretim programları için yapılabilir. Programda özel bir önem atfedilen "milli ve manevi değerler" konusunda programların uygulayıcılara rehberlik etmesi ve uygulamada birlik açısından bunların açıklamalarının ve bu değerlerin neler olduğunun programlara yazılması da önerilmektedir.

Kaynakça

Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1992). *Eğitim ve toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.

Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, *16*(35), 27-56.

Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. İçinde Dilek, D. (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi*, (ss.311-330). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine… https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Ozankaya, Ö. (1975). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Öğretim Programları (2018). http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9*(2), 1253-126.

Türk Dil Kurumu (2018). *Büyük Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts

Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, cozturk@ahievran.edu.tr

Büşra Nur ALTUNOK,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, nur_altunok@hotmail.com

Özet

Değişim, süreklilik arz eden bir durumdur. Toplumların yapıları da zamanla değişmektedir. Değişim sonucu devlet ve halk arasında doğabilecek her türlü boşluğu ise sivil toplum kültürü doldurmaya çalışmakta ve bunun için STK'lar kurulmaktadır. Sosyal sorumluluk konusu eğitimin de bir parçası haline gelmiş ve ortaokul öğretim programlarında kazanımlarına yer verilmiştir. Ayrıca YÖK kararıyla 2006'dan beri üniversitelerin eğitim fakültelerinde de Topluma Hizmet Uygulamaları adıyla diğer bir deyişle sosyal sorumluluk dersleri yer almaya başlamıştır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STK'lara ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi için 2018-2019 yılı bahar döneminde, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim gören seçkisiz örneklemle belirlenen 48 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmadığı, sosyal sorumluluk projelerinde yer almak için üye olunmasının da gerekmediğini düşündükleri, ders amacı dışında sosyal sorumluluk projelerinde yer almama nedenlerinin çoğunlukla projelerin yeterince duyurulmamasından kaynaklandığını belirttikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasının STK 'yı yanlış tanımladığı, siyasi partileri STK olarak adlandırmazlarken dernekleri de STK olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin yarısının eğitim alanında eksiklikleri gidermek için bir STK kurmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayları, Sosyal bilgiler eğitimi, STK, Sosyal sorumluluk, Görüş

Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) İlişkin Görüşleri

Summary

Change is a continuous situation. The structures of society also change over time. As a result of the change, NGOs try to fill any gap that may arise between the state and the public and NGOs are established for this purpose. The subject of social responsibility has also become a part of the education and its achievements have been included in secondary school curricula. In addition, with the decision of YÖK (the Higher Education Council) social responsibility courses have started to take place in the education faculties of universities as well as in the name of community service applications. In this research, it was tried to reveal the opinion of social studies teacher candidates about NGOs. For the determination of opinion, a semi-structured interview form was applied to 48 students who were educated in Kırşehir Ahi Evran University at the Department of Social Sciences teaching in the spring semester of 2018-2019. Descriptive analysis technique was used in data analysis. As a result of the research, it is realized that most of the participants are not members of any non-governmental organizations, that there is no need to be a member to participate in social responsibility projects, and that the reason why they can't participate in social responsibility projects is due to the lack of insufficient announcements of the projects. It was concluded that more than half of the participants misinterpreted the NGO and that political parties were not called the NGO while the Association category was not seen as the NGO by all of the participants and that half of the participants wanted to establish a NGO in order to eliminate deficiencies in the field of Education.

Keywords: Socialstudiesteachercandidates, Socialstudieseducation, NGO, Socialresponsibility, Opinion

Giriş

"Sivil toplum çalışmaları bir sosyal yatırım mıdır?" sorusuna evet cevabı verebilmek için öncelikli olarak "Değişen dünyada değişmeyen bir şeyin olması mümkün müdür?" sorusuna cevap aramak gerekmektedir. İnsanlar kendilerine farklı bakış açısı kazandıracak, beceri, değer ve bilgiyi sadece okul veya kurslar aracılığıyla kazanmamaktadır. İnsanlar doğal ortamlarında kısa bir süre zarfında dâhi herhangi bir kaygı gütmeden birtakım öğrenmeleri gerçekleştirmektedir. Küreselleşmenin de etkisiyle artık bilgiye eskisinden de çabuk ulaşılmakta ve küresel köy halini alan dünyada insanlar daha aktif olarak yenilikçi (inovatif) bir şekilde etkileşim içine girmektedir. Dolayısıyla bu hızlı değişimde devlet ve halk arasında doğabilecek her türlü boşluğu ise sivil toplum kültürü doldurmaya çalışmakta ve bunun için sivil toplum kuruluşları (STK) kurulmaktadır.

STK'lar duyarlı insanların, herhangi bir karşılık beklemeden, gönüllülük esasıyla, eğitim, çevre, bilim, sağlık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, insan ve hayvan hakları gibi alanlarda bir araya gelerek farkındalık oluşturmak ve sorunlara sürdürülebilir çözümler bulmak amacıyla kurdukları, finans kaynağını ise bağışlar ve üyelik ödemeleri gibi gelirler ile sağlayan, kâr amacı gütmeyen kurum veya kuruluşlardır.

Sivil toplum örgütü (STÖ) şeklinde ve siyasal kararların alınmasında bir etken olan baskı veya çıkar grupları olarak da nitelendirilen (Özan, Polat ve Şener, 2015: 59) STK'larda hesap verilebilirlik ve şeffaflık ilkeleri sivil toplumun temel yapısını oluşturacak niteliktedir.

Sivil toplum yapısı; dernek, vakıf, sendika ve siyasi parti (Karataş,2013:70) şeklinde olabileceği gibi odalar, sosyal girişimler, kulüpler, platformlar ve uluslararası örgütler şeklinde de olabilmektedir.

STK'lar yurttaşlık bilincinin kazanılmasında, sosyal katılım ile bölgesel gelişmelerin artmasında ve demokrasinin gelişmesinde (Çekiç,2012:181-182) etkili olmakla birlikte toplum olma bilincini güçlendirecek birlik ve beraberliğin sağlanması, sorunların tartışılması ve çözüm yöntemlerinin bulunup uygulanması, doğal çevreye duyarlılık ve sosyal sorumluluk gibi topluma katkıları dışında bireylerin; gözlem, girişimcilik, öz denetim, özgüven, liderlik, iletişim, empati, karar verme, problem çözme, araştırma, özgün ve eleştirel düşünme, kendini ifade etme, bireysel farklılıklara saygı gösterme ve sosyalleşme gibi kişisel ve sosyal açıdan gelişimi için sahip olması gereken becerileri de kazandırması açısından önemli görülmektedir. Nitekim STK'ların oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasında "gönüllülük ve sosyal sorumluluk" kavramları önemli faktörlerdir. Gönüllülük en basit anlamıyla kişilerin herhangi bir karşılık beklemeden bir işi yapma durumunu ifade ederken sosyal sorumluluk ise kamu yararı gözetilerek yapılan çalışmaları ifade etmektedir. Bu kavramların ortaya çıkmasında sanayileşme ile birlikte tarihsel süreçteki toplumsal olaylar etkili olmaktadır.

Nitekim 1800'lü yılların sonunda nitelikli şirketlerin artmasıyla sosyal sorumluluk kavramı ortaya çıkmıştır. 1929 Kara Perşembe veya Büyük Buhran olarak da adlandırılan 1929 Ekonomik Krizi ile birlikte toplumsal bir buhran yaşanmıştır. 1960'larda sivil örgütler, kadın hakları ve çevrecilik gibi sosyal hareketler ve şirketlerin sosyal sorumluluk çalışmaları ile halkın değerlerinin gelişmesine katkıda bulunulmuştur (Halıcı,2001:12-13). Günümüze doğru ise işletmelere karşı bakış açısı değişmiş ve işletmelerden sadece ekonomik olarak değil sosyal boyutta da yer almaları beklenmiştir. Dolayısıyla işletmeler kendilerinden beklenen role uygun olarak tutum ve davranış geliştirmiş sosyal/toplumsal sorumluluk çalışmalarını ele almıştır. Sadece sosyal yardım olarak değil üretim faaliyetleri ile temiz ve sağlıklı çevreden ödün vermeme, satılan ürünün gerçekçi bir reklamının yapılması, toplumun sanatsal, eğitsel ve kültürel gelişimine katkıda bulunma gibi yükümlülükler de sosyal sorumluluk kavramıyla işletmelerden beklenen bir unsur halini almıştır (Becerikli,2000:105-107). Kısacası üretici ve tüketici arasındaki bağ, kâr elde etmek ve üretici itibarının arttırılması için toplum ihtiyacının karşılanmasının gerekliliğinden doğsa da aslında sosyal sorumluluk, ilk başta insan olmanın bir gereği olarak var olan iyilikte bulunma ve yardımseverlik değerinin toplumsal çözülme sonucu birbirini ötekileştirip yabancılaşan toplumlarda, toplumsallaşmanın da zorunlu etkisi

ile toplumu yeniden bir arada tutabilme savaşıdır. Dolayısıyla STK'lar ihtiyaç sahiplerine ve imkânları kısıtlı bireylere ulaşarak toplumsal düzenin sağlanmasında bir sosyal yatırımdır.

Sosyal sorumluluk konusu eğitimin de bir parçası haline gelmiş ve ortaokul öğretim programlarında kazanımlarına yer verilmiştir. Alınan YÖK kararıyla 2006'dan beri (İnternet1:05.04.2018) üniversitelerin eğitim fakültelerinde de Topluma Hizmet Uygulamaları adıyla diğer bir deyişle sosyal sorumluluk dersleri yer almaya başlamıştır. Sosyal birlik ve sosyal inisiyatif bilincinin oluşturulması hususunda ise temelde ders kitapları önemlilik arz etmektedir. Nitekim ders kitabı, içeriği her sınıf düzeyine uygun olarak öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlarına göre hazırlanan, içerisinde görsel unsur, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve konuyu destekleyici edebi ürünlerin de yer aldığı basılı materyallerdir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve programlara göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan STK'lar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Tablo 1: *Sosyalbilgiler dersi öğretim programları ve programlara göre incelenen ders kitapları*

2015 Öğretim Programı		2018 Öğretim programı	
Sınıf düzeyi	Yayınevi	Sınıf düzeyi	Yayınevi
4.	-	4.	MEB Yayınları
5.	Berkay Yayınları	5.	MEB Yayınları
6.	Sevgi Yayınları	6.	-
7.	-	7.	Ada Yayınları, MEB Yayınları

Tablo 1 incelendiğinde 2015 öğretim programına göre 5.sınıf düzeyinde Berkay Yayınları ve 6.sınıf düzeyinde Sevgi Yayınları incelenmektedir. 2018 Öğretim programına göre ise 4.sınıf düzeyinde MEB Yayınları, 5.sınıf düzeyinde MEB Yayınları, 7.sınıf düzeyinde ise hem Ada Yayınları hem de MEB Yayınlarının incelendiği görülmektedir.

Bakanlığın 18 Temmuz 2017 tarihinde yaptığı basın açıklamasında öğretim programlarında dönemin ihtiyaçlarına ve MEB'in felsefesine göre yeniliklerin yapıldığı belirtilmektedir (MEB, 2017). Dolayısıyla ele alınan bu ders kitapları bu her iki programdaki kazanımlar doğrultusunda incelenmiş ve tablolar bu doğrultuda oluşturulmuştur.

Tablo 2:*2015 ve 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarındaki STK'lara ilişkin kazanımlar*

Sınıf Düzeyi	2015 Öğretim Programı Kazanımları	2018 Öğretim Programı Kazanımlar
4.	-	-
5.	5.2. Etkin Vatandaşlık 5.2.1. Toplumun ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumların farkına varır. Günlük yaşantısında ilişkide olduğu kurumlar ele alınarak bu kurumların halka hizmet sunma sorumluluğu vurgulanacaktır 5.2.3. Çevresindeki resmî kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini araştırır. 5.2.4. Temel haklarından katılım ve düşünce özgürlüğü hakkını kullanır. Rol oynama yöntemiyle sınıf/okulda bir STK kurma etkinliği yapılacaktır.	6.Etkin Vatandaşlık SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. Günlük yaşantısında karşılaştığı kurumlar ele alınarak bu kurumların yurttaşların haklarını koruma ve geliştirme, vatandaşlara çeşitli hizmetler sunma ve onların ihtiyaçları ile güvenliklerini sağlamaya yönelik sorumlulukları olduğu vurgulanır. Çevresindeki kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin araştırılması sağlanır.
6.	6. 2. Etkin Vatandaşlık 6.2.3. Yönetimin karar alma süreçlerini etkileyen unsurları sorgular. Siyasî partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler kapsamında konu işlenecektir.	6. Etkin Vatandaşlık SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder. Konu siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve bireyler (kamuoyu) kapsamında ele alınır.
7.	-	5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir. Kızılay ve Yeşilay gibi kamu yararına çalışan yarı resmî kurumlar ile vakıf ve derneklerin çalışmalarına değinilir.

(MEB, 2015:14-15-19 ve MEB, 2018: 19-22-24)

Tablo 2 incelendiğinde 2015 Öğretim Programında 4. ve 7. sınıf düzeyinde STK'lara ilişkin herhangi bir kazanıma rastlanılmadığı ama etkin vatandaşlık öğrenme alanı olarak 5.sınıf düzeyinde 3, 6.sınıf düzeyinde de 1 kazanım toplam 4 kazanımın olduğu görülmektedir. 2018 öğretim programı kazanımlarında ise 4.sınıf düzeyinde bir kazanıma rastlanılmamakta iken 5 ve 6.sınıf düzeyinde etkin

vatandaşlık öğrenme alanı adı alında ve 7. sınıf düzeyinde de üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanlarında 1'erden toplam 3 tane kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 3:*2015 Öğretim programına göre sosyal bilgiler ders kitaplarında alan konulara ilişkin STK'lar yer*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Ünite Adı ve Konu	STK İsimleri
5.	Berkay Yayınları	Toplum için çalışanlar * Kurumlar hepimiz için	* Türk Kızılay Derneği
		Toplum için çalışanlar * Sivil toplum kuruluşları	* Türkiye Eğitim Vakfı (TEV) * Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) * Darüşşafaka Cemiyeti * Lösemili Çocuklar Vakfı (LÖSEV) * KAÇUV (Kanserli Çocuklara Umut Vakfı * TEMA * Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) * Çocuk Vakfı * Umut Çocukları Derneği * Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV)
		Toplum için çalışanlar * Gönüllüler ve görevliler	* Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezi (AFAD) * Arama Kurtarma Derneği (AKUT) * Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)
6.	Sevgi Yayınları	Ülkemiz ve Dünya * Ülkeler arası dayanışma	* Türk Kızılay Derneği
		Elektronik Yüzyıl * Tıp alanındaki buluşlar ve toplumsal dayanışma	* Türk Kızılay Derneği (Afiş)

Tablo 3 incelendiğinde 5. Sınıf Berkay Yayınları ders kitabında Toplum İçin Çalışanlar ünitesinde Kurumlar Hepimiz İçin konusunda 1, Sivil toplum kuruluşları konusunda 10 ve Gönüllüler ve Görevliler konusunda 3, toplam 14 STK'ya yer verildiği görülmektedir. Faaliyet

alanları olarak genel anlamda sağlık ve eğitim alanında iken çevre, çocuğun olduğu her alan da ve kadınlara yönelik girişimciliği teşvik eden vakıflara da yer verildiği görülmektedir. Sevgi Yayınları 6.sınıf ders kitabında Ülkemiz ve Dünya ünitesinde Ülkeler arası dayanışma konusunda ve Elektronik Yüzyıl ünitesinde Tıp alanındaki buluşlar ve toplumsal dayanışma konusunda sağlık alanında faaliyet gösteren 1'erden toplam 2 STK'ya yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4: *2018 Öğretim programına göre sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan konulara ilişkin STK'lar*

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Ünite Adı ve Konu	STK İsimleri
4.	MEB	Küresel bağlantılar * Dünyada yaşam	* Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatları Birliği
		Üretim, dağıtım ve tüketim * İhtiyaçlar mı, istekler mi?	* Türk Kızılay Derneği
		Etkin vatandaşlık *Katılmak istiyorum	* Hayvanları Koruma Derneği
5.	MEB	İnsanlar, yerler ve çevreler * Afetler ve çevre sorunları	* Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)
		Etkin vatandaşlık * Halka hizmet edenler	* Darüşşafaka Eğitim Kurumları * Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) * Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı * Türkiye Güçsüzler ve Kimsesizlere Yardım Vakfı
7.	MEB	Ekonomi ve sosyal hayat * Sosyal Yaşamda Vakıflar	* Nurbanu Valide Sultan Vakfı * Hasan Paşa Vakfı * Mürselli İbrahim Ağa Vakfı * Hüseyin Ağa Vakfı * İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı * İnsan Hakları Derneği

		* Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı * Geleceğimizin Çocukları Vakfı * Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) * TEMA Vakfı
	Ekonomi ve sosyal hayat * Nasıl eğitim gördüler?	* Ahilik Teşkilatı
	Yaşayan demokrasi * Kamuoyu ve basın ** Ülkemizin geleceğinde sivil toplum kuruluşlarının önemi	Genel anlamda sivil toplum kuruluşları ve yaptıkları bir faaliyetin etkisi üzerinden STK'nın önemi verilmekte herhangi bir STK adı geçmemektedir.
Ada Yayınları	Ekonomi ve sosyal hayat * Karşılıksız Hizmet Kurumları: Vakıflar	* 21. Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı * Mehmetçik Vakfı * Türk Eğitim Vakfı * Darüşşafaka Cemiyeti
	Yaşayan demokrasi * Bizim Kulübümüz	* Sağlık ve Eğitim Vakfı

Tablo 4 incelendiğinde:

MEB Yayınları 4.sınıf ders kitabı Küresel Bağlantılar ünitesinde Dünyada Yaşam konusunda, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde İhtiyaçlar mı, İstekler mi? konusunda ve Etkin Vatandaşlık ünitesinde Katılmak İstiyorum konusunda 1'er tane olmak üzere sağlık, hayvanları koruma ve her alanda faaliyet gösteren toplam 3 STK'ya yer verildiği görülmektedir.

MEB Yayınları 5.sınıf ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi Afetler ve Çevre Sorunları konusunda 1 ve Etkin Vatandaşlık ünitesi Halka Hizmet Edenler konusunda sağlık, eğitim, çevre ve sosyal alanda faaliyet gösteren 4 STK'ya yer verildiği görülmektedir.

MEB Yayınları 7.Sınıf ders kitabında Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesi Sosyal Yaşamda Vakıflar konusunda (10) ve Nasıl Eğitim Gördüler?(1) konularında öğrencilere ve çocuklara yönelik sosyal yardım ve dayanışma alanında, eğitim, çevre, hak, kadınlara yönelik girişimcilik, kültür ve sanat, sağlık ve ticaret alanında faaliyet gösteren toplam 11 STK'ya yer verildiği görülmektedir. Yaşayan Demokrasi ünitesi Kamuoyu ve Basın ile Ülkemizin Geleceğinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Önemi

konularında ise genel anlamda sivil toplum kuruluşları ve yaptıkları bir faaliyetin etkisi üzerinden STK'nın önemi verilmekte ve herhangi bir STK adının geçmediği görülmektedir.

Ada Yayınları 7. sınıf ders kitabında Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesi Karşılıksız Hizmet Kurumları: Vakıflar (4) ve Yaşayan Demokrasi ünitesi Bizim Kulübümüz (1) konularında eğitim ve sosyal yardım ve dayanışma alanlarında faaliyet gösteren toplam 5 STK'ya yer verildiği görülmektedir.

MEB(11) ve Ada Yayınları(5) karşılaştırıldığında ise MEB yayınlarında daha fazla STK'ya yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırma Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) öğretmekle yükümlü olacakları ders kitaplarında geçen sivil toplum kuruluşlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır

1. SBÖA'ları herhangi bir sivil toplum kuruşuna üyeler mi?

2. SBÖA'ları ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk proje/projelerinde yer aldı mı? Yer almadı ise SBÖA'ları sosyal sorumluluk projelerinde neden yer almamaktadır?

3.SBÖA'larına göre STK nedir?

4. SBÖA'ları hangi kurum veya kuruluşları STK kategorisinde görmektedir?

5.SBÖA'larına göre Türkiye'de faaliyet gösteren en önemli 5 STK'nın sıralaması nasıldır?

6. SBÖA'ları STK'ların önem sırasına göre 3 görevi olarak neleri görmektedir?

7. SBÖA'ları hangi alandaki eksikliği gidermek için bir STK kurmak ister?

Alan yazın incelendiğinde sivil toplum kuruluşlarının eğitime ilişkin boyutunu ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Karataş (2013) çalışmasında sivil toplum kuruluşlarının Türk eğitim sistemindeki konumları ve işlevlerine yönelik STK yöneticilerinin görüşlerini analiz etmiştir. Tezcan (2003) çalışmasında Cumhuriyetin 80. yılındaki Türk eğitim sisteminin genel görünümü üzerine yaptığı değerlendirmelerden sonra Türkiye Eğitim Derneği örneği üzerinden STK'ların eğitimsel işlevleri üzerinde durmaktadır. Özan, Polat ve Şener (2015) çalışmalarında öğretmen görüşlerine başvurarak STK'ların eğitimdeki yerini belirlemeye çalışmıştır. Saran, Coşkun, Zorel İnal ve Aksoy (2011) çalışmalarında üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi ve buna yönelik yapılan uygulamalar üzerine bir inceleme yapmış ve topluma hizmet uygulamaları

dersinin daha verimli bir biçimde işlenebilmesi ve dersin amacına ulaşabilmesi için öneriler de sunmuşlardır. Gökçe (2011) ise topluma hizmet uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimindeki etkilisini ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaptıkları topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerini ele almıştır. Bu çalışma ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının STK'lara ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. SBÖA'larının görüşleri sosyal bilgiler ders kitaplarındaki sivil toplum kuruluşları da göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması açısından bu çalışma önemlidir.

Yöntem

Bu araştırma durum çalışması şeklinde yapılmıştır. "Araştırmalarda durum çalışmaları, a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c)bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır" (Gall,Borg ve Gall,1996;Akt: Büyüköztürk, Kılıç Çalmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2014:22).

Çalışma grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören 48 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Verilerin toplanmasında Sivil Toplum Kuruluşu Farkındalık Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alan yazın incelenerek hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler belirli kategorilerde toplanmış ve yüzde (%) ve frekanslarla (*f*) tablolar halinde sunulmuştur. Bazı problem cümlelerine katılımcılar birden fazla cevap verebildikleri için toplam frekans sayısı katılımcı sayısından fazla görünmektedir. Ancak yüzdelik hesaplamalar katılımcı sayısına göre hesaplanmıştır. Yapılan çalışmanın geçerliliğini ortaya koymak adına katılımcıların belirtmiş oldukları cevaplardan birkaçı değişiklik yapılmadan sunulmaktadır.

Bulgular

Bu kısımda, SBÖA'larının Sivil Toplum Kuruluşu Farkındalık Değerlendirme Formuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular ile SBÖA'larının STK'lara ilişkin durumları ve farkındalıkları ortaya konulmaktadır.

1. SBÖA'ların STK'lara ilişkin durumları

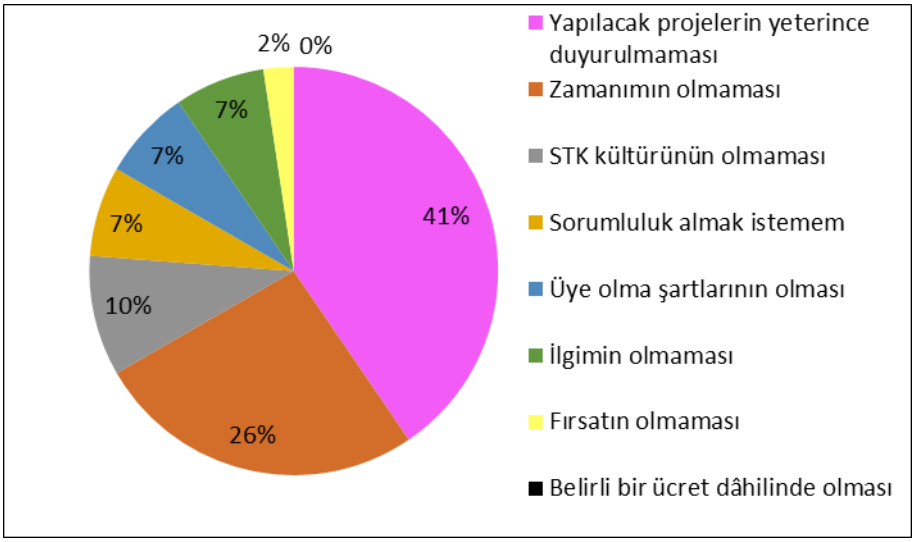
Bu kısımda, SBÖA'larının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projelerinde yer alma durumu, sivil toplum kuruluşlarına üye olan katılımcıların ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumu ve ders amacı dışında sosyal sorumluluk projelerinde neden yer almadıklarına ilişkin bulgulara (Bkz Tablo 5 ve Şekil 1) yer verilmiştir.

Tablo5:*Katılımcıların sivil toplum kuruluşlarına üye olma, sorumluluk projesinde yer alma ve üye olan katılımcıların herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almalarına ilişkin durumları*

		f	%
Katılımcıların sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumu	Evet	6	12
	Hayır	42	88
	Toplam	48	100
Katılımcıların ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumu	Evet	14	29
	Hayır	34	71
	Toplam	48	100
Sivil toplum kuruluşlarına üye olan katılımcıların ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumu	Evet	5	83
	Hayır	1	17
	Toplam	6	100

Tablo 5 incelendiğinde 48 katılımcıdan sadece % 12 (*f*:6)'sinin herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğu görülürken %88 (*f*:42)'nin ise herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmadığı görülmektedir. Katılımcıların %29 (*f*:14)'unun ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer aldığı görülürken katılımcıların %71 (*f*:34)'inin ise ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almadığı görülmektedir. Sivil toplum kuruluşlarına üye olan katılımcıların ise %83 (*f*:5)'ü ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alırken %17 (*f*:1)'si bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğu halde ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla 9 katılımcının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmasa da ders amacı dışında sosyal sorumluluk projesinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almama nedenleri ise Şekil 1'deki gibidir.



*Şekil 1:*Katılımcıların ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almama nedenleri

Şekil 1 incelendiğinde ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almama nedeni olarak katılımcıların %41'i yapılacak projelerin yeterince duyurulmamasından dolayı olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan %26'sı zamanının olmamasını, %10'u STK kültürünün olmamasını, %7'si sorumluluk almak istememesini, %7'si sosyal sorumluluk projelerinde yer almak için projeyi yapan kuruluşlara üye olma şartlarının olmasını, %7'si ilgisinin olmamasını bir neden olarak belirtirken %2'si ise fırsatı olmadığı için bir sosyal sorumluluk projesinde yer almadığını belirtmiştir. Nitekim hiçbir katılımcı belirli bir ücret dâhilinde bir sosyal sorumluluk projesinde yer alındığını düşünmemektedir.

2. SBÖA'ların STK'lara ilişkin görüşleri

2.1. Katılımcıların "Sizce sivil toplum kuruluşu (STK) nedir?" sorusuna verdikleri cevapların tanım düzeylerine göre değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcıların STK tanımları değerlendirilmektedir. Katılımcılardan beklenen tanımların içerikleri aşağıda verilen tanımda belirtilen koyu puntolu temalardaki gibidir.

> "STK'lar **duyarlı insanların**, herhangi bir karşılık beklemeden, **gönüllülük esasıyla**, eğitim, çevre, bilim, sağlık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, insan ve hayvan hakları **gibi alanlarda** bir araya gelerek **farkındalık oluşturmak** ve **sorunlara sürdürülebilir çözümler bulmak** amacıyla kurdukları, **finans kaynağını** ise bağışlar ve üyelik ödemeleri gibi gelirler ile sağlayan, **kâr amacı gütmeyen** kurum veya kuruluşlardır."

Ancak katılımcıların vermiş oldukları cevaplar, STK tanımında yer alan 7 temanın yanı sıra STK'ların belirtilen özellikleri ve kazanımları üzerinden de değerlendirilmiştir. Bu hususta konuyla ilgisi olmayan veya tek başına bir şey ifade etmeyen betimlemeler yanlış tanım, 2 özellik veya kazanım içerenler eksik tanım, 3 ve üzeri özellik veya kazanım içerenler ise doğru tanım olarak nitelendirilmiştir. Katılımcıların yapmış oldukları tanımlarının değerlendirilmesi Tablo 6'daki gibidir (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6:*Katılımcıların "Sizce sivil toplum kuruluşu (STK) nedir?" sorusuna verdikleri cevapların değerlendirilmesi*

Düzeylerine Göre Tanımlar	*f*	%
Yanlış tanım	25	52
Eksik tanım	19	40
Doğru tanım	4	8
Toplam	48	100

Tablo 6 incelendiğinde "Sizce sivil toplum kuruluşu (STK) nedir?" sorusuna katılımcıların %52 (*f*:25)'sinin yanlış tanım, %40 (*f*:19)'ının eksik tanım yaptığı görülürken % 8 (*f*:4)'inin ise doğru yaptığı görülmektedir.

Katılımcıların sivil toplum kuruluşu tanımına yapmış oldukları **yanlış** tanımlar şu şekildedir;

Ö3.*"İnsanlara yardım etmektir."*

Ö13.*"Sivillerin topluca bir araya gelerek oluşturduğu sosyal yardım ve dayanışma vakfıdır."*

Ö32.*"Toplumun sosyal, sağlık, çevre, insan faaliyetlerinin tamamıdır."*

Ö40.*"Toplumun ihtiyaçlarından doğan, çaresiz kaldığı veya yardıma ihtiyacı olduğu anda insanların yardımına koşan kuruluşlardır."*

Katılımcıların sivil toplum kuruluşu tanımına yapmış oldukları **eksik** tanımlar şu şekildedir;

Ö11.*"Devletten bağımsız çalışan toplumun sorunlarıyla ilgili kurulmuş kurumdur."*

Ö20.*"Belirli bir amaç doğrultusunda, kanunlar çerçevesinde tek bir çatı altında toplanan topluluk."*

Ö25.*"Toplumun ihtiyaçlarını gidermek veya farkına vardırmak için oluşturulan kuruluşlardır."*

Ö26.*"Belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş olan topluluk."*

Katılımcıların sivil toplum kuruluşu tanımına yapmış oldukları **doğru** tanımlar şu şekildedir;

Ö17.*"Gönüllük esasıyla bir araya gelmiş bireylerin yardım ve çözüm amaçlı olarak devlet elinin yetemediği yerlerde görev üstlenmesidir."*

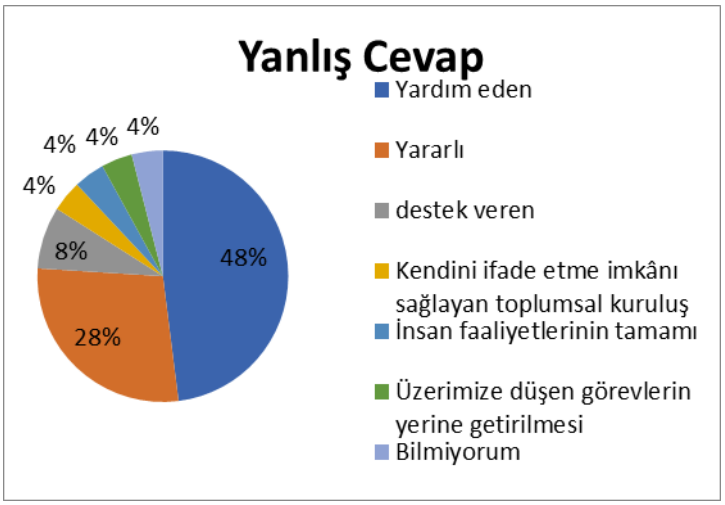
Ö42.*"İnsanların bilinçlendirilmesini sağlayan, eğiten, katılım olanağı sağlayan farklı amaçlarla kurulmuş örgütlerdir."*

Ö48.*"Toplumun değerlerini, gelişimini ve ilerlemesini sağlamak, birlik ve bütünlüğü desteklemek amacıyla kurulan topluluklardır."*

STK tanımlarının değerlendirilme kriterleri ve bu kriterler doğrultusunda katılımcıların yapmış oldukları örnek tanımlar yukarıda verilmiştir. Katılımcıların %52 (*f*:25)'sinin yanlış tanım yapması nedeniyle bu yanlış tanımların içeriklerine bakmakta yarar vardır. **Yanlış** tanımlardaki yığılmalara baktığımızda ise sonuç Tablo 7 ve Şekil 2'deki gibidir.

Tablo 7: *Yanlış tanımlardaki yığılmaların dağılımları*

Yanlış Tanım Yığılmaları	*f*	%
Yardım eden	12	48
Yararlı	7	28
Destek veren	2	8
Kendini ifade etme imkânı sağlayan toplumsal kuruluş	1	4
İnsan faaliyetlerinin tamamı	1	4
Üzerimize düşen görevlerin yerine getirilmesi	1	4
Bilmiyorum	1	4
Toplam	25	100



Şekil 2:Yanlış tanımlardaki yığılmaların dağılımları

Tablo 7 incelendiğinde **yanlış** tanımların %48'i STK'yı sadece yardım eden, %28'si yararlı, %8'i destek verici, %4'ü kendini ifade etme imkânı sağlayan toplumsal kuruluş, %4'ü insan faaliyetlerinin tamamı, %4'ü üzerimize düşen görevlerin yerine getirilmesi ve son olarak %4'ü de STK'yı "bilmiyorum" şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

2.2. Katılımcıların "Sizce aşağıdakilerden hangisi veya hangileri STK kategorisine girmektedir?" sorusuna verdikleri cevapların incelenmesi

Bu kısımda katılımcılara STK kategorisinde yer alan Dernek, Vakıf, Sendika, Okul kulübü, Meslek odası ve Siyasi partiden oluşan toplam 6 kategori verilmiştir. Katılımcılardan bunlardan hangisinin veya hangilerinin STK kategorisine girdiği sorulmuş ve birden fazla işaretleme yapabilecekleri belirtilmiştir.

Tablo 8: *Katılımcıların yapmış oldukları STK kategorilerinin analizi*

STK	*f*	%
Dernek	37	77
Vakıf	34	71
Sendika	12	25
Okul kulübü	7	15
Meslek odası	6	13
Siyasi parti	0	0
Toplam	96	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların yapmış oldukları toplam 96 kategorileme işleminde STK kategorisinde birinci sırada dernek [%77(*f:*37)] ikinci sırada vakıf [%71(*f:*34)] ve üçüncü sırada ise sendikanın [%25(*f:*12)] yer aldığı görülmektedir. Yapılan %0 oranındaki cevaba göre ise siyasi parti bir sivil toplum kuruluşu olarak adlandırılmamaktadır. Ayrıca 48 katılımcının yapmış olduğu kategorilemeler incelendiğinde katılımcıların 6 kategoriden hiçbirine tam olarak işaretleme yapmadığı görülmektedir.

2.3. Türkiye'de faaliyet gösteren 5 STK'yı sizin için önem sırasına göre sıralayınız

Bu kısımda katılımcılardan kendileri için önem arz eden 5 STK'nın sıralamasını yapmaları istenmiştir. Elde edilen sonuç tablo halinde (Tablo 9) verilmiştir.

Tablo 9:*Katılımcıların önem sırasına göre STK sıralaması*

Sırala-ma	1.Sıra	*f*	%	2.Sıra	*f*	%	3.Sıra	*f*	%	4. Sıra	*f*	%	5. Sıra	*f*	%
1.	Lösev	11	23	Tema	10	21	Tema	13	27	Afad	9	19	Akut	9	19
2.	Tema / Kızılay	10	21	Kızılay	8	17	Yeşilay	6	13	Kızılay / Lösev / Tegv	5	10	Afad	7	15
3.	Afad	5	10	Afad	6	13	Kızılay	5	10	Tema / Tev	4	8	Yeşilay	4	8
Toplam		48	100		48	100		48	100		48	100		48	100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların önem sırasına göre STK'ları sıralamalarında ilk 5'te Lösev (Lösemili Çocuklar vakfı), TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma Ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı), AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) ve AKUT (Arama Kurtarma Derneği)'un olduğu görülmektedir. Beş sıralamanın ilk üçü değerlendirildiğinde ise TEMA, KIZILAY, AFAD, LÖSEV, YEŞİLAY, TEGV, TEV ve AKUT gibi STK'ların yer aldığı görülmektedir.

2.4. STK'ların önem sırasına göre 3 görevini sıralayınız.

Bu kısımda katılımcılardan STK'ların görevlerini önem sırasına göre belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 10:*Katılımcıların STK'lara ilişkin belirtikleri görevler*

Görev Sırası	1.Görev	*f*	%	2.Görev	*f*	%	3.Görev	*f*	%
1.	Yardım etmek	17	57	Yardım etmek	8	27	Yardım etmek	6	13
2.	Topluma destek olmak	7	15	Toplumsal dayanışmayı sağlamak	4	8	Topluma destek olmak	5	10
3.	Canlıları korumak	3	6	İnsanları bilinçlendirmek	3	6	Toplumsal dayanışmayı sağlamak İhtiyaçlar doğrultusundaki eksikliklerigidermek Canlıları korumak	4	8
Toplam		48	100		48	100		48	100

Tablo 10 incelendiğinde "yardım etmek" eyleminin yapılan her üç görev sıralamasında da ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra ikinci ve üçüncü sırada en çok belirtilen görevler ise topluma destek olmak ve canlıları korumak olduğu görülmektedir. Bunların dışında toplumsal dayanışmayı sağlamak, insanları bilinçlendirmek ve ihtiyaçlar doğrultusundaki eksiklikleri gidermek de STK'ların görevleri arasında yer almaktadır.

2.5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Siz olsanız hangi alandaki eksikliği gidermek için bir STK kurardınız?" sorusuna verdikleri cevapların incelenmesi

Bu kısımda katılımcılardan hangi alanda gördükleri eksikliği gidermek için bir STK kurmak istedikleri sorulmuş ve elde edilen bulgu Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: *Katılımcıların eksikliğin giderilmesi için kurmak istedikleri STK alanları*

Sıralama	Eksikliği Giderilmek İstenen Alan	*f*	%
1.	Eğitim	18	50
2.	Çevre	5	14
	Sağlık	5	14
3.	Çocuk hakları	3	8
4.	Sosyal	2	5
5.	Hayvan hakları	1	3
	İnsan hakları	1	3
	Psikoloji	1	3
Toplam		36	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların ilk üç sıralamasına bakıldığında %50'sinin eğitim alanındaki eksiklikleri gidermek için bir STK kurmak istedikleri görülmektedir. Daha sonra ise %14 oralarındaki katılımcıların çevre ve sağlık alanında son olarak ise %8'inin çocuk hakları alanında bir STK kurmak istediği görülmektedir. Bunların dışında sosyal (%5), hayvan hakları (%3), insan hakları (%3) ve psikoloji (%3) alanlarında da STK'ların kurulmak istediği görülmektedir.

Sonuç

Bir toplumun geleceğini inşa edenler öğretmenlerdir. Toplum sorunlarına duyarlı, sorumluluk almasını bilen demokratik bireylerin yetiştirilmesi hususunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu noktada öğretmenler STK'larla işbirliği yapabileceğini unutulmamalıdır. Zira Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında STK'lara ilişkin kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımlar bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumların neler olduğuna, bu kurumların sorumlulukları, faaliyetleri ve yönetimin karar alma sürecindeki etkisinden sosyal yaşamdaki rollerine kadar geniş bir içeriğe sahiptir. Öğrencilerin bu kazanımları kazanması sosyal birlik ve beraberlik bilincinin oluşturulması açısından da önemlidir. Özan, Polat ve Şener (2015)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu STK'ların demokrasinin sesi ve gereği olduğu yönündeki görüşleriyle STK'ların gerekli olduğunu belirtmektedir. Bir STK'nın aktif üyesi olmak veya sorumluluk projelerinde gönüllü olarak faaliyette bulunmak insanların bakış açısını da geliştirecek niteliktedir. Zira Gemici (2002)'nin yapmış olduğu "Eğitim Sendikalarının Okul

Geliştirme Sürecine Etkileri" adlı çalışmasında da sendika üyesi olanların algılarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ve üye olanların eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine olumlu katkılarının olduğunu daha çok düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetle sivil toplum kuruluşu konusunda ilk olarak öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, bu konuya bakış açıları ve farkındalıkları, kazanımların kazandırılması noktasında ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmadaki katılımcıların çok azı herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyedir ve ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almamıştır. Bu ders amacı dışında herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alan katılımcılar içinde ise sivil toplum kuruluşlarına üye olan bütün katılımcılar yoktur. Dolayısıyla herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olunmasa da ders amacı dışında sosyal sorumluluk projelerinde yer alındığı anlaşılmaktadır. Ders amacı dışında sosyal sorumluluk projelerinde yer almayan katılımcılardan yarısına yakını bu durumun nedeni olarak yapılacak projelerin yeterince duyurulmamasından dolayı olduğunu ifade etmiştir. Nitekim hiçbir katılımcı belirli bir ücret dâhilinde bir sosyal sorumluluk projesinde yer alındığını düşünmemektedir. Bu durum maddiyattan ziyade sosyal sorumluluk projelerinin yeterince duyurulması halinde projeye katılacak gönüllülerin sayısında yarıya oranla bir artışın olacağını göstermektedir. Gerçekte ise bir toplumda STK kültürünün olması son derece önemlidir. Çünkü bazı katılımcıların herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmasa da ders amacı dışında sosyal sorumluluk projelerinde yer alması, sosyal sorumluluk projelerinde yer almak için projeyi yapan kuruluşlara üye olma şartının olması düşüncesinde olan katılımcıları desteklememektedir. STK kültürünün oluşturulması için sivil toplum kuruluşunun insanlar tarafından nasıl algılandığı ortaya konulmalıdır. Araştırmada katılımcılara yöneltilen "Sizce sivil toplum kuruluşu (STK) nedir?" sorusuna katılımcıların yarısından fazlası yanlış tanım yaparken çok azının doğru tanım yaptığı görülmektedir. Yapılan yanlış tanımlarda ise katılımcıların yarısına yakını STK'yı sadece yardım eden kuruluş olarak görmektedir. Katılımcıların dernek, vakıf, sendika, okul kulübü, meslek odası ve siyasi partiden oluşan toplam 6 STK kategorisinden sadece dernek, vakıf ve sendikanın STK olarak algılandığı görülmektedir. Siyasi parti ise bir sivil toplum kuruluşu olarak adlandırılmamaktadır. Ayrıca yapılan kategorilemeler incelendiğinde katılımcıların 6 kategoriden hiçbirine tam olarak işaretleme yapmadığı görülmektedir. Bu durum sivil toplum kuruluşu yapısının katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Katılımcılara önem sırası olarak STK'ları sıralamaları istendiğinde ilk beş sırada LÖSEV (Lösemili Çocuklar vakfı), TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı), AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) ve son olarak da AKUT (Arama Kurtarma Derneği)'un olduğu görülmektedir. Bu sonuç bu STK'ların diğer kurumlara oranla daha popüler olmasından kaynaklanabilir. Zira Türkiye'de eğitim alanında faaliyet gösteren STK'lar olmasına rağmen STK'ların hiçbiri öğretmen adaylarının

yapmış oldukları ilk beş sıralamada yer alamamıştır. Katılımcılara hangi alandaki eksiklikleri gidermek için bir STK kurmak istedikleri sorulduğunda ise katılımcıların yarısı ilk olarak eğitim alanındaki eksiklikleri gidermek için bir STK kurmak istediklerini belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda şu öneriler yapılmaktadır:

Sivil toplum kuruluşları için öneriler;

1. Yapılacak projelerin tanıtımlarına daha özen gösterilmeli,
2. Sivil toplum kültürünün gelişimi için alanda daha aktif olunmalı.

Öğrenciler için öneriler;

1. Sosyal sorumluluk projeleri uygulamada "etkinlik" olarak adlandırılabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler başta okullarındaki okul kulüplerinin yapmış oldukları etkinlikleri takip etmelidir.
2. Öğrenciler kendilerini sosyal proje hazırlama konusunda geliştirmeli ve gerektiğinde kendi projelerini uygularken gençler için çalışan yerel derneklerden de yardım almaktan çekinmemelidir.

Eğitimciler için öneriler;

1. Sosyal Proje Geliştirme ve Seçmeli MB II: Eğitimde Proje Geliştirme gibi dersler proje temelli benzer dersler olması açısında bunlar "Proje Yönetimi Dersi" olarak birleştirilip içeriklerinin de önce projenin ne olduğundan başlayıp daha sonra eğitimde proje nedir?, Sosyal sorumluluk projesi ve sosyal girişimcilik projeleri arasında fark var mıdır? STK'ların sosyal sorumluluk projesi ve sosyal girişimcilik projeleri nelerdir? şeklinde proje ve STK'lara yönelik inceleme ve uygulama odaklı daha profesyonelce içeriklerin hazırlanması önerilmektedir. Çünkü sivil toplum kuruluşları sosyal sorumluluk ve sosyal girişimcilik projeleri geliştirerek ve yaparak faaliyet gösterir.

Kaynakça:

Becerikli, S.Y. (2000). Stratejik Yönetim Planlaması: 2000'li Yıllarda İşletmeler İçin Yeni Bir Açılım. *Amme İdaresi Dergisi*,33(3):97-109.

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç Çalmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. veDemirel, F.(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(17.Bsk). Ankara: Pegem Akademi.

Çekiç, T.İ. (2012).Türkiye'de Sosyal Sermaye ve Sivil Toplumun Bölgesel Yapısı. *Megaron Dergisi*,7(3):181-190.

Gemici, Y. (2002). *Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2): 176-194.

Halıcı, A. (2001).İşletmelerde Sosyal Sorumluluk Stratejileri: Çanakkale İlinde Bir Araştırma. *CelalBayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(1):11-26.

İlkokul Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Ders Kitabı.(2017).MEB Devlet Kitapları.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı.(2016). Ankara:Berkay Yayıncılık.

*İlköğretim Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Ders Kitabı.(*2017).Ankara: Sevgi Yayınları.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. (2017). Ankara: Ada Yayınları.

*İlköğretim Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Ders Kitabı.(*2016).MEB Devlet Kitapları. Beşinci Baskıya Ek.

İnternet1: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kılavuzu*, 05.04.2018 tarihinde Http://Ef.Ahievran.Edu.Tr/İndex.Php/2011-08-28-14-26-12/Topluma-Hizmet-Uygulamalar-Dersi-Usuel-Ve-Esaslar adresinden alındı.

Karataş, İ.H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik STK Yöneticilerinin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45): 63-87.

MEB, (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine 18 Temmuz 2017 Tarihli Basın Açıklaması.*25.3.2018tarihinde Https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2017_07/18160003_Basin_Aciklamasi-Program.Pdf adresinden alındı.

Ortaokul Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı.(2017).İstanbul: MEB Devlet Kitapları, Birinci Baskı.

Özan, M.B.,Polat, H. veŞener, G. (2015). Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitimdeki Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1): 59-70.

Saran, M.,Coşkun, G., Zorel İnal, F. veAksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Jurnal Of Yaşar University*, 22(6): 3732-3747.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015).*Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara. 18.03.2018 tarihinde Https://Www.Memurlar.Net/Common/News/Documents/534274/31021236_Sosyalbilgilertaslak.Pdf adresinden alındı.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).*Ankara. 11.03.2018 tarihindeHttp://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Programdetay.Aspx?PID=354 adresinden alındı.

Tezcan, M. (2003). *Cumhuriyetimizin 80.Yılında Ülkemizde "Eğitim Sosyolojisi" Alanının Durumu ve Sivil Toplum Örgütleri*. Milli Eğitim Dergisi, S:160 26.05.2018 tarihinde Https://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/Tezcan.Htm adresinden alındı.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Sorunların Kullanılmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

E. Özlem YİĞİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ozlem1406@hotmail.com

Feyza ERDEM

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, feyzaerdm@gmail.com

Özet

Küçük yaşlardan itibaren çocukların sorumlu ve demokratik birer vatandaş olarak yetiştirilmelerine özen gösterilmelidir. Bu bakımdan ilköğretimde alınan eğitimin önemi büyüktür (Smith, 1963; Ord, 1972, Akt. Gedik,2010). Sosyal Bilgiler dersi, konusunu sosyal ve beşeri bilimlerden alan, değişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı karar alma ve problem çözme becerisine sahip vatandaşları yetiştirmek amacıyla ilköğretim düzeyinde okutulan ve disiplinler arası yaklaşım ile oluşturulmuş bir derstir (Crowe ve Dinkelman, 2010; Martorella, 1998, Öztürk, 2012.). Güncel olaylar Sosyal Bilgiler öğretmenleri için Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmada başvurulabilecek kaynaklardan biridir (Eryılmaz, Çengelci Köse, 2017). Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinin genel amacına ve kazanımlarına uygun güncel sorunlara ve bunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik öğretmen adayı görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma deseninin benimsendiği araştırmanın örneklemini Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme formundan ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. 50 öğretmen adayından görüşme formu aracılığıyla veri elde edilmiş, bunlardan 6sı (3'ü 3. Sınıf, 3'ü ise 4. sınıf) ile de birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen adayları görüşme formlarının analizine bağlı olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları; güncel sorunlara sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesi gerektiğini, bunun faydalı olacağını ancak bazı sorunların da yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde eğitim fakültesinde kendilerine verilen derslerin de güncel konular ile ilişkilendirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Terör, ekonomik sorunlar, kadına, çocuğa ve hayvanlara yönelik şiddet ve çevre ile ilgili sorunlar ise en çok tekrarlanan güncel konular arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra güncel konularla sosyal bilgiler dersi kazanımlarının ilişkilendirilmesine ilişkin örnek etkinlikleri deneyimleme ihtiyacı içerisinde oldukları da belirlenmiştir. Gerek eğitim fakültesindeki derslerde gerekse ortaokul sosyal bilgiler dersinde güncel sorunlardan etkili bir biçimde yararlanılabilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerilerin ve hoşgörü, saygı, sevgi gibi değerlerin öncelikli olarak kazandırılması gerektiği görüşünde oldukları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güncel Sorunlar, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Öğretmen Adayı

Views of Prospective Teachers Using Current Problems in Social Studies Course

Summary

Children should be raised as responsible and democratic citizens from young ages. Primary school education is important because of this (Smith, 1963; Ord, 1972, cited in Gedik, 2010). Social studies is an interdisciplinary course which takes its content from social and human sciences and aims to raise citizens who make decisions based on nation and world conditions and who can solve the problems (Crowe and Dinkelman, 2010; Martorella, 1998, Öztürk, 2012). Current issues are resources that can be used in social studies courses to reach the learning outcomes of the course (Eryılmaz and Çengelci Köse, 2017). The aim of this study to determine pre-service social studies teachers' views on current issues proper with the general aim and learning outcomes and their usage in teaching and learning process. 3rd and 4rt graders studying in Bolu Abant Izzet Baysal University Social Studies Education Department formed the research group of this qualitative research. An interview form and semi-structured interview questions are used during data collection process. Data collected from 50 pre-service social studies teachers via interview form and face to face interviews are done with 6 of them (3 of them were 3rd and 3 of them were 4th graders). Pre-service teachers who the face to face interviews are done with are selected according to the analyse results of interview forms. Collected data analyzed with descriptive and content analyse techniques. According to findings, participants stated that current issues were important and must be used in social studies courses, it would be effective but there might be some problems during their usage. When we examined their views it was seen that pre-service teachers thought that courses in education faculty must be also linked with current issues. Terror, economic problems, violence towards woman, child and animal and environmental problems were the common issues which are mentioned by participants. Besides, they stated their need towards experiences and examples about how they could associate learning outcomes of the social studies courses with current issues. They mentioned that skills like critical thinking, problem solving, decision making and values like tolerance, respect and sympathy were gained first of all to use current issues effectively both in middle school social studies courses and in education faculties.

Keywords: Current issues, social studies education, pre-service teacher

Giriş

Eğitim sürecinde kazanılan bilgilerin kalıcı olabilmesi ve gerekli durumlarda kullanılabilmesi için bu bilgilerin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarda verilen eğitimin yaşama yönelik olması gerekmektedir. Eğitimin yaşamla ilişkilendirilmesi noktasında ise güncel olaylar ve sorunların ele alınması hem bireysel hem de toplumsal gelişim açısından önemlidir. Çünkü kişinin etkili bir vatandaş olabilmesi, geçmişte ve günümüzde yaşanan olaylara ilişkin bilgi sahibi olması ve bu bilgilere dayalı olarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilmesi için gazete, televizyon, dergi gibi haber kaynaklarında yer verilen güncel olayları izlemesi ve bu olaylara ilişkin yorumlar yapabilmesi gereklidir (Arın ve Deveci,2008).

Günümüz toplumları sosyal problemlerin çözümü konusunda olanak, deneyim ve birikim bakımından geçmiş toplumlara göre daha şanslı görünse de bu durum çözmeye çalıştıkları sosyal problemlerin azaldığı anlamına gelmemektedir. Çünkü meydana gelen her gelişme beraberinde yenilikleri getirdiği gibi kimi problemlerin de ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Toplum yaşamında teknolojik gelişmeler, siyasal ve sosyal hareketler gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan durumlar ve buna bağlı olarak yaşanan değişimler, bir takım sosyal problemlerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Toplumlar bu sosyal problemlere kendi norm ve kuralları doğrultusunda çeşitli çözümler üretmeye çalışırlar. Toplumların yaşadığı sosyal sorunların üstesinden gelmek için başvurdukları en etkili yollardan biri de eğitimdir. Çünkü eğitim, toplumsal bir kurum olarak sosyal problemleri çözmeye yarayan, dengeleyici bir unsur olarak görülmektedir (Öztürk ve Akdoğanoğlu, 2009).

Bilindiği üzere eğitim hayat boyu devam eder ve aileden sonra en önemli ve birincil eğitim ortamı okullardır. Okul ortamı bireyi hayata hazırlar. Toplumla iç içe kaldıkları, yaşama dair bilgi, beceri, tutum ve davranış geliştirdikleri bu kurum elbette toplumsal sorunlarda farkındalığı sağlayacak birincil kurumdur. Sosyal Bilgiler dersleri, içerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konularda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun derstir. Bu ders sayesinde öğrenciler içinde yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugününü öğrenir, diğer toplumlar hakkında da bilgi edinebilirler. Böylece yüzlerce yıldır insanlığın oluşturduğu zengin sosyal ve kültürel deneyimleri tanıma fırsatı bulurlar (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Toplum vatandaşlardan ahlâkî davranışlar göstermesini; birlikte olma duygusuna sahip olmasını; sorumluluk, çalışkanlık gibi değerleri ve düşünme, karar verme, girişimcilik gibi kimi becerileri kazanmış olmasını beklemektedir. Bireyleri toplum yaşamının beklentilerine hazır hale getirmeyi amaçlayan en önemli kurumlardan biri ise okullardır (Gedik, 2010). Sosyal Bilgiler ünitelerini islerken güncel olaylardan faydalanılmalıdır. Böyle bir uygulama, eğitim ve öğretimde "gerçeklerden hareket etmek" ya da "güncellik" ilkesinin bir gereğidir. Çünkü güncel olaylar, gerçek olaylardır. Her gün radyo, televizyon ve gazetelerde çeşitli görünüşleriyle yer almaktadır. İnsanlar bu olaylardan çeşitli duyu organları ile farklı düzeylerde etkilenir. Eğitim ve öğretim, bu bilgilerin bilimsel bir nitelik kazanmasına yardım eder. Doğru ve yanlış olan bilgiler ayırt edilir. Böyle bir etkinlik, olaylardaki neden-sonuç ilişkilerinin araştırılmasını gerekli kılar; çocuğa araştırma zevki verir, onu düşünmeye yöneltir. Bu yolla kişi, zamanla, bilimsel düşünebilir bir hale gelir (Binbaşıoğlu, 2004).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda belirtildiği gibi eğitim programlarının amaçlarından biri "İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak"tır (MEB, 2018). Programın perspektifinde belirtilmiş yetkinlikler arasında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ise şu şekilde açıklanmıştır: "Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır (MEB, 2018)."

Bireylerin gündemdeki sorunları fark edebilmeleri, araştırabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve çözüm üretebilmeleri açısından Sosyal Bilgilerin özel amacı olarak yine 2018 programında "doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları" , "farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları" , "toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri" , "katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri" , "ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri" ifadelerine yer verilmiştir. Programda da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler dersinde konular işlenirken toplumsal olaylar çevresinde işlenmesi, çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, bağlantıların kurulması ve bireylerin düşünme becerisini geliştirmeyi sağlayacak durumlarla karşılaştırılmaları Sosyal Bilgiler dersini amacına ulaşır hale getirecektir. Sosyal bilgilerin doğası

gereği konular arasında bağlantılar kurularak dersin güncel tutulmasının, hem öğrenciler açısından bilgilerin kalıcılığını artıracağı hem de öğretmenlere yaşamla ilişkilendirme doğrultusunda yardımcı olacağı bir gerçektir. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynak olarak güncel olaylardan yaralanmaları önemli ve gereklidir. Buna yönelik olarak öğretmenler. Öğrencilerin güncel olayları incelemelerini ve çözüm önerisi sunmalarını isteyebilir, öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı tanıyabilirler. Ayrıca öğrenenlerin sorunları fark edebilmeleri ve toplumu bütüncül bir şekilde inceleyebilmeleri de sağlanmış olacaktır. Güncel olaylarla ilişkilendirilmeyen bir Sosyal Bilgiler dersinin, yalnız geçmiş bilgisini aktaran, içeriği olgusal bilgi ağırlıklı olan ve sadece ezbere dayalı bir ders gibi algılanması kaçınılmazdır. Dolayısıyla bu durum Sosyal Bilgiler dersinin genel ve özel amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir (Gürkan, 2009, s. 8).

Bu bilgilerden yola çıkarak, programda da belirtilmiş olduğu gibi öğrencilerin güncel sorunları fark edebilmeleri ve eleştirel bakış açısı ile düşünüp çözüm üretebilmeleri açısından bu sorunların kaynak olarak kullanılması ve önemli görülmektedir. Böylelikle 2018 yılında yenilenmiş program doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğrenme-öğretme sürecinde güncel sorunların nasıl kullanılabileceği, öğrencilerin güncel sorunlara yönelik farkındalıklarının incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Güncel sorunları öğretim sürecinde kullanacak olan öğretmenlerin ise öncelikle kendilerinin bu konuda farkındalık sahibi olması ve derslerinde bu kaynaktan nasıl yararlanabileceklerine dair fikir geliştirmesi önemlidir. Bu çerçevede öğretmen eğitiminde bu tür bağlantıların kurulması ve onlara rehberlik edilmesi gerekmektedir. Buradan yola çıkılarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının güncel sorunlara ve bunların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma programın uygulayıcısı olmaya aday konumdaki kişilerin güncel sorunlara ve öğretim sürecinde bu sorunlardan yararlanmaya ilişkin görüşlerini ortaya koyması ve öğretmen eğitiminde bu konuda yapılabileceklere yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin genel amacına ve kazanımlarına uygun güncel sorunlara ve bunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik öğretmen adayı görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009, s.29). Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel sorunlara ve bunların öğretim sürecinde kullanımına dair görüşlerini ve deneyimlerini ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin genel amacına ve kazanımına uygun güncel sorunlara ve bunların öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik görüşlerinin alınabilmesi amaçlandığı için, çalışma grubunu oluşturacak kişilerin yöntem ve tekniklerin öğrenilmiş olmasının ve Sosyal Bilgiler dersinin genel çerçevesine hakim olunmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle de Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda

öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri bu çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi, eğitim fakültesinde almış oldukları dersler, bu derslerin güncel sorunlar bağlamında içeriği ve sosyal bilgiler öğretimine ilişkin daha fazla deneyime sahip olmaları dikkate alınarak 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı mesafe açısından kendine yakın kişiler ya da gruplar üzerinde çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle çalışmada kolay ulaşılabilen bir üniversite tercih edilmiştir.

50 öğretmen adayından görüşme formu aracılığıyla veri elde edilmiş, bunlardan 6sı (3'ü 3. Sınıf, 3'ü ise 4. sınıf) ile de birebir görüşme yapılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla her bir öğrenciye Ö1-Ö2 gibi Ö1'le Ö31 arasında değişen rumuzlar verilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme formundan ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Güncel sorunların neler olduğu ve güncel sorunların eğitim-öğretim sürecinde kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adayları için ne ifade ettiğinin ortaya konulmasına yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bir veri toplama aracı geliştirilmiş ve veri toplama aşamasında bu araçtan yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular kuramsal çalışmalardan elde edilen bilgilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerliliğinin sağlanması amacıyla, sorular sosyal bilgiler alan uzmanı olan kişilere gönderilmiş ve bu kişilerin görüşleri alınmıştır.

Alınan görüşler doğrultusunda sorular düzenlenmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Güncel sorunlar denildiğinde aklınıza gelen olay ve durumlar nelerdir?
2. Bu olay ve durumları güncel sorun olarak tanımlamanızın nedenleri nelerdir? Açıklayınız.
3. Bahsettiğiniz bu olaylardan hangileri sizce sınıf ortamına taşınabilir?
4. Bu olaylar sınıf ortamına taşınırken sizce hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
5. Sizce Sosyal Bilgiler öğretim programı içerik olarak güncel sorunlarla bağlantılı mıdır?
6. Sizce yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında güncel sorunların öğretimi hakkında yenilik ve gelişim söz konusu mudur? Hangi ünite ve konu başlıkları ile hangi sorunlar bağdaştırılmıştır?
7. Güncel sorunların ders ortamına taşınmasının dezavantajları nelerdir?
8. Güncel sorunların ders ortamına taşınmasının avantajları nelerdir?

9. Kendinizi sosyal bilgiler dersinde güncel sorunların ele alınması konusunda yeterli görüyor musunuz? Neden?

10. Öğretmen adaylarının güncel sorunların sınıf ortamında etkili bir biçimde ele alabilmeleri için eğitim fakültesinde onlara nasıl bir eğitim verilmelidir? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Görüşme formlarının analizine bağlı olarak belirlenen 6 katılımcı (3'ü 3. Sınıf, 3'ü ise 4. sınıf) ile de birebir görüşme yapılmıştır. Bu kişilerin seçilmesinde ise görüşme formlarının analizi sonucunda ortaya çıkan temaların derinlemesine açıklanmasına yardımcı olacak cevaplar verme ölçütü dikkate alınmıştır. Böylelikle katılımcılara ek sorular sorularak verdikleri yanıtları ayrıntılı bir biçimde açıklamalarına olanak sağlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan veri toplama aracından yararlanılarak, 2018 yılı Temmuz ayında toplanmıştır. Veri toplama aracı öğretmen adaylarına verilmeden önce araştırmanın amacı kendilerine açıklanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının soruları yanıtlamaları yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel verilerin analizi sürecinde kullanılan betimsel analizden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Toplanan verinin özgün formuna sadık kalmak ve araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yapmak için betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda sık tekrarlanan kavramlar ve bu kavramların tekrarlanma sıklıkları ortaya konulmuştur. Elde edilen verilerin anlamsal olarak özüne inmek ve yorumlamak için de içerik analizi kullanılmıştır. Buna yönelik olarak da kod, kategori ve tamalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel sorunlara ilişkin görüşleri

Katılımcılardan veri toplama aracında yöneltilmiş olan 1. ve 2. sorularda güncel olay olarak tanımladıkları sorunları ve bunları güncel sorun olarak tanımlamalarının sebeplerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 1. *1. Güncel sorunlar denildiğinde aklınıza gelen olay ve durumlar nelerdir?*

	Toplumsal	**Eğitim**	**Diğer**	**Şiddet**	**Ekonomik sorunlar**	Yönetim /siyaset	**Güvenlik/ askeri olaylar**	Çevre sorunları	Hakların korunması
(f)	13	9	8	7	7	6	5	4	3

Tablo 2. *2. Bu olay ve durumları güncel sorun olarak tanımlamanızın nedenleri nelerdir? Açıklayınız.*

	Güncel/ Gündemde Olmaları	Sıklıkla Meydana Gelmesi	Etkileyici Olması	Tepkisizlik	Önem	Diğer	Anlık olması
(f)	11	11	9	5	3	3	2

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmen adayları güncel sorunları "güncel/gündemde olmaları (f=11), sıklıkla meydana gelmeleri (f=11), etkileyici unsur olmaları (f=9), o dönemi etkilemesi (anlık) (f=9) bakımlarından, oluşan durumlara karşı oluşan tepkisizlik (f=5) ve önemliliği (f=3) açılarından belirlediklerini ortaya koymuşlardır. Bunlara bağlı olarak belirtmiş oldukları güncel sorunlar "toplumsal (f=13), eğitim (f=9), diğer (f=9), şiddet (f=7), ekonomik sıkıntılar (f=7), yönetim/siyaset (f=6), askeri/güvenlik olayları (f=5), çevre sorunları (f=4) ve hakların korunması (f=3) olmak üzere 9 tema altında toplanmıştır. Katılımcılar güncel sorun olarak en fazla toplumsal ve eğitim ile ilgili sorunları belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı günlerde gündemde olan istismar, mülteci sorunu ve eğitim sistemindeki hızlı değişimler ile ilgili haberlerin kitle iletişim araçlarında sık sık gündeme gelmiş olması katılımcıların fikirlerini bu yönde belirtmesinde önemli bir etken olmuştur. Bu olayları ve konuları güncel sorun olarak nitelendirme gerekçeleri analiz edildiğinde, gerekli tedbirlerin alınamamasından ve tepkisizlikten dolayı çoğalması, sürekli aynı olayların tekrar edilmesinden dolayı alışır hale gelinmesi ve toplumu birinci dereceden etkileyen olaylar olması gibi ölçütleri temel aldıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki alıntılar da bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö3: "Çocuk kaçırma olayları çok sık olmakta. Her gün yanlı-yansız medyada görmekteyiz. Çok sayıda çocuk kaçırılıyor, cinsel istismara maruz kalıyor. Yetkililer bu konuda çok da duyarlı değil. Sonra ülkemiz çok sayıda askeri olaylarla karşı karşıya askeri harekatlar yapmaktadır."

Ö20: "Toplumda en fazla görülmesi bu konularda henüz çözüm bulunamamış olması, toplum sosyal ve kültürel açıdan olumsuz etkilenmesidir."

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel sorunların sınıf ortamında kullanımına ilişkin görüşleri

Katılımcılara yöneltilmiş olan 3,4,5,6,7,8,9,10 numaralı sorular aracılığıyla hangi güncel olayların sınıf ortamında konuşulabileceğine, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğine, avantajlarına, dezavantajlarına, mevcut öğretim programında güncel sorunların yerine ve öğretmenlik yeterliliği açısından bunların değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak da aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır

Tablo 3. *3. Bahsettiğiniz bu olaylardan hangileri sizce sınıf ortamına taşınabilir?*

	Hepsi	Diğer	Siyaset Hariç
(f)	26	5	2

Tablo 3 incelendiğinde görüldüğü üzere katılımcılar belirlemiş oldukları güncel sorunların tamamının sınıf ortamında konuşulması gerektiğini (f=26), bunun Sosyal Bilgilerin doğasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınıf ortamında siyaset ile bağlantılı olan konuların konuşulmasının uygun olmayacağını bu yüzden sınıf ortamına taşınmaması gerektiği ifade edilmiştir (f=2). Aşağıdaki örnek bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö5: "Hepsi taşınabilir aslında. Belki siyasi durum taşınmasa iyi olur. Çünkü saygı yok."

Tablo 4. *4. Bu olaylar sınıf ortamına taşınırken sizce hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?*

	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	Geleneksel Yöntem	Diğer	Boş
(f)	15	12	3	3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının güncel olayları sınıf ortamında kullanabilmek için çoğunlukla tartışma, beyin fırtınası, sempozyum, münazara, problem çözme gibi öğrencileri derste aktif kılacak yöntemlerin kullanılması yolunu tercih edebilecekleri (f=15), diğer bir çoğunluğun ise , sunum ve görsellerle bilgi aktarımı yapılarak geleneksel yöntem olarak belirtilen yöntemlerle dersin işlenmesinin daha faydalı olabileceği (f=12) belirlenmiştir.

Tablo 5. *5. Sizce Sosyal Bilgiler öğretim programı içerik olarak güncel sorunlarla bağlantılı mıdır?*

	Bağlantılıdır	Kısmen	Bağlantılı Değildir
(f)	22	5	4

Tablo 5'te belirtildiği gibi öğretmen adaylarının çoğunlukla (f=22) Sosyal Bilgiler öğretim programının içerik olarak güncel sorunlarla bağlantılı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. "Kısmen" bağlantılı olduğunu düşünen katılımcılar (f=5) bütün üniteleri için geçerli olmadığını ve çok fazla yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 6. *6. Sizce 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında güncel sorunların öğretimi hakkında yenilik ve gelişim söz konusu mudur? Hangi ünite ve konu başlıkları ile hangi sorunlar bağdaştırılmıştır?*

	Söz Konusudur	Değildir	Boş	Diğer
(f)	12	5	12	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının birçoğunun (f=12) 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında güncel sorunların öğretimi hususunda yeniliğin ve gelişimin söz konusu olduğunu belirtirken, diğer bir çoğunluk soruyu cevaplamamıştır. Bu durum ise öğretmen adaylarının bu konuda inceleme yapmamalarından ve dolayısıyla farkındalığa sahip olmalarından kaynaklanmıştır.

Tablo 7. *7. Güncel sorunların ders ortamına taşınmasının dezavantajları nelerdir?*

Tartışma	Bilgisizlik	Saygısızlık	Empoze	Yaş Düzeyi	Yok	Boş

(f)	6	5	5	3	9	7	2

Tablo 7 incelendiğinde görüldüğü üzere katılımcıların birçoğu (f=9) öğrencilerin bazı güncel sorunlarda yaş düzeylerinden dolayı kötü etkilenebileceğini belirtirken, tartışma yaşanabileceğine yönelik kaygılarını(f=6) ve bilgisizlik (hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması) (f=6), saygısızlık olasılığı (f=5) ve düşüncelerin empoze edilmeye çalışılması (f=3) gibi sorunların yaşanabileceğine dair çekincelerini ifade etmiştirler. Öğretmen adaylarının bir kısmı da (f=7) güncel sorunların sınıf ortamında konuşulmasında hiçbir dezavantajın bulunmadığını, aksine bireylerin bu konuları öğrenmesi ve rahatlıkla konuşup çözüm üretmesi gerektiğini belirtmiştirler. Aşağıdaki örnekler bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö8: "Öğretmenin görüşü tamamen öğrenciye empoze edilebilir. Karşıt düşünceye sahip öğrenciler arasında tartışma ortamı bozulabilir."

Ö15: "Ülkemiz açısından düşünüldüğünde bahsettiğim konular onların yaşlarına ve psikolojik durumuna uygun olmadığında dolayı dezavantajları vardır."

Tablo 8. *8. Güncel sorunların ders ortamına taşınmasının avantajları nelerdir?*

	Farkındalık Yaratır	Çözüm Sunar	Bilgi Alış-Verişi Sağlar	Etkin Vatandaşlık
(f)	24	7	7	5

Tablo 8'de belirtildiği gibi öğretmen adayları güncel sorunların ders ortamına taşınmasında en önemli avantajın "farkındalık sağlaması" olduğunu (f=24) belirtmiştirler. Sınıf ortamında güncel olayların konuşulmasının sağlayacağı diğer avantajlar, çözüm sunması (f=7), bilgi alış-verişi sağlaması (f=7) ve etkin vatandaşlığın kazandırılması (f=5) olarak belirlenmiştir. Güncel olayların sınıf ortamında konuşulup tartışılması sayesinde öğrencilerin bu konulara duyarlılığının artacağını bununla birlikte çözüm üretip etkin birer vatandaş olabilmelerinin sağlanabileceğini belirtmişlerdir Sınıf ortamında konuşulan güncel olayların farkında olmayan bireyler tarafından da bilgi alış-verişi yolu ile farkındalığının arttırılabileceği ifade edilmiştir. Aşağıdaki örnekler bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö3: "Olaylara çözümler getirebiliriz. Öğrenciler güncel sorunlara karşı daha duyarlı olur, topluma faydası olabilir, getirdiğimiz çözüm önerilerinin."

Ö12: "Bireyi toplumun sorunlarına duyarlı, araştıran ve çözüm yolları bulmaya çalışan bir birey olarak yetişmesi"

Ö13: "Bilinçli, duyarı, yardımsever vatandaş olmaları gerektiğini kavrar."

Tablo 9. *9. Kendinizi sosyal bilgiler dersinde güncel sorunların ele alınması konusunda yeterli görüyor musunuz? Neden?*

	Hayır	Evet	Kısmen
(f)	19	8	4

Tablo 9 incelendiğinde görüldüğü üzere öğretmen adaylarının çoğunluğu (f=19) Sosyal Bilgiler dersinde güncel sorunları ele alabilmeleri açısından kendilerini yetersiz görmektedirler. Bu kişilerden bazıları güncel sorunları bilme ve aktarma açısından, bazıları da kullanılacak yöntem açısından kendisini yeterli görmediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük kısmının bu konuda yeterlilik kazanma açısından kendilerini sorumlu görmedikleri, daha ziyade okulun onları bu yönde yeterince donanımlı hale getirmesini bekledikleri belirlenmiştir. Aşağıdaki örnekler bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö6: "Hayır. Çünkü bir öğrenci olarak ders ortamında fikirlerimi ortaya atamıyorum. Başka bir neden ise, ders ortamında bu tür sorunlara yer verilmemesi."

Ö11: Hayır. "Yeterli eğitim alamadım bu konuda"

Tablo 10. *10. Öğretmen adaylarının güncel sorunların sınıf ortamında etkili bir biçimde ele alabilmeleri için eğitim fakültesinde onlara nasıl bir eğitim verilmelidir? Düşüncelerinizi açıklayınız.*

	Eleştirel Düşünmeye Dayalı	Demokratik	Bilgi Odaklı	Güncellik	Çözüm Odaklı	Yaparak-Yaşayarak	Seminer
(f)	10	9	8	6	5	5	3

Tablo 10 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu ders esnasında güncel olaylar konuşulduğunda fikirlerini rahat dile getiremediklerini bu yüzden eleştirel düşünmeye dayalı (f=10), sınıf ortamında demokratik ortamın (f=9) olduğu bir eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiştirler. Katılımcıların bazıları da güncel olaylar hakkında bilgi odaklı derslerin olması (f=8), dersin başlangıcında güncel bir konu ile giriş yapılması (f=6), yöntemlerle ilgili uygulamalı derslerin yoğunlaşması (f=5), bu konulara yönelik seminerlerin verilmesi (3) gerektiğini belirtmiştirler. Aşağıdaki örnekler bu durumu yansıtır niteliktedir:

Ö2: "İlk öne bize verilen derslerde bu sorunlara değinmeliyiz. Beraber çözmeliyiz. Tabi rahat ve güvenilir bir ortam sağlanmalıdır, etkili öğrenme gerçekleşmesi için. Biz de ilerde kendi sınıfımızda bunların daha basitleşmiş hallerini çeşitli yöntemlerle uygulamalıyız."

Ö7: "Eğitim fakültesi güncel sorunlarla ilgili konferans, panel ya da öğrencilere bilgi verilebilecek seminerler düzenlenmelidir."

Ö8: "Haftalık bir dergi, gazete, haber programları, tartışma programı gibi güncel sorunların ele alındığı, işlendiği bir ders olmalıdır."

Ö18: "Derse güncel konularla başlanabilir. Etkinlik, konferans ve panel yapılabilir. Duyurular asılabilir."

Ö22: "Güncel sorunlar hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için öncelikle bu konuda yöntem ve teknikler öğretilmeli öncelikle öğretmen adaylarının güncel sorunları her ne olursa olsun rahat ve özgür biçimde sınıfında konuşabilmesine öncelik verilmelidir."

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları güncel olayların öğretiminin öğrencilerin gelişimi ve etkin birer vatandaş olmaları hususunda çok önemli olduğunu belirtirken öğretim esnasında kullanılacak yöntem ve teknikler anlamında ve konuları ele alabilmek için yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar yetersizlikleri bağlamında fakültelerinde almış oldukları eğitimin bu konulardaki eksikliğinden ve bunun yanı sıra güncel olaylara yönelik kendilerini geliştirmemiş olmalarından söz etmişlerdir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların kullanılabilmesi için öğretmen adaylarına, gereken farkındalığının ve donanımın kazandırılması açısından eğitim fakültelerine düşen sorumluluk dikkat çekmektedir.

Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları güncel sorunların ülke gündeminde sık sık yer almasına karşın farkındalığın düşük olduğu, alışılır hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu sebepten ötürü güncel olayların sınıf ortamında konuşulması gerektiği ve öğrencilerin bu konuları konuşarak farkındalık düzeyini artırıp bilgi alış-verişinin yapılmasının bu sorunlara yönelik çözümler üretebilmek için gerekli olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ile Eryılmaz'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini güncel sorunlarla birlikte işlendiğinde duyarlılıklarına olumlu bir etki yapmış olması ile örtüşmektedir. Ayrıca farkındalık düzeyini artırıp bilgi alış-verişinin yapılmasının eleştirel düşünmeye ve bu sorunlara yönelik çözümler üretebilmede etkili olduğu belirlenmiştir. Gürdoğan Bayır'ın (2010) ve Akdaş'ın (2013) çalışmalarının sonucu ile örtüşmekte olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının eğitim öğretim sürecinde etkili olarak yöntem ve teknikleri kullanma konusunda ve bilgi aktarımı hususunda kendilerinin yeterli olmadıklarını belirtmiştirler. Bu sonuç Kılınç'ın (2013) araştırmasında belirttiği gibi öğretmen adayları yetiştirilirken bilgiye nasıl ulaşacaklarını, bilgiyi yorumlayarak nasıl elde edeceklerini dikkate alarak süreçleri geliştirmenin ne kadar önemli olduğu ve içerisinde bulunduğumuz teknoloji/bilim çağında, teknolojiyi bilen ve aktif kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerine ihtiyacımız olduğu ve buna göre geliştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen "Sosyal Bilgiler öğretim programı içerik olarak güncel sorunlarla bağlantılı mıdır?" sorusuna alınan cevaplarda çoğunluğunun bağlantılı olduğu ve diğer bir kısmının da kısmen bağlantılı olduğunu belirtmeleri Akdağ, Oğuz, Tatar ve Subaşı'nın (2014) çalışmalarında vardığı öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında güncel olayların yetersiz olduğu konusunda görüş bildirdikleri, öğretmenlerin, güncel olayların ders kitaplarında görsel ve işitsel kaynaklarla verilmesinin % 60.4 ile olumlu ve yeterli bulduklarını, % 39.6'sı ise olumlu ama yetersiz olduğu konusunda görüşleri ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları güncel sorunların ülke gündeminde sık sık yer almasına karşın farkındalığın düşük olduğu, alışılır hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu sebepten ötürü güncel olayların sınıf ortamında konuşulması gerektiği ve öğrencilerin bu konularda farkındalık kazanmalarının sorunlara yönelik çözümler üretebilmek için gerekli olduğu öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adayları eğitim öğretim sürecinde, güncel sorunlardan yararlanmaya ilişkin olarak yöntem ve teknikleri kullanma konusunda ve bu konulara dair bilgileri açısından kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programını incelemedikleri de görülmüştür. Yeni programı incelemiş olan katılımcılar ise güncel olaylar ile Sosyal Bilgiler öğretim programının bağlantısının yeterli olmadığını belirtmiştirler. Öğretmen yeterliliği konusunda katılımcıların çoğunluğu bunun eğitim fakültesindeki öğrenimleri esnasında kendilerine sağlanması gerektiğini belirtmiş, bu konuda sorumluluk almamışlardır. Öğrenme öğretme sürecinde güncel sorunların kullanılmasında öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmamasına yönelik kaygılar ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcılar, demokratik bir öğrenme öğretme ortamının olmaması nedeniyle güncel olaylar konuşulurken öğretmenlerin öğrencilere kendi fikirlerini empoze edebileceklerini ve bu yüzden objektif bir eğitimin gerçekleşemeyeceğini belirtmiştirler. Öğretmen adayları bu dezavantajların yanı sıra Sosyal Bilgiler derslerinde güncel olayların dahil edilmesinin öğrenciler için bilgi alış-verişi, farkındalık kazanma, eleştirel düşünebilme ve çözüm üretebilme ve etkin vatandaşlar olabilmeleri açısından gerekliliğini belirtmiştirler.

Sonuç olarak bireylerin duyarlılığı yüksek etkin vatandaşlar olarak yetişebilmesi ve eleştirel düşüncelerinin geliştirilip çözüm odaklı öğrenme öğretme ortamının oluşturulması açısından Sosyal Bilgiler derslerinde güncel olayların kullanımının önemli olduğu düşüncesinde oldukları ortaya konulmuştur.

Kaynakça

Akdaş, H. B. (Kasım, 2013) Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Karar Verme Becerilerine Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Arın, D. Deveci, H. (Güz, 2008) Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına Ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi

Binbaşıoğlu C. (2004). Eğitimde Günlük Olaylar Ve Öğretimi, Çağdaş Eğitim Dergisi. (Aralık), S.315.

Demirkaya Gedik, H. (2008) Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara

Deveci, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı, The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet (July). C: 4, S. 3. Article:21.

Durlu, R. (1956). Öğretimde Çevre-Aktüalite-Bütünlük, Maarif Basımevi, Öğretmen Kitapları, No: 53, Ankara.

Erden, M. (tarihsiz), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Eryılmaz, Ö. (Eylül 2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Sosyal Problemlere Duyarlılıklarına Etkisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Galczynski, M., Tsagkaraki, V., & Ghosh, R. (2011). Unpacking multiculturalism in the classroom: Using current events to explore the politics of difference. Canadian Ethnic Studies, 43(3), 145-164.

Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 97-118.

Gültekin, M. (2004). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 25-51.

Gürdoğan Bayır, Ö. (Haziran 2010), Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünmebecerilerine Etkisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Gürkan B. (2009) Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar: İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olayları Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adana

Gürkan, B. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kabapınar, Y.- Baysal N. (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi Ve Sosyal Sosyal Bilgiler Öğretimine Yaşamın Kendisini Taşımak: Gazete Haberinin Kullanıldığı Bir Öğretimin Tasarlanması Ve Değerlendirilmesi, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. S.39, Ss. 384 - 419

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mardache, A. (2010). Community of Predeal a Diagnosis of Social Problems. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 3(52), 34 – 40.

MEB. (2018). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5-6-7 Sınıflar Öğretim Programı Tanıtım Kitapçığı, Ankara

Moffatt, M. P. And Craf, J. R. (1940). Current Events, Social Studies. C. 31, S. 5. (Mayıs).

NCSS [National Council for the Social Studies]. (1993). Position statement: A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. Social Education 57(5), 213–23.

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt:1 Sayı:1

Öztürk, A. ve Akdoğanoğlu, E. (2009). Küresel problem: Eğitim. N. Adak (Ed.). Sosyal problemler sosyolojisi: Dünyadan ve Türkiye'den örnekler içinde (s. 67-97), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Öztürk, C. – Otluoglu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Ögretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller. Ankara. Pegema Yayıncılık.

Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yasama Disiplinler Arası Bir Bakış. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tashakkor, A ve Tedlie, C. (1998). Mixed methodology combining qualitative and quantitative approaches. London: SAGE Publications.

Yasar, S - Gültekin M. (2007). Sosyal Bilgiler Ögretiminde Araç- Gereç Kullanımı, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ed: Cemil Öztürk, (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

İlköğretim Öğrencilerinin Turizm Algısı (Afyonkarahisar Örneği)

Prof. Dr. Nusret KOCA

Afyon Kocatepe Üniversitesi, nkoca@aku.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Kürşat KOCA

Afyon Kocatepe Üniversitesi, mkkoca09@gmail.com

Doktora Öğrencisi, Cemal BİLGİÇ

Milli Eğitim Bakanlığı, bilgicemal@hotmail.com

Özet

Dünyanın en büyük sektörlerinden biri olan turizm her zaman ulusal ve uluslararası önemini korumuştur. Turizm faaliyetleri, gerçekleştiği toplumu ve mekanları sosyal, kültürel ve ekonomik olarak birçok açıdan etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin turizm ve Afyonkarahisar'ın turizm değerlerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul öğrencilerinin turizmin etkileri ve Afyonkarahisar turizmi hakkındaki görüşleri nasıldır ve öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet, sınıf, okul grubu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar ilinde öğrenimlerini sürdüren 220 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan ölçme aracı tarafından toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel turizm kavramı ve Afyonkarahisar turizmi hakkındaki düşünceleri olumludur. Katılımcılar turizmi gerek Türkiye'nin gerekse Afyonkarahisar'ın tanıtımında önemli bir araç olarak görmektedirler. Bu görüşlere paralel olarak ortaokul öğrencileri turizmin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak pozitif etkileri olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra katılımcılar turizmin genel anlamda negatif etkileri bulunmadığını düşünmektedirler. Katılımcılara göre turizm doğayı olumsuz etkilememektedir ve çevreyi kirletmemektedir. Ayrıca turizm faaliyeti, gerçekleştiği toplumun ahlaki değerlerini bozmamaktadır. Araştırmaya göre ortaokul öğrencilerinin Afyonkarahisar'ın turistik değerleri algısının Afyon Kalesi ve termal turizm olduğu görülmektedir. Turizmin etkilerine yönelik çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıklar incelendiğinde, sadece baba mesleği değişkeninde manidar fark gözlenmiştir. Baba mesleği özel-kamu alanında bulunan katılımcıların turizme yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Afyonkarahisar, Sosyal Bilgiler

Perception of Tourism by Primary Students (Afyonkarahisar Example)

Summary

Tourism perception of middle school students Tourism, which is one of the largest sectors of the world, always preserves its national and international importance. Tourism activities affect the society and venues in many social, cultural and economic ways. The aim of this research is to determine the views of secondary school students in the province of Afyonkarahisar on Tourism and tourist values of Afyonkarahisar according to various variables. This research is designed according to the "descriptive scanning" model. 220 students who continued their studies in Afyonkarahisar province attended the research. The data were collected by the measurement tool which was formed by the researcher. According to the research results, the general tourism concept of secondary school students and their dreams about Afyonkarahisar tourism are positive. The participants see tourism as an important tool in the promotion of both Turkey and Afyonkarahisar.In parallel with these views, secondary school students consider that tourism has positive social, cultural and economic impacts. In addition, participants think that tourism has no negative effects in general. According to participants, tourism does not adversely affect the nature and does not pollute the environment. In addition, tourism does not disrupt the moral values of the societies wherever it is happening. According to research, the perception of the touristic values of Afyonkarahisar of middle school students is seen as Afyon Castle and thermal tourism. A significant difference were examined between the different factors related to the effects of tourism and a meaningful difference determined only for the profession of the father. It has been observed that the participants whom their fathers are the workers of private-public area, are more positive in their views towards tourism

Keywords: Tourism, Afyonkarahisar, Social Studies

Giriş

Dünyanın en büyük sektörlerinden biri olan turizm her zaman ulusal ve uluslararası önemini korumuştur. Turizm sektörüne ilk tanım 1905 yılında Guer-Feuler tarafından getirilmiştir. Buna göre: "Turizm, gittikçe artan hava değişimi ve dinlenme gereksinmeleri, doğa ve sanatla beslenen göz alıcı güzellikleri tanıma isteğine; doğanın insanlara mutluluk verdiği inancına dayanan ve özellikle ticaret ve sanayinin gelişmesi ve ulaşım araçlarının kusursuz hale gelmelerinin bir sonucu olarak ulusların ve toplulukların birbirlerine daha çok yaklaşmasına olanak veren 'modern' çağa özgu bir olaydır (Akoğlan Kozak, 2002, s.2). Bir başka tanıma göre, Devamlı olarak yaşanan yer dışında tüketici olarak tatil, dinlenme, eğlence, kültür vb. ihtiyaçların giderilmesi amacıyla yapılan seyahat ve geçici konaklama hareketlerine turizm denir (Sezgin ve Acar, 1991, s.2). Söz konusu amaçlar için seyahate çıkmış bireylere ise turist denir. Doğanay (2001, s.10) 'a göre, seyahate çıkan bir bireyin turist olarak sayılabilmesi için gidilen yerde en az bir gece konaklaması ve altı aydan daha fazla süre kalmaması gerekir.

Günümüz dünyasında turizmin oluşturduğu ekonomik, sosyal, kültürel ve politik etkiler, gerek ulusal gerekse uluslararası alanda önemli rol oynamaktadır. Sadece turizm alanından aslan payı alan ülkeler için geçerli olmayan bu durum gelişmekte olan ülkeler için de söz konusudur. Buna bağlı olarak turizm geniş ölçekte geniş istihdam yaratan bir sektördür. Dünyada yaklaşık olarak 300 milyon insan turizm sektöründe istihdam edilmektedir. Uluslararası sermaye yatırımları % 7 oranında turizm

alanına yapılmaktadır. Bu doğrultuda hem dünyada hem ülkemizde turizme verilen önem giderek artmakta, turizm eğilimleri çeşitlilik kazanmakta ve yeni yerler insanların ilgisini çekmektedir (Emekli, 2005).

Gelişen teknolojiye ve buna bağlı değişen algılara bağlı olarak turistik talepler de farklılaşmaktadır. Klasik deniz turizmi önemini korumasına rağmen yeni yerler insanların ilgisini çekmekte ve yeni alanlar turizme açılmaktadır. Turizm pazarındaki rekabet hızlanmakla beraber doğal, kültürel, egzotik çekiciliğe sahip mekânlar, termal merkezler, kırsal alanlar ön plana çıkmaktadır (Emekli, 2005).

Turizm, yalnızca ekonomik bir olay olarak görülmemelidir. Turizm ekolojik, siyasi, sosyal ve kültürel etkileri de olan toplum ve sosyal yapı üzerinde rol oynayan küresel bir harekettir (Özdemir, 1998, s. 189). Farklı kültüre ve yaşam tarzlarına sahip insanlar arasında karşılıklı bilgi alışverişine ve anlayışın gelişmesine yardım eder. (Himmetoğlu, 1989, s.51).

Sanayi Devrimi dönemiyle başlayan kentleşme olgusu, kentlerde yaşayan kişilere düzenli iş, buna bağlı oluşan ücretli tatil hakkı, harcanabilir gelirinin artması, teknolojik kolaylıklar gibi yeni imkânlar sağlarken aynı zamanda çevre kirliliği, konut sayısındaki artış, kalabalık nüfus, gürültü, trafik yoğunluğu gibi birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Tüm bu etkenler özellikle kentlerde yaşayan kişilerin turizme olan talebini artırmıştır (Işık, 2010, s.6; Lindberg and Johnson, 1997;Özgüç, 2003; Doğanay, 2001; Doğaner, 2001; Kozak vd., 2011). Özellikle ulaşım ve iletişim alanında yaşanan gelişmeler (Emekli, İbrahimov ve Soykan, 2006) insanların hızlı yer değişimine neden olarak uristik faaliyetlerin canlanmasına fırsat yaratmıştır. Turizm, dünyada en hızlı gelişen sektörlerden biridir (Duran, 2011; Karagöz, 2008; Avcıkurt, 2007) ve doğal, çevresel ve kültürel kaynaklara yoğun olarak ihtiyaç duyan ve bunları ekonomik bir girdi olarak kullanan bir endüstridir (Duran, 2011; Çetin, 2010; Smith, 2003; Aliağaoğlu, 2004; Emekli, 2006)

Türkiye, turizmi gelişmiş olarak gösterilen ülkelerden doğal ve tarihi turizm değerleri bakımından daha zengin olmasına karşın, yerel halkın bu anlamda desteğini sağlayamadığı için turizmden elde edebileceğinden çok daha az bir gelir elde etmektedir (Cengiz ve Kırkbir, 2007). Turizm faaliyetlerinden en üst düzeyde fayda sağlanabilmesi noktasında yapılacak planların sürdürülebilir olması gerekmektedir. Jurowski vd. (1997) çalışmasında sürdürülebilir bir turizmin yapılabilmesi için yerel halk tarafından desteklenmesi gerektiğinden ve yerli halkın turizme karşı tutumlarını nasıl oluşturduklarını bilmek gerektiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan yerel halkın turizm algısı ve tutumlarının yanı sıra gelen turistin de geldiği ülkeye ilişkin algısı ve tutumu turizmin gelişmesi ve bu sektörden elde edilen gelirin artması açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizin turizmden maksimum verim elde edebilmesi için öğrencilere ilköğretim çağından iyibaren turizm bilincinin yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilerin turizm sektöründe çalışmasından ziyade hayatlarının bir bölümünde turizmin bir parçası olacakları şeklinde turizm eğitiminin önemini artıracaktır.

Turizm eğitiminin temel amacı turizm bilincini oturtmak, bireylere turizmin doğal ve kültürel kaynaklarını koruma bilincini aşılamak, turiste karşı; ırk, din, milliyet, dil, sosyal statü, ahlak ve siyasal görüşü de dahil olmak üzere eşit ve dürüst davranmak, turistlere karşı saygılı ve misafirperver olmaktır (www.turizm.gov.tr, 2015; UNESCO, 2009; Gülüm ve Artvinli, 2010; Ağaoğlu, 1991).

Turizm ve turizm bilincinin öğrencilere kazandırılması hassasiyeti, öğretim programlarında kendine yer bulmaktadır. 2017 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı incelediğimizde özellikle Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları kısmında turizm ile ilgili maddeler göze çarpmaktadır.

5. maddede, "*Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,* 6. maddede ise, "*Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,* şeklinde turizmin önemine değinilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisarı ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin turizm ve Afyonkarahisar'ın turizm değerlerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul öğrencilerinin turizmin etkileri ve Afyonkarahisar turizmi hakkındaki görüşleri nasıldır ve öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet, sınıf, okul grubu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004, s.77). Tarama modelinde amaç, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi

toplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 231-232). Araştırmanın veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Turizm ve Afyonkarahisar Algı Anketi" kullanılmıştır. 39 maddeden oluşan beşli likert tipi anketin güvenirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların turizmin etkileri ve Afyonkarahisar turizmi hakkındaki görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde cinsiyet ve okul türü değişkeni için ilişkisiz örneklem t-testi (independent sample t-test); sınıf, anne mesleği, baba mesleği, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama puanları kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi 216'sı kız (%67.1), 106'sı erkek (%39.9) olmak üzere toplam 322 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemin 196'sı (%60.9) Afyonkarahisar'ın kırsal bölgelerindeki okullarda, 126'sı (%39.1) Afyonkarahisar'ın şehir merkezinde bulunan okullarda öğrenim görmektedir. Verilerin çözümlenmesinde elde edilen puanların frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Ortalama puanlar 5 düzeye göre Hiçbir zaman (1.00-1.80), Bazen (1.81-2.60), Nadiren (2.61-3.40), Çoğu zaman (3.41-4.20) ve Her zaman (4.21-5.00) şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada kullanılan anket, Afyonkarahisar'da öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin turizmin sosyal ve ekonomik etkilerine ve Afyonkarahisar'da turizmin durumuna ilişkin görüşlerini öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevapların ortalamasının 3.47 ile oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek frekansa sahip cevap seçeneğini çoğu zaman olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Maddeler ve anket geneline ait istatistikler

	Maddeler	Cevap Seçenekleri										$\overline{X}$
		Hiçbir Zaman		Bazen		Nadiren		Çoğu Zaman		Her Zaman		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Turizm ile ilgili olarak derslerde öğrendiklerimiz yeterli değildir.	62	19.3	52	16.1	125	38.8	45	14	38	11.8	2.82
2	Ülkenin turizmini tanıtmak için Sosyal Bilgiler derslerinde sanal gezilerden yararlanılmalıdır.	21	6.5	30	9.3	54	16.8	61	18.9	156	48.4	3.93
3	Sosyal Bilgiler dersi kapsamında turistik yerlere düzenlenen geziler bilginin kalıcılığını artırır.	15	4.7	28	8.7	66	20.5	72	22.4	141	43.8	3.91
4	Doğal ve/veya kültürel turizm değerlerini keşfetmekten hoşlanırım.	13	4.0	33	10.2	56	17.4	55	17.1	165	51.2	4.01
5	İlk kez gittiğim bir yerin turistik değerlerini merak ederim.	16	5.0	33	10.2	75	23.3	64	19.9	134	41.6	3.82
6	İlk kez gideceğim bir yerin turistik değerlerini önceden araştırırım.	55	17.1	58	18.0	97	30.1	54	16.8	58	18.8	3.00
7	Herhangi bir turizm değerini ziyaret ettiğimde bu yer hakkında bilgi veren pano, kitabe ve ya broşürleri dikkatli bir şekilde okurum.	19	5.9	40	12.4	93	28.9	69	21.4	101	31.4	3.59
8	Turistlerin ülkemizi ve kültürümüzü tanıması ülkemiz için faydalıdır	13	4.0	20	6.2	43	13.4	61	18.9	185	57.5	4.19
9	Turistlere karşı olumsuz davranışların ülkemize ekonomik ve kültürel olarak zararı bulunmaktadır.	50	15.5	28	8.7	70	21.7	73	22.7	101	31.4	3.45
10	Turizm, dini inançlarımızı olumlu etkilemektedir.	59	18.3	43	13.4	99	30.7	59	18.3	62	19.3	3.06
11	Turizmin toplumumuzun kültürüne olumlu etkileri olur.	23	7.1	30	9.3	63	19.6	58	18.0	148	46.0	3.86
12	Turizm, ahlaki değerlerin bozulmasına neden olmaktadır.	113	35.1	56	17.4	59	18.3	51	15.8	43	13.4	2.58
13	Turistler ülkemize döviz (yabancı ülke parası) bırakmaktadır.	50	15.5	41	12.7	70	21.7	71	22.0	90	28.0	3.34
14	Kendi yaşımdaki turistlerle arkadaşlık kurmak isterim.	50	15.5	31	9.6	76	23.6	57	17.7	108	33.5	3.44
15	Turizm ülke ekonomisi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.	126	39.1	54	16.8	79	24.5	28	8.7	35	10.9	2.35
16	Bir bölgedeki turizm faaliyeti o bölgedeki çevrenin korunmasına katkı sağlar.	30	9.3	34	10.6	84	26.1	70	21.7	104	32.3	3.57
17	Turizm yöre insanı ile turistin kaynaşmasını ve dostluk kurmasını sağlamaktadır.	15	4.7	33	10.2	72	22.4	86	26.7	116	36.0	3.79
18	Turizm milletler arası düşmanlıkların azalmasına, barış ve hoşgörü ortamının oluşmasına yardımcı olur.	17	5.3	32	9.9	65	20.2	76	23.6	132	41.0	3.85
19	Turistik tesisler kıyı ve dağların doğal güzelliğini bozar.	98	30.4	61	18.9	72	22.4	38	11.8	53	16.5	2.64
20	Turizm çevre kirliliğine (toprak, hava, su) neden olur.	83	25.8	59	18.3	78	24.2	56	17.4	46	14.3	2.76

21	Turizm doğayı (bitkiler, hayvanlar, ekosistem) olumsuz etkiler.	89	27.6	63	19.6	85	26.4	39	12.1	46	14.3	2.65
22	Turistik yerde ürün ve hizmetler müşteriye değerinin üstünde satılır.	40	12.4	53	16.5	88	27.3	62	19.3	79	24.5	3.27
23	Turizm yerel ürünlerin (kaymak, lokum, sucuk vb.) üretilmesini sağlar.	38	11.8	39	12.1	67	20.8	75	23.3	103	32.0	3.51
24	Turizm tarihi bina ve yapıların korunmasını teşvik eder.	20	6.2	35	10.9	74	23.0	73	22.7	120	37.3	3.73
25	Tatil dönemlerini değerlendirmek için başka tatil merkezleri tercih ederim.	37	11.5	40	12.4	83	25.8	67	20.8	95	29.5	3.44
26	Afyonkarahisar'da turizm gelişmiştir.	25	7.8	67	20.8	86	26.7	62	19.3	82	25.5	3.33
27	Afyonkarahisar'ın turizm potansiyeli oldukça zengindir.	23	7.1	55	17.1	95	29.5	71	22.0	78	24.2	3.39
28	Turizm Afyonkarahisar ekonomisine önemli katkı sağlar.	18	5.6	36	11.2	71	22.0	67	20.8	130	40.4	3.79
29	Afyonkarahisar'da turizmin daha da gelişeceğine inanıyorum.	21	6.5	35	10.9	64	19.9	69	21.4	133	41.3	3.80
30	Afyonkarahisar'ın turistik değerler etkili bir şekilde kullanılmıştır.	34	10.6	36	11.2	88	27.3	73	22.7	91	28.3	3.46
31	Turizm Afyonkarahisar'a önemli miktarda iş imkanı sağlamıştır.	12	3.7	58	18.0	65	20.2	88	27.3	99	30.7	3.63
32	Turizm faaliyetleri Afyonkarahisar'a sosyal ve kültürel açıdan katkı sağlamıştır.	16	5.0	37	11.5	66	20.5	76	23.6	127	39.4	3.90
33	Afyonkarahisar'da bulunan turistik değerleri ilgi çekici buluyorum.	23	7.1	37	11.5	85	26.4	79	24.5	98	30.4	3.59
34	Afyonkarahisar'da yapılan turizm yatırımlarını yeterli buluyorum.	40	12.4	44	13.7	104	32.3	63	19.6	71	22	3.25
35	Turizm, Afyonkarahisar halkının kültürünü olumlu yönde etkilemektedir	21	6.5	35	10.9	69	21.4	81	25.2	116	36.0	3.73
36	Afyonkarahisar'ın tarihsel zenginliği turizme önemli katkı sağlamaktadır.	17	5.3	29	9.0	65	20.0	78	24.2	133	41.2	4.02
37	Afyonkarahisar'ın mutfak kültürü turizm potansiyelini artırmaktadır.	22	6.8	29	9.0	64	19.9	66	20.5	141	43.8	3.85
38	Afyonkarahisar'daki doğal turistik değerlerin gezilip görülmesi gerektiğini düşünüyorum.	18	5.6	29	9.0	52	16.1	66	20.5	157	48.8	3.97
39	Afyonkarahisar turistik bakımdan daha çok gelişim göstermemelidir.	105	32.6	43	13.4	61	18.9	51	15.8	62	19.3	2.75

Örnekleme alınan ortaokul öğrencilerinin turizme ve Afyonkarahisar turizmini değerlendirdikleri ankette verilen cevapların ortalaması 3.47, en fazla tercih edilen cevabın ise çoğu zaman olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında katılımcıların turizmin sosyal ve kültürel etkilerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, turizmin çevre kirliliğine, toplumsal ahlakı olumsuz etkilediğine, ekonomiye negatif etki ettiğine dair ifadelere çekimser kaldıkları görülmüştür.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin Afyonkarahisar turizmi algısı

Afyon'daki turistik yerler	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Afyon kalesi	147	45,7
Frig vadisi	27	8,4
Termal turizm	142	44,1
Başkomutanlık parkı	6	1,9
Toplam	**322**	**100**

Tablo 2'de katılımcıların Afyonkarahisar'da bulunan turistik değerlere ilişkin algıları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin Afyonkarahisar'da bulunan turistik değerlere verdikleri örnekler arasında frekansı en yüksek olan Afyon kalesi (%45.7) ve Termal turizm (%44.1) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Frig vadisi (%8.4) ve Başkomutanlık milli parkının (%1.9) diğer iki tercihe göre oldukça düşük frekans yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Afyonkarahisar'da bulunan turistik değerler olarak Karahisar kalesi ve termal turizmi seçmelerinin en büyük sebebi, her iki değerin de şehir merkezinde bulunması ve bu değerlerle gündelik hayatta sık sık karşılaşılmasıdır.

Katılımcı görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni için yapılan t testi sonuçları

Gruplar	N	X	S	df	t	p
Kız	216	3,51	0,54	320	2,07	0,03*
Erkek	106	3,37				

Tablo 3 incelendiğinde turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Tablodaki verilere göre turizm etkileri ve Afyonkarahisar'da turizme ilişkin ifadelere kızların (X=3,51), erkeklerden (X=3,37) daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Katılımcı görüşlerinin *okul türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul türü değişkeni için yapılan t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	S	df	t	p
Şehir	126	3,54	0,510	320	2,09	0,03*
Kırsal	196	3,41	0,584			

Tablo 4 incelendiğinde okul türü değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tablodaki verilere göre şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin (X=3,54) kırsal bölgedeki okullarda öğrenim gören öğrencilere (X=3,41) göre turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizme ilişkin ifadelere katılım gösterdikleri görülmüştür.

Katılımcı görüşlerinin *sınıf* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf değişkeni için yapılan One-Way ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	2,01	3	700,333	2,264	,081
Gruplar İçi	98,389	318	309,399		
Toplam	100,490	321			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında anlamlı fark tespit edilememiştir (p>0,05).

Katılımcı görüşlerinin baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Baba mesleği değişkeni için yapılan One-Way ANOVA sonuçları

Değişkenler	N	X	Ss
Memur	108	3,66	0,69
Çiftçi	70	3,33	0,48
Sanayi	25	3,06	0,56
Esnaf	119	3,33	0,52
Toplam	322	3,46	0,31

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Lsd)
Gruplar Arası	3,91	5	783,888	2,565	,002*	1-3,1-4
Gruplar İçi	95,571	316	302,439			
Toplam	100,490	321				

Tablo 6 incelendiğinde baba mesleği değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (F= 2,565; p<0,05). Bu işlemin ardından farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla gruplar LSD tekniği kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın babası memur olanlar ile babası saniye sektöründe çalışanlar arasında memur lehine,; memurlar ile esnaf meslek grubu arasında memurlar lehine olduğu görülmüştür.

Katılımcı görüşlerinin baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Anne mesleği değişkeni için yapılan One-Way ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	0,544	4	0,136	0,431	,078
Gruplar İçi	95,947	317	302,671		
Toplam	100,490	321			

Tablo 7 incelendiğinde anne mesleği değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında istatiksel açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir (p>0,05).

Katılımcı görüşlerinin *anne öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Anne öğrenim durumu değişkeni için yapılan , One-Way ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	2,697	5	539,400	1,743	,0124
Gruplar İçi	97,793	316	309,471		
Toplam	100,490	321			

Tablo 8 incelendiğinde anne öğrenim durumu değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında anlamlı fark tespit edilememiştir (p>0,05).

Katılımcı görüşlerinin *baba öğrenim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Baba öğrenim durumu değişkeni için yapılan One-Way ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	1,469	5	293,800	0,938	,0457
Gruplar İçi	99,021	316	313,357		
Toplam	100,490	321			

Tablo 9 incelendiğinde baba öğrenim durumu değişkeni ile turizmin etkileri ve Afyonkarahisar'da turizm arasında anlamlı fark tespit edilememiştir (p>0,05).

Tartışma

Örneklemde yer alan ortaokul öğrencilerinin turizmin sosyo-kültürel ve ekonomik etkilerine ilişkin görüşleri çoğunlukla olumlu yöndedir. Katılımcılar, turizmin sosyalleşmede ve kültürel değerlerin tanıtımında ve aktarılmasında önemli rol oynadığını düşünmektedir. Koca ve Bulut (2016) da çalışmalarında bu çalışmayı desteleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları, turizmin sosyo-kültürel açıdan toplumu olumlu yönde etkilediğini

belirtmişlerdir. Aynı şekilde katılımcılar turizmin toplumsal barış ve hoşgörü iklimine olumlu katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Turizm ahlaki değerlerin bozulmasına neden olmamaktadır. Çetin, Karakuş ve Aksoy (2012) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler, Türk halkının misafirperver olduğunu ve turistlere karşı olumlu davrandığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların turizmin çevresel etkilerine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Katılımcılar, bir bölgedeki turizm faaliyetlerinin o bölgedeki çevrenin korunmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Turizm tarihi bina ve yapıların korunmasını teşvik eder. Bununla birlikte katılımcılar turizmin çevre kirliliğine (toprak, hava ve su) neden olduğuna, doğayı (bitkiler, hayvanlar, ekosistem) olumsuz etkilediğine, kıyı ve dağların bozulmasına sebep olduğuna katılmamışlardır. Daha önce yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İncekara ve Savran'ın (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrenciler, turizmin ekonomik getirilerini, bulundukları şehrin kalkınmasındaki rolünü ve yeni iş imkanlarının oluşması açısından olumlu değerlendirmektedir. Yine Değerliyurt vd. (2013) Diyarbakır özelinde yaptıkları çalışmada, coğrafya öğretmen adaylarının turizmin ekonomik açıdan etkisine ilişkin algıları çoğunlukla olumlu yöndedir.

Katılımcıların turizmin potansiyeli ve tanıtım gücüne ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Katılımcılara göre turizm, ülkemizin ve kültürümüzün tanıtımı için önemli bir araçtır. Turizm faaliyetleri Afyonkarahisar'a sosyal ve kültürel açıdan katkı sağlamıştır. Bununla birlikte kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Turizmin sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel etkilerine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha olumlu batıkları görülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Bilim ve Özer'in (2013) çalışmasında da turizmin sosyo-kültürel etkileri boyutunda kız katılımcıların daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç

Çalışmanın verileri ışığında katılımcıların turizmin etkilerine ilişkin görüşleri olumludur. Afyonkarahisar ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin turizmin sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel etkilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasında Afyonkarahisar'da bulunan tarihi ve doğal güzelliklerin şehir merkezinde bulunmasının etkili olmaktadır. (Yazıcı vd., 2017). Zaman ve maliyet açısından avantaj yaratan bu durumun katılımcılara turistik değerleri içselleştirme imkanı tanıdığı söylenebilir.

Türkiye'nin tarihi ve doğal değerleriyle zengin bir ülke olması ve turizmin ülke ekonomisinde önemli bir payının bulunması, günümüzde turizmin önemini daha da artırmaktadır. Artan bu önem

doğrultusunda halkın turizm ve etkileri konusunda halkın bilinçlenmesini gerekli hale getirmektedir. Turizmin sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel etkilerinin farkında bir toplum oluşturmanın biricik yolu ise eğitimden geçmektedir. Sosyal bilgiler dersi ise bu farkındalığı yaratmak için kritik rol oynamaktadır.

Kaynakça

Ağaoğlu, O. K. (1991). *Türkiye'de Turizm Eğitimi ve Etkinliği*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Aslan, A. ve Kozak, M. (2006). "Turizmde Gelişme ve Etik Sorunları: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma". *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(1): 49-61.

Avcıkurt, C. (2007). *Turizm Sosyolojisi; Turist-Yerel Halk Etkileşimi*. Ankara: Detay Yayınları No:71.

Bilim, Y., ve Özer, Ö. (2013). *Yerel Halk Gözüyle Konya'da Turizmin Önemi ve Ekonomik, Sosyal, Çevresel Etkileri.* Temmuz 3, 2017 tarihinde KOP Bölgesi Üniversiteler Birliği: http://unikop.org/makale/KS13-4-08.pdf adresinden alındı.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cengiz, E. ve Kırkbir, F. (2007). Yerel Halk Tarafından Algılanan Toplam Turizm Etkisi İle Turizm Desteği Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapısal Bir Model Önerisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 19-37.

Çetin, T. (2010). Cumalıkızık Köyünde Kültürel Miras ve Turizm Algısı, *Milli Folklor*, 11 (87), 181-190.

Çetin, T., Karakuş, U., ve Aksoy, B. (2012). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Turizm ve Türkiye'nin Turizm Değerlerine İlişkin Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 180-196.

Değerliyurt, M., Aksu R., Aydoğmuş M. Y., Kaya M. F., Türkmen E. (2013). Diyarbakır Kültür Turizmine İlişkin Coğrafya Öğretmen Adaylarının Bakış Açılarının Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(9), Shf: 1045-1057.

Doğanay, H. (2001). *Türkiye Turizm Coğrafyası*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Duran, E. (2011). Turizm, Kültür ve Kimlik İlişkisi; Turizmde Toplumsal ve Kültürel Kimliğin Sürdürülebilirliği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 291-313.

Emekli, G. (2006). Coğrafya, Kültür ve Turizm: Kültürel Turizm. *Ege Coğrafya Dergisi* (15), 51-59.

Emekli, G., İbrahimov, A. ve Soykan, F. (2006). Turizmde Küreselleşmeye Coğrafi Yaklaşımlar ve Türkiye, *Ege Coğrafya Dergisi*, 15, 1-16.

Gülüm, K. ve Artvinli, E. (2010). "Turizm Coğrafyası Dersinin Coğrafi Algıya Etkisi: Deneysel Bir Çalışma". *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22: 439-453.

Jurowski, C., Uysal, M. And Williams, D.R. (1997). A Theoretical Analysis of Host Community Resident Reactions to Tourism, *Journal of Travel Research*, 36(2), 3-11.

Işık, D. (2010). *Erciyes Dağı'nın Turizm ve Rekreasyon Bakimindan Kayseri Kenti İçin Önemi.* Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Ana Bilim Dalı. İzmir.

İncekara, S., ve Savran, Z. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Turizme Bakış Açısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma: Hatay İli Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi* , 144-164.

Karagöz, K. (2008). Türkiye'nin Turizm Potansiyeli: Çekim Modeli Yaklaşımı. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 149-156.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koca, N., ve Bulut, R. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Turizme İlişkin Algıları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 1541-1554.

Kozak, N., Kozak, M.A. ve Kozak, M. (2011). *Genel Turizm (İlkeler-Kavramlar).* Ankara: Detay Yayıncılık.

Lindberg, K. ve Johnson, R.L. (1997). "The Economic Values of Tourism's Social Impacts". *Annals of Tourism Research*, 24(1): 90-116.

Sezgin, O. M., & Acar, Y. (1991). *Turizm .* Ankara: Baştem Yayınları.

Smith, M. K. (2003*). Issues in Cultural Tourism Studies*. London: Routledge.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* . Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Tanıtma Genel Müdürlüğü. (2015). *Tanıtma Bülten* (3).

Özdemir, M. (1992), *Turizmin Türkiye'nin Sosyo-Ekonomik Yapısına Etkileri*, Turizm Bankası A.Ş. Yayınevi, Ankara.

Özgüç, N. (2003). *Turizm Coğrafyası Özellikler ve Bölgeler*. İstanbul: Çantay Kitapevi.

UNESCO. (2003, Ekim 17). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. Birleşmiş Milletler Eğitim*, Bilim ve Kültür Teşkilatı.

Yazıcı, H., Koca, M. K., Ekiz, E., Akpınar, E. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Afyonkarahisar turizmi hakkındaki algıları.* Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu VI. 4-6 Mayıs 2016, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Bildiri Özeti.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan "Vatanseverlik" Değerine Yönelik Algılarının Nitel Açıdan İncelenmesi

Doç. Dr., Bülent Aksoy,

Gazi Üniversitesi, baksoy28@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Bahadır Kılcan,

Gazi Üniversitesi, bahadir@gazi.edu.tr

Rümeysa Bilginer,

Gazi Üniversitesi, bilginerrumeysa@gmail.com,

Özet

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler, öğrencilere değerler eğitimi yaklaşımları temel alınarak kazandırılmak istenmektedir. Vatanseverlik değeri de sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerden birisidir. Bu değer öğrencilere başta sosyal bilgiler öğretim programı aracılığıyla kazandırılarak vatansever bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu bakımdan özellikle ortaokul çağındaki öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan "vatanseverlik" değerini nasıl algıladıkladıklarının belirlenmesi vatanseverlik değerinin kazandırılması için önemli ipucu sağlayabilir. Bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 112 yedinci sınıf öğrencisi mevcut araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan değere yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Katılımcıların ilgili değere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi ve metafor analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların vatanseverliğe yönelik algılarının; vazgeçilmez olan, koruyucu ve kapsayıcı olan, önceliği olan, içinde güzellikler barındıran ve karşılıksız olan, sevgi ve birliktelik uyandıran ve sürekliliği olan şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere vatanseverlik değerinin kazandırılmasında bireylerin vatanseverlik adına olağanüstü fedakârlık örneği göstermelerinin yanı sıra toplumsal hayatta üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerinin de bir vatanseverlik örneği olduğu ve bu durumun sürekliliğinin devam ettiği sürece anlam bulduğu vurgulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer eğitimi, Sosyal bilgiler, Vatanseverlik, Metafor

Qualitative Investigation of Perceptions of Patriotism of Secondary School Students in Social Studies Curriculum

Summary

The primary curriculum at the point of acquisition of values by students through teaching programs is the social studies curriculum. The values in the program are aimed to be acquired by taking the values educational approach to the students. Patriotism is one of the values in the social studies curriculum. This value is aimed to educate patriotic individuals by providing them with social education curriculum. In this regard, determining how students in the middle school age perceive the value of "patriotism" in the social studies curriculum can provide an important clue to the acquisition of value of patriotism. For this purpose, 112 seventh grade students studying in a state secondary school located in the city of Etimesgut in the province of Ankara in the spring semester of 2016-2017 academic year constitute the study group of the current research. As a means of data collection in the research carried out in the qualitative research design, the data collection form was used to determine the metaphors related to the meanings of the students' meanings of the value in the Social Studies 7th Curriculum. The metaphors and the pictures / cartoons that the participants developed for the relevant value were examined. Content analysis and metafor analysis were used in analyzing and interpreting the data obtained from the participants. As a result of the survey, participants' perceptions of patriotism were described as "indispensable", "protective and inclusive", "priority", "possessing beauty and unrequitedness", "evoking love and unity", and "having continuity". In this context, it can be emphasized that, as for students, in addition to showing extraordinary sacrifice in the name of patriotism, it is also a patriotism to fulfill their responsibilities in social life, and that this situation is meaningful as long as continuity continues.

Keywords: Value, Value Education, Social Studies, Patriotism, Metaphor

Giriş

Değerler, toplum hayatını düzenleyen önemli etkenlerden birisidir. Toplum tarafından kabul görmüş, toplumsal hayatta belirli bir yaptırıma sahip olan, bireye okulda, ailede vb. toplumsal ortamlarda kazandırılması gereken ölçütlerdir. Türk Dil Kurumuna göre değer: "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü." olarak tanımlanmaktadır.

"Her toplumda onun sahip olduğu veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi vardır. Bunlardan her biri bir değerdir: Teknik, sanat, bilgi, ahlâk, din, hukuk, dil, iktisat değerleri gibi" (Ülken, 1969, s. 73). Akbaş'a (2008) göre değerler "toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir" (s. 10). Temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, vatansever

olma bu değerlerden bazılarıdır. Bunlar ve benzeri değerlerin kazandırılması eğitim kurumlarının başlıca hedefleri arasındadır.

(Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerlerin özellikleri şöyle sıralanmıştır:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireylerin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir.

Demir ve Özdemir'e (2013) göre değerler "hem kişilerin hem de toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır" (s. 58-59). Değerler bireylerin hayatında düzenleyici ve yönlendirici işlevleri olan, güçlü bir olgu ve ölçüttür.

Vatanseverlik değeri de öğrencilere kazandırılması gereken şüphesiz en önemli değerlerden birisidir. Bu değerin öğrencilere kazandırılması ile atalarımızdan emanet aldığımız vatanımızı gelecek nesillere gözümüz arkada kalmadan emanet edebilmemizi sağlar. Sosyal Bilgiler dersi de vatanseverlik değerini öğrencilere kazandırabileceğimiz en önemli ve etkili derstir.

Elban'a (2015) göre vatanseverlik kavramını tam olarak kavrayabilmek için önce "vatan" kelimesinin anlamını bilmekte yarar vardır. Vatan, ilk akla gelen anlamıyla bir insanın doğup üzerinde yaşadığı, atalarından emanet aldığı ve gelecek nesillere emanet bırakacağı toprak parçası, yurt, ülkedir.

> Dil, din, fikir, tarih, kültür ve müşterek ülküler gibi bir milleti millet yapan başlıca özelliklerinden birisi, bir milletin üzerinde yaşadığı coğrafya parçası ve bir devletin sınırları belli hâkimiyet sahası olan vatan, "ülke" ve "yurt" olarak da isimlendirilir. Tek bir fert açısından ise vatan, "doğum yeri" manasında bir kimsenin köyü, kasabası ve şehri için kullanılmakla birlikte, esas itibariyle doğum yerini de içine alan ve milletin mensubu olduğu sosyolojik grubun yaşadığı ve "tebaası olduğu devletin ülkesi"dir. Bir coğrafi mekân olmak, vatanın temel ve maddî özelliği olmakla beraber, vatan kavramı ve bu anlam arasında tamamen bir özdeşlik bulunamaz. Vatan ayrıca milletin geçmişi ve istikbali ile birleşmiş, manevi ve mukaddes değerleri, hatıra ve idealleri, millî kültürü ile kaynaşmış bir coğrafyadır. Devletin ve milletin varlığını üzerinde sürdürebilmesini

mümkün kılacak bir coğrafî mekânın yani ülkenin varlığı zorunlu ve olmazsa olmaz şartlarından biridir (Okandan, 1959, s. 287, aktaran Sütçü, 2014, s. 33).

Vatanseverlik ise kişinin devletinin, milletinin ve vatanının menfaatlerini gözetmesi ve bekâsı için çalışmasıdır. Ülken (1969), Sosyoloji Sözlüğü'nde yurtseverliği şöyle tanımlamıştır: "Bir yurdun üyesi olan ve onu kendisine değişmez barınak yapan kimsenin bu yurda karşı duyduğu sevgi. 'Millet' bir gerçek, 'yurtseverlik' onun sonucu olan bir ödev ve bir erdemdir."

Hegel'e (2004) göre vatanseverlik "Bilincin, günlük işlerde ve alışılmış hal ve şartlarda, kolektif hayatı cevhersel temel olarak, gaye olarak görme yatkınlığıdır. Hayat boyunca bütün durumlarda varlılığını sürdüren bu bilinç, aynı zamanda, olağanüstü işler başarmaya çalışma yatkınlığının temelini oluşturur" (Aktaran Yazıcı ve Yazıcı, 2010: 650). Görüldüğü üzere Hegel'e göre vatanseverlik bir bireyin sadece olağanüstü fedakârlıklar yapması değil, aynı zamanda günlük yaşamında da üzerine düşen toplumsal sorumlulukları yerine getirmesidir. Örneğin; bir öğrencinin derslerine düzenli olarak çalışıp başarılı olması da bir vatanseverlik örneğidir. Fichte ise vatanseverliği şöyle tanımlamıştır: "İnsan, milletinin yaşaması için kendi hayatını daima fedaya hazır olacaktır…İşte hakiki aşk budur…Kendinin ebedi olduğuna inanmayan insanda vatan aşkı olmaz…" (Aktaran Ata, 2009, s. 3). George Orwell (1968) vatanseverlik için "Bence 'yurtseverlik' kişinin dünyadaki en iyi olduğuna inandığı ama başka insanlara da zorla dayatmadığı belli bir yere ve belli bir yaşam tarzına kendini vermesidir. Yurtseverlik, doğası gereği hem askeri hem de kültürel anlamda savunmacıdır" (Aktaran Viroli, 1997, s. 13). "Machiavelli için ülkesini seven yurttaş ona karşı şefkat duyan, acılarını paylaşan ve ona gözü gibi bakan yurttaştır" (Viroli, 1997: 51). Bar-Tal (1993) çalışmasında yurtseverliği "bir gruba üyelik ile ilişkilendirerek sosyal psikolojik bir bağlamda değerlendirmiş ve yurtseverliği, hem gruba bağlılıkla gelişen sosyal bir kimlik hem de grubun iyiliğini isteme, özveri ve endişe duygularını içeren psikolojik bir değer olarak yorumlamıştır" (Aktaran Ersoy ve Öztürk, 2015, s. 976). Ravitch (2006), "Vatanseverliği Öğretmeli miyiz?" isimli makalesinde, öğrencilerin yaşadıkları ve vatandaşı oldukları ülkeye değer vermeyi öğrenmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. Ravitch'e (2006) göre aynı zamanda vatanseverler diğer ülkelerde yaşayanlara saygı duyarlar ve onların da ülkelerini severler (Aktaran Bakioğlu ve Kurt, 2009, s. 29).

Sosyal Bilgiler dersi, ilk ve ortaokul düzeyinde yurtseverlik eğitimi konusunda üzerinde en çok düşünülmesi gereken bir derstir. Öncelikle, yurtseverliğin ahlaki bir değerden çok vatandaşlık değeri olması (Ben-Porath, 2007), bu dersin amacının öğrencilerde vatandaşlık değerlerini kazandırmak olması (National Council fort he Social Studies [NCSS], 1992) ve sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitimi kapsamında kazandırılması gereken değerler arasında yer alması (Hoge, 2002), sosyal bilgiler dersi ile

yurtseverlik eğitimini ilgili kılmaktadır (Ersoy ve Öztürk, 2015, s. 977).

"Vatanseverlik millî eğitimlerin öğrencilere kazandırılacak önde gelen amaçlarındandır. Bu amaçların sistemsel olarak ortaya çıkışı millî devletlerin doğuşuyla yakından ilişkilidir. Çünkü millî devletlerin temel esaslarından biri bireylerin devletle olan vatandaşlık bağıdır. Vatandaşlık, bu bağın daha çok bilgi düzeyini oluştururken; vatanseverlik, duygusal boyutunu oluşturmaktadır" (Elban, 2015, s. 1304). Görüldüğü üzere vatanseverlik değerinin öğrencilere kazandırılmasında iyi bir vatandaş yetiştirme amacı da vardır.

Vatanseverlik değerinin öğrencilere kazandırılması içinde yaşanılan topluluğun devamı için de önemlidir. Bu konuda ailede ve okulda verilen eğitim birbiriyle uyuşmalıdır. Aksi takdirde, okulda kazandırılmak istenen vatanseverlik ile ailede ve çevrede gördükleri davranışların tutarsız olması hedeflenen vatanseverliğin oluşmasındaki en büyük engellerden birisi halini alır (Kılcan, 2013, s. 54).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan "vatanseverlik" değerine yönelik algıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilme nedeni araştırma yapılacak okul yönetiminin araştırmaya olan tutumu ve okula ulaşımın kolay olmasıdır. Araştırma yapılmadan önce okul yönetiminden izin alınmış ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde gönüllü katılım göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan değerlere yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla Kılcan ve Akbaba (2013) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, vatanseverlik değeriyle ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacılar, kendileri ve araştırmayı yapma amaçları hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden evvel, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri sağlanmış ve çalışmaya başlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin analizinde metafor analizi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2013, s. 240). Araştırma sonrasında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması süreci Saban (2009) ve Kılcan ve Akbaba'dan (2013) yararlanılarak aşağıdaki gibi beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

Kodlama ve ayıklama aşaması

Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar Microsoft Excel programına aktarılmış ve alfabetik sıraya göre dizilerek liste hâline getirilmiştir. Araştırmanın amacına göre katılımcıların formlarında, metaforların anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda yazdığı metafor numaralandırılarak kodlanmıştır. Sonrasında katılımcıların formları incelenerek vatanseverlik değerine ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar, belirtilen değerin sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar ve belirtilen değere yönelik herhangi bir metaforun geliştirilmediği formlar belirlenmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak toplam 112 formdan; vatanseverlik değeriyle ilgili 74 katılımcı tarafından belirtilen "Vatanseverlik bir aşk gibidir. Çünkü milletimiz ve dünyamız için önemli." gibi ifadelerin yer aldığı formlar ve 1 katılımcı tarafından boş bırakılan toplam 75 form elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek metafor derleme aşaması

Bu aşamada metafor analizi ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunarak her metaforda benzeyen, benzetilen, benzeyen ve benzetilen arasındaki bağlantı analiz edilmiştir. Katılımcıların oluşturdukları benzeyen ve benzetilen arasındaki bağlantının zayıf olduğu ve etik olmadığı formlar elenmiş ve 112 katılımcıdan toplam 37 adet geçerli form elde edilmiştir.

Kategori geliştirme aşaması

Bu aşamada katılımcılar tarafından formlarda yer alan ilgili değere yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine bakılarak kategorilendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması

Araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamada, araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve kavramsal kategorileri içeren listeler uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonucunda 37 metafordan 2'si (Kitap, Bir ağaç) bulunduğu kavramsal kategori grubunda tek kaldığı için çıkarılmış, geri kalan 35 metafordan 2'sinin bulunduğu kavramsal kategoride ise değişiklik yapılmıştır. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun/uzlaşmanın %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmaktadır.

Tablo 1. Uzman görüşü sonrasında kategori değişikliği yapılan metaforlar, sayısı ve yüzde cinsinden güvenirlik değeri

	Uzman Görüşü Sonrasında Kategori Değişikliği Yapılan Metafor ve Sayısı	**Yüzde (%)**
Vatanseverlik	İki metafor (Okyanus, Anne sevgisi) 2. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi.	94

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemden sonra, metaforların ve bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("…." Tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Bu yerleştirmelerde katılımcılara ait kodlamalar (K-78, K-6) kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların "vatanseverlik" değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Aile	2	5.72
2	Aile sevgisi	1	2.86
3	Aile ve yuva	1	2.86
4	Anne	2	5.72
5	Anne baba sevgisi	1	2.86
6	Anne sevgisi	4	11.44
7	Anne yüreği	1	2.86
8	Annem	2	5.72
9	Anneyi sevmek	1	2.86
10	Babamızı sevmemiz	1	2.86
11	Besin	1	2.86
12	Bir annenin çocuğunun kokusunu içine çekmesi	1	2.86
13	Bir emanet eşya	1	2.86
14	Bir insana bağlanmak	1	2.86
15	Bir sandık altın	1	2.86
16	Birinin ailesini sevmesi	1	2.86
17	Cesurluk	1	2.86
18	Duvar	1	2.86
19	Evini sevmek	1	2.86
20	Güzel kokan çiçekler	1	2.86
21	İnsanın canı	1	2.86
22	Kampanyada bitmeyen sevgi	1	2.86
23	Kardeşlik	1	2.86
24	Matemetik	1	2.86
25	Namus	1	2.86
26	Oksijen	1	2.86
27	Okyanus	1	2.86
28	Ruh	1	2.86
29	Sevdiğine sahip çıkmak	1	2.86
Toplam		35	100

Katılımcılar "Vatanseverlik" değerine yönelik 29 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (25) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan metaforlar ise 2-4 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,2'dir. Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanları "anne sevgisi" (f: 4), "aile" (f: 2), "anne" (f: 2), "annem" (f: 2)'dir.

Tablo 3. Katılımcıların "vatanseverlik" değerine yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Vazgeçilmez olan	Aile, Aile sevgisi, Aile ve yuva, Anne, Anne sevgisi, Annem, Anneyi sevmek, Besin, Bir insana bağlanmak, Birinin ailesini sevmesi, Matematik	11	11
2	Koruyucu ve kapsayıcı olan	Anne baba sevgisi, Anne sevgisi, Duvar, Evini sevmek, Namus, Okyanus	6	6
3	Önceliği olan	Aile, Babamızı sevmemiz, Bir sandık altın, Cesurluk, İnsanın canı, Sevdiğine sahip çıkmak	6	6
4	İçinde güzellikler barındıran ve karşılıksız olan	Anne sevgisi, Bir annenin çocuğunun kokusunu çekmesi, Güzel kokan çiçekler	3	4
5	Sevgi ve birliktelik uyandıran	Anne, Anne yüreği, Annem, Kardeşlik	4	4
6	Sürekliliği olan	Bir emanet eşya, Kampanyada bitmeyen sevgi, Oksijen, Ruh	4	4

Tablo incelendiğinde katılımcıların "vatanseverlik" değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 6 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturulan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Vazgeçilmez Olan

Tablo incelendiğinde, "vazgeçilmez olan" kategorisinin toplam 11 metafor ve 11 katılımcı (% 31.46) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının "vazgeçilmez olan" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

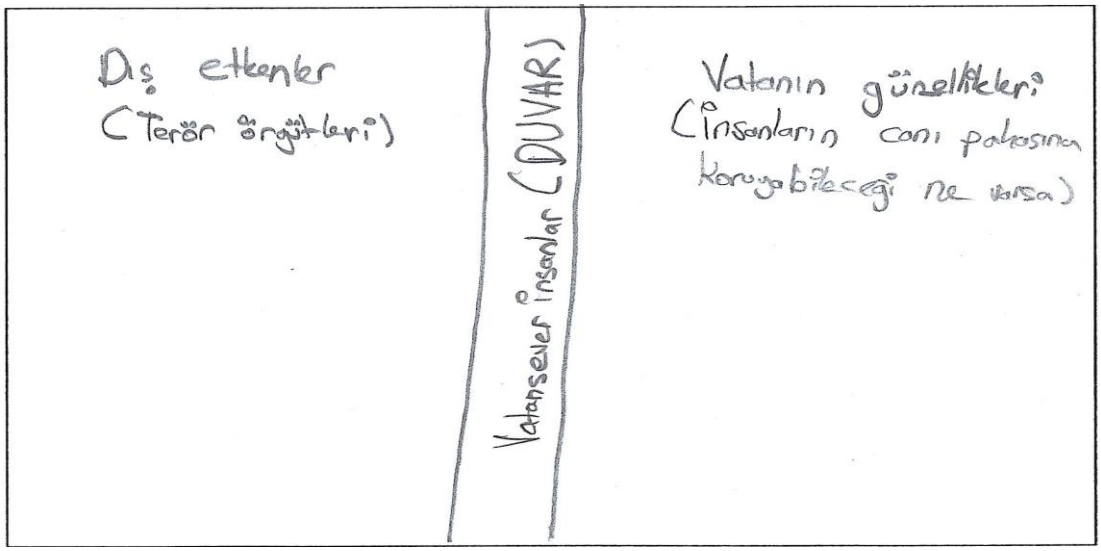
"Vatanseverlik **matematik** gibidir. Çünkü hayatımızın her alanında matematiği kullanıyoruz. Yani yaşamımızın bir parçası gibi. Vatanseverlik de benim için öyle." (K-78)



Kategori 2: Koruyucu ve Kapsayıcı Olan

Tablo incelendiğinde "koruyucu ve kapsayıcı olan" kategorisinin toplam 6 metafor ve 6 katılımcı (% 17.16) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının "koruyucu ve kapsayıcı olan" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

"Vatanseverlik **duvar** gibidir. Çünkü insanlar sevdikleri şeyi gerekirse canı pahasına korumak isterler. Duvar, örneğin insanların (vatanseverlerin) bütünleşip arkada olan çoğu şeyi koruması gibidir." (K-6)



Kategori 3: Önceliği Olan

Tablo incelendiğinde "önceliği olan" kategorisinin toplam 6 metafor ve 6 katılımcı (% 17.16) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına

bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının "önceliği olan" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

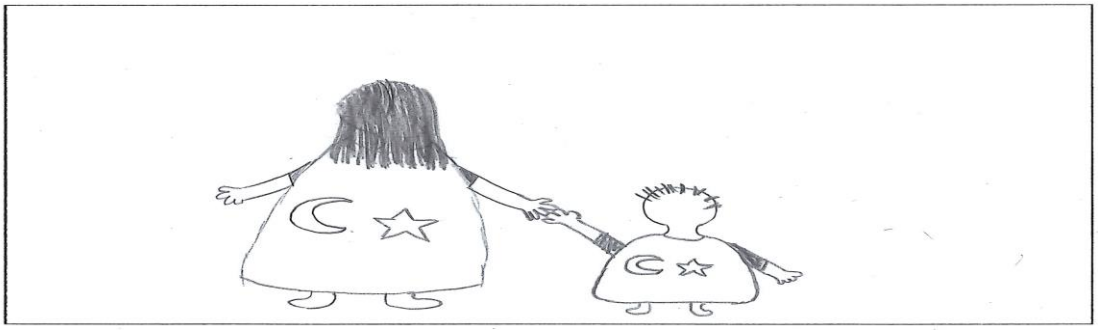
"Vatanseverlik **insanın canı** gibidir. Çünkü insanlar canlarını sever. Vatanseverlik de aynı şeydir. Canları gibi kıymetlidir." (K-14)



Kategori 4: İçinde Güzellikler Barındıran ve Karşılıksız Olan

Tablo incelendiğinde "içinde güzellikler barındıran ve karşılıksız olan" kategorisinin toplam 3 metafor ve 4 katılımcı (% 11.44) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı "anne sevgisi" (f:2)'dir. Aşağıda katılımcının "içinde güzellikler barındıran ve karşılıksız olan" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

"Vatanseverlik **anne sevgisi** gibidir. Çünkü vatan sevgisi de anne sevgisi de koşulsuz ve sınırsız bir sevgidir." (K-85)

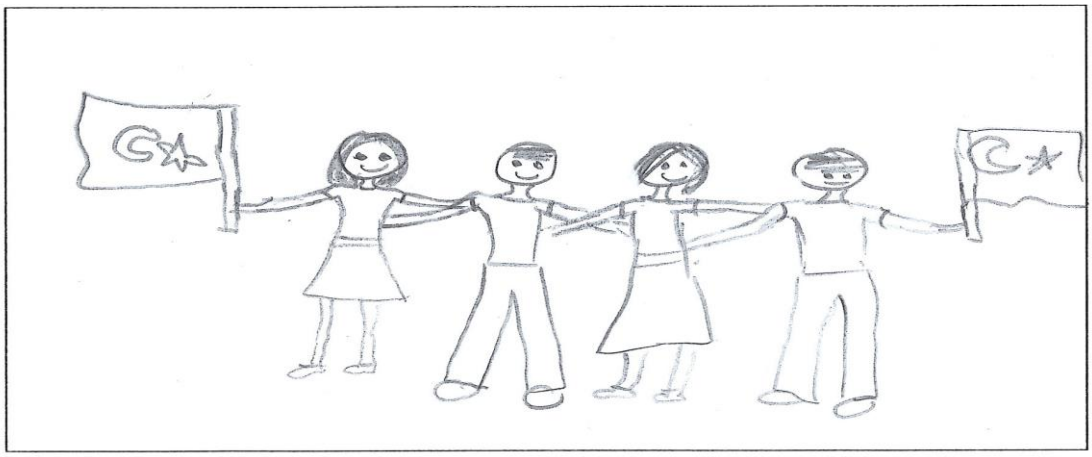


Kategori 5: Sevgi ve Birliktelik Uyandıran

Tablo incelendiğinde "sevgi ve birliktelik uyandıran" kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 11.44) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans

dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının "sevgi ve birliktelik uyandıran" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

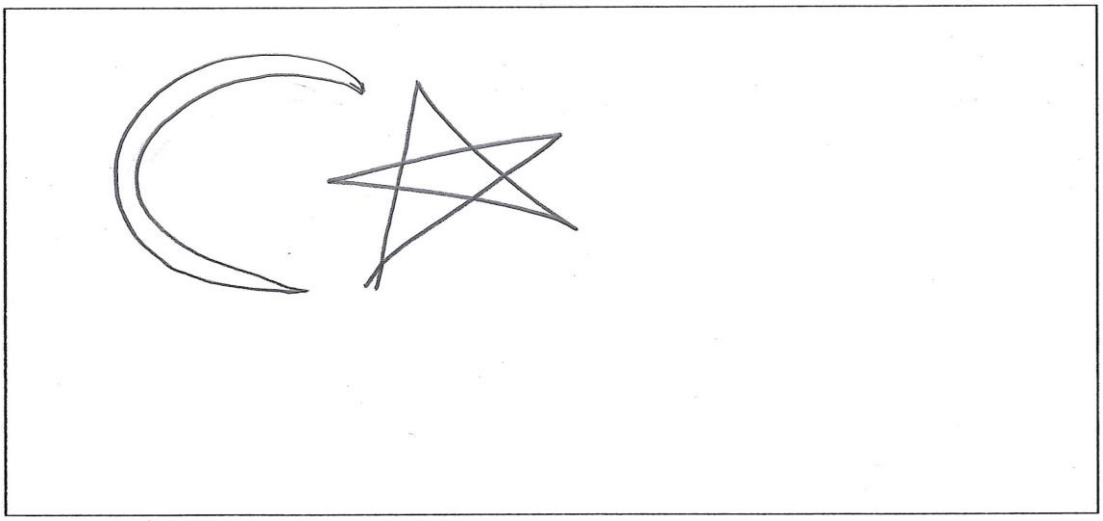
"Vatanseverlik **kardeşlik** gibidir. Çünkü vatanımız söz konusu olduğunda Kurtuluş Savaşı'ndaki gibi milletimiz, kardeşlerin zor zamanlarında birbirlerine yardım ettiği gibi birbirlerine destek olur." (K-5)



Kategori 6: Sürekliliği Olan

Tablo incelendiğinde "sürekliliği olan" kategorisinin toplam 4 metafor ve 4 katılımcı (% 11.44) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının "sürekliliği olan" kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme/karikatüre yer verilmiştir.

"Vatanseverlik **oksijen** gibidir. Çünkü sevgin nefesin bitene kadar devam eder."(K-62)



Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan "vatanseverlik" değerine yönelik algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçme araçları ile öğrencilerin "vatanseverlik" değerine yönelik algıları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun vatanseverliği "vazgeçilmez olan" şeklinde algıladıkları görülmektedir. Burada katılımcılar vatanseverlik hakkında genelde "aile", "aile sevgisi", "aile ve yuva", "anne", "anne sevgisi", "annem" gibi benzetmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuç, Kılcan (2013) tarafından yapılan araştırmada elde edilen metaforlar ile benzerlik göstermektedir.

Vatanseverliğe yönelik bir başka sonuç ise katılımcıların vatanseverliği "koruyucu ve kapsayıcı olan" şeklindeki algılarıdır. Bu durum bir öğrenci tarafından çizilen resim/karikatürle (K-6) ve metaforun gerekçesinde belirtilen "Vatanseverlik duvar gibidir. Çünkü insanlar sevdikleri şeyi gerekirse canı pahasına korumak isterler. Duvar, örneğin insanların (vatanseverlerin) bütünleşip arkada olan çoğu şeyi koruması gibidir." şeklindeki ifade ile de desteklenmektedir. Karasu Avcı ve İbret'in (2016) çalışmasında da katılımcıların vatanseverliği "Ülkemizi korumak" olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca Kızılay'ın (2015) yaptığı çalışmanın vatanseverlik boyutunda da katılımcılar vatanını korumaya vurgu yapmışlardır.

Bunların yanında vatanseverliğe yönelik bir başka sonuç ise katılımcıların vatanseverliğe yönelik algılarının "önceliği olan" şeklinde algılamalarıdır. Bu görüşü "Vatanseverlik babamızı sevmemiz gibidir. Çünkü vatanını sevmeyen bir kişi vatan ile ilgili bir görevi yerine getirmez. Babamızı sevmeye benzetmemin nedeni ise babamızı sevmezsek onun bize verdiği görevi istekle yapmayız." (K-106). Bu ifadeye bakılarak öğrencilerin vatanseverliği, vatanına ve milletine karşı olan görev ve sorumluluklarını yerine getirme olarak gördükleri ifade edilebilir. Yapılan araştırmaların birçoğunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kızılay 2013; Karasu Avcı ve İbret 2016).

Ayrıca "bayrak" sembolünün, katılımcıların (K-5, K-62, K-78 ve K-85) çizdikleri resimlerde sıklıkla kullanılması dikkati çeken bir diğer noktadır. Tay, Durmaz ve Şanal'ın (2013) yaptığı çalışmada da katılımcıların vatanseverlik değerini resimle anlatırken "bayrak" sembolünü kullandıkları görülmüştür.

Öneriler

1. Öğrencilere vatanseverlik değerinin kazandırılmasında bireylerin vatanseverlik adına olağanüstü fedakârlık örneği göstermelerinin yanı sıra toplumsal hayatta üzerlerine düşen

sorumlulukları yerine getirmelerinin de bir vatanseverlik örneği olduğu vurgulanması önerilmektedir.

2. İlgili değerin kazandırılmasında ailede ve okulda verilen eğitim birbiri ile uyumlu olması önerilmektedir.
3. Ders kitaplarında vatanseverlik değerinin kazandırılması gereken ünitelerde vatanseverlik değeri ile ilgili hikâyelere ve okuma parçalarına yer verilmesi önerilmektedir.
4. Öğrencilere vatanseverlik değeri kazandırılırken vatanseverliğin sevgi ve birliktelik uyandıran bir değer olduğu vurgulanması önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6* (16), 9-27. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/302506

Ata, B. (Ed.). (2009). *Fichte'nin eğitim üzerine düşünceleri ve Türkiye'deki yansımaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29* (29), 19-39. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1822

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11* (25), 57-89. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/302422

Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, *4* (3), 1302-1319. Erişim adresi: http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1149210989_21elban.pdf

Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, *14* (3), 974-992. http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85864

Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Vatanseverlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24* (5), 2501-2518.

Kılcan, B. (2013). Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa

duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks, 5* (3), 113-137. Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies, 10* (11), 987-1006. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468

MEB, (2005). *Ilkögŕetim sosyal bilgiler dersi ögŕetim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (2), 281-326. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256272

Sütçü, T. (2014). Türkçe'de vatan ve vatanseverlik. *Türk Yurdu, 34* (324), 32-38.

Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33* (1), 67-93.

Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Miilî Eğitim Basımevi.

Viroli, M. (1997). *Vatan aşkı yurtseverlik ve milliyetçilik üzerine bir deneme*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yazıcı, S. ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3* (10), 649-60.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının "Ortadoğu Coğrafyasında Filistin ve İsrail' e İlişkin Farkındalıkları

Esengül ŞAHİN

Amasya Üniversitesi, esenn1991@gmail.com

Doç. Dr. Asım ÇOBAN

Amasya Üniversitesi, asim.coban@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Ortadoğu coğrafyasında İsrail ve Filistin' e ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma Tarama Yöntemi ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 119 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu soru formu yardımı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler değerlendirildiğinde genel olarak öğretmen adaylarının Ortadoğu coğrafyası hakkında genel durumlar karşısında fikir sahibi olduğu tespit edilmiştir. İsrail' in kurulduğu bölge hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının İsrail' in kuruluşu ile ilgili genel bilgiler konusunda yeterli olmadığı saptanmıştır. Filistin ile ilgili sorular sonucunda ise ülkenin kurulumu genel durumu ile ilgili farkındalıkları mevcut iken bölgenin savunulması ile ilgili sorulara verilen cevaplarda bu konu ile ilgili yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Kudüs konusun da ise dine dayalı ifadeler ağırlıkta iken bölgenin gelecekteki durumu ile ilgili ise dine dayalı düalistik (siyah- beyaz) cevaplar verildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bölge hakkında düalistik, duygusal düşünmemesi adına lisans derslerinde bölgeyi kapsayan konular bilimsel dille ve bilimsel çalışmalarla desteklenerek anlatılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni adayları, Ortadoğu coğrafyası, İsrail, Filistin, Kudüs

Social Studies Teacher Candidates' Awareness on "Palestine and Israel in the Middle East Geography

Summary

As known, Social science aims to train individuals who knows his responsibility, active, participant, observes the environment, and solves the problems. Social Sciences which has a feature of interdiscipliner branch tries individuals to gain skills to solve problems about the environment that they live in.However, well planned social science curriculum including the innovations of the new age should be supported with the social science teachers who receive good education during their education life and renew themselves with the events occur around them and in the world. The curriculum of social science course should introduce the country itself, its neighbouring countries, the benefits of the country and its hinderland and helps to analyse the geography of the world starting from the near environment. It is important to determine how much people know about Palestine and Israel where there has been no peace after the Ottoman Empire left the region. It is clear that the problem can be solved if the ideals of Israel are well known and analysed by the people. As the country Israel always causes chaos in the region and tries to invade the lands around it. So, it is important to know how much people know about the policies of Israel and the problems arisen in the region. This study aims to determine the perception level of the social science department prospective teachers about Palestine and Israel situated in Middle East. The sample of the study consists of 119 prospective teachers attending Social science department of Amasya University 77 of whom are female and 42 of whom are male. In the study survey method was used. The data obtained from the study was analysed by descriptive approach.

Keywords: Middle East, Palestine, Israel. Social Science Prospective teachers

Giriş

Sosyal bilgiler dersi sorumluluklarını bilen, aktif, katılımcı, yaşadığı çevreyi gözlemleyebilen ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedefler. Sosyal bilgiler eğitimi, gerek içerik gerek yöntem açısından disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Dolayısı ile öğrencilerin yaşadıkları toplumda, ulusta ve dünyada kamusal hayata aktif olarak girebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin gelişmesine yardımcı olacak nitelikte bir derstir (Yılmaz ve Yiğit, 2010). Güncel hayat ile iç içe olması gereken sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin toplumlarında olup bitenlere karşı hassas, sorumluluk sahibi, sorunlara karşı çözüm üretmek konusunda istekli vatandaşlar olarak yetiştirilmesini hedefler. Öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumdan soyutlanmadan, güncel konulardan haberdar, bilgili birer kişi olarak sosyalleşebilmesi için sosyal bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır (Gedik, 2010). Sosyal Bilgileri değişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı karar alma ve problem çözme becerisine sahip aktif vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2012). Sosyal bilgiler programının en önemli amaçlarından biri, çocuklara sürekli değişen dünyada diğer insanlarla birlikte yaşayabilme becerisi kazandırmaktır (Smith, 1963).

Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir(MEB, 2018). Dolayısı ile sosyal bilgiler dersi sorumluklarını bilmenin yanı sıra yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanıyan bireyler yetiştirmeyi de amaçlar. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir (MEB,2018). Çevreyi ve dünyayı anlayabilen bireyler yetiştiren öğretmenlerin öncelikli olarak çevreleri ve ülkeleri dışında yaşanan gelişmelerden haberdar olması beklenir. Günümüzde küreselleşme ve bilgi teknolojisindeki ilerlemeler sonucu kültürler arası ilişki ve etkileşim gün geçtikçe hız kazanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı kültürleri bilmeleri, tanımları, bu kültürlere hoşgörülü yaklaşmaları ve çok kültürlü bir dünyada kendi benliklerini ve kültürel değerlerini yitirmeden uyum içerisinde yaşamayı öğrenmeleri sosyal bilgiler eğitimi amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmen ve öğrencilerinin farklı ülke ve kültürlere ilişkin bakış açılarının incelenmesinin birçok eğitimsel yararları vardır. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir. Araştırma sonuçları (a) eğitimcilere kendi ülkelerindeki müfredatın uluslararası boyutunun ve yeterliliğinin gözden geçirilmesine olanak sağlar; (b) öğrencilerin farklı kültürlere yönelik anlayışlarındaki zayıflık, yetersizlik ve eksiklikleri göstererek müfredatın planlanması sürecinde ihtiyaçların ve önceliklerin neler olduğunun tespit edilmesine yardım eder; (c) daha sonra yapılacak araştırmalarda öğrencilerin diğer ülke ve kültürlere yönelik tutum ve bakış açılarında bir değişiklik -ilerleme veya gerileme gibi- olup olmadığının karşılaştırılmasına imkan verir; (d) öğretmenler ve öğrenciler arasında kültürlerarası tutumların nasıl oluştuğu ve değiştiğine ilişkin sürecin anlaşılmasına yönelik yapılacak araştırmalara ampirik kanıtlar sağlar (Pike ve Barrows, 1979; Zevin & Corbin, 1998).

Çalışmamızın konusunu oluşturan Ortadoğu coğrafyasına geldiğimizde ise bölge yüzyıllarca Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde yer almıştır. 19. Yüzyıla kadar çok fazla ilgi odağı olmayan bölge ilk olarak İngiltere' de yaşanan sonrasında da tüm dünyaya yayılan Sanayi İnkılabı ile Emperyal güçlerin ilgi odağı olmuştur. Dünya üzerinde var olan bütün semavi dinlerin doğduğu yer olması bakımından Ortadoğu coğrafyası her zaman önemli bir coğrafya olmuştur. Sanayi İnkılabı'nın yaşanmasından sonra bölgenin önemi çok daha artmış ve 20. Yüzyılın başında işgallere uğramaya başlamıştır. 1. Dünya Savaşı'ndan sonra bölge topraklarının büyük bir çoğunluğu Osmanlı Devleti'nin

elinden çıkmıştır. Bölgede yer alan ülkeler uzun süre İngiltere, Fransa gibi dünyanın güçlü devletlerinin mandasında kalmıştır. 2. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında birçok ülke bağımsızlığını kazanmıştır lakin bölge hiçbir zaman rahat bırakılmamıştır.



Harita 1: Ortadoğu coğrafyası haritası (Google, 2018)

Özellikle kurulduğu dönemde çok fazla dünya siyasetine açık olmayan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 1. Dünya Savaşı sonrasında yavaş yavaş bölgede söz sahibi olmaya başlamıştır. 2. Dünya Savaşı sonrası ise dünya siyasetinde fazlası ile aktif olan ABD Ortadoğu coğrafyasından neredeyse hiçbir zaman elini çekmemiştir. 21.yüzyılda ABD'nin bölgede uygulamak adına geliştirdiği Büyük Ortadoğu Projesi (BOP) , bölgeyi daha da derin bir çıkmaza sürüklemiş, din odaklı ayrılıklar daha da derinleşmiş, bağımsız ülkeler parçalanma sürecine girmişlerdir. Ortadoğu, Arap Baharı olarak tanımlanan ve demokrasinin getirilmesi gerekçesiyle ABD eliyle yangın yerine dönüştürülmüştür. Çok sayıda insanın hayatını kaybettiği bu süreçte milyonlarca insan da mülteci durumuna düşmüştür. Bugün ABD'nin başlıca sömürü coğrafyası haline getirilen Ortadoğu kavramını ilk kez Amerikalı deniz stratejisi uzmanı Alfred Thayer Mahan, 1902 yılında Basra Körfezinin önemini ele aldığı "The Persian Gulf and International Relations" başlıklı yazısında kullanmıştır. Mahan, Ortadoğu terimiyle Arap Yarımadasıyla Hint Yarımadası arasında kalan bölgeyi kastetmiştir. İkinci Dünya Savaşında bölgeye konuşlanan İngiliz Güçlerine "İngiliz Ortadoğu Komutanlığı" adı verilmesiyle Ortadoğu kelimesi dünya çapında tanınıp kullanılmaya başlanmıştır"

(Burhan, 2008: 26). Çoğunlukla Müslüman ülkelerin yaşadığı coğrafyada 19. Yüzyılda Siyonizm hareketlerinin başlaması ile birlikte bir Yahudi devleri kurma mücadelesi başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğunun uzun bir dönem yönetimi (1517- 1917) altında kalan Filistin ve Kudüs, Siyonizm'in 19. yüzyılda ortaya çıkışıyla beraber bu ideolojik akımın destekçileri tarafından arzulanan bir toprak olmaya başlamıştır. Dünya Siyonist Örgütünün kurucusu Theodor Herzl Filistin topraklarında bir Yahudi devleti kurulması amacıyla Sultan II. Abdülhamid ile 17 Mayıs 1901 tarihinde İstanbul'da görüşmüştür. Amacına ulaşmak için 1896-1902 arası beş kere payitahtı ziyaret eden Herzl'in amacı diplomatik yollarla Filistin'de bir Yahudi devleti kurmaktı (Engin, 2010). Bu konuda başarılı olamayan Herzl, 1904 yılında öldükten sonra ardında bir örgüt ve daha önemlisi Yahudi devleti kurma fikrini bırakmıştı. Herzl' in ölümünden sonra Siyonist güçler amacından vazgeçmemiştir. Yaşanan bu süreçlerde bir yandan da dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan Yahudilerin de Filistin topraklarına göçleri sağlanmıştır. Bu göçler ile bölgede ciddi bir Yahudi nüfusu oluşturularak ilerde kurulacak Yahudi devletinin temelleri bölgede atılmıştır.

> *Osmanlı Devleti'nin yasaklama ve kısıtlamalarına rağmen, Filistin' e yine de birtakım Yahudi göçleri olmuş ve 1. Dünya Savaşı sona erdiğinde, Filistin' deki Yahudi nüfusu da artmış bulunmaktaydı. 20. Yüzyıla girerken Filistin' deki Yahudi nüfusunun 50.000 kadar olduğunun ileri sürülmesine karşılık İslam Ansiklopedisi 1914' te Filistin' de 46 tane Yahudi kolonisi bulunduğunu ve bunların nüfuslarının da toplam 85.000 kadar olduğunu söylemektedir. Osmanlı resmi bilgileri ise 1915 Filistin toplam nüfusunun 689.275 ve Yahudi nüfusunun da 83.000 kadar olduğunu bildirmektedir ki, bu rakam İslam Ansiklopedisi'nin rakamına çok yakındır (Armaoğlu, 2017, s. 34-35).*

Rakamlar arası farklılıklara rağmen, 1880li yıllarda 35.000 civarında bulunan Yahudi nüfusunun o dönemden sonra özellikle 1. Dünya Savaşı yıllarında önceki döneme göre artış olduğunu görüyoruz. Bu artışta Dünya Siyonizm Teşkilatı'nın kuruluşunun ve Filistin bölgesine Yahudi göçlerini desteklemesinin önemli etkileri olmuştur. Filistin, Milletler Cemiyeti tarafından manda rejimi adı altında 1922' de İngiltere'nin yönetimine verilmiştir. Bu tarihten itibaren de İngiltere'nin desteği ile dünya üzerinde farklı coğrafyalarda yaşayan tüm Yahudiler Filistin topraklarına göç etmeye başlamışlardır. 2. Dünya Savaşı sonrasında BM Genel Kurulu kutsal toprakların Arap ve Yahudilerce iki devlete bölünmesinin ve Kudüs devletinin uluslararası bir statüye kazandırılmasını kararlaştırmıştır. Fakat bu kararın Araplar tarafından kabul edilmemesi iç savaşı başlatmış; bu dönemde David Ben Gurion başkanlığındaki Yahudi komitesi, İngiliz mandasının sona ermesinden kısa bir süre önce 14 Mayıs 1948 tarihinde İsrail devletinin bağımsızlığını ilan etmiştir (Herzog, 1983; Akt: Özmen, 2014. S. 116- 118). Bu süreçten sonra bölgede Arap- İsrail savaşları yaşanmıştır. İsrail' in bölgedeki varlığı kabullenilmemiş ve Filistin halkının bağımsızlığını kazanması için mücadeleler

başlamıştır. Diğer Arap ülkeleri bölgede var olan Yahudi devleti kuruluşunu ilan ettikten birkaç saat sonra savaş ilan etmiştir. İsrail savaşı lehine çevirmiş ve üstüne topraklarını genişletmiştir. İsrail kurulduktan sonra da bölgeye göçler hiç durmamıştır. Dünya üzerinde farklı yerlerden gelen Yahudiler hızla Filistin topraklarına yerleşmeye bölgede mülk sahibi olmaya devam etmişlerdir. Filistin halkı bu göçlerle topraklarında azınlık statüsüne düşmeye başlamış ve günümüze süregelen Filistinli mülteci sorunu başlamıştır. Geçmişten bu güne gerek Filistin halkının geleceği için gerekse bölgede İsrail yayılmacılığını engellemek için birçok Arap- İsrail savaşı yaşanmıştır ancak bu savaşlardan genelde İsrail galip çıkmış ve topraklarını genişletmiştir. Günümüzde de bu politikalarına devam etmekte bölge için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Arap devletleri ve İsrail mücadelesinde Filistin halkı olaylara seyirci kalmıştır. Filistin halkının kendini savunması ve bağımsızlık mücadelesi için kendine bağımsız bir örgüt kurması gerekiyordu. Bu sebeple 1964' te Filistin Kurtuluş Örgütü kurulmuştur. Araplar bu kuruluşu tanımışlardır ama kendilerine bağımlı olmasını istemişlerdir. 1969 ' da örgütün başına Yaser Arafat gelmiştir ve nerdeyse bütün hayatını Filistin halkının bağımsızlığı mücadelesine vermiştir. Filistin Kurtuluş Örgütü dışında El Fetih birlikleri ve halk direnişi Filistin özgürlüğü için mücadelesine devam etmektedir. 1964' ten bu yana bölgede kanın durması için farklı tarihlerde farklı yerde görüşmeler yapılmıştır. 1974' te Birleşmiş Milletlere (BM) gidilmiştir, 1991' de Madrid Zirvesi yapılmış, 1993' te Oslo Barış süreci yaşanmış, iki defa da İntifada' ya gidilmiştir ama yapılan görüşmeler ve boykotlar sonucu çözüm bir türlü sağlanamamıştır. 2004' te Yaser Arafat hayatını kaybetmiştir. Bu süreçten sonra Filistin Kurtuluş Örgütü liderliğine Mahmud Abbas getirilmiştir. Ancak olaylar hiçbir zaman durulmamıştır. Son olarak Aralık 2017' de Amerika Tel Aviv' de olan büyükelçiliğini Kudüs' e taşıyacağını açıklayarak olayları daha da karıştırmıştır. Yıllardır yaşanan bu olaylar esnasında vurgulanan ifade Kudüs' ün üç din için manevi değerinin fazla olması sebebi ile şehrin bağımsız ve savaşsız alan olarak bırakılması idi. Son gelişmeler bu durumu değiştirerek Kudüs' ü siyasi kargaşanın ortasında bırakmıştır. Amerika' nın bu açıklamasından sonra Filistin yönetimi de Doğu Kudüs' ü Filistin Devletinin başkenti ilan etmiştir. Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bölgede olaylar hiçbir zaman durulmamıştır. Her geçen gün olaylar artmış savaş hali ısrarla devam etmiştir. Bölge Türkiye için de önemini her zaman korumuş ve gündemden hiç düşmemiştir. Ülkemizde öğretmen adaylarının farklı bölge, coğrafya ve ülkelerle ilgili düşüncelerinin ve bilgilerinin öğrenilmeye çalışıldığı araştırmalar yapılmıştır. Alan yazında yer alan, (Alım, 2009) Coğrafya Eğitimi öğrencilerinin Türk Dünyası algıları(Atatürk Üniversitesi örneği), (Gülüm ve Seyfullah, 2010) Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası Algısı ve Bilgi Kaynakları, (Taşkaya, 2014) Sınıf Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Algısı, (Gedik, 2010) gibi genel olarak farklı branşlarda yapılan makaleler bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili ise Güncel Olayların İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı ve Öğrenci Görüşleri, (Yılmaz ve Yiğit, 2010) Sosyal Bilgiler Öğretmen

Adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye' ye Komşu Ülkelere İlişkin Algıları gibi çalışmalar bu tür araştırmalara örnektir.

Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler dersi kapsamı itibari ile güncel olaylardan çok fazla soyutlanmayan tam tersi güncel olaylar ile kendini besleyen ve güncelleyen bir derstir. Alın yazına baktığımızda farklı ve coğrafya ve bölgeler hakkında ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin farkındalıkları ve düşüncelerini ölçen çalışmalar yapıldığını görüyoruz. Ancak Ortadoğu coğrafyasında Filistin ve İsrail konulu özel bir çalışmanın yapılmaması üzerine alan yazında bu boşluğu doldurmak ve öğretmen adaylarının her zaman güncel olan bu konu ile ilgili neler bildiğini anlamak amacı ile bu çalışma yapılmıştır.

Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının "Ortadoğu coğrafyasında Filistin ve İsrail'e ilişkin farkındalıklarını" ölçmenin amaçlandığı çalışma da Tarama Yöntemi kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2010). Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır (Çepni, 2014. S. 72.).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına bağlı olarak seçilen 119 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin seçilmesi gerek orta dereceli okullarda, gerekse Eğitim Fakültesinde okutulan Ülkeler Coğrafyası ve Siyasi Coğrafya derslerinde Ortadoğu, Filistin ve İsrail ile ilgili konuların bulunmasıdır. Ayrıca konu ile ilgili bilgi edinebilecekleri daha önceki sınıf düzeylerinde diğer coğrafya derslerinin de bulunması anketlerin farklı sınıf düzeylerinde yapılmasının bir diğer nedenidir. Araştırmaya öğretmen adaylarının çoğunlukla kız öğrenci olmasından dolayı 77 si kız, 42 si erkek olmak üzere 119 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu yardımı ile toplanmıştır. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili, ikinci bölümde ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının Ortadoğu coğrafyasında İsrail ve Filistin' e ilişkin farkındalık düzeylerini tespit etmek için hazırlanan sorular yer almıştır. Son olarak da öğretmen adaylarının Kudüs' ün demografik nüfusu ve gelecekte Kudüs' ün durumu ile ilgili kanaatlerini ölçmek için iki adet açık uçlu soru sorulmuştur.

Veri Analiz Yöntemi

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına Ortadoğu coğrafyasında Filistin ve İsrail ile ilgili farkındalıklarını ölçmek için sorulan sorular açık uçlu soru formunda ancak kısa cevap alınabilecek şekilde hazırlanmıştır. Çalışmada alınan cevapların tablo haline getirilip incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu tür analizlerde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Çepni, 2014. S. 184). Bu amaç ile öncelikli olarak kişisel bilgi formu analiz edilmiş ve tablo haline getirilmiştir. Daha sonra öğrencilere sorulan sorularda alınan cevaplar en fazla tekrar edilmesine göre düzenlenip tablo haline getirilmiş yorumlanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Kişisel Bilgi Formu Bulguları

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Kız	77
	Erkek	42
Toplam		119

Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya 77 kız 42 erkek öğrenci olmak üzere toplam 119 öğretmen adayı katılmıştır. Sınıflara göre herhangi bir ayrım yapılmamıştır. Sınıf mevcutlarında kız öğrenci sayısı fazla olduğu için kız öğrencilerin sayısı fazla çıkmıştır.

Tablo 2. Çalışma grubunun mezun olduğu liseye göre dağılımı

Genel Lise:	33
Öğretmen Lisesi:	6
Anadolu Tek. Ve Mes. Lisesi:	10
Teknik ve Meslek Lisesi:	10
Açık Lise:	3
Diğer:	12

Mezun olunan lise değerlendirmesinde ise araştırmaya katılan mevcut bireyler içerisinde genel lise mezunu 33 kişidir. 10 öğrenci Anadolu teknik ve meslek lisesi mezunudur. 10 öğrenci teknik ve meslek lisesi mezunu olup 6 öğrenci de Öğretmen Lisesi mezunudur. Geriye kalan 15 kişi ise mezun olduğu liseyi açık lise olarak belirtirken 12 öğrenci diğer seçeneğini kullanmıştır.

Tablo 3. Çalışma grubunun yaşadığı yere göre dağılımı

Köy:	37
Şehir:	82

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yer dağılımda 37 aday köyde oturduğunu ifade ederken 82 aday şehirde oturduğunu belirtmiştir.

Tablo 4. Çalışma grubunun aile gelir durumuna göre dağılımı

1000 TL' den az:	18
1000-2000:	49
2000-3000:	32
3000-4000:	15
4000' den fazla:	5

Öğretmen adaylarının aile gelir durumuna baktığımızda 49 adayın aile aylık gelirini 1000-2000 lira arası gösterdiğini görüyoruz. 32 öğretmen adayı da 2000- 3000 lira arasındaki aile gelir durumunu göstermiştir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının Türkiye şartlarına göre orta sınıf ailelerden geldiklerini göstermektedir. 18 öğrenci gelir durumunu 1000 lira altında gösterirken 15 öğrenci 3000- 4000 lira arası 5 öğrenci de 4000 lira üzeri göstermiştir. Uç noktalardaki gelir durumu gösteriminde öğrenci sayıları çok farklı olmadığı için çalışmaya katılan bireylerin çoğunlukla aynı seviyede olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 5. Çalışma grubunun yurt dışında çıkma durumu

Evet:	8
Hayır:	111

111 öğretmen adayının yurt dışına çıkmadığını belirttiği çalışma grubunda sadece 8 öğrenci yurt dışına çıktığını söylemiştir.

3. 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ortadoğu Coğrafyasında Filistin ve İsrail' e İlişkin Farkındalıkları Anket Soruları ve Öğrenci Cevapları Bulguları

Tablo 6. Ortadoğu coğrafyası denildiğinde aklınıza ilk gelen 5 ülkeyi belirtiniz? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
Irak	104
Suriye	100
İran	95
Filistin	80
İsrail	55
Suudi Arabistan	25
Mısır	20
Türkiye	19
Lübnan	12
Afganistan	6
Katar- Fas	5
Yemen	4
Kudüs, Tunus	3
Pakistan, Azerbaycan, Birleşik Arap Emirlikleri, Cezayir, Ürdün, Ermenistan	2
Fikrim yok, Türkmenistan, Özbekistan, Gürcistan, Asya, Amerika, Umman, Arakan,	1

Gazze, Libya

Bu soruda öğrencilerden birden fazla ülke ismi belirtmeleri istenmiştir. Verilen cevaplara bakıldığında en fazla Irak, Suriye, İran, Filistin, İsrail gibi ülkelerin öğretmen adayları tarafından Ortadoğu ülkesi olarak kabul edildiğini görüyoruz. Bu ülkeleri verilen cevaplardaki sıralamaya göre Suudi Arabistan, Mısır, Türkiye, Lübnan, Afganistan takip etmektedir. Verilen cevaplarda öğrencilerin Kudüs, Gazze gibi şehirleri Ortadoğu ülkesi olarak belirtmeleri, Amerika' yı Ortadoğu' da olduğunu söylemeleri, Asya kıtasını ülke olarak ele almaları, kıta, ülke ve şehir kavramları ayrımı konusunda sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Ayrıca Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan gibi Orta Asya da bulunan Türki Cumhuriyetleri Ortadoğu ülkesi olarak göstermeleri, Kafkas ülkeleri olarak geçen Gürcistan ve Ermenistan' ın belirtilmesi, Tunus, Cezayir, Libya gibi kuzey Afrika ülkelerini Ortadoğu ülkesi olarak göstermeleri ülkelerin dünya üzerindeki konumu ve ülkelerin bulundukları kıtalar arası ayrımı yapamadıklarını gösterir.

Tablo 7. Ortadoğu coğrafyasının sizde çağrıştırdığı ilk 5 olay nedir? Sorusuna verilen cevaplar

Olay	N
Kudüs'ün İsrail'in başkenti olması	43
Suriye iç savaşı	37
Petrol sorunu	33
Savaş	29
Filistin sorunu, İnsan hakları ihlali	19
ABD- Irak Savaşı	16
Su sorunu, mülteci sorunu	15
Körfez Savaşı	14
Emperyalizmin emelleri, Açlık, İsrail' in işgalleri	11
Saddam Hüseyin' in öldürülmesi	10
IŞİD	8
Arap- İsrail Savaşları	7
Kuzey Irak referandumu	6
Kudüs meselesi, Mısır darbesi, Gazze sorunu, Siyasi kargaşa	5
Arap Baharı	4
Göç olayları, Terör olayları, Mavi Marmara	3
Doğalgaz, Mezhepsel Çatışmalara	2
Fırat Kalkanı Operasyonu, Kuveyt Olayı, Kutsal Bölgeler,	

Çocuk ölümleri, Dini yanlış yorumlama, etnik yapı, sınır sorunları, Usame bin Ladin' in öldürülmesi, Kıbrıs- Ege kıta sahanlığı sorunu, Yemen-Suudi Arabistan gerginliği, Katar' da Müslümanlara yapılan eziyetler, Irak sorunu, Halep	1
Türkiye- Suriye nehir çatışması, Türk askerinin başına çuval geçirilmesi, sınıflar arası uçurum, ABD' nin bölgeye silah sevkiyatı, Irak' ta Türkmen sorunu, ikiz kulelere saldırı, Kaddafi' nin öldürülmesi, Halepçe Katliamı, Irakeyn olayı, Irangete olayı, Yum Kimpur, Şeriat cezaları, İntifada, Bayırbucak Türkmenleri sorunu, Büyük Ortadoğu Projesi ve Türkiye, Kadın hakları ihlali, Barzani, Kut' ul Amare	

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara baktığımızda Ortadoğu coğrafyasına ait birçok sorunu belirttiklerini görüyoruz. Öğretmen adaylarının en çok belirttikleri sorun Kudüs' ün İsrail' in başkenti yapılmasıdır. Bu sorunu Suriye iç savaşı takip ederken en çok tekrarlanan 3. Ve 4. sorunun bölgede hakim olan genel iki problemden bahsettiğini görüyoruz. Petrol sorunu ve bölgenin genel olarak bir savaş halinde olması. Güncel olaylar ile birlikte Irak' ın Amerika tarafından işgal edilmesi, Saddam Hüseyin' in öldürülmesi olaylarının bireylerin aklında halen yer ettiğini görüyoruz.

Tablo 8. Ortadoğu coğrafyasında aklınıza gelen ilk liderler kimdir? Sizin için önem derecesine göre 5 tanesini belirtiniz? Sorusuna verilen cevaplar

Lider adı	N
Saddam Hüseyin	71
Beşşar Esad	56
Kaddafi	38
Fikir beyan etmeyenler	23
Barzani	22
Mursi	17
Recep Tayyip Erdoğan	14
Netanyahu, Talabani	8
Mustafa Kemal Atatürk, Yaser Arafat, Humeyni	7
Muhammed Abbas	6
Usame bin Ladin	5

Simon Peres, Abdülfettah es-Sisi	3
Hafız Esad, Kral Abdullah, Putin, Trump, Tuğrul Bey, Selçuk Bey, Alparslan, Şerif Hüseyin, Abdülaziz El Suud, Selman Bin Abdülaziz	2
Ali Hamaney, Umman Sultan Kabus, Ahmed- i Nejat, Selahattin Eyyubi, Yavuz Sultan Selim, Kral Faysal, Herzl, Mandela, Rami Hamdullah	1

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara baktığımızda en fazla anılan liderin Saddam Hüseyin olduğunu görüyoruz. 2006 yılında öldürülen Irak liderinin günümüzde halen bu kadar hatırlanması oldukça ilginçtir. Diğer önemli liderler sırası ile Beşşar Esad, yine 2012 yılında öldürülen Libya eski lideri Kaddafi' yi listenin ilk sıralarında görüyoruz. Yaşanan siyasi kargaşaların ve ülkeleri için dönüm noktası olan liderlerin bu kaos ortamlarında öldürülmesi belli ki öğrenciler üzerinde etkisini halen korumaktadır. Sürekli karışık olan bu ortam içerisinde sürekli gündemde olan bölge için önemli liderleri sorduğumuz bu soruda 23 öğrencinin fikir belirtmemesi ilginçtir. Barzani, Musri, Recep Tayyip Erdoğan isimleri de en çok anılan isimleridir. Ancak Tuğrul Bey, Çağrı Bey, Alparslan gibi yüzyıllar öncesi yaşamış Türk hükümdarlarının bugün de anılması dikkat çekicidir.

Tablo 9. Ortadoğu Ülkeleri İçerisinde Size Göre Türkiye ile yakın ilişki içerisinde olduğunu düşündüğünüz ülke hangisidir? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
Dostumuz olduğunu düşünmüyorum	42
Filistin	35
İran	11
Azerbaycan	10
Katar	6
Suriye, Afganistan	4
Irak	3
Almanya, Ürdün	2
Türkmenistan, Umman, Cezayir, Suriye Türkmenleri, Kırgızistan, Fas, Türk Devletleri, Libya	1

Verilen cevaplara baktığımızda öğretmen adaylarının çoğunluğu dostumuz olduğunu düşünmemektedir. Yine büyük çoğunluğu da Filistin' i dostumuz olarak görmektedir. Filistin bölgesinin dünü bugünü düşünüldüğünde ülkemizle genel olarak sıkıntı yaşamayan bir ülke olduğunu görüyoruz. İsrail konusunda Filistin' in bölgedeki en önemli destekçisi de Türkiye' dir. 11 defa İran denmesi ise dikkat çekicidir. İran ile yüzyıllar öncesine dayanan gergin hava Cumhuriyet

Dönemimizin İran' daki Şah yönetimine denk gelmesi ile biraz düzelmiştir. Ama 1979 yılında Şah yönetimin yıkılması ile birlikte aynı gergin dönem geri gelmiştir. Günümüzde bu gergin hava hala devam etmektedir. Yine son dönemde aramız fazlası ile gergin olan Suriye' nin dostumuz olarak gösterilmesi dikkat çekmektedir. Verilen cevaplar içerisinde Ortadoğu ülkesi olmamalarına rağmen Türkiye' nin dostu olan ülkeler olarak Azerbaycan, Türkmenistan, Kırgızistan gibi Türki Cumhuriyetleri görüyoruz.

Tablo 10. Ortadoğu ülkeleri içerisinde size göre Türkiye' nin en sorunlu olduğu ülke hangisidir? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
İsrail	52
Suriye	30
Irak	13
İran	12
Fikrim yok	10
Filistin	3
Birleşik Arap Emirlikleri, ABD, Rusya	2
Ermenistan, Arap Devletleri, Suudi Arabistan, Afganistan, Kudüs, İngiltere, Yunanistan, Mısır, Hepsi	1

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara baktığımızda genel olarak İsrail' in en sorunlu olduğumuz ülke olarak kabul ettiğini görüyoruz (52 kişi tarafından). Kurulduğu günden bu zamana ilişkilerimizin çok iyi olmadığı bu ülkenin anılması normaldir. Sonrasında ise 30 kişinin Suriye dediğini görüyoruz. Özellikle son yıllarda Suriye' deki iç savaştan dolayı artan siyasi gerginlik halen devam etmektedir. Sınır komşumuz olmalarına rağmen İran ve Irak ile aramız neredeyse hiçbir zaman çok iyi olmamıştır. 10 öğrenci fikir belirtmemiştir. Ortadoğu ülkeleri olmamalarına rağmen ABD, Rusya, İngiltere, Yunanistan gibi ülkelerin anılması ise bu ülkelerin hiçbir zaman kendilerini Ortadoğu siyasetinden geri çekmemeleri ile ilişkili olsa gerek.

Tablo 11. İsrail Ortadoğu' da hangi ülkenin toprakları içerisinde kurulmuştur? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
Filistin	85
Cevap yok	24
Suriye	7
Afganistan, Afrika, Irak, Japonya	1

85 öğretmen adayı Filistin diyerek bölge konusunda net bilgiyi vermiştir. 24 kişi ise soruya cevap vermemiştir. 7 kişinin Suriye cevabını verdiği soruda bölge ile konum olarak çok ayrı olan Afganistan, Japonya cevaplarını vermesi ise ilginçtir.

Tablo 12. İsrail Devleti ne zaman kurulmuştur? Sorusuna verilen cevaplar

Tarih	N
1948	47
Cevap yok	35
Bilmiyorum, 1947	5
2. Dünya Savaşı sonrası	4
1936, 1986, 1940lı yıllar, Balfour Deklarasyonu	2
1950li yıllar, 1970li yıllar, 1959, 1956, 1968, 1897, 1876	1

Direkt bilgi isteyen sorumuzun cevabında genel olarak 47 cevap ile doğru bilgi verilmiştir. Ancak 35 öğrenci cevap vermemiştir. Neredeyse hep gündemde olan İsrail hakkında gerek tarih derslerinde gerekse coğrafya derslerinde sürekli bahsedilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının cevapsız kalması dikkat çekicidir.

Tablo 13. İsrail' in kuruluşunu sağlayan deklarasyonun sahibi Balfour kimdir? Sorusuna verilen cevaplar

Verilen cevap	N
Cevap yok	58
İngiltere Dışişleri Bakanı	16
İngiliz politikacı	11
İngiltere Başkanı	7
ABD' li siyasetçi	6
ABD Başkanı	5
Fikrim yok, Theodor Herzl, İskoç Politikacı	3
Politikacı, Yahudi kökenli biri	2
Amerika Dışişleri Bakanı, Osmanlı zamanında öğrenim görmüş ajan, Amerikalı General, İngiliz General	1

Öğretmen adaylarının 58 tanesinin bu soruya cevap vermediğini 3 kişinin ise fikrim yok dediği görülmektedir. İngiltere Dışişleri bakanı olan Balfour' un bu kimliğini 16 kişi doğru bilmiştir. 11 öğrenci İngiliz politikacı, 7 öğrenci İngiltere Başkanı, 6 öğrenci ABD' li siyasetçi, 5 öğrenci ABD Başkanı demiştir. 3 er defa Theodor Herzl ve İskoç politikacı ifadesi kullanılmıştır. 2 şer defa politikacı ve Yahudi kökenli biri ifadesi kullanılmıştır. 1 er defa da Amerika Dışişleri Bakanı, Osmanlı zamanında öğrenim görmüş ajan, Amerikalı General, İngiliz General ifadeleri kullanılmıştır.

Tablo 14. İsrail' in kuruluşunu sağlayan küresel organizasyon hangisidir? Sorusuna verilen cevaplar

Organizasyonun adı	N
Cevap yok	52
Birleşmiş Milletler	21
Balfour Deklarasyonu	17
ABD	7
Siyonizm	5
2. Dünya Savaşı	4
İngilizler	3
Fikrim yok, Cento, Avrupa Birliği	2
Büyük Ortadoğu Projesi, Masonluk, Sömürgecilik, Mekik Diplomasisi, Arapların toprak satması	1

Öğretmenler adaylarının 52 tanesi bu soru ile ilgili fikirlerini beyan etmemişlerdir. 21 kişi Birleşmiş Milletler derken 17 kişi Balfour Deklarasyonu demiştir. ABD ve İngilizler gibi cevaplar verilmiştir. Asıl cevap olan Siyonizm cevabı ise 5 kişi tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 15. Filistin coğrafi konum olarak nerededir? Sorusuna verilen cevaplar

Konum	N
Ortadoğu' da	79
Cevap yok	23
Akdeniz' in en doğusunda	8
güneydoğu bölümünde	4
Türkiye' nin güneyinde	2
Afrika, Kuzey yarım kürede, güney batı Asya' da, Suriye coğrafyasında	1

Öğretmen adaylarının 79 u Ortadoğu cevabını vermiştir. 23 kişi cevap vermemiştir. 8 kişi Akdeniz' in güneyinde demiştir. 2 öğrenci Afrika kıtası demiştir. 1 er defa da Kuzey Yarım Küre, Güney Batı Asya, Suriye Coğrafyası cevapları verilmiştir.

Tablo 16. Filistin' in komşuları kimlerdir? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
İsrail	48
Suriye	34
Cevap yok	32
Mısır	26
Ürdün	20
Irak, İran	17
Lübnan	15
Suudi Arabistan	14
Gazze	4
Türkiye	3
Fas, Katar	2
Tunus, Cezayir, Afganistan	1

Öğretmen adaylarından 48i İsrail cevabını vermiştir. 34 kişi de Suriye derken 32 öğrenci fikrini beyan etmemiştir. 26 kişi Mısır 20 kişi de Ürdün cevabını vermiştir. Sırası ile alınan cevaplar ise şunlardır; Irak, İran, Lübnan, Suudi Arabistan, Gazze, Türkiye, Fas, Katar, Tunus, Cezayir, Afganistan' dır.

Tablo 17. Filistin 1. Dünya Savaşı' ndan sonra hangi ülkenin mandası olmuştur? Sorusuna verilen cevaplar

Ülke adı	N
İngiltere	76
Cevap yok	17
Fransa	11
ABD	8
İsrail	5
Mısır, Irak	1

Öğretmen adaylarının 76sı İngiltere cevabını vermiştir. 17 öğrenci soruya cevap vermiştir. Sırası ile alınan cevaplar ise şunlardır; Fransa, ABD, İsrail, Mısır, Türkiye' dir.

Tablo 18. Filistin' in bağımsızlığı için mücadele eden örgüt ya da kuruluş var mıdır? Sorusuna verilen cevaplar

Örgüt, kuruluş adı	N
Cevap yok	81
Filistin Kurtuluş Örgütü	18
Hamas	13
El Fetih	3
Örgüt yoktur, İslam Konferansı Örgütü, Halk mücadelesi vardır	2
OPEC, OECD, Sadabad Paktı, İzzettin El Kassam Tugayı, BM, AB, NATO	1

Öğretmen adaylarından 81 kişi soruya cevap vermemiştir. 18 öğrenci Filistin Kurtuluş Örgütü cevabını vermiştir. Sırası ile alınan cevaplar ise şunlardır; Hamas, El Fetih, Örgüt yoktur, İslam Konferansı Örgütü, Halk mücadelesi vardır, OPEC, OECD, Sadabad Paktı, İzzettin El Kassam Tugayı, BM, AB, NATO' dur.

Tablo 19. Filistin denildiğinde aklınıza gelen ilk lider kimdir? Sorusuna verilen cevaplar

Lider adı	N
Cevap yok	75
Yaser Arafat	17
Mahmut Abbas	13
Şerif Hüseyin	3
Hüseyin Ali, Hammasi, Recep Tayyip Erdoğan	2
Selahattin Eyyubi, Beşşar Esad, İsmail, Huniye, Balfour, Şeyh Ahmet Yasin	1

Öğretmen adaylarından 75i soruya cevap vermemiştir. 17 kişi Yaser Arafat cevabını vermiştir. 13 kişi Mahmut Abbas cevabını vermiştir. Sırası ile alınan cevaplar ise şunlardır; Şerif Hüseyin, Hüseyin Ali, Hammasi, Recep Tayyip Erdoğan, Selahattin Eyyubi, Beşar Esad, İsmail Huniye, Balfour, Şeyh Ahmet Yasin' dir.

Tablo 20. Filistin' in başkenti neresidir? Sorusuna verilen cevaplar

Şehir adı	N
Kudüs	85
Cevap yok	21
Gazze	10
Tel Aviv	2
Batı Şeria	1

Öğretmen adaylarında 85i Filistin' in başkenti olarak Kudüs şehrini söylemiştir. 21 öğrenci cevap vermemiştir. 10 öğrenci Gazze derken 2 öğrenci Tel Aviv, 1 Öğrenci Batı Şeria cevaplarını vermiştir.

Tablo 21: Kudüs İsrail tarafından hangi tarihte başkent ilan edilmiştir? Sorusuna verilen cevaplar

Tarih	N
Cevap yok	55
2017	48
1980li yıllar	6
1995	3
1948	2
1960, 1958, yakın tarihte, 1991, 1970li yıllar, 2001	1

Öğretmen adaylarından 55i soruya cevap vermemiştir. 48 öğretmen adayı 2017 demiştir. 6 öğrenci 1980li yıllar, 3 öğrenci 1995, 2 öğrenci 1948 ve 1er öğrenci de 1960, 1958, yakın tarihte, 1991, 1970li yıllar, 2001 cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 22. Ortadoğu, İsrail, Filistin ve Kudüs hakkında bilgi sahibi olmanızı sağlayan ilk beş kaynağınızı önem sırasına göre belirtiniz? Sorusuna verilen Cevaplar

Kaynak adı	N
Cevap yok	46
Dini Bilgiler	41
Televizyon	26
İnternet, Güncel Olaylar	19
Gazeteler	16
Tarih kitapları	15
Haberler	14
Sosyal Medya	12
Dersler	5
Dergiler, Makale, Ansiklopediler	3
Çevre, okul, tartışma programları, hocalar, coğrafi konumları	2
Okul ve yurtta yapılan programlar	1

Öğretmen adaylarında 46sı soruya cevap vermemiştir. 41 defa özellikle Filistin ve Kudüs' ün dinimizdeki önemi sebebi ile dini bilgiler ifadesi kullanılmıştır. 26 defa televizyon, 19ar defa internet ve güncel olaylar, 16 defa gazeteler, 15 defa tarih kitapları, 14 defa haberler, 12 defa sosyal medya, 5 defa dersler, 3er defa dergiler, makaleler ve ansiklopediler, 2şer defa çevre, okul, tartışma programları, hocalar, coğrafi konum, 1 defa da okul ve yurtta yapılan programlar cevabı verilmiştir.

Öğretmen adaylarına sorulan bu 17 soru sonrasında özellikle Aralık ayı içerisinde Batı Kudüs' ün ABD tarafından İsrail' in başkenti ilan edilmesi ve sonrasında yaşanan gelişmelerden dolayı iki adet açık uçlu yorum sorusu sorulmuştur. 119 kişiye yapılan genel anketimizde bu sorulara verilen cevaplardan 10 kişiye ait olanı çalışmaya eklenmiştir.

Soru 18: Günümüzde Kudüs' ün demografik yapısını oluşturan Yahudi, Müslüman ve diğer dinlere mensup bireylerin nüfus dağılımı sizce nasıldır? Sorusuna verilen cevaplar.

Katılımcı 1: Müslümanların Kudüs' te daha fazla olduğunu düşünüyorum.

Katılımcı 2: Müslüman nüfus fazladır ama yine şehirde zulüm görenler de Müslümanlardır.

Katılımcı 3: Yahudi nüfus fazladır, sonrasında Müslümanlar ve diğerleri gelir.

Katılımcı 4: Yahudi nüfus fazladır, sonrasında Müslümanlar ve Hristiyanlar gelir.

Katılımcı 5: Müslümanlar fazladır ama baskı ve zulümlerle Müslümanları sindirmeye çalışıyorlar.

Katılımcı 6: Batı Şeria' da Yahudi yoğunluğu fazladır.

Katılımcı 7: Müslümanlar çoğunluktadır.

Katılımcı 8: Yahudi nüfus fazladır, sonrasında Müslüman ve Hristiyan nüfusu gelir.

Katılımcı 9: Büyük çoğunlukla Yahudiler yaşamaktadır. Sonrasında Hristiyan ve Müslümanlar gelir.

Katılımcı 10: Yahudi nüfusu fazladır. Sonrasında Müslümanlar, Hristiyanlar ve diğer azınlıklar gelir.

Verilerin cevaplara baktığımızda katılımcıların çoğunun Yahudi nüfusun bölgede çok olduğunu düşündüğünü görüyoruz. Müslüman nüfusun fazla olduğunu düşünenler de var olmakla birlikte bölgede Müslüman nüfusun baskı ve zulüm gördüğü düşüncesinin hakim olduğunu görüyoruz.

Soru 19: Yakın gelecekte Kudüs' ün statüsü hakkında kanaatlerinizi kısaca belirtiniz? Sorusuna verilen cevaplar.

K1: Bence Kudüs Filistin Devleti' nin başkenti olarak tanınmalıdır.

K2: Kudüs çok büyük sıkıntılar içinde çünkü Müslümanlar için önemli bir yer olmasına rağmen Müslümanların görüşleri önemsenmiyor. Müslümanlar çok fazla zulüm ve eziyet görüyor. Bölgede kan ve gözyaşı hakim. Ama her ne olursa olsun Kudüs Müslümanlar için çok önemli bir yerdir.

K3: Kudüs' ün İsrail işgalinden kurtulup tekrar Filistin' e ait olmasını istiyorum.

K4:Kudüs bir aldatmacadır kamuoyunu meşgul etmek üzere daha büyük bir olayın perdesidir. Böyle saçma şeylere kalkışmak için bu anketi yapmanız gibi dikkat dağıtma çabasıdır.

K5: Dünyada bir akıl tutulması var ama er ya da geç Kudüs ile açılacak.

K6: Kudüs Müslümanlar için önemlidir. Müslümanlar İsrail' e bırakmayacaktır.

K7: Asla Yahudi ve Hristiyan toprağı olmayacaktır.

K8: Müslüman coğrafyası Kudüs' e sahip çıkacak Kudüs özgürce Müslümanların ibadet ettiği yer olacak inşallah.

K9: Tüm dinler açısından kutsal görülmeye devam edecek.

K10: İnsan haklarına değer verilmeyen, demokrasiden yoksun, savaşların ve zulümlerin devam edeceği kanın durmayacağı bir ülke konumunda kalacaktır.

Kudüs' ün Müslümanlar için önemli bir yer olduğu düşüncesi çerçevesinde cevapların geldiğini görüyoruz. Genel olarak Müslümanlara bırakılması düşüncesi hakim iken bölgenin ileride çokta huzura kavuşmayacağı düşüncesi de hakim. Bölgede yaşanan insan hakları ihlalinden, demokrasi yoksunluğundan ise bir katılımcı bahsetmiş ve bu olayların bitmeyeceğini gerçekçi bir dille ifade etmiştir.

Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Ortadoğu coğrafyasında Filistin ve İsrail'e ilişkin farkındalıklarını belirlemek üzere yaptığımız bu çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında Ortadoğu coğrafyasında yer alan ülkelerin ilk akla gelenlerinin Irak, Suriye, İran, Filistin, İsrail olduğunu görüyoruz. Genel cevaplar içerisinde Fas, Cezayir gibi Kuzey Afrika ülkelerinin belirtilmesi, Kudüs, Gazze, Arakan gibi şehir ve bölgelerin ülke olarak verilmesi, Kuzey Amerika kıtasında yer alan Amerika' nın cevap olarak verilmesi öğrencilerin kıtalar ve kıtalarda bulunan ülkeleri ayıramadığını göstermektedir. Orta Asya' da yer alan Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan gibi ülkelerin cevaplarda anılması da ülkelerin bulundukları coğrafyalar konusunda bazı öğretmen adaylarının yetersiz olduklarını göstermektedir.

Ortadoğu coğrafyasında yaşanan belli başlı olayları sorduğumuz soruya ise adayların güncel olarak Kudüs' ün İsrail' in başkent olması ve Suriye iç savaşını söylediklerini görüyoruz. Bu durum öğretmen adaylarının gündelik olaylar hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Sonrasın verilen petrol sorunu ifadesinin petrolün sorun olmasından ziyade bölgede petrol bulunmasını bölgede yaşanan olaylara kaynak olarak düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgunun Kaya ve Yılmaz (2010)' ın bulgusu ile uyuştuğunu görüyoruz bölge " petrol sebebi ile çıkar çatışmalarının yaşandığı bir kaos alanı" olarak görülmektedir. Genel olarak bölgede hakim olan savaş, insan hakları ihlalleri sorun olarak gösterilirken Saddam Hüseyin ve Kaddafi gibi ülkeleri ile özdeşleşmiş liderlerin ülkelerinde yaşanan kargaşalar sonucu yaşadıkları hazin sonun öğretmen adaylarının hafızalarında güncelliğini koruduğunu görüyoruz.

Ortadoğu coğrafyasında aklınıza gelen ilk liderler kimlerdir sorusuna alınan yanıtlar da bu durumu kanıtlamaktadır. En fazla anılan lider Saddam Hüseyin iken en çok anılan üçüncü lider Kaddafi' dir. Beşşar Esad, Barzani, Mursi, Recep Tayyip Erdoğan, Netanyahu, Talabani, Mustafa Kemal Atatürk gibi liderlerin anıldığı soruya 23 kişinin fikir beyan etmemesi biraz düşündürücüdür. Günümüz teknoloji imkanları, iletişim araçlarının çokluğu, dersler ve kitaplar gibi elinde birçok imkanı olan öğretmen adaylarının bu soruya fikir beyan etmemeleri yaşanan gelişmelere tepkisiz olduklarını göstermektedir.

Ortadoğu coğrafyasında dostumuz var mıdır sorusuna ise genel olarak dostumuz yoktur cevabı verilmiştir. Ülkemizin yaşadığı dış politika ve bölgede hakim olan kargaşa ortamı sonucunda ülkemizin yaşanan olaylar karşısında yalnız kaldığı düşüncesi hakimdir. Dostumuz yoktur ifadesinden sonra en çok Filistin anılmıştır. Yıllardır Ortadoğu coğrafyasında en fazla kanayan bölge olan Filistin ile herhangi bir sorun yaşamış olmamızın bu cevapla ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca bölgeye Türkiye elinden gelen desteği yapmaya çalışmaktadır. Tarihten bu güne nerdeyse sadece Cumhuriyet Dönemimizin İran' daki Şah devrine denk gelmesi ile ilişkilerimizin bir nebze düzeldiği Şah devri ile tekrar eski sorunlu yıllarımıza döndüğümüz İran' ın dostumuz olarak gösterilmesi yine güncel olaylar ve dış politikamız konusunda Öğretmen adaylarının yetersiz olduğu konular olduğunu göstermektedir. Orta Asya Türk Cumhuriyetleri bölgede olmadığı halde bu soruya cevap olarak verilmiştir. Özellikler neredeyse dış politikada en büyük destekçimiz olan Azerbaycan en çok anılan ülkedir.

En sorunlu olduğumuz ülkeler ise İsrail, Suriye, Irak, İran olarak gösterilmiş. Filistin bölgesi konusunda yaşanan sıkıntıların İsrail' in bu kadar çok anılması sebebi olduğunu göstermektedir. Suriye ise yaşanan iç savaş sonucu güney sınırımızı ve bölgede bulunan şehirlerimizi tehdit etmektedir. Bu sebeplerden dolayı çokça anıldıkları düşünülmektedir.

İsrail' in kurulduğu Filistin bölgesi genel olarak cevaplanmıştır. Ülkenin ne zaman kurulduğu ise en çok doğru cevabın verilmiş olsa bile farklı tarih cevapları alınmıştır. Balfour Deklarasyonunu yayınlayan İngiltere Dışişleri bakanı Balfour' un kim olduğu sorusuna ise genel olarak cevap verilmemiştir. İsrail devletinin kurulması için mücadele veren küresel organizasyon sorusunun da birçok kişi tarafından cevaplanmadığını yalnızca 5 kişi tarafından anıldığını görüyoruz.

İsrail ülkemizde genel olarak sevilmeyen bir ülke olmakla birlikte ülke ile yıllardır bu kadar sorunumuz olması nerdeyse sürekli gündemimizde olması sebebi ile bu kadar az şey biliniyor olması öğretmen adaylarının ülke tarihi hakkında yeterince ilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Filistin' in Ortadoğu coğrafyasında olması genel olarak doğru bilinmiştir. Komşuları kimdir sorusuna ise hem sınır komşusu hem de ezeli düşmanı olan İsrail cevabı verilmiştir. 32 adayın cevap vermediği soruya Suriye, Mısır, Ürdün gibi cevaplar gelmiştir. Bu durum Filistin' in coğrafi konumu ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen adayları olduğunu göstermektedir.

Filistin' in 1. Dünya Savaşı sonrası İngiltere' nin manda yönetimine girdiği genel olarak bilinmiştir. Ancak "Filistin' in kurtuluşu için mücadele eden örgüt var mıdır?" soruna 81 öğretmen adayının cevap vermemesi, "Filistin bağımsızlığı için mücadele eden liderler kimdir?" sorusuna ise 75 öğretmen adayının cevap vermemesi bölgenin savunulması konusunda öğretmen adaylarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Yıllardır mücadele halinde olan Filistin Kurtuluş Örgütü yalnızca 18 kez anılmıştır. Ömrünü Filistin bağımsızlığına adayan Yaser Arafat ise 17 kez anılmıştır.

Doğu Kudüs' ün Filistin' in başkenti yapılması zamanı ile bu araştırmanın yapıldığı tarihlerin birbirine yakın olması sebebi ile Filistin' in başkenti sorusuna öğretmen adaylarının büyük bir

çoğunluğu 85 kişi doğru cevap vermiştir. Yine 21 öğretmen adayının fikir beyan etmediğini görüyoruz.

Yine güncel olarak sorduğumuz Kudüs' ün İsrail' in ne zaman başkenti yapıldığı sorusuna 55 öğretmen adayı cevap vermemiştir. 48 kişi de 2017 cevabını vermiştir.

Ortadoğu, İsrail, Filistin ve Kudüs hakkında bilgi kaynaklarını sorduğumuzda ise 46 öğretmen adayından yine cevap alınamaması araştırmamızda öğretmen adaylarının çekimserliğini yine gösterdiğini görüyoruz. Cevap olarak daha sonra en fazla dini bilgiler cevabını aldık. Bölgenin dinimiz açısından önem teşkil etmesinin manevi boyutta öğretmen adaylarını etkilediğini göstermektedir. Bu cevaplar dışında televizyon, internet, güncel olaylar, gazeteler, haberler gibi teknolojik ve iletişimsel ögeleri kaynak olarak gösterdiğini görüyoruz. Tarih ve Coğrafya derslerinde bu konular ile ilgili ders alan öğretmen adaylarından 15 i tarih kitapları, 5 tanesi de dersleri kaynak olarak göstermiştir.

Bilgi formunun sonunda yer alan iki açık uçlu sorumuza aldığımız yanıtlara baktığımızda genel olarak slogan tarzı duygusal cevaplar geldiğini görüyoruz. Öğretmen adaylarının konuya din temelli baktığı da başka bir gerçektir. Katılımcıların düalistik bir düşünceyle hareket etmeleri sonucu Yılmaz ve Yiğit(2010) sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak dini inanış sonucu oluşan duygusal düşüncelerimiz dışında bilimsel çerçevede bölge hakkında bilgi sahibi olmak da önemlidir. Sadece bir öğretmen adayımız din kavramı dışına çıkarak bölgede fazlası ile ihlal edilen insan hakları, demokrasinin yoksunluğu, sürekli savaş halinde olunmasından bahsettiğini görüyoruz.

Sonuç ve Öneriler

Bölge ile ilgili bel kemiği özelliği taşıyan cevaplara baktığımızda ise öğretmen adaylarının yetersiz olduğu görülmektedir. Neredeyse ülkemizin her zaman gündeminde olan bölge hakkında öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalığının az olduğu saptanmıştır. Ancak bazı olaylar güncel olmasa bile öğretmen adaylarının hafızasında halen yer ettiğini görüyoruz. Amerika' nın Irak işgali, Saddam Hüseyin, Kaddafi gibi liderlerin öldürülmesi gibi.

Var olan bilgiler ise din ve çevreden duyulan kulaktan dolma bilgiler olduğu anlaşılmıştır. Genelde televizyon ve sosyal medya araçlarından bilgi alınmıştır. Bunlarda özellikle açık uçlu sorularda slogan tarzı cevaplar verilmesine sebep olmuştur.

Ancak ülkeler ile ilgili sorulan sorularda ülkelerin bulunduğu yerlerle ilgili bölgesel olarak yanlış cevapların verilmesi öğrencilerin harita okuryazarlığı ile ilgili yetersiz olduğu durumların

olduğunu göstermektedir. Japonya, Amerika ve genel olarak cevap olarak verilen Türk Cumhuriyetleri buna örnektir.

Ayrıca öğretmen adaylarının bölgede genel olarak aramızın iyi olmadığını düşündükleri İsrail' in kurulumu ve dünya üzerindeki oluşumları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Filistin ise özellikle din kardeşliğimiz düşüncesi ile ayrı bir yere konmuştur. Verilen cevaplara bu konudaki duygusal yaklaşım yansımıştır.

Bazı soruları öğretmen adaylarının boş bıraktığını çekimser cevaplar verdiğini görüyoruz. Bu durum bölge hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarının yanı sıra ilgi duymamaları ya da uzak durmaları ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının üzerinde yer aldığımız ve dünyanın her dönemde en karışık ve istikrarsız coğrafyasını oluşturan Ortadoğu coğrafyasını ve bölgede yer alan İsrail, Filistin ve Kudüs gibi bölgeler hakkında bilgi sahibi olması, daha iyi tanımaları ve bölgenin geleceğini en doğru biçimde okuyabilmeleri için lisans derslerinde bölge ile ilgili özel çalışmalar yaptırılabilir. Bilgi kaynaklarının din ekseninden çıkması için bilimsel yayınlara daha önem verilmelidir. Sosyal bilgiler lisans programında yer alan Tarih ve Coğrafya dersleri kapsamında bölgeyi ilgilendiren konulara ağırlık verilmelidir. Ülkeler ile ilgili verilen sorulara farklı bölgelerde, kıtalarda yer alan ülkelerin verilmesi ekseninde Coğrafya derslerinde harita okuryazarlığı üzerinde daha dikkatli durulması önerilebilir. Üniversite bünyesinde özel konuşmacılar ile tartışma, panel programları düzenlenmeli özgür ortamlarda bireyler düşüncelerini ifade edebilmelidirler. Öğrencileri bölgeyi tanıtıcı belgeseller, filmler ile yaşanan gerçekler hakkında farkındalıkları arttırılabilir. Bölge de mevcut olan okullar ve üniversiteler ile anlaşmalar yapılıp misafir öğrenci uygulamaları yapılarak empati ekseninde oralı bireylerden daha net bilgiler alınması sağlanabilir. Mevcut sosyal çevre içerisinde bireylerin özgür düşünme ortamı oluşturulmalıdır.

Alan yazında konu eğitim boyutunda çok fazla çalışılmamıştır. Bundan sonraki süreçte benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Aksoy, B. ve Karaçalı, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Ortadoğu algısı (Sinop Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 2. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/82091

Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk Dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*, 574-586.

Armaoğlu, F. (2014). *Filistin Meselesi ve Arap- İsrail Savaşları (1948- 1988)*(4. Baskı). Kronik Kitap, İstanbul

Burhan, A. (2008). *Filistin- İsrail çatışması ve Hamas*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*(7. Baskı).Trabzon, Celepler Matbaacılık.

Engin, V. (2010). *Pazarlık: İkinci Abdülhamid ile Siyonist lider Dr. Theodore Herzl arasında geçen " Filistin' de Yahudi Vatanı" görüşmelerinin gizli kalmış belgeleri* (62). İstanbul: Yeditepe.

Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler dersinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*11(2), 97-118. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907710.pdf

Gülüm, K. , Seyfullayeva, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası algısı ve bilgi kaynakları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 5(18), 69- 79. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907710.pdf

Herzog, C. (1983). The Arap- Israeli Wars "War and Peace in the Middle East", New York

Smıth, D. O. (1963). Current Events in The Intermediate Grades of a Modern Elementary

School, (MS Thesis, Kean University). New Jersey.

Özmen, S. (2014). *Tarihsel süreçte İsrail Filistin gerçeği (2. Baskı).* İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed) Sosyal Bilgiler öğretimi (3.bs.) içinde (s.2- 30). Ankara: Pegem Akademi

Öztürk, Ş. , Çakmak Kılıç, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri(6. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi

Pike, L. W., & Barrows, T. S. (1979). *Other nations other peoples: A survey of student interests, knowledge, attitudes, and perceptions*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, and Welfare.

Taşkaya, S. M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk Dünyası algısı, *Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*. 2/ 2, 44- 55

Tunçel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında İslam Ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 83-103.

Zevin, J. & Corbin, S.S. (1998). Measuring secondary social studies stuıdents' perceptions of nations. *Social Studies, 89*(1), 35-38.

Yılmaz, K. , Yiğit, Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Avrupa, Ortadoğu ve Türkiye' ye komşu ülkelere ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 318-334

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Alev Aynuz

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, alevaynuz@gmail.com

Özet

Değerler, insanların iyiyi, doğruyu, güzeli ve çirkini tanımlamak için koymuş oldukları standartlar olup hangi toplumsal davranışların iyi, doğru ve istendik olduğunu belirten, paylaşılan ölçüt ve fikirlerdir. Sosyal Bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. 2005 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen program değişikliklerinde dikkati çeken hususlardan biri de değer eğitimi konusunun, programlar içinde vurgulanmasıdır. Bu yüzden, değer kavramı ve değer kavramı ile ilgili algılar büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ile bu metaforların ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) benimsenmiştir. Olgubilim, yabancı olmadığımız ama tam olarak da ayrıntılarına kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma biçimidir. Metaforların ve temaların belirlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların "Değer …….'a/e benzer. Çünkü ……." ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazıları ile kaleme aldıkları bu tamamlamalar araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 1- 4 sınıflar olmak üzere toplam 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak değer metaforlarını belirleme formu kullanılmıştır. 168 öğretmen adayına dağıtılan formların 29'undan veri elde edilememiş, 10'u ise araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 129 öğretmen adayından toplanan verilerle 73 adet metafor elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının, değer kavramıyla ilgili en çok 'ağaç' (20) ve 'mücevher' (10) metaforlarını oluşturdukları gözlenmiştir. Bu metaforları 'saygı' (6) ve 'anne' (5) gibi metaforlar takip etmektedir. Ayrıca araştırmacılar değer kavramı ile ilgili olarak 'yemek', 'kalem', 'güneş' gibi farklı metaforlar da oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Metafor, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları

Metaphorical Perceptions of Social Studies Teacher Candidates about Value Concept

Summary

Values are the standards that people have set to define good, right, beautiful, and ugly, and are shared criteria and ideas, indicating which social behaviors are good, correct, and desirable. Social Studies course is a value education course. One of the points of interest in the program changes realized in 2005 and 2017 is to emphasize the value education subject within the programs. Therefore, the perceptions of the concept of value and the concept of value are of great importance.
The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of social studies teachers about value concept. It is tried to determine the concept of metaphors about the value concept of teacher candidates who are studying social sciences teaching department and which conceptual categories these metaphors are gathered in terms of common characteristics. In the study, phenomenology (phenomenology) is adopted from qualitative research methods. Phenomenology is an appropriate form of research for studies aiming at investigating the facts that we are not strangers but cannot fully comprehend. Content analysis was used to determine the metaphors and themes. Participants' "Selection ..... Because ..... "They are asked to complete their statements. These completions, which participants used to write with their handwriting, were used as the primary source of data in the study. In the identification of the participants, easy-to-reach case sampling was used for purposeful sampling methods. The study group of the study consisted of 168 pre-service teachers (1 - 4 classes) in the Department of Social Studies Teaching in Bolu Abant İzzet Baysal University. In the research, value metaphors determination form was used as data collection tool. Data were collected from 29 out of the 29 teacher candidates and 10 were excluded from the study. As a result, 73 metaphors were obtained from 129 prospective teachers. In the study, it was observed that the pre-service teachers formed the metaphors of the ın tree '(20) and' jewel '(10). These metaphors follow metaphors such as lar respect gibi (6) and 'mother) (5). In addition, researchers have formed different metaphors such as 'food', 'pen', 'sun Ayrıca in relation to the value concept.

Keywords: Value, Metaphor, Social Studies, Teacher Candidates

Giriş

İnsanın doğumundan itibaren en temel amacı yarına kalmaktır. Yarına kalmayı sadece kendisi bedeni olarak değil kendinden oluşan bir şeylerle ister. Yani insan yarına kalmayı aslında kendisi ve hayatta fark ettiği şeylerle sağlamayı amaçlar. Ancak bizzat kendisinin sonsuza kadar hayatta kalmayacağını bildiğinden genleri, çocukları, torunları ile aktarımın sağlanmasını ister. Değer verdiği şeyleri, inançları yarına kalsın ister. Eserleri ve bu eserlerindeki değerleri de anlaşılsın ve aktarılsın ister. İnsanların bu duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgili olan kavram değerdir. Değer kavramı TDK (2018) sözlüğünde; "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör; üstün nitelik, meziyet, kıymet", felsefede "kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile

bağlantısında beliren şey", matematikte "bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı", "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" olarak tanımlanmıştır.

Değerle ilgili yapılan, kabul edilen tek bir tanıma ulaşmak mümkün değildir bu yüzden değer kelimesinin ayrıca bir çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön veren ölçülerdir. Diğer bir tanımla, değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir (Aydın, 2010). Değer, kişilerin neyin doğru, neyin yanlış ya da neyin iyi, neyin kötü olduğu konusundaki tercihlerini yansıtır, seçenekler arasından seçim yapmalarını sağlar. Değer bir kişinin veya sosyal grubun kabul ettiği standartlar, inançlar ya da moral ilkeleridir (Collins English Dictionary, 1991). Değer, yaşama bakış açısını ve amaçları belirleyen, alınan kararları etkileyen, inançları yansıtan ve ilkeleri oluşturan bir tercih olarak da açıklanabilir (Baloğlu ve Balgamış, 2005). Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılabilir. Bu somutlaştırma da tutarlı ve anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995).

Değerler ve değerler eğitiminin önemi yakın tarihlere kadar kavranamamış, bu yüzden de gerek okul müfredatlarına gerek Sosyal Bilgiler dersi amaçlarında yer almamıştır. Fakat gelişen dünya koşulları ve toplumların bilgilenmesi beraberinde bazı yozlaşmaları getirmiştir. Bu sebeple toplumların temelini oluşturan ve nesilden nesile aktarılması toplum için hayati değere sahip olan değerlerin öğretimi için çalışmalara başlanmıştır.

2005–2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulanmaya konulan programın geliştirilmesinde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin öğrenme sürecine girmeden önce edinmiş olduğu değerlerin de öğrenciyi etkilediği benimsenmiş ve öğrencinin ilgi, tutum, değer ve inançlarını içine alan duyuşsal alan eğitimi programlara alınmıştır (MEB, 2004a; MEB2004b ve MEB2004c).

Sosyal Bilgilerin tanımını en genel ifade yapan NCSS ve ülkemizde 2005 yılında yapılan tanımlara bakıldığında da sosyal bilgilerin değerler eğitimi açısından ne kadar önemli olduğu, değerler eğitiminin de anlamlı olabilmesi için sosyal bilgilere ihtiyaç duyduğu daha iyi kavranacaktır.

Bu tanımlar: Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ye göre; "Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir

yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasi bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.'' (NCSS, 1993). Ülkemizde, Sosyal Bilgilerin en kapsamlı tanımını, 2005 Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon yapmıştır. Buna tanıma göre; "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 bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir." (MEB, 2005). Sosyal bilgiler, özetle, insan yaşamının önemli bir parçası olan toplumsal boyutun gerektirdiği bilgileri değişik bilim dallarından yararlanmak suretiyle birleştirerek, etkin, üretken, demokratik ve çağa uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş bir derstir. Yaşamın her alanında bir felsefi temel olduğu gibi sosyal bilgiler eğitiminin de bir felsefesi ve bir doğası bulunmaktadır (Doğanay, 2005).

Doğası gereği sosyal bilgiler eğitimi, insanların toplumsal hayat katılımlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumları duyuşsal ve devinişsel gelişmesine katkı sağlayarak kazandırmaktadır (Doğanay, 2011). Sosyal bilgiler bireye içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı daha iyi anlamaları ve toplumun etkin bir bireyi olmaları konusunda kendilerinin ihtiyaç duyacağı araçları kazandırırken diğer sosyal bilimlerin ürettiği bilgilerden yararlanır (Safran, 2008). Birey bilgi ve becerilerle donatılırken aynı zamanda toplumun dengeli bir üyesi olarak o topluma ait ve evrensel değerleri de kazanır. Sosyal bilgiler toplumun mevcut değerlerinin hangileri olduğu ve bunların çevreleriyle ilişkilerinde kendilerine nasıl yön verdiğinin farkında olmalarına katkı sağlar (Doğanay, 2011; Erden; Sönmez, 1998;). Değerler bir bütün olarak, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretim stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içindeki davranışlarda, öğretim stilinde, disiplin uygulamalarında, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında yer almaktadır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010). Bir bütün olarak okul ortamı ve okul içi etkileşim alanları değerler için bir sosyalleşme ortamı sunmaktadır. Değer algısının öğretmenlerin hayat görüşü, değer öğretimindeki pratikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olması beklenir (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010). Her ne kadar alan sınırlaması olmasa da sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimindeki etkileri yadsınamaz. Başta sınıf ve sosyal bilgiler olmak olmak üzere tüm öğretmenler doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerin

değerlerle ilgili duyarlılıklarını geliştirmede ve onları bilinçlendirmede önemli görevler ve roller üstlenmektedir. Yenilenen Sosyal Bilgiler programının vizyonuna da baktığımızda, programda yer alan birçok değerin, gelecekte yetiştirilmek istenen insan tipinin en temel özelliklerini oluşturduğu görülmektedir.

Tarihçesine bakacak olursak; Değer eğitiminin geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimine dair ilk çalışmalara dayandığı görülür. 1930'lu yıllarda karakter eğitimine gösterilen ilgi düşüş göstermiş ve bu ilgisizlik 1960'ların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Ancak 1960'lı yılların sonuna doğru hem eğitimciler hem de halk tarafından değerlere gösterilen ilgide canlanma görülmüş, değer eğitimi önem kazanmıştır (Kirschenbaum, 2000). Değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarından sonra yayınlanmıştır. Yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmıştır.

1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalırken bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Gençlerin cinsel düşkünlükleri, madde bağımlılıkları, erken hamilelik, intiharlar, boşanma oranlarının yükselmesi gibi sosyal anlamda çöküşü işaret eden gelişmeler, değerler ve ahlak eğitimini tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değer eğitimini tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Kirschenbaum, 1992; Vedder ve Veugelers, 2003).

Günümüzde değer eğitimi ile ilgili çalışmalara baktığımızda "geliştirilmiş karakter eğitimi" adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayıcı bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu anlayışta kişisel tercihler ve bireysel değerler ön plana çıkarılsa da bu okulun sosyalleştirme görevinin ortadan kalktığı anlamına gelmez. Bu anlayış değer eğitimi, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi birbirleri ile ilintili alanları kapsayıcıdır. Toplumsal ve bireysel yaşamdaki değişim değerlerin önemini arttırdığından eğitimciler, sosyal psikologlar ve psikologların değerlerle ilgili çalışmaları devam edecektir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Metafor kelimesi, Yunanca "metapherein" kelimesinden türemiştir. "Meta" değiştirmek demektir ve "pherein" ise taşımak anlamındadır (Levine, 2005). Metafor, Türkçe'de "benzetme ve eğretileme", eski Türkçe'de "mecaz", Arapça'da "istiare" kelimeleriyle karşılanmaktadır (Aydın, 2006). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor; mecaz anlamda bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanma (www.tdk.gov.tr) olarak açıklanmıştır.

Metafor kavramı hakkında "bir algı aracı, düşünce ve görme biçimi" (Arnett, 1999), "Bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması" (Arslan ve Bayrakçı, 2006), "Bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık

veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü zihinsel araç" (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006), "Ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılamayan düşünceleri tanımlamak" (Çelikten, 2006), "İnsanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç" (Cerit, 2008). vb. tanımlamalar yapılmıştır.

Genel olarak bakıldığında metaforlar insanların toplumda ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramları soyutlaştırırken kullandıkları ve bunu yaparken aslında farkında olmadıkları ifadelerdir. Bireyler metafor oluştururken duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak yaşam algılarını ortaya koyduğundan metaforlar bireylerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini sunmaktadır.

Metafor ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak metaforların özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Kalyoncu, 2012);

1) Bir kavramı, farklı bir kavram ile tanımlama,
2) Bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme,
3) Bir kavramı, farklı bir boyutta görme,
4) Bir kavramı, farklı bir kalıpla yorumlamadır.

Literatür incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı konulara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu anlamak için metaforlar birçok araştırmada (Meral, Küçük ve Gedik, 2016; Beldağ ve Geçit, 2016; Tarhan, 2016; Köseoğlu, 2015; Çelikkaya ve Yakar, 2015; Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014; Koçoğlu, 2014; Kaya, 2014; Kaya, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; Tuna ve Budak, 2013; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Özbaş, 2012; Güven ve Güven, 2009; Güven ve Akhan, 2007; Demircioğlu, 2006) kullanılmıştır. Ayrıca literatürde; İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamı içeren genel bir çalışma (Balcı ve Yelken, 2010) bulunması ile birlikte, sadece bir ya da birkaç değere ilişkin çalışmalar (Mutluer, 2015) da bulunmaktadır. Fakat programda olan değerlerin tamamını kapsayan sadece bir metafor çalışmasına rastlanmıştır (Çelikkaya ve Seyhan, 2017). Çelikkaya ve Seyhan'ın 2017'de yaptığı çalışma hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koyan kapsayıcı bir metafor çalışmasıdır. Araştırmada çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 46'sı kadın ve 60'ı erkek olmak üzere 106 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile Kırşehir il merkezinde görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur.

Bu nedenle yapılan çalışma değer kavramının metaforik algılarını inceleyen ikinci çalışma olması ile birlikte Bolu ilinde olması ve öğretmen adaylarıyla yapılması sebebiyle farklılık oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "değere" ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, "değer" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Araştırmanın Önemi

Değerler konusu geçmişten günümüze iktisattan eğitime, sosyolojiden felsefeye birçok alanda ele alınmaktadır. Eğitim de bu alanların başında gelmektedir. Bununla birlikte birey doğduğu aileden başlamak üzere devam ettiği okul ve yaşadığı çevre sayesinde sistemini oluşturarak sosyal bir varlık olarak toplum içindeki varlığını sürdürmektedir. Bu süreçte bireyin hayattaki varlığını anlamlı kılan yaşadığı toplumdan edindiği değerlerdir. İşte bu yüzden değerler eğitimi, eğitimin her kademesinde çok önemli ve gereklidir. Sosyal bilgiler dersi de bu anlamda bireyin yetişmesi ve sahip olduğu değerleri aktarabilmesini sağlama açısından önemli ve gerekli bir derstir. Bu sebeple geleceğin yetiştiricileri olarak önemli bir kitleyi oluşturmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının değer kavramına yükledikleri anlam büyük önem taşımaktadır. Bundan yola çıkarak değer kavramına ilişkin metaforik algılar incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramına yönelik algılarını açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modelindedir. Veri toplama ve yorumlamada nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan ve araştırmanın doğasına uygun olan fenomonoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Diğer bir değişle bilincin özünün betimlenmesi, olgubilimin araştırma sahasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Olgubilim deseni, yabancı olmadığımız ama tam olarak da ayrıntılarına kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma biçimidir. Ayrıca bu desende bir olgu üzerinde

anlayışlar ortaya çıkarılıp bu anlayışlar benzer kategorilere göre sınıflandırılır. Araştırmada değer kavramı ile ilgili öğretmen adaylarının algı ve görüşlerini yansıtan metaforlar oluşturulup daha sonra kategorilendirmek amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 53 1. sınıf, 24 2. sınıf, 45 3. sınıf ve 46 4. sınıf olmak üzere toplam 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 168 öğretmen adayına dağıtılan formların 29'undan veri elde edilememiş, 10'u ise araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 129 öğretmen adayına dağıtılan formlardan toplanan veriler çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu seçilirken metafor yazmayan, birden fazla metafor yazan ya da benzetme gerekçesini yazmayan öğretmen adaylarının formu değerlendirmeye alınmamıştır.

Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre frekans ve oransal dağılımı*

SINIF DÜZEYİ	FREKANS (f)
1. Sınıf	30
2. Sınıf	22
3. Sınıf	38
4. Sınıf	39
TOPLAM	129

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması sürecinde, ilgili araştırmalar incelenerek, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üst kısmında sınıf düzeyi ve e-posta gibi kişisel bilgilerin de yer aldığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Kavramına İlişkin Metaforik Algılarını Belirleme Formu" kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmenler metafor hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "değer'' kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemek için öğretmenlerin her birinden "Değer ..…… benzer. Çünkü …… " şeklinde verilen cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için bir ders saati içinde süre (15 dakika) tanınmıştır. Öğretmen adayları tarafından doldurulan bu formlar birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "değere" yönelik geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması süreci; eleme, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliği sağlama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Önce araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar numaralandırılmıştır. Herhangi bir metaforun kullanılmadığı ya da birden fazla metaforun kullanıldığı ve boş bırakılan çalışma kâğıtları araştırmadan çıkarılmak üzere işaretlenmiştir. İkinci aşamada ise ortaya konulan metaforlar metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından atfedilmesi düşünülen özellikler bakımından analiz edilerek beraberinde metaforların ortak noktaları tespit edilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforların bulunduğu formların analizi ve yorumlanması içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Belli ortak özelliklere sahip metaforlar ve kavramsal kategoriler belirlenerek elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanma aşaması, yapılan benzer çalışmalardan yararlanarak düzenlenmiştir (Saban, 2009; Coşkun, 2010; Eraslan Çapan, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaya fırsat verme vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Ayrıca içerik analizinde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacı ile doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular teker teker incelenerek (1) eleme ve arıtma, (2) derleme ve kategori geliştirme, (3) geçerliliği ve güvenirliği sağlama olmak üzere üç kategoride analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "değer" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve sayısı, metaforların oluşturduğu kategoriler ve gerekçeleri yer almaktadır.

Araştırmaya dahil edilen 168 öğretmen adayından geçerli metafor oluşturabilen 129 öğretmen adayı "değer" kavramını aşağıdaki metaforlarla açıklamıştır. (Tablo 2).

Tablo2. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Değer" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve frekansları:*

METAFOR	(f)	METAFOR	(f)	METAFOR	(f)	METAFOR	(f)
1. Ağaç	20	21. Korumak	1	41. Sevgi	1	61. Okul	1
2. Mücevher	10	22. Gökyüzü	1	42. Ülkemiz	1	62. Oksijen	1
3. Saygı	6	23. Zaman	1	43. Algılamak	1	63. Vatan	1
4. Anne	5	24. Empati	1	44. Yıldız	1	64. Dede	1
5. İnsan	4	25. Önemsemek	1	45. Kuş	1	65. Vicdan	1
6. Kültür	4	26. İnsanın İçi	1	46. Dünya	1	66. Yaşamak	1
7. Çiçek	4	27. Öncelik	1	47. Bitki	1	67. İnsanın Özü	1
8. Kalp	4	28. Su Buharı	1	48. Hayat Ağacı	1	68. Ateş	1
9. Aile	3	29. Yol	1	49. Bina Kirişi	1	69. Ayna	1
10. Güneş	3	30. Terazi	1	50. Uçak	1	70. Renkler	1
11. Dolar	2	31. Duygu	1	51. Bulut	1	71. Düz Bir Tepsi	1
12. Atatürk	2	32. Akıl	1	52. Bayrak	1	72. Üniversite	1
13. Yemek	2	33. Toprak	1	53. Evin Temeli	1	73. Motor	1
14. Sevmek	1	34. Kalem	1	54. Hoşgörü	1		
15. Yargılar	1	35. Gelenek	1	55. Evin Direği	1		
16. Saygınlık	1	36. Ahlak	1	56. Ceket	1		
17. Hamur Mayası	1	37. Masanın Ayağı	1	57. 1'in Yanındaki 0'lar	1		
18. Hayattaki Son Gün	1	38. Sınıftaki Öğrenciler	1	58. Güneş ve Su İlişkisi	1		
19. Aile Yadigarı Yüzük	1	39. Hava Değişikliği	1	59. Bir Şeyi Yüceltmek	1		
20. İnsanın Vatanına Bağlı Olması	1	40. Toplumsal Dayanışma	1	60. Merhaba Demek	1		

Toplam 73 metafordan 20 kişi tarafından üretilen 1, 10 kişi tarafından üretilen 1, 6 kişi tarafından üretilen 1, 5 kişi tarafından üretilen 1, 16 kişi tarafından üretilen 4 metafor, 6 kişi tarafından üretilen 2, 6 kişi tarafından üretilen 3 ve 60 kişi tarafından üretilen 60 metafor bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların, hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını ortaya koymak amacı ile yapılan içerik analizi sonucunda ise, 73 metafor ortak özellikleri dikkate alınarak 8 kategori altında gruplandırılmıştır.

Tablo 3'de değer kavramı ile ilgili öğretmen adayları (N=129) tarafından üretilen 73 metaforun 8 kategoriye göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo3. *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Değer" kavramına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri:*

KATEGORİ	ÖĞRENCİ (f)	METAFOR (f)
1. Toplumsal Açıdan Değer	36	27
2. İhtiyaç Karşılaması ve Fayda Sağlaması Açısından Değer	20	16
3. Duygusal ve Mantıksal Açıdan Değer	20	13
4. Kıymetli Olması Yönüyle Değer	20	11
5. İnsana Benzeyen Yönleriyle Değer	13	11
6. Ortaya Çıkışı İtibariyle Değer	10	5
7. Aile Bireylerine Benzerliği Açısından Değer	9	3
8. Önemsiz Olması Yönüyle Değer	1	1
TOPLAM	129	87

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan verilerle oluşturulan 'Toplumsal Açıdan Değer' , 'İhtiyaç Karşılaması ve Fayda Sağlaması Açısından Değer' , 'Duygusal ve Mantıksal Açıdan Değer' , 'Kıymetli Olması Yönüyle Değer' , 'İnsana Benzeyen Yönleriyle Değer' , 'Ortaya Çıkışı İtibariyle Değer' , 'Aile Bireylerine Benzerliği Açısından Değer' , 'Önemsiz Olması Yönüyle Değer' kategorilerine ait tablolar ve tablo yorumları aşağıda yer almaktadır.

Tablo4. *'Toplumsal açıdan değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö3	1	Toplumsal Açıdan Değer	Kültür	Kültürümüz değerlerimizi oluşturur.	36
Ö4	1		Terazi	Bir taraf ne kadar değer verirse öbür taraf o kadar yukarı çıkar. Ama önemli olan yukarı çıkmak değil eşit olmaktır.	
Ö14	1		Yargılar	Değerler yargılanarak değerlendirilirler.	
Ö18	1		Saygınlık	Değer verdiğiniz birine saygınlıkta verirsiniz.	
Ö51	1		Sınıftaki Öğrenciler	Değer bir bütündür yani sınıf gibidir. Ve sınıftaki öğrenciler ise farklı faklı olan değerleri yansıtır.	
Ö62	2		Mücevher	Birey ve toplum için önemlidir. Bir toplumun devamlılığını sağlar.	
Ö66	2		Gelenek	Gelenek ve göreneklerimiz toplumun özelliğini yansıtır. Değerler de gelenek ve görenekleri içine alır.	
Ö70	2		Ahlak	Toplumun temel prensibidir.	
Ö71	2		Vatan	Vatansız yaşanmaz yaşansa bile iyi şartlar altında yaşanmaz.	

			Değer olmadan da yaşanmaz.
Ö72	2	İnsanın Vatanına Bağlı Olması	İnsan ülkesine ve vatanına bağlı olursa tüm maddi ve manevi değerlerine bağlı olmayı bilir.
Ö73	2	Ülkemiz	Değer öğrenciye kazandırmak istediğimiz davranışlardır. Ülkemiz de kültürüyle, doğasıyla, inşalarıyla bu davranışları kazandırmaya çok müsaittir.
Ö75	2	Elmas	Toplumlar ve bireyler için çok kıymetlidir.
Ö77	2	Kültür	İnsanların yaşam tarzlarında belirli kurallar vardır. Ve bunlar insanların değerlerini oluşturur.
Ö79	3	Hava Değişikliği	Farklılık yaratabilir, çeşitli olması ülkeyi zenginleştirir. Değerler de böyledir, çeşitli olması toplumu zenginleştirir.
Ö84	3	Kuş	Değerleri olan toplumlar kuş kadar özgürdür.
Ö99	3	İnsan	Değerler toplumdan topluma değişir ve o ülkenin kültürünü yansıtır. Toplumlar farklı konularda değerler üstlenirler. Savaşın çok olduğu bir ülkede değer vatanseverlik olarak daha çok uygulanır ve öğrencilere de bu değer daha çok aşılanır.
Ö100	3	Hayat Ağacı	Hayat ağacının köklerinin havada olması aslında hayatın içinde bir sürü olayın olduğunu ve bu olaylar sayesinde insanlar toplum olarak bir takım şeyleri değer olarak belirlenir ve bunlar hayatın en büyük köklerini belirler.
Ö101	3	Bina Kirişi	Bina kirişleri binayı ayakta tutar. Değerlerimiz de toplumun doğru bir şekilde ayakta kalmasını sağlar.
Ö102	3	Atatürk	Türk milletine değerleri içeren pek çok davranışıyla örnek olmuştur.
Ö104	3	Ağaç	Değer de ağaç gibi sulanıp beslenip bakıldıkça çoğalır. Tıpkı ağaç gibi ortama huzur sağlar. İnsanların mutlu olmasını sağlar. Toplumdaki huzur ve mutluluğu sağlar.
Ö105	3	Ağaç	Birçok değerimiz vardır ve her bir değer ağacının yaprakları olabilir. Ağacın bir kökü vardır toprağa dayanır. Değerler de küçüklükten aileden, okuldan ve çevreden çocuklara aktarılır.
Ö114	3	Bulut	İnsanların doğru kabul ettikleri davranışların toplum yararına düzenlenmesidir. İnsanlar bu sayede günlük hayatlarını daha düzenli ve ahlaklı şekilde geçirirler. Bulutlar saftır, temizdir.
Ö116	3	Bayrak	Bayrak düşerse toplum düşer.
Ö118	3	Çınar Ağacı	İnsanları, grupları bir arada tutar. Ortak noktadır.
Ö119	3	Merhaba Demek	Selam vermek demek bir ortama girerken o ortamdaki insanları ön yargısız aynı paydada toplayabilecek etkidedir. Değer dediğimiz düşünceler de toplumu din, ırk, mezhep, dil ayırmaksızın aynı paydada toplayabilecek etkidedir.
Ö121	3	Mustafa Kemal	Perişan olmuş bir milleti ayağa kaldırıp zaferden zafere koşturdu. Türk halkını muasır medeniyetler seviyesine getirmeyi amaçladı. Değerler de onun gibi toplumu yüceltir.
Ö122	3	Hoşgörü	Hoşgörülü bir toplumda halk huzur bulur. Halkın huzur içinde yaşadığı bir ülkede insanlar değerlerine sadıktır.
Ö123	4	Evin Direği	Değerler toplumu ayakta tutan en önemli unsurlardır. Çünkü malzeme eksikse bina yıkılır. Değer olmazsa toplum çürür, yozlaşır.

Ö136	4	Ağaç	Değerlerimiz geçmişten geleceğe aktarılan bir canlı gibidir. Hiçbir zaman ölmezler. Daima hayatımızın bir parçası olarak yaşarlar.
Ö137	4	Koca Bir Çınar	Kökleriyle toprağa sımsıkı sarılmıştır. Kökleri olmadığı zaman ağaç ne sağlamdır ne de yerinde kalabilir. Ağacın, kökleri ne kadar güçlüyse o kadar çok yaşayabilir. Değerler de öyledir.
Ö143	4	Ateş	Bir ülkeyi, milleti millet yapan da değerleri, milli benlikleridir. Toplumda çoğu yakar ama azı da dondurabilir.
Ö151	4	Renkler	İyi ve kötü hayatımızda pek çok değer vardır. Renkler gibi onlar da toplumda çeşitlilik yaratır.
Ö154	4	Düz Bir Tepsi	O tepsinin üzerine birçok yiyecek koyarsın. O yiyecekler birbirinden ne kadar farklı görünse de aslında hepsi yiyecektir, meyvedir sebzedir vs. bir bütündür. Değerler de toplumun bu şekilde bir olmasını sağlar.
Ö164	4	Toplumsal Dayanışma	Toplumsal dayanışma toplum için çok önemlidir.
Ö165	4	İnsan	Her insan farklıdır tıpkı her toplum gibi. Her toplumun kendi değeri vardır. İnsanlar birbirlerine saygı duyduğu gibi farklı toplumların değerlerine saygı duymalıdır.
Ö168	4	Kültür	Kültür gibi birikerek ve yaşanmışlıklar sonucu ortaya çıkar.

Tablo 4 incelendiğinde 36 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 27 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 9 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. 5 öğretmen adayı (3 tane 3. sınıf, 2 tane 4. sınıf.) değeri ağaç, 3 öğretmen adayı (1., 2. ve 4. sınıflar) kültür metaforlarıyla açıklamıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin en fazla(14), 1. sınıf öğrencilerinin ise en az(5) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo5. *'İhtiyaç karşılaması ve fayda sağlaması açısından değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö5	1	İhtiyaç Karşılaması ve Fayda Sağlaması Açısından Değer	Ağaç	Bazen çok önem verirsin ama sonuç alamazsın. Bazen de karşılıklıdır. O sana gölgesini ve meyvesini verir sen ona sevgini.	20
Ö11	1		Meyve Ağacı	Ona iyi bakıp, her gün sulayarak yeterli ilgiyi gösterdikçe meyve verecektir.	
Ö17	1		Çiçek	Sen ne kadar sularsan, korursan, iyi bakarsan o çiçek de sana o kadar meyve verir, güzel kokular saçar. Mühim olan onu ne kadar uzun koruyabildiğindir.	
Ö27	1		Gökyüzü	Değer verdiğin insanlar seni gökyüzü gibi rahatlatır.	
Ö45	1		Kalp	Değer insanı güzel ahlak seviyesine çıkartacak olan bir ölçüttür. Değer hiçbir zaman kişi üzerinde olumsuz olmaz. Daima ona ve diğer insanlara iyi gelen, fayda veren davranışlar sergilemeyi, sergiletmeyi hedefler. Benim nezlimce bu yüzden kalpten farksızdır.	

Ö48	1	Yol	Yol bizi gideceğimiz yere ulaştırdığı gibi değerler de iyi bir insan olmamızı sağlar.
Ö54	2	Yemek	Nasıl aç bir bireyin yemeğe ihtiyacı varsa, öğrencilerin ve bireylerin de değer öğrenmeye ihtiyaçları vardır.
Ö59	2	Toprak	Değerlerimiz olmadan insanı insan yapan ayrıcalıklar yok olur. Tıpkı toprak olmadan dünyanın da boş ve anlamsız olması gibi.
Ö63	2	Kalem	Tamamlar, eksikleri bütünleştirir. Süreklilik ve gelişme sağlar. Karşılıklı anlayış ile doğduğu için bir kalıcılık bırakır. Kalıcı olarak toplumdan topluma, kuşaktan kuşağa aktarılır
Ö80	3	Ağaç	Her yıl dallanıp budaklanır, bize meyve verir, olgunlaştırır.
Ö88	3	Güneş ve Su Arasındaki İlişki	Güneş bir çok ışın gönderir aydınlatmak için ama ısınan sudan geri aldığı buharlarla geri alır enerjisini.
Ö89	3	Yemek	İnsanın nasıl yaşamak için yemeğe ihtiyacı varsa insanca yaşamak için de ait olduğu değerlere ihtiyacı vardır.
Ö94	3	Güneş	Değerlere sahip olan insan hep çevresine ışık saçar. Sıcaklık verir, insanlara iyi gelir. Kötülük getirmez.
Ö95	3	Ağaç Kökleri	Kökleri sağlam olan kişi, toplum üzerine inşa edilecek diğer beceri ve davranışlarda sağlam bir şekilde büyür ve bizler de meyvesini alırız.
Ö124	4	Ceket	İnsanların üzerine giydikleri ve onları dış etkilerden koruyan bir kıyafettir aslında. Değer de tıpkı ceket gibi insanları toplumdışı etkilerden koruyan ve insanların manevi duygularını en güzel yansıtan kıyafettir. En güzel ceketi giydiğimiz gibi en güzel değerleri de barındırırız.
Ö126	4	Oksijen	İnsan hayatı yaşamak için buna bağlıdır. Toplumun temelinde de değer yer alır. Toplumun var olabilmesi için değerler çok önemlidir.
Ö127	4	Bir Masanın Ayağı	Masayı ya da insanı dik tutan ayaklardır. Bu ayaklardan biri olmadığı takdirde insan yıkılmaya mahkumdur. İnsanın oluşturduğu toplum da bundan etkilenerek bozulacaktır
Ö134	4	Algılamak	Herkesin düşüncesi, yetiştiği kültür farklı olduğundan değerli gördükleri, algıladıkları, anlamak istedikleri istekleri ve ihtiyaçları doğrultusundadır.
Ö138	4	Yaşamak	İnsanın en temel hakkı yaşamdır. Siz yaşamadığınız takdirde hiçbir değer sizi hayatta tutamaz. Nefes almak aslında sizin en büyük değerinizdir.
Ö160	4	Motor	Motor ne kadar sağlamsa ve düzgün çalışırsa motora bağlı alet o kadar düzgün işler. Değerler de ne kadar iyi anlaşılırsa insana o kadar fayda sağlar.

Tablo 5 incelendiğinde 20 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 16 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 4 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan

metaforlar oluşturmuştur. 4 öğretmen adayı (2 tane 1. sınıf, 2 tane 3. sınıf.) değeri ağaç metaforuyla açıklamıştır.

Tablo6. *'Duygusal ve mantıksal açıdan değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö13	1	Duygusal ve Mantıksal Açıdan Değer	Sevmek	Sevginin değerle olacağını düşünüyorum.	20
Ö20	1		Saygı	Değer verdiğimiz şeylere önem veririz. Bizim için saygı her zaman değerlidir.	
Ö21	1		Saygı ve Sevgi	Bir insanda değer olmazsa hiçbir şey olmaz. Saygı ve sevgi bu değerlerin başındadır.	
Ö23	1		Korumak	Değerler ancak korunarak gerçekten benimsenebilir.	
Ö26	1		Sevgi	Geçmişten günümüze gelen değerler sevgiyle aktarılabilir.	
Ö34	1		Empati	İnsanlarla empati kurarak değerlerimizi yaşatabiliriz.	
Ö36	1		Duygu	Değerler bizim anlam yüklediğimiz duygulardır.	
Ö46	1		Öncelik	İnsanın hayatta öncelikleri vardır değerleri de bunların başında gelir.	
Ö52	1		Önemsemek	Önemsenen değerler kalıcı olabilir.	
Ö56	2		Akıl	Değerlerin çoğunu vicdanımıza göre değerlendirir ve buna göre hareket ederiz. Aklımız da bu değerleri canlandırır ve ne anlama geldiğini idrak ederek bunu davranışa dönüştürür.	
Ö83	3		Saygı	İnsanlar saygı duyduklarına değer verirler.	
Ö90	3		Saygı	Saygı her şeyin başıdır. Karşındakinin haklarına saygı duymak empati anlayışını da beraberinde getiriyor.	
Ö97	3		Çiçek	Bulunduğu noktaya güzellik katar, renk katar. Ama süreklilik ister ki solmasın, güzellik vermeye devam etsin.	
Ö117	3		Ağaç	Dalları uzanan duygu ve düşüncelerdir.	
Ö146	4		Kalp	Kalp denizse dil kıyıdır. Denizde ne varsa kıyıya o vurur.	
Ö147	4		Kalp	Kalbindeki hisse göre karşındakine değer gösterirsin.	
Ö148	4		Ayna	İnsanlar neyse karşısındakine de öyle davranır. Değerleri de ona göre hayatına yansıtır.	
Ö156	4		Saygı Duymak	Saygı duymak demek değer demektir. Tüm değerlerin başı da saygıdır.	
Ö157	4		Saygı	Her değer içinde saygıyı barındırır.	
Ö163	4		Kalp	Değer insanların sahip olduklarına yükledikleri anlamdır. Anlamın olabilmesi için insan maneviyatında kalp olmazsa olmazdır. İnsan için değer kalpten gelendir.	

Tablo 6 incelendiğinde 20 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 13 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 7 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. 6 öğretmen adayı (2 tane 1. sınıf, 2 tane 3 sınıf ve 2 tane 4. sınıf.) değeri saygı, 3 öğretmen adayı (4. sınıf) kalp metaforlarıyla açıklamıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin en fazla(9), 2. sınıf öğrencilerinin ise en az(1) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo7. *'Kıymetli olması yönüyle değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö22	1	Kıymetli Olması Yönüyle Değer	Hayattaki Son Günümüz	Bir gününüz kalmışsa yaptıklarınızın, yediklerinizin, yanınızdakilerin değerini o zaman anlarsınız.	20
Ö31	1		Zaman	Değerler de zaman kadar kıymetlidir.	
Ö55	2		Mücevher	Değerler hayatımızın en kıymetli yapı taşlarıdır.	
Ö58	2		Elmas	Toplumlar için önemli ve kıymetlidir. Toplumları birlikte tutan şey değerdir. Bu yüzden de kıymetlidir ve önemlidir.	
Ö61	2		Mücevher	Kaybedince yerini doldurmak zordur. Öğrendiklerimizden bize kalanlardır. İyi saklamalı ve muhafaza etmeliyiz.	
Ö65	2		Bir Şeyi Yüceltmek	Değerlerin her biri önemlidir ve yüceltildikçe bu önem fark edilir.	
Ö67	2		Dolar	Bir anda kaybedilebilir, önemlidir.	
Ö68	2		Dolar	Yükseldikçe paha biçilemez hale gelir ve zor bulunup kolay bozulmaz.	
Ö74	2		Elmas	Elmasın her köşesi farklı bir pırıltı saçar ve bu farklı pırıltılar birleştiğinde o eşsiz güzellik oluşur.	
Ö81	3		Yıldız	Her bir değer gökyüzündeki yıldızlar gibi parıldar, etrafına ışık saçar.	
Ö82	3		Ağaç	Her yaprağı farklıdır ama bütün olarak değerli ve güzeldir.	
Ö85	3		Ağaç	Bir sürü türü vardır ve her birinin önemi başkadır, tıpkı değerler gibi.	
Ö87	3		Dünya	Değerler de yaşantımız için en az dünya kadar önemlidir. Korursak varlığını devam ettirir, korumazsak yok olur gider.	
Ö107	3		Güneş	Değerleri özümsemiş kişiler etrafına umut olur, mutluluk olur.	
Ö141	4		Çiçek	Değer önemli bir kavramdır. Özen ister, ilgi ister. Çiçek gibi bakımına, gelişimine önem vermeniz ve solmaması için elimizden geleni yapmalıyız. Değerleri ayakta tutmalıyız.	
Ö142	4		Elmas	Madenlerde onca insan tek bir amaç için çalışır. Madenden çıkarılan tek bir madene verilen değer para biçiminden oldukça yüksektir. Ve bunun için günlerce çalışılır, emek harcanır. En sonunda elmasa ulaştığınızda zenginliğiniz artar. Aynısını toplumumuza yansıtacak olursak bir insan değer elde etmek veya değerleri kazanmak için belirli bir çaba harcamalıdır. Sonunda değerlere ulaştığında toplum için faydalı ve bireysel olarak zengin olacaktır	
Ö152	4		Aile Yadigarı Yüzük	Kaybedilmemelidir. Kıymetlidir.	
Ö155	4		Elmas	Elmas kadar değerlidir ve unutulmaması icap eder.	
Ö161	4		Mücevher	Hayatımızda yer alan kıymetli eşyalar bizim için değerlidir ve onları hep özenle koruruz, saklarız, zarar görmemesi için elimizden geleni yaparız. Değerlerimiz de hayatımızda yeri olan aynı bu şekilde, bu düşünce, duygu ve hislerle elde edebileceğimiz, bizim için önemli şeylerdir.	
Ö162	4		Mücevher	Çocuk için çok değerli, en kıymetli gelişim basamaklarını tırmanmada yardımcı olan bir şeydir. Çocuk, uygulanan programdaki değerleri kazanırsa topluma faydalı, bilinçli,	

hoşgörülü bireyler haline gelir.

Tablo 7 incelendiğinde 20 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 11 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 9 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. 8 öğretmen adayı (4 tane 2. sınıf, 4 tane 4. sınıf) değeri mücevher metaforuyla açıklamıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin en az(2) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo8. *'İnsana benzeyen yönleriyle değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö2	1	İnsana Benzeyen Yönleriyle Değer	İnsan	Bir insana ne kadar çok değer verirsen o kadar çabuk gider.	13
Ö19	1		İnsanın Özü	Orada var olanlar onun için değerlidir.	
Ö44	1		İnsanın İçi	Göz ardı ettiğin değerlerin, kültürün olması gerekenlerini yapmayıp çöpe atarsın. İnsanın içi de bir çöplüktür.	
Ö69	2		İnsan	Bir anlamı, taşıdığı değer ve olabileceği şeyler var.	
Ö91	3		1'in Yanındaki 0'lar	1 kişinin karakteridir. Yanına gelen 0'lar da değerlerdir. Değerler kişinin gücünü, büyüklüğünü arttırır.	
Ö96	3		Ağaç	Kökleriyle yere sıkı sıkıya bağlı olduğumuz, dalları göğe bakan bir durumdadır. Bu yüzden bizler biliriz ki değerlerimiz bizleri var eden unsurlardır. Bizler değerlerimizi bilip sahip çıkmalıyız.	
Ö98	3		Bitki	Bitkiye değer verirsen o bitkiyi sular ve bakarsan bitki büyür, fide olur, çiçek açar ve meyve verir. Verdiğimiz değerin karşılığını almış oluruz. Bitkiye değer vermezsek, onu sulamaz ve bakmazsak o bitki kurur solar gider. Değer vermekte böyledir. Bir insana değer verirsen o insan daha mutlu ve kendini önemli hisseder. Hayata daha olumlu bakar. Bize karşı yaklaşımında sevecen olur. Eğer bir insana değer vermezsen o insan kendini mutsuz ve önemsiz hisseder. Hayata daha olumsuz bakar. Yaşama sevinci kalmaz. Bitki misali solar gider.	
Ö112	3		Uçak	Her şey tam olmazsa uçak uçamaz. Değerler eksik olursa insan tam olamaz.	
Ö113	3		Güneş	Bir bireye değerlerin öğretilmesiyle o birey de kişilik gelişimlerini arttırır, belirli duyguları kazandırır, yani insanı aydınlatır.	

Ö120	3		Ağaç	Değer hiç kimseye zarar vermeyen insanlarda bulunur. Ağaçlar da kimseye zarar vermezler.
Ö133	4		Vicdan	İnsanlar değer yargılarına göre hareket eder. Kendi değer yargılarına ters düşenleri benimsemezler. Değer yargıları doğrultusunda yaşamlarını devam ettirirler.
Ö140	4		Hamur Mayası	Hamurun olgunlaşması sonrasında pişip lezzetli bir hal alması mayanın sağlamlığına, kalitesine bağlıdır. Bir insanın olgunlaşıp yetişmesi de onu o yapan değerlerdir. Yani mayasıdır. Mayası, değerleri ne kadar iyi oturtulmuş ise birey o kadar dirayeti olur. Bu dirayet ise hem fıtri hem fikri olur.
Ö167	4		İnsanın Kültürü	Değer olmazsa insanın yaşamının bir anlamı, amacı ve düşünmesinin bir değeri kalmaz.

Tablo 8 incelendiğinde 13 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 11 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 2 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin en fazla(6), 2. sınıf öğrencilerinin ise en az(1) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo9. *'Ortaya çıkışı itibariyle değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö1	1	Ortaya Çıkışı İtibariyle Değer	Ağaç	Kökü vardır. Gelişiminde belli bir zaman ve olaylar etkilidir. Ve temeli çürükse tutunamaz.	10
Ö47	1		Su Buharı	Sevgimize karşı geri dönütlerine göre bu su buharı yağmur olarak akadabilir. biz daha da soğuyalım diye canımızı yakacak dolu tanesi de olabilir. Her şeye ve herkese hak ettiği kadar sevgi, saygı, değer verelim ki ılık bir yağmurda gülümsemek yerine dolu taneleri altında ezilmeyelim.	
Ö76	2		Olgunlaşmakta Olan Bir Ağaç	Değerler doğru öğrenildikçe bir ağacın gölgesi gibi büyür ve o büyüyen ağacın gölgeleri başka ağaçlara gölge olup bir evrensellik meydana getirir. Evrensel değerler böyle oluşur.	
Ö92	3		Ağacın Kökü	Köklerinin sağlamlığı ağacın dayanıklılığını gösterir.	
Ö93	3		Ağacın Dalları	Değer ağaçtır, dalları ise onun getirileridir.	
Ö125	4		Okul	En iyi değer okulda öğretilir ve öğrenilir. Ailede öğrenilenler okulda pekiştirilir ya da unutulur.	
Ö135	4		Ağaç	Ağaç bir bütündür. Dalları, kolları, çiçekleri, kökleri olan bir bütündür. Köklerini saygı, sevgi, hoşgörü besler. Dallarını eleştirel düşünme, karar verme, empati vs. becerileri oluşturur. Çiçekleri farklılıklara saygı duymayı yansıtır. Hepsi bir bütün olduğunda ağaç yeşerir, canlanır.	
Ö145	4		Saksıdaki Çiçek	Ona özen gösterirsen büyür, bakmazsan solup gider.	
Ö159	4		Bir Evin Temeli	Malzeme eksik olduğu zaman o ev uzun süre ayakta kalamaz. Değerlerin oluşumu da böyledir.	
Ö166	4		Ağaç	Eğer su vermezseniz ya da yanlış, zehirli su verirsek ağaç kökten yaprağa kadar kurur.	

Tablo 9 incelendiğinde 10 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 5 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 5 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. 5 öğretmen adayı (1 tane 1. sınıf, 1 tane 2. Sınıf, 2 tane 3. sınıf ve 2 tane 4. sınıf) değeri ağaç metaforuyla açıklamıştır.

Tablo10. *'Aile bireylerine benzerliği açısından değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö12	1	Aile Bireylerine Benzerliği Açısından Değer	Anne	Onun taşıdığı gelenek-görenekler, tecrübeler aktarımı sağlar. Her anne bir değeri oluşturur.	9
Ö32	1		Anne	Bize değerleri öğretebilecek yegane varlıklar onlardır.	
Ö53	1		Aile	Aileden alınan bir çok şey bizim değerlerimizdir.	
Ö57	2		Anne	Hayattaki değerleri dünyaya geldiğinde sana öğreten annedir. Sen hamurken seni yoğurur ve karakteri olan bir birey yetiştirir. Değer bence annedir.	
Ö106	3		Anne-Baba	Değer denince akla gelen bütün kavramları, duyguları, hisleri çocuğuna her şeyden fedakarlık ederek vermeye çalışan anne baba gelir. Ve bu değerleri çocuklarına verirken kendilerinden de bir şey katarak aynı zamanda tecrübeleri de ekleyerek çocuklarına verirler.	
Ö111	3		Anne	Anne bir evin, bir toplumun değer aktarıcısıdır.	
Ö128	4		Dede	Değerlerimiz bize geçmişimizden gelen bir manevi mirastır. Dedelerimizden büyüklerimizin bize aktardığı gelenek, görenekleri biz yaşayıp geleceğimize aktarmakla sorumluyuz. Bu yüzden de dedelerimiz bir değer kaynağıdır.	
Ö129	4		Aile	Aile bir toplumun yapı taşıdır. Eksikliği toplumda büyük zararlara yol açabilir. Toplumdaki değer eksikliği de toplumda bazı sıkıntılara, düzensizliğe yol açar.	
Ö139	4		Anne	Değer anne gibi biz ölünceye kadar terk etmez. Kazandığımız değerler yaşam boyu şekillenerek gelişir. Değerler ilk önce ailede başlar ve ilk değeri annemizden öğreniriz.	

Tablo 10 incelendiğinde 9 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlardan 3 tanesinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. 6 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. 6 öğretmen adayı (2 tane 1. sınıf, 1 tane 2. sınıf, 2 tane 3. Sınıf ve 1 tane 4. sınıf) değeri anne metaforuyla açıklamıştır.

Tablo11. *'Önemsiz olması yönüyle değer' kategorisine ilişkin metaforlar ve gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö158	4		Üniversite	Çok önemli gibi gözükür ama içi boştur.	1

Tablo 10 ile sadece bir öğretmen adayının değerleri önemsiz gördüğü görülmüştür. Diğer sınıf düzeylerinin hiçbirinde böyle bir görüşe rastlanmamıştır.

Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; oluşturulan ağaç, terazi, binanın temeli, yol, anahtar, hayat, yalan, Atatürk, ayna, anne, çiçek, ağaç, kuş gibi metaforlar Çelikkaya ve Seyhan(2014) tarafından yapılan çalışmada da oluşturulmuş metaforlarla örtüşmektedir.

İlk defa sosyal bilimcilere Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latincede "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valare" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Öğretmen adayları da değer kavramının kıymetli oluşunu vurgulayarak mücevher(10) ve aile yadigarı yüzük(1) metaforlarını oluşturmuşlardır.

Değerler bir kültür içinde şekillenir ve aynı zamanda kültür üzerinde yönlendirici olarak etki etmektedir. Bunu başka bir şekilde ifade edecek olursak; bir kültürün gelişme süreci içinde değerler bir şekil almaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Değerler aynı zamanda bireylerin çalıştığı örgüt kültürünün bir parçasıdır. Çünkü örgüt kültürü, örgüt içindeki bireyler ve gruplar tarafından paylaşılan ve uyulan değerler olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003) ifadeleriyle paralel olarak öğretmen adayları da kültür(4) metaforunu oluşturmuştur.

Değer, insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insanî etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır (Kuçaradi, 1995). Değerler insanlarla özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenmektedir Kısacası, kişinin şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2016) ifadelerine paralellik gösteren insan(4), insanın özü(1) ve insanın içi(1) metaforları oluşturulmuştur.

Ulusoy ve Dilmaç, 2016 'nin görüşleri olan 'Değerler bireyin hem zihinsel hem de duygusal yönünü yansıtan ifadelerdir.' Görüşleriyle örtüşen; saygı(6), kalp(4), sevgi(1), önemsemek(1), algılamak(1), duygu(1), akıl(1), yargılar(1) ve saygınlık(1) metaforları oluşturulmuştur.

Sonuç

Araştırmaya katılan 168 öğretmen adaylarından elde edilen verilerden bir kısmı çıkarılmış ve sonuç olarak 129 öğretmen adayından toplanan verilerden 73 adet metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri göz önünde bulundurularak belirli kategorilere ayrılmıştır. Bunlardan 'Toplumsal Açıdan Değer' kategorisinde 36 öğretmen adayı, 27 farklı metafor; 'İhtiyaç Karşılaması ve Fayda Sağlaması Açısından Değer' kategorisinde 20 öğretmen adayı, 16 farklı metafor; 'Duygusal ve Mantıksal Açıdan Değer' kategorisinde 20 öğretmen adayı, 13 farklı metafor; 'Kıymetli Olması Yönüyle Değer' kategorisinde 20 öğretmen adayı, 11 farklı metafor; 'İnsana Benzeyen Yönleriyle Değer' kategorisinde 13 öğretmen adayı, 11 farklı metafor; 'Ortaya Çıkışı İtibariyle Değer'

kategorisinde 10 öğretmen adayı, 5 farklı metafor; 'Aile Bireylerine Benzerliği Açısından Değer' kategorisinde 9 öğretmen adayı, 3 farklı metafor; 'Önemsiz Olması Yönüyle Değer' kategorisinde 1 öğretmen adayı yer almaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının, değer kavramıyla ilgili en çok 'ağaç'(20) ve 'mücevher'(10) metaforlarını oluşturdukları gözlenmiştir. Bu metaforları 'saygı'(6), 'anne'(5) ve gibi metaforlar takip etmektedir. Ayrıca öğretmen adayları değer kavramı ile ilgili olarak 'Ayna' , 'Evin Temeli' , 'Ceket' , '1'in Yanındaki 0'lar' ve 'Hamur Mayası' gibi farklı metaforlar da oluşturmuşlardır.

Araştırmada oluşturulan metaforlara genel olarak bakıldığında birçok öğretmen adayının oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturduğu gözlemlenmiştir. Kategorilendirme kısmında bu durum açıklanmış tekrarlanan metaforların sayıları aktarılmıştır.

Öneriler

Üniversitelerde Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde verilen Değerler Eğitimi dersi seçmeli değil zorunlu bir ders olmalıdır ve 1 sınıftan itibaren öğretmen adaylarına değerler eğitimine yönelik eğitimler verilmelidir.

Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Değerler eğitimi ve Değerler Eğitiminin öğretimi ile ilgili bilgilendirici programlar yapılmalıdır.

Değerler eğitimi okul-aile-öğretmen iş birliğiyle yapılmalıdır. Buna bağlı olarak değerler eğitimi ile ilgili, ailelere yönelik kurs ve konferanslar düzenlenebilir.

Ülkemizde değer ve değerler eğitimi alanda yapılan çalışmaların sonuçlarının daha genel geçer hale gelmesi için ülkemizin diğer il/bölgelerinde de benzer araştırmaların yapılarak sonuçlarının bilim dünyası ile paylaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan araştırma ile metafor analizi yoluyla veri toplanmış ve yorumlanmıştır. Metafor analizi yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de yararlanılarak çeşitlemeye gidilip karşılaştırmalı veri toplanarak daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akhan, N., E., Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlere Yönelik Metaforları, Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(8), 73 – 90

Arnett, R. C. (1999). Metaphorical Guidance: Administration As Building And Renovation. Journal Of Educational Administration, 37(1), 80-89.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 171, 100-108.

Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefî Metafor "Yolda Olmak". Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6(4), 9-22.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi, Eğitime Bakış, Ankara, 6 (18). 6-19

Balcı, F. ve Yanpar, P. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 195-213

Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 39. 81-90

Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). Đlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin özdeğerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10), 19-31.

Beldağ, A. ve Geçit, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Sosyal Bilgiler" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1173-1189.

Bilgin, N. (1995). Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. İstanbul: Sistem.

Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6 (4), 693-712.

Collins English Dictionary (Third edition). Glasgow: Harper Collins, 1991.

Coşkun, M. (2010). Lise Öğrencilerinin "İklim" Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri).Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 5 (3), 919-940.

Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği, International Online Journal of Educational Sciences, 7(4), 188-207.

Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi. (6)15, 69-88,

Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Hakkındaki Görüşleri. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig), 36, 113-124.

Dilmaç, B. ve Ulusoy, K. (2016). Değerler Eğitimi. Ankara. Pegem Akademi

Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde C. Öztürk Ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (S. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. ss. 225–226. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12), 140-154.

Erden, M. (tarihsiz) Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Alkım Yayınevi.

Erinç, S. (1995). Sanat eğitiminde felsefe, felsefe açıdan eğitim ve Türkiye'de eğitim. İstanbul, 17–18 Kasım.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2).

Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 503-512.

Güven, S. ve Akhan, N. E. (2007). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğeleri Açıklamak İçin Kullandıkları Metaforlar Üzerine Bir Araştırma. III. Sosyal Bilimler Kongresi, Çukurova Üniversitesi.

Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analiz Örneği. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 97-121.

Kalyoncu, R. (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni Ve Adaylarının Öğretmenlik Kavramına İlişkin Metaforları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,2 (20) 471-484.

Kaya, M. F. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Küresel Isınma", Kavramına Yönelik Metafor Algıları, Doğu Coğrafya Dergisi, 18 (29), 117-134.

Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği, Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (2), 917-931.

Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 5(3).

Kirschenbaum, H. (1992). A Comprehensive model for value education and moral education. Phi Delta Kappa, 73(10), 771-776, ERIC EJ 445733.

Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personel journey. Journal of Humanistic Counselling, Education and Devolepment, 39 (1), 4-20.

Koçoğlu, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin İmgesel Algıları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (3), 107-126.

Köseoğlu, S. A. (2015). Öğretmen Adaylarının Ahlak Kavramına İlişkin Metafor Kullanımları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3).

Kuçaridi, J. (1995). Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye'de Eğitim, İstanbul,17–18 Kasım: Türkiye Felsefe Kurumu.

Levine, P. M. (2005). Metaphors And Images Of Classrooms. Kappa Delta Pi Record, 41(4), S. 172-175. Doi: 10.1080/00228958.2005.10532066

Meb (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar) Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Meral, E., Küçük, B. ve Figen Gedik, F. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 65-78.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004a). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004b). İlköğretim Matematik Dersi Programı (1.-5. Sınıflar), Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004c). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı (4.5.Sınıflar), Ankara.

Ncss (1993 January;February). The Social Studies Professional. Washington Dc: National Council For The Social Studies.

Özbaş, B., Ç. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 7 (2), 821- 838.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 281-326.

Saban, A. ve Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 461-522.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). Örgütsel psikoloji. Bursa: Furkan Ofset

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (ed). Sosyal Bilgiler Öğretimi. ss. 1–19. Ankara: PegemA.

Sönmez, V. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Ankara: ANI.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tarhan, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. Turkish Studies. (11)19

TDK (2018). Türk dil kurumu sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr. Erişim tarihi: 04.09.2018

TDK (2018). Türk dil kurumu sözlüğü. Https://Www.Tdk.Gov.Tr (16.07.2018 Tarihinde, Saat 18:38'de Erişim Sağlanmıştır).

Tuna, Y. E. ve Budak, F. M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Tarih" Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar / Metaforlar Yardımıyla Analizi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı), 6 (14), 609-642.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). Değerler Eğitimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vedder, P ve Veugelers, W. (2003). Values in teaching. Teachers and Teaching: "Theory and Practice, 9(4), 377-388.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2017 Sosyal Bilgiler Programı Hakkındaki Görüşleri

Dr. Öğretim Üyesi Hatice MEMİŞOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, memisoglu_h@ibu.edu.tr

Alev AYNUZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, alevaynuz@gmail.com

Özet

Eğitim öğretim faaliyetlerinde Sosyal Bilgiler adı ilk kez 1916 yılında ABD'de orta dereceli okulların programlarını yeniden düzenlemekle görevli olan ulusal bir komite (NCSS) tarafından kullanılmıştır. Bu tarihten itibaren Türkiye'de de değişen yaşam koşulları ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programı düzenlenmeye başlanmıştır. 1916'dan günümüze kadar geçen süreçte sosyal bilgiler bir öğretim programı olarak gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Her yeni sosyal bilgiler programı birtakım yenilik ve değişimleri beraberinde getirmiş ve getirmeye devam etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2017 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretim programı hakkındaki görüşlerini almaktır. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin güncellenen programa ilişkin görüşlerini değerlendirmek için nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Bolu ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 10'u kadın, 5'i erkek; farklı kıdem ve mezuniyete sahip, farklı üniversitelerden mezun olan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere; 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programı hakkındaki genel görüşleri (amaç-kazanımlar, içerik, beceriler-değerler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme), 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında olumlu ve olumsuz gördükleri yönler ve 2017 programının geliştirilmesi/düzeltilmesi yönündeki önerileri sorulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmelerinden elde edilen bulgular farklılık göstermekle birlikte, öğretmenlerin çoğu programın genelinde bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde süre probleminin devam ettiği, kazanımların birleştirilmesi ve sayısının azaltılmasının yoğunluğa çare olmadığı yönündeki eleştirileri devam etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı kazanımların sayısının azaltılmasının, konu yoğunluğunun azalmasının ve soyut konuların çıkarılmış olmasının güncellenen programın olumlu özellikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Program, 2017 Sosyal Bilgiler Programı

Social Studies Teachers 'Sessions On 2017 Social Studies Program

Summary

In education and training activities the name Social Information was first used by a national committee (NCSS) in 1916, who was tasked with reorganizing the programs of secondary schools in the United States. From this date, Turkey has begun to be organized in the curriculum in line with changing life circumstances and needs. From 1916 until the present day, social studies continue to develop as a curriculum. Every new social information program has brought and brought in some innovations and changes. The purpose of this research is to take the opinions of the social science teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education on the updated social studies curriculum in 2017. Case science approach has been adopted from qualitative research models to assess the opinions of Social Studies teachers on the updated program in the research. The study group of the study included 10 female and 5 male students working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Bolu in the academic year of 2017-2018; 15 different social studies teachers with different seniority and graduation degrees from different universities. Semi-structured interview form prepared by expert's opinion by researcher was used as data collection tool. In this direction, teachers; (1) 2017 General views about social studies curriculum (objectives, achievements, content, skills-values, learning-teaching process, measurement-evaluation), (2) the directions they viewed negatively in the curriculum and the proposal for the development / correction of the 2017 program were asked. Descriptive analysis technique was used to analyze the obtained data. The purpose of such analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way. While findings from social studies teachings vary, most teachers have stated that there is no change in the overall program. There is criticism that the problem of duration continues in the learning-teaching process and that the consolidation and reduction of the number of gains is not a remedy for the intensity. In addition, some of the teachers noted that reducing the number of achievements, reducing the intensity of the subject matter, and removing abstract issues are positive features of the updated program.

Keywords: Social Studies, Program, 2017 Social Studies Program

Giriş

1916 yılında Amerika Birleşik Devlerinde ortaya çıkan bir ders olan Sosyal Bilgilerin bu zamana kadar bir çok tanımı yapılmıştır. NCSS'ye göre; "Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasi bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.'' (NCSS, 1993). Ayrıca, "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 bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir."şeklinde de tanımlanmaktadır (MEB, 2005; 51). Ortaya çıktığı zamandan bu

güne kadar ilkokul ve ortaokul müfredatlarında (4- 8. sınıflar) yer alan Sosyal Bilgiler dersinin ülkemize ilk girişi 1968'dir. Ancak bu sosyal bilgilerin o zamana kadar ülkemizde bir ders olarak okutulmadığı anlamına gelmemelidir. Cumhuriyet döneminde 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında farklı isimlerde tek disiplinli olarak bu dersin (tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi) yer aldığını görmekteyiz. 1962 taslak programında "toplum ve ülke incelemeleri" 1968'de ise ilk defa "sosyal bilgiler" adı altında ve çok disiplinli anlayışa göre hazırlanan bu dersin programlarda kendine yer bulduğu görülmektedir. 1985 yılında ise Talim Terbiye Kurulunun kararı ile sosyal bilgiler dersi ortaokullarda tek disiplinli anlayışa dönerek Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi adı altında üç ayrı ders olarak okutulmuş. 1997 yılında alınan karar ile sosyal bilgiler adı altında 4- 7. sınıflar tekrar çok disiplinli bir anlayışla okutulmaya başlanmıştır. 2005'e gelinceye kadar programların hazırlanmasında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımı temel alınsa da uygulamada daimicilik ve esasicilik anlayışının olduğu gözlenmektedir (Aykaç, 2011; Erden, tarihsiz; Öztürk, 2012; Safran, 2008: Sönmez, 2010). Türkiye'de 2004 yılında hazırlanan program ile yapılandırmacı öğrenme kuramı uygulanmaya başlanmıştır. "Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi kuramıdır ve bilginin zihinde yapılandırılmasını esas alır." Yapılandırmacılık, bilginin insanla değer kazandığını öne sürmektedir. Bu öğrenme kuramı, öğrencinin bilgiyi aktif bir şekilde elde edip önceki bilgileriyle yoğurarak yorumladığını savunur. Bu noktada önemli olan husus öğrencinin bilgiyi elde etme sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır (Öztürk, 2009, 54). Öğrenci merkezli olması ve bilginin ortaya çıkarılıp yorumlanması yapılandırmacı öğrenme kuramının önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Ersoy ve Kaya, 2009: 71).

2005 yılında yürürlüğe konulan sosyal bilgiler programı sosyal oluşturmacılık anlayışı temele alınarak hazırlanmıştır. Bu anlayış çerçevesinde sosyal bilgiler dersinin tematik anlayış temelinde hazırlandığı ve önceki programlara göre birçok farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılıklardan biri ders kitaplarının bir sete dönüşmesi ve bu sette öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yer almasıdır. Bir başka farklılık "sosyal bilgiler ünitesi" anlayışının ortaya çıkmasıdır. Daha önceki programlarda tarih, coğrafya ve vatandaşlık ile ilgili konular kendi içinde organize edilirdi. 2005 yılı programında tematik anlayışın bir gereği olarak ünitelerde birden fazla sosyal bilimin birlikte disiplinlerarası yaklaşımla yer aldığı görülmektedir. Diğer farklılık "kazanım" ifadesinin hedef ve davranışlar yerine kullanılmasıdır. Öğrenme alanı, beceri, değer, ilişkilendirme, aradisiplinler ve yapılandırmacı değerlendirmenin de 2005 sosyal bilgiler programı ile diğer programların önemli farklılıklarını oluşturduğu söylenebilir. Tematik anlayış çerçevesinde 9 öğrenme alanı oluşturulmuş ve sosyal bilgiler dersi 4. sınıftan 7. sınıfın sonuna kadar bu öğrenme alanları çerçevesinde oluşturulan temalarla öğretiminin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. 2005

programı ile beceri ve değerler ayrı ayrı belirlenmiş ve bu beceri ve değerlerin programın genelinde kazandırılması amaç edinilirken ayrıca, her bir temada kazandırılması öngörülen doğrudan beceri ve değerler tespit edilmiştir. 2005 yılı öncesinde var olan fakat ayrıntılı olarak belirtilmeyen ders içi, diğer dersler, Atatürkçülük konuları ve aradisiplinlerle ilişkilendirmeler de söz konusu programın önemli farklılıklarından birini oluşturduğu söylenebilir. Bir diğer farklılık ölçme ve değerlendirme anlayışında ortaya çıkmıştır. Önceki programlarda sadece ürünü ölçme ve değerlendirme anlayışı hakimken, 2005 yılı programı ile sürece dayalı ve buna bağlı olarak alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışının yeni olarak karşımıza çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, programda her bir kazanım için oluşturulan etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Bu farklılıklarla 2005 yılında yapılandırmacı anlayış temelinde yürürlüğe giren sosyal bilgiler programı zaman içinde bazı değişikliklerle 2017 yılına kadar kullanılmıştır (Tay, 2017). Program 2017 yılında da yenilenmiş ve yapılan bir takım değişikliklerle son şeklini almıştır. 2017 yılında oluşturulan programda önceki yıllarda olan vizyon ve vizyon başlığına karşılık gelebilecek öğretim programı temel felsefesinin yer aldığı görülmektedir. Programa çevre duyarlılığı içerisinde kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri şeklindeki hedefler eklenmiştir. Her sınıf düzeyi ve her öğrenme alanı için belirlenen doğrudan verilecek beceri anlayışı terk edilmiştir. Yeni beceriler (dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi) eklenmiştir. Ara disiplinler oluşturma anlayışı terk edilmiştir (MEB, 2017). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2005) konusunda alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005; Yapıcı, 2006; Aykaç, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Doğanay ve Sarı, 2008; Ersoy ve Kaya, 2008; Ersoy ve Kaya, 2009; Yazıcı, 2009; Ayva, 2010; Bulut ve Arslan, 2010; Gazel ve Erol, 2011; Şeker, 2014; Çatak, 2015; Gezer ve İlhan, 2015; Kardeniz, Eker ve Burunsuz, 2015; Osmanoğlu ve Yılmaz, 2015). Alanyazında yer alan bu araştırmalar, genellikle programın uygulamadaki etkisini ölçen, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda yeni programın analizini kapsayan, eski ve yeni programı karşılaştıran, yeni programla beraber meydana gelen değişiklikleri belirten, yeni programdaki kazanımların yapılandırmacılık kapsamında incelenmesini içeren, bazı ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile Türkiye'deki Öğretim Programlarını karşılaştıran, kazanımlar ve ders kitabındaki problemlerin değerlendirilmesi konusundaki araştırmalardan oluşmaktadır. (Bekdemir ve Polat, 2016). Alan yazında 2017 Sosyal bilgiler programına yönelik çok az araştırma bulunmaktadır (Tay, 2017). Bu nedenle, 2017 programın uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşleri önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017 Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, genel olarak 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında,
   1.1. Amaçlar- Kazanımlar
   1.2. İçerik
   1.3. Beceriler- Değerler
   1.4.Öğrenme- Öğretme Süreci
   1.5.Ölçme değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programının olumlu gördüğü yönlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programının olumsuz gördüğü yönleri ilişkin görüşler nelerdir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, 2017 programının geliştirilmesi veya düzeltilmesi yönündeki önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmadaki veriler nitel araştırma modeli kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma, sosyal dünyada az ya da çok doğal olarak oluşan fenomenlerin frekansını değil, anlamını açıklamak, çözmek, tercüme etmek veya başka türlü anlamlandırmayı sağlayan bir dizi yorumlayıcı tekniği kapsayan çatı (şemsiye) bir terimdir (Van Maenen, 1979; akt. Merriam, 2009). Çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmesinin sebebi, araştırmacının devamlı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öznel bakış açılarını anlamaya çalışması ve verileri edindiği kişilerden görüşlerinin sebeplerini öğrenmeyi hedeflemesidir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017 Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerini değerlendirmek için nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu

tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir değişle bilincin özünün betimlenmesi, olgubilimin araştırma sahasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Olgubilim deseni, yabancı olmadığımız ama tam olarak da ayrıntılarına kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma biçimidir. Ayrıca bu desende bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılıp bu anlayışlar benzer kategorilere göre sınıflandırılır. Araştırmanın verilerini Sosyal Bilgiler öğretmenlerin algı ve görüşleri oluşturduğu için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Bolu ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 10'u kadın, 5'i erkek; farklı kıdem ve mezuniyete sahip, farklı üniversitelerden mezun olan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton,1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5 yıldan fazla kıdeme sahip olması, farklı üniversitelerden mezun olmaları ve gönüllü olarak çalışmaya katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. 5 yıldan fazla kıdeme sahip olması durumunda konu ile ilgili olarak gözlem ve deneyimlerinin artacağı ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden daha sağlıklı bilgi alınacağı düşünülmüştür. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. *Uygulamaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerin demografik özellikleri*

Cinsiyet	**f**	**Mezuniyet**	**f**	**Mezun Olunan Üniversite**	**f**
Kadın	10	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	Gazi Üni.	5
Erkek	5	Tarih Öğrt.	2	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	2
		Fen-Edebiyat Fakültesi	2	İstanbul Üni.	2
Hizmetiçi Eğitim	**f**	**Kıdem**	**f**	Afyon Kocatepe Üni.	1
Aldım	9	6-10	5	Atatürk Üni.	1
Almadım	5	11-15	6	Balıkesir Üni.	1
		16-20	3	Dokuz Eylül Üni.	1

		25+	1	Erciyes Üni.	1
				Süleyman Demirel Üni.	1
Toplam	**15**	**Toplam**	**15**	**Toplam**	**15**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunu 10 kadın, 5 erkek sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 9'unun hizmet içi eğitim aldığı 5'inin ise almadığı, 3 farklı bölümden mezun oldukları, 5 yıldan fazla ve farklı kıdemlere sahip oldukları ayrıca 9 farklı üniversiteden mezun oldukları görülmektedir.

Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılarak veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, önemli bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasında ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Görüşme formu hazırlanırken 2 alan uzmanı tarafından görüş ve öneri alınmıştır. Araştırma için hazırlanan görüşme formu, kişisel bilgiler ve konu ile ilgili soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen dönütler ile sorulara son şekli verilmiş ve 2 öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen olumlu sonuç ile görüşme formuna son şekli verilmiş ve esas uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formunda 4 soru bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere; 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programı hakkındaki genel görüşleri (amaç-kazanımlar, içerik, beceriler-değerler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme), 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında olumlu gördükleri yönler, 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programında olumsuz gördükleri yönler ve 2017 programının geliştirilmesi/düzeltilmesi yönündeki önerileri sorulmuştur. Öğretmenler, görüşme formlarında bulunan açık uçlu soruları öğretmenler odasında yarım saat süreyle cevaplandırmışlardır. Anlaşılmayan sorularda, öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilen analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın

geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve daha sonra analiz yapılmıştır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtarak geçerliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilmiştir. Araştırmada görüşme formundan elde edilen bilgiler temalar oluşturularak tablolar haline dönüştürülmüştür. Kodlamalarda görüş bildiren Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri Ö. 1, Ö. 2, şeklinde ifadelerle tanımlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017 sosyal bilgiler öğretim programı hakkındaki görüşleri ve bu doğrultuda amaç-kazanım, içerik, beceriler-değerler, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin amaç-kazanımlara ilişkin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin amaç-kazanımlara ilişkin görüşleri*

Amaç-Kazanım	f
Kazanımların az olması	5
Kazanımların ağır ve çok olması	2
Kazanımlar arası kopukluk olması	1
Kazanımların yetersiz olması	1
Kazanım için verilen sürenin yetersiz olması	1
Kazanımların yeterli olması	1
Amaç ve kazanımların uyumlu olması	1
Amaç ve kazanımların yer değiştirmesi	1
Kazanımların eksik olması	1
Güncel tutulmaya çalışılması	1
Toplam	15

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler incelendiğinde en fazla görüşün (5 görüş) kazanımların azaltıldığı yönünde olduğu gözlemlenmiştir. Bunlardan bazı görüşler şu şekldedir: *8. Sınıf kazanımları öğrencilere göre çok ağır, süre yetersiz. Önceki kazanımlara göre kazanımların sayısı yetiştirme açısından azaltıldığı daha iyi oldu (Ö.2). 5. Sınıflarda temalar değiştirildiği için (etkin vatandaşlık) kazanımlar da azaltılmış (Ö.6). Kazanımların bazıları öğrenciler ağır geliyordu. Kazanımlar azaltılmış (Ö.10). Kazanım içerikleri birleştirilerek kazanım sayısı düşürülmüştür (Ö.12). Genel olarak amaç ve kazanımların yerlerinin değiştiğini görüyoruz. 6. sınıf amaç ve kazanımlarının bir kısmının 5. Sınıfa alındığı 7. Sınıf kazanımlarının bir kısmının azaldığını görüyoruz. Baktığımızda evet bir şey yapılmış ve teorikte yapılması güzel olmuş izlenimi veriyor. Fakat bu yıl ilk defa 5. Sınıflarda uygulanan yenilenen müfredatı amaç kazanım*

yönünden incelediğimizde; Harita ve ölçek kazanımları ve özellikle de ilkçağ Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları amaç ve kazanımlarının çok soyut kaldığını gördüm. Öğrenci maalesef o kadar eskiye gidemiyor. Amaç ve kazanımı kavratmakta en zorlandığım konu olmuştur. Bolu kültür müzesine giderek müze içerisinde yaptığımız drama etkinliği bile yetersiz kalmıştır. Zaten hazırbulunuşluk olarak 6. Sınıfa bile zorlanılan konuydu. 5. Sınıf 2. Dönem öğrenme alanı içerisine kaydırılsa bile çok daha verimli olacağını düşünüyorum (Ö.15).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kazanımlar arasında kopukluk olduğu, bazı kazanımların yetersiz olduğu, azaltılmasına rağmen hala kazanımların fazla sayıda bulunduğu, kazanımlar için sürenin az olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır. Görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Genel anlamda kazanımlar arası kopukluklar var. Konular yetersiz işlenmiş, çocuk konuyu tam anlayamadan, diğerine geçiyor (Ö.1). Kazanımların ve amaçların yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö.3).Amaçlar ve kazanımlar güzel ama ders saatine göre amaç ve kazanım sayısı çok fazla. Amaçlar kazanımlarla uyumlu (Ö.5). 5. Sınıf kazanımlarında değişiklik yapıldı (Ö.7).Güncelleme yapılmış ancak eksikleri var (Ö.13).Güncel tutulmaya çalışılmıştır. (Ö.14).'*

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin içeriğe ilişkin görüşleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin içeriğe ilişkin görüşleri*

İçerik	f
Ekleme ve çıkarmalar yapılması	4
Eksik olması	2
Konu bütünlüğü olması	2
İçeriğin kazanımları tam anlamıyla kapsamaması	1
Örnek ve resimlerle geçiştirilmesi	1
Soruların eğitsel olmaması	1
Gereksiz içerik olması	1
Zengin ve hayata hazırlayan konular olması	1
İçeriğin konuyu yansıtması	1
Bilgi fazla ama açıklama az olması	1
Konuların birleştirilmesi	1
Toplam	16

Bulgular incelendiğinde, en fazla görüşün (4 görüş) içeriğe yapılan ekleme ve çıkarmalarla ilgili olduğu belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri konuların sınıf düzeyleri arasında değişim yapılarak ekleme ve çıkarmaların olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları: *İçerik değişen temalar kapsamında değiştirilmiştir (Ö.6). Etkin vatandaşlık ünitesi eklenmiştir (Ö.7).Ekleme ve çıkarmalar var. 5. Sınıflarda Atatürkçülük konuları çıkarılmış. Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları eklenmiş (Ö.13).Bazı konuların çıkarılması, bazı konuların eklenmesi söz konusu (5. Sınıf). Fakat bu konularda yoğunluğu etkilememiş. Hatta daha fazla ve zor konunun 5. Sınıf müfredatına eklendiğini görüyorum (Ö.14).*

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı ekleme ve çıkarmalar yapılmasına rağmen hala içeriğin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler; *İçerik kazanımı doldurmuyor. Konular örnek ve resimlerle geçiştirilmiş. Konularda eksik çok. Sorular eğitsel değil (Ö.1). İçerik eksik. Bilgi fazla ama bilgiye ulaştıracak açıklamalarda büyük eksiklikler söz konusu (Ö.4).* şeklindedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı içerikleri gereksiz bulurken, bir kısmı bazı konuların birleştirilerek bütünlüğün oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerini; *5. Ve 6. Sınıflarda aynı konular olduğu için gereksiz içerik ve kazanımlar var (Ö.2). Bence 5. Sınıflarda özellikle çok zengin ve çoğunun hayata hazırlanmasını sağlayacak şekilde ben bu nedenle çok beğendim (Ö.3).'İçerik konuya hakim, konuyu yeterince yansıtıyor (Ö.5).Yeni müfredatta 8. Sınıf müfredatı içerisinde yer alan 4. ve 5. Ünite kazanımları birleştirilmiştir (Ö.8). 7. Sınıflarda 3. Ünite içerisinde 15. Ve 16. Yüzyılda Avrupa'da meydana gelen olayların aktarılması konu bütünlüğü açısından olumlu bir gelişmedir. (Ö.10). 'Öğrenme alanında sadece iki öğrenme alanı birleştirilerek 4.5.6.7. sınıflarda bütünlük oluşturulmuştur (Ö.12)* şeklinde ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beceri ve değerlere ilişkin görüşleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceriler ve değerlere ilişkin görüşleri*

Beceriler ve Değerler	f
Değişiklik olmaması	4
Öğrencinin seviyesine göre iyi hazırlanmış olması	2
Beceri ve değerlerin ünitelerle ilişkilendirilmiş olması	1
Atatürkçülük konularındaki değerlerin yetersiz olması	1
Yapılan değişiklikle insani ve milli değer ve beceriler ortaya çıkarılmış olması	1
Amaç doğrultusunda hazırlanmış olması	1
Konulara dağılımı yeterli olması	1
Yeni beceriler eklenmiş olması	1
Toplam	12

Bulgular incelendiğinde en fazla görüşün (4 görüş) değişiklik yapılmadığı yönünde olduğu gözlemlenmiştir. Bu görüşlerden bazıları: *Herhangi bir değişik yapılmadı (Ö.7). Değerler eğitimi ağırlıklı bir program olarak tasarlanmıştır. Değerlere ait kavramlar pek değişiklik göstermemiştir (Ö.12). Eskisi ile hemen hemen aynı (Ö.13).Eski programdan pek bir farkı yok. Öncellikle milli birlik ve beraberliği pekiştirecek ve sürekli diri tutacak ulusal değerlerin her zaman ön planda tutulması düşüncesindeyim (Ö.14).*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları (2 görüş) değer ve becerilerin öğrencilerin seviyesine göre ve iyi hazırlandığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: *Öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış (Ö.2).Beceriler ve değerler iyi hazırlanmış ama yukarıda da dediğim gibi süre sıkıntısı var (Ö.4).*

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı; Atatürkçülük konularında değerlerin yetersiz olduğunu, değer ve becerilerin konuların içine yeterli düzeyde dağıtıldığını, yeni becerilerin eklendiğini belirtmektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazıları; *Atatürkçülük konuları ve bu görüşte*

kazanılacak değerler yetersiz (Ö.1).Beceriler ve değerlerin hem insani hem de milli değer ve becerileri ortaya çıkarması olarak düzenlenmesi beni mutlu etti (Ö.3). Amaç doğrultusunda hedeflenen beceriler ve değerler kazandıracak şekilde hazırlanmış (Ö.5). Değerler ve alt değerler üniteler bazında ilişkilendirilmiştir. Beceriler de aynı şekilde ünitelerle ilişkilendirilmiştir (Ö.6). Değerler eğitimi en iyi yansıtabileceğimiz ders olarak konuların içerisine bu değerlerin dağılımının yeterli dağıtıldığını düşünmüyorum (Ö.10). 2017 müfredatı değerler eğitimini bir ünite ile sınırlamamış bütün olarak görmüş müfredatın tamamına yaymıştır. Bu yönü ile çok iyi olduğunu düşünüyorum. Sevgi, saygı, adalet, dürüstlük gibi kavramları bir konu olarak işlemenin çok da etkili olmadığını görüyoruz. Müfredatın güncellenmesiyle yeni beceriler eklenmiş finansal okuryazarlık, dijital okur yazarlık gibi. Yerinde ve gerekli olduğunu düşünüyorum (Ö.15). şeklindedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme- öğretme sürecine ilişkin görüşleri*

Öğrenme-Öğretme Süreci	f
Sürenin yetersiz olması	4
Değişiklik olmaması	4
5. sınıflarda olumlu olması	3
Sözel bilgilerin kavranması zor olması	1
Sürenin yeterli olması	1
Kronoloji ve anlama kolaylığı açısından olumlu olması	1
Temeldeki anlayışın süreci aktifleştirmesi	1
Sürecin öğretmene bağlı olması	1
Toplam	16

Bulgular incelendiğinde, en fazla görüşün (4 görüş) sürenin yetersiz olması ve değişiklik yapılmadığı ve yönünde olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Ders sürekli konuşmaya ve öğrenciyi konuşturmaya yönelik ama süre yetersiz, bu yüzden yetişmiyor. 8. Sınıf İnkılap Tarihi ders saati düşük, konular yoğun ve önemli, yetişmiyor (Ö.1). Ders saati kısıtlı, bu çok büyük dezavantaj (Ö.4). Bu ders saatleri ile konuların yetişmesi yine imkansız (Ö.13).'Ders saatleri yetersiz (Ö.14). Ders sürelerinde herhangi bir değişme olmadığı için süreç etkilenmemiştir (Ö.6). Değişiklik yapılmadı (Ö.7). Değişiklik dikkat çekmemektedir. Daha fazla saha çalışması beklentisi olsa da gerçekçi değildir (Ö.12)*

Öğretmenler uygulama sürecini 5. Sınıf düzeyinde tecrübe ettikleri için 5. Sınıfları örnek göstererek program *kazanımlarından önce anlatılması hem kronolojik olarak hem de anlama kolaylığı açısından daha kolay olmuştur (Ö.8).'Burada işin büyük kısmı öğretmenin omuzlarında. İyi temiz sağlıklı bir öğrenme ortamı hazırlayabilme, ideal sınıf mevcudu, hazır bulunuşluk düzeyi yüksek öğrencilerin varlığı ve öğretmenin genel hatlar itibariyle dersi planlaması öğrenme öğretme sürecini pozitif etkileyecektir. Öğretmen, Öğrenme öğretme sürecini planlar*

uygular ve yönetir. 2017 yılında 5. Sınıf müfredatı uygulandı. Yukarıda amaç ve kazanımda belirtilen öğrenme alanı değişikliğinin 5. Sınıflarda öğrenme öğretme alanını olumlu etkileyeceğini düşünüyorum (Ö.15).'

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri*

Ölçme-Değerlendirme	f
Değişim olmaması	6
Analizlerin çıkartılması yorucu ve zaman alıcı	1
Klasik ve alternatif yöntemler bir arada	1
Modern ölçme yöntemleri kullanılmaması	1
Ölçütler yeterli	1
İyi hazırlanmış	1
İçerikle uyumlu	1
Yorum soruları etkin	1
Süreç odaklı	1
Öğretmenin yaratıcılığına bağlı-açıklama olmaması	2
Toplam	16

Bulgular incelendiğinde, en fazla görüşün (6 görüş) değişim olmadığı yönünde olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Ölçme-değerlendirme etkinlikleri ve sürecinde de değişme olmamıştır (Ö.6). Değişiklik yapılmadı (Ö.7).'Hiçbir değişiklik yoktur (Ö.12).'Herhangi bir yenilik yok (Ö.13). Programda klasik ve alternatif yöntemlerin kullanılması uygulanmış. Herhangi bir yenilik getirilmemiş. Açık uçlu soruların merkezi sınavlarda sorulabileceği dile getirildiği için ölçme ve değerlendirmede ön planda olabileceği vurgulanmış olabilir (Ö.14). Müfredat ilk kez 2005 yılında yenilendiğinde ölçme değerlendirme de yeni bir anlayış getirmişti. Ölçme ve değerlendirmenin herkes için aynı geçerli ve standart olmasının insan doğasına ters olduğu üzerinde durularak ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği belirtilmişti. Bu anlayış müfredatın 2017 yılında güncellenmesiyle devam ediyor. Eskiden olduğu gibi yine tamamen öğretmenin yaratıcılığına ve özgünlüğüne bırakılmış (Ö.15).*

Ölçme ve değerlendirme kısmını yeterli bulan öğretmenlerin görüşleri ise*; Ölçme ve değerlendirme açısından öğrencilerimiz için kullanabileceğimiz ölçütler yeterli olmakta ve kitaplar (bu yıl uygulanan 5. Sınıflardaki) çocuğun gelişimi ve değerlendirilmesi açısından uygun ölçme araçları (sınavlar, testler) ile düzenlenmiş (Ö.3). İyi hazırlanmış (Ö.4). 'Ölçme değerlendirme amaçlar, verilen kazanımlar*

doğrultusunda içerikle uyumlu. Sağlıklı bir şekilde yapılabilmektedir (Ö.5).Sonuç odaklı değerlendirmeden ziyade, süreç odaklı değerlendirmenin esas alınması olumlu bir karardır (Ö.10). şeklindedir.

İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017'de güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının olumlu yönlerine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın olumlu yönlerine ilişkin görüşleri*

Olumlu Özellikler	f
Soyut konuların daraltılması	7
Kazanımların azaltılması	6
5. Sınıflardaki ağır konuların çıkartılması	3
Konuyla bütünleşen kazanımlar eklenmesi	2
Teknolojiye değinilmesi	2
Artık zamanın yetmesi	1
Çocuk istismarına değinilmesi	1
İnsan odaklı olması	1
Görsellere dayalı olması	1
Bazı konuların birleştirilmesi	1
Değerler eğitiminin öneminin artması	1
Beceri ve değerlerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi	1
Yeni becerilerin eklenmesi	1
Kavram öğretimi	1
Digital vatandaşlık yeterliliklerinin eklenmesi	1
Kazanımlarla ilgili açıklamaların arttırılması	1
Toplam	31

Bulgular incelendiğinde en fazla görüş (7 görüş) soyut konuların azaltılması ve (3 görüş) bazı konuların çıkarılması/birleştirilmesi dolayısıyla da (6 görüş) kazanımların azaltılması gibi yeniliklerin oldukça olumlu olduğu yönündedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Özellikle 5. Sınıflarda o yaş seviyesine ağır gelen konuların çıkartılması, 8. Sınıflarda konular yetişmediği için konu ve kazanımların daraltılması (Ö.1). Kazanım sayısının anlatılması (Ö.2). Kazanımlar azaltılmış ve sadeleştirilmiş görülüyor. Ama içeriğe baktığımızda bunun sağlanmadığını görüyoruz (Ö.4). Ders saatimiz az olduğundan dolayı kazanımların azaltılması (Ö.5). Kazanım sayıları düşürülmüş. Bazı temalar içerik olarak azaltılmış olmasına rağmen (5. Sınıflarda özellikle) ders saati arttırılmalıdır (Ö.6). İçeriğin azaltılması 5. Sınıflarda kavrama kolaylığı sağladı (Ö.7). Özellikle 5. Sınıf programında yer alan Atatürk ilkeleri konusunun çıkarılması yerinde olmuştur. Çünkü bu*

konu 5. Sınıf öğrencileri için soyut kalıyor ve kavrama düzeyinde anlaşılmıyordu. Genel olarak konuların biraz azaltılmış olması olumlu olmuştur. Farklı sınıf düzeylerinde tekrar tekrar işlenen konular azaltılmıştır (Ö.8). Soyut kalan bazı konuların çıkartılmış olması (Ö.12). 5. Ve 6. Sınıflarda bazı konular birleştirilmiş, konu geçişlerinde birlik sağlanmıştır (Ö.13). Kazanım sayısı ciddi oranda azaltılmış olması beraberinde konu yoğunluğunun azalmasını da sağlamıştır. Ünite yerine öğrenme alanları geldi (Ö.9).

Sosyal bilgiler öğretmenleri eklenen yeni beceriler, değerler konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir: *Yeni müfredatın en önemli özelliklerinden birisi de bütün dünyada önem kazanan değerler eğitimi. Değerler eğitimi konu başlığı ile sınırlı olmayacak yani yardımseverlik – eşitlik- özgürlük -adalet diye bir konu olmayacak. Yeri ve zamanı geldikçe ilgili konunun içerisinde verilecek. Değer ve beceriler kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. (hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirildiği için) Dijital okur yazarlık - medya okur yazarlığı - finansal okur yazarlık gibi yeni beceriler geldi. Kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Yeni müfredatta dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmesi amaçlanmakta. Öğrenme alanları kavramsal düzeyde verilecek öğrencilerin sık sık sorunlarla karşılaşması sağlanarak beceri kazandırmak. (yapılandırıcı yaklaşımdan kopmuş değil) Öğrenme alanına bağlı kazanımlarda nelerin verilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmış. Atatürkçülük ünitesi tek başına soyut bir şekilde yer alması öğrencinin anlamasını zorlaştırdığı yönündeki dönütler Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar ünitesi ile Atatürkçük ünitesini Atatürk ve Çağdaşlaşan Türkiye öğrenme alanı içerisinde birleşmesi. Atatürk'ün kişilik özellikleri (vatan ve millet sevgisi, idealist oluşu, çok yönlülüğü vs.) ayrı ayrı konu başlığı altında değil; öğrenme alanlarındaki ilgili konularla birlikte ele alınması istenmiş. Bu da çok iyi düşünülmüş (Ö.15).*

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrenciyi hayata hazırlayacak güncel, yeni konuların eklenmesinin çok önemli olduğu belirtmişlerdir: *Programın çocuğu hayata hazırlayacak şekilde düzenlenmesi, çocuk istismarı ve teknoloji konularına değinilmesi çok önemli (Ö.3). İnsan odaklı olması, görselliğe dayanması, teknolojiye dayalı olması (Ö.9). 5. Sınıflara yeni eklenen Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları konusunun devamında "çevresindeki doğal varlıklar ve mekanları, nesneleri tanır'' kazanımının eklenmesi konunun bütünleşmesini olumlu etkilemiştir (Ö.10). Bazı konu geçişlerinin iyi olması (5. Sınıf), Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarından hemen sonra doğal varlıklar ve tarihi mekanların anlatılması gibi (Ö.14).*

Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017'de güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir.Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri*

Olumsuz Özellikler	f
İçeriğin fazla ve programın yoğun olması	9

Ders saati hala yetersizliği	5
Soyut konu ve kazanımların olması	5
Atatürkçülük konularının 5. Sınıflardan tamamen çıkarılması	3
Konular arası kopukluk olması	3
Kazanımlarının sayısının birleştirilerek azaltılması, uzun olması	3
Milli değerlere ağırlık verilmemesi	2
Atatürkçülük konularının az olması	2
Konu anlatımı yetersizliği	1
8. sınıflarda çok fazla yeni kavram olması	1
İçerik ile program uyuşmazlığı	1
Etkinliklerin çok detaylı olması	1
Öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitabının olmaması	1
Açıklamaların olmaması	1
Toplam	39

Bulgular incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla (9 görüş) içeriğin fazla ve programın yoğun olmasını, programın olumsuz yönü olarak belirtmişlerdir: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Öğrencilerin yaş seviyelerine göre soyut olması, yeni kavramların bir hayli fazla olması nedeniyle anlamada zorluk yaşanması (Ö.2). Kazanımların azaltılmasına rağmen içeriğin hala fazla olması, kitapların içeriğinin öğretim programı ile uyuşmaması, kitaplarda konu bütünlüğünün olmaması (Ö.4). Kazanımlar azaltılırken konu çıkarılmamış, sadece konular birleştirilerek kazanımlarda azaltılmaya gidilmiş. Yani bu ders saatinde yetiştirilmesi yine sorun olacak (Ö.5). Konuların azaltılmasına karşın hala oldukça fazla konu var, yeterince etkinlik yapmak için zaman kalmıyor. Çok hızlı bir şekilde konulara değinebiliyoruz. 5. Sınıfta olmasını eleştirdiğimiz Atatürk ilkeleri konuları 7. Sınıfta daha fazla olmalıydı (Ö.8). Müfredat hala sadeleştirilemedi, konu bütünlüğü sağlanamadı (Ö.9). Müfredattaki kazanım sayılarında biraz daha azalma yapılmasının iyi olacağını düşünüyorum. Özellikle de soyut konularla ilgili kazanımlar (Ö.10). 'Her ne kadar kazanım sayısı azaltılmış olsa da kazanımların birleştirilerek sayısının azaltılması program yoğunluğuna çare olamamıştır (Ö.12). 5. Sınıfa eklemeler yapılmış. Konular yoğunlaşmış. Atatürkçülük konuları çıkarılmış (Ö.13). Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı yok. 5. sınıf programını incelediğimde güzel bir değişim olduğunu düşünüyordum fakat uygulama sonrasında öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmakta halen daha zorlandığını gördüm. Kazanımların çoğu değinilecek şeklinde. Yani aydınlanma çağına değinin diyor. Evet rakamsal kazanım sayısı ders saatine bağlı azalmış fakat içerik olarak yoğunluğun daha da arttığını görüyorum. Ders saati sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum (Ö.15).''*

Sosyal bilgiler öğretmenleri programın olumsuz yönleri hakkında; konular arasında kopukluk olması, Atatürkçülük konusunun çıkarılması, soyut kavram ve konuların fazla olması, birkaç kazanımın birleştirilerek uzun hale getirmesi, etkinliklerin detaylı olması olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlere bakıldığında; *Kazanımlar çok uzun. Konular anlatım olarak yetersiz. Konular arasında kopukluk fazla (Ö.1). Konularda Atatürkçülük değer ve becerilerini daha fazla içermemesi, milli değerlerin*

yeterli olduğunu düşünüyorum ancak daha fazla olabilirdi (Ö.3). 5. Sınıflarda kazanımlarda Atatürkçülük konuları tamamen çıkarılmış. Eski programda gereğinden fazla yoğundu ancak yeni programda tamamen çıkarılması milli değerlerimize sahip çıkamamamız açısından üzücü (Ö.11). Bazı soyut konuların fazla olması, öğrencilerin anlama ve anlamlandırma seviyesinin üstünde konuların olması (5. Sınıf 2. Ünite), etkinliklerin fazla detaylı olması, 5. Sınıf Kültür ve Miras Ünitesinde var olan Atatürk İlke ve İnkılaplarının yeni müfredatta olmaması (Ö.14).

Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2017'de güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının güncellenmesi veya düzeltilmesi yönündeki önerilerine ilişkin bulgular aşağıda tablolaştırılarak belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programın güncellenmesi veya düzeltilmesi yönündeki önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın güncellenmesi/düzeltilmesi yönündeki önerilerine ilişkin görüşleri*

Öneriler	f
Ders saati arttırılmalı	7
Milli değerler ve Atatürkçülük konu ve kazanımları arttırılmalı	4
Kazanımlar sadeleştirilmeli	3
İçerik hafifletilmeli	3
5. sınıfların bazı konuları yeniden düzenlenmeli	2
Ders kitapları titizlikle hazırlanmalı	2
Program hazırlama sürecine Sosyal Bilgiler öğretmenleri dahil edilmeli	2
Konular arası bütünlük sağlanmalı	1
Kazanımlarla içerik uyuşturulmalı	1
Uygulamaya yönelik konular arttırılmalı	1
Yaratıcılığı ve sorgulayıcılığı hedef almalı	1
Açıklamalar verilmeli	1
Toplam	28

Tablo 9'da, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla (7 görüş) ders saatinin arttırılması, içeriğin azaltılması, kazanımların sadeleştirilerek içerikle uyuşturulması, konuların düzenlenlenmesi yönünde öneride bulundukları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *Kitaplarda konu bütünlüğü sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmesi, kazanımlarla içeriğin uyuşturulması, ders saatinin mutlaka artması (Ö.4).Kazanımlarla birlikte içerikte hafifletilmeli ya da ders saatimiz arttırılsın. Uygulamaya (gezi, gözlem) yönelik konular arttırılsın (Ö.5). Ders saatlerinin arttırılması etkinliklerin yapılmasını ve zamanlamada bize fayda sağlayacaktır (Ö.6). 7. ve 8.sınıflarda içerik azaltılmalı ya da ders saati arttırılmalıdır (Ö.7). 5. Sınıf müfredatında yer alan Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları bilgi düzeyinde değil, hikayelerle zenginleştirilerek daha zevkli hale getirilmelidir. Ülkeler arası ticaret konuları hep son ünitelerde yer*

aldığı için tüm kademelerde son haftalarda işlenip hızlı geçilmek zorunda kalındığı için tam olarak anlaşılamıyor (Ö.8). Ders saati sayısı artırılmalıdır. Kazanım sayısı sadeleşebilir fakat içerik yoğun (Ö.15).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programa yönelik diğer önerileri ise; programın daha verimli şekilde işlenebilmesi için ders kitaplarının titizlikle hazırlanması ve program hazırlanırkan öğretmen görüşlerinin alınmasıdır: D*ers kitapları daha bilgi içerikli, titizlikle hazırlanmalı. Öğrenciler konuyu anlayamadan konu ile ilgili sorulara maruz kalıyorlar. Anlatıdan çok örnekler, gazete haberleri gibi farklı içeriklerle geçiştirildiği için yetersiz kalıyor, öğretmenin hep konu tamamlamaya, sürekli ekstra bilgi verme gereksinimi duymasına neden olup, yükünü arttırıyor (Ö.1). Programın iyi bir şekilde işleyebilmesi için, öğrenci ders kitapları çok iyi seçilmeli ve hazırlanmalıdır. Şimdiye kadar maalesef çok iyi hazırlanmış bir 7. Sınıf kitabına hiç rastlamadım. Örneğin, yolumuz Sivas'a düştü konu başlığı altında yaşadığımız yeri karşılaştırmamız tespit etmemiz istenmiş. Bir harita verilmiş hem öğrenci hem öğretmen için anlamsız. Aynı şekilde verilen metinler sadeleştirilmeden öğrenciyi dersten nasıl soğuturuz havasında. Bence en önemli unsurlardan biri ders kitabıdır. Çok özenli hazırlanmalıdır(Ö.15). Özellikle görev yapan deneyimli Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmesi; hatta onlara hazırlatılması gerekir (Ö.2). Her ne kadar sahadan veri toplanıldığı söylense de saha çalışanlarının yüksek sesle dillendirdiği eleştiri siyasi ve akademik kadroların yanında öğretmenlerin de bir paydası olarak değerlendirilmediğidir. Uygulayıcı olarak öğretmenlerin daha ağırlıkta yer aldığı çalışmalar ile program hazırlanmalıdır (Ö.12).*

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ayrıca, Atatürkçülük konu ve kazanımlarının arttırılmasını, milli değerlerin baskın hale getirilmesini, programda açıklamaların yapılmasını önermektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazıların şu şekildedir: *Milli, vatani, Atatürkçülük konu ve kazanımları arttırılmalı (Ö.3). Kısa ve öz kazanımlara dayalı olmalı, ezberciliği değil yaratıcılığı ve sorgulayıcılığı hedef almalı, milli değerlerimize ve milli tarihimize dayalı olmalı. Atatürkçülük mutlaka verilmeli (Ö.9). Atatürkçülük konularının 5. Sınıflara tekrar sadeleştirerek ilave edilmesi gerekmektedir (Ö.11).Atatürkçülük konularının yoğunluğu arttırılmalıdır (Ö.13).Programda açıklamalar yer almamakta , kesinlikle açıklamalara yer verilmelidir(Ö.14).*

Sonuç veTartışma

Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan araştırmanın sonucunda alt problemlere ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Birinci Probleme ait amaç-kazanım alt probleminde 10 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenlerden 15 görüş bildirmiştir. En fazla (5 görüş) kazanımların az olmasına yöneliktir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı genel anlamda yapılan güncellemenin olumlu- olumsuz olmasını belirtmekle birlikte 1 öğretmen adayı hala eksiklikler olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kazanımların azaldığını belirtmeleri, Tay (2017) tarafından yapılan çalışmada "taslak öğretim programda kazanımların yaklaşık olarak %22 oranında azaltılmış, sınıf düzeyinde bakıldığında 4. ve

5. sınıflarda yaklaşık olarak %26, 6. sınıflarda yaklaşık olarak %19 ve 7. sınıflarda yaklaşık olarak %15 oranında azaltıldığı görülmektedir" sonuçları ile örtüşmektedir.

Programın içerik kısmına ilişkin alt problemde 11 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenler 16 görüş bildirmiştir. En fazla (4 görüş) içerikte ekleme ve çıkarma yapılmasına yöneliktir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı ekleme ve çıkarmalar yapılmasına rağmen hala eksik olduğunu belirtmişlerdir. Tay (2017) tarafından yapılan çalışmada "2005 programında yer alan (1) ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varma, (6) bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanma ve (16) toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz etme hedefleri kaldırılarak bunların yerine (6) çevre duyarlılığı içerisinde kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, (7) eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları ve (16) erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri şeklindeki hedefler eklenmiştir." sonuçları, öğretmenlerin "5.Sınıf kazanımlarında değişiklik yapıldı, ekleme –çıkarmalar yapıldı" ifadeleri ile örtüşmektedir

Beceriler-değerler alt probleminde 8 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenler 12 görüş bildirmiştir. En fazla (4 görüş) değişim yapılmadığına yöneliktir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmının yeni programla birlikte değişmiş beceri ve değerleri bilmediklerini göstermektedir. Bununla birlikte 2 öğretmen adayı beceri ve değerlerin öğrencilerin seviyelerine göre olduğunu ve iyi hazırlandığını belirtmiştir. Tay (2017) yaptığı araştırmada, "2017 yılı sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programında ilk kez (4) tartışma kültürü, (10) dijital vatandaşlar, (11) disiplinler arası bakış ve (12) meslek seçimi kavramlarının ya da ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir." ifadeleri bu araştırmanın bulgularından olan "Dijital okur yazarlık – medya okur yazarlığı – finansal okur yazarlık gibi yeni beceriler eklendi" görüşlerini desteklemektedir.

Öğrenme-öğretme süreci alt probleminde 8 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenlerden 16 görüş bildirmiştir. En fazla (4 görüş) sürenin yetersiz olmasına ve (4 görüş) değişim yapılmadığına yöneliktir. Öğretmenler uygulama sürecini 5. Sınıf düzeyinde tecrübe ettikleri için 5. Sınıfları örnek göstererek programın sürece uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme alt probleminde 10 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenlerden 16 tanesi bu kategorilere ait görüş bildirmiştir. En fazla (6 görüş) değişim yapılmadığına yöneliktir.

İkinci alt problemde, 2017 sosyal bilgiler öğretim programının olumlu yönlerine ilişkin görüşlere bakıldığında, 16 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenler 31 görüş belirtmiştir. Öğretmenler en fazla (7 görüş) soyut konuların daraltılmasını ve (6 görüş) kazanımların azaltılmasını olumlu bulmuşlardır.

2017 sosyal bilgiler öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerde 13 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenler 39 görüş bildirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri en fazla (9

görüş) içeriğin fazla, programın yoğun olması; (5 görüş) ders saatinin yetersiz olması ve (5 görüş) soyut konu ve kazanımların olmasını olumsuz olarak belirtmişlerdir.

2017 sosyal bilgiler öğretim programının güncellenmesi veya düzeltilmesi yönündeki önerilere ilişkin bulgularda 12 adet kategori oluşturulmuş ve öğretmenlerden 28 görüş belirtilmiştir. Bu alt problemde öğretmenler en fazla (7 görüş) ders saatinin arttırılması ve (4 görüş) milli değerler ve Atatürkçülük konu ve kazanımlarının arttırılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Yine Tay (2017) tarafından yapılan araştırmada; 2017 taslak öğretim programında Atatürkçülük konularına ayrıca bir başlık altında yer verilmemiş ve bunun yerine Atatürk/Atatürkçülük ile ilgili olarak sadece 6. ve 7. sınıfta ikişer kazanımda yer verildiği belirtilerek (SB.6.4.2; SB.6.7.3; SB.7.1.4; SB.7.6.2) az olduğu vurgulanmıştır. 2017 taslak öğretim programının tartışılan özelliklerinden birinin de, bu boyut olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

- Öğretmenlerin yeni program konusunda daha bilinçli olabilmeleri ve bilgi düzeylerinin arttırılması için hizmetiçi eğitimler arttırılmalıdır.
- Dersin içeriğinin daha iyi anlaşılabilmesi ve programın içeriği ile ilgili bilinçli öğretmenler yetiştirilebilmesi amacıyla üniversitelerde öğretmen adaylarına programa yönelik eğitimler daha sık verilmelidir.
- Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin programda olumsuz gördüğü kısımlar, düzeltilmesi veya geliştirilmesini yönelik önerileri dikkate alınmalıdır.
- Yapılan araştırma ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmış ve yorumlanmıştır. Bunun yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de yararlanılarak, çeşitlemeye gidilip karşılaştırmalı veri toplanarak daha derinlemesine farklı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 10(2), 406-420.

Bekdemir, Ü ve Polat, S. (2016). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle 2015 Sosyal Bilgiler Taslak Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Turkish Studies, 11(19), 145-160

Erden, M. (Tarihsiz). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ersoy, F. A. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 71-86. Kastamonu.

Meb (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar) Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Meb, (2017). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.(İlkokulve Ortaokul 4-5-6-7. Sınıflar). Ankara.

Merriam S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Rehber. Çeviri Editörü. Selahattin Turan. Nobel Yayınevi

Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research. A Guide To Design And İmplementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Ncss (1993 January;February). The Social Studies Professional. Washington Dc: National Council For The Social Studies.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. (I. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. Cemil Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi İçinde (S. 2-30). Anakara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Bayram Tay-Adem Öcal (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde (S. 2-17). Ankara: Pegem Akademi

Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu (6. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 8, Issue: 27, pp. (461-487).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Otizm ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları: Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerinden Bir Değerlendirme

Arş. Gör. Kudret Aykırı

Pamukkale Üniversitesi, kaykiri@pau.edu.tr

Özet

Topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarını toplumdan soyutlanmış olarak yetişmemesi için önemlidir. Bu bilgiler ışığında Türkiye'nin şu anki en temel toplumsal konularından biri otizm olduğu göz önüne alınırsa, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında otizme yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi elzem görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki önceliği ebetteki otistik öğrenciler olacaktır. İlgili literatürde otistik öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, "Otizmli Çocuklar" adlı topluma hizmet uygulamaları dersi projesine ilişkin görüşlerini incelemektir. Amacı doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. Sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeden, etkinlikler boyunca çekilmiş fotoğraflardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık sağlanmıştır. Etik konulara dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Otistik öğrenciler konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıkları, onlara yönelik etkinlik bulma ve uygulamada zorluklar yaşadıkları, Otizme yönelik eğitim almaları gerektiğinin konusunda hemfikir oldukları ve Otizme yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara yönelik öneriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal proje, Topluma hizmet uygulamaları, Otizm, Sosyal bilgiler öğretmen adayları

Pre-service Teachers of Autism and Social Studies: An Assessment from the Community Service Practices

Summary

Considering that one of the most basic social problems in Turkey today is the issue of autism, conducting activities aimed at autism within the frame of community service practices course is regarded as crucial. Preservice teachers would absolutely give priority to autistic students with this regard. In the literature, no scientific study has been encountered concerning community service practices towards autistic students. The aim of the study is to investigate the opinions of preservice teachers in social studies department related to the community service practices course project called "Autistic Children" whose target group is autistic students. In accordance with this purpose, the study was designed with case study method, which is one of the qualitative research methods. The sample of the study consisted of 5 preservice teachers studying their third year at Social Studies Education Department in the Faculty of Education of a state university during the academic year 2017-2018. Sampling of the study was performed according to criterion sampling, a type of purposeful sampling. The data of the study was gathered through semi-structured interview, photographs. The data was analysed with descriptive analysis method. The researcher in this study don't have the role of participant. Verifiability, transferability and consistency were achieved in the study. Ethical considerations have been noted. At the end of the study, it was found out that social studies teacher candidates are experiencing lack of knowledge about autistic students, they have difficulties in finding and implementing activities for them, they should be educated about the autism, they have developed positive opinions about the autism. Proposals for these results have been drawn up.

Keywords: Social project, Community service practices, Autism, Social studies teacher candidates.

Giriş

Küresel sorunlara karşı duyarlılık günümüzde istenilen düzeyin çok altındadır. Küresel sorunlara farkındalığı artırmak için belki de en etkili yöntem bilinçli insan yetiştirmektir ve bunun için de üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve siyaset kurumu gerçeği yansıtan ve uygulanabilir projeleri hayata geçirmelidir (Aydın, 2016). Üniversite düzeyinde bu projeler bilimsel çalışmalar, gönüllülük veya ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Ders kapsamında ele alındığında, eğitim fakültelerinde tüm branşlarda zorunlu olan topluma hizmet uygulamaları dersi karşımıza çıkmaktadır. Sönmez'e (2009) göre eğitim, toplumun tamamını etkiler ve bu sistemin en önemli öğesi de öğretmenlerdir. Bu bağlamda topluma hizmet uygulamaları dersi de öğretmen adaylarını toplumdan soyutlanmış olarak yetişmemesi için önemlidir. Bu bilgiler ışığında en temel toplumsal konularından birinin otizm olduğu göz önüne alınırsa, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında otizme yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi elzem görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki önceliği elbette ki otizmli çocuklar olacaktır.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olmasının nedeni otizm sosyal bilgiler ilişkisinde saklıdır. Otizmli çocuklar ele alındığında üç alanda problemler yaşadıkları

görülmektedir. Bunlar (a) sosyal etkileşim alanı, (b)iletişim alanı ve (c) sınırlı/yinelenen ilgi ve davranışlardır (Otizm Belirtileri, 2018). Yani sosyal beceriler konusunda problemler yaşadıkları ve bu becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. her ne kadar 2 yaşında tespit edildikten sonra bu eğitimleri alması gerekmekte ise de bu eğitimlerinin devamlı olması ve başta sosyal bilgiler öğretmen adayları olmak üzere diğer öğretmen adaylarının bu tecrübeleri kazanmış olması gerekmektedir. Her ne kadar özel eğitimci ve küçük yaşlarda okul öncesi eğitimcileri bu konuda önemli ise de ileriki yaşlarda hafif ve orta düzeyde otizmli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi ve eğitimlerinin devam etmesi, sosyal bilgiler öğretmenlerini önemli bir konuma getirmektedir. Bu deneyimi THU dersi sayesinde kazanmaları beklenmektedir.

Peki ileride birer öğretmen olacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarımız otizmli öğrenciler konusunda gerçekleştirdikleri THU dersi projesinde hangi etkinliklerde bulunmuşlar, hangi problemler ile karşılaşmışlar, bu projenin onlara hangi katkıları olmuş ve en daha önemlisi THU dersi öğretmen adaylarının otizm konusunda deneyimler kazanmalarında etkisi nasıl olmuştur?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının otizmli çocuklara yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerini deneyim kazanıp kazanmamaları çerçevesinde ele almaktır.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersinde otizmli çocuklara yönelik proje uygulayacak öğretmen adaylarına yapılan faaliyetler, karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik çözümler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatürde otizmli çocuklara yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da bir eğitim kurumuna, orada gönüllü hizmet veren beş kişilik bir öğretmen adayı grubuna ve onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin

yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin otistik çocuklara yönelik uyguladıkları etkinliklerle ilgili tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları görüşme ve dokümanlar- ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. Sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Üniversitenin bulunduğu il merkezinde yer alan bir dernek bünyesinde 7 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 5 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Örneklemin seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede, öğretmen adayları için ölçüt olarak «otizm konusunda deneyim sahibi olmama ve projeye gönüllü katılım» kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için beş kişilik bir grupla çalışma uygun görülmüştür. Ayrıca haftalık veriler incelendiğinde kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı görülmekte ve tek bir grupla doyum noktasına ulaşılmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, görüşmesini yapmış ve ilgili dokümanları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmektedir. Bu kapsamda teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler ve topluma hizmet uygulamaları üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman incelemesi (fotoğraflar ve dergi yazısı) ve görüşme (yarı yapılandırılmış) aracılığı ile veri toplanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 7 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 8 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruların daha önce topluma hizmet uygulamaları dersinde proje gerçekleştiren öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca eylem planı gerçekleştirilirken çekilen

fotoğraflar ve görüşlerini farklı şekilde almak için istenen proje ile ilgili yazdıkları dergi yazısı incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir: (a) Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. (b) Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 12 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir. (c) Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. (d) Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılar otistik çocuklara yönelik sosyal projeye ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir (Öğretmen adayı ÖA, Dergi Yazısı DY).

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlüklerinde ve görüşmelerinde topluma hizmet uygulamaları dersi ile otizm konusunda tesadüfi bilişsel ve duyuşsal kazanımlar elde ettiklerine yönelik birçok ifade olduğu görülmektedir. Bu öğrenmeler şunlardır:

Otizmli Çocuğun Göstergeleri

Öğretmen adaylarına göre otistik çocukta bulunan belirtiler şunlardır: (a) başkalarını anlamak da zorluk çektiklerinden dolayı iletişime geçmekten -özellikle de göz teması kurmaktan- kaçınma, (b) gelişimlerinde gecikmelerin yaşanması (geç yürüme, geç konuşma), (c) tehlikeleri anlamama (yabancı kişiye yakınlık gösterme), (d) duyarsızlık (annenin odadan ayrılıp ayrılmadığını algılayamama), (e) tepki dengesizliği (az ya da çok tepki verme) (f) ani stres ve üzüntüye girilmesi. Bu yargıyı

destekleyecek ifadeler şu şekildedir: DY: "çocuklar başkalarının söylediklerini anlamakta zorlandıkları için etkileşime girmekten kaçınıyorlar. Dil ve iletişim becerileri yetersiz, bizlere normal gelen yaşamsal hareketlere onlar farklı tepkiler gösteriyor. Göz teması kurmak istemiyor, sarılmaktan kaçınıyor ve tepkilerini bizden farklı şekillerde dile getiriyorlar. Onları yeterince anlayamadığımız içinde içlerine kapanıyor, huzursuzluklarını ve isyanlarını hırçınlıkla ifade etmeye çalışıyorlar.". Otizmin belirtileri göz önüne alındığında yanlış bir öğrenmenin gerçekleşmediği, temel belirtileri belirttikleri ancak birçok belirtiyi daha öğrenebilecekleri gerçeğinin var olduğu görülmektedir.

Otizmin Nedenleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre otizmin nedenleri şunlardır: (a) Otizmin tam olarak tanısı konulabilmiş değildir. (b)Yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkmaktadır. (c) Doğuştan ya da yaşamın ilk üç yılında meydana gelen bir nörolojik bozukluktan meydana geldiği tartışılmaktadır. (d) Çevresel faktörlerin de tetiklediği düşünülmektedir. Herhangi bir tedavisi yoktur. Bu yargıyı destekleyecek ifadeler şunladır: DY: "Pek çoğumuzun ismini bile yeni duyduğu, anlamını bile bilmediği bir hastalık. Nedeni tam olarak çözülebilmiş değil. OTİZM; doktorların deyimiyle doğuştan gelen ya da yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan nörolojik bir bozukluktur. Sadece beynin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı sanılıyor. Çevresel faktörlerde tetikliyor. Genetik sırrı hala belirsiz ve tedavi eden herhangi bir ilacı da yok.". Sosyal Bilgiler öğretmen adayları otizmin nedenleri konusunda neredeyse tüm tartışmaları özetler şekilde bilgi sunmuşlardır.

Otizmli Çocuklar Nelere Ihtiyaç Duyar

(a) İlgili ebeveynler, (b) güven, (c) devlet desteği, (d) öğretmenlerin farkında olması, (e) diğer velilerin farkında olması, (f) eğitim -özellikle akran eğitimi-, (g) son olarak ve en önemlisi onların da bir çocuk olduğunun farkına varılması. Bu yarıyı destekleyecek ifadeler şunlardır: DY: "Devletin OTİZM konusundaki yetersizliği, gittiğim okullarda öğretmenlerden gördüğüm cüzzamlı muamele, arkadaşlarımın beni dışlaması beni daha da ümitsizliğe itiyordu.".

Otizmli Çocuklar Nerede Eğitilebilir

Öğretmen adayları aileleri ile ara ara iletişimde bulunmuşlar ve öğrencileri ile ilgili onlardan bilgi almışlardır. Bir çok ailenin ortak cümlesi şu olmuştur: "otizm tanısı konuluncaya kadar birçok hastaneye gittik". Tanı konulduktan sonra da rehabilitasyon merkezleri ya da dernekler de eğitimler verilmektedir. Bu yargıyı destekleyen ifadeler şunlardır: DY: "Şu anda rehabilitasyon merkezi ve OTİZM Derneği'nde benimle birebir ilgilenen öğretmenlerimden eğitim alıyorum.". Çocuğa otizm tanısı konulduktan sonra rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) başvurulduğu, RAM'ın da gerekli

eğitim kurumlarına yönlendirdiği (OTİZM, 2018) bilinmektedir. Öğretmen adayları da otisti çocukların nerelerde eğitim alacaklarına dair başlangıç bilgilerini doğru öğrendikleri görülmektedir.

Empati Kurma

Öğretmen adayları dergi yazılarında öğrencilerin dili ile konuşarak nasıl empati kurabildiklerini göstermişlerdir. Otizmli çocukların ailelerine olan ihtiyaçlarını, okulda öğretmenleri, arkadaşları ve arkadaşlarının velileri tarafından ötekileştirilmeleri konusunda empati kurabilir hale geldikleri görülmektedir. Onların da birer çocuk olduğunu sadece farklı gelişim özellikleri gösterdiklerini anlamışlardır. Bu yargıyı destekleyen ifadeler şunlardır: "Gördük ki her şeye rağmen onlar sadece birer çocuk. Bir zamanlar bizim olduğumuz gibi, sizin gibi. Evet, onlar farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklarımız. Her şeye rağmen yılmayan, sabreden ve asla vazgeçmeyen çocuklarımız. Küçük hayallerini büyük umutlara dönüştüren çocuklarımız. Sadece geleceğin nesilleri değil bir ülkenin kaderi olan çocuklarımız.".

Otistik Çocuklara Her Hafta Farklı Etkinlikler Yaptırılamayacağı Gerçeği

Sosyal bilgiler öğretmen adayları etkinliklere başlamadan önce uzman görüşü almışlardır. Uzman, çocuklara her hafta farklı etkinlikler yaptırılamacağını, tamamen öz bakım ve temel yaşama becerileri kazandırılmasına yönelik etkinlikler yapılması gerektiğini belirtmiştir (GÜNLÜK1: "Bizlere 'otizm' hakkında bilgi verdi ve yapmak istediğimiz etkinlikleri değerlendirdik. Otizmli çocuklara her hafta farklı bir etkinlik değil de tamamen öz bakım ve temel yaşam becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklerde bulunmamızın daha önem arz ettiğini dile getirdi.". Günlük2: "çocukların dikkatini çekmek, göz teması kurmak bile oldukça zor.".

Otizmli Çocukların En Temel Özelliği Iletişim Kuramaması

Otistik çocuklarla yapılacak THU projesi etkinliğinde ilk karşılaşılacak ve en büyük problem otistik çocukların iletişim kurmaktan kaçınıyor oluşlarıdır (Günlük1: Grup arkadaşlarımla ilk defa otizmli çocuklarla karşı karşıya gelince nasıl davranış sergileyeceğimizi şaşırdık. Otizmli çocuklar çevresindeki bireylerin farkında değiller, karşılıklı iletişim kurmada güçlük çekiyorlar). Bu probleme birkaç çözüm bulmuşlardır. Öncelikli olarak basit emirler ile çözülebildiği görülmektedir (Günlük1: basit emirlerle dikkatlerini çekebiliyoruz. "Elimi tutar mısın? " dediğimde tutmuyor "Elimi tut" dediğimde istediğim davranışta bulunuyor.". Günlük2: "basit komutlar vererek uyumu yakalamaya çalıştık". Ancak bu komutları direkt değil de model olarak gösterdikten sonra vermenin daha etkili

olduğunu görmüşlerdir: Günlük3:"Çocuklara direkt komut vererek değil de önce kendimiz etkinliğe başlayacağımız sırada model olarak uyguluyoruz. Geçen haftalarda bunu bilmediğimiz için birkaç etkinliği özellikle fiziksel odaklı etkinlikleri başarılı olarak gerçekleştiremedik. Ancak bu hafta bizden göre göre onlar da etkinliklerimize katılıyorlar ve bu bizi çok mutlu ediyor." Temel konutların yanısıra bazı çocukların ilgilerini müzikle çektikleri görülmektedir (Günlük3: "çocuğun dikkatini müzikle çekebileceğimizi anladık. Bu çocuktan çocuğa değişiklik gösteriyor bazı otizmli çocuklar tepki vermiyor müziğe ama otizmli çocukların yaşları küçüldükçe uyaranlara karşı daha duyarlı oluyorlar.". Ayrıca onları daha iyi tanıyarak onlara daha iyi yardım edebileceklerini öğrenmişlerdir: Günlük3: "Ekip arkadaşlarımız, öğrencisi ile etkinlikler yaparken epey zorlanıyordu buna çözüm üretmek için hafta içi derneğe giderek gölge öğretmeni ile görüştü öğrenci "ne sever, ne sevmez, akademik becerileri nelerdir, bugüne kadar ki başarıları ve oynadığı oyunlar" hakkında bilgi edindiği için çocuğu tanımasını hızlandırdı ve kolay denetim sağlamasına yardımcı oldu.". Yani sosyal bilgiler öğretmen adayları THU dersi kapsamında otizmli çocuklara nasıl eğitim verileceğine dair deneyimler kazanabilmektedir.

Sürekli Eğitmen Değişikliği

Sosyal bilgiler öğretmen adayları haftalardan birinde tüm öğrenciler gelmediği için birkaç öğrenci ile değişimli olarak etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Ancak bunun bir güven problemi yarattığını görmüşlerdir: Günlük5: "sürekli farklı bir abla ve abi gören çocuklarımızla güven problemi yaşadık. Bunu aşmak için oldukça çaba sarfettik".

Tuvalet Eğitimi

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çözemedikleri bir problem olarak karşımıza tuvalet eğitimi çıkmaktadır: Günlük3: "Çocukların tuvalet sorununu henüz aşamadık bu bizi biraz zorluyor çünkü ailelerini gören çocuklar tekrar bizim direktiflerimize uymak istemiyor." Otizmli çocuklar ile etkinlik gerçekleştirecek kişilerin bu problemi önemle ele alması gerekmektedir.

Bir Odada Sabit Kalamama

Otizmli çocuklar tek bir odada uzun süreli tutulamayacağı için etkinliklerden bazıları bahçede yapılmaktadır. Ancak olumsuz hava şartları olduğunda etkinliğin bir odada nasıl yapılacağı problemi ortaya çıkmaktadır: Günlük3: "Hava şartları dışarıda, parkta etkinlik yapmamızı mümkün kılmıyor. Çocuklarla bir odada uzun süre sabit kalamıyoruz, bu bizim işimizi zorlaştırıyor." Otizmli çocuklar ile etkinlik gerçekleştirecek kişilerin bu problemi önemle ele alması gerekmektedir.

Ailenin Önemi

Otizmli çocukların iyi eğitimindeki en önemli etken olarak aile görülmektedir. Çünkü öncelikli olarak ailenin bu eğitime destek çıkması gerekmektedir. Ayrıca çocukları daha iyi tanıyabilmek için aileler ile görüşmeler yapmak gerekmektedir. Öğretmen adayları otistik çocuklar için ailenin ne kadar önemli olduğunu görmüşlerdir (Günlük2: "Ailelerin çocukları için zor koşullarda gelişimlerini desteklemek için çabaladıklarını, hatta bazı babaların işini bırakıp kendini çocuğuna adadığını gördük"). Ayrıca ailelerin eğitmenleri motive edici etkisi olduğu da görülmektedir (Günlük4: Öğretmen adaylarını motive edici etkileri de vardır: "tüm zorluklarına rağmen günün sonunda ailelerin minnet ve şükranlarını bildirmesi bizi çok onure ediyor."). Ailenin öneminden dolayı sosyal bilgiler öğretmen adayı ailelere yönelik farkındalık geliştirecek sosyal projelerin gerçekleştirilmesi gerektiğine dair ipucu vermektedir (ÖA4: "ailelere verilen eğitimlerin çocukların gelecekleri adına önemli bir değer teşkil etmektedir.").

Özet Kazanım

Otizmle ilgili projenin özet kazanımı elbette otizmi temel sloganını (otizm bir engel değil farklılıktır) benimsemiş olmaktır. öğretmen adaylarının bu proje ile bu kazanımı elde etkileri görülmektedir: Günlük2: "Otizmin bir engel değil bir farklılık olduğunu gördüğümüzde sadece ders için değil gerçekten kendimizi zorunlu hissetmeden gidiyoruz. Lütfen otizmli bireylerle karşılaştığınızda onlara acıyan gözlerle bakmak yerine onları anlamaya çalışın ve elinizden geldiği kadar yardımcı olun."

Zor Ama Anlamlı

Otistik çocuklara yönelik THU projesi ile öğretmen adayları anlamlı bir hizmet ettiklerine inanmaktadırlar: Günlük5: "beş haftadır otizmli çocuklarla geçirdiğimiz her bir dakika bizim onlara verdiğimizden daha fazlasını onlar bizlere çok şey kattılar. Çocuklarımız ve aileleri sayesinde bizlere farklı bir bakış açısı kazandırdılar. Evet çok yoruluyoruz, çok zorlanıyoruz belki ama onlarla vakit geçirmekten fazlasıyla mutlu oluyoruz..." ÖA3 "başta angarya olarak gördüğümüz, ilk hafta söylene söylene gittiğimiz, bu macera bitince üzüldüğümüz bir 7 haftaydı. Bittiğine üzülmek her şeyi açıklıyor." ÖA5: "Daha sonraki haftalar normal gelişime sahip çocuklar olarak davranınca her şeyin daha kolay olduğunu gördüm. Ve aslında her şeyin dışarıdan bakıldığı kadar kolay olmadığını da bu ders sayesine daha iyi anlamış oldum." Çocuklara karşı tutumu pek de olumlu olmayan bir öğretmen adayına çocukları sevdirecek düzeyde bir proje olduğuna dair ifadeler yer almaktadır (ÖA5: "çocuk sevmeyen bir insanın otizmli bir çocuğun sorumluluğunu alması gerçekten takdir edilecek bir durum). Fedakarlıklar gerektiren bir projedir (ÖA4: "herkes hafta sonunu hiç düşünmeden feda etti. Bu dönem planladıkları her şeyi ertelediler.") ancak zamanın nasıl geçtiğini unutturacak türdendir (ÖA2: "o kadar çabuk geçti ki 7 hafta nasıl bitti anlamadım.").

Benzer Proje Yapacaklara Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adayları yedi haftalık sürecin az olduğu ve bürokratik engellerin olduğunu belirtmişler ve bunların aşılması önerisi sunmuşlardır: ÖA4: "7 haftalık süreç biraz kısa. Zamanın daha fazla olması fazla hizmetin gerçekleştirilmesini sağlar. "ÖA5 "kurumla çalışan bir proje ise kısıtlandığımızı düşünüyorum. Bürokratik konularda eğitim fakültesinin ve kurumların daha etkin bir şekilde etkileşim halinde olmasını isterim".

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adayları THU dersi ile otizm konusunda bilişsel ve duyuşsal kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Ancak bu kazanımlar tesadüfidir.

Otizmin belirtileri noktasında yanlış öğrenmeler gerçekleşmemiştir. Ancak yine de bu bilgiler yeterli düzeyde değildir.

Otizmin nedenleri halihazırda kesinleşmemiş ve buna bağlı tartışmalı bir alandır. Öğretmen adayları bu tartışmalı alanı özetler nitelikte bilgi sahibi olmuşlardır.

Öğretmen adayları otistik çocukların nerelerde eğitim alacaklarına dair başlangıç bilgilerinin doğru bildikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları otizmli öğrenciler ile empati kurabilmişlerdir.

Öğretmen adayları, otistik çocuklara her hafta farklı etkinlikler yaptırılamayacağı, tamamen öz bakım ve temel yaşama becerileri kazandırılmasına yönelik etkinlikler yapılması gerektiği konusunda deneyim sahibi olmuşlardır.

Öğretmen adayları otizmli çocukların en temel özelliğinin iletişim kurma olduğunu, bu problemi çözmede öncelikle rol/model olarak emir verme ve gerektiğinde müzik kullanma ile çözülebildiğini, onları eğitmenlerinin ve ailesinin aracılığı ile daha iyi tanıyarak iletişimin daha da sağlıklı hale geldiğini deneyimlemişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları otizmli çocukların eğitiminde, onları daha iyi tanıyabilmek de ve otistik çocukların eğitimcilerini motive etmede ailenin önemi anlamışlardır. Ve bu bulgu bize ailelere yönelik sosyal projelerin de gerçekleşmesi önerisini vermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları için otizm bir engel değil farklılıktır, otistik çocuklarla etkinlik yapmak zor ama anlamlıdır. Fedakarlıklar gerektirir, zamanı hızlı geçirtir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları THU dersi kapsamında anlamlı deneyimler elde ettikleri bu deneyimler ile bilişşsel ve duyuşsal kazanımlar elde ettikleri açıktır. Ancak bu kazanımlar yeterli

düzeyde değil ve tesadüfidir. Bu deneyimlerin anlamlı hale gelmesi için başta öğrenme hedefleri konulması ve bu hedeflere yönelik etkinliklerde bulunulması önerilmektedir.

Kaynakça:

Ailelere Yol Haritası. (2018). https://www.otizmvakfi.org.tr/ailelere-yol-haritasi/ adresinden alıntılanmıştır.

Aydın, F. (2016). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara: pegem Akademi.

Creswell (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Bütün, M, Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen Ve Uygulamalar Için Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Otizm belirtileri. (2018). https://www.otizmvakfi.org.tr/otizm-belirtileri/ adresinden alıntılanmıştır.

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Tanımlar. İçinde Aksoy, B., Çetin T., Sönmez, Ö.F. (Ed.), *Topluma Hizmet Uygulamaları* (2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Mustafa Kemal Atatürk'e İlişkin Metaforlar

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi, selcuks@pau.edu.tr

Doç. Dr. Vesile ALKAN

Pamukkale Üniversitesi, vesile@pau.edu.tr

Özet

"Ben yaptığımı gösteriş için değil, milletimi ve kendimi tatmin için yaparım."
M. Kemal Atatürk (Kinross, 1999, s.14)

Alan yazın incelendiğinde çok sayıda metafor çalışmasının olduğu görülmektedir. Ancak Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili metafor oluşturmaya yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmada Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili zihinlerde oluşturulan imgelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla iki soruya cevap aranmıştır: 1) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri, Mustafa Kemal Atatürk'ün kendileri için ne anlam ifade ettiğine yönelik oluşan zihinsel imgeyi açıklamak için nasıl metaforlar oluşturmuştur? 2) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri, Mustafa Kemal Atatürk'ü ülkemiz ile ilişkilendirdiğinde oluşturdukları zihinsel imgeyi açıklamak için nasıl metaforlar oluşturmuştur?. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili oluşturduğu metaforları ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışma nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre öncelikle tarihi konular ile ilgili temel dersleri almış ve sonrasında Hayat Bilgisi Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini almış üçüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu seçimden sonra gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen gruba *"Mustafa Kemal Atatürk benim için……..gibidir. Çünkü……"* ve *"Mustafa Kemal Atatürk ülkem için……gibidir. Çünkü….."* şeklinde iki tane tamamlama maddesini içeren veri toplama aracı dağıtılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Cameron ve Low'un (1999) geliştirdiği yaklaşım kullanılmıştır. Yani verilerin analizi dört aşamayı takip ederek tamamlanmıştır. Verilerin analizi sırasında öğrencilerin her iki maddeye benzer metaforları farklı şekilde anlamlandırarak sundukları görülmüştür. Verilerden elde edilen sonuca göre her iki madde için oluşan kategoriler şu şekildedir: Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan, yol gösterici, varlığı sürdürmeye destekçi, gerçek kurtarıcı, kaybedilmemesi gereken değer.

Anahtar Kelimeler: Mustafa Kemal Atatürk, Metafor, Sınıf öğretmenliği öğrencisi, Nitel araştırma deseni

Metaphors About Mustafa Kemal Atatürk

Summary

"I do what I do, not for show, but for satisfaction of my nation and myself."
M. Kemal Atatürk (Kinross, 1999, p.14)

When literature is examined, it is seen that there have been conducted many studies using metaphors. However, there is a lack of study focusing on metaphors about Mustafa Kemal Atatürk. Therefore, in this study it is aimed to find out images created in minds related with Mustafa Kemal Atatürk. To this aim, two research questions were answered: 1) How do 3rd year undergraduate students at Primary School Teaching department use metaphor to indicate images in their minds about Mustafa Kemal Atatürk for themselves? 2) How do 3rd year undergraduate students at Primary School Teaching department use metaphor to indicate images in their minds about Mustafa Kemal Atatürk for a country?. This study investigating metaphors created by 3rd year undergraduate students at Primary School Teaching department about Mustafa Kemal Atatürk was conducted according to qualitative research design. The sampling was determined in terms of purposive sampling method. According to this, firstly undergraduate students who attended basic lectures related with historical topics and attended Life Sciences Teaching and Social Studies Teaching afterwards. After this selection, a data collection tool including two items as *"Mustafa Kemal Atatürk for me is like as… …. Because……..."* and *"Mustafa Kemal Atatürk for my country is like as…… Because……."* to be filled was delivered to the group who were voluntarily involved. The analysis approach developed by Cameron and Low (1999) was used in data analysis. Thus, data analysis was concluded by following four stages. During data analysis process, it was seen that undergraduates used similar metaphors in various meanings for each items. The categories created as a result of data analysis for two items are: Providing confidence for the future, advisor, supporter for the existence of the country, true rescuer, value to be retained.

Keywords: Mustafa Kemal Atatürk, Metaphor, Undergraduate at Primary school teaching, Qualitative research design

Giriş

Mustafa Kemal Atatürk, gerek savaş meydanlarında gerekse ülkesinde mücadeleler vererek, yıkılmak üzere olan bir devletten yeni bir cumhuriyet kurmuştur (Landau, 1984). Mango (1999) yazmış olduğu biyografide Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlarken hem Türk hem de dünya tarihinde önemli bir figür ifadesini kullanmıştır. Aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk'ün 20. yüzyılın en önemli devlet adamı olduğunu belirtmiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde; ülkemizin kurucusu ve sürekliliğinin garantisi olan Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili birçok kitabın yazıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Mustafa Kemal Atatürk'ün görüşleri ile ilgili yapılmış tezlerin olduğu görülmektedir. Bunların yanında Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili bazı makalelere de

ulaşılmıştır. Örneğin Akyol (2016) tarafından yapılan 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak 'vatanseverliğe ilişkin değerler' adlı araştırma bulgularında oluşturulan 'Atatürk ve Atalara dair unsurlar' kategorisinde öğrencilerin oluşturmuş oldukları metaforlarda Atatürk'ün vatana benzetilerek ülke için kurtarıcı ve varlık sebebi olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan Elmas (2013) tarafından 'ilkokul çocuklarında Atatürk algısı' adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada çocuklara "*Atatürk sizce kimdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre *'borçlu olunan kişi, kurtarıcı, lider, güneş-ışık, zeki-akıllı, ileri görüşlü, kahraman'* gibi kavramların Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlamak için tercih edildiği görülmüştür. Ancak, alan yazın incelendiğinde Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili metafor çalışmasına rastlanılmamıştır. Metafor, bir şeyi başka bir şey kastederek açıklamanın yaratıcı yoludur. Kliebard'e (1982) göre metafor aslında bir bireyin en temel düşünce aracıdır. Dolayısıyla bu araştırmada, *Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili zihinlerde oluşturulan imgelerin ortaya çıkarılması* amaçlanmıştır. Bu amaçla iki soruya cevap aranmıştır:

1) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri, Mustafa Kemal Atatürk'ün kendileri için ne anlam ifade ettiğine yönelik oluşan zihinsel imgeyi açıklamak için nasıl metaforlar oluşturmuştur?

2) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri, Mustafa Kemal Atatürk'ü ülkemiz ile ilişkilendirdiğinde oluşturdukları zihinsel imgeyi açıklamak için nasıl metaforlar oluşturmuştur?

Yöntem

Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili zihinlerde oluşan imgelerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturduğu metaforlardan elde edilen görüşlerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada betimleyici araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici araştırma yöntemi sayesinde çalışma grubundan elde edilen metaforlar yardımıyla bir durum hakkında elde edilen görüşler olduğu gibi betimlenmiştir (Sarantakos, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem belirleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem belirleme yöntemi, araştırmacıya araştırmanın amacına uygun olarak en belirgin özellikleri taşıyan grubu seçme imkânı tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yönteme dayalı olarak öncelikle tarihi konular ile ilgili temel dersleri almış ve sonrasında Hayat Bilgisi Öğretimi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini almış üçüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu seçimden sonra gönüllülük esasına göre Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı 3. sınıf öğrencileri arasından

belirlenen öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen metaforların ayıklanmasından sonra 99 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili zihinlerinde oluşan imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla çalışma grubuna, *"Mustafa Kemal Atatürk benim için…..gibidir. Çünkü……"* ve *"Mustafa Kemal Atatürk ülkem için……gibidir. Çünkü….."* şeklinde iki tane tamamlama maddesini içeren veri toplama formu dağıtılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Cameron ve Low'un (1999) geliştirdiği dört aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre ilk aşamada metaforlar benzetmelerine göre listelendi. İkinci aşamada, dikkat çeken özellikleri ve benzerlikleri belirlemek için metaforlar, analiz edilebilir parçalara ayrıldı. Üçüncü aşamada örnek metaforlar temsil ettikleri kavramsal bir kategoriye atandılar. Dördüncü aşamada ise benzetme yönü ve benzetme arasındaki ilişkiler belirlendi. Böylece çalışma grubunun metaforları dayandırdıkları yorumlamalar incelenmiştir. Verilerin analizi sırasında ayrıca verilerin geçerli ve güvenilir olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için öncelikle benzetme yapılıp benzetme yönü verilmeyen formlar analizden çıkarılmıştır. Sonrasında ise birbiri ile ilişkisi olmayan yani benzetme ile benzetme yönü arasında ilişki bulunmayan metaforlar elenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Katılımcıların kendileri ve ülke için Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili oluşturdukları zihinsel imgeleri bulmaya çalışan bu araştırmada, bulgular oluşturulan kategoriler çerçevesinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen metaforların analizi sonucunda öğrencilerin her iki maddeye benzer metaforları kullandıkları ama farklı şekilde anlamlandırdıkları görülmüştür. Aynı şekilde aynı maddeye aynı benzetmelerde bulunup farklı yorumlamalarda bulundukları da ortaya çıkmıştır. Bulgular sunulurken her bir tema altında her iki madde için oluşturulan metaforlara değinilecektir. Verilerden elde edilen sonuca göre her iki madde için oluşan kategoriler şu şekildedir:

1) Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan,

2) Yol gösterici,

3) Varlığı sürdürmeye destekçi,

4) Gerçek kurtarıcı,

5) Kaybedilmemesi gereken değer.

Aşağıda katılımcıların Mustafa Kemal Atatürk için kullandıkları metaforların temalara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1 *'Mustafa Kemal Atatürk benim için... Çünkü…' maddesi için oluşturulan metaforların dağılımı*

Kategoriler	**Benzetme**
Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan	*Umut ışığı, vatan, her şey, gökyüzü, bitmek bilmeyen sevgi, yıldız, olay, ışık kaynağı, umut, güneş, güven, ışık*
Yol gösterici	*Işık, yıldız, mum, lider, rehber, kılavuz, baba, yol çizgileri, meşale, kitap, yaşam amacı, pusula, aile, yol gösterici lider, idol, kutup yıldızı, göz*
Varlığı sürdürmeye destekçi	*Ölümsüz kahraman, ışık, bayrak, nefes, idol, nefer, güneş, şans, kılavuz, kahraman, gökyüzü, vatan, baba, hücre çekirdeği, yeni bir kitap, yol haritası, aile*
Gerçek kurtarıcı	*Gladyatör, mum, anne-baba, kahraman, güneş, ailem, lider, önder, can, cesur kaptan, yol gösteren kurtarıcı, güneş, İzmir*
Kaybedilmemesi gereken değer	*Çok yönlü, tarih, vatan, nar, takip edilmesi gereken yol, mihver ders, su, örnek, idol, sonsuz lider, örnek insan, sevgili, baba, kitap, mucize*

Tablo 2 *'Mustafa Kemal Atatürk ülke için... Çünkü…' maddesi için oluşturulan metaforların dağılımı*

Kategoriler	**Benzetme**
Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan	*Güneş, karanlık geceyi aydınlatan güneş, yol gösterici, umut, aydınlatıcı, gelecek, beyin, binanın temeli, ışık, kalemtıraş, umut kaynağı*
Yol gösterici	*Hazine, yıldız, büyük bir güneş, güneş, ışık, ders kitabı, pusula, örnek alınan, öncü, önder*
Varlığı sürdürmeye destekçi	*Umut, güneş, büyük bir çınar, ışık, özgürlük kahramanı, el feneri, kurtarıcı, yol gösterici, hava, yapıtaşı, ağaç, muhafız, baba, toprak*
Gerçek kurtarıcı	*Sönmeyen ışık, mucize, güneş, büyük ağaç, köklü çınar, kahraman, güneş, hayat ışığı, yeniden doğuş, lider, kendini feda eden asker, kurucu, kurtarıcı lider, ana, güneş, gerçek kahraman, aydınlığa çıkan yol, yeniden filizlenen tomurcuk, baba, yokuştan düzlüğe*

	çıkmak, su, ışık, yüce bir güç
Kaybedilmemesi gereken değer	*Uzay, dört mevsim, kalbimiz, hazine, altın, şah damarı, bayrak, idol, ulaşılması güç kitap, vazgeçilmez insan, mucize, felsefe, maden, atar damar, eşsiz lider, toprak, kahraman, su, pırlanta*

Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan

Mustafa Kemal Atatürk'ün kendilerinde oluşturduğu imgeleri tanımlayan öğrencilerin *umut ışığı, vatan, her şey, gökyüzü, bitmeyecek sevgi, parlayan yıldız, müthiş olay, ışık kaynağı, güneş, güven* gibi metaforları kullandıkları görülmüştür. Örneğin bir öğrenci "*Mustafa Kemal Atatürk benim için bir umut ışığı gibidir. Çünkü biliyorum ben olmasam da Atatürk hep olacak ve her zaman ülkemi koruyacak*." (A2) demiştir. Başka bir öğrenci de görüşünü *"Mustafa Kemal benim için gökyüzü gibidir. Çünkü düşünceleri ile beni sarıp sarmalar ve önümü açar."* (B20) şeklinde ifade etmiştir. Bu cümlelerden de anlaşılacağı gibi bu kategori altında belirtilen metaforlarda Mustafa Kemal Atatürk, öğrenciler tarafından kendileri için umut veren, geleceğe güven ile bakmalarını sağlayan şeklinde yorumlanmıştır. Aynı şekilde oluşturulan imgelemelerde Mustafa Kemal Atatürk'ün sadece kendileri için değil kendilerinden sonrakiler için güvence olduğu görüşlerine yer verilmiştir.

Ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlayan öğrencilerin, *karanlık geceyi aydınlatan güneş, yol gösterici, umut, aydınlatıcı, gelecek, güneş, beyin, binanın temeli, ışık, kalemtıraş, umut kaynağı* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. "*Mustafa Kemal Atatürk ülke için kalemtıraş gibidir. Çünkü geçmişte ucu kırılan bir kalemin nasıl ucunu açtıysa gelecekte de açacak" (D19)* şeklinde metafor kullanan öğrenci, sıkıntı anında Mustafa Kemal Atatürk'ün yine yardımcı olacağına inandığını gösterir yorumda bulunmuştur.

Yol gösterici

Kendileri için Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlayan öğrencilerin, *ışık, yıldız, mum, gemi kaptanı, pusula, lider, rehber, yol çizgileri, baba, meşale, kitap, yaşam amacı, aile, idol, kutup yıldızı, göz* şeklinde metaforlar kullanarak Mustafa Kemal Atatürk'ü yol gösterici olarak imgeledikleri görülmüştür. Örneğin bir öğrenci "*Mustafa Kemal Atatürk benim için göz gibidir. Çünkü her zaman gerçekleri fark etmemi ve doğru karar vermemi sağlar*" (D7) sözleriyle Mustafa Kemal Atatürk'ün doğru kararlar vermesinde rolü olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

Ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlayan öğrencilerin, *hazine, güneş, ışık, ders kitabı, pusula, örnek, öncü, önder* şeklinde metaforlar kullandığı görülmüştür. Genel olarak bu kategorideki

metaforlar incelendiğinde katılımcıların Mustafa Kemal Atatürk'ün her ne olursa olsun ülkenin yönünü gösteren bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmıştır. Bir öğrenci, "*Mustafa Kemal Atatürk ülke için pusula gibidir. Çünkü yönünü kaybetmiş bir ülkenin yönünü bulmasını sağlamıştır*" (B20) cümleleriyle Mustafa Kemal Atatürk'ün ülkenin bulunduğu durumun destekçisi olduğu görüşünü belirtmiştir.

Varlığı sürdürmeye destekçi

Mustafa Kemal Atatürk'ün kendileri için tanımlayan öğrencilerin, *kahraman, ışık, bayrak, nefes, idol, güneş, şans, kılavuz, gökyüzü, vatan, baba, hücre çekirdeği, kitap, yol haritası, aile* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Bu metaforlar ile ilgili yorumlamalar incelendiğinde bu metaforların varlığı sürdürmeye destekçi kategorisini oluşturduğu görülmüştür. Bu kategori altında belirtilen metaforlar ve yorumlamalar, Mustafa Kemal Atatürk'ün bireylerin yaşantılarında önemini göstermektedir.

"*Mustafa Kemal Atatürk benim için gökyüzü gibidir. Çünkü masmavi gökyüzünü görebiliyorsak onun sayesinde*" (C20) görüşü ile bir öğrenci yaşadığı güzel olayları Mustafa Kemal Atatürk ile ilişkilendirmiştir. Aynı şekilde bu kategori altında görüşleri değerlendirilen katılımcıların Mustafa Kemal Atatürk'ü olmazsa olmaz şeklinde yorumladıkları da ortaya çıkmıştır.

Ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlayan öğrencilerin, *umut, güneş, büyük bir çınar, ışık, kahraman, el feneri, kurtarıcı, yol gösterici, hava, yapı taşı, ağaç, baba, toprak* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Bu kategoriye uygun yorumlamaların yapıldığı görüşlerde, ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ün devamlılık ile eşdeğer tutulduğu görülmüştür. Örneğin bir öğrenci, "*Mustafa Kemal Atatürk ülke için baba gibidir. Çünkü her zaman ülkeyi bir araya toplayıp birlik beraberliği sağlayandır"* (D14) sözleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün ülkeyi toparlayan rolünün olduğu görüşünü göstermektedir.

Gerçek kurtarıcı

Mustafa Kemal Atatürk'ün kendileri için tanımlayan öğrencilerin, *gladyatör, mum, baba, kahraman, güneş, ailem, lider, önder, can, cesur kaptan, İzmir* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Örneğin "*Mustafa Kemal Atatürk benim için can gibidir. Çünkü O'nun sayesinde hepimiz can bulduk"* (C6) görüşü, Mustafa Kemal Atatürk'ün bireylerde kurtarıcı önder olarak algılandığını göstermektedir.

Ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ü tanımlayan öğrencilerin, *sönmeyen ışık, mucize, güneş, büyük bir ağaç, köklü bir çınar, kurtarıcı, hayat ışığı, yeniden doğuş, kahraman, lider, kendini feda eden asker, önder, ana, aydınlığa çıkan yol, tomurcuk, baba, düzlüğe çıkmak, su, yüce bir güç* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Genel olarak bu kategori altında ülke için Mustafa Kemal Atatürk'ün ülkeyi kötü günlerinden iyi günlere ulaştıran ve ülkenin devamlılığının sağlayan olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

"*Mustafa Kemal Atatürk ülke için su gibidir. Çünkü O bu ülkeyi kurup yeniden can verdi"* (C6) ifadelerinde olduğu gibi Mustafa Kemal Atatürk ülke için kurtarıcı olarak yorumlanmaktadır.

Kaybedilmemesi gereken değer

Bu kategori altında Mustafa Kemal Atatürk'ün katılımcıların kendileri için *çok yönlü, tarih, vatan, nar, yol, mihver ders, su, örnek alınacak kişi, idol, lider, dünya lideri, sevgili, baba, kitap, mucize* gibi metaforlar ile tanımlandığı görülmüştür. Örneğin bir öğrenci, "*Mustafa Kemal Atatürk benim için idol gibidir. Çünkü yaptıkları, hayata bakış açısı ve felsefesi hep beni etkilemiştir"* (C18) sözleriyle Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatındaki değeri hakkında bilgi vermiştir. Aynı şekilde bu kategori altında sınıflanan metaforlara göre, Mustafa Kemal Atatürk'ün katılımcılar için bir değer olduğu ve bu değerin hep yaşatılması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk'ü ülke için tanımlayan öğrencilerin, *uzay, dört mevsim, kalp, hazine, altın, şah damarı, bayrak, idol, ulaşılması güç kitap, vazgeçilmez insan, mucize, felsefe, maden, atardamar, lider, toprak, kahraman, su, pırlanta* gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Örneğin "*Mustafa Kemal Atatürk ülke için dört mevsim gibidir. Çünkü bizim için özgürlüğü, azmi, sabrı, çalışmayı simgeler*" (A25) sözleri bu görüşü desteklemektedir. Bu kategori altında yer alan metaforların yorumlamalarına göre Mustafa Kemal Atatürk'ün ülke yaşantısı için, ülkenin diğer ülkeler arasındaki yeri için ve ülkenin devamlılığı için hep var olması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Sonuç

Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili öğrencilerde oluşan zihinsel imgeleri ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili olumlu metaforlar oluşturduğu görülmüştür. Oluşturulan bu metaforların **soyut** *(yeniden doğuş, mucize, yüce bir güç, vb)* ve **somut** *(ağaç, baba, ana, su, güneş, vb)* kavramlardan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda oluşturulan metaforlar arasında 'g*üneş, kahraman, lider, ışık, önder ve idol'* gibi kavramların çok kullanıldığı görülmüştür.

Diğer taraftan gerek aynı madde için gerekse diğer madde için benzer kavramların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ancak benzer kavramlar kullanılsa da her kavrama farklı anlamın yüklenildiği görülmüştür. Örneğin ;

"Mustafa Kemal Atatürk ülke için bir ışık gibidir. Çünkü ülke için yaptıkları, örnek davranışları ülkemizin sürekliliğini sağlayacaktır" (A3) [Geleceğe güven ile bakmayı sağlayan]

"*Mustafa Kemal Atatürk ülke için bir ışık gibidir. Çünkü yolumuzda bize rehber olur"* (A19) [Yol Gösterici] ifadelerinde anlamlar farklı ama kavramlar aynıdır.

Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili zihinsel imgelerin bulunmasının amaçlandığı bu araştırma Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Başka bir çalışmada farklı çalışma grupları ile araştırmaların yürütülmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada metafor analizi kullanılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda görüşme ya da odak grup görüşme tekniklerinin kullanılması ile derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

Kaynaklar

Akyol, Y. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları , *Inesjournal*, 3, (7), 19-32.

Cameron, L. ve Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching* 32 (2), 77-96. [Online]: URL: http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800013781 linkinden ulaşılmıştır.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). USA: Taylor & Francis.

Elmas, E. (2013). İlkokul çocuklarında Atatürk algısı, https://m.bianet.org/bianet/diger/146174-ilkokul-cocuklarinda-ataturk-algisi sitesinde erişilmiştir.

Kinross, L. Atatürk: Bir milletin yeniden doğuşu (Necdet Sander çev.). Exisehir.

Kliebard, H. M. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice*, 21(1), 11-17

Landau, J. M. (1984). *Atatürk and the modernization of Turkey*. Colorado: Westview Press.

Mango, A. (1999). *Atatürk: The biography of the founder of modern Turkey*. New York : The Overlook Press.

Sarantakos, S. (2005). *Social research* (3rd Ed.). New York: Palgrave Macmillan.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının Ders Planına Yönelik Algıları

Yüksek Lisans Öğrencisi, Onur Güleryüz

Gazi Üniversitesi, guleryuzonr@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi, Bahadır Kılcan

Gazi Üniversitesi, bahadir@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim ve öğretim ortamının araçlarından biri olan ders planının öğretmen adaylarının zihninde ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmaya çalışmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmen adaylarınının ders planına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 117 lisans son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında metafor analizi ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ders planı algıları; 'fayda sağlayan', 'itina isteyen', 'işlevsiz olan', 'esnek olmayan', 'örüntülü olan' ve 'gerçekleşmenin ön koşulu olan' şeklinde altı kategori etrafında toplanmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir bölümünün ders planına yönelik olumsuz görüş bildirmesi planlamanın önemini yeterince kavrayamadıklarını göstermektedir. Ders planının nitelikli bir eğitim-öğretim için faydaları düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde işlenen öğretim yöntemleri derslerinde planlamanın öğretmen adaylarına sevdirilmesi gerekmektedir. Ders planının çeşitli ögelerinin ve temel ilkelerinin dersi sınırlandırmaktan ziyade verimi artıracağı öğretilmelidir. Plan hazırlanırken standartlaştırılmış plan yapısı dayatılmamalıdır. Öğrenciler, kendi ilgileri ve tercihleri doğrultusunda öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak esnek planlar hazırlamaları için teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Ders Planı, Metafor.

Perceptions of Teacher Candidates Towards Course Plan

Summary

The purpose of this study is to reveal what lesson plan, which is one of the tools used in the educational environment, means to pre-service teachers. To this end, the metaphors developed by pre-service teachers with regards to lesson plan are examined. The study employs the qualitative research approach. The study group consists of 117 final-year undergraduate students studying at the Social Studies Education, Turkish Education, and Primary School Education departments of a state university in Ankara in the spring semester of the 2017-2018 academic year. The data obtained from the participants have been analyzed and interpreted through metaphor analysis and content analysis. According to the findings, the participants' lesson plan perceptions fall under the following six categories: 'bringing benefit', 'requiring attention', 'having no function', 'not having flexibility', 'having patterns', and 'being a prerequisite for actualization'. The negative perceptions towards lesson plan held by some of the pre-service teachers participating in the study imply that they could not sufficiently comprehend the importance of planning. Considering the benefits of lesson plan for quality education, pre-service teachers' interest in planning should be aroused in teaching methods classes conducted in faculties of education. It should be taught that various elements and basic principles of lesson plan will not restrict the lesson but improve its productivity. Not a standardized plan structure should be imposed. Rather, pre-service teachers should be encouraged to prepare flexible plans that will help them to attain the objectives contained in the curriculum based on their own interests and preferences.

Keywords: Pre-service Teacher, Lesson Plan, Metaphor.

Giriş

Türkiye'de eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı biçimde yürütülmesiyle ilgili olarak 2003 eğitim öğretim yılına kadar yıllık plan, ünite planı ve ders planı olmak üzere üç tür plan yapılmaktayken bu tarihte yayımlanan yönergede ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı olmak üzere iki çeşit plan hazırlanacağı belirtilmiştir (Yaşar, 2015, s.414). Millî Eğitim Bakanlığının 2003 yılında Tebliğler Dergisi'nde yayımladığı 'Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge'nin 6. maddesinde; 'Eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmenin yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli' olduğu ifade edilmektedir. 2005 yılında eklenen madde ile 'Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir.' denilmiştir. Ders planı, bir dersle ilgili eğitim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç-gerecini içine alan birinci derecede sorumlu olduğu zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla ders öğretmenlerince önceden hazırlanan plandır (MEB, 2005).

Planlama, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrenmeleri gerektiğine sistematik olarak karar verme sürecidir. Clark ve Peterson'un (1986, aktaran Borich, 2014, s.162) bir tahminine göre, bir öğretmen eğitim süreci boyunca ortalama her iki dakikada bir karar vermektedir. Ancak bu 'ayaktayken düşünme' kararları, karar verme sürecinin sadece bir kısmını temsil eder. Öğretmenler ayrıca konuyu ne kadar sürede bitirecek ne kadar sunu yapacak, sorulara ve tartışmalara ne kadar zaman ayıracak, öğretimi farklılaştırma ve özel ihtiyacı olan öğrencilere nasıl ulaşılacak gibi öğretimin şekil ve içeriğiyle ilgili birçok karar verirler. Öğretmenler ders planlama sürecini bir kere içselleştirdiler mi, öğretmenin geniş yönlerine odaklanabilir, bireysel farklılıkları karşılayabilir ve doğal akıştan yararlanabilirler. Öğretmenler birçok çeşit ders plan ve formatı kullanabilirler. Formatına bakılmaksızın her ders planı; derse hazırlık, amaç ve kazanımlar, belirtilen amaç ve kazanımları edinmek için gereken yöntemler, belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşabilmek için gereken değerlendirme yollarını içerir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015, s.41).

Öğretimin plânlanmasının faydaları şöyle sıralanabilir; öğretmenin eğitim-öğretimde neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak verimi arttırır. Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri dikkate alınarak ne zaman ve hangi süreler içinde işleneceğinin düzenlenmesini sağlar. Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır ve düzenli çalışmasını sağlar. Hedeflere ulaştıracak en uygun öğrenme öğretme süreçleri ile araç ve gerecin seçilmesini, eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirilmelerini sağlar. Eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin güvenilir olmasını sağlar. Plânlarda aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulur: Plânlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır. Plânlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hâle getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ile okul-çevre ilişkileri göz önüne alınmalıdır. Plân, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır. Plân, eğitim-öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır. Plânda öğretim programlarına göre konular belirlenir. Ayrıca konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler göz önünde bulundurulur. Her plân belli bir süreyi kapsayacak şekilde olur. Plân, öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, öğretim dalına ve amacına uygun olur (MEB, 2005).

Bir öğretmenin, ne kadar deneyimli olursa olsun, sınıfta göstereceği başarı, büyük ölçüde ders öncesinde hazırladığı plana bağlıdır (Yaşar, 2015, s.417). Ancak ülkemizde öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretimi planlanmayı, yerine getirilmesi gereken rutin bir görev olarak görmektedir. Bu

yüzden de çoğu kez geçmiş yıllara ait planlar kopya edilmekte, eğitim anlayış ve teknolojilerindeki olanca gelişmeye rağmen yapılan planlar değişmemektedir. Bu durum bir yandan öğretmenin yaratıcılığını kaybetmesine ve mesleki yönden tükenmesine diğer yandan da eğitim ve öğretimin niteliğinin düşmesine yol açmaktadır (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014, s.71). Nitelikli bir eğitim-öğretimin koşulu olan ders planının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığına yönelik araştırmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki eksikliği gidermeyi amaçlayan bu çalışmada 'Öğretmen adayları ders planını nasıl algılamaktadır? ' sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Eğitim-öğretim ortamının araçlarından biri olan ders planının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma metod ve prosedürüne dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde; Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Eğitimi anabilim dallarında okuyan 4. sınıf öğrencileridir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacılar, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994, aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.92).

Tablo 1. *Katılımcılara ait bilgiler: veri analizi öncesi (158) ile veri analizi sonrası (117) arasındaki fark elenen metafor formlarının sayısını göstermektedir.*

Anabilim Dalı	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Sosyal Bilgiler Eğitimi	28	21	49	23	11	34
Türkçe Eğitimi	32	16	48	26	11	37
Sınıf Eğitimi	52	9	61	41	5	46
Toplam	112	46	158	90	27	117

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların ders planı algılarını ortaya koymak için çeşitli araştırmacılar (Saban, 2009; Kılcan ve Çepni, 2015) tarafından kullanılmış olan metafor yoluyla veri toplama formundan yararlanılmıştır. Formun birinci kısmı; bölüm, sınıf, şube ve cinsiyet; ikinci kısmı ise 'Ders planı … gibidir / benzer. Çünkü ...' yapısından oluşmaktadır. Eğitim bilimlerinde veri toplama aracı olarak

kullanılan metaforlar genelde nitel araştırma paradigması ile oluşturulan bilimsel çalışmalar içerisinde kullanılmakta ve veri toplanan popülasyonun metafor formunda yer alan kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmada bir araç görevi görmektedir (Kılcan, 2017, s.93). Türkçe Sözlüğe (TDK, 2011) göre mecaz olan metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2015, s.30).

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar bu aşamada öncelikle katılımcılara kendilerini tanıtmış ve çalışmanın amacı hakkında bilgiler vermişlerdir. Daha sonra her bir öğretmen adayına veri toplama formu dağıtılmış, metafor hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve farklı konulardan birkaç örnek verilmiştir. Herhangi bir süre sınırı olmamakla birlikte veri toplama işlemi her bir sınıfta 10-15 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Veri toplama işleminden sonra formlara elemeye tabi tutmadan birden başlayarak rakamlar verilmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalı 1-49, Türkçe Eğitimi anabilim dalı 50-97, Sınıf Eğitimi anabilim dalı 98-158 numaralı formlar arasında yer almıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır. İçerik analizi ile bulunan temel anlamlara genelde örüntüler ya da temalar denir (Patton, 2014, s.453). Buna ek olarak verilerin analizi ve yorumlanması Saban'dan (2009) yararlanılarak beş aşamada yapılmıştır.

Metafor Kodlama ve Ayıklama Aşaması; bu aşamada metafor formları katılımcılar tarafından belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak incelenir. Ders planına ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesinin yer almadığı formlar (*Ders planı gelişim süreci gibidir. Çünkü gelişim süreci belirli bir zaman içerisinde gerçekleşir ki bu süreçte kritik dönemler vardır. Kritik dönemler… Ö,29*) ve ders planının sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar (*Ders planı mimari plan gibidir. Çünkü planlar planlıdır. Ö,153*) işaretlenerek analiz dışına çıkarılmıştır. *Örnek Metafor Derleme Aşaması;* bu aşamada Saban (2009) tarafından oluşturulan "metafor analizi" ve "içerik analizi" metotları kullanılarak üretilen her metafor ayrıştırılmıştır. Böylelikle katılımcıların ürettikleri metaforlar tekrar gözden geçirilerek benzeyen ve benzetilen arasındaki bağ değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu zayıf yapı imgelerden oluşan formlar (*Ders planı ağaç gövdesi gibidir. Çünkü dallar gövdeden yayılır ve yaprakları üzerinde yeşerir. Ö,44*) ayıklanarak ders planı ile ilgili toplanan 158 metafordan 117 adet geçerli metafor elde edilmiştir. *Kategori Geliştirme Aşaması:* kategorilendirme katılımcıların ders planına yönelik metafor formlarında geliştirdikleri gerekçelere göre yapılmıştır. *Geçerlik ve Güvenirliği*

Sağlama Aşaması; araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini ortaya koymak amacıyla Miles ve Huberman (2015) formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve her iki yazar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kategorilerin karşılaştırılması sonucu %90 güvenirlik saptanmıştır. *Elde Edilen Verilerin PC Ortamına Aktarılması;* bu aşamada kategorilere ayrılan metaforlar, bulundukları kategoriyi temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Son olarak metafor ve gerekçelerine ait doğrudan alıntıların raporlaştırılmasında katılımcılara kimliklerinin korunması için kodlar (Ö1, Ö2…) verilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. *Katılımcıların ders planına yönelik geliştirdikleri metaforlar*

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Açık Denizde Yol Alan Bir Kaptanın Kullandığı Pusula	1	0.85	44	Kopilot	1	0.85
2	Ajanda	2	1.70	45	Kroki	2	1.70
3	Akıllı saat	1	0.85	46	Kullanım Kılavuzu	2	1.70
4	Ambulans	1	0.85	47	Kullanma Kılavuzu	1	0.85
5	Anayasa	1	0.85	48	Kutup Yıldızı	1	0.85
6	Antrenman	1	0.85	49	Merdiven	3	2,56
7	Arabanın Debriyajı	1	0.85	50	Müzik	1	0.85
8	Asansör	1	0.85	51	Navigasyon	3	2,56
9	Askeriyedeki Disiplin	1	0.85	52	Okyanus	1	0.85
10	Bankamatikten Para Çekmek	1	0.85	53	Okyanustaki Geminin Rotası	1	0.85
11	Barcelona'nın Pas Sistemi	1	0.85	54	Orkestra	1	0.85
12	Bavul Hazırlamak	1	0.85	55	Öğretmenin Kılavuzu	1	0.85
13	Bazen Bir Anne Bazen Bir Baba	1	0.85	56	Ölüm	1	0.85
14	Biblo	1	0.85	57	Örümcek Ağ	1	0.85
15	Bina İskeleti	1	0.85	58	Pusula	11	9,40
16	Bir Geminin Rotası	1	0.85	59	Raflar	1	0.85
17	Bir Gün	1	0.85	60	Rehber	3	2,56
18	Bir Hazine Haritası	1	0.85	61	Rehberlik	1	0.85
19	Bir İlin Krokisi	1	0.85	62	Rota	1	0.85
20	Bir Kanalın Yayın Akışı	1	0.85	63	Saat	1	0.85
21	Bir Müzisyenin Önündeki Nota Çizelgesi	1	0.85	64	Sevgiliyle Buluşmadan Önceki Hazırlık Aşaması	1	0.85

22	Bir Organizmanın İskeleti	1	0.85	65	Sürücü	1	0.85
23	Bir Yerin Haritası	1	0.85	66	Tabela	1	0.85
24	Bitmeyen Baş Ağrısı	1	0.85	67	Toprak	1	0.85
25	Çıkmaz Yol	1	0.85	68	Trafik İşaretleri	2	1.70
26	Deniz Feneri	1	0.85	69	Trafik Kuralları	2	1.70
27	Deniz Seviyesi	1	0.85	70	Tren Rayı	1	0.85
28	Diyet Listesi	1	0.85	71	Tren Vagonları	1	0.85
29	Enginar	1	0.85	72	Uzun İnce Bir Yol	1	0.85
30	Evlilik Planı	1	0.85	73	Verilerin Olduğu Bir Tablo	1	0.85
31	Geleceğe Işık Tutmak	1	0.85	74	Verimli Topraklar	1	0.85
32	Google Map	1	0.85	75	Yapboz	1	0.85
33	Güneş	1	0.85	76	Yemeğin Tuzu	1	0.85
34	Harita	6	5.12	77	Yemek Tarifi	3	2,56
35	İnsan Vücudundaki Dalak	1	0.85	78	Yemek Yapma	1	0.85
36	İşçi Problemi	1	0.85	79	Yeni Aldığımız Bir Telefonun Kullanma Kılavuzu	1	0.85
37	Kafes	1	0.85	80	Yol Güzergahı	1	0.85
38	Kaktüs	1	0.85	81	Yol Haritası	3	2,56
39	Kanunlar	1	0.85	82	Yol Üzerindeki Tabela	1	0.85
40	Karmaşık Bir İp Yumağının Çözümü İçin Yardımcı Olan Bir Alet	1	0.85	83	Yol	1	0.85
41	Kaynana	1	0.85	84	Yolculuk Yapmak	1	0.85
42	Kılavuz	2	1.70	85	Yönetici	1	0.85
43	Kolye	1	0.85	86	Yörünge	1	0.85
				Toplam		117	100

Tablo 2'ye göre katılımcılar ders planına yönelik 86 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (73) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 13 metafor (pusula, harita, yol haritası, navigasyon, rehber, merdiven, yemek tarifi, kılavuz, kullanım kılavuzu, trafik işaretleri, trafik kuralları, kroki, ajanda) ise 2-11 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1, 36' dır. Ders Planına ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında 'pusula' (f:11) ve 'harita' (f:6) yer almaktadır.

Tablo 3. *Katılımcıların ders planı algısına yönelik geliştirilen metafor kategorileri*

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Fayda Sağlayan	Açık Denizde Yol Alan Bir Kaptanın Kullandığı Pusula, Ajanda, Akıllı Saat, Ambulans, Asansör, Bina İskeleti, Bir Geminin Rotası, Bir Hazine Haritası, Bir İlin Krokisi, Bir Kanalın Yayın Akışı, Bir Müzisyenin Önündeki Nota Çizelgesi, Bir Organizmanın İskeleti, Bir Yerin Haritası, Deniz Feneri, Diyet Listesi, Geleceğe Işık Tutmak, Google Map, Güneş, Harita, İnsan Vücudundaki Dalak, Karmaşık Bir İp Yumağının Çözümü İçin Yardımcı Olan Bir Alet, Kaynana, Kılavuz, Kopilot, Kroki, Kullanım kılavuzu, Kullanma kılavuzu, Kutup Yıldızı, Merdiven, Navigasyon, Okyanus, Okyanustaki Geminin Rotası, Öğretmenin Kılavuzu, Pusula, Raflar, Rehber, Rehberlik, Rota, Tabela, Toprak, Trafik işaretleri, Trafik Kuralları, Yemeğin Tuzu, Yemek Tarifi, Yeni Aldığımız Bir Telefonun Kullanma Kılavuzu, Yol Güzergahı, Yol Haritası, Yol Üzerindeki Tabela, Yolculuk Yapmak, Yörünge.	50	76
2	İtina İsteyen	Arabanın Debriyajı, Barcelona'nın Pas Sistemi, Kullanım Kılavuzu, Müzik, Orkestra, Saat, Sevgiliyle Buluşmadan Önceki Hazırlık Aşaması, Tren Rayı, Verimli Topraklar, Yemek Tarifi, Yemek Yapma.	11	12
3	İşlevsiz Olan	Bazen Bir Anne Bazen Bir Baba, Biblo, Bitmeyen Baş Ağrısı, Çıkmaz Yol, Enginar, İşçi Problemi, Ölüm, Uzun İnce Bir Yol, Yol.	9	9
4	Esnek Olmayan	Anayasa, Askeriyedeki Disiplin, Kafes, Kaktüs, Kanunlar, Trafik kuralları, Verilerin Olduğu Bir Tablo, Yönetici.	8	8
5	Örüntülü Olan	Bankamatikten Para Çekmek, Bir Gün, Kolye, Merdiven, Örümcek Ağ, Tren Vagonları, Yapboz.	7	7
6	Gerçekleşmenin Ön Koşulu Olan	Antrenman, Bavul Hazırlamak, Deniz Seviyesi, Evlilik Planı, Sürücü.	5	5

Tablo 3' e göre katılımcıların ders planına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 6 kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

1. Kategori: Fayda Sağlayan

Tablo 3 incelendiğinde 'fayda sağlayan' kategorisinin 50 metafor ve 76 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı 'pusula' (f:11)' dır. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı pusulaya benzer. Çünkü her zaman yanında olması gerekir. Özellikle sonunu bilmediğimiz kestiremediğimiz yollara çıkarken ders planı da mutlaka olmalıdır. Çocuklarla girdiğimiz ders sonunu bilmediğimiz bir yoldur aslında. Tıpkı pusula gibi hiç beklemediğimiz bir anda ihtiyaç duyabiliriz ve yokluğu bize yolumuzu kaybettirebilir.' (Ö,99)

'Ders planı bir müzisyenin önündeki nota çizelgesi gibidir. Çünkü anlık gelişen bir olay müzisyenin dikkatini dağıttığında kaldığı yerden devam etmesini sağlar. Öğretmen için de ders planı gereklidir. Çünkü sınıfta dikkati dağıtacak unsurlar çok fazla.' (Ö,65)

'Ders planı bir hazine haritası gibidir. Çünkü öğrencilerdeki hazineyi ortaya çıkarabilmek için bir haritaya yani yol göstericiye ihtiyacımız vardır.' (Ö,84)

2. Kategori: İtina İsteyen

Tablo 3 incelendiğinde 'itina isteyen' kategorisinin 11 metafor ve 12 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı 'yemek tarifi' (f:2)' dir. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı yemek tarifi gibidir. Çünkü ikisi de belirli bileşenleri içerir. Olması gereken bir şey atlanıldığında ortaya çıkan şey bir işe yaramaz' (Ö,58)

'Ders planı verimli topraklar gibidir. Çünkü ne kadar çok bakım yapılıp iyi tohum ekilirse o kadar çok ürün alınır.' (Ö,16)

'Ders planı sevgili ile buluşmadan önceki hazırlık aşaması gibidir. Çünkü her ikisinde de normal zamandan farklı olarak uzun bir hazırlık süreci ve dikkat gerektirir.' (Ö,39)

3. Kategori: İşlevsiz Olan

Tablo 3 incelendiğinde 'işlevsiz olan' kategorisinin 9 metafor ve 9 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı biblo gibidir. Çünkü biblo çok beğenilir. Masanın üstü, dolabın içi boş kalmasın, dolu dolu olsun diye alınır. Fakat bir köşede kalır, arada bir tozu alınır sadece. Ders planı da tıpkı böyledir. Olması gerektiği için yapılır fakat uygulama kısmında pekte etkili olmaz.' (Ö,1)

'Ders planı enginar gibidir. Çünkü enginarın verdiği enerjiden fazlasını, enginarı ayırıp, parçalayıp yenilecek duruma getirirken harcarız. Planda böyle uzun uzun uğraşım sonunda çok daha pratik işimizi hallederiz.' (Ö,136)

'Ders planı işçi problemi gibidir. Çünkü işin içinden çıkılmayan öğretmenin sürekli vakit harcaması gereken bir angaryadır.' (Ö,144)

4. Kategori: Esnek Olmayan

Tablo 3 incelendiğinde 'esnek olmayan' kategorisinin 8 metafor ve 8 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı anayasa gibidir. Çünkü anayasada yazılan kanunlara birebir herkes uymak zorundadır. Ders planı da öğretmenler için bağlayıcıdır. Öğretmenler ders planında yer alan maddelere uymak zorundadır.' (Ö,50)

'Ders planı kafes gibidir. Çünkü sadece ona uymak zorunda kalırsın. Başka alana açılamazsın, kısıtlar. Geniş düşünmeyi, çalışmayı sağlamaz. Ders planının iyi yönleri de vardır ama sadece ona bağlı kalmak kendini sınırlamaktır.' (Ö,148)

'Ders planı kaktüs gibidir. Çünkü dersi sınırlandırır. Her şeyi sıraya koymayı gerektirir. Doğaçlama yapmayı engeller. Doğal davranmak yerine sürekli dikkat edilecek hususlar hatırlatır. Bitkiler de güzel ama kaktüs de plan gibi bunu sınırlar.' (Ö, 154)

5. Kategori: Örüntülü Olan

Tablo 3 incelendiğinde 'dizgesel ve örüntülü olan' kategorisinin 7 metafor ve 7 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına

bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı kolye gibidir. Çünkü birbirini tamamlayan halkalar bir arada uyum içerisinde verilir ' (Ö,18)

'Ders planı merdiven gibidir. Sıralanmış basamakları adım adım çıkarsın. Ders planında da böyle ilerlersin.' (Ö,21).

'Ders planı bankamatikten para çekmek gibidir. Çünkü ikisinde de bir aşama söz konusudur. Bankamatikte öncelikle kartı koyarsın. Bunu ders planındaki giriş bölümüne benzetebiliriz. Gerekli işlemleri gerçekleştirirsin buda gelişme bölümüdür. En son parayı çekersin buda değerlendirme bölümü olarak düşünülebilir.' (Ö,54)

6. Kategori: Gerçekleşmenin Ön Koşulu Olan

Tablo 3 incelendiğinde 'gerçekleşmenin ön koşulu olan' kategorisinin 5 metafor ve 5 katılımcı şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Katılımcıların her bir kategori ardından o kategoriyi oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine bakıldığında;

'Ders planı deniz seviyesi gibidir. Çünkü her şeyin başlangıcıdır. Ders planı olmadan hiçbir şey başlamaz.' (Ö,35)

'Ders planı antrenman gibidir. Herhangi bir spor dalında antrenmansız müsabakaya çıkılırsa başarı beklenemez. Ders planı yapmadan da derse girince karman çorman bir ders işlenip başarılı olunamaz.' (Ö,63)

'Ders planı bavul hazırlamak gibidir. Yolculuğa çıkmadan da bir hazırlık yapmamız gerekir. Dersi anlatmadan önce de bir hazırlık yapmamız gerekir.' (Ö,129)

Sonuç ve Öneriler

Ders planının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine bakıldığında; katılımcıların yarısından fazlası ders planını 'fayda sağlayan' şeklinde algıladıkları görülmektedir. Katılımcılar bu kategori altında ders planının, dersin akışını belirlemede, zaman kontrolünü sağlamada, hedefe ulaşmada yol gösterdiğini ve işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bir başka sonuç ise; katılımcıların ders planını itina isteyen şeklinde algılamalarıdır. Katılımcılar bu kategori altında ders planının özenle ve dikkatle hazırlanması

gerektiğini ve herhangi bir bölümünün eksik olmasının sorun çıkaracağını belirtmişlerdir. Ders planını 'işlevsiz olan' olarak algılayan katılımcılar ise işlerin ders planı olmadan da halledilebileceğini, hazırlamasının sıkıcı, yorucu ve gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders planını uyulması gereken tek tip yapı olarak algılayanlar 'esnek olmayan', ders planını birbiri ile ilişki parçalardan oluşmuş aşamalı bir bütün olarak algılayanlar 'örüntülü olan', ders planını öğretim için şart ve öncül olarak algılayanlar 'gerçekleşmenin ön koşulu olan' şeklinde kategorize edilmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir bölümünün ders planına yönelik olumsuz görüş bildirmesi planlamanın önemini yeterince kavrayamadıklarını göstermektedir. Ders planının nitelikli bir eğitim-öğretim için faydaları düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde işlenen öğretim yöntemleri derslerinde planlamanın öğretmen adaylarına sevdirilmesi gerekmektedir. Ders planının çeşitli ögelerinin ve temel ilkelerinin dersi sınırlandırmaktan ziyade verimi artıracağı öğretilmelidir. Plan hazırlanırken standartlaştırılmış plan yapısı dayatılmamalıdır. Öğrenciler kendi ilgileri ve tercihleri doğrultusunda öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak esnek planlar hazırlamaları için teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Borich, G. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri; araştırma temelli uygulama* (Sekizinci basımdan çeviri). (B. Acat, Çev.) Ankara: Nobel.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem.

Kılcan, B. (2017). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. İçinde. Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* (93-112). Ankara: Pegem.

Kılcan, B. ve Çepni, O. (2015). A qualitative examination of the perceptions of the eight grade students regarding the concept of environmental pollution. *J. Int. Environmental Application & Science*, *10*(2), 239-250.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil.* (G. Y. Demir, Çev). İstanbul: İthaki.

MEB. (2005). *Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge*. 10.09.2018 tarihinde (http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf adresinden erişilmiştir.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (İkinci basımdan çeviri). (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6. baskı). Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Üçüncü basımdan çeviri). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi / ilkokul çoçukları için sosyal bilgiler öğretimi* (Dokuzuncu basımdan çeviri). (S. C. Keskin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Yaşar, Ş. (2015). Etkili ve anlamlı öğrenme için yol haritası oluşturma: öğretimi planlama. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi; demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. baskı) (403-430). Ankara: Pegem.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Gönüllülük İle Ders Arasında: Bir Grup Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayının Okul Temelli Sosyal Projelerinin İncelenmesi

Arş. Gör. Kudret Aykırı

Pamukkale Üniversitesi, kaykiri@pau.edu.tr

Özet

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri okul temelli sosyal proje gönüllülük temelli başlayıp topluma hizmet uygulamaları dersine entegre edilmiş bir projedir. Okullarda gerçekleştirilen birçok etkinliğe dair bilgiye ulaşmak mümkündür. Ancak bu etkinlikleri bilimsel açıdan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, hedef grubu köy ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler olan okul temelli topluma hizmet uygulamaları dersi projesine ilişkin görüşlerini incelemektir. Amacı doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. Sınıfta öğrenim gören 8 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. "Projeye gönüllü ve ders kapsamında katılım" ölçütü kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeden ve etkinlikler boyunca çekilmiş fotoğraflardan elde edilmiştir. Görüşme soruları uzman görüşlerine sunulmuş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık sağlanmıştır. Etik konulara dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu etkinliği seçme nedenleri, projenin öğretmen adaylarına katkıları, projede karşılaştıkları problemler ve bunlara bulunan çözümler, benzer projeleri gerçekleştirecek kişilere öneriler ve projenin topluma hizmet uygulamaları dersi ilişkisi ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal proje, Topluma hizmet uygulamaları, Gönüllülük, Eğitimde fırsat eşitliği, Sosyal bilgiler öğretmen adayları

Between Volunteerism and Lesson: Investigation of School-Based Social Projects of a Group Social Studies Teacher Candidate

Summary

School-based social project carried out by social studies teacher candidates starts with volunteering and integrated into community service practices course. It is possible to obtain information on many activities carried out in schools. However, there was no scientific study of these activities. The aim of the study is to investigate the opinions of preservice teachers in social studies department related to the school-based community service practices course project whose target group is students in village primary and secondary schools. In accordance with this purpose, the study was designed with case study method, which is one of the qualitative research methods. The reason of using qualitative method is based on why qualitative method is needed and its main characteristics. The sample of the study consisted of 8 preservice teachers studying their third year at Social Studies Education Department in the Faculty of Education of a state university during the academic year 2017-2018. Sampling of the study was performed according to criterion sampling, a type of purposeful sampling. the criterion used was "participating in the project voluntarily and participating within the course" The data of the study was gathered through semi-structured interview and photographs. Interview questions were presented to the experts and pilot applications were made. The data was analyzed with descriptive analysis method. The researcher in this study don't have the role of participant. Verifiability, transferability and consistency were achieved in the study. Ethical considerations have been noted. At the end of the study, it was found out that the reasons for choosing this project, contribution of the project to preservice teachers, the problems they encountered in the project and the solutions they found, suggestions for the persons who will carry out similar projects. By regarding these result, various suggestions have been presented.

Keywords: Social project, Community service practices, Volunteering, Equality of opportunity in education, Preservice teachers in social studies department.

Giriş

Küresel sorunlara karşı duyarlılık günümüzde istenilen düzeyin çok altındadır. Küresel sorunlara farkındalığı artırmak için belki de en etkili yöntem bilinçli insan yetiştirmektir ve bunun için de üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve siyaset kurumu gerçeği yansıtan ve uygulanabilir projeleri hayata geçirmelidir (Aydın, 2016). Üniversite düzeyinde bu projeler bilimsel çalışmalar, gönüllülük veya ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği okul temelli sosyal proje gönüllülük temelli başlayıp topluma hizmet uygulamaları dersine entegre edilmiş bir projedir. Okul temelli, klasik etkinliklere dayalı bu proje ile sosyal bilgiler öğretmen adayları ve topluma hizmet uygulamaları dersi ilişkisi merak edilmiş ve okul temelli yapılan projelere ve yapanlara yönelik hangi açılardan bir katkı sağlanabileceği ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, hedef grubu köy ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler olan okul temelli topluma hizmet uygulamaları dersi projesine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersinde ilk ve orta okullardaki öğrencilerin hedef kitle olacağı bir proje uygulayacak öğretmen adaylarına yapılan faaliyetler, karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik çözümler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Okullarda gerçekleştirilen birçok etkinliğe dair bilgiye ulaşmak mümkündür. Ancak bu etkinlikleri bilimsel açıdan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alt Amaçlar

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul temelli bir sosyal projeyi seçme nedenleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları okul temelli sosyal projeleri kapsamında hangi etkinliklerde bulunmuşlardır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları okul temelli sosyal projelerinde hangi problemlerle karşılaşmışlar ve bu problemleri nasıl çözmüşlerdir?
- Okul temelli sosyal projenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul temelli sosyal proje gerçekleştirecek kişilere önerileri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre okul temelli bir sosyal proje ile topluma hizmet uygulamaları dersi ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da bir okul kurumuna, orada gönüllü hizmet veren sekiz kişilik bir öğretmen adayı grubuna ve onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin ilk ve ortaokul öğrencilere yönelik uyguladıkları

etkinliklerle ilgili tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları –yarı yapılandırılmış görüşme ve dokümanlar- ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Üniversitenin bulunduğu il merkezinde yer alan bir devlet orta okulu bünyesinde 10 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 8 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede "projeye gönüllü ve ders kapsamında katılım" ölçütü kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için sekiz kişilik bir grupla çalışma uygun görülmüştür. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı görülmekte ve tek bir grupla doyum noktasına ulaşılmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, yarı yapılandırılmış görüşmesini yapmış ve ilgili doküman ve raporları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet uygulamaları derslerini yakından takip etmekte, topluma hizmet uygulamaları kapsamında teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler üzerine çalışmalar yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman incelemesi (fotoğraflar) ve görüşme (yarı yapılandırılmış) aracılığı ile veri toplanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 7 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 8 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruların daha önce topluma hizmet uygulamaları dersinde proje gerçekleştiren öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır.

Görüşme araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 4 saat sürmüştür. Ayrıca eylem planı gerçekleştirilirken çekilen fotoğraflar incelenmiştir.

Veri Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

•Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede ele alınan temalar: Projeyi seçme nedenleri, projenin katkısı, projede karşılaşılan problemler, proje için öneriler, proje ve ders ilişkisi, projeye ilişkin diğer paydaşların görüşleri.

•Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 32 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.

•Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

•Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık

Araştırmada inandırıcılık kapsamında derinlik odaklı veri toplanmaya çalışılmış, uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Derin odaklı veri toplamak için görüşme esnasında sondalara yer verilmiştir Görüşmesi sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır. Teyit toplantısı katılımcı izni ile fotoğraflanmıştır. Bu kanıt bir süre arşivde saklanacaktır.

Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örneklem için de ölçüt örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler bir süre arşivde tutulacaktır.

Bulgular

Sinemanın Sosyal Olması Ne Demek?

Okul temelli olan bu projenin ismi "Sosyal Sinema"dır. Sosyal sinema projesi ikinci sınıfta gönüllülük (ÖA4: "Bu proje tamamıyla gönüllük esasına dayalı bir proje", ÖA5 "bu projeyi gerçekten gönüllülük kelimesini anlayan ve hisseden, hiçbir çıkar gözetmeden buna not da dahil, gönülden çocukları seven ve birilerine yardım etmeyi seven kişiler yapmalı) temelli başlamış, üçüncü sınıfta topluma hizmet uygulamaları dersine entegre edilmiştir. Proje ismini projenin başlatıcısı olan öğretmen adayı (ÖA2) vermiştir. Bu ismi, öğrenim gördüğü sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne atıfta bulunmak ve proje içindeki çok en mahrum kalınan etkinliğin sinema olduğunu düşündüğü için belirlediği görülmektedir (ÖA2: "Bu isim etkinliklerden en önemlisi olan sinema etkinliğini vurguluyor hem de bölümümüz olan sosyal bilgiler öğretmenliğine atıfta bulunuyor. Sinema etkinliğinin önemli olmasının sebebi de diğer etkinliklere her yerde ulaşabilirler ama sinema için belli yerler vardır."). Projeyi gerçekleştiren diğer öğretmen adaylarının birkaçı bunu uygun bulmuşlardır (ÖA7: hem amacımızı hem kimliğimizi en güzel ortaya çıkaran isim buydu). Bir öğretmen adayı projeyi bu isimle benimsediklerini düşündüğü için değişmemesi gerektiğini belirtmiştir (ÖA5 "ben değişmesini istemem. Çünkü biz bu yola böyle çıktık, öyle sevdik ve gönül verdik bu projeye"). Bir öğretmen adayı bütün etkinlikleri kapsayan bir isim olabileceğini önermiştir (ÖA1: "sosyal sinema projesinin etkinliği sadece sinema değil, bütün etkinlikleri kapsayan bir isim olabilir"). Bir öğretmen adayı da sadece sinema kısmının değiştirilmesini önermiş, bütün etkinlikleri kapsaması gerektiğini o

da vurgulamıştır (ÖA3: "başka bir isimle olabilirdi çünkü proje içinde başka etkinlik olduğu için adındaki sinema kısmı değiştirilebilir"). Başka bir öğretmen adayı "sosyal vizyon" (ÖA8) olarak bir öneri getirerek ve sadece sinema kısmının değiştirerek benzer bir görüş sunmuştur.

Proje adı, kimlik ve amaç üzerinden belirlenmiş, bir değişiklik yapılacaksa amaçların ve bu amaçlara bağlı etkinliklerin çeşitli olmasından dolayı bir değişikliğe gidilebileceği önerisi getirilmiştir. Peki bu çeşitli olan etkinlikler nelerdir: (a) tiyatro kostümleri ve palyaço kıyafetleri giyilip, makyaj yapılması ve sonra öğrencilerle kaynaşma amaçlı birçok çocuk oyunu (mendil kapmaca, ip atlama), topla oynanan oyunlar (voleybol) oynanması ve müzik eşliğinde dans edilmesi. (b) Revize edilen pamuk prenses ve yedi cüceler tiyatro oyununun sergilenmesi. (c) Aşuk ile Maşuk gösterisi. (d) el, yüz boyama ve el baskısı, (e) çeşitli ikramlarda (meyve suyu, kek, şeker, çikolata vb.) bulunulması, (f) sinema bileti gişesi oluşturulması, bilet, mısır ve içecek verilmesi ve animasyon film izletilmesi, (g) kitap ödüllü geleneksel yarışmalar (çuval yarısı, halat çekme) düzenlenmesi ve son olarak (h) tüm öğrenci ve grup üyelerinin bir arada olduğu hatıra fotoğrafı çekilmesi.

Ben Bu Projeyi Seçtim, Çünkü…

Peki niçin böyle bir projeye gönüllü olmuşlar ve projeyi ikinci yılda da devam ettirmişlerdir.

Fırsatı yoktu: Öğretmen adaylarının projeyi gerçekleştirmedeki asıl amaçlarının gözlemledikleri ya da deneyimledikleri ("görüyorduk, biliyorduk ve yaşıyorduk (ÖA8)") fırsat eşitsizliğini (ÖA1: "köy okullarının ve öğrencilerinin eksiklerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu", ÖA2: "kırsalda yaşayan ve kent ortamında yaşayan çocuk arasındaki fark", "ÖA3: diğer yaşıtlarının sahip olduğu imkanlara onların yaşam şartlarından dolayı ulaşamaması ÖA4: "bazı etkinliklerden eksik kalan", ÖA5:"köy okullarında yetersizlikle büyüyen ", ÖA7: "şehirde yaşamayan, imkanları çok sınırlı olan") bir nebze olsun gidermek olduğu görülmektedir. Fırsat eşitliği konusun önemi ve projenin asıl amacı olduğunu, projenin başlatıcısı ve yürütücüsü olan öğretmen adayının fırsat eşitliği hissini, aldığı derslerle adlandırması ve bu hissi ve değeri hayat felsefesi haline getirmesini içeren ifadelerden (ÖA2: "bu zamana kadar gördüğüm pedagoji derslerinde ve öğretmenlik üzerine okuduğum kaynaklarda her zaman fırsat eşitliğinden bahsediyordu. Bu kavram benim için hayat felsefesi haline geldi) de anlıyoruz. Proje adının da en fırsat bulunamayan etkinlik ile ele alınması, projesinin asıl amacının fırsat eşitliği sağlama olduğunu vurgular niteliktedir.

Sihirli dokunuş: Yapılan projenin hazırlığı uzun bir zaman dilimini alsa da eylem aşaması bir gün sürmektedir. Burada fırsat eşitliği ne kadar sağlanabilir sorusu akla gelmektedir. Öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklere bakış açısı, söz yerindeyse "sihirli bir dokunuş" olarak görülebilir. Bu da onların öğretmenliğe verdiği önemi gösterebilir. Öğretmen adayları yaptıkları etkinliğin kısa

süreli ve sınırlı olduğunun farkındadırlar (ÖA2: "En azından belli noktalarda", ÖA3: "Sadece bir gün olsa bile", ÖA5: "bir kişiye dahi dokunabilmek"). Ancak oluşturacağı etkiye de inanmakta ve sihirli dokunuşlarla hedef grubun bilişsel ve duyuşsal kazanımlar elde etmesini sağlamak da ikinci amaç olarak görülmektedir (ÖA1: "unutamayacağı bir günü onlara hediye etmek", ÖA5: "tek bir gülümseme, tek bir anın sahibi olmak", ÖA7 "daha önce yaşamadıkları duyguları yaşatmak", ÖA8: "farklı bir dünyayı göstermek istedik, merak duygularını uyandırmak, ileriye dönük hayalleri ve vizyonlarına katkı sağlamak").

Lütuf mu, hak mı?: Öğretmen adaylarının amacı kendi ifadeleri ile "ÖA8:romantik" bir girişim değildi. Yaptıkları etkinlikler "bir lütuf, bağış vs.(ÖA8)" değildi. Hak temelli olarak gördükleri sezilmektedir. Her ne kadar amaçlarında "gülümseme" kazanımını çok vurgulamış olsalar da "herkes güldü, mutlu oldu, bitti" (ÖA8) şeklinde bir amaçları olmadığı, derin ve ileriye dönük amaçları olduğu görülmektedir.

"Öğretmenlik ne zaman başlar?" sorusuna cevap: Öğretmen adaylarının amaçlarından bir diğeri ileride daha iyi bir öğretmen olmaktır. Şimdiden "öğrencilerle iç içe olmak, onların istek, ihtiyaç, duygu ve düşüncelerini anlamak" (ÖA6) öğretmen adayları için önemli bir deneyim olarak görülmektedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta "öğretmenliğe öğretmen adayı olur olmaz adım atıldığı düşüncesidir". Bu nokta aynı zamanda projenin çıkış noktalarından biridir (ÖA2: "öğretmenlik sadece KPSS'den atanınca başlamıyor, üniversitenin kapısında geçtiğin an başlıyor. Onun için bir şeyler yapmak ve değiştirmek için mezun olmayı beklemeye gerek yok, öğrenci iken bir şeyleri değiştirebiliriz"). Hatta onlara göre o an yardım etmek için bir statü gerekmediği (ÖA8:"nerede olduğumuz değil, ne yapabiliriz?") bu durumun bir öğretmenlik sevgisi olduğu hissedilmektedir.

Sadece Öğrenci: Öğretmen adaylarının ifadelerinde diğerkamlık değerine sahip oluşları da bir tetikleyici etken olarak görülmektedir (ÖA7: "bunu bir ders kapsamı altında yapmaktan çok gönüllü olduğumuz için, bu öğrencilere gerçekten ulaşmak, onları mutlu etmek istediğimiz için bu projeyi gerçekleştirdik").

Devam etmeliyim: öğretmen adayları belirli amaçlarla her zaman bir gönüllülük hizmetinde bulunabilirler. Ancak benzer hizmet bir sonraki yıl neden yapılır sorusunun cevabı önemli duruma gelir. Cevap hedef gruptan gelen dönütlerdir (ÖA5: "çocukların yüzündeki gülümsemenin sahibi olmak", ÖA4: "onların sevinmesi", ÖA3: "sıcaklık ve içtenlikle karşılık vermeleri"). Dönütlerin öğretmen adaylarında var olan öğretmenlik sevgisini pekiştirdiği ve projenin devamını sağlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Gelen dönütler sonrası projenin sahiplenildiği ve devam edebileceği öneriler ele alındığında da göze çarpmaktadır (ÖA2: "projeyi gerçekten kendi projesiymiş gibi sahiplenecek kişilere devretmeliler"). Proje kazanımlarında biri olarak ele alınabilecek duyarlılık

değerinin de projenin devam etmesinde önemli olduğu görülüyor (ÖA2: "etkinliğe gidilen okul ile oradaki çocukların durumu görülünce diğer okullardaki çocuklar da düşünülüyor onlar için de bir şey yapılması isteniyor. İstenilen duyarlılığa ulaşılmış oluyor").

İstemeden bir sürü şey kazandım

Gönüllülük temelli bir hizmetin en önemli göstergelerinden biri herhangi bir kazanç beklenmemesidir. Ancak proje temelli bir yaklaşım birçok katkı sağlar. Başta yapılandırılmış bir öğrenme hedefleri olmadığı için bu proje kapsamında yapılandırılmamış hangi kazanımlara ulaşıldığı sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve beceriler açısından yansıtmaları istenmiştir. Bu açıdan ulaşılan değerler ve beceriler şunlardır:

Öğrenciler ne ister/ şu an ne hissediyor: Öğretmen adayları, etkinlik hazırlarken (ÖA3: "bu projeyi yapmaya karar verdiğimizde etkinliklere karar verirken oradaki çocukların yerine kendimi koyarak") "o yetersizlikle büyüyen öğrencilerin" (ÖA5) "neyi merak eder neyi hayal eder" (ÖA8) üzerinden ve etkinlikler esnasında (ÖA4:" çocuklarla eğlenirken empati kurduk") empati kurduklarını ifade etmektedirler.

Bir etkinlik buldum: Öğretmen adayları etkinlikleri planlarken yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir: ÖA1: "daha güzel, daha eğlenceli bir zaman sunabilmek için yaratıcı etkinlikler bulmaya çalıştık. Bu durum yaratıcı düşünme becerimize katkı sağladı."

Konuşabiliyorum: Proje, öğretmen adayları sponsor ararken etkili sunum yapmaları gerektiği için ve de hitap edecekleri öğrenciler yöreye ait ağızlar ile konuştukları için etkili konuşma gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiş. Bu durumunda Türkçe'yi doğru ve güzel kullanma becerisine katkısı olduğu belirtilmiştir. Bazı öğretmen adayları iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiş ancak o da Türkçeyi doğru ve güzel kullanma sınırlarında kalmıştır. Farklı olarak bazı yerlerde özgüvenlerinin de arttığını belirtmişlerdir.

Birlikten kuvvet doğar: Biri proje yürütücüsü olmak üzere iki öğretmen adayının (ÖA2 ve ÖA8) en önemli katkı olarak gördüğü değer "dayanışma"dır (ÖA2: "en büyük katkısı dayanışmadır. Çünkü bir yola çıkmak istiyorsunuz ve elinizde çok güzel bir proje fikri var. Ama bu tek başına yeterli değildir. Her şeye kendiniz yetişemezsiniz…). Diğer öğretmen adaylarının iş birliği becerisi ile bu değerden bahsettikleri görülmüştür. Bu dayanışmaya bağlı olarak grup içi iletişim ve işbirliği becerilerine de katkı sağladığı görülmektedir (ÖA1: "bu projeyi bir grupla gerçekleştirdik. Bu yüzden grup içi iletişim, iş birliği çalışma yönlerimiz gelişti).

"O his": öğretmen adaylarının duyuşsal tatmin sağladıkları görülmektedir (ÖA7: "ilk olarak ve en önemlisi kendimi o çocukları mutlu ettiğim için iyi hissettim", ÖA3: "kaybettiğimiz bazı ve içten ve doğal duyguları tekrardan hatırlattı)

Havuz probleminden ötesi: Proje hazırlık aşaması ve proje eylem aşamasında öğretmen adaylarının birçok problemle karşılaştıkları ve bu problemlere çözüm buldukları görülmektedir (ÖA1: "gerek proje öncesi gerekse proje sırasında çıkan aksiliklere anında ve hızlı ve etkili çözümler bulmak zorundaydı. Bu yönden baktığımızda da problem çözme becerimize olumlu katkılar sağladı").

Eyvah, Bir Problem Var!

Anlamlı bir iş elbette birçok zorluk çekmeyi gerektirecektir. Öğretmen adayları da her birine çözüm bulduğu görülen birçok problem yaşadıkları görülmektedir.

Para, para, para: Öğretmen adayları, bütçenin en önemli problem olduğunu belirtmişlerdir (ÖA8:" en önemli problemimiz sponsor azlığı idi. Maddi olarak sıkıntı vardı.", ÖA5: "en büyük problem kaynak sorunuydu.). Problemin önemi önerileri ele alındığında da göze çapmaktadır (ÖA3: "Sponsorları belirleyerek sponsor görüşmelerine hemen başlamalılar", ÖA5: "Kaynak aramasına çok önce başlamalılar"). Bütçe problemini bağlı oldukları üniversitede kermes gerçekleştirerek ve merkez yerleşkesini bölgelere ayırarak, gruplar halinde sponsor arayarak çözdükleri görülmektedir (ÖA3: "maddi kaynağı gruplara ayrılarak sponsor görüşmeleri yaparak çözüm bulduk"). Burada dikkat edilmesi gereken nokta: sponsorlardan gelen olumlu dönütlerin oranlarının düşük olduğudur (ÖA5: "yaklaşık 40 firma gezdiysek sadece10'u olumlu sonuçlandı", ÖA7: "birçoğu bizi kapıdan bile içeri almadı"). İkinci dikkat edilmesi gereken nokta en küçük miktarların bile önemli olduğudur (ÖA2: "5TL dahi verseler onu kabul etmeliler). Üçüncü önemli nokta sponsorlara randevu ile ve iyi hazırlanıp gidilmesidir (ÖA5: "Görüşmelere çok iyi hazırlanıp gitmeliler, iletişim becerisi, sponsor dosyası, görseller gibi.", ÖA7 "Sponsorları önceden aramaları ve randevu almaları gerekiyor").

Üzerime giyecek bir şey bulamıyorum: Bütçeyle de ilgili ancak daha spesifik bir konu olan kostüm bulma konusu bir başka problem olarak dikkat çekmektedir. Bu problemi üniversitede yer alan topluluklardan isteyerek, işyerlerinden kiralayarak ve bireysel kostümlere yaratıcı dokunuşlarla çözüldüğü anlaşılmaktadır (ÖA5: "etkinlik için kostüm bulmak zordu. Onu da diğer topluluklar ile iş birliği yaparak, kiralayarak ve kendimizde bulunan kostümlerle hallettik.).

Zamanımız kalmadı!: Projenin eylem aşaması bir tam gün sürmekte ancak hazırlık aşaması bir çok etkinlik tasarlama ve hazırlık ve bütçeyi bulma ile uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. O nedenle diğer önemli bir problem olarak zaman problemi karşımıza çıkmaktadır (ÖA5: "projeyi yapmaya karar verenler işe bu projenin yorucu ve uzun bir süreç olduğunun farkına vararak

başlamalılar). Bu problem projenin yapılandırılmamış yani iyi bir şekilde planlanmamış olmasından kaynaklandığı görülmektedir (ÖA5: "projeyi en küçük ayrıntısına kadar planlamalılar", ÖA7: "çok önceden planlar yapılması gerekiyor). Çözüm olarak fedakarlıklar yapıldığı görülmektedir (ÖA4: "tiyatro provaları, alışveriş vb. işler için zaman çok kısıtlıydı. Dersten sonra prova alıp daha sonra alışverişe çıkıp gece sabaha kadar hazırlık yaptığımız günler oldu.", ÖA7: "bazen eve geç saatte girdiğimiz, uyuyamadığımız zamanlar bile oldu.") Bireysel çabalarla çözülen bu problemin proje aşamalarına uygun olarak yapılandırılarak çözüleceği öngörülmektedir.

Etkin olmaları için etkinlik: Proje hazırlık aşamasında zaman problemi ile de bağlantılı olan etkinlik bulma problemi yaşanmıştır (ÖA5: "projenin planlama aşamasında projeye ne gibi etkinliklerin dahil olup olmayacağı bir problemdi"). Bu öğretmen adaylarının projeyi ikinci sınıfta başlatmış olmaları ve eğitim etkinliklerini tasarlayacak dersleri almamış olmalarında da kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle etkinliklerin çok bilinen etkinlikler (tiyatro ve sinema gösterimi, yarışmalar) olduğu görülmektedir. Etkinlikleri belirlerken oylama ve uzlaşı teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir (ÖA3: "yapacağımız etkinlikleri herkes fikirlerini söyleyerek ve bu etkinliklere oylama yaparak en çok çıkanları etkinlik olarak yapmaya karar verdik"). Öğretmen adayları etkinlik konusunda, var olan etkinliklerde değişiklik yapılabileceğini belirtmişler ve yeni etkinliklerin eklenmesini ve yedek etkinlikler planlanmasını önermişlerdir (ÖA3: "belirlenen etkinliklere ek olarak başka etkinliklerinde hazırlıkları yapılmalı ve okul, hava şartları vb. durumlara ek yedek hazırlıklar yapılmalı.").

Okul için değil çocuklar için: Okul yetkilileri hatta öğretmenlerin bile projeye olan ilgisizlikleri önemli bir problem olarak görülmüştür (ÖA8: "ikinci büyük problem okul müdürlerinin ilgisizliği ve iletişim eksikliğiydi. Bunun yanında öğretmenlerin de ilgisizliği vardı. Uzaktan seyretmeyi tercih ettiler). İlgisizliğin derecesi şu ifade ile görmek mümkündür: "gidilecek olan okulun daha önce gerçekleştireceğini söylediği şeyleri gerçekleştirmemesi" (ÖA2). Bu problemin kısmi olarak bireysel çabalar ile çözüldüğü görülmektedir ("ÖA2 "çözüm olarak okuldan beklenti içine girilmesin her şeyi kendileri gerçekleştirsin").

"İmkan"sız: Okul gerçekten ihtiyacı olduğu imkânsızlıklarından anlaşılmaktadır (ÖA7 "gerekli ses sistemini okul temin edemedi, mısır patlatacak bir mutfak yoktu", ÖA1: "okulun imkansızlıklarından kaynaklanan problemler yaşadık (projeksiyon, tiyatro sahnesi, perde, ses sistemi vb.) yaşadık. Bu imkânsızlıkları bireysel çabalarla çözdükleri görülmektedir (ÖA7 "ses sistemi olmadan tiyatro yaptık mısırı da küçük mutfak tüpünde okulun girişinde kendimiz patlattık.", ÖA1 "projeksiyon, ses sistemi gibi eksik olan şeyleri üniversitemizden temin ederek yanımızda götürdük.").

O piti piti, şimdi de var resmi işi: projenin gerçekleştirileceği okul belirlenmesi önemli problemlerden biri olarak ifade edilmiştir. İhtiyacı olan bir okul bulunmaya çalışılmıştır (ÖA5: "okul seçmek en büyük sorunlardandı. Çünkü hangi okulun gerçekten bu projeye ihtiyacı var belirlemek büyük bir problemdi.). Bu durum öneriler kısmında da vurgulanmıştır (ÖA2: "kırsal alandaki çocuklara ulaşmadan vazgeçilmemeli). Okul belirleme probleminin belediyede ilgili yerler ile görüşülerek çözüldüğü görülmüştür. Okul belirlendikten sonra da okulun olanakları ile ilgili araştırma yapılması önerilmiştir (ÖA1: "Projeyi gerçekleştirecekleri okulu tanıyıp, mümkünse önceden gidip gözlemlemeleri okulun eksikliklerini anlamaları açısından iyi olacaktır".) okul belirlemeye bağlı ikinci problem olarak bürokrasi karşımıza çıkmaktadır (ÖA1: "Resmi izinlerin alınıp halledilmesi önemli problemlerden biriydi, ilk olarak izin işini halletmeliler"). Ki öneriler kısmı da ele alındığında "ilk olarak resmi işleri hallettikten sonra" (ÖA3) diğer etkinliklerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu problem öğrenci topluluğu etkinliği olarak planlanarak ve bu topluluk üzerinden izin alınarak, belediyeler aracılığı ile ya da topluma hizmet uygulamaları dersinin ön protokolleri ile çözüldüğü görülmektedir (ÖA3: "resmi işleri kulüp adı altında göstererek çözüm bulduk.", ÖA5: "Belediyeler ile iş birliği yapabilirler, bürokratik işler daha kolay ilerliyor, ÖA3: "sadece resmi işler için ders kapsamında gösterilmelidir").

Ulaşılamıyor: Ulaşım probleminin de yaşandığı, bu problemin belediye aracılığı ile çözüldü ifade edilmiştir (ÖA5: "ulaşım sorunu yaşadık bunu da belediyeyle hallettik.").

Birlikten kuvvet doğar: Öneriler boyutu ele alındığında grup çalışmaları için bazı değerlere sahip olması gerektiğine dair bir problem göze çarpmaktadır. Projenin yapılabilmesini sağlayan bir etken olarak ne kadar önemli bir öğe olduğu tekrar göze çarpmaktadır. Ve karşılıklı saygı değeri önemli olduğu vurgulanmaktadır (ÖA6: "sosyal sinemayı yapacaklar arasında saygı olmalı. ÖA4 "arkadaşlarına karşı saygılı olup empati kurmalılar). ÖA2 "birbirlerine saygı duymalılar ve her fikri önemsemeliler"

Benim kim olduğumu biliyor musun?: Öneriler boyutu ele alındığında proje tanıtımının da bir problem olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (ÖA8: "ve en önemlisi projenin geleceği için tanıtım yapsınlar). Bunun sosyal medya ile tanıtılması gerektiği de vurgulamışlardır (ÖA3 "sosyal proje etkinliği sosyal medyalarda tanıtılmalıdır"). Ayı zamanda "etkinliklerin fotoğrafları okuldaki yetkililerle yapılacak görüşme" (ÖA3) için birleştirilip tanıtım broşürleri hazırlanması gerektiği de vurgulanmıştır.

Özetle öğretmen adaylarının birçok problemle karşılaştıkları ve bunlara çözüm buldukları görülmektedir. Bu süreçte "sabırlı olma" değerinin önemi ifadelerden anlaşılmaktadır (ÖA6 "sabırlı olmalılar", ÖA4 "öncelikle sabırlı olmalılar, karşılaştıkları ilk sorunda pes etmemeli üzerine

gitmeliler"). Sabırlı olmayı hedef gruptan alınan dönütlerle ödül olarak geri döneceği de belirtilmiştir (ÖA6 "öğrencilerin tebessümleri tüm yorgunlukları alıp götürüyor", ÖA4 "çocukların sevincini düşündükçe bunların hepsini geri plana atmalılar").

Gönüllüsün Sen Gönüllü Kal

Öğretmen adayları sosyal sinema projesinin ders kapsamında ele alınırsa "zorunlu" ve "not almak için" yapılacağının altını çizerek, "gönüllülük" temelli olması gerektiğini belirtmişlerdir (ÖA6: Sosyal sinema bir gönülllük işidir, ÖA5 "benim için bu kadar güzel bir işin not bekleyerek bir ders adı altında yapılması projenin değerini düşürüyor. Böyle bir gönüllük ve isteyerek yapmak bu projeyi yüceltiyor.").

Topluma hizmet uygulamaları dersi ile ilişkisi olduğunu belirten öğretmen adayları, bu ilişkiyi çocukları toplumun kesimi olarak gördükleri için kurmuşlardır (ÖA1 "sosyal sinema bir topluma hizmet uygulaması projesidir. Çünkü toplumun içinden olan bir hedef kitleye hitap etmektedir). Gene de devamında gönüllük temelli olması gerektiğini hissettirmişlerdir.

Resmi işlerde dersin kolaylaştırıcı bir işlevi olduğu da göz ardı edilmemiştir (ÖA3: "sadece resmi işler için ders kapsamında gösterilmelidir").

Gönüllükten bahsedilirken diğerkamlık değerine vurgu yapıldığı görülmektedir (ÖA8 "topluma karşılıksız ve tarafsız bir hizmet", ÖA5 "tamamen çıkar gözetmeksizin gönüllükle yapılmalı, ÖA7: "karşılığında sevgiden, güzel sözden başka bir şey almadık.").

Özetle sosyal sinema projesi diğerkamlık değeri vurgulanarak gönüllük temelli olduğu, ders kapsamında olursa zorunlu ve not kazanımı olarak düşünüleceği, sadece toplumun bir kesimi olan çocuklara hizmet edildiği için bağlantı kurulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal sinema ismi kimliğe atıfta bulunma ve proje içinde en değerli görülen etkinlik üzerinden oluşturulmuştur. Proje sadece sinema etkinliği değil sekiz ayrı etkinlikten meydana gelmektedir.

Bu projeyi gerçekleştirmelerindeki asıl amaç, bir hak olarak kısmen de olsa fırsat eşitliği sağlamaktır. Projeyi başlatıcı etkenler, öğretmenlik sevgisi ve diğerkamlık değerleridir. Projenin devam etmesini sağlayan etkenler ise hedef gruptan gelen dönütler ve onun oluşturduğu duyuşsal tatmin, projenin benimsenmesi ve duyarlılık değeridir.

Projenin, öğretmen adaylarının empati kurma, yaratıcı düşünme, Türkçe'yi doğru ve güzek konuşma, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerine; dayanışma ve duyarlılık değerlerine katkı

sağladığı, duyuşsal açıdan da haz aldırdığı görülmüştür. Topluma hizmet uygulamalarının amaçlarına baktığımızda öğretmen adayının toplumsal sorunlara karşı duyarlılığının geliştirilmesi, toplumu tanıması, topluma hizmet etmenin hazzını tatması gibi kazanımları elde etmesi gerektiği görülmektedir (Kamer, 2009). Ayrıca topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarına yararlı olduğu başka çalışmaların (Çetin ve Sönmez, 2009; Tanrıseven, Üredi, ve Yanpar Yelken 2010; Yılmaz, 2011) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adayları bütçe, kostüm bulma, zaman, etkinlik bulma, bürokrasi, ilgisizlik, okul temelli imkansızlık, proje belirleme gibi bir çok problemle karşılaşmışlar küçük problemler dışında çözümler bulmuşlardır. Grup içi çatışma problemi olabileceğini ve tanıtım yapılması gerektiğini de vurgulamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde topluma hizmet uygulamaları dersinde "bütçe" (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546, Özdemir ve Tokcan 2010, s.41-61; Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-yelken 2010; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken 2011, s.415-428; Yılmaz 2011, 86-108: Kesten 2012, s.21252148; Kuran 2013, s.581-591; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek 2015, s.161-168; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43), "bürokrasi" (Gürol ve Özercan 2010, s.541-546; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Yılmaz 2011, 86-108; Kesten 2012, s.21252148; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43), "ulaşım" (Yılmaz 2011, 86108; Kesten 2012, s.2125-2148; Kuran 2013, s.581-591; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43); "proje belirleme" (Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-yelken 2010; Gökçe 2011, s.176-194; Saran, Coşkun, İnal Zorel ve Aksoy 2011, s.3732-3747; Tanrıseven ve Yanpar-Yelken 2011, s.415-428), "grup içi çatışmalar" (Uğurlu ve Kıral 2012, s.59-93; Kuran 2013, s.581-591; Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek 2015, s.161-168; Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut 2015, s.27-43) problemlerinin yaşandığına dair bulgulara sahip başka çalışmalar olduğu da görülmektedir.

Öğretmen adayları projenin gönüllük temelli kalması gerektiğini diğerkamlık değeri ile ilişkilendirilerek vurgulamışlardır. Öğrencilerin, desteklenen hizmete ve hizmet alıcıların istendik faydalarına odaklandıkları faaliyetlere katılımı olan gönüllüğün doğasında diğerkamlık olduğu (Furco, 1996) bilinmektedir.

Bu bulgular ışığında projenin öğretmen adaylarına olan katkılarının ayrıntılı ve spesifik olarak çalışılması, bu projeyi gerçekleştirerek bu katkıları kazanmak isteyen kişilerin bu çalışmada yer alan deneyimleri iyi incelemesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aydın, F. (2016). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi

Beldağ, A. Yaylacı, A. F. , Gök, E ve İpek, C. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Üniversite-Toplum İşbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, sayı 2, Ağustos, Sayfa 161-168.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).

Çetin, T. & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851 – 875.

Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. ve İpek Akbulut, H. (2015) THU dersinden yansımalar: özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi*, 26, ss.27-43.

Eşki, Z. (2012). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Furco, A. (1996). Sevice – Learning: A balanced Approach to Experiental Education. Taylor, B. (Ed.). *Expanding Boundaries: Service and Learning (1-16)*. Columbıa: Taylor Design and Publishing.

Gürol, A. ve Özercan, M. G. (2010). Topluma Hizmet Uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 20-22 Mayıs.

Kamer, T. (2009). Topluma Hizmet Uygulamalarının Tanımı, ilkeleri, Önemi ve Amacı. Kuzucu, K. ve Kamer, S. T. (Ed.), *Topluma Hizmet Uygulamaları* (2-29). Ankara: Pegem Akademi.

Kesten, A. (2012) Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), Yaz, s.2125-2148.

Kuran, K. (2013). Topluma Hizmet Uygulamları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. V. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale 18 mart üniversitesi, Çanakkale. 581-591.

Meriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, S. M. ve Tokcan, H. (2010). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu eğitim fakültesi Dergisi*, sayı 30, ss.41-61.

Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F. Ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları dersi üzerine Bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22 (6) 3732-3747.

Tanrıseven, İ., Üredi, L. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri". I. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi. 13-15 Mayıs 2010.

Tanrıseven, İ. ve Yanpar-Yelken, T. (2011) Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume:40, Number:1, p.415-428.

Uğurlu ve Kıral (2012) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, s.59-93). Wade, R., C. (1995). Developing Active Citizen: Community Service Learning in Social Studies Teacher Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 86-108.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

TEOG Sınavında Kullanılan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Orijinal Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Dr. Öğr. Gör. Hatice MEMİŞOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,memisoglu_h@ibu.edu.com

Tuğba SOYLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, tuba06soylu@gmail.com

Özet

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uygulanan sistemlerin bir zorunluluğu olarak öğrencilerin başarısı bazı sınavlardaki performansları esas alınarak ölçülmektedir. Bu sebeple çeşitli sınavlardaki soruların belli ölçütler yönünden hazırlanması öğrencilerin üst basamak düşünme becerilerini olumlu yönde değiştirmeye yönelik olmalıdır.Yapılandırmacı öğrenme kuramının en önemli noktalardan biri geçerli, güvenilir, objektif ölçme değerlendirmenin gerçekleştirme isteğidir. Eğitimde yararlanılan sınavlar zihinsel yönü ağır basan davranışlar olduğundan dolayı bilişsel alan sınıfında yer almaktadırlar. Bilişsel alanı kategorilere ayıran birçok bilim insanı olmuştur. Türkiye'de MEB'e bağlı eğitim kurumlarının öğretim programlarında yer alan eğitim amaçlarının tespitinde ve ÖSYM ile MEB'in uyguladığı sınavların hazırlanmasında Bloom Taksonomisinden faydalanılmaktadır. Bloom Taksonomisini MEB, öğretim programı geliştirme ve test oluşturma için temel olarak kullandığı için bu taksonomi araştırma için tercih edilmiştir. Araştırmada ilköğretimden liseye geçiş sınavı olarak adlandırılan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavında (TEOG) kullanılan İlköğretim 8. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmış olan sorular doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. İncelemede kullanılan soruların orijinal Bloom Taksonomisi'nin özelliklerine uygunluk dereceleri karşılaştırılarak sınıflandırılması yapılmıştır. Çalışmada 2013-2017 eğitim öğretim yılları içerisinde çıkmış 160 adet TEOG sorusu analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, TEOG İnkılap Tarihi soruları bilişsel düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Yıllara göre soruların dağılımları arasında taksonomiye göre fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, soruların en fazla Bloom taksonomisinin bilişsel alanının kavrama ve bilgi basamağından olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnkılap Tarihi, Bloom Taksonomisi, Teog.

Summary

As in many countries, the success of the students as a requirement of the systems applied in our country is measured based on their performance in some exams. For this reason, the preparation of the questions in various examinations in terms of certain criteria should be aimed at changing the students ' upper level thinking skills in a positive way. One of the most important points of constructivist learning theory is the willingness to perform a valid, reliable, objective assessment. The exams used in education are in cognitive field class because of their mental orientation. There have been many scientists who divide the cognitive field into categories. In Turkey, Bloom Taxonomy is used to determine the educational objectives of the education programs of the education institutions affiliated to the Ministry of National Education and to prepare the examinations carried out by the Osym and the Ministry of National Education. Since Bloom used taxonomy as the basis for curriculum development and testing, this taxonomy was preferred for research. In addition, the other reason for choosing Bloom taxonomy is that it is the most well known and preferred taxonomy. Therefore, in this study, primary school transition from primary to high school entrance exam (teog) used in the transition from Basic to secondary education exam (primary school) 8. class T.C the questions that were used in the history of revolution and atatürkism courses for assessment purposes were examined by document review method. The questions used in the investigation were classified by comparing the degree of compliance with the characteristics of the original Bloom Taxonomy. In our study, 160 TEOG questions emerged during the 2013-2014 and 2016-2017 academic years were analyzed. The results obtained as a result of the analyses, the questions of the history of the Teog revolution were compared in terms of cognitive levels. It was found that there was a significant difference between the distribution of questions.

Keywords: Bloom Taxonomy, Revolution History, Teog.

Giriş

Eğitimde hedef, bireyin davranışlarında istendik yönde değişmeler meydana getirmektir. Eğitim süreci boyunca meydana gelen değişimin tespit edilmesi, değerlendirme ve yerleştirme için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Ölçme ve değerlendirme işlemiyle eğitim sistemi hakkında önemli geri bildirimler toplanır. Bu açıdan bakıldığında, ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin en önemli parçası durumundadır. Bu amaçla, ortaöğretime geçişte yerleştirmeyi sağlamak için de sınavlar yapılmaktadır.

Temel Eğitimden Ortaöğretime geçişte uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009- 2012 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak uygulanmıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarında yapılan değişiklik ile birlikte 2013-2014 eğitim ve öğretim yılından itibaren ise TEOG uygulanmaya başlanmıştır.

TEOG, Ortaokulların 8'inci sınıflarında, dönem bazlı yapılan sınavlardan; iki yazılısı olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin birincisi yazılısı yerine yapılmaktadır. Üç yazılısı olan Türkçe, Matematik, Fen bilimleri ve Yabancı Dil derslerinde ikinci yazılı olarak uygulanmaktadır. Ortak sınavların soruları her ders için o öğretim yılının programlarına bağlı olarak öğretim programlarında belirtilen kazanımlar esas alınarak belirlenmektedir. Ayrıca ortak sınavlar, sınav takviminde belirtilen tarihlerde, her sınav günü yapılacak olan üç ders yazılısı bir

oturum olmak üzere, iki günde iki oturum hâlinde uygulanmaktadır. Ortak sınavlarda her ders için çoktan seçmeli 20 soru sorulmakta, değerlendirmede yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememektedir. Her bir sınav için 40 dakika süre tanınmaktadır (MEB, 2015).

MEB (2013)'te yayınladığı TEOG tanıtım sunumunda TEOG sınav sisteminin amaçlarını aşağıdaki 11 maddede açıklamıştır:

- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak
- Ülke çapında müfredatın es zamanlı uygulanmasını sağlamak
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak
- Öğretmenin meslekî performansını artırmak
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek
- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak
- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek

Teog Ortaöğretime Yerleştirme sınavında esas puanın hesaplanmasında katsayılar farklıdır. Türkçe, matematik ve fen bilimleri 4; din kültürü, inkılap ve yabancı dil dersleri 2 ağırlık katsayısı olarak öğrencinin TEOG puanını etkilemektedir. Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanırken, sınavı gerçekleştirilen derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılır. Elde edilen çarpımların toplamı, derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünür. Böylece her bir dönem için dönemsel ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı elde edilmektedir. Dönemsel ağırlıklandırılmış ortak sınav puanlarının aritmetik ortalaması ağırlıklandırılmış ortak sınav puanını oluşturmaktadır. Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı 700 tam puan üzerinden hesaplanmaktadır (MEB, 2013).

Eğitimde uygulanan sınavlar zihinsel yönü ağır basan davranışlar olduğundan dolayı bilişsel alan kategorisinde yer almaktadırlar. Bilişsel alanı sınıflamalarının birçok çeşidi bulunmaktadır. Ülkemizde MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarının öğretim programlarında yer alan eğitim hedeflerinin belirlenmesinde ve ÖSYM ile MEB'in uyguladığı sınavların hazırlanmasında Bloom Taksonomisinden faydalanılmaktadır (Köğçe, 2005).

Taksonomide bilgi, kavrama ve uygulama alt seviyeler; analiz, sentez ve değerlendirme üst bilişsel seviyeler olarak kabul edilmektedir. 1956 yılında hazırlanan taksonomi Orijinal Bloom Taksonomisi adı ile bilinmektedir. Eğitimcilerin dikkatlerini yeniden Bloom Taksonomisine çekmek ve taksonomide yeni bilgi ve düşüncelerin de dikkate alınması gerekliliği gibi sebeplerden taksonomide değişiklikler yapılmıştır. Lorin W. Anderson ve David R. Krathwohl öncülüğünde 2001 yılında Bloom Taksonomisi revize edilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) adını almıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Taksonomi, istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmasıdır. İnsan davranışları eğitimde bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak kategorilendirilir. Bilişsel alanda zihinsel etkinliklerin baskın olduğu davranışlar kodlanmaktadır. Duyuşsal alanda ilgi, tutum ve sevgi gibi öğrenilmiş duygular kodlanırken devinişsel alanda zihin ve kas eş güdümü gerektiren beceriler kodlanmaktadır. Sezgisel alanda ise öğrenilmiş içsel dogmalar ve sezgiler kodlanmaktadır. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlar birbirinden kopuk olmamakla birlikte, bu alanlar arasında yatay ve dikey şekilde sıkı bir ilişki içindedir. Yani öğrenilmiş bir davranış aynı anda tüm alanların içinde yer alabilmektedir (Sönmez, 2004, s.30).

Taksonomideki amaç, eğitim hedeflerinin saptanmasının, ulaşılabilirliğini ve kolayca anlamlandırılmasını artırmak olarak adlandırılabilir. Taksonomi ile hedefler daha anlamlı hale gelir. Amaçlar kolayca anlaşıldığından ve uygulanabileceğinden dolayı öğretim süreci ile değerlendirme boyutunun daha senkronize hale gelmesi hedeflenmektedir. Bloom Taksonomisi altı basamaktan meydana gelmektedir. Bilişsel (cognitive) alanın en alt basamağında bilgi basamağı yer almaktadır ve sonra sırası ile kavrama, uygulama, analiz sentez ve değerlendirme basamakları takip etmektedir (Bloom, 1956). Basamaklar arasında hiyerarşinin olması, bir sonraki basamaktaki davranışı kazanabilmek için önceki basamaktaki kazandırılmış olması anlamını taşımaktadır. Yani her bir basamak diğer basamak için ön koşul oluşturmaktadır. Bloom Taksonomisinde bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey seviye kabul edilirken analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey seviye olarak kabul edilmektedir. Bloom Taksonomisindeki basamaklar arası hiyerarşi kolaydan zora olduğu için bu taksonomi tek boyutludur. Bloom"un taksonomisi birçok öğretmen ve eğitimci tarafından öğrencinin bilişsel alanla ilgili başarılarının ölçülmesinde en çok tercih edilen yaklaşımdır. Bu taksonominin basitten karmaşığa (düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye) doğru bilgi, kavrama (anlama), uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı düzeyden meydana gelir (Aydoğan, 2008).

Tablo 1. Orijinal bloom taksonomisinin yapısı

1.00 Bilgi
1.10 Özelliklerin Bilgisi
1.11 Terimlerin Bilgisi
1.12 Özel Olguların Bilgisi
1.20 Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi
1.21 Alışılanların Bilgisi
1.22 Yönelim ve Sıraların Bilgisi
1.23 Sınıflama ve Sınıflamaların Bilgisi
1.24 Ölçütlerin Bilgisi
1.25 Yöntemlerin Bilgisi
1.30 Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi
1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi
1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi
2.00 Kavrama
2.10 Çevirme
2.20 Yorumlama
2.30 Öteleme
3.00 Uygulama
4.00 Analiz
4.10 Ölçeklerin Analizi
4.20 İlişkilerin Analizi
4.30 Örgütleme İlkelerinin Analizi
5.00 Sentez
5.10 Özgün Bir İletişim Muhtevası Meydana Getirme
5.20 Bir Plan ya da İşlemler takımı Oluşturma
5.30 Soyut İlişkiler Takımı Önerme
6.00 Değerlendirme
6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme
6.20 Dış Ölçütlerle Değerlendirme

(Krathwohl, 2002)

Bloom tarafından 1959 yılında hazırlanan bilişsel alan davranışları bilgi, bilişsel yetenek ve becerilerden meydana gelir. Davranışlarda zihinsel ağırlık dikkat çekmektedir. Bu sınıflandırmadaki hedef ve davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak biçimde aşamalı bir biçimde oluşturulmuştur (Öztürk ve Dilek, 2004). Bu taksonomi basitten karmaşığa (düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye) doğru altı seviyeden oluşur. Bunlar:

1. Bilgi seviyesi: Öğrenenin bilgiyi tanıması veya hatırlamasını kapsar. Öğrenenden bilgiyi etkili kullanması beklenmez, fakat bilginin sadece öğrenildiği şekilde hatırlanması istenir. Bilgi düzeyindeki bir soruya cevap verebilmesi için öğrenenin daha önce öğrendiği gerçekleri, gözlemleri ve ifadeleri basitçe hatırlaması önemlidir.

2. Kavrama (Anlama) seviyesi: Öğrenenin öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde organize edip düzenlemelerini sağlayacak kadar öğrenmiş olmasını gerektirir. Öğrenenin soruyu cevaplayabileceği gerçekleri seçmesi gerekir. Kavrama düzeyindeki bir soruyu cevaplayabilmesi için öğrenenin hatırlamadan daha ileri olan bir düşünme seviyesine geçmesi gerekir.

3. Uygulama seviyesi: Öğrenenlerin sadece verilen bilgiyi aynen hatırlamaları veya öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade edip izah etmeleri yeterli değildir. Öğrenenlerin bilgileri uygulayabilmeleri de gereklidir. Öğrenenlerin daha önceden öğrendikleri bilgileri kullanarak farklı bir problemi çözmelerini isteyen sorular Taksonominin 3. seviyesi olan uygulama seviyesine aittir.

4. Analiz seviyesi: Analiz soruları öğrenenlerin kritik ve derinlemesine düşünmelerini gerektiren yüksek dereceli sorulardır. Analiz soruları öğrenenlerin 3 çeşit bilişsel işleme girmesine neden olur: Öğrenenler hareketi sağlayan nedeni, nedenleri ve /veya özel durumların oluşum nedenlerini ifade ederler. Öğrenenler uygun bilgileri değerlendirip analiz ederek bu bilgilere bağlı olan sonuca ve genellemeye varırlar. Birçok farklı cevabın mümkün olması ve cevaplanabilmeleri için fazla süre gerektirmeleri analiz sorularının yüksek dereceli sorular olduklarının bir göstergesidir.

5. Sentez seviyesi: Sentez soruları öğrenenlerin orijinal ve yaratıcı düşünmelerini isteyen yüksek dereceli sorulardır. Sentez soruları öğrenenlerin ürünler, desenler ve fikirler ortaya çıkarmalarını gerektirir. Sentez soruları uygulama soruları gibi tek olan cevaba değil, bunun yerine birçok farklı yaratıcı cevaba müsaade eder. Bu özellik sentez sorularını uygulama sorularından ayıran önemli bir özelliktir. Sentez soruları materyalin tam olarak öğrenilmesini gerektirir

6. Değerlendirme seviyesi: Taksonominin son seviyesi değerlendirmedir. Değerlendirme analiz ve sentez gibi yüksek dereceli düşünmeyi gerektirir. Öğrenenin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak herhangi bir konudaki fikir, amaç, probleme bulunan cevap, işlem, metot veya ürün hakkında karar vermesini ve verdiği kararları savunmasını gerektirir (Bloom, 1965).

Bloom taksonomisi, uygulanan merkezi sınavlarda kullanılmaktadır. Çeşitli dersleri ait sınavları Bloom taksonomisine göre inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında; çeşitli merkezi sınavlarda uygulanan sınav sorularının Bloom taksonomisine göre alt bilişsel düzeyde olduğu; bilgi ve kavrama basamakları dışında soru tipine nadiren rastlandığı tespit edilmiştir (Dalak, 2015; Demir, 2015; Kala, 2015; Yorgancı, 2015; Dursun, 2014; Adıgüzel, 2013; Güler vd. 2012; Coşar, 2011; Tolon, 2011; Ayvacı ve Türkdoğan 2010; Çevik, 2010; Çevik, 2009; Köğçe ve Baki, 2009; Bekdemir ve Selim, 2008, Köğçe, 2005; Es, 2005; Çepni vd., 2003; Tokcan, 2003; Yaşar, 2003).

Bloom Taksonomisini MEB, öğretim programı geliştirme ve test oluşturma için temel olarak kullanılması nedeniyle bu taksonomi araştırma için tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı, Temel eğitim kademesinden Ortaöğretime geçişte uygulanan TEOG sınavlarında kullanılan, 2013-2017 yılları arasında gerçekleşen ve sekiz dönemde hazırlanmış toplam 160 adet 8. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygunluğunun analizini incelemektir. Araştırmada, İlköğretim 8. Sınıf İnkılap Tarihi TEOG sınav sorularının Bloom taksonomisine göre, "Bilişsel alanın hangi basamaklarında yer almaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını sağlayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Simşek, 2013). Ayrıca nitel araştırmada kendi bütünlüğü içinde doğal yöntemlerle oluşturulan veriler detaylı bir biçimde incelenir. Bunun sonucunda zengin bir betimsel sonuç oluşturulur.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Simsek, 2013).Yazılı materyal olarak kullanılabilecek dokümanlar; kitap, dergi, gazete, arşiv, öğretim programı yönergeleri, ders kitapları ile ders ve ünite planları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Özdemir, 2010).

Doküman analizinin, araştırma yapılacak kişi veya kurumlara ulaşmanın zor olması, araştırmaya katılan kişilerce yaşanılan tepkiselliğin olmaması, uzun zamana yayılmış analiz fırsatı, yazılı ve görsel materyalin çokluğu ile örneklem büyüklüğü sorununun olmaması, diğer veri toplama yöntemlerine göre göreli düşük maliyeti olması gibi güçlü yanları vardır (Yıldırım ve Simsek, 2013).

Analiz

Araştırma kapsamında, 2013-2017 yıllarında Teog 'da sorulan 160 adet İnkılap Tarihi sorusu Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerine göre analiz edilmiştir. Soruların hangi taksonomik seviyede olduğunu belirleyebilmek için öncelikle literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak, Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerinin özellikleri belirlenmiştir. Bloom Taksonomisinin altı bilişsel düzeyi, her düzeydeki anahtar soru kelimeleri ve soru örneklerini gösteren Tablo 2'de verilen kriterler kullanılmıştır.

Tablo 2. Bloom taksonomisine göre soru düzeylerinin özellikleri, Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeyler ve bu düzeylere göre soru hazırlanmasındaki amaçlar

DÜZEY	**Soruların hazırlanmasındaki amaç**	**Örnek Sorular**	**Anahtar soru Kelimeleri**
BİLGİ	Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlama. Kavram bilgisini yoklama.	Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleri hangileridir?	Ne, Ne zaman, Nerede,Kim, Hangisi, Tanımla,Hatırla, Yaz, Listele, Adlandır...
KAVRAMA	Olgu ve olayları organize ettirme.Olaylar arasında karşılaştırma yapma ve ilişkilendirme.	Bazı yerleşim merkezlerinin nüfuslarında mevsimlere göre belirgin bir artış olur. Aşağıdaki şehirlerden hangisi buna örnek gösterilemez?	Karşılaştır,Sonuçlandır Kıyasla, Yeniden Düzenle, Hesapla, Açıkla, Örnekle, İlişkilendir.
UYGULAMA	Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama.Bilgiyi farklı alanlara entegre edebilme.	A şehri ile B şehri arasındaki uzaklık gerçekte 100 km'dir. 1 / 2000000 ölçekli bir haritada bu iki şehir arasındaki uzaklık kaç cm'dir?	Uygula, Geliştir,Sına, İnşa et, Planla, Tercih et,Nasıl, Oluştur, Çöz, Göster...
ANALİZ	Olayların neden ve sonuçlarını açıklama.Sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz edebilme. Delillere dayalı olarak sonuç çıkarabilme.	Resimde 2005 yılında Orta Asya'da yapılan kazılarda çıkarılan Köktürklere ait paranın ön yüzü görülmektedir. Paranın üzerinde Kağan ve Hatun'un resimlerinin yan yana yer almasından aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?	Sınıfla, Betimle, Grupla,Karşılaştır, Ayırt et,Tanı, Destekle, İlişkilendir, Açıkla,Varsayımlar, Tefrik et...
SENTEZ	Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. Tahmin ederek ve orijinal ilişkiler kurarak sorun çözebilme.	Her devlet yeni doğan vatandaşlara bir kimlik belgesi verir. Devletler bu uygulamaları yapmasaydı neler olabilirdi?	Yaz, Akıl Yürüt, Öner, Birleştir, Planla, Formüle Et, Sonuç Çıkar, Sentezle, Geliştir yap...

DEĞERLENDİRME	Problemler için çözüm yolları üretebilme. Olaylar hakkında görüş belirtme ve değerlendirme yapma.	Çevrenizde karşılaştığınız sorunları çözmek için bir sivil toplum örgütü kurmak istiyorsunuz. Hangi sorunu çözmek için nasıl bir toplum örgütü kurardınız? Açıklayınız	Seç, Karar ver, Yargıla, tercih et, İspat et, Sizce, En uygun olan...

Soruların sınıflandırılmasında alan eğitimi uzmanlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırma açısından önemlidir. Her bir sorunun hangi düzeyde olduğu belirlendikten sonra, Bloom Taksonomisine göre analizinden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri tablolarda gösterilmiştir. Verilerin analizi için ilgili kaynaklar detaylı biçimde ele alınmış ve doğru bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, içerik çözümlemesiyle belli bir metnin, belgenin özelliklerini sayısallaştırarak incelenmesini sağlayan doküman incelemesi yöntemi esas alınmıştır (Karasar, 2003).

Bulgular

2013-2017 yılları arasında yapılan TEOG sınavındaki İnkılap Tarihi soruları Bloom taksonomisine göre belirlenen düzeyleri yıllara göre incelenerek, tablolarla sunulmuştur. Her bir sorunun hangi düzeyde olduğu belirlendikten sonra, Bloom Taksonomisine göre analizinden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 3. *2013 yılı I. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%
Bilgi	7	35
Kavrama	11	55
Uygulama	-	-
Analiz	1	5
Sentez	-	-
Değerlendirme	1	5
GENEL TOPLAM	20	100

2013 yılı 8. sınıf I. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 35'i bilgi düzeyi, % 55'i kavrama düzeyi, % 5' i ise analiz düzeyi, % 5'i değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama ve sentez düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır.

Tablo 4. *2014 Yılı II. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%
Bilgi	6	30
Kavrama	13	65
Uygulama	-	-
Analiz	1	5
Sentez	-	-
Değerlendirme	-	-
GENEL TOPLAM	20	100

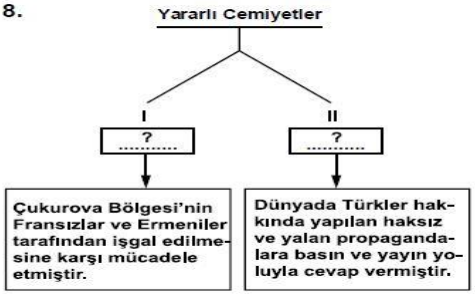
2014 yılı 8. sınıf II. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 30'u bilgi düzeyi, % 65'i kavrama düzeyi, % 5' i ise analiz düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara rastlanmamıştır.

Tablo 5. *2014 Yılı III. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%
Bilgi	5	25
Kavrama	13	65
Uygulama	-	-
Analiz	2	10
Sentez	-	-
Değerlendirme	-	-
GENEL TOPLAM	20	100

2014 yılı 8. sınıf III. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 25'i bilgi düzeyi, % 65'i kavrama düzeyi, % 10'u analiz düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır. 2014 yılı bilgi ve analiz düzeyindeki soru örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

8.



Diyagramda numaralandırılarak boş bırakılan "?" yerlere, aşağıdakilerden hangileri getirilmelidir?

	I	II
A)	Kilikyalılar Cemiyeti	Millî Kongre Cemiyeti
B)	Millî Kongre Cemiyeti	Kilikyalılar Cemiyeti
C)	İzmir Redd-i İlhak Cemiyeti	Trakya-Paşaeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti
D)	Doğu Anadolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti	Trabzon Muhafaza-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti

Birinci İnönü Zaferi'nin sonucunda;

I- İşgallere karşı bağımsızlık umudu güçlendi.
II- Afganistan ile dostluk antlaşması yapıldı.
III- Düzenli orduya duyulan güven arttı.
IV- Sovyetler Birliği ile Moskova Antlaşması imzalandı.
V- İtilaf Devletleri, Sevr'i tekrar görüşmek için Londra'da bir konferans düzenledi.

Birinci İnönü Zaferi'nin bu sonuçlarının ulusal ve uluslararası olarak sınıflandırılması, aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

	ULUSAL	ULUSLARARASI
A)	I, IV ve V	II ve III
B)	I ve III	II, IV ve V
C)	III ve IV	I, II ve V
D)	I, III ve IV	II ve V

Tablo 6. *2015 Yılı IV. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Seviyeleri	*f*	%

Bilgi	6	30
Kavrama	12	60
Uygulama	-	-
Analiz	2	10
Sentez	-	-
Değerlendirme	-	-
GENEL TOPLAM	20	100

2015 yılı 8. sınıf IV. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 30'u bilgi düzeyi, % 60'ı kavrama düzeyi, % 10' u analiz düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara rastlanmamıştır. 2015 yılı bilgi düzeyi ve kavrama düzeyi soru örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Kurtuluş Savaşı sırasında Ankara'da I. Maarif Kongresi'nin toplanması, aşağıdakilerden hangisine önem verildiğini gösterir?

A) Orduya B) Sağlığa
C) Eğitime D) Ekonomiye

Olay		Sonuç
Sakarya Savaşı'nın kazanılması	→	Ankara ve Kars antlaşmalarının imzalanması
Büyük Taarruz'un kazanılması	→	Mudanya Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması

Yukarıda verilen olaylar ve sonuçları dikkate alındığında çıkarılabilecek ortak sonuç, aşağıdakilerden hangisidir?

A) Askerî zaferler, siyasi başarıları da beraberinde getirmiştir.
B) Zaferlerin kazanılmasında Mustafa Kemal'in önemli bir rolü vardır.
C) Türk halkı bu savaşlarda topyekûn mücadele vermiştir.
D) Kurtuluş Savaşı'nın askerî safhası sona ermiştir.

Tablo 7. *2016 Yılı V. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Seviyeleri	*f*	%
Bilgi	1	5
Kavrama	16	80
Uygulama	-	-
Analiz	2	10
Sentez	-	-
Değerlendirme	1	5
GENEL TOPLAM	20	100

2016 yılı 8. sınıf V. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 5'i bilgi düzeyi, % 80'i kavrama düzeyi, % 10' u analiz ve % 5'i değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama ve sentez düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır.

Tablo 8. *2016 Yılı VI. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%

Bilgi	5	25
Kavrama	10	50
Uygulama	-	-
Analiz	4	20
Sentez	-	-
Değerlendirme	1	5
GENEL TOPLAM	20	100

2016 yılı 8. sınıf VI. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 25'i bilgi düzeyi, % 50'si kavrama düzeyi, % 20' si analiz ve % 5'i değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama ve sentez düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır.

Tablo 9. *2016 Yılı VII. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%
Bilgi	3	15
Kavrama	12	60
Uygulama	-	-
Analiz	4	20
Sentez	-	-
Değerlendirme	1	5
GENEL TOPLAM	20	100

2016 yılı 8. sınıf VII. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 15'i bilgi düzeyi, % 60'ı kavrama düzeyi, % 20'si analiz ve % 5'i değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, sentez düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır. 2016 yılı değerlendirme düzeyi soru örneği aşağıda gösterilmiştir.



DAYANAK

30 Ekim 1918
Mondros Ateşkes Antlaşması
7. Madde: İtilaf Devletleri güvenliklerini tehdit edecek bir durum ortaya çıkması hâlinde herhangi bir stratejik yeri işgal etme hakkına sahip olacaktır.

GELİŞMELER

- 15 Mayıs 1919'da İtilaf Devletleri'nin korumasında Yunanlılar İzmir'i işgal etti.
- 16 Mart 1920'de İtilaf Devletleri İstanbul'u işgal etti.

Bu dayanak ve gelişmeler ilişkilendirildiğinde İtilaf Devletleri ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?

A) İşgal bölgelerinde asayişi sağlamışlardır.
B) Yapacakları işgallere zemin hazırlamışlardır.
C) Osmanlı topraklarını parçalamayı amaçlamışlardır.
D) Osmanlı Devleti'ne karşı ortak hareket etmişlerdir.

Tablo 10. *2017 Yılı VII. teog sorularının bloom taksonomisine göre dağılımı*

Soruların Taksonomisi	*f*	%
Bilgi	6	30
Kavrama	9	45
Uygulama	-	-
Analiz	3	15
Sentez	-	-
Değerlendirme	2	10
GENEL TOPLAM	20	100

2017 yılı 8. sınıf VII. Teog İnkılap Tarihi soruları incelendiğinde; soruların % 30'u bilgi düzeyi, % 45'i kavrama düzeyi, % 15'si analiz ve % 10'u değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. uygulama, sentez düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır. 2017 yılı kavrama düzeyi ve analiz düzeyi soru örnekleri aşağıda gösterilmiştir.



Muhtar Süleyman'ın yaşadığı bu sorun, aşağıdaki yeniliklerden hangisinin yapılması ile çözüme kavuşmuştur?

A) Türk Medeni Kanunu'nun kabulü
B) Soyadı Kanunu'nun çıkarılması
C) Hıfzıssıhha Müessesesinin kurulması
D) Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi

İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar ile bu kararlar doğrultusunda yapılan kalkınma hamleleri tabloda eşleştirilmiştir:

	İzmir İktisat Kongresi Kararları	**Kalkınma Hamleleri**
I	Ham maddesi yurt içinden temin edilen sanayi dalları kurulmalıdır.	Uşak Şeker Fabrikası açıldı.
II	İşletmelere kredi sağlayacak bankalar kurulmalıdır.	İş Bankası kuruldu.
III	Sanayi teşvik edilmelidir.	Teşvikisanayi Kanunu kabul edildi.
IV	Yerli malı kullanılması ve tasarruf özendirilmelidir.	Aşar vergisi kaldırıldı.

Bu tablodaki numaralanmış eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A) I. B) II. C) III. D) IV.

2013-2017 eğitim ve öğretim yıllarında uygulanan 160 TEOG İnkılap Tarihi sorularının geneli analiz edildiğinde; %24,37' si bilgi düzeyinde, %60'ı kavrama düzeyinde, %11,87 analiz düzeyinde, %3,75'i değerlendirme düzeyindedir. Bu sonuçlara göre, TEOG İnkılap Tarihi sorularının 84,37'si alt düzey ve % 15,62' si üst düzey basamaklarda yer almaktadır. Ayrıca basamaklar dikkate alındığında, TEOG sorularının ağırlıklı olarak (% 60) bilişsel süreç boyutun kavrama basamağında yer aldığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları sonucunda, 2013-2017 öğretim yıllarında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında kullanılan 160 tane İnkılap Tarihi sorusunun büyük çoğunluğunun (%60) Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun kavrama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

sınavda % 24,37 civarında bilgi düzeyinde, %11.87 analiz, %3.75 değerlendirme düzeyinde soruların yer aldığı; uygulama, sentez düzeyinde sorulara yer verilmediği tespit edilmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalar bulguları destekler niteliktedir. Tolon (2011) tarafından yapılan çalışmada 142 tane SBS Fen ve Teknoloji sorusunu Bloom taksonomisine göre incelemiş ve soruların daha çok alt bilişsel basamaklar olan bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığını tespit etmiştir. Tokcan (2003) Sosyal Bilgiler ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre analizinde kitapların kapsam geçerliliğinin olmadığı kitaplarda yer alan soruların alt bilişsel seviyelerde olduğunu belirtmiştir. Analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki sorulara çok az yer verdikleri ya da hiç yer vermedikleri yönünde elde ettikleri bulguların araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Demir (2015), 2005 sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile SBS sosyal bilgiler sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Bu amaçla öğretim programındaki 149 kazanım ile 2008-2013 yılları arasında sorulan 227 SBS sosyal bilgiler sorusu incelenmiştir. Analizlere göre, kazanımların dağılımı ile soruların dağılımı uyuşmamaktadır. Kazanımlar sorulara göre üst bilişsel düzeyde yer almaktadır. SBS, OKS ve TEOG sınavlarında sorulan soruların ağırlıklı olarak kavrama basamağında yer aldığı belirtilmiştir. Çalışmaya göre, soruların yaklaşık %80'i alt bilişsel düzeyde yer almaktadır.

Farklı dersler ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Gökler (2012) çalışmasında, 2006 yılında güncellenen İngilizce öğretim programı kazanımlarına göre hazırlanan SBS soruları ile İngilizce öğretmenlerinin yazılı sorularını YBT'ye göre analiz etmiştir. Araştırmada Düzce ilinde çalışan 30 İngilizce öğretmenin 747 yazılı sorusu ile 51 SBS sorusu incelenmiştir. Çalışmaya göre hem öğretmen yazılı soruları hem de SBS soruları bilişsel düzeyinin alt basamaklarda yer almaktadır. Güler vd. (2012) çalışmalarında; 6-8. sınıf 2010 SBS matematik soruları ile öğretmen yazılı sorularını analiz etmişlerdir. 12 farklı okulda görev yapan matematik öğretmeninin 715 yazılı sorusu ile 2010 yılındaki 54 SBS matematik sorusu analiz edilmiştir. Çalışmaya göre, hem öğretmelerin yazılı soruları hem de SBS matematik soruları ağırlıklı olarak alt bilişsel seviyededir. Görüldüğü gibi, sınavlarda genellikle alt bilişsel seviyeye yönelik sorular sorulmaktadır.

2013 yılında 2017 yılına kadar toplamda sekiz Teog sınavının İnkılap Tarihi soruları Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına yönelik analizinde, çoğunlukla alt bilişsel düzey basamakları olan bilgi ve kavrama düzeyinde soru sormalarında yıllara göre oransal olarak fazla değişiklik göstermemiştir. Ancak sorularının düzeylerinin ve şekillerinin yıldan yıla olumlu yönde değiştiği ve geliştiği belirlenmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında analiz düzeyinde soruların % 15'lere yükseldiği, bilgi düzeyi soruların oranının azaldığı (%15.0), daha önceki eğitim-öğretim yıllarında pek yer verilmeyen analiz ve değerlendirme düzeyi sorulara da yer verilmeye başlandığı tespit edilmiştir. Bu durumun en büyük sebebi olarak yenilenen sosyal bilgiler programlarının uygulanmaya başlanmış olması gösterilebilir. Çalışkan (2011), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladığı soruları Bloom

taksonomisine göre analiz etmiştir. Yapılan çalışmada eski ve yeni programa göre bilgi düzeyindeki sorularda azalma, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde dikkate değer bir artış söz konusu olmuştur.

2013-2017 eğitim-öğretim dönemleri arasında uygulanan Teog sınavlarında kavrama düzeyi soruların yıllar içinde belirgin bir değişiklik göstermediği % 50'lerde seyir izlediği de belirlenmiştir. Güler vd. (2012) çalışmalarında; SBS matematik soruları ile öğretmen yazılı sorularını analiz etmişlerdir. Çalışmaya göre, hem öğretmenlerin yazılı soruları hem de SBS matematik soruları ağırlıklı olarak alt bilişsel seviyededir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Adı geçen bu çalışmalarda incelenen soruların, alt bilişsel seviyelerde olduğu oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Sonuç olarak; Teog sorularına Bloom Taksonomisi açısından bakıldığında; soruların daha çok alt basamaklar olan bilgi ve kavrama alanlarına yönelik olduğu, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alanlarına yönelik gereken oranda soru sorulmadığı anlaşılmıştır.

Öneriler

Günümüz toplumlarında tanımı söyleyen, ezberleyen bireyler yerine üretebilen, üretilenleri hemen kabul etmek yerine öğrendiği bilgiyi hayata yansıtabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu anlamda öğretmenlerin okullarda hazırladığı ve merkezi sınavlarda sorulan soruların bilişsel alan ve bilgi alanındaki düzeylerine dikkat etmek gerekir. Bu amaçla, eğitim fakültelerinde Bloom taksonomisi öğretilerek önemi ve sordukları sorularda bu taksonomiyi göz önünde bulundurmaları için bilinç aşılanmalıdır. Buna ek olarak, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlere yardımcı materyaller aracılığıyla öğretmenlere taksonomi tanıtılmalıdır.

Okullarda ve merkezi sınavlarda sorulan soruların bilişsel boyutun tüm basamaklarını ölçen soru tipine yer vermesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda yaratma basamağını ölçen soru türüne rastlanılmamıştır. Öğretmenler sınavlarında açık uçlu soruları kullanarak sentez basamağında soru hazırlayabilmektedirler, Teog ya da buna benzer merkezi sınavlarda da öğrencilerin sentez basamağına ulaşabileceği nitelikte sorular hazırlanabilir.

Merkezi sınavlar öğretim programındaki kazanımlara göre hazırlanmalıdır. Hem TEOG-LGS hem de öğretmen yazılı sorularının ilgili öğretim programı kazanımları ile uyumlu olup olmadığına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Teog en son olarak 2017'de uygulanmış bir sınav sistemdir. Teog benzeri sınavlarda yeni sorulacak soruların çoğu, üst düzey zihinsel becerileri ölçen analiz, sentez, değerlendirme seviyelerinden seçilmeli, alt düzey zihinsel becerileri ölçen bilgi, kavrama, uygulama seviyelerinden sınırlı sayıda soruya yer verilmelidir. Soruların düzeylerinde eşitlik sağlanabilir. Sınavlarda kullanılan

soruların bilişsel alanı her düzeyde ölçen sorularla oluşturulması amaç edinilmelidir. Bunun nedeni, yapılandırmacı anlayışta bilgiyi bilmekten ziyade bilgiyi kullanmak daha önemli olduğundan öğrenilen bilginin kullanılmasını ölçücü sorular (uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde) sorulma zorunluluğu olarak gösterilebilir. Öğretmenlere model olabilmek için özellikle analiz, sentez ve değerlendirme amaçlı soruların MEB tarafından yapılan sınavlarda da sorulması onları teşvik etme açısından son derece önemlidir. Çünkü öğrencisinin ihtiyacını göz önünde bulunduran öğretmenler, bu yönden kendilerini geliştirme ihtiyacı duyacaklardır.

Teog ve benzeri merkezi sınavlarda (LGS) sorulan soruların çoktan seçmeli test şeklinde olması, öğretmenlerin sınavları mümkün olduğu kadar test şeklinde yapmaya yönlendirebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin, uygulama ve sentez yapma becerileri yönünden eksik kalmasına sebep olmaktadır. Buna göre farklı soru tiplerinin yer alacağı sınav düzenlemeleri geliştirilebilir. Araştırma sonucunda Teog'a yönelik ulaşılan bulgular, İnkılap tarihi dersiyle sınırlıdır. Bu konuda Teog 'da sorulan diğer derslerle ilgili benzer bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, C. O. (2013). Teacher recruitment in turkey: analysis of teacher selection exams in comparison with revised bloom's taxonomy of educational objectives. educational research and rewiews, 8(21), 2136-2146.

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (2. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydoğan, A. (2008). Lise giriş sınavları (lgs-oks) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003-2007). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayvacı, H. Ş. Ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisi'ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1, 13-25.

Bekdemir, M., Selim, Y. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 185- 196.

Bloom, BS (1956). eğitim amaçlarının taksonomisi, el kitabı: bilişsel etki alanı. David McKay, New York.

Bloom. B. (1965). Taxonomy of educational objektives-the classification of educational goals, david mckay company, New York. (Aktaran İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik Ve Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi Azmi Şenses)

Coşar, Y. (2011). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlilik ve yenilenmiş bloom taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre analizi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 36, Sayı 160.

Çepni, S. , Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre öss fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 157, 30-39.

Çevik, C. (2009). Yedinci sınıf seviye belirleme sınavı matematik sorularının üst düzey zihinsel becerileri ölçme düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çevik, Ş. (2010). Ortaöğretim 9,10 ve 11.sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000-2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Dalak, O. (2015). Teog sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Demir, P. (2015). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Dursun, A. (2014). YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9.sınıf matematik sınav sorularının bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erginer, E. (2006). Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme. Pegem.Ankara.

Eş, H. (2005). Liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim ingilizce dersi hedefleri, kazanımları, sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni bloom taxonomisine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Güler , G., Özdemir, E. Ve Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile sbs matematik sorularının bloom taksonomosi'ne göre karşılaştırmalı analizi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 41-60

Kaplan, Z., Baran, T., Hazer, Ö. (2013). ilköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(1), 347-366.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi, 12. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köğçe, D. (2005). Öss sınavı matematik soruları ile lisede sorulan yazılı sınav sorularının bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. Ktü, Fatih Eğitim Fakültesi, Cilt:17 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 557-574.

Öztürk, C. ,Otluoğlu, R.(2002), Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Pegem Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). "Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları" hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. (Edt. Cemil ÖZTÜRK & Dursun DİLEK). ss.47–81. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sönmez, Veysel. (2004). Program geliştirmede öğretmen el kitabı, 11. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tetik, B.(2013). İlköğretim 8. sınıf sbs ve oks matematik sorularının tımss 2007 bilişsel alanlarına göre analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Tokcan, H. (2003). Sosyal bilgiler ders kitapları ünite değerlendirme sorularının öğretim programına göre kapsam geçerliği ve bloom' un bilişsel alan basamaklarına göre analizi. Şahin, C. (Ed.). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.

Tolon, Y. (2011). Sbs sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve bloom taksonomisine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitim Dalı, Erzurum.

Türk Dil Kurumu. (2016). Büyük Türkçe Sözlük.

Yaşar, O. (2008), "Türkiye'de okutulan ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik karşılaştırmalı bir yaklaşım", On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, (1).

Yıldırım, A., Simsek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yorgancı, O. (2015). Sekizinci sınıf türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Zaman İçerisindeki Değişimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Prof. Dr., Hilmi Demirkaya,

Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

Ferhan Gazioğlu,

Akdeniz Üniversitesi, frhn_alp@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu-bilimden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örneklem ile belirlenmiş olup Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki babanın sosyal rolünün; aileyi koruyup kollayan, otorite, disiplini sağlayan, güç kaynağı olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Aile içindeki annenin sosyal rolü ise düzenleyici, toparlayıcı, şefkat, sevgi ve güven kaynağı olarak belirtilmiştir. Aile içindeki büyükanne ve büyük babanın rolü; kültür aktarımını sağlayan, tecrübelerini aktaran, aile içi uyumu arttıran, ikinci anne-baba rolü olarak görülmüş, çocukların oyun arkadaşı, neşe ve sevinç kaynağı olarak açıklanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri zamanla ailedeki sosyal rollerin değiştiğini bu değişimin aile içindeki sorumlulukların paylaşılması, karar mekanizmasının farklılaşması ve anne-baba rollerinin aynılaşması olarak belirtmişlerdir. Sosyal rollerin yerine getirilmemesinin çocukta içe kapanıklık ve güvensizlik oluşturduğunu, bu tür çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişmediğini, disiplin sorunlarını ortaya çıkarabileceğini ve okul başarısını olumsuz etkilediğini açıklamışlardır. Ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin çocukları yaşama hazırlayacağı, ayakları yere basan, öz güvenli, sorumluluk sahibi bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacağı ve okul başarısını da olumlu yönde etkiyeceği ortaya çıkmıştır. Farklı aile yapısı ortamında büyüyen çocuklarda ise eğer anne ve baba sosyal rollerinin bilincinde hareket etmezse çocukta güven, sevgi eksikliği, saldırgan davranışlar, gerileme, disiplin boşluğu görülebilecekken, farklı aile yapısına sahip olsa da anne ve babanın sosyal rollerinin bilincinde davranmasının ise çocuk üzerinde olumsuz bir etki yaratmayacağını ve başarısına da olumlu yansıyacağını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmeni, Aile, Sosyal rol, Değişim

Evaluation of Views Related to Changing Social Roles of Social Studies Teachers in Family in the Course of Time

Summary

The purpose of this research is to examine the views of Social Studies teachers on the change of social roles in family in the time frame. In this research, phenomenological research design has been utilized from qualitative research designs. Participants of the study were determined with the sample of the criterion and consisted of 10 Social Studies teachers working in the schools affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education. In the study, data were collected using semi-structured interview form. The thematic analysis technique was utilized in the analysis of the data obtained with the semi-structured interview form. According to findings from the research, the social studies teachers understanding the social role of the father in the family; it has emerged that they define it as a power source that protects and monitors the family, provides authority, discipline. The social role of family in the family is expressed as the source of regulative, restorative, compassion, love and trust. The role of grandparents and grandparents in the family; as a secondary parental role, which provides cultural transfer, transfers experiences, improves family cohesion, is a child's playmate, a source of joy and joy. Social studies teachers have pointed out that social roles in the family changed over time, sharing the responsibilities of this change within the family, differentiation of the decision mechanism, and the sharing of parental roles. They have explained that the lack of fulfillment of social roles creates a sense of insecurity and insecurity in the child, that the consciousness of responsibility does not develop in such children, can reveal disciplinary problems and negatively affect school success. It has emerged that the fulfillment of the social roles in the family will contribute to the development of children as life-ready, self-reliant, responsible individuals who will lead them to life, and the success of the school in a positive way. In children growing up in a different family structure environment, if the mother and father do not act in the awareness of their social roles, the child may have lack of trust, lack of love, aggressive behavior, regression, disciplinary gap, as a different family structure, but the fact that the mother and father are aware of their social roles will not have a negative effect on the child and will be a positive reflection on the success.

Anahtar Kelimeler: Social studies, Social studies teacher, Family, Social role, Change

Giriş

Aile, en yaygın anlamıyla 'toplumun en küçük yapı taşı' olarak tanımlanmaktadır. Aile; evrensel bir kurum olmasına rağmen modern toplumun aile tanımı ile geleneksel toplumun aile tanımı birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni aileye yüklenen işlevlere ve beklentilere dayanmaktadır (Bozkurt, 2005). Her ailede paylaşılması kaçınılmaz biyolojik, psikolojik ve ekonomik birtakım temel görevler vardır.

Çocuk doğumla birlikte öğrenmeye başlar ve bu öğrenme süreci yaşamı boyunca devam eder. Çocuk bu öğrenme sürecinin büyük bir bölümünü aile ortamında geçirir. Bu nedenle, çocukların eğitiminde anne ve babanın rolünün oldukça büyük bir önemi vardır. Anne ve babalar çocuğun yeni şeyler öğrenmesini sağlayan, bilişsel, psiko-motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme yönünden çocuklarının ilk eğitimcileridirler (Tezel Şahin, 2011).

Anne, baba ve çocuktan oluşan ailedeki bireylere düşen roller, içinde bulundukları toplumun yapısından ve geleneklerinden etkilenir. Sürekli ve hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında, kültürel yapıdaki farklılaşmalar annelik, babalık rollerini de değişime zorlamıştır. Bundan otuz-otuz beş yıl öncesinde anne ve babanın üstlendiği görevler birbirinden net bir biçimde ayrılmışken bu gün görev dağılımındaki bu ayırım aynı derecede kesin değildir (Tezel Şahin, 2011).

Aile, sosyal ilişkilerin en küçük ve en temel birimi olarak hem işlevleri hem biçimleri hem ekonomik faaliyetleri hem de aile içindeki liderlik konumları sebebi ile değişime uğramaktadır. Politik, sosyal ve ekonomik alandaki değişimlerin kadın- erkek rollerini etkilemesi, çalışan anne sayısının artması, kadının tam gün dışarıda çalışması, özellikle batılı toplumlarda daha çok sayıda boşanmış ya da dul erkeğin veya kadının tek başlarına çocuklarının bakım ve eğitim sorumluluğunu üstlenmeleri, geleneksel aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi ve çekirdek aile içindeki bireylere düşen rol ve sorumlulukların değişmesi olarak görülmektedir (McBride ve McBride, 1993).

Değişen toplumda aile yapısı her zaman çok hızlı bir şekilde gelişen teknolojik yeniliklere uyum sağlayamıyor ve modern yaşamın gereklerine uygun bir yapı oluşturmakta geç kalıyor. Bu, çeşitli sorunlar doğurmakta, dolayısıyla çocuk eğitimini de etkilemektedir. Örneğin boşanma veya parçalanma durumuna gelen ailede, çocukta güvensizlik duygusu artmaktadır. Düzensiz ve uyumsuz bir yaşamı sürdürmeye başlayan bu tip ailede anne-babanın, çocukları ile ilişkileri sağlıklı olmamaktadır. Oysa çocuğun sağlıklı bir kişilik ve ruh yapısı geliştirmesinde en önemli ve temel unsur, anne ve baba sevgisi ve ilgisidir (Aslan, 2002).

Anne-baba olma bilincine sahip bireylerle ailenin kurulması, çocukların geleceğe bırakılacak bir miras olduğunun farkındalığı ile aile değerleri yüceltilmelidir. Anne ve babalara çocuğa doğru rol ve model olmanın önemi kavratılmalı ve aile-okul-öğretmen iş birliği ile desteklenmesi gerektiği, sadece anne ve babaların değil öğretmenlerin de ailedeki sosyal rollerin öneminin bilincinde birer vatandaş olabilmesi için eğitim alması gerekmektedir. Bu bağlamda, zamanla değişen ailedeki sosyal rollerin, bilinçli anne-baba, okul ve öğretmenle çocuklara uygun rol ve model olarak hayatlarına geçirilmesi açısından önemli olduğu, özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu konuda daha hassas ve duyarlı olmalarının önemi yadsınamaz. Tüm bu nedenlerden dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisinde geçirdiği değişimi konu alan algı ve görüşlerinin ortaya çıkarılması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollere İlişkin Algısı Nedir?

2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zamanla Değişen Ailedeki Sosyal Rollere Yönelik Algısı Nedir?

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklı Aile Yapısı İçerisinde Yetişen Çocuklara İlişkin Algısı Nedir?

5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Bilinçlendirilmesine Yönelik Önerileri Nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçları ve araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma benimsenmiştir. Nitel araştırmalar dünyanın sosyal yönüyle ilgilenir. İnsanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl kurduklarını, nasıl oluşturduklarını anlamak ve içinde bulundukları toplumsal dünyayı nasıl algıladıklarını yorumlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi sübjektif verilere odaklanılır. Bu bağlamda, olayı ve olguyu bireyin bakış açısıyla görmeye imkan sağlar (İslamoğlu, 2011).

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımında olgu-bilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgu-bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının ortaya konulması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Olgu-bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu-bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilimsel yaklaşımın temelini bireysel deneyimler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte,

bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji, tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önem kazanır (Akturan ve Esen, 2008).

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimine ilişkin görüşleri incelendiği için olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Böylece, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere ilişkin görüşlerinin ve bu değişimlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin deneyimleri ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesi

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan sağlar (İslamoğlu, 2011). Amaçlı örneklemede; aşırı ve aykırı durum örneklemesi, benzeşik (homojen) durum örneklemesi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi gibi çeşitli örnekleme yöntemleri bulunmaktadır. Bu araştırmada, katılımcılar ölçüt örneklem esas alınarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemeye dayalı olarak katılımcıların belirlenmesindeki amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi, önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirlenmesinde ki temel ölçüt, öğretmenlerin deneyimlerinin araştırılması önemli olduğu için araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmaları olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların özellikleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapan katılımcılardan dördü kadın ve altısı erkektir.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, hizmet süresine, okuttuğu sınıflara ve okuttuğu derslere ilişkin özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Okuttuğu Sınıflar	Yürüttüğü Dersler	Eğitim Durumu	Hizmet Süresi
Meryem	Kadın	Beş ve Sekiz	Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi	Lisans	7 yıl
Suat	Erkek	Altı, Yedi ve Sekiz	Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi	Lisans	11 yıl
Selim	Erkek	Beş, Yedi ve	Sosyal Bilgiler,	Lisans	9 yıl

		Sekiz	İnkılap Tarihi, Medya		
Ayşe	Kadın	Beş, Altı	Sosyal Bilgiler	Lisans	8 yıl
Kamil	Erkek	Altı, Yedi ve Sekiz	Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi	Lisans	14 yıl
Mine	Kadın	Beş, Altı	Sosyal Bilgiler	Lisans	10 yıl
Veli	Erkek	Beş, Altı, Yedi	Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi	Lisans	9 yıl
Didem	Kadın	Beş, Altı	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	12 yıl
Kaya	Erkek	Sekiz	Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi	Lisans	7 yıl
Kerim	Erkek	Beş, Altı	Sosyal Bilgiler	Lisans	26 yıl

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dokuz katılımcı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından mezun olmuş, sadece bir katılımcı Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih ve Coğrafya bölümünden mezundur. Katılımcıların dokuzu lisans biri yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların hizmet süreleri 7-26 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların dördü yalnızca Sosyal Bilgiler dersini, beşi Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi derslerini, bir katılımcı ise Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi ve Medya seçmeli derslerini yürütmektedir. Ayrıca, katılımcılardan biri sadece sekizinci sınıfı, dördü beş ve altıncı sınıfları, biri beş ve sekizinci sınıfları, ikisi altı, yedi ve sekizinci sınıfları, biri beş, yedi, sekizinci sınıfları, bir diğeri de beş, altı ve yedinci sınıfları okutmaktadır.

Verilerin toplanması

Görüşme formunun hazırlanması

Olgu-bilim deseninde, başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme ile yapılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derin anlamaları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme imkanı yüksektir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma imkanına sahiptir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde güçlü ipuçları niteliğindedir. Görüşmenin güçlü özelliklerinden olan gözlenemeyenler hakkında bilgi edinmeyi sağlaması ve gözlenenler hakkında ise alternatif açıklamalar sağlaması önemlidir (Glesne, 2012). Yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme arasında yapılan görüşmelerdir (Karasar, 2006). Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren

görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir (Ekiz, 2003).

Görüşme formlarında yer alan görüşme soruları, uzmanların görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Görüşme süreci içerisinde bir plan ve amaç içerisinde yapılan görüşmeyi sohbet gibi geçirmeyip bu sürecin bir hedefe yönelik ilerlemesine çalışılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacının karşısındaki katılımcıya açık bir şekilde görüşme ve araştırmayla ilgili bilgi vermesi, katılımcıya kolay anlaşılabilen sorular sorması, yönlendirmeden kaçınılması, çok boyutlu soruların hazırlanması, birçok farklı konuyla ilgili bilgi alınabilecek soruları içermesi, soruların mantıklı biçimde düzenlenmesi, soruların amaca göre geliştirilmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmeler öncesinde, hazırlanan görüşme soruları, soruların uygunluğunu sağlamak için üç alan uzmanına verilerek görüşme formunun incelenmesi sağlanmış ve görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme sorularının anlaşılırlığını denemek için bir öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmeler okulda yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ön görüşmelerden alınan verilerden hareketle görüşme formunda değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Görüşme kılavuzu

Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara araştırma hakkında bilgi vermek ve katılımcılardan onay almak için görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Görüşme kılavuzunda araştırmacı kendini tanıtmıştır. Bu kılavuzda katılımcıya araştırmanın amacı ve içeriği konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca kılavuzda katılımcıya, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağını ve bu kayıtların araştırmacı dışında kimse tarafından dinlenmeyeceği belirtilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların görüşme kılavuzunu okumaları istenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmadıkları sorulmuştur.

Görüşme ilkeleri

Görüşmeler, katılımcının herhangi bir şeyden etkilenmemesi için katılımcı ile yalnız yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuştur ve her bir katılımcı için ayrı kod isim kullanılmıştır. Görüşme sırasında, şu ilkelere dikkat edilmiştir:

Görüşmede sorular sıralı bir biçimde katılımcıya sorulmuştur. Fakat katılımcı bir soru içinde diğer soruların da cevabını açıklamışsa diğer sorular tekrar sorulmamıştır. Katılımcının anlamakta güçlük çektiği sorular yerine alternatif sorular sorulmuştur. Katılımcının soruya verdiği yanıtın

ayrıntılarını öğrenmek için "Bununla ilgili örnek verebilir misiniz? Başınızdan geçen bir olay var mı?" şeklinde sorular sorularak gerekli yanıtlar alınmaya çalışılmıştır.

Görüşmelerin yapılması

Görüşmeler 28.11.2017 ile 25.12.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce okul müdürü ile görüşülmüş ve araştırma izni gösterilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Görüşme Takvimi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Görüşmelerin biri rehberlik odasında, biri laboratuarda, biri boş sınıfta, ikisi veli görüşme odasında, ikisi TEOG odasında, ikisi öğretmenler odasında, biri de müdür odasında yapılmıştır. Görüşmeler 15 ile 42 dakika arasında sürmüştür ve görüşmelerin toplam süresi 3 saat 57 dakikadır.

Tablo 2. Öğretmen görüşme takvimi

Kod İsim	Görüşme Tarihi ve Saati		Görüşülen Yer	Görüşme Süresi
Suat	28.11.2017	13:55	Müdür Odası	14:52
Selim	06.12.2017	12:05	Rehberlik Odası	18:09
Ayşe	07.12.2017	09:15	Boş Sınıf	41:39
Meryem	08.12.2017	09:30	Laboratuar	22:57
Kamil	08.12.2017	12:00	Veli Görüşme Odası	17:48
Mine	18.12.2017	13:15	Öğretmenler Odası	21:13
Veli	19.12.2017	12:00	Teog Odası	20:47
Didem	19.12.2017	12:25	Teog Odası	17:35
Kaya	22.12.2017	11:10	Veli Görüşme Odası	34:16
Kerim	25.12.2017	10:20	Öğretmenler Odası	23:36
TOPLAM	3saat 57 dakika			

Araştırma sürecinde tüm görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılar görüşme kılavuzunu okuyup görüşmeye gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin analiz edilmesi

Bu araştırmada, verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Tematik analizde araştırmacı, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanır. Bu analizin en önemli yönlerinden biri verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslî bir işlemdir (Punch, 2005). İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin kodlanmasıyla, aynı şekilde kodlanmış tüm veriler okunur ve öncelikle o kodun özünde ne olduğu bulunmaya çalışılır (Gibbs, 2007; akt: Glesne, 2012). Bulunan kodlar, ana kategori ve alt kategorilere ayrılıp, araştırmanın temaları hazırlanır (Liamputtong, 2009). Bu araştırmada, ilk olarak her bir öğretmen için ayrı görüşme formu oluşturulmuş ve görüşmelerin dökümü hazırlanmıştır. Tüm görüşme dökümleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Olgu-bilim araştırma yönteminde, ortaya çıkan temalar çerçevesinde bulgular açıklanır ve yorumlanır. Bu desende, araştırmanın sonuçları betimsel bir anlatımla sunulur ve doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.75).

Bu araştırmada, ortaya çıkan temalar çerçevesinde veriler kolay anlaşılır biçimde tanımlanmaya çalışılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme sorularına ilişkin bulgular ise, beş grupta incelenmiştir. Bu gruplar şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollere İlişkin Görüşleri

2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zamanla Değişen Ailedeki Sosyal Rollere Yönelik Algısı

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklı Aile Yapısı İçerisinde Yetişen Çocuklara İlişkin Algısı

5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Bilinçlendirilmesine Yönelik Önerileri

Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme soruları ve yeni oluşturulan temalarla belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollere İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere ilişkin görüşleri teması altında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere ilişkin algısı, ailedeki anne, baba, büyükanne ve büyükbaba rolünün getirilerine ilişkin algıları ve anne ve baba rolünün kız ve erkek çocuk için farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin algısı alt temalarına yer verilmiştir.

1. 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin ve bu rollerin zaman içerisinde değişimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ailedeki sosyal rollere ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla "Ailedeki sosyal roller deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmede sorulan bu soru Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere yükledikleri anlamlar

Anne, Baba, Çocuk, Kardeş, Büyükanne, Büyükbaba
Görev
Sorumluluk
İyi polis, kötü polis

Tablo 3'te Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaptığı açıklamalara bakıldığında, ailedeki sosyal rolleri, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beşi "Anne, baba, çocuk, kardeş" olarak yanıtlamış bu beş öğretmenden biri de ayrıca büyükanne ve büyükbaba kavramlarını ilave etmiştir. Dört öğretmen "Görev ve sorumluluk", biri "İyi polis, kötü polis", bir öğretmen de kendi görev ve sorumluluklarının fazlalığı olarak açıklamıştır.

Suat, Selim, Mine, Veli ve Didem öğretmen ailedeki sosyal rolleri "anne, baba, çocuk, kardeş" olarak belirtmiş, Selim öğretmen bu ifadelerin yanına bir de büyükanne ve büyükbaba kavramlarını ilave etmiştir.

Kamil, Kerim, Ayşe ve Meryem öğretmen "görev ve sorumluluk" olarak belirtmiştir. Kamil öğretmenin bu konudaki görüşü "Rol kavramı kişiye düşen toplumdaki işleri, dolayısıyla sosyal rollerde her bireyin kendine düşen sorumluluk, kişinin toplumdaki yeri diyebiliriz" şeklindedir. Kerim öğretmen ise "Ailedeki sosyal roller deyince anne babanın evladını yetiştirirken ki üstlendiği sorumluluklar aklıma geliyor bu da aileden aileye değişiklik göstermesine rağmen Türk kültüründe genellikle ortak birçok yan vardır kültür süreklilik arz etse de değişkenlik gösterebilir" sözleriyle dile getirmiştir. Ayşe öğretmen ailedeki sosyal rolleri görev olarak belirterek şu açıklamayı yapmıştır: "Ailedeki sosyal roller deyince aklıma tabii ki annenin babanın ve çocukların ayrı ayrı üzerlerine düşen görevler var babanın aileyi koruması gerekiyor bence her şeyden önemlisi koruması ve çevredeki olumsuz durumlara karşı bir kalkan gibi onları yönlendirmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Anneye gelince anne biraz daha işleyişi kolaylaştıran ve çocuklarına yol gösterip onları daha doğru insanlar olabilmesi için yönlendiren bir kişi olması gerekiyor. Bence çocuklar zaten üzerlerine düşen görevlerde okulda olsun anne babaya saygıyı, topluma saygı konusunda üzerine

düşen görevi yaparlarsa yani çok fazla da yani fazla da üst bir şey yapmalarına da gerek yok bence diye düşünüyorum". Meryem öğretmen kendi görev ve sorumluluklarını şöyle açıklamıştır:

> "Çocukların eğitimi, evin işleri, alışverişi hepsiyle ben ilgileniyorum. Bir de araba kullanınca taksici gibi oluyorum, onu oradan al oraya bırak bir de saatli olunca sürekli yetişmek zorundayız filan. Bu roller çok değişti böyle olunca da aile de sürekli çatışma çıkıyor. Anne çok yoruluyor, çocuklara vakit ayıramıyor, babaya sürekli şey yapıyorsun hiçbir iş yapmıyorsun yalnızca çalışıyor geliyor. Ben de çalışıyorum eşit durumdayız aslında ama baktığınızda yaptığınız işler farklı, yorulmanız farklı çocuk açısından bu nasıl oluyor şu an ben anlayamıyorum benim çocuklarım beş yaşında dönüt almıyoruz şu anda sonrasında anlayacağız işte öyle."

Kaya öğretmen ailedeki sosyal rolleri "iyi polis, kötü polis" şeklinde tanımlayarak şu cümlelerle "Şimdi klasik ataerkil Türk ailesi olarak baktığımız zaman babadır ama kendi velilerimizden de kendi ailemden söyleyeyim baskın karakter olarak bizim evde daha çok annedir. Her türlü, her kişide değişiyor babaya göre maddiyata göre değişen durumlar oluyor ama baba genelde koruyucudur, kollayıcıdır sözü geçen kişidir. Anne biraz daha yakındır mesela birisi iyi polis diğeri kötü polis gibi kendi öğrencilerimizden de gördüğüm gibi anneden çekiniyorsa baba da çok iyidir çünkü ikisi de iyi ve ikisi de kötü değildir. Genelde farklı rollere göre babadan çocuk yüz buluyorsa, anneden korkuyordur birinden çekinecektir veya anneye yaptıracağı şeyi babaya söylüyordur yani bu tarz oluyor büyük aile ise ona göre değişiyor baba genel de evin hakimi mesela benim gördüğüm şu da var öğrencilerden bazı çok yoğun çalışan babalar için çocuk için babanın bir önemi yok olmadığını görüyorum 'eve gelmese de olur oteli varsa otelde kalsın gelmesin ki biz böyle daha mutluyuz' böyle şeylerle karşılaştık mesela uzakta kaldığı için onu hayatından çıkarıyor özellikle kız öğrenci babası ile bir şey paylaşabiliyorsa müthiş derecede ona tapıyor inanıyor ama paylaşamıyorsa o da bir anlam ifade etmiyor daha çok ama baba ailenin reisi olarak anne daha çok korumacı daha cana yakındır" açıklamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollere ilişkin algısını öğrenmek için yöneltilmiş olan soruya vermiş oldukları cevaplarda çoğu öğretmen anne, baba, kardeş, görev, sorumluluk kelimelerini kullanarak açıklama yapmışlardır.

1. 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki baba rol ve modeline ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki baba rol ve modeline ilişkin algısını öğrenebilmek için "Aile içinde babanın rolü nedir? Nasıl bir rol model olmalıdır? Bu baba rol ve modelin kız ve erkek çocuk için ayrılıp ayrılmayacağı sorulmuştur. Görüşmede sorulan bu sorular Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin baba rolüne yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçladığından birlikte analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki baba rol ve modeline ilişkin algısı

Güç
Otorite
Aile Reisi
Disiplinli
Demokratik
Koruyan
Kollayan
İlgili
Cana Yakın Arkadaş
Sığınabilecek Bir Liman
Evin Geçimini Sağlayan
Çalışan
Kötü Alışkanlığı Olmayan
Doğru Dürüst Davranan
Sert Mizaçlı
Örnek
Sahip Çıkan

Selim, Kaya, Veli, Didem ve Kamil öğretmen babayı bir "otorite kaynağı" olarak belirtmişlerdir. Ayşe, Mine öğretmen ise babayı "koruyup, kollayan" şeklinde dile getirmiştir. Kerim öğretmen babayı "sert mizaçlı" olarak açıklamış, Suat öğretmen babanın "örnek olması çocuğun özgür, farklı bir birey olarak yetiştirilmesini" sağlayan kişi olarak belirtmiştir. Meryem öğretmen bunu "demokratik" kavramıyla açıklamıştır.

Öğretmenlerden dördü babaların rol ve model olmada kız ve erkek çocuk için farklı olabileceğini belirtirken, altı öğretmen kız ve erkek çocuk için baba rol ve model ayrımına gitmemişlerdir.

Suat öğretmen baba rolünü açıklarken çocuk için her şeyden önce "örnek olmalı" diyerek kız ve erkek çocuk için rol ve modelin değişmediğini belirterek "Çocukların varlığına saygı duyan onların kendileri olmalarına izin veren, farklı bir birey olduğunu kabul eden, özgür bir birey olmalarını sağlayabilmek için örnek olmalıdır. Her şeyden önce örnek olmalıdır ve onlara seçim yaptırmalıdır, kız veya erkek çocuk için ayrım yapmıyorum ikisine de örnek olmalı aile ve çocuk annenin veya babanın kopyası değil farklı bir birey olduğunu kabul ederek kendisi olmalarına yardımcı olmalı." Çocukların anne, babaların minyatürü olmadığını, farklı bir birey olarak yetiştirilmesi gerektiğini sözlerinde açıklamıştır.

Kerim öğretmen babayı anneye nazaran biraz daha "sert mizaçlı olmalı" olarak tanımlayarak, aslında anne ve babanın duruşunun bile bir eğitim olduğunu, ailedeki olaylara bakış, çocuğa yaklaşım bunların hepsinin bir eğitim olduğunu söylemiştir. Kız ve erkek çocuğa rol ve model olmakta ayrıma gitmemiş ama yaratılış itibari ile erkek çocuğun erkek gibi yetişmesi gerektiğini söylemiştir. Kerim öğretmene bu sözün üzerine "erkek gibiden kastınız ne?" diye tekrar soru yöneltildiğinde cevabı şöyle olmuştur:

> "Erkek gibiden kastım şöyle davranış olarak değil de babanın rolü ailedeki her ne kadar biz nasıl söyleyeyim hayat müşterektir desek de Türk kültüründe ve geleneğinde geldiğimiz yer ataerkil bir aile yapısına sahip bir kültürden geliyoruz ama bu şu demek değil hani müşterek, hayat müşterektir şeyini yok sayamayız erkek olarak erkek davranışları nasıl söyleyeyim şöyle açıklayabilirim anne çocuğa sevgisini daha belki çok yoğun yaşatabilirken baba biraz daha sert mizaçlı olabilir."

Selim öğretmen baba rolünü "evin bakımından sorumlu, evin geçimini sağlayan, disiplin ve otorite kaynağı" olarak belirterek şu cümleleri kullanmıştır: "Yani genel aile modelinde erkekler evin bakımından sorumlu, evin geçimini sağlamakla yükümlüdür ya da ailede nasıl diyeyim bir disiplin kaynağı ya bir otorite kaynağı gibi diyebiliriz." Kız ve erkek çocuk için baba rolünün değişmeyeceğini ifade ettikten sonra, aynı zamanda ailenin sürekliliğini sağlayan, koruyan olarak belirterek şu açıklamayı yapmıştır:

> "Hani burada anne, baba kız çocuklarına veya erkek çocuklarına çok ayrı bir davranış sergilememeli, temel noktalarda ortak davranışlar sergilemeli, tutarlı olmalı bence anne farklı, baba farklı davranmamalı ama cinsiyet farkına gelince zaten topluma göre birtakım rolleri vardır işte kız çocuk için erkek çocuk için ne gibi roller mesela kız çocuk için erkek çocuk için kız çocuk daha çok nasıl diyeyim. Daha sevecen yaklaşmak gerekiyor hem anne hem baba için bu şekilde yaklaşmak gerekiyor erkek çocukları da yani nasıl diyeyim yine baba evin geçimiyle ile ilgili işte ailenin ve sürekliliğin sağlanması ile ilgili temel şeyleri vermek zorunda diye düşünüyorum. Ailesini ya da işte çocuklarını korumak gibi temel şeyler de örnek olmalı diye düşünüyorum yani özellikle dediğim gibi yani ortak kararlar verilmeli ailede anne baba ortak karar vermeli yani çocuğu yönlendirmeli, korktuğu falan şeyler varsa bu konuda çocuklara destek sağlanmalı ikisi de hem kız için hem erkek çocuk için cesaretlendirmek gerekiyor bilgilerimizi becerilerimizi bir şekilde onlara çeşitli yollarla aktarmalıyız diye düşünüyorum."

Mine öğretmen baba rol ve modelini "ailenin reisi, koruyup, kollayan, evin geçimini sağlayan, sahip çıkan, kötü alışkanlıkları olmayan" kelimeleriyle açıklamış, kız ve erkek çocuk için baba rolünün aynı olması gerektiğini belirterek konuyla ilgili düşüncelerini "Baba ailenin reisi tabii Türk

toplumun da olduğu gibi evi kollayıp koruyan, evin geçimini sağlayan, gerçi artık anne de yapıyor ama nasıl bir rol model olmalıdır? Çocuklarına sahip çıkan, kötü alışkanlıkları olmadan onlara burada çocuklar için diyor ya çocuklara örnek olabilecek bir baba. Kız, erkek için ayırmam aynı olmalı aynı şekilde olmalı."

Didem öğretmen tarafından baba rolü "otorite" olarak ifade edilmiştir. Kız ve erkek çocuk için baba rolünün aynı olması gerektiğini "Kız ve erkek aynıdır çocuk, çocuk sonuçta babanın şeyini hissediyor hani şey vardır ya çocukların gelişim zamanında erkek babayı taklit eder anneyi sevdiği için kız anneyi taklit eder babayı sevdiği için baba olmazsa olmaz yani" cümleleriyle açıklamıştır.

Kamil öğretmen için baba rol ve modeli "otoriteyi ve disiplini sağlayan aynı zamanda cana yakın arkadaş ifadelerini şu cümlelerle "Baba aslında otoriteyi sağlayan, disiplini sağlayan bir kişi olarak bilinmekle beraber biraz daha nasıl olmalıdır kısmında biraz daha onlara cana yakın arkadaş gibi olması taraftarıyım, bir baba gibi değil de arkadaş olma taraftarı çünkü o şekilde daha çok kendilerine yakın hissettikleri zaman sorunları daha rahat çözeceğini düşünüyorum" açıklamıştır. Kız ve erkek çocuk için baba rol ve model olarak ayırmadan rollerin zamana ve yaşa göre değiştiğini şöyle dile getirmiştir: "Kız çocukların sorunları farklı, erkek çocukların sorunları farklı olduğu için anne ve baba değişik durumlarda değişik şekillerde devreye girebilir yani mesela bir kız çocuğu babaya anlatamayacağı şeyleri anneye anlatabilirken erkek çocuk içinde aynı şey geçerli olabilir bu dolayısıyla roller ve sorumluluklar kişiye düşen görev diyelim artık duruma göre, zamana göre yaşa göre belirlenebilir yani."

Veli öğretmen baba rolünü "çalışan, eve para getiren, otoriter, evin geçimini sağlayan, doğru davranışlar sergilemesi gereken biri olarak dile getirirken, kız çocuk için ayrıca koruyan, kollayan ve sığına bileceği bir liman ifadelerini kullanarak kız ve erkek çocuk için rollerin farklılaşabileceğini belirterek "Erkek çocuk için nasıl olmalı? Baba işe gidip gelen, çalışan, eve para getiren, tabii bu şeyde nasıl söyleyeyim biraz otoriter, evin geçimini sağlayan, evin işlerini halleden dışarıyla olan işlerini daha ziyade bir de tabii erkek çocuk karakter olarak aldığı için gerçi kız da alabilir de daha bu ayrıca bir yük getirdiği daha doğru dürüst davranışlar sergilenesi gereken, çok rahat hareket edemeyen bir rolde olmalıdır bence. Kız çocuğum yok olsa nasıl olurdu, onu da muhtemelen hani koruyan, kollayan, güvenebileceği, sığınabileceği bir liman tarzında olabilir."

Kaya öğretmen baba rolünü "Figür alınacak biri, güç ve otorite" olarak yorumlamıştır. Ayşe öğretmen baba rol ve modelini "koruma ve ilgi" açısından ele alarak, kız çocuğunun, erkek çocuğuna göre koruma ve ilgiye daha çok ihtiyacı olduğunu şu sözlerle belirtmiştir.

"Bence ben ayırıyorum şöyle, baba kız çocuğunu biraz daha toplum artık çok değişti çok da iyiye gitmiyor diye düşünüyorum. Ahlaki yönden bir kız çocuğunun daha hep bir potansiyele açık bir tehlikede olduğunu düşünüyorum. Baba bence kız çocuklarını biraz daha fazla korumalı daha çok her şeyleriyle ayrıntılı bir şekilde ilgilenmeli diye düşünüyorum. Tabii erkek çocuklarda tehlikelere açık artık ama toplumumuzda şöyle bayanlara, kızlara daha fazla yükleniyor. Bu yüzden yani toplumdan da çok fazla tepki almamak adına kız çocuk biraz daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Evlenene kadar değil bir ömür boyu sürmeli, bir erkek çocuk o kadar değil. Belki en fazla evlenene kadar onu gözetebilirsin ama kız çocuğunu bence ömür boyu koruman gerekiyor, eşinden de sadece evlenene kadar değil. Eşinden de koruman gerekiyor. Yeri geliyor eşinden eşinin ailesinden bile koruman gerekiyor. Yani boş bırakmamak gerekiyor erkek çocuk için birazcık daha kız çocuğuna göre serbest bırakılmalı diye düşünüyorum. Çünkü o biraz daha ileride aile sahibi olacak ve ailesini koruyacak, daha girişken daha toplumda her görev üstlenebilecek bir pozisyona getirmek gerekiyor daha çok kendi ayakları üzerinde durabilen bir erkek çocuk yetiştirmek gerekiyor."

Meryem öğretmen kendi yaşantısından örnek vererek çocukların kız ve erkek çocuk için baba rolünün farklılaştığını kız çocukların babaya daha düşkün olup çocukların ihtiyaçları ona göre paylaştıklarını dile getirerek "Benim hem kızım var, hem de erkek çocuğum var. Ben gözlemlediğim kadarıyla kız çocuk babaya çok ihtiyaç duyuyor, sürekli sarılmak istiyor, bir şey giydiğinde ona göstermek istiyor, onun ilgisini bekliyor. Biz evde paylaşımı doğumdan itibaren öyle yaptık kızıma hep babası baktı, oğluma hep ben baktım. Akşamları gün boyu bakıcı oluyor. Akşamları da öyle paylaşım yapmıştık ve bunun doğru olduğunu düşünüyorum ben çocukların da ihtiyaçları da o şekilde olduğu için eğitime göre de dönemleri filan var o yüzden sıkıntı yaşamadık o konuda bizim babamız gayet demokratik bir baba çocukları dinliyor, onlara güzel cevaplar veriyor, eğitimleriyle evde böyle ne bileyim işte böyle bir kitap okumadır, bir etkinlik yaptırmadır, yazma çizme bunları yapıyor. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki babanın rol ve modeline ilişkin algısında otorite, güç, koruyan, kollayan, aile reisi, çocuklarına örnek olmalı" şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

1. 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki anne rol ve modeline ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki anne rol ve modeline ilişkin algısını öğrenebilmek için "Aile içinde annenin rolü nedir? Nasıl bir rol model olmalıdır? Bu anne rol ve modelin kız ve erkek çocuk için ayrılıp ayrılmayacağı sorulmuştur. Görüşmede sorulan bu sorular Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin anne rolüne yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçladığından birlikte analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki anne rol ve modeline ilişkin algısı

Hayata Hazırlar
Evi İdare Eden
Ev İşlerini Yapan
İhtiyaçları Gideren
Düzenleyici Ve Toparlayıcı
Koruyup, Kollayan
Örnek
Yuvayı Dişi Kuş Kurar
Şefkat
Disiplini Sağlayan
Arkadaş
Güven
Sevgi
Temel Taş

Tablo 5'e bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden üç kişi "ev işlerini yapan", "ihtiyaçları gideren", "evi idare eder", şeklinde yorum yaparken, iki öğretmenimiz "düzenleyici, toparlayıcı", "organize edici", "çekip çeviren", olarak yorumlamıştır. Bir öğretmenimiz "hayata hazırlar", iki öğretmenimiz "yol gösteren", "örnek" olmalı şeklinde konuşmuştur. Üç öğretmen de anne rolü sorulunca "yuvayı dişi kuş yapar" tabirini kullanmıştır.

Bir öğretmen hariç bütün öğretmenler anne rol ve modeli, kız ve erkek çocuk için ayırmamışlardır. Meryem öğretmen "anne çocukları hayata hazırlıyor" şeklinde konuşarak, babadan daha önemli olduğunu vurgulamış "Annenin rolü, anne çocukları hayatı hazırlıyor, babaya göre daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü her şey ilk önce benimle paylaşıyorlar çocuklar, baktığımızda bu belki de zamandan da kaynaklanıyor daha esnek çalıştığım için onlarla daha çok vakit geçiriyorum ve birçok şeylerine şahit olabiliyorum" konuşmuştur. Anne rol ve modelini, kız ve erkek çocuk için ayırmamıştır.

Suat, Ayşe ve Mine öğretmen "örnek olmalı, yol gösteren olmalı" demiştir. Suat öğretmen çocuğun davranışlarının anne babanın davranışlarına göre şekilleneceğini, "anne ve baba kendi davranışlarını düzeltirse çocuklarında davranışlarını düzelteceğini belirtmiştir. "Her şeyden önce çocuklar aileden rol alacağı için sosyal öğrenme sebebiyle anne ve baba kendi davranışını düzeltirse ancak öyle çocuklarda düzeltebilirler veya anne baba nasıl davranış sergilerse çocukta öyle davranış sergileyecektir" şeklinde konuşmuştur. Anne rol ve modelini, kız ve erkek çocuk için ayırmamıştır.

Ayşe öğretmen "yol gösterici olarak" tarif etmiştir. Kendisini örnek göstererek şu cümleleri "Kendim için söyleyeyim ben dediğim gibi çocuklarını ilerde iyi bir insan olması için yetiştirmeye

çalışıyorum hal ve hareketlerini düzeltmeye çalışıyorum" kullanmıştır. Anne rol ve modelini, kız ve erkek çocuk için ayırmamıştır.

Mine öğretmen ise anneyi "koruyup, kollayan" ve "güven, sevgi" kelimelerini kullanarak açıklamıştır. Açıklamasında şöyle "Sevgi en büyük şey, daha çok sevgiyle yaklaşmak gerekiyor çocuklara, yine koruyup, kollayacağız onlara nasıl anlatayım; güven içinde yaşayabilecekleri bir ortam oluşturmak önemli olan o rol" sözlerine yer vermiştir. Ayşe ve Suat öğretmene katılarak anne ve babanın örnek olması gerektiğini de şu cümlelerle "Kendilerini dışa ifade edebilmeyi anneden öğreniyorlar, babadan öğreniyorlar. Bizi örnek alıyorlar. Biz nasıl bir çocuk ilerde olmasını istiyorsak, kendimiz bir şekilde onu oluşturuyoruz" açıklayarak, kendinden örnek vererek başından geçen şu olayı nakletmiştir:

> "Mesela büyük oğlumdan örnek vereyim. Büyük oğlumda, ben mesela ben çocuğuma derdim ki asla bir arkadaş ortamına gittiğimizde kendi yaşıtı olan çocuklar vardı, asla vurma oğlum, vurma oğlum birisi bir şey yapsa elini kaldırsa vurma oğlum derdim. Şimdi hiçbir şekilde kendini koruyamıyor. Bunun ne kadar yanlış olduğunu öğrendim. Tabii vurması kötü bir şey ama ona kendisini de korumayı öğretmek gerekiyormuş."

Kerim, Didem ve Kamil öğretmen anne rol ve modelini "yuvayı dişi kuş yapar" tabiri ile açıklamışlardır. Didem öğretmen annenin evin her şeyi olduğundan yeri geldiğinde bir doktor, yeri geldiğinde bir öğretmen, hemşire olması gerektiğini şöyle "Anne yuvayı kuran kişidir, diyeceğim. Anne nasıl olmalı? Her şeyi yapan bir şey vardı. Anne evde doktor, hemşire, anne öğretmen her şey olmalı. Her şey olmalı o yüzden önemi büyük evi idare eder" açıklamıştır. Anne rol ve modelini, kız ve erkek çocuk için ayırmamıştır.

Kerim öğretmen anne rol ve modelini "organize eden, çekip çeviren" şeklinde açıklayarak erkeği bile çekip çevirenin anne olduğunu şu cümlelerle "Anne organize işini yapar, babada tabi buna da destek vermeyecek anlamına gelmiyor. Çekip çeviren kesinlikle ki biraz önce de söylediğimiz gibi inanın erkeği de çekip çeviren annedir bana göre ailedeki rolü budur, çocuğunun nasıl yetişeceği" belirtmiştir. Bu konuda Didem öğretmen de şu açıklamayı "Anne evi idare eder, her ne kadar baba gibi düşünülse de biraz feministçe mi düşünüyorum. Baba ben çeviriyorum, ben düşünüyorum dese de evi aslında anne idare etmeye çalışıyor" yaparak Kerim öğretmeni destekler açıklamalarda bulunmuştur. Kerim öğretmen "yuvayı dişi kuş yapar" tabirini de güzel bir anekdotla açıklamıştır:

> "Biz de kültürümüzde dişi kuş yuvayı yapar diyoruz ya organizasyonu nihayetinde şey aklıma geliyor Türkçe de ki "hanım" sözcüğünün anlamını biliyorsunuzdur herhalde Cengizhan ki Hanlar Hanı olarak bilinir. Burada "hanım" sözcüğünün geldisi benim bildiğim ulaştığım

kaynaklardan diyor ki ben ki hanlar hanı Cengizhan bu da benim haanım diye eşini gösteriyor. Bu da benim hanım. Her başarılı erkeğin arkasında mutlaka bir kadın vardır şeyini tezini de doğruluyor yani bu anlamda."

Kamil öğretmen anne rol ve modelini "yuvayı dişi kuş yapar" tabiriyle açıklayan öğretmenlerimizden ve aynı zamanda "düzenleyici, toparlayıcı, disiplini sağlayan" şeklinde dile getirmiştir. Şefkatli, iyimser, bir arkadaş gibi olması gerektiğini söylemiş ve açıklamasını şu cümlelerle "Anne, annenin rolü aslında hani derler ya yuvayı dişi kuş kurar, şeklinde bir şey vardır. Biliyorsunuzdur zaten genelde düzenleyici, toparlayıcı hatta babadan daha çok disiplini sağlayıcı yapıdadır, diyeyim, ama demin de dediğim gibi biraz daha disiplinden ziyade o şefkatin hissettirilmesi çocuğa, yeteri kadar okulda olsun, diğer kurumlar da olsun yeteri kadar kuralları öğreniyor. Aile de bu kurallar uygulanmakla beraber, biraz daha anne iyimser bakacak mesela demin de söylediğimiz gibi bir arkadaş gibi konuşarak biraz daha yakın hissettirmesi gerekiyor ki çünkü o zaman çocuğun, içe kapanık olmasını engelliyoruz hani ne olur derdini açar daha rahat bir şekilde sorunlar çözülebilir" açıklamıştır.

Veli öğretmen ise kısaca açıklayarak "ev işlerini yapan, ihtiyaçları gideren" şeklinde yorumlamıştır. "Tabii ev işlerini yapan ihtiyaçları gideren öyle yani" açıklamasında bulunmuştur.

Selim öğretmen "ev işlerine bakmakla" kelimelerini kullanarak annenin rol ve modelini belirtmiştir. Açıklamasını da "Anne de genelde ev işlerine bakmakla sorumlu genel toplumumuzda geleneksel toplumumuzda böyle" şeklindedir. Ayrıca "yönlendirmek ve destek sağlanması, cesaretlendirilmesi" konularına şu şekilde "Yani çocuğu yönlendirmeli, korktuğu falan şeyler varsa bu konuda çocuklara destek sağlanmalı ikisi de hem kız için hem erkek çocuk için cesaretlendirmek gerekiyor bilgilerimizi becerilerimizi bir şekilde onlara çeşitli yollarla aktarmalıyız diye düşünüyorum" değinmiştir.

Kaya öğretmen anneyi "temel taş" olarak nitelemiştir. Açıklamasında "Asıl olan önemli olan annedir, anne temel taş gibi bir şey" bulunmuştur. Anne rolünü de kız ve erkek çocuk için şu şekilde ayırarak belirtmiştir "Kesinlikle ayrı düşünüyorum çünkü bildiğim kadarı ile hatırladığım kadarıyla normal formasyon derslerinde erkek çocuk küçük yaşlarında, dönemlerinde anneye aşık, kız çocukta babaya aşık diye bir durum vardı ki dediğim gibi kız öğrenci babaya aşık oluyor. Onunla daha çok iyi iletişim halinde erkek çocuksa tamamen anneyle iletişim halinde ona danışan mesela şöyle bir şey, sözler de oluyor hani her şeyi anneye sorar babaya sorulan tek bir söz vardır 'annem nerede' mantıktadır."

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içinde annenin rol ve modeline ilişkin algısında bazı ortak düşüncelerden örnek verilicek olursa; ev işlerini yapan, düzenleyici, çekip çeviren gibi ortak düşüncenin yanında bir diğeri de yuvayı dişi kuş yapar tabirinin çoğu öğretmende hemfikir olduğudur. Aynı zamanda örnek olmalı, yol göstermeli şeklinde de açıklamalara yer vermişlerdir.

1. 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki büyükanne ve büyükbabanın rolüne ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki büyükanne ve büyükbabaya ilişkin algısını öğrenebilmek için "Ailede yaşayan büyükanne ve büyükbabanın aile içinde ki rolü nedir? Görüşmede sorulan bu soru Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbaba rolüne yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki büyükanne ve büyükbaba rolüne ilişkin algısı

Çocuğun Yetişme Kültürü
Kültür Değişimini Geciktiren
Akraba Sevgisi
Dengeyi Sağlayan
Uyumu Arttıran
Deneyim
Bakıcı
Toparlayan
Koruyan, Kollayan
Sevgi, Neşe, Coşku Kaynağı
İkinci Anne, Baba
Çocukları Şımartan

Tablo 6'ya bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri büyükanne ve büyükbabanın rolüne ilişkin sorulan bu soruya her öğretmenin farklı cevaplar verdikleri görülmektedir.

Selim öğretmen büyükanne ve büyükbabanın rolünü sevgi, neşe, coşku kaynağı şeklinde yorumlayarak "Genelde bir sevgi kaynağı, neşe kaynağı, coşku kaynağı şeklinde geliyor bana, hani çocuklara daha çok bu yönde etkiliyor açıklamıştır.

Veli öğretmen büyükannenin ve büyükbabanın rolüne ilişkin bu soruda "koruyan, kollayan" yönünde bir söylemde "Büyükanne, büyükanne gelince daha bir koruyan, kollayan çocuklar açısından, çocuk açısından olduğu zaman gidip sığınacağı bir yer oluyor" bulunmuştur.

Mine öğretmen büyükanne ve büyükbaba rolünü "bakıcımız, bizi toparlayan" kelimelerini kullanmıştır. Kendisinden örnek vererek şu açıklamayı yapmıştır:

> "Babaannemiz bizimle aynı apartmanda oturuyor. Bizim için rolü çok önemli çünkü çocuklara o bakıyor. Büyük oğlum okula gidiyor şu an da ama küçüğe o bakıyor. Büyüğe de o baktı. Bebekken çok önemli bakım anlamında, bir anlamda bakıcımız, dadımız gibiydi. Her alanda bizi toparlıyor, öyle söyleyeyim çok önemli."

Kamil öğretmen bu soruyu "deneyim ve uyumu arttıran" olarak cevaplamıştır. Cümlelerini "Anne, babanın veremediği şeyleri ne derler, yakınlığı onlar verebilir. Çünkü büyükanne ve büyükbaba biraz daha deneyimli olduğu için hayat tecrübesi fazla olduğu için oğlunu ve kızlarını yönlendirebilir, o anlamda aile içinde uyumu arttıran bir faktör olabilir diye düşünüyorum" şeklinde kullanmıştır.

Didem öğretmen "dengeyi sağlayan" olarak açıklamış ve şu cevabı "Ailede dengeyi sağlamaya çalışır, belki büyükanne ve büyükbabaya yapısına bağlı bir şey" vermiştir.

Ayşe öğretmen büyükanne ve büyükbabanın rolünü kendi hayatından örnek vererek açıklamıştır.

> "hıı Benim şöyle diyeyim benim çocuklarıma babaanneyle dede bakıyor şu anda ben okulda olduğun zamanlarda, baba da büyük bir zamanın evde o da öğretmen ama biz ne yapıyoruz, ders programlarımızı ona göre ayarlıyoruz ama yine de tabii ki babaanne, dede çok önemli biz yani gözümüz arkada kalmadan çocuklarımız da onlara emanet edip gelebiliyoruz yani bu güzelliği var. Bir diğeri çocuğum sonuçta ben Kayseriliyim Antalya'da yaşıyorum ve burada hiç akrabamız yok. Çocuk en azından bir akraba sevgisi olsun, yalnız değilim, korumasız değilim duygusunu tatması için çok önemli tabii ki."

Suat öğretmen büyükanne ve büyükbabanın çocuğun yetiştirme kültürüyle alakası olduğunu belirterek "Büyükanne ve büyükbabanın da çocuğun yetiştirme kültürüyle ilgisi var. Eğer çocuklar bizim yetiştirdiğimiz dönemdeki gibi 80'lerin 90'ların çocukları gibi büyüklerin yanında konuşulmaz, büyüklerin yanında yemek yeme, sen ayrı sofrada yemek ye, büyükler ne yaparsa asla karşı çıkamazsın gibi bir ifade olursa çocuk zaten kendisi olmayacaktır. Her zaman silik olarak hayatını sürdürecektir. Burada büyükanne ve büyükbaba da çocuk için rol model olmalı ve çocuğu çok fazla kısıtlamamalı" açıklamada bulunmuştur.

Kaya öğretmen "ikinci anne, baba" tabirini kullanarak kısaca şu açıklamayı yapmıştır "Herhalde ikinci anne baba gibi oluyor, büyüten mesela birisiyle arası bozulduğu zaman onlara sığınabilecek, anlatabilecek, derdini paylaşabilecek büyük bir ailedir muhtemelen."

Kerim öğretmen "kültür değişimini geciktiren" bir rolü oluğundan söz ederken şöyle "Burada şöyle kültür değişimini birazcık bana göre geciktiren bir rolü vardır. Bana göre ki genel yaşantımızdan da şu örnekleri çok duyduk. Büyükanne ve büyükbaba olunca ailede ki uyarıcılarda doğal olarak çoğalmış oluyor çocuk, torun sevgisinin ön planda olduğu bizim kültürümüzde aşikar, dolayısıyla biraz daha çocuk söz dinlemez şekilde yetişebiliyor böyle bir rolü var" açıklamada bulunmuştur.

Meryem öğretmen de kendinden örnek vererek "Onlar hep şımartıyorlar, çocukları bana göre ben öyle görüyorum yani mesela biz şeker konusunda çok titiziz ben çocuklara hiç şeker filan vermemiştim veya etrafta da filan gördüğüm öyle ama anane veya babaanne, dede onlar hep kuralları bozuyorlar ve çocuklar otomatikman onları gördüğünde değişiyor. Onlara göre hemen bir tavır alıyorlar yani böyle bir sıkıntı var, daha böyle ben şey isterdim; daha çok tecrübelerini anlatsınlar, çocukluklarını anlatsınlar, onların çocukluğu daha farklı ama böyle bir şeyi çok yaşayamıyoruz" açıklamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailede yaşayan büyükanne ve büyükbabanın aile içinde ki rolüne ilişkin sorulan soruda alınan cevaplardan yola çıkıldığında her öğretmenin algısının farklı olduğu anlaşılıyor. Öğretmenler farklı yanıtlarda toparlayan, denge sağlayan, kültürel değişimi geciktiren, ikinci anne, baba, uyumu arttıran, koruyan, kollayan ve neşe kaynağı olarak belirtmişlerdir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zamanla Değişen Ailedeki Sosyal Rollere Yönelik Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zamanla değişen ailedeki sosyal rollere yönelik algısı teması altında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirip geçirmemesine yönelik algısı, bazı ailelerin hayatında yer alan dadıların çocuk üzerindeki etkisine yönelik görüşleri, annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı, evde çalışan annenin olmasının babanın ne gibi görevler üstlenmesine sebep olabileceğine yönelik görüşleri, annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açıp açmamasına yönelik algısı, alt temalarına yer verilmiştir.

2. 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirip geçirmemesine yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirip geçirmemesine yönelik algılarını öğrenmek amacıyla "Sizce ailedeki sosyal roller zamanla değişim geçirdi mi?", "Geçirdiyse nasıl bir değişim örnek verir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirip geçirmemesine yönelik algısı

Karar Mercii
Evin Reisi
Sorumluluk
Maddiyat
Kültürel
Roller Aynılaştı

Tablo 7'ye bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dokuzu ailede ki sosyal rollerin zamanla değişim geçirdiğini, bir öğretmen geçirmediğini belirtmiştir. Ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirdiğini belirten öğretmenlerden altısı "sorumluluklar" yönünden bir değişim olduğunu, bir öğretmen "karar verme sürecinde" bir değişiklik olduğunu, bir diğer öğretmen "kültürel" yönden, bir başka öğretmen ise değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Selim öğretmen 'karar verme sürecinde bir değişiklik' olduğunu belirtirken bu değişikliğin kadının çalışma hayatına girmesi ile ailedeki sosyal rollerin değiştiğini belirterek "Kadının çalışma hayatına girmesiyle beraber bir değişime uğradı diye düşünüyorum ben hani burada özellikle de daha çok karar verme sürecinde babalar etkiliyken son dönemlerde bu durumlara anne de girmeye başladı. Yani bu gibi değişimler olduğunu düşünüyorum ben. Yani dediğim gibi zamana göre değişiyor. Hayat şartlarına göre…" şeklinde açıklamıştır.

Didem öğretmen kendinden örnek vererek bazen kendini evin reisi gibi hissettiğini ve sorumlulukların çalışma hayatıyla da fazlalaştığını belirterek "Yaa tabii çalışma hayatı işin içine girince az da olsa değişiyor. Kendimi bazen evin reisi gibi hissediyorsun. Çünkü yeri geliyor yalnız kalıyorsunuz, eşinizin işi oluyor aynı işten de olmayabiliyorsunuz bunu o varken de sürdürmeye başlıyorsunuz. O zaman her şey üstünüze kalıyor bazı zamanlarda yaa bütün işi ben yapıyorum yeter artık diye isyan ettiğiniz zamanlar da oluyor yani her ne kadar paylaşmaya çalışsan da biz eşimle aynı meslekten değiliz. Biz bazı zamanlar oluyor ki her şeyin sorumluluğunu almak zorundayım olmuyor çünkü, o yüzden oluyor yani değişimler oldu" şeklinde ifade etmiştir.

Kamil öğretmen "sorumluluk" yönünden farklılaştığını ve bunun kadının çalışma hayatına girmesiyle değiştiğini şu cümlelerle açıklamıştır: "Tabii yani ister istemez fark etmiştir. Eski zamandaki babanın rolü ile şimdilerde ki babanın rolü farklı, annenin rolü ha keza öyle. Nedir? İş

hayatında kadının yeri ki rollerde ki değişimi fark ettirmiştir, değiştirmiştir. Bunun dışında çocuklarında rolleri çocuk olarak belki, kardeş olarak belki ama sonuç itibariyle sorumluluklarda ona göre değişiyor."

Suat öğretmen anne ve babanın rollerinin sorumluluklar bakımından farklılaştığını belirterek açıklamasında "Tabi ki sosyal roller zamanla değişim geçirdi. Çünkü 1990'lara kadar kadının çalışması toplum tarafından ayıp karşılanıyordu ve kadının rolü keskin bir çizgide belliydi. Evde çalışan, yemek yapan işte çocuklarına bakan, baba ise dışarıda çalışıp para kazanan bir rol vardı keskin bir şekilde ama günümüzde kadın ve erkeğin beraber çalışması ile birlikte rollerin kesin olarak değiştiğini görüyoruz" ifadelerine yer vermiştir.

Ayşe öğretmen aile içindeki sosyal rollerin zaman içinde sorumluluk açısından değiştiğine vurgu yaparak kendi hayatından örnek vererek şu cümlelerle açıklamıştır:

> "Tabii ki değişim geçirdi şöyle; anne çalışma hayatına atıldı. Tabii ki de ister istemez ne oldu babayla annenin rolleri birbirine karıştı, yani aynılaştı da diyebiliriz. Daha öncesinde ben küçükken annelerimiz ne yapardı, ev işleriyle uğraşırdı, sadece evin içinde hayatlarını devam ettirirlerdi ve ev içinde müdahil olurlardı her şeye, şimdi ne oldu anne ile baba aynı rolleri üstleniyor gibi oldu artık anne de çalışıyor aynen baba da ne yapıyor yeri geliyor evde kalıyor, annenin yaptığı işleri yapıyor. Böylelikle ne oldu sorumluluklar değişti, artık hangisi zaman bulursa o kalan işi devam ettiriyor böyle bence."

Veli ve Meryem öğretmen hem maddiyat hem de sorumluluk açısından farklılaştığına vurgu yapmıştır. Veli öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir "Toplumda genel olarak tabii ki olur. Eşi çalışmayan birinin eşinin çalışmaya başladıktan sonra evde mutlaka bir şeyler değişiyordur. Her konuda gerek ev işlerinde olsun, kadın da sonuçta bir ekonomik getiri sağlıyordur. O yönden bir rahatlama oluyordur öyle değişiyordur. Onun dışında rollerde bir değişim olabilir mi? Anne rolünden, çalışan anne rolüne geçince babaya da bir takım roller düşer bu şekilde değişmeler olur."

Meryem öğretmen sorumluluk ve maddiyat açısında ele alarak şunları "Evet geçirdi bu kesin. Benim çocukluğumla şu an çok farklı, nasıl bir değişim örnek verir misiniz? diyor. Benim eee annem yalnızca ev işleriyle ilgilenen gayet sakin hayat süren birisiydi ve babam ödevlerimizle ilgilenirdi. Veli toplantımıza giderdi, onun ardından çalışırdı, pazara giderdi, markete giderdi her şeyi o yapardı. Annem yalnızca ev işleriyle ilgilenirdi ve güzel bir dağılımdı, çatışma çıkmıyordu. Evin için de çok fazla maddi olarak çok iyi imkanımız yoktu. Tek kişi çalıştığı için ama daha güzeldi bence bilmiyorum, şu an özlüyorum belki de ben çocuk olduğum için öyle görüyorum" söylemiştir.

Kaya ve Kerim öğretmen ailedeki sosyal rollerin zamanla değiştiğini ama özü itibari ile değişmeyen bir yanı olacağını, kendi özü etrafında dolanacağını belirtmişlerdir. Kaya öğretmen açıklamalarında "kültürel" açıdan olaya bakmış ve kendi gözlemledikleri üzerinden şunları anlatmıştır:

"Annenin çalışıyor olması daha çok katkı sağladığını gördüm bu seferde roller değişiyor mu? Zamanın şartlarına göre yine değişiyor ama bir değişmeyen bir kısmı olur ya hani bizim kendi kültürümüzden gelen şey baba babadır, anne annedir. Hani çocukla ne kadar iletişime geçiyorsa eski dedelerimizi düşündüğümüz zaman bizim babalarımız nedir? Asla karşında konuşamaz, saygısızlık yapamaz ama çocuk yanında ayağını uzatabiliyor, özgür hissedebiliyorsa o daha çok seviyor zamanla değişen genelde bu oluyor. Kültürdeki çünkü ne, yeni anne, babalar, yeni nesilden artık yeni nesil olduğundan dolayı o eskideki saygı kültürü hareketlerle şey olmayacağını sevgiyle de bunun sağlanabileceğini gösteriyor. Değişiyorsa bana göre böyle değişmiştir. Yeni nesil anne, baba dediğimiz çocukla daha çok zaman geçiren empati yapabilen ama yine de anne annedir baba babadır."

Kerim öğretmen ailedeki sosyal rollerin zamanla değişimini teknolojik gelişimle ifade ederek şunları "Evet şöyle sosyal roller teknolojinin gelişimi ile birlikte genellikle geçirdi. Bu da doğaldır. Değişim ancak özü çevresinde dolanacağı için özünden ayrılmaz bir şekilde süreklilik arz eder. Benim tespitim bu" söylemiştir.

Mine öğretmen ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirmediğini belirterek "Yook aynı roller bilemiyorum. Aklıma gelmiyor açıkçası aynı anne baba kardeş çocuklar…" şeklinde konuşmuştur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirip geçirmediğine ilişkin soruya; dokuz öğretmen geçirdiğini, çoğu öğretmen bu değişimin "sorumluluklara" yansıdığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler de bu değişimin; karar mercii, ailenin reisliğinin ve maddiyata yön verdiğini dile getirmiştir. Bir öğretmen ise ailedeki sosyal rollerin değişmediğini belirtmiştir.

2. 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı ailelerin hayatında yer alan dadıların çocuk üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bazı ailelerin hayatında yer alan dadıların çocuk üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla "Ailedeki sosyal rollerin zamanla değişimiyle bazı ailelerin hayatında yer alan dadaların çocuk üzerindeki etkisi nedir? sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazi ailelerin hayatında yer alan dadıların çocuk üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Sevgi Eksikliği	
Çocuğun Psikolojisini	
	Fiziksel Gelişimini
	Konuşmasını
	Eğitimi
	Sağlığını
	Karakterini
	Rol Ve Model
	Olumsuz
Şefkate Aç	
Kurallı Yetişmesi	
Kurtarıcı	

Tablo 8'e bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden üçü "sevgi eksikliği" olabileceğini, bir öğretmen "şefkate aç" şeklinde, bir öğretmen "kurallı yetişme" ve "kurtarıcı" olduğu yönünde yorum yapmıştır. Ayrıca öğretmenler dadıların çocuklar üzerinde fiziksel, duygusal, konuşma yönünden, karakteri açısından da belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Dadının çocuk üzerindeki etkisine iki öğretmen olumlu bakarken, sekiz öğretmenin olumsuz baktığı tespit edilmiştir.

Kaya, Suat ve Ayşe öğretmen dadının çocuk üzerindeki etkisine yönelik sorulan soruda "sevgiye aç" olurlar diyerek olumsuz olacağına vurgu yaptılar. Ayşe öğretmen açıklamasında maddiyata dayalı bir bağ olacağı için çocukta sevgi eksikliği olacağını belirterek "Tabii ki sonuçta işlerini para için yaptıkları için tabii ki içinden gelerek sevmeyecektir çocuğu, onu bir menfaat objesi olarak görecektir. Tabii ki de para ile yapılan bir şey de sevgi olmayınca işin içinde, sonra sevgi eksikliği olacaktır. O çocuğa yeri gelecek sen belki bazı durumlarda hoş göreceksin ama o hoş görmeyecek veya gözün görmüyor sonuçta ne yaptığını bilemiyorsun içinde bir eziklik kalacak bir şüphe kalacak o da var. Kendi çocuğu gibi bakmayacak o da para için yapıyor sonuçta yani dört dörtlük olmasını bekleyemezsin yani biraz parasını eksik ver çocuğuna bakmaz gider yani umurunda olmaz bir sevgi bağı kurulmuyor. Bence menfaat bağı var" ifadelerini kullanmıştır.

Kaya öğretmen konuyla ilgili pek yorum yapmamış olup, açıklaması da şu yönde "hiç karşılaşmadım daha çok anne ilgileniyor bakıcıyla dadıyla nasıl etkileyebilir de baktığımız zaman sevgi konusunda farklı konularda" olmuştur.

Suat öğretmen dadıların çocuk üzerinde "sevgi eksikliğine" yol açabileceğini belirterek "Dadılar çocukları belki kitaplara göre, kurallara göre, belki çok iyi yetiştireceklerdir, çok iyi yabancı

dil öğrenmesini sağlayacaktır veya sayısal sözel derslerde başarılı olmasını sağlayacaktır ama hiç kimse sizin çocuğunuzu sizin kadar çok sevemez. Anne ve babayla büyüyen çocuk çok daha farklı olacaktır. Sevgi eksikliği olacaktır ve bu sevgi eksikliğini hiçbir şey gidermeyecektir" sözlerine yer vermiştir.

Veli öğretmen çocuk üzerinde dadıların "hoş bir etki bırakmayacağını ve olumsuz" olacağını şu cümlelerle açıklayarak "Çok hoş bir etkidir bırakacağını zannetmiyorum. Sonuçta onlar çocuğa bakarken belli bir otorite kurmak zorunda bunu da nasıl kuruyorlar onlara kalmış. Bence çok doğru bir durum değil. Çocuk üzerinde olumsuz olur" dile getirmiştir.

Kamil öğretmen de dadıların çocuk üzerinde olumsuz olacağını ve "şefkate aç" kelimeleriyle açıklayarak aynı zamanda devletin de bu konuda ailelere imkan sağlayarak en aza indirgenmesi konusunda şu şekilde konuşmuştur:

> "Çünkü yabancı bir kişinin, yabancı bir çocuğa ne kadar, ne verebileceği konusunda şüphelerim var. Çünkü anne, babasının kendi kanından olmak, kendi canımdan olmak. Dolayısıyla daha yakın olacak. O ilgiyi daha çok gösterecektir. Bir yere düştüğü zaman daha çok canı acıyacaktır. Ama parayla tutulan bir kadının aynı şefkati, merhameti vermesi, o çocuğun şefkate aç durması söz konusu dolayısıyla dadılık kavramını günümüzde uygulanması gerekiyor ama mümkün mertebe devletin de imkan sağlamasıyla en aza indirilmesi taraftarıyım çünkü gene söylüyorum ne eksik kalır birincisi şefkat çünkü dadının görevi ne derler belli bir işi yapmak için oradadır. Nedir uyutmaktır, yedirmektir içirmektir. Bunun dışında ekstra mesela davranış problemi gördüğünde onu düzeltmeye gayret etmeyebilir veya işte efendime söyleyeyim televizyonu açıp saatlerce izlemesine karşı gelmeyebilir çünkü onları ekstra yapmak için anne baba olmak gerekiyor çünkü onun vakti şudur sekizden beşe, dörde, üçe, neyse onu doldurmaktır. Amacı onu dolduracağı için çok ekstra bir şey yapacağını düşünmüyorum."

Kerim öğretmen dadıların da bir "rol ve model" olabileceğini açıklayarak çocuğun alacağı eğitimi, anne ve babasından alması gerektiğini açıklamasında "Evet şurada çocuğun öğrenmedeki en büyük aracı rol model olmaktır, dolayısıyla hani ben dadıya vereyim çocuğumu da nasıl olsa eğitimine de gönderiyorum dediğiniz zaman çoğu zaman geç olmuş oluyor. Çoğu şeyi kaybetmiş oluyoruz. Dadıdan da çok şey öğreniyor çocuk hatta hani o dadının donanımıyla alakalı bir şey ama nihayetinde benim düşüncem şu en başta anne, babadan alması gerekiyor çocuğun eğitimi" belirtmiştir.

Selim öğretmen çocukların fiziksel ve duygusal yönden sevgi ihtiyacı konusunda dadıların etkisinden bahsederken, kendi yaşamından örnek vererek şu açıklamada bulunmuştur:

> "Benim çocuğum da bakıcı tarafından bakılıyor şu anda çocukların sadece duygusal değil fiziksel de sevgi ihtiyacı var. En başta bunu bizim bilmemiz gerekiyor çocuğa duygusal veya fiziksel anlamda sevgi gösterdiğini bilmemiz gerekiyor zaten ilk başta bu yoksa bence çok sıkıntılı bir durum vardır. O yüzden biz yani kendimden örnek veriyorum ama bizde bakıcımızdan görüntü veya ses kaydıyla bir şekilde bundan emin olmaya çalışıyoruz. Çocuğa dadının ilk önce fiziksel duygusal yaklaşımını tam olarak sağlayabiliyor mu bu önemli bence sonuçta bakıcıyla çocuk zamanın birçoğunu geçiriyor, uzun bir vakit geçiriyor. Burada bakıcının niteliği çok önemli hale geliyor. Bakıcının konuşması, hareketleri, atıyorum giyiniş tarzı, çocuk bundan direk olarak etkilenecek. Çünkü o yaşlarda 3-4 yaşlarda 1-2 yaşlarında bile olsa nasıl diyeyim çocuğun karakteri davranışları yavaş yavaş şekillenmeye başlıyor. Ondan sonra onun üstüne diğer durumlar biniyor şey gibi binanın temeli o dönemlerde atılıyor o yüzden bakıcının niteliği çok önemli ve çok yakından etkiliyor çocuğun hayatını ve yaşamını diye düşünüyorum."

Mine öğretmen dadıların çocuk üzerinde psikolojik ve fiziksel yönden etkili olacağını belirtmiş ve açıklamasında duyduğu iki olayı nakletmiştir:

> "Çevremizde görüyorum mesela arkadaşımın birkaç tane değişimleri, bakıcı değişimleri oldu. Çocuk alışamıyor bazen bakıcıdan olumsuz şeyler de olabiliyor zor tabii. Anne çalışınca işin içine dadı giriyor psikolojisini çok fazla etkiliyor mesela duyuyoruz televizyonlarda duyuyoruz yakınlardan duyuyoruz. Bazen mesela dayak yiyebiliyor çocuklar veya aç bırakılabiliyorlar sadece bisküvi yedirdiğini düşünüyorsun, ben öyle bir şey oldu yani duydum bizzat bir tanıdığım söyledi bunu öyle tesadüf eve haber vermeden gidiyor tanıdığım kişi eve geldiği zaman yiyecekleri, hazırladığı yiyecekleri kendi çantasına koyarken görmüş çocuğa sadece bisküvilerle yediriyormuş yani çocuğu her alanda olumsuz tabii çocuğun önce yemesini içmesini fiziksel gelişimini için tutuluyor onu sağlayamadığı sürece zaten diğerleri olmuyor yine mesela bir akrabamda olmuştu. Halamın torunuydu, annem çalışıyor baba çalışıyor bakıcısına bırakacaklarmış halamlar anlatıyor. Kapıya girerken ne olursun babaanne ağlamış yani bırakma beni diye yani o bakıcıya gitmek istemiyormuş demek ki içeride bir şeyler oluyor içeriyi bilemiyorsun zor."

Didem ve Meryem öğretmen dadıların çocuk üzerinde olumlu etki bırakacağını belirterek çocuğun eğitimi, sağlığı ve konuşma açısından iyi bir bakıcıyla iyi olabileceğini Didem öğretmenin açıklaması "Eğer severlerse konuşması da iyi oluyor, hani düzgün birini seçtilerse, konuşması güzel

çocuğu eğitebileceklerini düşündükleri birini seçtilerse, iyi etkisi oluyor. Hani ben duydum yani görmedim ama duydum. Yani bakıcısını çok seviyor, bakıcısı sürekli onunla ilgileniyor. Ama bakıcı sürekli televizyon karşısında olup da televizyon programlarını akşam annesi babasına anlatan çocuklar da duydum yani tamamen bakıcıya bağlı eğer iyi bir bakıcıya iyi olursa çocuk için çok iyi, bir de şu var evden çıkmıyor çocuk mesela kreşe çıkıyor, hastalıktan her şeye maruz kalabiliyor çocuk, bakıcı iyiyse ev ortamından da çıkmıyor zaten evin içinde el bebek gül bebek aynı hayatına devam ediyor, uyku düzeni bozulmuyor, yatağından kalkıyor istediği zaman" şeklindedir.

Meryem öğretmen de bakıcının çocuk üzerinde olumlu olacağını, çocukların kurallı yetişeceğini ve kurtarıcı olduğunu ifade etmiştir. Kendi hayatından örnek vererek, bazen çalışma hayatı içinde çocuğuna fazla vakit ayıramadığını ve eve gelince de sinirli ve agresif olabileceğini belirterek bu açıdan kurtarıcı olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

> "Evet benim çocuklarım dadı ile büyüdüler dört yaşına kadar doğumdan itibaren bu arada. Dadıdan dadıya değişiyor şimdi ilk bakıcınız çocukların maddi ihtiyaçlarını çok iyi karşılayan birisiydi, çok güzel yıkıyordu, çok güzel yediriyordu, çok iyi giydiriyordu filan bunlara çok dikkat ediyordu ama bunlar beni tatmin etmiyordu. Nasıl, ben altı aydan itibaren çocuğa kitap okumaya başlıyordum ama o bunları gereksiz buluyordu, ne anlayacak o resimlere baksa ne olacak filan çok böyle geleneksel bir yapısı vardı çünkü zaman değiştikçe çocuk yetiştirme şekli de değişiyor. Biz eskiye göre yetiştiremeyiz çocukları sonra biz onunla anlaşamadık, ayrıldık ve ben kreş öğretmeni bir bakıcı buldum. O tamamen farklıydı. Çocuklar tamamen eğitim üzerine kurallarla, ne yapacak ne yapmayacak filan çok güzel yetiştirdi. 2-2,5 yıl filan baktı sonra kreşe gitti ama kreşte hiç zorlanmadık yani eğer ki bakıcınız sizin kafa yapınıza uygunsa çocukları güzel yetiştiriyorsa bence güzel bir şey annenin yanında bir başkasını da tanımaları gerekiyor çünkü anne tamamen hep küçük yaşta ki çocuğa bakıp hem ev işleri hem çalışma hayatı olunca, hem çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramıyor hem de daha sinirli ve agresif davranıyor. Çocuklara bakıcı bu açıdan kurtarıcı olduğunu düşünüyorum bakıcının ben iyi olduğunu düşünüyorum yani şunu savunmuyorum hiçbir zaman 3-4 yıl boyunca anne izin alsın, aman çocuklarına yalnızca baksın, evin kadınlığını yapsın, bunu savunmuyorum yarım günde olsa annenin dinlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

Sosyal Bilgiler öğretmenleri dadıların çocuk üzerindeki etkisi konusunda sevgi ihtiyacının karşılanmayacağını, çocukların fiziksel, duygusal, eğitim açısından yoksunluk çekeceklerini belirtmişlerdir. Yani iki öğretmen dışında diğer sekiz öğretmen çocukların olumsuz yönde etkileneceğini belirtmişlerdir.

2. 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısını öğrenmek amacıyla "Annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki olumlu, olumsuz ve eğitim hayatındaki etkisi nedir? sorusu sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Olumlu	Olumsuz	Eğitim Hayatına
Maddi	İlgi Eksikliği	Sorumluluk Bilinci
Öz Güvenli	Bırakılma Korkusu	Başarısını Etkiler
Ayakları Yere Basan	Tahammülsüzlük	Faydalı
Çabuk Olgunlaşması	Kısıtlı Süre	Şımarık

Tablo 9'a bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dördü annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki olumlu etkisinin "istedikleri her şeyin alınması, ekonomik rahatlık" olarak belirtmiş, olumsuz olarak öğretmenlerden beşi "kısıtlı zaman geçirme" şeklinde açıklamış, eğitim hayatına etkisini de üç öğretmen "sorumluluk sahibi" olacakları yönünde açıklamışlardır.

Kaya, Meryem, Kamil öğretmen annenin çalışma hayatını olmasının çocuk üzerindeki etkisinden bahsederken "sorumluluklarını yerine getirmesi" şeklinde yorumlamıştır. Kaya öğretmen aynı zamanda "kendi ayakları üzerinde durması, ve çabuk olgunlaşması" şeklinde yorum yapmış ve eğitim hayatına da bunun olumlu yansıyacağını şu şekilde açıklamıştır:

> "…İlk başta olumsuz gibi ilgilenilmiyor gibi gözükebilir ama kendi ayakları üzerinde durmasını öğreniyor kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini, bizzat yaşayarak görmüş oluyor. Diğer türlü her şeye koşan bir anne var hani çocuk bir şeyler yapmasını kendi öğrenmiyor hiçbir şekilde niye, anne aman üşümesin hemen montunu giydiriyor, çocuk acıkmıyor acıkmak ne demek açlık hissi nedir bunu bilmiyor çünkü sürekli yediren birisi var o zaman neye dönüşüyor çocuk yemek beğenmemeye farklı şeyler yaşamamaya çünkü çocuk bunu kendisi tecrübe etmiyor ama çalışan annede eve yalnız giriyorsa kendi karnını doyurması gerektiğini acıktığını biliyor belki hazır hayatta da sürekli ağzına getiren biri olmayacağını hani bazı şeyleri çalışan bir anne olduğu zaman olgunlaşıyor, olumlu tarafının çocuğun çabuk olgunlaşması diyebiliriz. Hayatı görmesi gerektiğini, çalışması gerektiğini farklı bir şekilde

görmüş oluyor bu şekilde yoksa diğer türlü çocuk düşse bile aman yavrum bir şey olmasın onu kaldıran bir şey var veya bir örnek daha çocuk koltuğa çıkmaya çalışıyor aman çocuğum yorulmasın ben çıkarayım hayır onu öğrenmesi gerekiyor koltuğa tırmanması onun kendini başarma hissi var. Bir nevi özellikle erkek çocuklarda üzerinde sürekli o konu üzerinde ihtiyaç duyuyor arıyor, birinin yardımına ihtiyaç duyuyor yardım olmadan başarılı olacağını belki düşünemiyor. Sorumluluk sahibi, ne yapacağını biliyor. Kendi başına kaldığı zaman sorumluluğunu öğrenmiş oluyor eğitim hayatında da kesinlikle olumlu yönde etkiliyor özellikle mesela Anne baba çalışıyor okulumuz 8,5'ta başlıyor ama 7-7,5 mecburen bırakıyorlar. O çocuk geliyor diğerleri gibi kahvaltısı, kıyafet her şeyi kendisi yapıyor. Odasını kendisi toparlaması, ödevlerini yapması bu çünkü anne babası çalışıyor mesela diğer taraf ödevini anne, babası takip etse her şey yapsa zaten yapan birisi var benim bunu yapmana ne gerek var diyor ama çocuk kendileri bir şeyleri keşfetmiş oluyor böylelikle."

Meryem öğretmen ise olumsuz tarafının "yeterli vakit geçirememe ve tahammülsüzlük" olduğunu belirtmiş, olumlu yönünün çocukların "mutlu ve maddi açıdan rahatlık" olduğunu belirtmiş ve eğitim hayatında da başarılı olduklarını sorumluluk sahibi olduklarını şu açıklamayla belirtmiştir:

"Şimdi olumsuz tarafları, küçük yaşlarda çok vakit geçiremiyoruz ve sabrımız tükeniyor, burada ben onu çok görüyorum. Onlara sabrım kalmıyor ben burada ki çocuklara hiç kızmıyorum, akşama kadar kendimi enerjik devam ediyorum. Akşam eve gittiğimde bomba gibi oluyorum. Çocuklar bir şey yapıyor, halbuki normal yapıyorlar küçükler ama onlara tahammül edemiyorum, bu olumsuz bir yönü; olumlu yönü ise maddi açıdan biraz daha rahat oluyorsun, istediğin eğitimi aldırabiliyorsun, farklı derslere götürebiliyorsun. Bir de burada sürekli yenileniyorsun, eğitim hayatında olduğumuz için yenilikleri duyabiliyorsun, sürekli ders aldıracaksak ulaşabiliyorsun. Bu açıdan da çok faydasını gördüm ve çocuklar çok mutlu oluyor. Benim çalışmamdan ben bunu fark ediyorum, çünkü sürekli faal bir annem var. İstediklerini babaya da muhtaç olmuyorlar ya bunun onları rahatlattığı düşünüyorum. Annenin çalışması gerekiyor eğitim hayatına etkisini de öğrencilerimizden söyleyebilirim, çalışan annelerin çocukları daha sorumluluk sahibi oluyor çünkü küçük yaştan itibaren birçok işlerini kendileri yaptıkları için ödev konusunda ders çalışma konusunda sorun yaşamıyoruz çok fazla çünkü anne, baba da eğitimli olursa ve takibini sağlıyor. Bunun ben daha iyi olduğunu düşünüyorum fakat şu da var temizlik işinde çalışan veya sabahtan akşama kadar çok fazla çalışıp ta çocuğun vakit ayıramayan, bu eğitimli aileler de sorun yok ama temizlik işine giden bir annenin çocuğun da tabii ki de sıkıntı olabilir. Çocuk annesinin çalışması

istemiyor bunu gizliyor bu farklı bir boyut ama genel anlamda başarılı oluyor sorumluluk yüklendikleri için."

Kamil öğretmen annenin çalışma hayatında olmasının çocuğun eğitim hayatında "faydası olacağını belirtmiş, olumsuz yönünü ise kısıtlı vakit geçirme olarak açıklamıştır. Ayrıca devletinde bu konuda annelere yardımcı olması gerektiğini belirterek "Şimdi anne kültürlü, çalışan kadın önce belli bir eğitim almış kadındır, o anlamda eğitim hayatında faydası olmakla beraber belli bir yaşa kadar çocukla zaman geçirmesi, ona bir şeyler öğretmesi, ona değer verdiğini hissettirmesi içinde onunla bol bol zaman geçirmesi gerekiyor, devletin yine söylüyorum bazı konular da yardımcı olması gerekiyor belki hani belki doğduktan 2-3 sene ücretsiz izin gibi buna benzer şeyler yapılabilir, ileriki dönemlerde belki dönem dönem aylık izinler yapılabilir. Bunlar karşılanabilir, sonuç itibarı ile anne çocuk için gerçekten bir idol onun için daha çok vakit geçirmesi gerekiyor, çalışma hayatına kadın girince çok bir şey bekleyemiyorsunuz bir yerde çünkü çalışıyor eve geldiğinde çocuğuna da istediği kadar ilgi gösteremiyor haklı olarak …" açıklamıştır.

Kamil, Kerim, Selim, Suat, Didem öğretmen annenin çalışmasının çocuk üzerindeki olumsuz yönünün kısıtlı zaman geçirme olarak belirtmişler. Suat öğretmen "zaman açısından çocuğun dezavantajlı" olduğunu ve ekonomik açıdan olumlu görürken, eğitim hayatında "ders başarısının düşeceğini" belirterek "Annenin çalışma hayatında olması çocuğu daha dezavantajlı konuma getiriyor çünkü çocuk aileden kopuk olarak büyüyor, anneyi belki günde 4-5 saat görüyor uyumak haricinde bu anlamda tabi olumsuzluğu var. Olumlu etkisi de anne de çalıştığı için ekonomik olarak çocuğuna çok daha iyi imkanlar sunacaktır. Eğitim hayatına etkisi; aile çocuğuna yeteri kadar zaman ayıramayacağı için çalışmayan bir anneye göre daha az vakit ayıracağı için bundan dolayı çocuğun ders başarısının düşeceğine inanıyorum" açıklamıştır.

Selim öğretmen maddi açıdan olumlu olarak "Yani zaten buradaki amaç maddi açıdan aileyi olumlu hale getirmek, daha iyi hale getirmek, yani maddi açıdan olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Çocukların böyle olduğunda ihtiyaçlarını daha iyi, daha kolay, daha net bir şekilde karşılanacak" yorumlamış, kısıtlı ayrılan zaman açısından olumsuz derken de "Olumsuz açıdan baktığımda anne bence babadan daha değerlidir. Ailede toplumun temel taşı, çocuk anneyle ne kadar fazla vakit geçirirse o kadar kendini daha iyi geliştirebilir diye düşünüyorum. Ben burada bir bakıma annenin çalışmasına karşı değilim ama çocukla annenin daha fazla vakit geçirmesi bence hem toplumu hem aileyi olumlu yönde etkileyecektir" şeklinde belirtirken, eğitim hayatında da başarısız olabileceğini şöyle "Yani biz bunu okulda da görüyoruz. Anne, babası çalışan özellikle annesi çalışan çocuklar daha başarısız gibi geliyor bana özellikle ikisi de çalıştığı için bir müddet sonra özellikle de üst sınıflarda ki çocuklarda, alt sınıflarda bu durum pek görülmüyor ama üst sınıflarda özellikle

annenin, babanın ilgisi tamamen dağılıyor. Çocuğu tamamen okula bırakıyorlar. Çocuğu hiçbir şekilde; dün veli toplantımız vardı açıkçası çalışan anne, babaların hiçbirisi gelmedi. Şimdi bakın telefon açtılar, ben dün telefon açtım o yüzden ve bu çocukların hepsi de başarısız. ııııı atıyorum üç dört tane zayıfı olan çocuklar ama tabii ki diğer çocukların velisi geldi yani durumlar böyle yani olumsuz etkilediğini düşünüyorum maddi açıdan olumlu diğer açıdan olumsuz etkiliyor" anlatmıştır.

Kerim öğretmen annenin çalışma hayatında olmasının olumsuz tarafını "kısıtlı zaman ve ilgi eksikliği" olarak dile getirerek "Bu konuda da anne çalışma hayatın da olması çocuğu muhakkak etkiler. Çünkü yanında olmak istediği her an olamayacağından olumsuz etkisi vardır. Yani benim kanaatimce ama bu ağırlık basıyor bence, eğitim hayatına etkisi ııı çalışıyor olması şimdi yine burada da ailenin eğitim durumu etkili nihayetinde ama çalışıyor olması onun her şeye yetişemeyeceği anlamında olumsuz etkisi var. Eğitimde de örneklendirmek istersek; veli toplantısı yapıyoruz biz % 90'a yakın veli toplantılarına bayanlar gelir o açıdan annenin çalışıyor olması eğitim açısından da etkili diye düşünüyorum, çocukla ilgilenme olsun kaldı ki ailede ki eğitim örgün eğitim almamasına rağmen o da bir eğitimdir aile etkilidir" açıklamıştır.

Didem öğretmen olumsuz tarafının çocukla "kısıtlı zaman geçirmek ve tahammülsüzlük" olarak belirtmiş, olumlu yönünün de "her türlü ihtiyaçların karşılanması" olarak belirtirken, eğitim hayatında ise çocuğun "şımarması" olarak açıklamıştır. Olumsuz yönünü belirtirken "Çocuğuyla yeterince zaman geçiremiyor, yorgun oluyor, kafa almıyor bazen bir gürültüye, soruya cevap veremiyorsun. Buradakiyle iş bitmiyor, buradan eve gidiyorsun, kendim için demiyorum. Bütün çalışanlar için; biz üçte bitiriyoruz kurs olsun olsa olsa beşte bitiriyoruz, sekizde giden anneler var kafa almıyor bir yerden sonra kaldırmıyor ama şartlar gereği çalışmak zorundayız bir maaşla hayat dönmüyor" şeklinde konuşmuştur. Olumlu açıdan açıklama yaparken "…Her ihtiyacı karşılanıyor istedikleri alınıyor, yapılıyor…" eğitim hayatına etkisini de "şımarıklık" olarak açıklarken "…Eğitim hayatında anneyle eğer anne öğretmense aynı okulda yaşıyorsa o açıdan alayım bu işi, bazı çocuklar şımarıyor anne çalışıyor benim annem çalışıyor; öğretmen benim annemde öğretmendi hatta ilkokul öğretmenimdi ama şımarmama izin verdi mi hiç vermedi…" sözleri ile dile getirmiştir.

Veli öğretmen olumsuz tarafını şu şekilde belirtmiştir " Olumsuz etkisi işte kendi açımızdan; yine çocuğu erken yaşlarda kreşe vermek zorunda kalıyorsun mesela iki yaşında, iki buçuk yaşında annesinden ayrı bir gün geçiriyor olumsuz etkisi bence bu. Eğitim hayatında da ileride illaki etkiler sonuçta; geç saatte, geç saat dediğim 5-6'da eve geldiğini varsayarsak o arayı çocuk boş geçirecek, baba da çünkü evde yok eğitim hayatını da olumsuz etkiler bence çalışmasa daha iyi olurdu, çocuk açısından söylüyorum."

Mine öğretmen çocuklarda olumsuz etkisinin "bırakılma korkusu" olduğunu belirtirken eğitim hayatında "başarılarını etkileyeceğini" şu cümlelerle "…Çalışan annelerin çocukları bırakılma korkusu yaşıyorlar, erken yaşta bırakılırlarsa bırakılma korkusu yaşıyorlar. Eğitim hayatına etkisi yani eğitim hayatında, yani eğitim hayatında; eğer anneye küs olarak devam ediyorlarsa ben çocuğum da öyle bir şey görmedim ama başarılarını da etkiler" dile getirmiştir.

Ayşe öğretmen olumlu yanının "maddi" açıdan olmasını "Çalıştığın için de hayatlarını daha kaliteli olması için uğraşıyorum yani bu maddi açıdan, maddi çok önemli artık, maddi açıdan da onların daha rahat bir hayat yaşamaları için elimden geleni yapıyorum. Belki evde çoğu sorumluluklarımı yerine getiremeye biliyorum ama en azından bu kısmı çalışarak elde ettiklerimle o açığı kapatabileceğimi düşünüyorum" şeklinde belirtirken kendi yaşamından örnek vererek olumsuz diğer bir yanının yeteri kadar ilgi veremediğini çocuklarına şu sözlerle "Mesela ev işini bir ev hanımı gibi dört dörtlük yapamıyorum. Her şeyi belki veya çocuğumu bırakıyorum, yani benim çocuğun şu anda dört aylık çocuğunu bıraktım, okula geldim mesela ev hanımı olsaydın çocuğumla daha iyi ilgilenirdim ama ne yaptım, ben buraya geldi ama çalıştığım işte ne diyeyim bi kazandığım maddi gelirle olsun veya işte ne bileyim çocuğun istediği her şeyi alabilir diye düşünüyorum bu da benim biraz olsun rahatlatıyor" açıklamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerinde olumlu etkisinin; sorumluluk bilincinin geliştiğini, kendi ayakları üzerinde duran çocuklar olduklarını ve maddi açıdan her ihtiyaçlarını karşılamak olarak bakarken; olumsuz yönünün çoğu öğretmen çocukla kısıtlı zaman geçirmek ve yeterli ilgiyi gösterilmediğini ve tahammülsüzlük olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim hayatına etkisi konusunda ise olumlu ve olumsuz yansıması olabileceğini dile getirmişlerdir.

2. 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin evde çalışan annenin olmasının babanın ne gibi görevler üstlenmesine sebep olabileceğine yönelik görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin evde çalışan annenin olmasının babanın ne gibi görevler üstlenmesine sebep olabileceğine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenlerine "Çalışan annenin olması evde babanın ne gibi görevler üstlenmesine sebep olur? sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar Tablo 10'da gösterilmiştir

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin evde çalışan annenin olmasının babanın ne gibi görevler üstlenmesine sebep olabileceğine yönelik görüşleri

Sorumlulukları paylaşmak
Ev işleri
Çocuklarla ilgilenmek

Tablo 10'a bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hepsi evde çalışan annenin olmasının babanın "ev işleri, sorumlulukların paylaşılması ve çocuklarla ilgilenmek" olarak belirterek, ortak görüş çıkmıştır.

Kerim öğretmen "anneye yardım etmek, desteklemek" şeklindeki konuşmasında "Burada anne belirleyici ama tabii ki babanın da anneye yardım etmesi, desteklemesi gerekiyor şayet annenin çektiği zorlukları görüyorsa, bakmaya bakıyordur ama görüyorsa görmek farklı bir şey, en azından ona yardım etmesi gerekir diye düşünüyorum" belirtmiştir.

Didem öğretmen bu soruya "işler paylaşılıyor, çocuğun gerekli ihtiyaçlarını görüyor" şeklinde cevap veriken cümlelerinde "İşler paylaşılıyor baya baya paylaşılıyor, yeri geliyor eşim evi süpürüyor, evde olduğu zamanlar yemeği yapıyor, çocuğun gerekli ihtiyaçlarını ilgileniyor, güne başlamadan yani sonuçta ev işleri paylaşılıyor anne çalışınca" belirtmiştir.

Selim öğretmen çalışan annenin olmasının babanın evde "anneye yardımcı olmak, çocukların bakımında rollerin paylaşılması" olarak şu yorumda "Yani burada ev işlerinde anneye yardımcı olmak gibi durumlar karşımıza çıkıyor ya da çocukların bakımında biraz daha rollerin paylaşılması, anneye destek olmak gibi durumlar karşımıza çıkabiliyor" bulunmuştur.

Suat öğretmen bu soruya baba da "ev işlerini yapabilmeli" şeklindeki açıklamasını "Aslında annenin çalışmasına gerek yok. Eskiden baba bulaşık yıkamazdı, ütü yapmazdı, ev işlerine yardım etmezdi ama artık günümüzde kadın ve erkek çalıştığı için anne, baba kavramları değişti artık eşit ve paylaşımcı bir toplum olmamız gerekiyor bu yüzden babada ev işini yapabilmeli, annede her ev işini yapabilmeli" bu sözlerle dile getirmiştir.

Veli öğretmenin açıklaması ise "Çalışan annenin olması, ev işlerinin bölünmesine sebep oluyor bu tarz görevler yüklüyor tabi" şeklinde olmuştur.

Mine öğretmen ise kendi hayatından örnek vererek şu şekilde "Mesela eşim için söylüyorum. Çocuklarla çok ilgilenir. En büyük yardımcın, yani benim eve geldiğimde ben öğlene kadar çalışıyorum ama ondan sonrada Deniz (küçük oğlu) benim bütün hayatımı alıyor. Akşam geldiği andan itibaren çocukların bütün yükünü alır üzerimden, ben de ev işleriyle ilgileniyorum ıı yani çocuklarla ilgilenmek olur Eğer çocuk yoksa ne olur ev işlerine yardımcı olabilir" açıklama yapmıştır.

Kamil öğretmen babanın üstlenmesi gereken görev olarak "ev işlerini" şu şekilde "Anne de çalıştığı için artık yemekten buna benzer işlerden, hepsinden sorumlu olması gerekiyor ha bu toplumumuz da hala oturmuş bir şey değil hala çalışan anne eve geldiği zaman baba yine ondan görevleri bekliyor tabi sıkıntı oluyor" bahsetmiştir.

Meryem öğretmen "ev işlerine yardımcı ve çocuklarla ilgilenme" olarak açıklamasında "Baba ev işlerine yardımcı oluyor, bir kere onun ardından çocukların ödevlerine yardımcı oluyor, sonrasın da baba ne yapıyor başka aslında her şeyi paylaşıyor paylaşmak zorunda kalıyor…" bulunmuştur.

Kaya öğretmen çalışan annenin olması evde babaya düşen görevle ilgili olarak yaptığı açıklamada "Daha çok hayatı, her şeyi paylaşmakla alakalı" bulunmuştur.

Ayşe öğretmen kendisine yöneltilen soruya kendi hayatından ve gözlemlediği bir örnekle şu şekilde cevap vermiştir:

> "Yani şöyle diyeyim bizim babaanne ve dede olduğu için evler de yakın olduğu için kendi adıma söylüyorum, babası sorumlulukların birçoğunu kendi anne ve babasına atıyor, yani ister istemez yine de. Baba da tabii ki, hani bir ev hanımı olsaydım eğer daha az sorumluluk sahibi olurdu ben öyle düşünüyorum. Kız kardeşimden de gördüğüm kadarıyla bütün, her iş anneye, anne sanki evde boş oturuyormuş gibi her işi anne yapsın diye bekleniliyor. Eee çalışınca da malum ne yapılıyor, eş bir şekilde sorumluluk almak zorunda almazsa olmaz, zaten tek başına bütün her yükü sen üstlenemezsin bir yerde ne olur tıkanır kalır. Psikolojik olarak kendini rahatlatmak için kavga gürültü ev ortamında olumsuz bir ortam olacak hem çocuğa yansıyacak hem eşe yansıyacak ne yapacak mecburen gardını alması gerekecek değil mi yani o sorumlulukların bir kısmını almak zorunda almazsa kavgalar gürültüler çıkar çünkü bir kadın hem dışarıda çalışacak hem evde çalışıyor hem çocukla ilgileniyor hem kendine hiç zaman zaten ayıramıyor, yani bir sürü problemler muhakkak bir kadın üstesinden gelemez ;ne olur hastalanır düşünürsek eğer, muhakkak ki herkes almalı sorumluluğunu paylaşılmalı yani sonuçta kazanılan parayı paylaşılıyorsa eğer sorumluluklarda paylaşılmalı değil mi?"

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çalışan annenin olması evde babanın ne gibi görevler üslenmesine sebep olur? sorusunu görüşme yapılan bütün öğretmenler "sorumluluklar paylaşılmalı, çocukla ilgilenme ve ev işlerine yardımcı" olunmalı şeklinde yanıtlamışlardır.

2. 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açıp açmamasına yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açıp açmamasına yönelik algısını öğrenebilmek için "Annenin babadan çok kazanması rol karmaşasına yol açar mı? Açarsa neden? soruları sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açıp açmamasına yönelik algısı

Karaktere bağlı
Kültüre
Ataerkil
Ev idaresi
Geleneksel toplum
Karar mercii

Tablo 11'e bakıldığında, görüşme sürecine katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ikisi annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açmayacağını belirtirken, dört öğretmen rol karmaşasına yol açacağını, üç öğretmen ise anne ve babanın karakterine bağlı olduğunu söylemişlerdir.

Ayşe ve Suat öğretmen annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açmayacağını belirtmiştir. Ayşe öğretmen "yoo bence açacağını zannetmiyorum çünkü sonuçta bir ailede para ortaktır, ortak olduğu için de eğer anne mesela tatmin olabiliyorsa her istediğin olabiliyorsa baba tatmin olup, her istediğini alabiliyorsa çocuğa da gerektiği yerde istedikleri alınıyorsa zaten para buna yarıyordur, sorun olacağını düşünmüyorum. Eğer herkes istediğini yapabiliyorsa sorun olmaz" şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Suat öğretmen kendi yaşamından örnek vererek "Bence kesinlikle yol açmaz çünkü eşimin de benden çok para kazandığı dönem oldu, benim eşimden çok kazandığım dönemler oldu. Eğer para çok önemli değilse insanlar için veya bu evde kavga konusu olmuyorsa hiçbir şekilde çocuğu etkilemeyecektir" açıklamıştır.

Selim, Veli, Didem, Kamil öğretmen annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açacağını belirtmişlerdir. Selim öğretmen rol karmaşasına yol açabileceğini belirtirken "geleneksel toplum yapısından" kaynaklı olabileceğini "Yol açabilir diye düşünüyorum ben, hani biz geleneksel bir toplum yapısına sahibiz ya annenin belli rolleri var babanın belli rolleri var. Annenin daha çok kazanması, karar verme sürecinde anneye daha etkin hale getirebilir ve bu da baba o şekilde yetişmediyse yine bir çatışma ile karşı karşıya kalabiliriz bence" sözleriyle açıklamıştır.

Veli öğretmen ise açıklamasında "ev idaresi" sıkıntıya girebilir diyerek "Olabilir, söyle olabilir, sonuçta erkek evin ekonomisini, yine ben kendi açımdan o idare ediyor ya eğer anne çok kazanırsa erkeğin hani o idare etme işi sıkıntıya girebiliyor daha çok bayanlar uğraşmadığından, biz idare ediyoruz yoksa meraklısı değiliz. Onlar da idare edebilirler yani o yüzden o biraz sıkıntıya girebilir" açıklamada bulunmuştur.

Didem öğretmen açıklamasında erkeklerin ben "yönetirim" şeklindeki düşüncesinden yola çıkarak açıklamasını "Açar niye açar, erkeklerde bir şey var ya ben yönetirim, ben yaparım, ben

ederim, kendinden yüksekte olan mesleği olan ya da fazla kazanan kadına ne kadar zamanın da bilerek eş olarak aldıysa da daha sonra sorun çıkartıyor, küçümseme davranışları, onu parayla ezemiyor ama lafla ezmeye başlıyor falan yaşanıyor o yüzden sorun olabilir, annenin fazla kazanması" tamamlamıştır.

Kamil öğretmen annenin çok kazanmasının rol karmaşasına yol açabileceğini "kültür" yönünden ele almış ve şu açıklamada "Ya aslında yine bunlar belli bir kültürde, kültürel birikim sonucunda gerçekleşir, açmaması gerekir, olması gereken açmaması gerekir ama toplumumuz da hala o belli şeyleri aşamadığımız için hala erkeğin böyle baskın bir tipi olduğu için benden çok kazanıyorsun yoluna giderse ciddi problemler açılır veya kadının benim ekonomik özgürlüğüm var ben de bunu yaparım, ben de bunu yani birbirleri ile zıtlaştıkları an zaten sorun başlamış demektir. Dolayısıyla toplumumuzda hala böyle sıkıntı olması yüksek" bulunmuştur.

Mine, Meryem ve Kaya öğretmen ise anne ve babanın karakteri ile alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Mine öğretmen kısa açıklamasında şöyle "O kişilikle de alakalı bir şey benim için böyle bir şey yok bizde ama bazı ailelerde olabilir belki kendini kötü hissedebilir, küçük görebilir baba..." açıklamıştır.

Meryem öğretmen ise rol karmaşasına yol açmasının karakterle alakalı olduğunu yol açabileceğini de belirtirken karmaşaya sebep olmayabileceğini de tanık olduğu bir durumdan bahsederek açıklamıştır:

> "Şimdi bu insanların tamamen karakterleri ile ilgili şimdi benim çevremde, kadın sürekli derse ayyy ben senden çok kazanıyorum zaten çocukların yanında da bunu tartışma konusu yaparsa, tabii ki de şey yapar erkek eziklik hisseder bu konuda ki evet bu yüzden rol karmaşasına yol açar diye düşünüyorum ama bunu hissettirmeden insanların hani maddi şeyi yoksa nasıl anlatılır bu var hani çevremde mesela kadın özel dersler yapıyor, ne bileyim güzel maaşını alıyor, kocası da memur arada 1000 lira 1.500 arası fark var ama o bunu hiç bir zaman konu etmiyor hani bilmiyorsun bile ben yakın arkadaşı olduğun için biliyorum yani karakteristik İşte kişiler sürekli bunu dillendirirlerse rol karmaşasına yol açar."

Kaya öğretmen ise kendi gözlemlediği bir örnekten yola çıkarak bu meselenin baskın karakterle ilgili olduğunu şu şekilde değinmiştir:

> "Bir nevi aslında bu şeyle alakalı, anne ne kadar çok çalışsa da baskın karakterle alakalı bir durum. Baba daha az kazanıyordur ama baba daha baskındır veya eşinin bu kadar yüksek bir maaş almasını sıkıntı yapmıyordur. Örnek verdiğim ablam mesela eniştem asgari ücretle çalışıyor ama ablam ise mağaza müdürü birisi 1.400 tl alırken ablam 5.000 tl maaş alıyor ama

hiç bir şekilde sorun etmiyor ve çocuklar belki de bilmiyor hani annesinin daha yüksek aldığını. Annesinin müdür olduğunu biliyor ama daha yüksek maaş aldığını bilmiyor çocuklara yansıtmıyorlar eğer bu evin içinde yansıtılıyorsa doğal olarak çocuk olumsuz etkilenecek veya babasının gözden düşmesine belki çocuğun gözün de annem daha değerli önemli yerlere gelmiş ki babam gelememiş gibi böyle bir düşünceyi baba duysa baba da olumsuz etkiler tabii bu sefer ne olacak olumsuz tepki yapmaya başlayacak ters tepçek, anneye karşı bakış açısı değişecek ister istemez değişecektir. Bu daha çok baskın karakterle alakalı bir şey diye düşünüyorum, anne çok kazansa bile eşinin sözünü dinliyor ataerkil bir durum varsa yine etkilemez."

Kerim öğretmen ise açıklamasında bu konuya "Burada kazanç farklılığı işin içine girerse benim düşüncem burada aileden söz etmek biraz zor oluyor diye düşünüyorum. Sen şu kadar kazanıyorsun, ben bu kadar orada ticari bir şey vardır, ben mantığınla bağdaştıramıyorum yani" cümleleriyle açıklık getirmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri annenin babadan çok kazanması rol karmaşasına yol açar mı diye yönelttiğimiz soruda dört öğretmenimiz yol açacağını "kültür, baskın karakter, evin yönetimi, geleneksel toplum" yapısından dolayı ileri gelebileceğini belitmiştir. İki öğretmen açmaz şeklinde yorumlarken, üç öğretmende karaktere göre değişebileceğini açıklamışlardır.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri teması altında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuk üzerinde ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemine ilişkin algısı, yaşadığınız veya gözlemlediğiniz; ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerinin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşleri, geleneksel ailedeki yetişen çocukla, çekirdek ailedeki yetişen çocuk arasındaki eğitim farkına yönelik algı, büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayanların çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisine ilişkin görüşleri alt temalarına yer verilmiştir.

3. 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk üzerinde ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemine ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuk üzerinde ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemine ilişkin algısını öğrenebilmek için "Çocuk üzerinde ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemi nedir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk üzerinde ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemine ilişkin algısı

Hak ve Sorumluluk
Yarının Yetişkinleri
Yaşama Hazırlık
Armut Dibine Düşer
Annelik ve Babalık

Tablo 12'ye bakıldığında görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dördü "hak ve sorumluluk" olarak açıklamış, dördü "anne ve babalık yapmak", ikisi "yarının yetişkinleri" şeklinde dile getirmişlerdir.

Meryem, Mine, Didem ve Ayşe öğretmen "annelik ve babalık yapmak" şeklinde açıklama yapmıştır. Meryem öğretmen aynı zaman da açıklamasında "armut dibine düşer" şeklindeki tabiri de yer vererek, öğrencilerini tanıdığı zaman anne ve babasının da nasıl kişilik yapısına sahip olduğunu anlayabildiğini şu cümlelerle "Çocuk model aldığı için bizi, örnek aldığı için bu rollerin tamamen yerine getirmesi önemli. Babaanne gibi anne de baba gibi davranırsa yanlış yönlendirecekler. Sonuçta ben şuna inanıyorum ne kadar okusak da yazsak da çizsek de çocuklar bizim aynımız olacaklar, armut dibine düşecek o yüzden ki ailesini tanıyabiliyorsunuz zaten çocuğu tanıdıktan sonra bu çocuk şöyle bir ailede yetişmiş diyorum bu çok kolay anlaşılabiliyor" açıklık getirmiştir.

Mine öğretmen bu soruya "anne ve babalık yapmak" şeklindeki konuşmasında "yani şimdi nasıl diyeyim fark ediyor ama gerçekten mesela büyükte yaşadım. Yemek olayında hep annem hazırlar diyor mesela yemeği annenin yapması, baba ne yapar işe gider var onu öğreniyorlar, annem yapar babam da işe gider çalışır. Mesela bir şey alınacağı zaman para mevzusu hep babayla alakalı oluyor ya hep babaya gidiyor mesela" demiştir.

Didem öğretmen ailedeki sosyal rollerin çocuk üzerindeki önemi sorusuna kısaca "Önemli tabii, anne annelik yapar, babada babalık yaparsa bir de bunu ortak karar vererek yaparlarsa olumlu yönde etkilerler" şeklinde kısaca cevaplamıştır.

Ayşe öğretmen anne ve babanın üzerine düşen görevleri yapmamasının rol karmaşasına sebep olacağını "Yaa tabii ki, anne sonuçta; çocuk annenin ne olduğu kafasında bir şekillendirmesi, babanın ne olduğu, annenin ne olduğunu, babaannenin, dedenin nerede olduğunu bunların yerini, herkesin yerini kafasında bir şekillendirmesi gerekiyor. Olmazsa rol karmaşası olur tabii ki o zaman ne olur, anneyi baba gibi babayı anne gibi dedeyi babaanne gibi görmeye başlar. Tabii ki herkese üzerine düşen görevi yerine getirirse çocuk daha iyi olur" sözleri ile açıklamıştır.

Veli öğretmen ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemini belirtirken "yarının yetişkinleri" olarak açıklamasında "İyi bir birey olarak yetişmesinde, iyi bir işte ileride koca olmayı veya iyi bir baba olması açısından çok önemli. Tabii senden ne görüyorsa, tabii onu yapacak çocuk o açıdan önemli" bulunmuştur.

Suat, Selim, Kaya, Kamil ve Kerim öğretmen ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin önemini açıklarken "Hak ve sorumluluk" kavramları ile açıklamışlardır. Suat öğretmen aynı zaman da açıklamasında "yarının yetişkinleri" şeklinde de konuşarak "Çocuğun yarının yetişkinleri olacağını düşünürsek, yarının anne baba olacağını düşünürsek, tabi ki çocuk aileden öğreneceği için bir çok şeyi ailenin sosyal rollerini yerine getirmesi çocuk içinde çok olumlu olacaktır. Yani sorumluluk sahibi bir anne babanın elinde büyüyen bir çocuk da sorumluluk sahibi olacaktır veya tam tersi sorumluluk sahibi olmayan bir anne babanın çocuğu da ileride sorumsuz bir anne baba olacaktır" açıklama yapmıştır.

Kaya öğretmen de "sorumluluk bilinci" şeklindeki açıklamasında şu cümleleri kullanmıştır:

> "Çocuk hayatı orada öğrenmiş oluyor, görüyor hani baba çalışan biri, anne yemeği yapan biri, bu olmadığı zaman veya diğer çocuklarda bunu gördüğü zaman çocukta bir kavram kargaşası olabiliyor. Bu annemin görevi yapmıyor diye biliyorsa, görevi olduğunu biliyorsa, çocuk da ne oluyor kendi sorumluluğunu yerine getirmeme, annem yapmıyor ki ben niye yapayım, baba yapmıyor ki ben niye yapayım diye. Çocuk görev ve sorumluluklarını boşlamaya çalışacak; annem görevini yapıyor, babam yapıyor, benim görevim ne ders çalışmak, okula gitmek, odamı toparlamak, ailede görevler yapılmıyorsa çocukta muhtemelen olumsuz etkilenecektir."

Selim öğretmen de "yaşama hazırlanmış oluyor çocuklar hayatı tanımış oluyor" şeklinde belirterek "Yani bu roller yerine getirdiğimiz zaman zaten çocuk direkt hayatı görmüşü oluyor, hayatı tanımış oluyor, yaşama hazırlanmış oluyor, bu şekilde öğrendiği gördüğü zaman bir de toplumsallaşma için gerekli olduğunu düşünüyorum ben" yorumlamıştır.

Kamil öğretmen de "hak ve sorumluluk" açısından soruyu ele almış ve açıklamasını şu yönde yapmıştır:

> "Çocuk için çok önemli bir yeri var. Hak ve sorumluluk vardır, siz ne kadar sorumluluğunuzu yerine getirirseniz, haklarınızı da o kadar kullanma hakkına sahipsiniz demektir. Sizin de aynı şekilde siz çocuğa verilebilecek her şeyi vereceksiniz ki belli şeyleri anlatacaksınız, öğreteceksiniz ki onun karşılında onun sorumluluğunu yapmasını bekleyeceksiniz. Hakkını vermeden hakkını almak gibi bir şey bu, anlamsız çocuğun hakkı nedir, biraz daha somutlaştıralım çocuğa iyi bir eğitim bu ne olabilir; dini bir eğitim olabilir

veya bilimsel bir eğitim olabilir, verdikten sonra çocuktan bir şeyler beklemek gerekiyor. Yoksa hiçbir şey öğretmeden, sen niye yapmadın demek, bu çok anlamsız daha doğrusu saçma bir şey yani."

Kerim öğretmende bu konunun Çocuk Hakları Sözleşmesinde garanti altında olduğunu ve çocukların; zorunlu ihtiyaçları olsun, eğitim ihtiyacı olsun yerine getirilmesini "Evet şimdi Çocuk Hakları Sözleşmesi de zaten bunu garanti altına almış, yalnız şöyle; biz oraya dayandırman çocuğun neye ihtiyacı varsa yerine getirmek durumundayız. Bu eğitim açısından olsun, zorunlu ihtiyaçları olsun…" belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin çocuk üzerindeki önemini açıklarken "hak ve sorumluluk, anne ve babalık yapmak, yarının büyükleri" olarak belirtmişlerdir.

3. 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşadığınız veya gözlemlediğiniz; ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, yaşadığınız veya gözlemlediğiniz; ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerinin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla "Yaşadığınız veya gözlemlediğiniz; ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerinin çocuklarının davranışları nasıldı? sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşadığınız veya gözlemlediğiniz; ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerinin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşleri

Disiplin Sorunu
Olgunlaşma
İçe Kapanık
Pasif
Anne Ve Babayı Saymama
Güvensiz
Hiperaktif
Sorumluluk Bilinci Eksik
Kötü Alışkanlık
Yönlendirilmeye Açık
Saldırgan
Yalnız

Tablo 13'e bakıldığında görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beşi "disiplin sorunu" olarak belirtirken, üçü "pasif, içe kapanık" ve iki öğretmen ise "anne ve babayı saymama" şeklinde belirtmişlerdir.

Didem, Veli, Suat, Kerim ve Selim öğretmen "disiplin sorunu olması" şeklinde açıklamışlardır. Didem öğretmen aynı zaman da açıklamasında "dikkatsizlikleri artıyor, hiperaktiflikleri artıyor, huzursuz oluyorlar şeklinde ilave etmiştir. Açıklamasında bu durumların çocukların kendilerini olgunlaştırdığını da belirtirken " …Bazı çocuklar ciddi ciddi bu ortamlarda olgunlaşıyorlar, aslında içine girdikleri arkadaş çevresi iyiyse gözlem yaparak olgunlaşıyor, çocuk ama hani genel olarak, çocukların durumları bozuluyor, dikkatsizlikleri artıyor, hiperaktiflikleri artıyor, huzursuzlukları artıyor yani sınıfta uyarılma şeyleri fazla oluyor, disipline gitme durumları çok oluyor. Tamamen kopmuş oluyor, evde disiplin olmayınca" sözleriyle anlatmıştır.

Veli öğretmen sorumuza "öğrenci direk problemli" şeklinde yorum yapmıştır. Çocukların aynı zaman da temel ihtiyaçları karşılanmadığında diğer arkadaşlarıyla arasında bir yalıtılmışlık, yalnız bırakılma sorunu olduğunu açıkladı ve gözlemlediği bir olayı da anlatarak şu açıklamada bulunmuştur:

> "Evet bunu çok yaşıyoruz mesela öğrenci ile ilgilenmeyen velinin zaten öğrenci direk problemli yani sonuçta biz okulda ne yaparsak yapalım, bir yere kadar, biz en fazla gösteriyoruz, bunu kavratabilirsek kavratıyoruz, gerisi eve kalıyor. Evde görev olarak bunu yapanlar yerine getirenlerin çocukları çok başarılı oluyor ama çocuğuyla ilgilenmeyenlere, biz burada ne yaparsak yapalım, hiçbir şey çıkmıyor, işin sonu kötüye varıyor. Çocuk açısından babanın mesela doğal olarak evde az da olsa bir otoriter yapısının olması gerekiyor. Eğer bu yoksa çocuk da bunu öğrendiyse ödev yapmasını derslerin de başarı göstermesini kimse bekleyemez. Sorduğunuz soru açısından, evdeki roller yerine gelmezse bu eğitim hayatında da her türlü etkiler. Annenin de mesela çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa ki görüyoruz, biz burada kafasında bit olan çocuklar görüyoruz, kokudan yanına yaklaşılmayan çocuklar olabiliyor mesela bu çocuğun bir suçu yok, tamamen anne rolünü, görevlerini yerine getirmemesi olumsuz etkiliyor. Arkadaşlarının içinde de olumsuz etkiliyor. Hiç kimse yaklaşmıyor çocuğa bu tarz durumlar olabiliyor."

Suat öğretmen ailedeki rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerin çocuklarında "ciddi davranış sorunları" yaşıyoruz şeklindeki konuşmasında "Bizim eğitim sistemindeki en büyük problemlerden bir tanesi de bu, eğer sorumsuz bir anne babanın elinde büyüyen bir çocukla karşılaşıyorsak, çok ciddi davranış sorunları yaşıyoruz. Çünkü çocukla hiçbir şekilde ilgilenmeyen, çocuğa doğruyu göstermeyen, bir de çocuğu hiçbir şekilde kısıtlamayan ailelerin çocukları, çok ciddi sorunlar ortaya çıkarıyor" dile getirmiştir. Bir örnek vererek de konuya açıklık getirmiştir:

> "Mesela bir örnek veriyorum hemen çocuk hırsızlık yapıyor ama aile bunu önleyemediği için veya önemsemediği için çocuk bu davranışı normal olarak kabul ediyor ya da şöyle bir durum

daha söyleyebilirim mesela çocuk ailede küfür etmeyi öğreniyorsa biz burada okulda ne kadar uğraşırsak uğraşalım onun küfür etmesini engelleyemiyoruz. Çünkü bu çocuğun artık gerçeği olmuş oluyor, doğal hali olmuş oluyor evde onu gördüğü için tabi ki bu onun yaşantısında doğru olarak bunu kabul ediyor argo konuşulan, küfür edilen, dövülen çocuk mesela sorunlarını artık ne yapıyor başka arkadaşlarına da sorunları kavga ederek onları döverek sorunları çözme eğilimi içinde bulunuyor çünkü bu onun gerçeği oluyor artık doğal bir durum haline geliyor."

Kerim öğretmen ise "görevlerini yerine getirmeme ve ödev yapmama" şeklinde ortaya çıktığını cümleleriyle açıklama "…Evden uzaklaşma itaatsizlik gibi ondan sonra zorunlu görevlerini yerine getirmeme, örneğin ödev yapmamak genellikle, böyle genellikle derken az da olsa görüyoruz eğitim hayatında zaten şöyle Bilmiyorum ne kadar doğrudur ama bu benim görüşüm çocukları şöyle; gözlemlediğimiz zaman ailelerin yapısı hakkında bir fikir sahibi olabiliyorsun ki veli görüşmelerinde ya da değişik şekillerde konuştuğun zaman bu oturuyor yerine, öyle olduğu belli bir yerde problem olduğu, örneğin ailede söz hakkı verilmeyen çocuklar burada biraz daha fazlaca konuşup fazlaca hareketli olabiliyor bu şekilde etkisi var" yapmıştır.

Selim öğretmen ailedeki sosyal rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerin çocuklarının davranışlarında disiplin sorununun yanında güvensiz, içine kapanık ve yönlendirilmeye açık olarak gördüğünü açıklamasında "Genel konuşuyorum burada gördüğüm kadarıyla daha çok olumsuz davranışlarla ben karşılaşıyorum. Hani bu çocuklar güvensiz oluyor, genelde sıkılgan, içine kapanık daha çok yönlendirmeye açık, çocuklar haline geliyor. Hani yönlendirmeye açık oldukları zamanda okulda bir sıkıntı meydana gelmeyebilir ama toplumun diğer kesimlerinde bu çocuklar farklı yerlere doğru yönlendirilebiliyorlar bence. Hani işte hırsızlık olsun ya da aklınıza gelebilecek diğer suçlar olsun bu durumlarla karşı karşıya kalabiliyoruz sonra bu çocuklarda şu davranışlarda çok sık görülüyor; aşırı saldırgan davranışlarda görülüyor daha çok kavgaya karışıyorlar. Okulda disiplin sorunları daha sık görülüyor" bulunmuştur.

Kamil ve Mine öğretmende Selim öğretmen gibi bu çocukların "içe kapanık, pasif, yalnız ve kendini iyi ifade edemeyen" olarak gözlemlemişler. Kamil öğretmen açıklamasında "Tamamen kötü çünkü biz sınıflara girdiğimizde bu kaynaştırma eğitimi değil de normal sevgi evlerinden gelen öğrencilerimiz var belki duymuşsunuzdur. Anne, babalarını görme durumları, ihtimalleri yok; onların davranışları veya ailede şiddete uğrayan tek tük öğrencimiz var söylüyor; kızıyor, bağırıyor bu da şiddet sonuç itibari ile bunların davranışları diğer öğrencilere nazaran biraz daha içe kapanık biraz daha kendini iyi ifade edemeyen veya öğretmen bir şey sorduğun da çekimser davranan gibi hal ve

hareketlerine şey yapıyor. Bu böyle devam ederse ileride daha ciddi sorunlar açar mı açar dolayısıyla ciddi problem yani" dile getirmiştir.

Mine öğretmende çocukların "pasif, yalnız ve babayı saymama" olarak açıklamış ve öğrencilerinden de gözlemlediği ve şahit olduğu bir durumu anlatmıştır:

> "…Anne rolünü yerine getirememiş gitmiş mesela beş yaşından itibaren görmemiş, babası da mesela çocuğu kaçırır diye düşünmüş göstermemiş aslında baba da rolünü yerine getirmemiş. Anneden ayrılması da kötü en azından telefonla görüştürebilirdi, görüştürmemiş. Çocukların davranışlarında gördük işte çocuk pasif, hiçbir arkadaşı yok, öyle bir çocuktu şimdi yeni yeni konuşmaya başladı yine; mesela bir çocuk daha var baba çalışmıyor şu anda annesi çalışıyor ne yapıyor ııı babam benim çalışmıyor evde, onu biraz böyle şey görüyor yani annem kazanıyor para diyor, biraz aşağılıyor gibi. Ben öyle gördüm mesela, başına bir şey geldiği zaman evde babası var ya babasını arayalım gelmesi için o annesini arattırıyor yani demek ki onu daha önemli görüyor. Baba evde pasif durduğu için herhalde öyle bir durum var."

Meryem öğretmen de sorduğumuz soruya öğretmenlik yaptığı bir okulda gözlemlediği bir öğrenciyi ve arkadaşından örnek vererek açıklamıştır:

> "Geçen yıl bir öğrencimiz vardı; erkek çocuğu babası kaçmıştı, burada değildi. Anne de çalışıyordu filan çocuk biz okulda o çocukla baş edemedik, muhteşem derecede madde bağımlılığından tutun, alkol, bu çocuk 7. sınıfta, bir arkadaşını bıçakladı filan yani böyle bir sürü olumsuz davranışlar. En sonunda götürüp onu sanayiye vermişler, çalışıyordu çalıştıkça da daha kötü oldu paraya kavuşunca ve önünde bir rol model baba da yok ondan sonra anne de sürekli çalışıyor. Anne çocuğu yurda veriyor filan çok sıkıntı yaşadı. Bir de yakın bir arkadaşım var. Onun eşi de yoğun çalışıyor onlar da da baba modeli yok ve çocuklar erkek çocuk olduğu için aslında biraz daha sıkıntı olabiliyor. Ne açıdan sıkıntı olabiliyor; daha böyle sakin, kız çocuğu gibi sonrasında bir de babayı saymıyorlar. Ben bunu gözlemliyorum saygı çerçevesinde hani sürekli anneyi görüp anneyle iletişim kurdukları için baba onlar için dışarıdan geliyor yemeğini yiyor, otel gibi kullanıyor, yarım saat muhabbet ediyor, ertesi gün tekrar gidiyor bu açıdan sıkıntı oluyor gibi."

Kaya öğretmen öğrencilerinin anlatımlarından yola çıkarak "babaya saygı kalmıyor" şeklinde öğrencilerinden örnek vererek ilk sorduğumuz soruda şu şekilde açıklamada bulunmuştur "Bazı çok yoğun çalışan babalar için; çocuk için babanın bir önemi yok, olmadığını görüyorum. Eve gelmese de olur, oteli varsa otelde kalsın gelmesin ki biz böyle daha mutluyuz. Böyle şeylerle karşılaştık mesela uzakta kaldığı için onu hayatından çıkarıyor". Aynı zaman da kendi sorumluluğunu bilmeyeceğini

"Kendine sorumluluğunu bilmemesiyle alakalı bu sefer; işlerinden, görevinden kaçmış olacak, önemsiz olarak görmüş olacak veya değerini yitirecek aile ile ilgili, genellikle biz etüt yapacağımızda zayıf olan çocuğun ailesi sormaz ama bizde zayıf olan çocuğu daha iyi duruma getirmek için etüt yapıyoruz. Çalışkan ailenin öğrencileri benim çocuğum niye etüt yapılmıyor diye daha iyisi olsun diye, başarısızsa anne baba olumsuz bir şey duymak istemiyor…."dile getirmiştir.

Ayşe öğretmen öğretmenlik mesleğini yaparken karşılaştığı veli toplantılarından örnek vererek açıklamıştır "

> "Yani şöyle diyelim örnek vereyim mesela veli toplantısı yapıyoruz dönemin başında bir tane veli toplantısı yapıyoruz. Kimse gelmiyor ben eski okulumdan çalıştığım okuldan örnek vereyim, bu okula yeni başladım. Kimse gelmiyor üç kişi geliyor koskoca sınıftan böyle olunca muhatap olacağım bir veli yok, telefon açıyorsun çocuğun durumuyla ilgili veli; tamam yaa kızarım, döverim vs. ki zaten bunu istemiyorum bunun gibi söylüyor ve evde bir baskı uyguluyor dersini yap yap e o veli oturup da evde çocuğuyla dersini yapsa, birlikte yardımcı olsa, çocuğa belki çocuk yapacak, belki daha çocuk yapamıyor, beceremiyordur. Veli ne yapıyor, bunun farkında değil o çocuğa bir şeyler yaptırmaya çalışıyor ya ben kendi küçüklüğümden biliyorum; yapamazdım matematik dersini yapamazdım, isterdim yapmayı da ama biri gelip de matematiği şöyle şöyle yapılır, şuradan şu işlemi yapacaksın gibi açıklama yapsa da belki çok daha mutlu olarak o dersi de seveceğim ve kendim ödevimi yapacağım. Hiç bu desteği görmediğim için ben yapamadım, yapamayınca öğretmenler üstüne geliyor, derken işte gidişat duruyor bir yerde. Tabii ki veli çok önemli ilgilenecek, veli her şeyiyle birebir çocuğuyla ki çocuk başarılı olsun; başarısızlık oluyor ilgilenmesi gerekiyor, sorumluluğunu veli de yapması gerekiyor. Veli toplantısı yapıyoruz üç kişi geliyorsa eğer koskoca otuz kişilik sınıfta; o zaman o öğrenciden ne beklersin ki bence veliyi düzeltmeye çalışacaksın…"

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollerini yerine getirmeyen ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına ilişkin görüşleri "içekapanık, yalnız, sorumluluk bilinci olmayan, disiplin sorunu yaşayabilen ve anne ve babaya saygıyı yitirebilme" şeklinde ifade etmişlerdir.

3. 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ailedeki yetişen çocukla, çekirdek ailedeki yetişen çocuk arasındaki eğitim farkına yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine geleneksel ailede yetişen çocukla, çekirdek ailede yetişen çocuk arasındaki eğitim farkına yönelik algısını öğrenebilmek için "Geleneksel ailedeki çocukla, çekirdek ailedeki yetişen çocuk arasındaki eğitim farkı? sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ailedeki yetişen çocukla, çekirdek ailedeki yetişen çocuk arasındaki eğitim farkına yönelik algısı

Değişime Kapalı
İtaatsizlik
Şımarma
Otorite Eksikliği
Pasif
Saygılı
Disiplinli
Fazla Uyaran
Karmaşa

Tablo 14'te görüldüğü gibi görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beşi geleneksel ailede çocuğun "şımarık" olarak yetişeceğini, üç öğretmenimiz geleneksel ailede çocuğun daha "saygılı ve disiplinli yetişeceğini belirtirken, bir öğretmen "uyaran fazlalığı" şeklinde diğer bir öğretmen "pasif" yetişeceği yönünde yorum yapmışlardır.

Suat, Kaya ve Selim öğretmen geleneksel ailede yetişen çocukların daha "saygı ve disiplin" konusunda hassas yetiştirileceğini belirtmişlerdir. Suat öğretmen aynı zaman da geleneksel ailede "iyi çocuk yetiştirilmesine katkı sağlayacağı" görüşünde ancak çekirdek ailede yetişen çocuğunda yetiştirilmesinde olumsuzluk olacağını da kastetmemektedir. Bu konudaki açıklaması şu şekildedir:

> "Iıı mesela değerler anlamında, bu anlamda düşünürsek; geleneksel aileler de yaşam daha iyi çocuk yetiştirilmesine katkı sağlayabilir çünkü bizim Türk kültüründe aile büyüklerine çok büyük önem verildiğini ifade edebiliriz. Geçen yine bir yazar söylemişti: 'Türkiye'de seksen yaşında bir adamın yanında elli yaşında bir adam sigara içmez' bu kadar saygı var yani bu anlamda geleneksel ailede yaşayan çocuklar aile büyüklerine saygı gösterme anlamında veya onları değerli kabul etme anlamında çok daha şanslılar ama bu çekirdek ailede yetişen çocuğun eğitimini olumsuz etkiler diye bir ifade de söz konusu değil. Bu tamamen ailenin mesela bayramlara bakışıyla alakalı eğer çocuk geleneksel ailede büyüyorsa ama bayramlarda otellerde geçiriyorsa, bayramları büyükleri ziyarete gitmiyorsa, tabii ki bu çocuğun eğitimi çok daha farklı olacaktır ya da çekirdek ailede yaşayan bir çocuk bayramlarda ailelerini ziyarete veya hafta sonları aileleriyle büyük aileleriyle zaman geçirmeyi alışkanlık haline getirmişse bu çocuğun tabii ki aile bağları çok daha güçlü olacaktır. Ben bu şekilde bir ayrım yapamıyorum."

Kaya öğretmen de "saygı" konusuna bir fark olabileceğini görüşündedir. Geleneksel ailede "nerede ne konuşacağını bilir" şeklinde belirtmiştir. Çekirdek ailede çocukların kendilerini biraz daha

özgür hissedeceğini bir topluma gittiğinde de rahatlıkla evdeymiş gibi hareket ettiğini belirterek açıklamıştır:

> "Daha çok kültürel saygı çok fazla oluyor o çocukta geleneksel ailede ama çekirdek ailede; anne, babadır çocuk kendini hissediyor belki geleneksel ailede yetişen bu çocuk; nerede ne konuşacağını çok iyi bilir, aslında çünkü ne büyüklerin yanında böyle konuşma ayıp olur, bu tarz dikkat et davranışlarına, o ister istemez toplulukta yaşamış oluyor. Çekirdek aile de çocuk kendini özgür hissettiği için farklı bir topluma gittiği zaman da rahatlıkla evdeymiş gibi konuşabiliyor, o daha yaşı küçük olduğu için göremiyor aslında ne var ki bunda yanlış yaptığının farkına varmıyor. Çünkü doğal yetişiyor, geleneksel ailede ki sürekli birden fazla kişiler var kontrol eden onlara karşı nasıl hitap etmesi gerektiği nasıl olması gerektiği ile ilgili böyle bir fark olabilir saygı konusunda."

Didem öğretmende Kaya öğretmenin dediği "birden fazla kişi" şeklindeki açıklamasına didem öğretmen "işe karışan çok olur" şeklinde ifade etmiştir. Bu çocuğun "çok uyarana" maruz kalması şeklinde açıklanabilir. Didem öğretmen açıklamasında "işe karışan çok olur şimdi bile mesela arada bir geldiklerinde karışıyorlar her şeyleri bozulur" sözlerine yer vermiştir.

Selim öğretmen geleneksel ailede çocukların "disiplinli ve sorumluluk sahibi" olarak yetişiyor diye belirtirken; çekirdek aileyi demokratik, değişime açık, daha özgür bireyler yetiştiğinin ama bunun iyi ve kötü tarafları olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

> "Yani bence geleneksel aile biraz daha kapalı, değişime kapalı ama burada ki çocuklar daha disiplinli, sorumluluk sahibi olarak yetişiyor diye düşünüyorum, geleneksel ailede ama çekirdek aile de günümüz toplumun yapısı da buna doğru gitmeye başlıyor çünkü yavaş yavaş. Burada hemen hemen babanın çalışmasa da etkili yine daha demokratik, değişime açık, daha özgür bireyler yetişiyor gibi geliyor bana ama bana sorarsanız bu iyi midir kötü müdür diye iyi tarafları da vardır kötü tarafları da var. Disiplinin bir yerde sağlanması lazım. Disiplin olmadığın zaman çocuğun sürekli her şeyi açık bıraktığımız zamanda birçok olumsuz tarafta meydana geliyor. Özellikle de bildiğimiz gibi medya ya da işte internet dediğimiz durumlar bizi olumsuz taraflara doğru çekebiliyor çok denetimsiz olduğu zaman bu tür ailelerin, şu anki ailelerde."

Kamil öğretmen ise geleneksel ailede yetişen çocuğun biraz daha "pasif" olabileceğini belirtmiştir. Açıklamasında "Geleneksel ailede şimdi biraz daha çocuk silik olma ihtimali yüksek, kalabalık bir aile ise çünkü hani birey olarak çekirdek ailede insan sayısı az olduğu için anne baba çocuklardan, anne baba çocuğa daha eğilme şansı buluyor fakat geleneksel ailede biraz daha çocuklar

kalabalıksa ve anne baba bunun farkında değilse 'eğitimsiz' bunun altını çizmek lazım eğer eğitimli ise dede, nine, anne, baba yine bunlar aynı şekilde eğilirse bunda bir sıkıntı yok ama maalesef Türk toplumunda ki geleneksel aileden bahsedersek; eski zamanlarda ki bundan 40-50-60'lı yıllar belki seksenli yıllardan, biraz daha çocuk silik yetişiyor, kendini ortaya koyamıyor, duygu ve düşüncelerini söyleyemiyor söylese de belki tepkiyle karşılanıyor. Bunları düşününce çekirdek ailenin günümüzde daha iyi oldu ama yine söyleyelim eğitim faktörünün şartıyla eğitim faktörünü koyarsanız ve uygulanırsa geleneksel ailenin de kötü olmadığı kanaatindeyim" bulunmuştur.

Meryem, Veli, Mine, Ayşe ve Kerim öğretmen geleneksel ailede yetişen çocukların "şımarık" olabileceğini belirtmişlerdir. Meryem öğretmen kısaca "…Bu çocuklar şımarık oluyorlar sürekli arkalarında işte büyükler olduğu için sıkıntı olur diye düşünüyorum…" açıklamıştır.

Mine öğretmen geleneksel ailede yetişen çocukların "şımarık" olabileceğini ve "söz dinlemeleri" konusunda sıkıntı yaşanabileceğini öğrencilerinde birinin yaşadığı bir durumu anlatarak açıklamıştır:

> "Geleneksel ailede yetişen çocuk bir kere şımarık oluyor. Anne, baba; babayı bilemem ama anne kesinlikle sözünü dinletemiyor çünkü var burada da o şekilde öğrencilerim var öyle olanlar anneler; daha önce ki okulumda da böyle bir durum vardı. Babaanne filan hep beraber yaşıyorlardı o kadar şımartmışlar ki erkek çocuğuydu 8. sınıfa giden bir öğrencimdi. Acayip bir şımarıklığı, hareketliliği vardı ders çalışmıyordu. Dede çok şımartmış 8.sınıf olduğu zaman da sınava girecekler ya artık biz karışmıyoruz demişler şimdiye kadar diyor kadın işte annesi ben uğraştım ki hiç söz geçiremedim şimdi de bana bıraktı şimdi o yaşa kadar olmamış o hale gelen çocuk 8. sınıfta bir anda düzelebilir mi epey bir uğraşmıştık o çocuk için onlar şımarık oluyor. Dedenin, babaannenin ve babaannenin olduğu ortamda annen babana sözü olmuyor onlar ne isterse o oluyor. Çekirdek ailede de anne, babanın sözü geçiyor. Onlar en azından ortak karar alıyorlar, diğer tarafta ne oluyor anne baba çocuk hakkında bir şey söylemek istese, dede babaanne karar veriyor. Hayır diyor mesela yine bizde de oluyor; babaannesinin yanında bir şey yapsak hayır mesela oğluma bir şey demeyin diyor ama biz tabii buna engel oluyoruz anne sakın ha bu konuda bir şey deme diyoruz. O önemli çekirdek aile güzel yani."

Ayşe öğretmen kendi yaşamından örnek vererek bazen "çocukta karmaşa oluyor" şeklinde konuşmuştur. Çocuğun nasıl davranması gerektiği konusunda karmaşa yaşadığını belirterek şöyle açıklamıştır:

> "…Tabii geleneksel ailede ne var anane olur, dede olur, benim yaşantım geleneksel aileye benziyor aslında tabii onun artı, eksi yanları var. Karmaşa yaşıyor bazen nasıl olmayım;

babaanne dedeye göre mi davranmalıyım, anne babaya mı göre davranmalıyım çocukta bir karmaşa oluyor ister istemez. Ben hani ne diyorum çocuğumu daha modern yetiştireyim diye uğraşıyorum. çocuğumu işte ne bileyim bilimsel bilgilere önem vermeye uğraşıyorum. Babaanne daha çok bizim zamanımızda o mu vardı, biz şöyle yapardık diye konuşuyor örnek mesela kayınvalidem ne yapıyor eski hani tığ oyalı bezler vardır ya onları kullanmada diretiyor bende diyorum ki daha hijyenik olan pamuk olur, ıslak mendil olabilir ya da ne bileyim ıslak kağıt havlular onların daha steril daha temiz olduğunu düşünüyorum kullanılıp atıldığı için kayınvalidem de ne yapıyor, eskinin daha iyi olduğunu düşünüyor yıkayıp yıkayıp kullanıyor. Yani bu nedir arada kuşak farkının olduğunu gösteriyor. Benim söylediğimi o ondan küçük olduğum için ve tecrübesiz olduğumu düşündüğü için o uygulamak istemiyor, onun düşündüklerini de ben geri gördüğüm için ben uygulamak istemiyorum. Biraz çatışma oluyor bu konuda zaman farkı olduğu için herkes alıştığı gibi kendi çocuğunu yetiştirmek istediği gibi yetiştirmek istiyor öyle olunca da ne oluyor, çocuklar arada bir şekilde ordayken öyle yetişiyor, bendeyken böyle yetişiyor tabi çocuk şımarıyor ister istemez."

Kerim öğretmen geleneksel ailede yetişen çocuklarda "söz dinleme ve itaat" konusunda sıkıntı yaşanabileceğini; ailedeki yaşantının okula yansıyacağını şu şekilde belirterek "Burada çocuk biraz daha anne, baba hayır deyip, örneğin; büyükanne veya büyükbaba onun isteklerini yerine getiriyorsa, çocukta bir kavram kargaşası oluşabiliyor. Dolayısıyla bu eğitim hayatında, okulda da yansıyor. Öğretmene itaat etmeme gibi tezahür edebiliyor, değişik örnekleri de olabilir bunun" açıklamıştır.

Veli öğretmen de geleneksel ailede yetişen çocuğun "kontrol altına alınabilmesinin" zor olabileceğini, "otorite" konulamayacağını, kendi başından geçen bir anısıyla aktarmıştır; "Eğitim farkı çekirdek ailede ki çocukların daha başarılı olduğu bu konuda bir istatistik bir şey bilmiyorum ama daha başarılı olur gibime geliyor. Geleneksel o geniş ailelerde çocuğu kontrol altına almak zor, almayabilirsin; dededir, ananedir bu tarz şeyler olabiliyor. Hatta benim ailem de de yaşanmıştı bir ara ağbim kızdılar karne kötü diye benim yeğenlere; annem çıkardı dağıttı herkese karnelerini tamam mı taa onları saklamış haa böyle şeyler yaşıyorsun orada bitiyor orada otorite motorite kalmıyor. Bu tarz şeyler olabiliyor, çocuğu kontrol altına almak çok zor o dönemlerde."

Görüşmeye katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu geleneksel ailede yaşayan çocukların şımarık olabileceğini belirtirken, bazı öğretmenler saygı ve disiplin konusunda geleneksel ailenin daha iyi olabileceğini belirtmişlerdir.

3. 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayanların; çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisine ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayanların; çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek için "Büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayanların; çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayanların; çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisine ilişkin görüşleri

Olumlu	Olumsuz
Kültür Aktarıcısı	Şımarık
Tecrübelerini Paylaşma	Disiplin Boşluğu
Maddi Ve Manevi Destek	Kuralsız
Oyun arkadaşı	

Tablo 15'te görüldüğü gibi katılımcıların beşi "tecrübe, bilgi ve kültür aktarıcısı" olarak yorumlamış, iki öğretmen "oyun arkadaşı" olarak söylemiştir; olumsuz yönünün iki öğretmen "şımarık", beş öğretmen "disiplin boşluğu" olacağını, üç öğretmen ise olumsuz olmayacağını düşündüğünü söylemiştir.

Kaya, Kamil, Suat, Meryem ve Selim öğretmen büyükanne ve büyükbabanın çocuk üzerindeki olumlu yönünün "kültür, bilgi ve tecrübe aktarımı" açısından ele almıştır. Kaya öğretmen açıklamasında büyükanne ve büyükbabanın anaç tavrından dolayı çocukların duygusal olduğunu, sevgi ile yetişeceklerini "çocuk üzerinde hani anane, babaanne veya dedenin daha anaç tavrından dolayı çocuk daha duygusal oluyor. Onlarla birebir ilgilenen takip eden çünkü zaman içerisinde anne baba ilk defa böyle bir şey oluyor, çocuk oluyor. Hayatında ilk defa böyle bir tecrübeyi yaşayacakken anane, dede bu tecrübeyi daha önce yaşamış oluyor, nasıl davranacağına nasıl bakacağına karşılaştığı çocukta onu daha iyi görebiliyor; yoksa hani anne, baba genç anne babada ne oluyor hayatın akışında her şey akıp gidiyor çok şeyi kaçırabiliyor ama dede, nine yürümesini, konuşmasını, sözünü, o kadar çok değerli buluyor ki onu tekrardan yaşıyor çocuğunda yaşamış gibi bu çocuk da bu sevgiyi gördükten sonra bir sevgi içerisinde yetişmiş oluyor olumsuz bir tarafı var mıdır onunla ilgili bir bilgim yok" belirterek, olumsuz tarafı ile ilgili bir yorum yapmamıştır.

Kamil öğretmen "anne, babayı doğru yönlendirir, bilgilerini arttırır, maddi ve manevi destek" şeklinde dile getirerek "Ya olumsuz olacağını düşünmüyorum. Olumlu etkileri vardır, tabi burada %100 olumludur demek de yanlıştır. Büyükanne genellemek yanlış olur karakterde çok önemli; büyükanne var, büyükbaba var yerine göre dolayısıyla da iyi doğru, dürüst karakterli olduğu sürece ben olumsuz herhangi bir sıkıntının olacağını düşünmüyorum. Olumlu ne olabilir; deminde söylediğim gibi bilgilerini arttırır veya anne babayı doğru yönlendirebilir, maddi manevi destek

verebilir, ha bunları düşündüğümüz zaman hani olumlu olacağını düşünüyorum" açıklamada bulunurken olumsuz olmayacağını belirtmiştir.

Suat öğretmen büyükanne ve büyükbabanın olumlu yönünü "kültür aktarıcısı" olarak açıklarken, olumsuz yönünü "çocukta ikilem, kuralların esnetilmesi veya çiğnenmesi" olarak açıklamıştır. Konuşmasında "Olumlu etkiler şöyle bir kere kültürün aktarıcısı olacaktır. Gelecek kuşaklara, kültürün aktarımında, dededen babaya geçmesi çok önemli bu anlamda geniş ailede yaşayan çocukların daha mutlu olduğu yada aile bağlarına daha düşkün olduğunu görüyoruz. Günümüzde aile bağları kopmuş durumda ama büyük ailelerde yaşayanların aile bağlarına çok daha önem verdiğini görüyoruz. Olumsuz etkisi de şöyle anne çocuğa kızdığı zaman veya baba çocuğa kızdığı zaman dedelerin, ananelerin, babaannelerin sahip çıkması çocukta ikilem yaratacaktır, tutarlı bir davranış örneği sergilenmeyecektir. En olumsuz etki; kuralların esnetilmesi ve çiğnenmesi anlamında ciddi mana da olumsuzluk yaşanıyor" sözlerine yer vermiştir.

Meryem öğretmen ise büyükanne ve büyükbabanın "tecrübelerini aktarması" konusunda diğer bir soruda açıklama yapmış "Daha çok tecrübelerini anlatsınlar, çocukluklarını anlatsınlar, onların çocukluğu daha farklı ama böyle bir şeyi çok yaşayamıyoruz çünkü", olumsuz yönünün ise "disipl"in ve otorite" eksikliği olduğunu bir öğrencisinden örnek vererek anlatmıştır:

> "Burada bir tane öğrenciniz var 6. sınıfta anne, baba bırakıp gitmiş çocuğu ya da ayrılmış, nasıl olmuşsa dede ve babaanne ile büyüyor çocuk, çocuk inanılmaz derecede şımarık bir çocuk, onun dışında anneanne işte babaanne ona yemek koyuyor, öğle arası yesin diye o çocuk zorla yemekleri sınıf arkadaşlarına yedirtiyor, onlara bir şey demiyor ve yemek istemiyor ve sonra kantinden bir şeyler alıp yiyor. Mesela işte düzenli olarak kitap ve defterini unutuyor ve dedesi ona getiriyor, veriyor, ders esnasında, otorite kesinlikle olmuyor ya da bizim karşılaştığınız örnek ama ben öyle gözlemliyorum. Genel anlamda çok otoritesiz çocuklar yetişiyor, disiplin boşluğu oluyor, sıkıntı oluyor."

Selim öğretmen büyükanne ve büyükbabanın "olumlu şeyler katabileceğini" söyleminde "Yani burada büyükanne, büyükbaba geçmişte çocuk yetiştirdiği için belki geçmişteki yaptığı hataları yapmayabilir bu konuda daha olumlu şeyler katabilir" bulunmuştur. Olumsuz olarak düşündüğü taraf ise büyükanne ve büyükbaba ile anne, baba arasındaki kuşak çatışması şeklinde olabileceğini "Olumsuz taraftan baktığımızda da biliyorsunuz bizim toplumda gelin kaynana gibi durumlar var bu gibi sorunlarla karşılaşabiliriz ya da kuşak çatışması dediğimiz durumlarla karşılaşabiliriz. Annenin babanın beklentileri farklı, büyükanne ve büyükbabanın verdikleri şeyler farklı şekilde karşımıza gelirse biraz çatışmalar çıkar diye düşünüyorum" ifade etmiştir.

Çocuk arasında mı oluyor bu çatışma, çocukla ilgili mi?

"Çocuğa verilen değerlerle ilgili, anne babanın verdiği değerlerle büyükanne ve büyükbabanın verdiği değerlerle ilgili bir farklılık olabilir. Kendi çocuğumun dedesi falan annesi geldiğinde bunu görüyorum özellikle sağlık konularında şu an doğru olan geçmişte yanlış bilinen şeyler var, onları yaptığı zaman mesela annesi, kendi annesi bile olsa çok sert şekilde davranıyor bu tip şeyler yaşanabilir diye düşünüyorum olumsuz anlamda."

Veli ve Didem öğretmen olumlu yanının "oyun arkadaşı gibi" olduklarından bahsederken, olumsuz yanının "otorite eksikliği" olarak açıklamışlardır. Veli öğretmen açıklamasında "Büyükanne ve büyükbaba ile yaşayan çocukların olumlu, şöyle ben kendi açımdan söyleyebilirim; sürekli oyun oynuyorlar, hiç bıkmadan,, çalışmadıkları için de yorgun olmuyorlar o yüzden çok iyi oluyor çocukta çok daha neşeli oluyor. Onların olduğu zaman dışarı çıkarıyor, gezdiriyor çocuğun istediği her şeyi yapıyorlar o yönden güzel oluyor. Olumsuz etkisi de normalde senin kısıtladığın şeyleri onlar kısıtlamıyor öyle bir şey olunca bir çatışma çıkıyor yaşlarından dolayı da bir şey de diyemiyorsun. Öyle olunca çocuk için aslında biraz daha çocuklar da fena olduğu için kullanıyorlar onu ama çocuk üzerindeki otoriteni kaybediyorsun. Onlar olduğu zaman otorite gidiyor onu da toparlamak onlar gittikten sonra bayağı zor sürüyor" demiştir.

Didem öğretmen de daha önce kendisine yöneltilen soru içerisinde bu soruya ilişkin şu açıklamayı yapmıştır:

"Olumlu, olumsuz etkileri var şöyle diyelim: Oyun oynuyorlar, zaman geçiriyorlar ama tamamen bütün dengelerini bozuyorlar, çocukların uyku düzenleri bozuluyor, yeme alışkanlıkları bozuluyor, her şeyleri bozuluyor, hani o yüzden bence olumsuzluk daha fazla gibi geliyor bana, buna bir de ailenin yapısına bağlı; büyükanne, büyükbabanın eğitimine, yapısına, yetişme tarzına mesela boş vermiş bir aile; büyükanne, büyükbaba olduğu kadar dese her şeyi bozuluyor çocuğun ama belli kurallar koyarak disiplinli büyükanne, büyükbaba olursa kurallar gidiyor yaşadım biliyorum."

Ayşe öğretmen büyükanne ve büyükbabanın çocukları "mutlu" olması için ellerinden geleni yaptıklarını ama bu şekilde de olumsuz tarafın ortaya çıktığı yani "kuralsız ve şımarık" çocuklar yetiştiğini "Evet etkisi var, çok şımartıldığı için çocuklar kuralları bilmiyor. Anne, baba ayrı kural uyguluyor, babaanne dede ayrı kural uyguluyor, ister istemez çocuk arada ne yapıyor, en rahat hangisinde ederse onda kalmak istiyor. Mesela örnek bizde babaanne dede daha çok şımartıyor, biz mesela kural, biz daha kuralları tanırsın istiyoruz; onlar biraz daha kuralsız, daha gevşek, daha

rahatlar, çocuğun istediği gibi olsun, mutlu olsun diye daha ellerinden geleni yapıyorlar" açıklık getirmişlerdir.

Mine öğretmen olumsuz yönünün "şımarık" olabileceklerini "…her istediklerini yaptıkları için biraz şımarık yetişiyorlar…."şeklinde söylerken; olumlu tarafının "güven" olduğunu belirterek "Tabii şöyle yabancı birisine bırakmıyorsun ya çocuğu, o yüzden güvenli bir şekilde kalabiliyor, çocuklar güveniyorlar yani" diyerek açıklamıştır.

Kerim öğretmen olumsuz etkisinin "disiplin sorunu" şeklinde olabileceğini kendisine yöneltilen başka bir soruyu "… torun sevgisinin ön planda olduğu bizim kültürümüzde aşikar dolayısıyla biraz daha çocuk söz dinlemez şekilde yetişebiliyor, böyle bir rolü var hıı hani bu olmasın anlamına gelmez ama burada kuşak arasındaki farklılığı eğer büyükbaba veya büyükbaba daha iyi sentez analiz edebilmişse hiçbir sorun olmayacağını düşünüyorum ama Anne babanın hayır dediğine büyükanne ve büyükbaba evet derse bu sefer çocuğun kafası karışıyor ki bir yerde ona göre yetişmeye başlıyor" açıklamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri büyükanne ve büyükbabanın çocuk üzerindeki etkisini olumlu açıdan "bilgi ve tecrübelerini paylaşma" olarak bakarken, olumsuz etkisinin "disiplin ve kurallara uyma" sorunu olabileceğini belirtmişler.

3. 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklı Aile Yapısı İçerisinde Yetişen Çocuklara İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin farklı aile yapısı içerisinde yetişen çocuklara ilişkin algısı teması altında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı, tek ebeveynli babanın yetiştirdiği bir çocukta anne eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı, büyükanne ve büyükbabanın yetiştirdiği çocuklarda anne ve babanın yokluğunun çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı, tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların davranışlarına ilişkin algısı alt temalarına yer verilmiştir.

4. 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısını öğrenebilmek için "Tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliği çocuğu nasıl etkiler? Bu eksiklik nasıl giderilir? soruları yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu iki soruya verdiği yanıtlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Etkisi	Giderilmesi
Kuralsız	Eğitimle
Saldırgan	Aile Büyüğü
Etkisi Yok	Giderilemez
Güvensiz	Annenin Evlenmesi
Ana Kuzusu	
İçe Kapanma	

Tablo 16'da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ikisi içe kapanık, bir öğretmen sıkıntı olmayacağını, ikisi güvensiz, ikisi kuralsız, biri saldırgan, biri de ana kuzusu olabileceğini belirtirken, Nasıl giderilebilir? sorusuna iki öğretmen eğitimle, üç öğretmen giderilemez, dört öğretmen aile büyüğü, biri ise annenin tekrar evlenmesi olarak cevap vermişlerdir.

Kerim ve Selim öğretmen tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik soruya "içe kapanma" olarak cevap vermişlerdir. Kerim öğretmen bunun bireyden bireye fark edebileceğini bazısında içe kapanma, bazısında aşırı hareketlilik olabileceğini "şimdi Bazısın da böyle bir aşırı hareketlilik tezahür edebileceğin gibi bazısın da içe kapanıklık olarak da olabiliyor Bunun şeyi her birey farklı olduğu için farklı farklı olabiliyor" sözlerinde dile getirirken, Kerim öğretmen bu eksikliğin giderilmesinin mümkün olmadığını "Şimdi bazısın da böyle bir aşırı hareketlilik tezahür edebileceği gibi bazısın da içe kapanıklık olarak da olabiliyor. Bunun şeyi her birey farklı olduğu için farklı farklı olabiliyor" şeklinde belirtmiştir.

Selim öğretmen bu soruya cevap verirken "içe kapanma, güvensizlik, korkma" olabileceğini açıklarken kendi öğrencilerinden bir örnek "ıı yine bizim çocuklarımızdan örnekler var. Bu türlü çocuklar özellikle kız çocukları duygusal anlamda ben daha çok olumsuz olarak etkileyeceğini düşünüyorum, çocuklarda yine işte içine kapanma ya da işte uykusuzluk, korkma gibi durumlarla karşı karşıya kalabiliriz. Baba eksik olduğu zaman biraz şey güvensizlik var gibi geliyor çocuklarda mesela geçenlerde kızımız vardı, babası bunu terk etmiş, küçük yaşlarda sonra tekrar geri istiyor kızını kız da kesinlikle bunu kabullenmiyor ve nasıl diyeyim sınıfta daha çok bir içine kapanma, korkma işte her şeyden bezginlik gibi davranışlar sergiliyorlar" vererek açıklamıştır. Selim öğretmen nasıl giderilir sorumuza "aile büyükleri" olarak amca, dayı olabileceğini "Bence şöyle bir yol izlenebilir; özellikle ailedeki yakın kişiler hani baba yerini tutabilecek amca olsun dayı olsun bu tür

kişiler örnek gösterilebilir … onlarla daha çok vakit geçirmesi sağlanabilir onların çocuklarıyla beraber vakit geçirmesi sağlanabilir" belirtmiştir.

Selim öğretmen gibi Veli, Didem, Meryem öğretmen de 'Baba eksikliği nasıl giderilir?' sorusuna "aile büyükleri cevabını vermişlerdir. Meryem öğretmen açıklamasında "Babanın yerini kimse tutmaz ama belki bir parça dayı filan varsa veya ne bileyim dede varsa erkek modeli olması açısından onlarla vakit geçirilebilir, çocuğu hani sahiplenir filan güzel olur" şeklinde konuşmuştur. Çocuğu etkilemesiyle ilgili "sıkıntı olmayacağını" sözleriyle "Tek başına babanın yetiştireceği çocukla annenin yetiştireceği çocuk aynı olmaz. Kesinlikle anneyi tercih ederim kesinlikle, çocuğun tamamen karakterleri ile ilgili çok duygusal bir çocuk mu, mantıklı bir çocuk mu, kabullenmiş mi, annenin eğitim seviyesi davranışları; çevre, çevre de çok önemli 'onun babası şöyle mi' bunlar da etkiliyor çocukların psikolojisini ama ben tamamen bir problem olduğunu düşünmüyorum…anneyle yetişmek büyük bir şans diye düşünüyorum ben bir sıkıntı olacağını düşünmüyorum" ifade etmiştir.

Veli öğretmen çocukta baba eksikliğinin "güvensizlik" yaratabileceğini şu sözlerle "…Baba eksikliği nasıl etkiler, küçükken çocuk kendini güvensiz hisseder o bir, ileriki yaşlarda da lise döneminde filan bunun kontrolden çıkma olasılığı çok yüksek çünkü baba otoritesi yok. Annesi ne derece söz geçirebilir hani topluma olumsuz bir birey olarak eklenebilir bu çocuklar potansiyel olarak gibime geliyor" açıklarken, 'Baba eksikliği nasıl giderilir?' sorusuna tam olarak karşılanmasına imkan yok ama "aile büyükleri" ile boşluk doldurulabilir "… Ailedeki yetişkin erkeklerden birisi, tam olarak imkan yok karşılamasına da ama o şekilde boşluğu doldurabilir biraz kontrol altında tutup, biraz sevgi gösterip bu şekilde bir katkı sağlayabilir" açıklamasında bulunmuştur.

Mine öğretmen bu soruya "Yani şimdi o kadar çok seviyorlar ki babalarını onun oyun oynama aracı gibi kullanıyorlar. Baba çok önemli tek anne veya baba olarak olmaz ikisi de olacak yani. İkisinin de annenin verdiği sevgi ayrı, babanın ki ayrı bizde mesela baba bizim için onlarla oyun oynayan varlık, bende ihtiyaçlarını karşılayan gibi hani çok böyle branşla mı alakalı bizim sosyal bilgiler biraz ciddi bir iş ya onlarla oyun oynayamıyorum, onlara ayak uyduramıyorum. Eşim çok çocuksudur, onlara çok ayak uydurur oyunlar oynar, o yüzden zor yani anne babasız olmaz. Hepsinin yeri farklı" cevap verirken, bu eksiklik nasıl giderilir sorumuza "eğitimle" olabileceğini "Artık anne de veya babada kim yoksa diğerinin de rolünü öğrenmeye çalışacak bir şekilde yani baba eksikliğini baba ne yapar öğrenecek bunun eğitimlerine gidebilir" sözleriyle açıklamıştır.

Selim öğretmen de Mine öğretmen gibi "eğitimle" olabileceğini "Bu eksik nasıl giderilir bu eksiklik sadece babanın varlığıyla giderilir ya da annenin çok iyi eğitilmesiyle giderilir" cümlesiyle belirtirken; çocukta ki baba eksikliğinin etkisinin "kuralsız, saldırgan ve hırçın" olabileceğini örnek vererek "Tek ebeveynli ailelerde burada somut bir örnekten yola çıkmak istiyorum. Bir öğrencimizin

babası cezaevinde ve annesi çocukla ne kadar uğraşırsa uğraşsın çocuğu hiçbir şekilde dizginleyemiyor. Babanın eksikliği çocuğu çok fazla etkiliyor. Çocuğu daha hırçın daha saldırgan ya da kuralsız, davranış anlamında daha kuralsız hale getiriyor" dile getirmiştir.

Kamil öğretmen baba eksikliğinin çocukta "özgüven" eksikliği yapabileceğini kendi yaşamından örnek vererek açıklamıştır:

> "Baba eksikliği çocuğu olumsuz etkiler. Kendi hayatımdan örnek vereyim. Yedi yaşında babasını kaybetmiş biri olarak hayatta yaşadığı zorluklar, efendime söyleyeyim bulunduğunuz yerler de birilerinin babasıyla geçirdiği vakit olabilir veya işte beraber gidip de iyi vakit geçirdiği zamanlar olabilir o an babanın bir eksiklik olması veya işte babanın o aile üzerindeki egemen yapısı o koruyucu yapısını hissetmemeniz, bunlar çocukta bir özgüven eksikliği, bir sanki toplumda bir yalnız kalma duygusunu oluşturuyor, dolayısıyla da biraz daha zor ama iyi bir birey yetişmez mi kısmında böyle bir şey söylemek mümkün değil yani anne gayet de iyi yetiştirebilir imkansız bir şey o anlam da yok."

'Bu eksiklik nasıl giderilir?' sorusuna "giderilmesinin mümkün olacağını sanmıyorum ama annenin tekrar evlenmesi olabilir bununda yerini doldurabileceğini düşünmüyorum" şeklindeki "Bazı şeyleri gidermek belki de mümkün değil, babanın yerine veya bir annenin yerine mesela ikinci bir evlilikte bir anne veya baba başka biri gelse ne kadar yerini doldurabilir, ha ben bunun çok mümkün olacağını düşünmüyorum" sözleriyle belirtmiştir.

Ayşe öğretmen baba eksikliğinin çocuğu etkilemesini kendi akrabasının başına gelen bir olayla "ana kuzusu veya düşkünlük" şeklinde açıklayarak anlatmıştır:

> "Kendi teyzemden örnek verebilirim eşi vefat etmişti; ne oldu, anneye daha fazla düşkünlük oluyor ne derler ana kuzusu diyorlar ya öyle oluyor ve onu da kaybetmek istemiyor, … aşırı bir anneye bağlılık gelişiyor diğer mesela amcam da vefat etti iki çocuğuyla kaldı yengem, onda babaanne dede vardı ve onlar da olumsuz etkilenirlerdi. Anne aşırı derecede eşini kaybettiği için pimpirikliydi, çok aşırı ilgiliydi. Çocuklar mesela bu baskıdan hoşlanmazlar mesela yarım saatte bir arar telefonla durmadan işte ne oluyor burada da annenin olumsuz davranışları çocuğu olumsuz etkiliyor. Anneye evlenmeye gelene kadar uzak yaşadılar anneyi eleştirdiler durmadan niye babaanne dededen de etkilendiler tabi ki…"

Bu eksikliğin ise "annenin tekrar evlenebilmesini" şu açıklamasında "Ben kendimden düşünürsem eğer Allah korusun başıma öyle bir şey gelmez ama mesela Allah korusun eşimin başına bir şey gelse evlenmeyi düşünürdüm tekrardan, neden sonuçta o çocukları tek başına yetiştirmek çok zordur ki eğer erkek çocuklar olduğu için onları bir gözetip, kollayacak benim giremediğim ortamlara

girebilecek bir baba objesinin olması gerekiyor ki elin adamı ne kadar iyi baba olabilir o da tartışılır ama doğru insanı seçebilirsen eğer doğru insanla karşılaşabilirsen olabilir ha doğru insanla karşılaşmazsan ille de evleneceksin de baba olacaksın diye de bir şey yok doğru insan olursa evlenebilirsin bence" belirtmiştir.

Didem öğretmen baba eksikliğinin çocukta boşluk yaratacağını ve bu eksikliğinde aile büyüklerinin kapatabileceğini "Otorite olmadığı için bir boşluk hisseder ama bir şekilde kapatılır ya hani bir annenin dayısı, bir erkek kardeşi yaşına yakın çok yaşlı değil ama yaşına yakın düşündüğü biri bu açığı kapatabilir gibime geliyor ama ne kadar kapatır…." sözleri ile açıklamıştır.

Kaya öğretmen sorumuza "güven ve sevgi ihtiyacı" olarak "Çocuk da bu tamamen belli oluyor, kendini fark ediyor, belli ediyor baktığın zaman sevgi ihtiyacı belli oluyor. Bir erkekle sarılıp oturmak konuşmak, kız öğrenciler babalarına daha çok aşıktır diye anne aynısıdır zaten onun kendisidir. Konuşacakları, düşünceleri hepsi aynıdır ama o sevgi ihtiyacı biriyle paylaşma ihtiyacı belki bir güven ihtiyacı bir erkek öğretmeni veya abisine güven ihtiyacı da olabilir ama en çok ihtiyacı olan sevgiyi istediği belli oluyor" konuşmasında açıklık getirmiş aynı zaman da bu eksikliğin "Anne her şeyini karşılıyor, her şeyi ile mükemmel, eğitimi her şeyi ile mutluluğu, gezmesi tozması ne kadar ne yaparsa yapsın o eksikliği dolduramıyor. Çocuk da bunu mutlaka bir yerden tamamlamaya çalışıyor bir bayandan kadından değil bir erkekten bu da genelde karşılaşacağı kim oluyor, bir öğretmen oluyor, bir abisi varsa büyük, amcası falan dayısı kim sevgiyi, ilgiyi gösterirse bu etki yapıyor" aile büyüğüyle telafi edilebileceğini belirmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli annenin yetiştirdiği çocukta baba eksikliği çocuğu nasıl etkiler sorumuza "içe kapanma, saldırganlık, aşırı hareketlilik, güven ve sevgi ihtiyacı ve bir öğretmenimizde çocuğu iyi yetiştirdikten sonra çocuğu etkilemeyeceğini belirtmiştir. Nasıl giderilir sorumuza "eğitimle, aile büyükleriyle ve giderilmez" cevabını vermişlerdir.

4. 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli babanın yetiştirdiği bir çocukta anne eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli babanın yetiştirdiği bir çocukta anne eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısını öğrenebilmek için "Tek ebeveynli babanın yetiştirdiği bir çocukta anne eksikliği çocuğu nasıl etkiler? Bu eksiklik nasıl giderilir? soruları yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu iki soruya verdiği yanıtlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynli babanin yetiştirdiği bir çocukta anne eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Etkisi	Giderilmesi

Sevgi ve güven ihtiyacı	Aile Büyüğü
Kötü ve sıkıntılı	Emek
	Rehberlik
	Faaliyet
	Giderilemez

Tablo 17'de görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dördü "sevgi ve güven eksikliği" olabileceğini, bir öğretmen savunmasız, beş öğretmen "kötü ve sıkıntılı" bir durum olarak belirtmiş ve nasıl giderilir sorumuza bir öğretmenimiz "emek harcanması", bir öğretmen "rehberlik verilmesi", bir öğretmen de çeşitli "faaliyetler" içerisinde olmalı derken, dört öğretmen giderilmez ve üç öğretmen "aile büyüğü(teyze, hala vs.) şeklinde açıklama yapmıştır.

Kerim, Kaya, Mine ve Didem öğretmen çocukta anne eksikliğinin "sevgi, güven ve şefkat" eksikliğine sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Kerim öğretmen "İşte annenin verebileceği şefkat ve sevgi eksik kalır bana göre" şeklinde açıklarken, 'Nasıl giderilir? sorusunu "Asgariye indirilebilir, giderilemez diye düşünüyorum" cümleleriyle açıklamıştır.

Kaya öğretmen çocukta "sevgi eksikliği ve büyük boşluk" olur şeklindeki açıklamasında "Bunun örneği var mı bizde burada pek yok ama bazı öğrenciler var annesi vefat etmiş ama babası yeniden evlenmiş, üvey annesi mesela ilgileniyor ama farklı o da tam tersi bayan öğretmenleri anne olarak görmeye, kimden ilgi görürse ona gidiyor aslında sevgi görürse diğer herkes onun için eşit ama birisi anaç tavırla, anne sevgisiyle yaklaştığı zaman ona kaymış olacak hani dediğim gibi babanın eksikliği tamamlanır bir tek o sevgi eksikliği kalır ama bir annenin hayatında eksikliği olan çocukta daha büyük bir boşluk oluyor belki o çocuk zaten çoğu zaman bocalıyor. Ne yapacağını bilmiyor bir hedefi vardır ama tünelin ucunda ışık göremiyor karanlığa doğru gidiyor, karambole gidiyor. Sabah kalk okula dediler git dediler çocuğun hedefi olmadan ortalıkta dolanmış olan anne eksikliği olan çocuk sürekli anne işliyor çocuğu baba ilgilenebileceği şeyler, her şeyi ile ilgileniyordur ama sadece tamam derslerine çalış iyi ol bu gibi olacak ama anne hayata dair her şeyi dokunuşları yapacak olan annedir en büyük eksiklik babadan ziyade annede olur" dile getirmiştir. Anne eksikliğinin giderilmesi için "emek harcamak" derken yaptığı açıklamada "Üvey anne sevgi göstersin yaptığı zaman emek harcadığından dolayı o sevgisini gördükten sonra bağlanıyor, ayırt etmediği sürece ona hissettirmediği sürece eksikliği, çok güzel tamamlıyor bu şekilde yine sevgiyle tamamlamış olacak" belirtmiştir.

Mine öğretmen "güvensizlik ve sevgisizlik" olarak yaptığı açıklamada örnek vererek açıklamıştır. "Çok etkiliyor, gerçekten anne sevgisi yine aynı şeyi örnek vereceğim; işte çocuğun davranışları diyormuş ki 'Annem beni sevmiyor, ben anneme güvenmiyorum, beni bırakıp gitti

diyormuş. Sevgisizliktir, güvensizlik çünkü o 0-6 yaş güven dönemi ya o da anneden oluyor, anne bırakıp giderse, ne oluyor giderse; sevgisizlik, güvensizlik oluyor çevreye karşı babada bunu nasıl giderecek", ayrıca eksikliği giderebilmek için çocuğu aktif yaşatıp "faaliyetlere" teşvik edilebilir "Çok büyük bir sevgi vermesi gerekecek, sürekli onlarla ilgilenmesi lazım o eksikliği hissettirmemesi lazım, çocukları aktif mi yaşatacak, nasıl olacak sürekli faaliyet içerisinde olursa belki akıllarına gelmeyebilir" şeklinde açıklama yapmıştır.

Didem öğretmen "sevgi eksikliğinden" bahsederek "Anne yokluğu büyükanne her şeyleri, baba hani çocuğa yetmeye çalışır ama ne kadar yetecek. Maddi olarak ihtiyaçlarını karşılar anne sevgisini, anne ilgisinin tam sağlayamaz. Bütün gün çalışıyor olacak zaten anne sevgisi, anne ilgisi mümkün değil sağlanamaz" açıklamış 'Nasıl giderilebilir?' sorusunun cevabını "Okullarda rehberlik verilecek çocuklara, başka yapacak bir şey yok, okulda rehberlik verilecek" diyerek açıklamıştır.

Selim öğretmen özellikle kız çocukların daha çok etkilendiğini ve çocukların cinsel gelişmeleri hakkında bilgi eksikliği veya yanlış yönlere sevk ediliyor şeklinde "Bence daha çok duygusal anlamda etkiliyor kız çocukları, daha çok etkiliyor diye düşünüyorum anne eksikliği yani işte özellikle cinsel gelişmeleri hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamaları veya yanlış bilgiye sahip olmaları çocukları yanlış yönlere doğru sevk ediyor diye düşünüyorum" anlatırken, nasıl giderilir sorumuza "teyze veya hala" olabilir diyerek "…Anne içinde yine aynı şekil de teyze, hala gibi kişiler örnek gösterilebilir, onlarla daha çok vakit geçirmesi sağlanabilir" dile getirmiştir.

Suat, Kamil, Ayşe, Veli ve Meryem öğretmen anne eksikliğinin giderilemez olduğunu ve çocuklar üzerinde kötü, sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Ayşe öğretmen açıklamasında "Anne eksikliği giderilemez bence baba olmaya da bilir belki anne çünkü her yönden biraz daha çocuğunu benim gördüğüm kadarıyla anneler evlenmese bile çocuklarını yetmeye çalışıyor yetebiliyor..." Çocuğu çok büyük etkileyeceğini sözleriyle "çok zor bir şeydir ve asla eksikliği kapatılamaz ne olursa olsun bir başka bir kadın annenin yerine geçemez" belirtmiştir.

Veli öğretmen anne eksikliğinin çocukta "anne sevgisi" eksikliği yolacağını ve doldurulamayacağını "…Anne sevgisi eksikliği; bunun imkanı yok dolmasına, çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılaması olsun, çocuğun yetiştirilmesinde gösterilmesi gereken sabır olsun, ha bunlar erkekler de kadınlar kadar yok, bunu hepimiz biliyoruz zaten o çok daha kötü bir durum annesiyle yaşanması yine bir nebze kurtarıyor, baba eksikliği giderilmez de anne eksikliği kadar büyük değil bence bu çok daha kötü bir durum her yönden etkiler bence" sözleriyle dile getirmiştir.

Kamil öğretmen sorumuza "Biraz daha sıkıntılı olur çünkü annenin yetiştirmesi biraz daha kendini adanmışlık duygusu oluyor, biraz daha kendini tamamen vakfetme oluyor, fakat ama baba

yeni bir evlilik yoluna gidebilir veya tam ilgilenemeyebilir dolayısıyla annenin yetiştirmesi babaya göre biraz daha olumlu, daha kolay olur, Baba ister istemez çünkü erkeklerin o anlamda hayatta ki ihtiyaçlarını gidermek işte işe gidecek mutlaka birinin olması gerekiyor biraz daha zor diye düşünüyorum" şeklinde cevap vermiştir.

Meryem öğretmen annenin eksikliğinin çocuk üzerindeki etkisine kendi öğrencisinden örnek vererek açıklama yapmıştır:

> "Bu çok büyük bir şey işte yani annelik doğuştan bir şey olduğu için içgüdüsel bir şey annelik çocukta o eksikliği kapatması, babaya göre çok zor diye düşünüyorum. Anneyle bağıntılı doğuyor çünkü o yüzden bu çok çok zor bir şey şimdi bir tane öğrencimiz var; babasıyla yetişen anne terk edip gitmiş çocuk babayla ama tek babasıyla yaşamıyor işte halası var yanında ve babaannesiyle birlikte yaşıyorlar. Çocukta baba, baba şey gibi hani sadece vicdanını rahatlatmak için besliyor durumunda ama baba ilgileneyim, ne bileyim bize hiç mesela durumunu sormadı filan hala çok ilgileniyor hala baskın karakter, o da çok disiplinli, o da çok sıkıyor çocuğu çok disiplinden boğulmuş artık ama çocuğun hani böyle garip bir davranışı yok. Ondan sonra farklı bir şey yok hala o yeri doldurmuş ben şu an onu hissediyorum. Hala gerçekten özverili bir hala, o hatta hiç şey demiyor mesela çok ilginç herkes de görüyor bunu ayyy Benim annem niye kaçtı gitti filan demiyor Babam diyor eve gelmiyor hiç çok geç geliyor, hep babadan şikayet ediyor, anneden zaten bir beklenti yok o yüzden bu şekil de olan çocuklar da anne veya baba bir ilgi varsa bunu üç beş katına çekmeli bu eksiklikleri gidermeli diye düşünüyorum o halasıyla gideriyor ve mutlu şu anda."

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çocukta anne eksikliğinin etkisinin "anne sevgisi eksikliği" olacağını bütün katılımcılar açıklamış ve eksikliğinin giderilemeyeceğini açıklamışlar ancak bir nebze olsun büyükanne, teyze veya hala o eksikliği kapatabileceğini veya faaliyetlere teşvik edilebileceğini belirtmişlerdir.

4. 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabanin yetiştirdiği çocuklarda anne ve babanın yokluğunun çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabanın yetiştirdiği çocuklarda anne ve babanın yokluğunun çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısını öğrenebilmek için "Büyükanne ve büyükbabayla yetişen çocuklarda anne ve babanın yokluğunun çocuk üzerindeki etkisi nedir?" sorusu sorulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyükanne ve büyükbabanin yetiştirdiği çocuklarda anne ve babanin yokluğunun çocuk üzerindeki etkisine yönelik algısı

Gerileme
Şımarık
Sorumsuz
Geleneksel
Kontrolsüz
Duygusal Eksiklik
Savunma Mekanizması

Tablo 18'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlarda üç öğretmen "şımarık" olabileceğini, biri "kontrolsüz", iki öğretmen "savunma mekanizması" geliştirdiklerini belirtirken, biri "geleneksel", diğer öğretmenlerde "duygusal eksiklik" olarak dile getirmişlerdir.

Selim, Meryem ve Kaya öğretmen çocukların "şımarık" olabileceklerini belirtirken, Selim öğretmen aynı zaman da çocukların serbest bir şekilde yetiştirildiğinde gerçek hayatta zorluk yaşamasına sebep olacaktır açılmasında "Yani burada çocuklar anne baba sevgisinden mahrum kalabilirler, aşırı şekilde şımartılabilirler, ya da işte büyükanne ve büyükbabanın karakterine göre daha hırçın bir şekilde ya da nasıl diyeyim daha serbest bir şekilde yetişebilirler bu da şımarık, hırçın ya da aşırı boş vermişci bir şekilde yetişmeleri çocuğun gerçek hayatta karşılaştığında zorluklarla karşılaşmasına neden oluyor; orada bir takım sıkıntılar çekebilir çocuklar" bulunmuştur.

Meryem öğretmende sorumuza daha önce sormuş olduğumuz soruda da belirtirken, kendi öğrencisinden örnek vererek "şımarık" olabileceğini belirtmiştir. Meryem ve Kaya öğretmen bu çocuklarda "gerileme" gözlemlediklerini belirtmiştir. Meryem öğretmen örnek verdiği öğrencisinde " Çocuk da hani gerileme dediğimiz davranış var ya bebeksi konuşma, bebek gibi yürüme filan böyle şeyleri de görmeye başladık" şeklinde açıklama yaparak öğrencisinin durumunu dile getirmiştir:

> "Bir tane öğrenciniz var 6. sınıfta anne baba bırakıp gitmiş çocuğu ya da ayrılmış nasıl olmuşsa dede ve babaanne ile büyüyor çocuk, çocuk inanılmaz derecede şımarık bir çocuk, onun dışında anneanne işte babaanne ona yemek koyuyor, öğle arası yesin diye o çocuk zorla yemekleri sınıf arkadaşlarına yedirtiyor. Onlara bir şey demiyor ve yemek istemiyor ve sonra kantinden bir şeyler alıp yiyor mesela işte düzenli olarak kitap ve defterini unutuyor ve dedesi ona getiriyor, veriyor; ders esnasında, otorite kesinlikle olmuyor ya da bizim karşılaştığınız örnek ama ben öyle gözlemliyorum. Genel anlamda çok otoritesiz çocuklar yetişiyor, disiplin boşluğu oluyor sıkıntı oluyor."

Kaya öğretmen bu soruya daha önce kendisine sorulan sorunun yanıtını bu soruyla birleştirerek; bu çocuklarında aynı zamanda gerileme yani duygusal ve hareket açısından kendi bulunduğu yaş gelişim özelliklerinin altında tavır ve davranış sergileyebildiğini; öğrencisinde gözlemlemiş olduğu bir durumla açıklamıştır:

> "…Mesela burada Van depreminde ailesini kaybetmiş, burada Antalya da anne baba evlatlık olarak almış, biraz yaşça büyükler yaşlılar, ama çocuk da bu tamamen belli oluyor kendini fark ediyor….Evlatlık olduğu kişiler dedesi ninesi yaşında evlat edinmiş durumda, o çocuk bir 8. sınıf çocuğu değil de 5. sınıf çocuğu gibi önce bilmiyorduk. Bu çocuk niye böyle çocukça davranıyor hani evde oturup bebeklerle oynayacak çok farklı çünkü dede nine ona torun gözüyle bakıyor bu sefer baktığın zaman; o yetiştirecek dede ve ninesi ile yetişen çocuk da ne oluyor o sevgiyle büyüyor ama hep çocukça, korumacı tavrı da var. Anne baba ne yapıyordu hayatı hazırlıyordu, yapması gereken sorumlulukları görevleri ama dede, nine nasıl yaklaşacak; biz onu yaparız, canımız torunumuz bizim, o mutlu olsun, oynasın, gülsün, onun her ihtiyacını yapalım ama bu sefer çocukta o sorumluluk olmayacak. Anne baba onu aşılayan kişidir; tamam mutlu olsun, sevilsin ama görevlerini yerine getirsin, bildiğim kadarı ile dede nine bunu hiçbir zaman söylemez. Saygısızlık yapmadığı sürece, farklı bir şey yapmadığı sürece çünkü onlar ömrümüzün sonuna geldik; bu çocuk da mutlu olsun bir şeyler yapalım. Bir nevi baktığımız zaman çocuğu hayata hazırladığımız zaman bu çocuğa zarardır. Bir nevi illa kötü davranmamak her şey anlamına gelmez, bu sefer öyle bir eksiklik olabilir. Çocuk sorumluluklarından görevlerinden uzak kalmış olabilir."

Ayşe ve Didem öğretmen "savunma mekanizması" geliştirebileceklerini belirtmiştir. Açıklamasında "…O çocukta ne yapıyordur savunma mekanizmaları geliştiriyordur. Annesine varmış gibi düşünüyordur, ben rastlamadım hiç bilmiyorum ama ne yapıyordur; o çocuk, empati kurduğumda babaanneyi, ananesini annesi gibi dedesini de babası gibi görüyordur" söylemlerde bulunmuştur.

Didem öğretmen kendisinin sınıf öğretmeni olduğu sınıfta bir öğrencisinde karşılaştığı durumu anlatarak açıklamış ve öğrencisine doldurması için verdiği öğrenci tanıma formunu; kendi istediği şekilde, gerçeği beyan etmeyen açıklamalarla doldurduğunu söylemiştir. Olayı şu şekilde anlatmıştır:

> "…Geçmişte anne babası olmayan öğrencilerim oldu. Kimisi büyükanne büyükbaba yanındaydı. Yurt dışında çalışıyordu; anne baba yok değil de para gönderiyorlardı. Bir de bundan önce çalıştığım yerde anne kaçmış, baba kendini vurmuş, büyükanne ve büyükbaba da kalıyordu; çocuktan hiç haberleri yoktu. Hani geliyordu okula zaten büyükanne ve

büyükbabayla arası sorunluydu, okula geliyordu, araştırıyordu; ama ne desen de yani okula diye çıkıyordu, evde kontrol yoktu, internet kafelerde dolaşıyor, çıkış saatinde de eve gidiyormuş. Onu da sonradan öğrendik kimseye söylemiyordu; anne babanın olmadığını ki ben bir arkadaştan öğrendim ki sınıf öğretmenleriydim onların, söylemedi. Belgeler doldurtuyorduk aileyle ilgili babaya bir iş yazmış, anneye merdiven yıkıyor yazmış, bir şeyler yazmış kağıdı bilmiyoruz, ailelerin hepsini bilmiyoruz ki ne yaptıklarını bu eksiklikler oluyor. Anne babanın olmaması veya annenin olmaması eksiklik yaratır. Büyükanne, babanın yanında kalması da eğer otorite sahibi ise büyükanne, büyükbaba çocuğu iyi yetiştirebiliyorlarsa çok iyi eğitiliyorlar hiç bir eksiklikleri kalmıyor, sadece eksikleri anne ve baba o isimler eksik kalıyor ama demin anlattığım gibi büyükanne büyükbaba sadece ilgileniyoruz diye düşünüp de hiçbir şey bilmiyorsa çocuk ortalıkta mahvolup gidiyor, hiç olup gidiyor, arkadaş çevresi onu etkiliyor, farklı çevrelere giriyor, okul bir şekilde öğrenince çıkartmaya çalışıyor ama nereye kadar sonuçta yirmi dört saat peşinde değilsin çocuğun, okulun sınırlarından çıktıktan sonra görev alanımız bitiyor; öyle olunca çocuğu etkiliyor, her durumda etkiliyor, annenin yokluğundan etkileniyor, babanın yokluğundan da etkileniyor, ikisinin yokluğu hele daha çok etkiliyor."

Mine öğretmen çocukların büyükanne ve büyükbaba yanında "geleneksel" yetişeceğini şu cümlelerle "…Büyükanne ve büyükbabayla yetişen, onların tarzı ile yetişmiş olacak, çocuk çok geleneksel yetişmiş olacak ne derlerse yapmış olacak anne baba olmadan nasıl olur zor ya…" dile getirmiştir.

Kerim öğretmen "duygusal yönünün eksik" olacağını belirtmiş "Evet şimdi aile şu açıdan sadece ihtiyaçların giderilmesi değil bunun duygusal yönü ayağı eksik kalır" sözleriyle açıklamıştır.

Veli öğretmen bu çocukların yetiştirme yurdunda kalmaktansa büyükanne ve büyükbabanın yanında kalmasının çocuk açısından daha olumlu olacağı yönündeki cevabında "Yani şöyle söyleyeyim bu çocuk hani bir yetiştirme yurduna gitse çok daha kötü olurdu, ondan bir nebze iyidir öyle söyleyeyim ama büyükanne ve büyükbabayla dediğim gibi o açıdan bakmamız gerekiyor. Tamamen yalnız kalmasındansa bu iyi bir durumdur. Çocuk için yani anne ve babasının birinin olmamasından bile belki daha iyi bir durum olabilir, ikisinden de biraz biraz var ki o yetişkinlerde gerekli sevgiyi ilgiyi göstereceklerdir ona" ifadelerine yer vermiştir.

Suat öğretmen büyükanne ve büyükbabanın "sevgi ve tahammül seviyesinin yüksek" olduğunu "Büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocuklarda anne baba olmasa bile büyükanne ve büyükbaba bir bakıcıya göre çok çok daha sevgiyle yaklaştığı için çocuğa veya tahammül seviyesi

daha yüksek olduğu için geleneksel ailelerde yaşayan çocuklar anne, baba eksikliğinde; çekirdek aile kadar çok etkilenmezler" belirtmişlerdir.

Kamil öğretmen "ciddi sorunlar" olabileceğini, eldeki imkanlarla en iyi şekilde çocukların yetiştirilmesi gerektiğini "Aslında ben anne ve babanın toplumda, aile de her yerde vazgeçilmez olduğu düşüncesindeyim. Bir annenin, babanın eksikliğinde ciddi sorunlar yaşanabileceğini, anne babasının olmaması bu dedenin veya nenenin çok şefkat içerisinde davranması normal hani davrana da bilir fakat bunun yeterli olmayacağı, ne yapılabilir kısmı, toplumda işte var olan ne ise onunla yetinmek elde ki imkanlarla en iyiye ulaşmak, dedesi, nenesi ne kadar iyi eğitim verebiliyorsa veya ne kadar fiziki imkan sağlıyorsa en iyi onu kullanacak, elinden geleni yapacaklar yani" sözleri ile dile getirmiştir.

4. 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların davranışlarına ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların davranışlarına ilişkin algısını öğrenebilmek için "Tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların diğer çocuklardan farklı davranış gösterdiğini veya sorunlu çocuklar olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların diğer çocuklardan farklılaşan davranışlarına ilişkin algısı

Sessiz
Hareketli
Otorite Eksikliği
Psikolojik Eksiklik
Gerileme
Şımartılma

Tablo 19'da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlarda beş öğretmen sorunlu çocuklar olmadığını, diğer öğretmenler ise "psikolojik eksiklik veya şımartılma, sessizlik, hareketlilik gözlenebileceğini" belirtmiştir.

Kerim, Veli, Selim ve Ayşe öğretmen sorunlu veya diğer çocuklardan farklı davranışları olabileceğini belirtti. Kerim öğretmen "sorunlu" olarak ifade ettiğimiz şeye göre değişeceğini, çocuğun hareketli veya sessiz olmasının sorun olarak algılanıp algılanmamasına bağlı olacağını "Şöyle düşünüyorum ki düşünmemek şu ana kadar ki olan şeyle çelişki anlamına gelir; yalnız sorun orada, sorunu iyi tespit etmek lazım mesela birisine göre çocuğun hareketli olması sorundur, birisine

göre sessiz olması sorun olabilir; değişken bir şey hani beklenenden kastım ideal şey tipini yakalayamayabiliriz ama tabii bunu da eğitim kesinlikle bir yere kadar düzeltir ki yok edemez" ifade etmiştir.

Veli öğretmen bu soruya tek ebeveynli annenin yetiştirdiği çocukta "otorite eksikliği" olabileceğini ifade etmiştir. Kendi öğrencilerinden gözlemlediği dedesi ve babaannesiyle yetişen bir çocuğun iyi bakıldığı sürece diğer çocuklardan farklı olmadığını sözleriyle "Evet, öncelikle tek ebeveyn yetişenler de işte babası olmayanları ele alırsak; bir şey var, otorite eksikliği var, çocuğu etkiliyor yani bu belki çok doğru değil ama otorite diye bahsediyorum ama kullanıyoruz bunu kullanmazsak olmuyor. Çocuğun babası ile iletişime geçiyorsun annesi ile iletişime geçiyorsun ama babasıyla konuştuğun zaman problemler çok daha çabuk çözülüyor gerçekten bu çocuğun denetimi açısından böyle bir şey var. Büyükanne, büyükbabayla yetişen çocukta bir kere ikinci çalıştığım okulda böyle biri vardı sadece dedesi ve babaannesiyle yaşayan, o çocukta da ben hiçbir şey görmedim, çok iyiydi yalnız diğer çocuklara oranla çok daha iyi bakılıyordu, giyimde şunu bunu her yönden temel ihtiyaçları karşılandığında; diğer çocuklardan bir farkı olmuyor öyle söyleyeyim ama tek ebeveyn durumu sıkıntılı" açıklık getirmiştir.

Selim öğretmen davranışlarının farklı olabileceğini bunu sebebinin de önlerinde uygun rol ve modelin olmaması şeklinde "Yaa aynen diğer sorular da benzer durumlar vardı. Bence normalden farklı davranış sergiliyorlar bu çocuklar, genelde sebebi de önlerinde uygun bir rehberin, uygun bir modelin bulunmaması diye düşünüyorum" açıklamıştır.

Ayşe öğretmen çocuklarda "psikolojik eksiklik" olacağını ve bunun ömür boyu her zaman hayatında hissedeceğini belirterek, çocukların kendilerini "değersiz ve hor" göreceklerini anlatmıştır:

> "Tabii ki sorunlu şöyle, psikolojik olarak muhakkak eksiklik olacak ve hayatı boyunca bunu yaşar ve asla unutamaz bence çünkü bir annenin, babanın yerini hiçbir şey tutamaz; ne kadar seviliyor da olsa, ne kadar her şey istediği şeyler alınıyor da dahi olsa, hayatı mükemmel bile olsa ki hayati zaten mükemmel olamaz da psikolojik olarak hep bu eksikliği ömür boyu, her zaman yaşar, evlilik hayatında da ömür boyu yaşayacaktır ki bu mecburiyetten olan şeyler ki ne olur anne baba boşanır; hepsi kendi hayatına kurar, çocuklar onlara kalır yani istenmiyorum, sevilmedim ben, bırakıldım, annem babam değer vermedi atıldım, bir köşeye gibi bir psikoloji girer çocuk kendini hor görür, değersiz görür yani beni istemediler, beni sevmediler, beni attılar ki onlarda ileride anne baba olacak; ne olacak, hep içinde bir eksiklik yaşayacak, ömür boyu yani çok kötü bir psikoloji olsa gerek…"

Kaya öğretmen sorunlu olarak bakmadığının "yaşından küçük ve şımarık " hareket edebileceklerini cümleleriyle "Sorunlu çocuk değildir, olmuyor da dediğim gibi bir tek hani çocukça oluyorlar, biraz daha yaşlarında olması gereken davranışlardan bir, iki yaş daha küçük oluyorlar ben böyle bir şey gözlemledim daha önceki yıllarda da vardı öğrencilerimizden, o çocuk da aynı böyleydi hani daha çok çocukçaydı ben dede ile nine ile bu şekilde şımartılmasına bağlıyorum bunu yapmalısın, şunu yapmak zorundasın gibi bir şey ona lanse edilmemiş hiç bir şekilde ve diğer çocuklardan farklı bu şekilde olabilir daha çocukça davranış haa akran arasında da diğer çocuklar davranışları yadırgayacaktır çünkü akranlar çok acımasızlar asla affetmezler eksik veya fazla bir şey gördüğü çocuğun yüzüne söyleyeceklerdir mutlaka" dile getirmiştir.

Meryem öğretmen sorunlu bir çocuk olarak görmediğini bunu tamamen yetiştiren kişiyle alakalı olduğunu "Hayır, hiç böyle bir ön yargım yok. Sorunlu çocuklar olduğunu kesinlikle düşünmüyorum. Bu tamamen büyükanne, büyükbaba, anne veya babanın eğitim seviyesine, ondan sonra zihnine, beynine bakan bir şey yani hiç şeyle genellenmemesi gerekir kesinlikle" sözleriyle bildirmiştir.

Mine öğretmen çocuk iyi yetiştirilirse bir sorun olmayacağını "İyi yetiştirirlerse bence sorun olmaz yani ya anne ya da baba, büyükanne, büyükbaba; bilinçli insanlarsa böyle bir sorun olacağını sanmıyorum yani onu bir şekilde hallediyorlar okula gidilebiliyor, uzmanlarla görüşülebiliyorlar o sorun çözülebiliyor yani" açıklamıştır.

Kamil öğretmen çocukların daha çok "içe kapandıklarını" bunu da sorun olarak görürseniz sorun olarak bakılabileceğini "Yoo ben buna birebir ama sorunludan ziyade içe kapanıklığı sorun olarak değerlendirirseniz düşünüyorum ama hani şiddete meyilli anne, babayla yetişenler vurdulu, kırdılı denk gelmedim on dört senedir denk gelmedim ama daha çok zıttı oluyor, dışa vurmuyorlar daha çok içe atıyorlar, daha kapanık oluyorlar bu da zamanla bu da anne, baba olacak bu gelecek nesiller için aslında sıkıntı oluşturabilir yani" sözleriyle açıklamıştır.

Suat öğretmen sorunlu olarak değil ama ciddi problemlerin olabileceğini "hakkı olamayan şeylere fazla toleranstan dolayı kendi hakkıymış gibi görebileceklerini, aşırı serbestliğin çocuklarda davranış sorunlarına yol açacağını konuşmasında şu şekilde belirtmiştir:

> "Sorunlu olarak ifade etmeyeyim de tabii davranışsal anlamda ciddi problemler oluşabiliyor mesela tek ebeveynli olduğu zaman mesela anne, babanın yokluğunda ne yapıyor, çocuğuna daha fazla tolerans tanıyarak, daha fazla haklar vererek gidermeye çalışıyor ve bu sefer çocuk aslında hakkı olmayan şeyleri kendi hakkıymış gibi düşünebiliyor ya da büyük ebeveynler, anneanneler, babaanneler, dedelerle yaşayan çocuk ne yapıyor, çocuklara çok kıyamadıkları,

sevgilerini yanlış ifade ettikleri için aslında bu kıyamamak değil de sevgilerini yanlış ifade ettikleri için çocuklara davranışsal anlamda aşırı derecede serbest bırakıp davranış sorunlarına yol açabiliyorlar. Çocuk her şeyi hakkıymış gibi görmeye başlıyor."

Didem öğretmen çocuğun yetiştirilme ve büyüme ortamıyla alakalı bir durum olduğunu "Büyükanne, büyükbabanın durumuna bağlı çocuk üzerinde iyi bir otorite kurarlarsa, eminim o çocuk en başarılı çocuk oluyor ama kuramazlarsa, hiç olup gidiyor çocuk…" belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tek ebeveynle veya büyükanne ve büyükbabasıyla yetişen çocukların diğer çocuklardan farklı davranış gösterdiğini veya sorunlu çocuk olarak algılayıp algılamadıklarını belirlemek için kendilerine yöneltilen soruya beş öğretmen farklı davranış sergilediklerini ve sorunlu olabileceklerini belirtirken diğer öğretmenler sorunlu olmadıklarını belirtmişlerdir.

3. 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Bilinçlendirilmesine Yönelik Önerileri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin bilinçlendirilmesine yönelik önerilerini öğrenebilmek için katılımcılara "Bu türlü yetişen çocuklara okulun nasıl bir yardımı olabilir?", "Öğretmenler nasıl davranmalı ve öğretmenler nasıl bilinçlendirilmeli?", "Aile nasıl davranmalı ve nasıl bilinçlendirilmeli?", "Çocuklara bu konuda nasıl eğitim verilmeli?" soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin bilinçlendirilmesine yönelik önerileri

Okula Yönelik Öneriler
Rehberlik Servisleri
Akran Desteği
Veli Görüşmeleri
Ziyaretleri
Seminerleri
Maddi Ve Manevi Destek
Öğretmenlere Yönelik Öneriler
Farkındalık
Etkinlik
Kahvaltıya Götürme
Hediye ve Eğlendirme
Sinemaya Götürme
Sevgi
Toplantılar
Müsamahalı

	Empati
	İş Birliği
Aileye Yönelik Öneriler	
	Psikolojik Yardım
	Devlet Desteği
	Okuldan Destek
	Uzman Yardımı
Çocuklara Yönelik Öneriler	
	Rol ve Model Olmak
	Kendine Güven Aşılama
	Yol Gösterme
	Değerler Eğitimi
	Kollamak, Gözetmek
	Görüşmeler
	Empati
	Seminerler
	Kitap ve Film
	Spor ve Aktivite

Tablo 20'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okulun nasıl yardımı olabileceğini sorduğumuzda öğretmenlerden yedisi "rehberlik servisinin" yardımı olabileceğini, öğretmenlerin bu konuyla ilgili davranış ve bilinçlendirilmesi ile ilgili düşünceleri ise katılımcılardan beşi "farkında olmak" şeklide yanıtlarken, diğer öğretmenler "toplantılar ve etkinlikler" yapılarak, "sevgiyle ve müsamahalı" davranmalı çocuklara şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aileye yönelik önerilerinde üç öğretmen "uzman yardımı ve psikolojik destek" şeklinde cevaplarken, diğer öğretmenler "okul desteği ve devlet desteği" alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuğa verebilecek eğitim olarak "rol ve model" olmak diyerek belirtirken iki öğretmen, dört öğretmen "değerler eğitimi" verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Diğer öğretmenler ise çocuğa empati yapmak, yol göstermek, kendini ispatlamalı, spor ve aktivitede bulunmalı demişlerdir.

Kerim, Veli, Kaya, Meryem, Mine, Kamil ve Didem öğretmen okulun çocuklara yardımı konusunda en çok "rehberlik servisinin" yardımı olacağını belirtmişlerdir. Kerim öğretmen rehberlik servisinin kullanılabileceğini "Rehberlik servisleri kullanılabilir, öğretmenlerin eğitim de zaten her biri farklıdır bu öğrencilerin özel durumlarının olduğunu göz önünde bulundurarak öğretmenler onlara yaklaşım da bulunursa iyi olur. Hem akademik hem de sosyal açıdan" açıklamıştır.

Veli öğretmen aynı zamanda "veli ziyaretlerinin" de yapılması gerektiğini "Rehberlik servisinin yardımı olur, nasıl olur; problemlerini yakından takip eder, haftalık çağırıp durumlarını kontrol edebilir. Veli ziyaretleri olsun, gidip babasıyla yaşıyorsa erkek öğretmenler gidip veli ziyaretinde ona yalnız olmadığını hissettirebilir bu şekilde katkıları olur yani" sözleriyle dile getirmiştir.

Meryem öğretmen rehber öğretmenin yanında, çocuklara "hediye ve eğlendirme" olsun çeşitli etkinlikler içerisinde "kahvaltı veya sinemaya" götürme şeklinde davranılabileceğini "Bununla ilgili rehber öğretmeni yardımcı olabiliyor … Okul başka ne yapabilir bununla ilgili çocuğu mutlu etmek adına hediyelendirme, eğlenceli şeyler olabiliyor veya bu şeyler oluyor ya kahvaltıya götürme olabiliyor, sinemaya götürme, bizim koçluk sistemi var okulda; koçu olduğunuz çocuklarla etkinlikler yapıyorsunuz, ailesiyle tanışıyorsunuz filan iyice onu tanıyorsunuz nasıl ders çalışıyor, hangi dersleri seviyor filan böyle şeyler yapılabilir" anlatmıştır.

Mine öğretmen "rehber öğretmen ve uzman desteği" verilebileceğini "Rehberlik servisi yardımcı oluyor bu konuda zaten eğer halledilemiyorsa uzmana yönlendiriliyor o şekilde yardım edilebilir" belirtmiştir.

Kamil öğretmen rehber öğretmenin yanında çocuklara "maddi ve manevi" desteğin verilmesi gerektiğini "Okulda işte sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, devletin oluşturduğu şeyler var statüler var. Bunların; sınıf öğretmeni birincil, rehberlikçiye ihtiyaç duyulursa ona götürmek işte efendime söyleyeyim maddi ve manevi bir eksiği varsa müdür, müdür yardımcısı tamamlasın bu şekilde eksiklikler giderilebilir" dile getirmiştir.

Didem öğretmende "rehberlik servisinin" daha önemli olduğunu "Rehberlik vereceğiz yapacağımız başka bir şey yok çünkü öğretmenin elinden bir şey gelmiyor. Rehberlik mesela bu çocukta böyle bir sorun var biraz ilgilen demedikten sonra günde üç yüz çocuk görüyoruz her birini bilmiyoruz, sınıfımızın dışındakini ki demin anlattın bazen onlar bile yalan bilgi çıkıyor, o yüzden rehberlik yönlendiriyor. Rehberlik ne derse ne yaparsa bizde sorun olduğunda onlara yönlendiriyoruz en iyi onlar biliyor bizim alanımız değil, onun için biz yardımcı olamıyoruz" sözleriyle ifade etmiştir.

Kaya öğretmen "rehber öğretmenin" bir yere kadar yardım edebileceğini asıl "veli ile görüşme" yapmak gerektiğini, okulun bu konuda veliyi bilgilendirmesi gerektiğini "Okullar ne yapılabilir, onların daha çok bilinçlendirmesi öğrenciye, nasıl yaklaşılması gerektiğini çünkü öğretmen ve rehber öğretmen, öğretmen rolündedir anlatacağı şey farklıdır. Bu konuyla ilgili biz ne kadar konuşsak da çünkü bunu niye yaptın, yaptığı davranışı bilmiyor ki normal olarak karşılıyor bunu düzeltmenin yani okulun yapacağı şey nedir, veli ile görüşmektir hani tamam bu şekilde davranıyorsunuz, davranış bu ama bu ileride şunlara yol açacak, bunlara yol açacak, veliyi bilgilendirdiğimiz zaman onlar davranışları değiştirebilir" belirtmiştir.

Ayşe öğretmen okulun bir yardımı olamayacağını "Okul olarak okulun çok bir yardımı olabileceğini düşünmüyorum" sözleriyle dile getirmiştir.

Selim öğretmende "akran desteği" verilebileceğini "Yani arkadaşlarından destek sağlanabilir, akran desteği, akran eğitimi diye dediğiniz bir durumdan faydalanırsak özellikle üst sınıflarda ağabey

modeli vardır bazı okullar bunu yapıyor. Özellikle kolejler bu şekilde yaklaşıla bilinir bence akran desteği sağlanılabilinir özellikle" anlatmıştır.

Suat öğretmen sözlerinde okulun "hayata hazırlayan" bir kurum olması açısından konuyu ele alarak "davranışsal anlamda doğruyu ve yanlışı" öğretmesi gerektiğini "Okul her şeyden önce hayata hazırlayan bir kurum olduğu için davranışsal anlamda doğruyu yanlışı öğretmemiz gerekiyor çocuklara, çocuk doğruyu ne için yapmalı, çocuk doğruyu doğru olduğu için yapmalı başkalarından korktuğu için ya da toplumun dışına itileceği için değil. Doğruyu doğru olduğu için yapmalı biz bunu öğretebildiğimiz zaman zaten sorun kalmayacaktır" ifade etmiştir.

Öğretmenler nasıl davranmalı ve nasıl bilinçlendirilmesi sorusunu beş öğretmen "farkında olmak" şeklinde konuşurken, bir öğretmen çocuğa "örnek" olunmalı demiş, bazı öğretmenler "etkinlik" yapılmalı, müsamahalı davranmalı ve iş birliğiyle olaya yaklaşmalı şeklinde açıklamışlardır.

Kerim, Veli, Selim, Ayşe ve Mine öğretmen "farkında olmak" şeklinde öğrencilerin durumlardan haberdar olmalı ve ona göre davranılmalı şeklinde belirtmişlerdir. Veli öğretmen bazı etkinliklerin mesela anneler günü etkinliklerinin annesi yanında olmayan çocuklar için üzücü olduğunu "Bazı etkinlikler var bazı şeyler var bunları söylüyorduk önceleri farkında olmadan ama şimdi dikkat ediyorum yani şimdi hiç öyle bir şey söylemiyorum "veli" kelimesini kullandığında bu problem ortadan kaldırılıyor bu bir bu tarz şeylere dikkat edebiliriz. Bunun dışında bazı şeyler oluyor mesela geçen yıl olmuştu burada anneler günü kutlaması hani böyle yanlışlar mesela yapılabiliyor, gözden kaçabiliyor. Anneler günü etkinliği yapıldı okulda bir çok çocuğun annesi yok ya da ayrılar bunlara dikkat etmemiz lazım, bu çocuklara ekstra daha sevgi ile yaklaşmakta da fayda var" şeklinde belirtirken" ayrıca çocuğa verilen görevlerde anne veya babayla yapılması gereken durumlarda kendisinin "veli" kelimesini kullanmaya özen gösterdiğini de ifade etmiştir.

Selim öğretmen "farkındalığın" yanında toplantı yapılması gerektiğini ve çocuğa değerli olduğunu hissettirmesi gerektiğini "Zaten bizim biliyorsunuz toplantılarımız oluyor. Bütün sınıflar için şubeler için şöp toplantısı dediğimiz, burada bu çocukların daha net daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekiyor ki okulumuzda da zaten bunlar yapılmaya çalışılıyor bu özel öğrenciler bu durumdaki öğrenciler, öğrencilerin işte annesi yok mu babası yok mu büyükanne ve büyükbaba ile mı yaşıyor bu konuda zaten gerekli bilgiler veriliyor, sınıf rehberleri tarafından ya da rehber öğretmenlerimiz tarafından öğretmenler bunları bilip çocuğa ona göre davranmalı, çocuğun değerli olduğunu hissettirmesi gerekiyor" sözleriyle vurgulamıştır.

Ayşe öğretmen rehber öğretmen sorumluluğunda bu çocukların farkında olunması ve ona göre davranılması gerektiğini "Rehberlik öğretmeni bu çocukların kim olduğunu öğretmenlerine

söyleyebilir ki özellikle şu çocuklara farklı yaklaşın daha iyi davranın bu çocuk şu şu şu durumda derse, öğretmen bunun farkına varır çünkü bilemiyorsun yani her çocuğun da ailesini inceleyemiyorsun… Ne yapar, rehberlik öğretmeni bire bir öğretmeni çağırır ve konuşur şu şu şu öğrenciler bu durumda daha iyi davranırsanız, daha dikkatli davranınız, daha iyi olur, diyebilirim" belirtmiştir.

Mine öğretmen "farkında olacağız, ona göre davranıp, üzmeden, rehberlikle ve aile ile iş birliği içinde olmalıyız" şeklinde "Tabii önce bu durumu bileceğiz farkında olacağız aile ile işbirliği içinde olacağız. Sınıfta ders esnasında mesela onların duygularını zarar verebilecek bir şey mesela annesi yoksa anne ile ilgili böyle övgü dolu sözler söylemememiz lazım, babayla onu üzmemeliyiz anca bu şekilde onlarla bireysel görüşmeler yapılabilir, bunların doğal olduğu anlatılabilir onlara rehberlik servisiyle sürekli iş birliği içinde olunabilir biz de öyle yapıyoruz rehberlik servisiyle iş birliği için de oluyor bu çocuklar" açıklama yapmıştır.

Kerim öğretmen çocukların durumlarının "farkında" olup ona göre davranılması gerektiğini şu sözlerle: "Şimdi hani biz şey olarak değişik sınıflara girdiğimiz için bazen insan hangi sınıfta olduğunu bir anda unutabiliyor o arada babası olmayan bir çocuk varsa herkes örnek veriyorsun mesela babasıyla bugün diyeceğinde hani o şeyleri hangi sınıfta olduğumuzu nasıl söyleyeyim ona o acıyı yaşatmayacak derecede hassas davranmalı diye düşünüyorum" ifade etmiştir.

Suat öğretmen, öğretmenlere seminer düzenlenebileceğini ve uzman kişilerden yardım alınabileceğini, aynı zamanda öğretmenlerin hal ve hareketlerine dikkat etmesi gerektiğini doğru rol ve model olması gerektiğini "Öğretmenler de aileler gibi her şeyden önce çocuğa örnek olmalı mesela sigara içmeyin deyip kendim sigara içiyorsam bu çocuk üzerinde etkili olmayacaktır yada ben çöpleri çöp kovasına atın deyip de kendim çöpleri yere atıyorsam bunun çocuk üzerinde hiçbir etkisi olmayacaktır. Her şeyden önce biz öğrencilerimize davranışlarımızla örnek olmamız gerekiyor. Hal ve hareketlerimizle ikili ilişkilerimizle mutlaka örnek olmamız gerekiyor" derken öğretmenlerinde bilinçlendirilmesi konusunda "Öğretmenler özellikle seminer döneminde uzman kişilerden yardım alınabilir mesela Ahmet Şerif İzgören veya Doğan Cüceloğlu gibi özellikle ikili ilişkiler konusunda ya da daha Japon felsefesi gibi daha çocuklara değer verilen çocukların kendileri olmalarını sağlayan onları değerli kabul eden toplum kültürü yapılarını öğreterek öğretmenlerimize faydalı olabiliriz" sözleriyle açıklamıştır.

Meryem öğretmen öğrencilere "müsamahalı ve psikolojisini anlayarak" yaklaşmalı empati üzerinden açıklık "Şimdi bizim okulumuz da rehberlik servisi bununla ilgili bilgilerin verildiği bir kart veriyor, biz ona göre bunu biliyoruz bu ayan beyan bir kağıt değil işte annesi babası ayrılmış olan bir rahatsızlığı olan çocuk filan buna göre çocuklara daha müsamahalı ve onların psikolojisini

anlayarak veya çocuk bir yalan bir şey söylediği zaman anlıyoruz ama bunu ona çaktırmıyoruz filan sonrasında konuşuyoruz bir parça daha onlara karşı daha müsamahalı davrandığımızı düşünüyorum" şeklinde dile getirmiştir.

Didem öğretmen çocuklara "yakınlık göstermeli" şeklinde belirterek "O çocuğu biraz daha sosyal hayata katmaya çalışıyoruz biraz daha yakınlık göstermeye çalışıyoruz, yalnız olmadığını, bir sorun olduğun da bizimle konuşabileceğini böyle yapmaya çalışıyoruz" açıklamıştır.

Kaya öğretmen, öğretmenlerin çocuklara yapabileceği görevler verip onların "kendilerini ispatlaması" gerektiğini, güven ortamı sağlanması gerektiğini açıklamıştır:

> "Mesela daha çok bir şeyi başarabileceği zaman başardığı zaman hani şey istiyor, ona görev verilmesini istiyor, örnek verdiğimiz zaman mesela aşağı inip bir kalemi getirmek bile ne bileyim bir kağıdı götürmek bile onun için çok büyük bir görev, sorumluluk gibi geliyor…Ne yaparsın, yapabilecekleri vardır başkan sen ol, iyi yetenekli çocuğu yaparsın, o çocuk zaten çocukça yaa yapamaz ama tam tersi o çocuğu yaptığı zaman o çocuk bir kendine geliyor. Bak bana güveniyorlar o Van'daki öğrenciyi öğrendikten sonra ben tüm sorumluluğu ona veriyorum. Artık ooo bunu yapabilirsin müthiş bir şey, bunu yapabilirsin bu çok güzel hani bir şey başarabildiğini inandığı zaman aslında bu var 'bende yapabiliyormuşum' kendi yapabildiklerini göstermek."

Kamil öğretmen ayrımcılık yapmadan ilgilenilmesi gerektiğini "Öğretmenlerle işte bu çocuklar için ekstra bir sınıfta ayrımcılığı sezdirmeyecek şekilde birebir eğitim de davranabilir belki eğitimini o anlamda daha iyi verebilir" belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Aile nasıl davranmalı? Nasıl bilinçlendirmeli? sorularına yanıtları; ikisi "veli seminerleri yapıldığını belirtirken, iki öğretmen psikolojik yardım sağlanmalı ve diğer öğretmenler "rol, model olmak, empati yapmak, dini değerleri öğretmek gerektiğinin, bu konuda da devletin çalışmalarının olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Suat öğretmen ailenin toplumun temeli olduğunun ve ailenin davranışlarının çocuğa da yansıyacağını onun için doğru rol ve model olunması gerektiğini "Aile dediğim gibi aile toplumun temeli olduğu için çocuk ailede nasıl davranışlar sergiliyorsa topluma çıktığında da aynı şekilde aynı davranışları gösterecektir. Çocuk ailede kurallar olduğunu bilmeli, toplumda da kurallar olduğunu bilmeli. Evet biz hakkımızı korumalıyız ve hakkımızın çiğnenmesine engel olmalıyız ama bunu yaparken de başkalarının haklarına saygı göstermemiz gerekiyor, anne baba çocuğuna kırmızı ışıkta dur polis varken, polis yokken geç diyorsa o zaman bizim bu çocuktan toplumsal anlamda çok büyük sorunlar yaşayabiliriz" sözleriyle açıklamıştır.

Kamil öğretmen çocuklara "empati" yapılması gerektiğini sosyal hayatında da yardımcı olunması ve imkanlar sağlanması konusunda "İşte aile de dediğim gibi tamamen çocuğun duygu ve düşüncelerini baz almak gerekiyor bir daha söylüyorum çocuğun yaş grubu da önemli beş yaşında 10-15 veya her gruptaki öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini önce bilmek gerekiyor ardından da ona uygun davranmak, yapabileceğimizin en iyisini yaparak, onun hani psikolojik olarak sosyal hayatında yardımcı olmaya çalışarak, imkanlar sağlayarak, yardımcı olunabilir" görüşünü bildirmiştir.

Ayşe öğretmen çocuklara dini değerlerin öğretilmesi gerektiğini ve anne, babanın çocuğu sevmesi, ilgilenmesinin önemini sözleriyle "Anne ve babanın sevgisi yeter diğer babaanne dede bile ikinci planda kalır diye düşünüyorum anne baba sevecek ilgilenecek koruyacak. Başka da bir açıklaması yok. Bir de bu çocuğu yetiştirirken dini eğilimlere yönlendirmesi gerekiyor diye düşünüyorum, din deyince akla ahlaki kurallar geliyor; yalan söylemesin, doğru olsun, ne bileyim her türlü davranışında ölçülü olsun o ölçüyü o sınırı öğretmeli çocuğa, o çocuk o sınırı bildiği zaman yanlış bile yapsa bir sonrakinde yapmaz işte bu sınırı da fark ettirmek gerekiyor diye düşünüyorum" ifade etmiştir.

Kerim ve Didem öğretmen psikolojik yardım alınmalı şeklinde açıklamışlardır. Kerim öğretmen kısaca "…Her ailenin eğitim durumu aynı olmadığından psikolojik yardım alarak çözmesinde yarar var…" belirtmiştir. Didem öğretmen anne ve baba sorumluluğunu yerine getirmeyince; aileleri rehberliğe ve psikolojik danışmanlara yönelttiklerini şu sözleriyle açıklamıştır:

> "Yine işte dediğim gibi rehberliğe yönlendiriyoruz, psikolojik danışmanlara yönlendiriliyor böyle aileler genelde bir kaç defa bizde burada bazı aileleri yönlendirdik, rehberliğe yönlendiriyoruz, bilgi alsınlar diye duruma göre davransınlar çünkü bazı sorunlar var ki baba aile ile hiç ilgilenmiyor. Anne bütün her şeyi halletmeye çalışıyor, çocuk ortada baba çocuğu şımartıyor, parayı veriyor ortada yok, ondan sonra evliler ama öylesine geliyor gidiyor anne uğraşıyor ama çocuk şımardığı içini artık anne de baş edemiyor ee ne yapıyorsun, rehberliğe sevk ediyorsun onlar bilgi versinler, onlar yönlendirsinler dediğim gibi aile ile rehberlik servisi ilgilenecek."

Mine ve Kaya öğretmen "veli seminerleri" yapıldığını ifade etmişlerdir. Mine öğretmen aynı zaman da uzmandan yardım alınabileceğini ve kitapla kendilerini geliştirebileceklerini "Her okulda var bizim okulda da yapılıyor. Aile eğitimleri yapıyor. Veli seminerleri var. Onlara muhakkak katılmaları sağlanmalı, okul tarafından mesela, mesela kendisi bu yönde gelişmek istiyorsa bir uzmandan yardım alabilir. Eğer istiyorsa ya kitaplar okuyabiliyor, gidemiyorsa eğer o şekilde bilinçlendirilebilir yapılmayacak diye bir şey yok aslında istedikten sonra" anlatmıştır.

Kaya öğretmen ailelere "veli bilgilendirme seminerleri" yapıldığını ve çocuğa empati yapılması gerektiğini, anne, babayla iletişim bağının güçlü olmasının önemini şu sözlerle dile getirmiştir:

> "Burada bizim yaptığımız veli bilgilendirme semineri ama tabii ki içi dolu dolu kağıt kürek üzerinden değil, klasik kitabi bilgilerle değil hayat ve yaşanmışlıklar üzerine bunları ne yaparsan, veliyle konuşulmalı rehberlik aracılıyla şu davranışları yaparsanız sonucu bu diye söylenmesi lazım çünkü en çok en önemli şey iletişim oluyor annenin çocukla veya babanın çocukla iletişimi ne kadar kuvvetli olursa o çocuk o kadar özgüven sahibi oluyor. Hepsinin en başında sevgi, saygı ister istemez olacak, korkuyla da olabilir farklı olabilir ama sevgi sağlandığı zaman onu görmesi lazım çocuklar hep şunu istiyor. Onu anladığımızı hissetmek…8. sınıfta yaşadığınız sıkıntı bu anne babayı dinlemiyor niye nasihat olarak bir kulaktan girip bir kulaktan çıkıyor ama anne baba onun gündeminde ne var ilgi alakalı onlarla oturup bir sohbet etse çocuk bütün her şeyini paylaşacaktır zaten ki örneğini de çok gördük bu şekilde; çocuk arkadaşı gibi paylaşmaya başladı bir şey saklamadı ama diğer türlü olduğu zaman anne baba baskı yaparsa nasihat gibi görecek çocuk yalana gidecek bu sefer bir nevi çocuğu anladığımızı hissettirilmesi haa ben seni anlıyorum oğlum ben seni anlıyorum kızım demek değil bunu hissetmesi lazım duyması gerekmiyor hissetmesi lazım."

Meryem öğretmen bu soruya bir örnek verdiği açıklamasında "Mesela anne baba terk etmiş çocuğu çok kez çağırdık okula yani hani çocuğun bu kadar şımartılmaması gerektiğini, çok el üstünde tutuluyor ve çocuk da hani gerileme dediğimiz davranış var ya bebeksi konuşma, bebek gibi yürüme filan böyle şeyleri de görmeye başladık çünkü biz bu konuda da bu konular genel anlamda hepsini rehberlik servisi yapıyor. Onlarla görüşme oluyor onlar da bize aktarıyor, bizi ilgilendiren kısmı olursa bu şekilde bir şey oluyor" ifadelerinde bulunmuştur.

Selim öğretmen ise "okuldan destek sağlanmalı" şeklinde "Eğitimsiz bir aileyse bu biraz daha zor gibi geliyor bana bunları bilinçlendirilmesi zaten toplumda daha çok bundan sıkıntı çekiyor diye düşünüyorum. Özellikle kırsal kesimdeki bu tür çocuklarda bu durumlardan daha sık karşılaşıyoruz bunlara okuldan destek sağlanmalı yine bence okul ailenin eksiğini biraz daha gidermeye çalışmalı yani özellikle de medya vasıtasıyla aileye bu türlü olduğu çocukların olduğu bulunduğu aileye bilgiler verilebilir" açıklama yapmıştır.

Veli öğretmen bu konuda devletin de çalışmaları olduğunu belediyeler tarafından aileyi bilinçlendirme çalışmaları yapıldığını açıklamıştır:

"Ya öncelikle bir standart yakalanmalı bazen gevşek davranıp, bazen sert davranmak tutmuyor. Bunun ortası her zaman, sert davranılmamalı ama gevşekte davranılmamalı sorumluluğu her neyse benimsetilip bunun üzerine sürekli gidilmeli. Bu olmalı ki okulda da başarısı artsın düzgün bir birey olarak da yetişsin, sorumluluklarının farkına varsın bu şekilde davranılmalı ailenin bilinçlendirilmesi için neler yapılabilir, öncelikle aile açısından söyleyeyim. Aile bu bilinçlendirme çalışmaları her zaman yapılıyor, belediyeler de yapıyor, okul olarak biz de yapıyoruz. Ailenin yapması gereken tek şey buna katılmak ama yapmıyorlar, bir sürü bahaneleri var. Aile öncelikle bu konuya değer vermeli, bunu önemi ne, kavraması, nasıl kavratılacak ben de bilmiyorum bu konuyu her aile değer verirse yani devletimiz de bu konu o da çalışmaları var zaten çözülür problem."

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yöneltilen "Çocuklara bu konuda nasıl eğitim verilmeli? sorusuna dört öğretmen "değerler eğitimi" verilmeli derken, diğer öğretmenler çocuklara empati yapılmalı, keşfetmeyi öğretmek, spora ve faaliyetlere yönlendirme, bireysel görüşme yapmak, çocuklara seminer vermek, eğitimin en iyi çocuğa rol ve model olmak şeklinde açıklamalar da bulunmuşlardır.

Kerim, Veli, Selim ve Suat öğretmen "değerler eğitiminin" önemli olduğunu ve yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Veli öğretmen açıklamasında değerler eğitimi kapsamında çocuklara sevgi, sorumluluk gibi değerlerin kazandırılmasının önemini "…Ailedeki roller nasıl eğitim verilmeli, sorumluluk, mesela değerler eğitimimiz var bizim biliyorsunuzdur sorumluluk var Sevgi vesaire. Bu çerçevede sorumluluk olayı iyi bir şekilde kavratılırsa çocuk olarak veya öğrenci olarak veya ağabey, abla olarak güzel bir şekilde anlatılırsa, değerler eğitimi kapsamında mesela çocukta bundan illaki bir şeyler kapacaktır. Aileye vermek bence daha önemli aileler de bu sorun çözülürse çocuklara karşı hani gidişli gelişli değil de net bir tavır sergilenirse bu sorunların büyük ölçüde çözüleceğine inanıyorum ben" açıklamışlardır.

Selim öğretmen değerlerimizle ilgili filmlerin izletilebileceğini, çocuklara örnek olacak dini hikayelerin anlatılabileceğini ve kitap verilebileceğini şu şekilde açıklamıştır:

"Yine işte öğretmenler hep destek olmalı, okul rehberlik servisimiz zaten bu çocuklarla her ay mutlaka özel görüşmeler yapıyor ki yapmak zorunda zaten ki bunları gerçekleştiriyor. Bununla ilgili başka mesela bizim okulumuzda değerlerimiz diye bir projemiz var çeşitli şekillerde destek sağlamaya çalışıyoruz işte ben mesela kendi sınıfımda değerlerimizle ilgili ya da bu rolleri de kapsayan filmler seyrettiriyoruz yani burada neyi görüyor çocuklar örnek olayları, örnek hikayeleri görüyor. Bu şekilde onları olumlu tarafa doğru çekmeye çalışıyoruz. Yani işte

çocuklara dini hikayeler anlatılabilir, kitaplar verilebilir bu şekilde durum halledilmeye çalışılabilir diye düşünüyorum."

Suat öğretmen çocuklara topluma örnek olmuş kişilerin davranışlarını, hayatlarını anlatarak somut örnekler şeklinde öğretilebileceğini, "Çocuklara bu konuda nasıl eğitim verilmeli, çocuklar söylediğim gibi yani topluma örnek olmuş başkalarına saygısı olan ve örnek olarak ifade edebileceğimiz insanların hayatlarını örnek gösterebiliriz mesela Peygamber Efendimizin çocuklara davranışı nasıldı, eğitim kültürü nasıldı, eğitim anlayışı nasıldı gibi tarihte önemli izler bırakmış kişilerin hikayelerini öğrencilerimize somut örnekler şeklinde öğretebilmeliyiz" açıklamıştır. Bu öğretim şeklinin drama, ders işleme veya tiyatro şeklinde çocuğa nasıl hitap ediyorsa o şekilde olabileceğini "drama şeklinde, ders işleme şeklinde, tiyatrolar şeklinde olabilir. Her anlamda olabilir; çocuğa hitap edebilecek, çocuğun aklına hitap edebileceğimiz her şekilde olabilir. Yeter ki çocuk neyin doğru olduğunu anlayabilsin" belirtirken, bir de çocuklara doğru eğitimin önemiyle ilgili örnek vermiştir:

"Geçenlerde bir eğitimci arkadaşımla otururken ailelerin yaptığı bir hatadan bahsetti mesela bir çocuk ayağını yanlışlıkla masaya çarptığında hemen anne babası masaya vurup, masaya kızıp aslında daha küçük yaştan çocuklarına hatayı kendinde değil de hemen başkasın da aramaya yönelttiğini söyledi Bu gibi daha küçük yaştan çocuklara doğru eğitimin verilmesinin ne kadar önemli olduğunu söyledi."

Ayşe öğretmen çocuklara doğru okul seçilmesi gerektiğinin ve onu kollamak, gözetmek ve kontrol altında tutmak gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

"İşte dediğim gibi sınırlarını bilmesi gerekiyor nasıl eğitilmeli yani şu da bir gerçek aile üzerine düşen her şeyi yapar, okul olarak da iyi bir okul seçilmeli bence gittiği okul çok önemli devamlı haşır neşir olduğu bir grup var okul da okulun kalitesi çok önemli, kaliteli daha disiplinli olan okullar seçilmeli diye düşünüyorum. Disiplinli bir ortamda yetişen çocuk hayatının her alanın da disiplinli olur bu yüzden okulda iyi seçilmeli bulunduğu gittiği ortamlara da bakılmalı, hadi çocuğu serbest bırakıyorum demokrasi diye bir şey var, istediğini bir şey var özgürdür, filan şeylere girmiyorum çocuğu her anlamda 25-30 yaşına kadar en azından kollamak göz etmek gerekiyor nereye gittin, ne yapıyor, ne izliyor, internette neye bakıyor. Bunlar da çok önemli internet diyoruz çocuk odasında oturuyor ama o kadar tehlikeli bir dünyaya açılıyor ki her izlediği doğru mu? O çocuğun televizyonlarda bile dizilerde, çizgi filmlerde dahi olmadık şeylere Tanrı olarak ilan ediyor. Dizilerde, çizgi filmlerde en küçükten bunları kontrol etmek gerek kontrollü olmak gerekiyor. Bu çocuk büyüsün çocuklar her şekilde büyür zaten o çocuğa yedirsen içirsen, yemese bile bi şekilde doyursun karnını büyür ama işte o çocuk nasıl büyüyor

ona dikkat etmek lazım kaliteli mi ortalıkta öylesine mi canının istediği gibi mi büyüyor bunlara dikkat etmek gerekiyor."

Meryem öğretmen derslerde örneklendirme yaptıklarını ama planlı ve programlı bir bilinçlendirme çocuklara yapmadıklarını "Bu genel anlamda derslerde örneklendirme filan çok yapıyoruz ama bununla ilgili planlı programlı bir bilinçlendirme yapılıyor mu, hayır yapılmıyor" bildirmiştir.

Kamil öğretmende "çocukla konuşmak" onu anladığımızı hissettirerek konuşmak gerektiğini"onunla gerçekten konuşmak için konuştuğumuzu hissettirmeli" sözleriyle dile getirmiştir.

Didem öğretmen çocuklara seminerler verildiğinden söz etmiştir. Açıklamasını şu şekilde "ıı Şey yapılıyor hem ailelere hem çocuklara belli dönemlerde seminerler veriliyor. Hani her ne kadar bilgileri var gelişimleri ile ilgili hangi durumda nasıl davranmalarıyla ilgili seminerler veriliyor. Aileler onlara katılabilir, çocuklara da seminerler falan veriliyor" sürdürmüştür.

Mine öğretmen çocuklarla bireysel görüşmeler yapılabileceğini, spora ve çeşitli faaliyetlere teşvik edilebileceğini "Okulda sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler yapıyor bunu tabii ki çocuklarla bireysel görüşmeler yapıyor…farklı yönlere mesela spora yönlendirebilir çeşitli faaliyetlere yönlendirilebilir" belirtmiştir.

Kaya öğretmen çocuklara görev ve sorumluluk vererek kendini kanıtlamayı, çocuğun keşfetmeyi sağlamasını ve ona alternatif yollar göstererek kendi seçimlerini yapması gerektiğini şu cümlelerle izah etmiştir:

"Hayata dair görev ve sorumluluklarıyla alakalı mutlaka kendisinin yapacağını bilmeli, bunu ben yapacağım demeli, yapmak zorundayım. Bunları bilmesi gerekiyor çünkü büyük bir hayat var şu an her şey korunma çerçevesinde ailede korunuyor, okulda korunuyor, farklı kendi yaptığı bir şey yok. Her şey sistemli bir şekilde gidiyor, düzenli gidiyor ama okul ve eğitim hayatı bittikten sonra gerçek hayatta bir afallıyor çocuk ne olacağını bilmiyor ama temelde yetiştirse bu çocuğa neler yapması… Çocuk bunu keşfederek giderse biz istediğimiz kadar her şeyi onun önüne koyalım hiç bir anlam ifade etmiyor öğrenci için ama keşfettiği zaman kendisi keşfederse, tamamen bunu benimseyecektir. Bu benim için doğru, bu benim için yanlış diye bu sefer kendi kararını verecektir. Çocuğa bu şekilde yollar çizerek ona alternatif yollar bırakmamız gerekiyor. Kendisinin neyi seçerse zarar geleceğini, neyi seçerse yarar geleceğini bilmesi daha etkili."

Kerim öğretmen çocuğa en güzel eğitimin, çocuğa doğru rol ve model olunması gerektiğini bir anekdotla açıklamıştır:

"Çocuğa en iyi eğitim çocuğa rol, model olmaktır. Evet burada aklıma bir anekdot geldi. Tahta tabak hikayesi; bilmiyorum, biliyor musunuz şöyle: Bir gün baba tahtayı kesiyormuş, çocuğu merak etmiş baba ne yapacaksın bunu deyince çocuğa demiş oğlum dedene yemek kabı yapacağız bunu demiş ve aradan zaman geçiyor, çocuk da tahtayı yontmaya başlıyor. Oğlum onu ne yapacaksın deyince baba sen yaşlanınca sana tabak yapacağım diyor. Bunun gibi rol model olursak bize de aynı muamele yapılır…"

Sosyal Bilgiler öğretmenleri okulun çocuklara rehber öğretmen vasıtasıyla yardım edebileceğini, akran desteği ve veli görüşmeleri yapılabileceğini belirtirken, öğretmelerin bu konuyla ilgili çocuklara empatili yaklaşması gerektiği, müsamahalı ve çocuğun durumunun farkında olup, ailesiyle ve rehber öğretmenle iş birliği içerisinde hareket edilmesi gerektiğini, ailelerin okuldan veya uzmandan destek görerek, veli seminerleri ve belediyelerin düzenlediği aile eğitimlerinin yardımcı olabileceği, çocuğu eğitirken en güzel eğitimin ailelerin, öğretmenlerin doğru rol ve model olması gerektiği ayrıca okulda değerler eğitiminin öneminden bahsedilmiş, çocuğun spor ve aktivitelere yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularında yer alan ana temalar altında ele alınıp tartışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, ailedeki sosyal rollere yükledikleri anlamlarla alan yazındaki ailedeki sosyal rollere ilişkin yapılan araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Anneye ve babaya yükledikleri sosyal rol Tezel Şahin (2007, s.767) tarafından da aynı şekilde izah edilmiştir: "Anneler daha çok yemek, bulaşık, çamaşır ve ütü gibi işleri üstlenirken; babalar, tamir, sigorta işleri, araba bakımı vb. işleri üstlenmektedir. Aile çocuğun hem beslenme, korunma ve diğer fiziksel gereksinimlerini, hem de sevgi, güven gibi duygusal gereksinimlerini karşılar".

Sosyal Bilgiler öğretmenleri aile içindeki annenin ve babanın sosyal rolünü belirtirken baba rolünü; otorite figürü, disiplini sağlayan, evin geçimini sağlayan, örnek olan şeklinde belirtirken, anne rolünü; düzenleyici, toparlayıcı, ihtiyaçları gideren, evi idare eden şeklinde açıklamışlardır. Bu konuda Tezel Şahin'in benzer söylemleri "Babanın disiplini sağlayan, geleceği planlayan, ailenin dışındaki dünya ile etkileşimde bulunan bir birey olarak, annenin ise ailenin bir bütün olmasını sağlayan, kişiler arası ilişkileri düzenleyen bir birey olarak çocuğa model oluşturmaktadır." Ortaya çıkan bu bulgu alan yazındaki ailedeki sosyal roller ile ilgili benzerlik göstermektedir (Yavuzer, 2010,

s.13; Güneş, 2011, s.164; Sagi, 1982; Aktaş, 1993, s.308-316; İmamoğlu, 1993, s.58). Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'nun (2013) yaptığı araştırma sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Buna göre; aile için erkek ev dışında çalışarak ailenin ekonomik sürdürülebilirliğini sağlayacak temel aile üyesi konumundadır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aile içindeki büyükanne ve büyükbabanın rolüne ilişkin belirttikleri kavramlar; bilgilerini aktarma, destek olma, dengeyi sağlayan, uyumu arttıran, sevgi ve neşe kaynağı olarak dile getirirken Yavuzer' in (2011 s.277) söylemleri de benzer şekildedir: "Anne-babalar kadar büyükanne ve büyükbabalar da aile sistemine destek sağlamaktadır. Çocukların yetişmesinde, aile içinde huzurun sürmesinde büyükanne ve büyükbabalar, torunlarına ailenin geçmişiyle ilgili bilgiler aktarırlar, anne babaya karşı torunlarıyla bir birlik içindedirler ve ortaklık oluşturabilirler.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zamanla Değişen Ailedeki Sosyal Rollere Yönelik Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirdiğini ve buna bağlı olarak karar mercii, evin reisi, maddiyat, rollerin aynılaşması, sorumlulukların farklılaşması şeklinde belirtirken, Tezel Şahin'in açıklamaları da benzer şekildedir: Anne, baba ve çocuktan oluşan ailedeki bireylere düşen roller, içinde bulundukları toplumun yapısından ve geleneklerinden etkilenir. Sürekli ve hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz toplumlarında, kültürel yapıdaki farklılaşmalar annelik özellikle babalık rollerini de değişime zorlamıştır. Bundan otuz-otuz beş yıl öncesinde anne ve babanın üstlendiği görevler birbirinden net bir biçimde ayrılmışken bu gün görev dağılımındaki bu ayırım aynı derecede kesin değildir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar, alan yazındaki görülen, zamanla değişen ailedeki sosyal roller ile ilgili benzerlik göstermektedir (Yaşar Ekici, 2014, s.220; Kağıtçıbaşı, 1984, s. 131-132; 1998:11; 2001 Yılı Aile Raporu, 2002:17; Yıldırım, 2016, s.125-126).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin annenin çalışma hayatının olmasının aile ve çocuk yaşantısı üzerine etkilerini açıklarken maddiyat açısından yaptıkları açıklamalar Ortaylı'nın (2009, s.58) açıklamaları ile benzerlik göstermektedir: Günümüz ekonomik koşullarının zorlaması ailede bir bireyin çalışmasını yetersiz kılmakta çoğu zaman birden çok aile üyesinin çalışma hayatına girmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu tip durumlarda kadının çalışması ailenin gelirini arttırmak üzerindedir. Yani kadın, aile bütçesine katkı sağlamaktadır (Yaşar Ekici, 2014, s.219).

Annenin çalışma hayatında olmasının çocuk üzerindeki etkisine yönelik olumsuz etkilerine yönelik vermiş oldukları; ilgi eksikliği, kısıtlı süre, tahammülsüzlük gibi yanıtlar alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma örneklerinden Aslan'ın (2002, s. 30-31-32) yapmış

olduğu araştırmada "Kent ailesinin eğitim ve öğretim görevleri de azalmıştır. Gerek eğitimin çeşitli kurumlarca karşılanması, gerekse bu sürecin değişik grup ve ortamlarda gerçekleşmesi ailenin çocukları üzerindeki denetimini azaltmaktadır. Bu durum sonuç olarak anne ve babalarından farklı bir yaşam biçimi geliştirmelerine neden olduğu gibi; duygusal iletişim açısından da zorluklara neden olmaktadır. Anne ve babaların en gerekli zamanlarda çocuklarının yanında olamayışı, onlarda bir tür eziklik ve suçluluk duygusu yaratmaktadır. Alan yazındaki diğer araştırmaların bulguları da sosyal bilgiler öğretmenlerinin açıklamalarını doğrular şekildedir (Dodurgalı, 2010, s.145).

Alanyazında 'çalışan annenin çocuğun hayatında olumlu etkileri olacaktır' görüşünü savunan sosyal bilgiler öğretmenlerinini iddialarını onaylayan çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışan anneler ve çocukları üzerinde yapılan araştırmalar arasında tam bir tutarlılık olmamakla birlikte, bulgular genellikle beklenilenin tersine, annenin çalışmasının çocuğu olumsuz yönde etkilemediği şeklindedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, çalışan annelerin çocuklarının okul başarılarının ve sosyal gelişimlerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha üstün olduğu yönündedir (Cherry ve Eaton, 1977; Gold ve Andres, 1978; Topalak, 1985).

Katılımcılar annenin çalışma hayatının olmasının babanın üstlenmesi gereken görevler olarak; ev işleri, sorumlulukları paylaşmak, çocuklarla ilgilenmek olarak belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sosyal bilgiler öğretmenlerini destekler şekildedir örnek olarak: "Yıllardan beri çocuğun eğitiminde anneler birinci derecede sorumlu görülmüş; babalar ise daha çok çocuğu finansal açıdan destekleme görevini üstlenmişlerdir (Riley ve diğ., 2000: 6-8). Günümüzde değişen sosyal ve kültürel şartlarda babaların çocukları için sadece finansal destek sağlamak değil aynı zamanda sıcak ve destekleyici ilişkiler kurma gibi bir sorumluluğunun olduğu da dikkate alınması gerekmektedir. Yaşadığımız yüzyılda babaların rolleri, çocuklarının hayatlarında ekonomik destek sağlamanın yanı sıra, iyi bir arkadaş olma, koruyucu, disiplini sağlama, annelere duygusal destek sağlama ve ev işlerinde sorumluluk alma gibi konularda farklılaştığı görülmektedir (Tezel Şahin, 2007, s.769-770-771; Lamb, 2001, s.19-21). Başka alanyazın araştırmaları da açıklamaları desteklemektedir (İmamoğlu, 1993, s.62-64; Yapıcı, 2010, s.1545; Başaran, 1984, s.159).

Katılımcıların annenin babadan çok kazanmasının rol karmaşasına yol açıp açmayacağıyla ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar Kalkıner ve Kasapoğlu' nun (2011, s.15) bulgularıyal benzerlik göstermektedir: "Ailede çatışma erkeğin azalan gücünü içine sindirememesi kadar kadının evlilikte erkeğin gücünü paylaşmaya yanaşmamasına içerlemesi ve hatta kızarak tepki göstermesinden kaynaklanmaktadır".

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ailedeki sosyal rollerin yerine getirilmesinin öneminden bahsederken kullanmış oldukları; yarının yetişkinleri, yaşama hazırlık, hak, sorumluluk, annelik, babalık kavramları alan yazındaki anlatımlarla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalardan örnek verilecek olunursa Tezel Şahin'in anlatımları "Çocuğun ilk toplumsal çevresini oluşturan ailenin çocuk üzerindeki etkisi yoğun olarak görülür. Aile çocuğun hem beslenme, korunma ve diğer fiziksel gereksinimlerini, hem de sevgi, güven gibi duygusal gereksinimlerini karşılar. Aynı zamanda da yetiştirme biçimleri ve tutumları ile çocuğun kişiliğinin oluşumunu büyük ölçüde etkilerken toplumsal değerleri de çocuğa aktararak sosyalleşmesine yardımcı olur. Çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendine yetebilen, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü önemlidir (Honig, 1990, s.1-45; Yavuzer ve diğ., 1990, s.229-239; Çağdaş ve Seçer, 2004; Peker, 2010 s.29).

Başka bir örnekte Carlson (1984, s.123-136) çalışmasında, baba ilgisinin yüksek olduğu ailelerdeki çocukların bağımsız, gelişmiş iç-denetim odağına sahip ve ebeveyn rollerine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını saptamıştır.

Yine başka bir araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin verdikleri yanıtlarla benzerlik içerisindedir. Aktaş (1993, s.308-316) "Çocuğun kişilik gelişiminde, babanın çocuğuna karşı tutum ve davranışları, çocuğun kişiliğini geliştiren etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Babası otoriter olan ve az ilgilenen çocuklarda utangaçlık, çekinme gibi kişilik özelliklerine daha sık rastlanmaktadır. Babası ilgilenen ve sevgi gösteren çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri daha iyi olmakta ve bu grupta liderlik özelliği taşıyanlara daha sık rastlanmaktadır."

Sosyal Bilgiler öğretmenleri büyükanne ve büyükbabanın çocuklar üzerindeki etkilerini ve geleneksel aile yaşantısının çocuklar üzerindeki etkisini açıklarken; daha saygılı, değişime kapalı, disiplinli, itaatsizlik, şımarık, oyun arkadaşı, maddi-manevi destek, tecrübelerini paylaşma ve kültür aktarıcısı olabileceğini belirtirken, alan yazında da benzer açıklamalar bulunmaktadır. Diğer alan yazındaki araştırmalarla katılımcıların verdiği yanıtlar örtüşmektedir (Ergeshkyzy, 2012; Aslan, 2002, s.27-28;). Başka bir örnekte Ergeshkyzy'den (2012, s.31) "Onlar en azından yaşadıkları tecrübeye dayanarak genç ailelere yön gösterebilirler, ayrıca merhamete susamış olan küçük çocukların da ahlaklı ve terbiyeli olarak yetişmelerinde yardımları değerlendirilebilir".

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklı Aile Yapısı İçerisinde Yetişen Çocuklara İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenleri boşanmış olan ailelerde, tek başına annenin veya babanın yanında yetişen çocuklarda güvensizlik, içe kapanma görülebileceğini belirtmişlerdir. Bu düşünceler alan yazındaki bilgilerle örtüşmektedir (Öngider, 2013, s.147; Şentürk, 2006, s.205). Aslan (2002, s.30)

araştırmasında "Boşanma veya parçalanma durumuna gelen ailede, çocukta güvensizlik duygusu artmaktadır. Düzensiz ve uyumsuz bir yaşamı sürdürmeye başlayan bu tip ailede anne-babanın, çocukları ile ilişkileri sağlıklı olmamaktadır. Oysa çocuğun sağlıklı bir kişilik ve ruh yapısı geliştirmesinde en önemli ve temel unsur, anne ve baba sevgisi ve ilgisidir" şeklinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerini doğrulamaktadır. Dodurgalı (2010, s. 165) ise açıklamasında "Gergin bir ortamda büyüyen ve sevgi görmeyen bir çocuk, zamanla sevgi beklemez ve herkesi düşman gibi görür. Kendisini başkalarına karşı korumaya çalışırken insanlarla arasına duvarlar örer. Kimseden saygı görmez ve giderek kendisi de kendine saygı göstermez hale gelir. İnsanlarla barışık olmadığı gibi kendisi ile de barışık yaşamaz" olarak belirtmiştir. Bu açıklamaların benzerlerini sosyal bilgiler öğretmenleri bu çocukların saldırgan davranışlar sergileyebileceğini ve en kötüsünün de sevgi ihtiyaçları olduğunu öne sürmüşlerdir.

Alston ve Williams 21 tane babası olan ve 14 tane babası olmayan, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki 9. sınıf öğrencileri ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada çocukların benlik kavramı üzerinde baba yoksunluğunun etkisini incelemeyip araştırmışlardır. Çocukların benlik kavramı ölçeğinden aldıkları puanları karşılaştırmışlardır. Sonuç da, babasız çocukların daha olumsuz bir benlik kavramına sahip olduklarını saptamışlardır (Alston ve Williams, 1982, s.134-138).

Güneş'e (2011, s.167–168) göre babanın varlığı, çocuk için genellikle güven kaynağıdır. Onunla geçirilen zamanlar çocuğa huzur verir. Baba çocuğunun yanında bulunduğunda, hiçbir şey yapmazsa da güven ve huzur verir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ayrıca annesi olmadan veya anne sevgisini yaşamayan çocukların sıkıntı yaşayacaklarını davranış sorunları yaşadıklarını belirtirken, Yapıcı (2010, s.1548) araştırmasında benzer ifadelere yer vermiştir: "Çocuk açısından ailenin önemi, sadece onun maddî ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili değildir. Çocuğun maddî ihtiyaçları değişik şekillerde karşılanabilir. Ancak aile içinde sağlanan sevgi, şefkat ve güven ortamını başka yerlerde sağlamak oldukça zordur. Çocuk için özellikle anne sevgisi çok önemlidir. Anne sevgisinden yoksun kalan çocuk, diğer ihtiyaçları giderilse bile, dokunma ve sevme ihtiyacı doyurulamadığı için, psikolojik açıdan tutarsız davranışlar gösterir. Yetiştirme yurtlarında yapılan araştırmalar bu durumu açıkça göstermektedir. Çocuk sevgiyi ailede öğrenmektedir.

Katılımcılar tek ebeveynle yetişen çocukların da eğitim hayatında bazı olumsuzluklarla karşılaşabilecekelrini belirtmişlerdir. Bu konuyla alakalı alanyazından birkaç örnek verilecek olursa: Ailelerin yapılarıyla başarı arasında ciddi bir ilişki bulunmaktadır. Ailelerin büyüklükleri, çocuk sayıları, parçalanmış ya da tek ebeveynli oluşları, çalışan annelerin varlığı (Tezcan, 1985, s.163-167) çocukların akademik başarılarını etkilemektedir. Çocuklar eğitimdeki başarıları açısından

incelendiğinde yapılan araştırmalar sağlıklı ve uyumlu ailelerin çocuklarının daha başarılı (Gökdağ, 2002, s.16) olduğunu göstermektedir.

Şentürk'ün (2006, s.143-144) ortaokul ve lise son sınıflarında okumakta olan 280'i parçalanmış aile çocuklarından ve 280'i de ailesiyle birlikte yaşayan çocuklardan 560 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre: en son aldığı karnede iki, üç ve daha fazla zayıf olduğunu söyleyenler, daha çok ölüm ve boşanma sonucu parçalanmış aile çocuklarıdır. Benedek ve Brown (1997), yapmış oldukları bir araştırmada boşanma sonrasında ergenlerin akademik başarılarında düşüş olduğunu, motivasyonlarının azaldığını ve okul devamsızlıklarının arttığını bulgulamıştır. Bu araştırmaların bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki düşüncelerini destekler şekildedir (Nacak ve Karaarslan, 2016, s.134).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Bilinçlendirilmesine Yönelik Önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri ailenin bilinçlendirilmesi için okul desteği ve eğitimin gerekli olduğunu vurgulamışlardı. Alanyazına bakıldığında bu düşünceyle paralel Tezel Şahin (2007, s.772) araştırmasında "Çocuk eğitimi ve aile çocuk ilişkisinde daha etkili olacağı için sadece annelere veya babalara yönelik değil anne ve babayı birlikte destekleyebilecek eğitim programlarının planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Hem annelerin hem de babaların değişiklikleri içeren bir süreç içerisinde amaçları ve de amacımızın çocukları geleceğe en iyi şekilde hazırlamak olduğu unutulmamalıdır". Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenleri bu konuda devletinde destek sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında bu konuda Aslan'ın (2002, s.32) araştırmasında "Aile, bu toplumlarda bireyin psikolojik ve duygusal yönden tatmin olacağı tek sığınak haline gelmiştir. Bu çabasında aileye devletin tüm kurumlarının yardımcı olması gereklidir. Çağdaş toplumların bozulan istikrarında ailenin kuruluş, işleyiş ve yapısının önemi her zamankinden daha da anlaşılır hale gelmiştir. Diğer alanyazın çalışmalarında da benzer açıklamalara yer verilmiştir (Günay ve Bener, 2011, s.168; Kahraman, 2016, s.56). Yapıcı araştırmasında (2010, s.1567) "Ailenin demokratik, eğitimli ve ekonomik açıdan refaha erişmiş olması, genel olarak toplumun da gelişmiş ve demokratik değerlerle donatılmış olması anlamına gelir. Bu yüzden, yasalarla, örgün eğitim kurumlarıyla, kitle iletişim araçlarıyla ailenin desteklenmesi gerekir. Anne-baba olmanın bilincinde bireylerle ailenin kurulması, çocuklarımızın geleceğe bırakılacak bir miras olduğunun farkındalığı ile aile değerleri yüceltilmelidir. Örgün eğitim kurumlarına anne-baba eğitimi, insan ilişkileri gibi destekleyici derslerin konulması, bunun yanı sıra psikoloji derslerinde yaşlılık veya yetişkin psikolojisi bölümlerinin eklenmesi, gelecekte kurulacak ailelerin daha sağlıklı ve bilinçli olmasını sağlayabilir". Bu bulgular da sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ayrıca sosyal roller ile ilgili çocukları bilinçlendirmenin yapılabilmesi için ona en iyi örneğin anne ve baba tarafından doğru rol ve model olarak yapılabileceğini öne sürmüşlerdir.

Öğretmene de bu konuda önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri çocukların; empati, saygı ve sevgiyle davranmalı öğretmen-aile iş birliği içerisinde eğitilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aslan bu görüşü destekleyen bulgularını (2002, s.32) "Çağdaş toplumda çocuk, olgunlaşmamış, eksik, yarım bir insan olarak görülmemeli; anne-baba ve öğretmenlere düşen görev çocuk ilişkilerini katı otorite üzerine değil, karşılıklı saygı, sevgi ve güven duygusu üzerine temellendirilmelidir" şeklinde açıklamıştır.

Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollere İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollere ilişkin görüşlerinde ailede bulunan üyeleri; anne, baba, kardeş, büyükanne, büyükbaba gibi kavramlarla belirtmiş aynı zamanda sosyal rolleri görev ve sorumluluk olarak açıklamışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri aile içindeki babanın rolüne ilişkin düşüncelerinde güç, otorite, aile reisi, disiplini sağlayan, koruyan, evin geçiminden sorumlu ve iyi bir rol, model olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Çoğu öğretmen baba rolünün kız ve erkek çocuk için ayrı olmaması gerektiğini belirtirken, bazı öğretmenler kız ve erkek çocuk için ayrılabileceğini belirtmiştir.

Katılımcılar ailedeki annenin rol ve modeline yükledikleri kavramları ise evi idare eden, hayata hazırlayan, düzenleyici, toparlayıcı, disiplini sağlayan, sevgi ve şefkat kaynağı, temel taş, örnek olan olarak açıklamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenleri aynı zamanda yuvayı dişi kuş yapar şeklinde belirterek annenin aile içindeki rol ve modelinin önemine vurgu yapmışlar, yeri geldiğinde erkeği de idare edip yönettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler anne rolünün kız ve erkek çocuk için ayrı olamayacağı konusunda hem fikir olmuşlardır.

Görüşmeye katılan katılımcılar ailedeki büyükanne ve büyükbaba rolü ile ilgili açıklamalarında dengeyi sağlayan, uyumu arttıran, deneyimli, ikinci anne ve baba, neşe ve coşku kaynağı, toparlayan, kültür değişimini geciktiren, çocukları şımartan olarak belirtmişlerdir. Aynı zamanda akraba sevgisine vurgu yaparak, çocuklarına da bakıcılık yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zamanla Değişen Ailedeki Sosyal Rollere Yönelik Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollerin zamanla değişim geçirdiğini belirtirken, öğretmenlerden birisi 'geçirmedi aynı' şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenler bu değişimin

karar mercii, evin reisi ve sorumluluk, maddiyat açısından farklılaştığını açıklamışlardır. Anne ve baba rollerinin aynılaştığını da vurgulamışlardır.

Zamanla değişen ailedeki rollerin bir yansıması olan bazı ailelerin hayatında yer alan dadıların çocuk üzerindeki etkisini, çocuğun; psikolojisi, konuşması, eğitimi, sağlığı, karakteri açısından etkilediğini belirtirken aynı zamanda çocukta; şefkat ve sevgi eksikliği olabileceğini açıklamışlardır. Öğretmenlerden bazıları çocuğun kurallı yetişmesi konusunda iyi olabileceğini belirtirken, kurtarıcı diyerek olumlu özelliklerinden bahsetmişlerdir.

Katılımcılara annenin çalışma hayatının olmasının çocuk üzerindeki etkisi sorulduğunda olumlu etkisinin ekonomik açıdan rahatlık sağladığını, çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilen, özgüvenli bireyler olacaklarını ve bunun da çocukta çabuk olgunlaşma sağlayacağına vurgu yapmışlardır. Olumsuz tarafının da çocukta ilgi eksikliği yaratacağını, bırakılma korkusuna neden olabileceğini dile getirmişlerdir. Annenin iş hayatının getirisi olarak eve yorgun geleceğini ve çocuğa karşı tahammülsüzlük olacağını, kısıtlı süre ayırabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim hayatına etkisi konusunda ise sorumluluk bilincinin gelişeceğini, başarı veya başarısızlığına etkisi olacağını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri evde çalışan annenin olması babaya yükledikleri görevler ile ilgili düşüncelerinde anne ve babanın sorumlulukları paylaşması gerektiğini; ev işleri, çocuklarla ilgilenme açısından vb. babanın anneye yardım etmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Katılımcılara annenin babadan çok kazanması rol karmaşasına yol açar mı? şeklinde yöneltilen soruya bazı öğretmenler anne ve babanın karakterine bağlı olabileceğini belirtirken bazı öğretmenler açmaz, bazı öğretmenler ise karar mercii veya ev idaresi açısından rol karmaşasına sebep olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ailedeki sosyal rollerin önemine ilişkin vermiş oldukları cevaplarda çocuklarına anne ve babalık yapmak olarak ifade etmişler aynı zamanda yapılan anne-babalık davranışlarının çocuk üzerinde yansıması olduğunu 'armut dibine düşer' tabiriyle ifade eden öğretmenler olmuştur. Ailedeki sosyal rollerin çocuktaki hak ve sorumluluk duygularını güçlendireceğini aksi olursa sorumluluk bilincinin olamayacağını öne sürmüşlerdir. Çocukların yarının yetişkinleri olacağını ve sosyal rol bilincinin aile içinde yaşatılmasının çocuklara yaşama hazırlık olduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcılara ailedeki sosyal roller yerine getirilmediğinde bu durumun çocukların üzerinde bıraktığı etki sorulduğunda ortaya çıkan yanıtlar çocuğun karakterine göre değişeceğini, çoğu

öğretmen bazı çocuklar da disiplin sorunu ortaya çıktığını söylerken, bazı öğretmenler ise içine kapanıklık ve pasiflik olabileceğini belirtmişlerdir. Ailedeki rollerin önemsenmediği ailelerde çocuklar güvensiz, sorumluluk bilinci eksik, yönlendirilmeye açık, saldırgan ve anne-babayı saymama durumları gözlemlediklerini açıklamışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine geleneksel veya çekirdek ailede yetişen çocuk arasında eğitim farkı olur mu? diye yöneltilen soruda bazı öğretmenler; geleneksel ailede çocukların daha şımarık, pasif, itaatsiz ve otorite eksikliği yaşanabileceğini belirtirken bazı öğretmenler çocukların daha saygılı, disiplinli yetiştiğini açıklamıştır. Aynı zamanda geleneksel ailenin değişime kapalı, fazla uyaran olduğunu ve karmaşaya yol açabileceğini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler büyükanne ve büyükbabanın çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisini yorumladıklarında olumlu etkisinin kültür aktarıcısı ve tecrübelerini paylaşmaları konusunda yararlı olabileceğini bir yandan da maddi ve manevi destek olurken çocuklar için oyun arkadaşı olduklarını dile getirmişlerdir. Olumsuz tarafına değinirken çocukların şımarık olabileceğini, aile yaşantısında disiplin boşluğuna yol açabileceğini ve kurallara uyma sorunu yaşanabileceğini vurgulamışlardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Farklı Aile Yapısı İçerisinde Yetişen Çocuklara İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenleri tek ebeveynli annenin yetiştirdiği bir çocukta baba eksikliğinin çocukta yansıması olarak bazı öğretmenler saldırgan, güvensiz ve içe kapanık olabileceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler annenin çocuğu iyi yetiştirmesiyle babasız büyümenin çocuğa bir etkisi olmayabileceğini belirtirken, tek anneyle yaşamanın 'ana kuzusu' tabiriyle çocuğa bir etki yapabileceğini dile getirmişlerdir. Baba eksikliğinin giderilemeyeceği söyleyen öğretmenler bulunduğu gibi bazı öğretmenler ise eğitimle veya başka bir aile büyüğü (dayı, dede vb.), öğretmenleri olabileceği gibi annenin tekrar evlenmesi şeklinde de baba eksikliğinin bir nebze olsun giderilebileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar tek ebeveynli babanın yetiştirdiği çocukta anne eksikliğinin çocukta en çok sevgi, güven eksikliği yapacağını, bu durumun baba eksikliğinden daha kötü ve sıkıntılı bir durum olacağını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden pekçoğu anne eksikliğinin giderilemeyeceğini ancak telafi etme açısından aile büyüğü (teyze, anane vb.), öğretmenleri olsun, rehberlik hizmeti olsun çocuğa bu durumda yardım edebilecek insanlarla bir araya getirilebileceğini ve görüşme yapmalarının sağlanması gerektiğini açıklamışlardır. Çocukların aynı zamanda değişik faaliyetlere, spora yönlendirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Büyükanne ve büyükbaba ile yaşayan çocukta ise anne-baba eksikliği çocukta öğretmenlerin verdiği örneklerden de şımarık yetiştirildiğini, bunun bir ileri seviyesi çocukta gerileme dediğimiz

kendi bulunduğu yaşın altında tavır ve davranışlarda bulunma hareketlerini gözlemlediklerini öne sürmüşlerdir. Çocukların duygusal olarak eksiklik yaşayabileceklerini belirtirken, bazı öğretmenler sorumsuz, kontrolsüz olduklarını, kendilerine savunma mekanizması geliştirdikleri açıklamışlardır.

Farklı aile tiplerinde yaşayan yani tek ebeveynle veya büyükanne-büyükbabasıyla yaşayan çocukların diğer çocuklardan farklı davranış göstermediğini, sorunlu çocuklar olmadığını söyleyen öğretmenler olduğu gibi sorunlu çocuklar olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Sorunlu çocuk derken çocuğun içe kapanıklığı, sessizliği veya aşırı hareketlilik sorun olarak algılanırsa sorunludur şeklinde açıklarken, otorite eksikliği, psikolojik eksiklik, gerileme ve şımarma olabileceğini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ailedeki Sosyal Rollerin Bilinçlendirilmesine Yönelik Önerileri

Okulun bu konuda katkısı olamayacağını belirten öğretmenler olduğu gibi, bazı öğretmenler de rehberlik servisi, veli görüşmeleri, veli ziyaretleri, veli seminerleri yapılabileceği ve maddi ve manevi destek olunabileceğini iddia etmişlerdir.

Katılımcılar öğretmenlerin bu konuda çocukların en başta durumlarının farkında olup ona göre tavır ve davranış sergilenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Etkinlikler düzenlenip; kahvaltıya götürme, hediye, eğlendirme, sinema etkinlikleri yaptırma şeklinde çocukla ve sınıfla bir arada programlar hazırlanabileceğini belirtmişlerdir. Çocuğa empati ile yaklaşılması gerektiğini, sevgi ve müsamaha gösterilebileceğini aile-öğretmen-okul iş birliği içerisinde hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ailenin sosyal rollere ilişkin bilinçlendirilmesi konusunda; psikolojik yardım alınabileceğinin, okul ve uzmanlardan destek alınabileceğini ayrıca devletinde destek sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocuklara yönelik önerileri ise öğretmenlerin örneklerinden de anlaşılacağı üzere anne ve babasının çocuğa doğru rol ve model olmasından, kendine güven duygusunun aşılanmasından geçtiğini belirtmişlerdir. Kollamak, gözetmek, çocuğa empati ile yaklaşmak gerektiğini dile getirmişlerdir. Çocuklara seminerler verilebileceğini, bu konuda değerler eğitiminin yararlı olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda kitap, film, spor ve aktivitelerinde çocuğun yetiştirilmesinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kaynakça

2001 Yılı Aile Raporu (2002). (Ed.Çaylıoğlu, İ.) Aile İçi İlişkiler Komisyonu. 3. Ailede Rol ve Sorumluluklar. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, YayınNo:120. Ankara. Beyda Ofset. (ISBN 975–19–3235–1).

Aktaş, Y. (1993). "Baba Yoksunluğunun Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri". 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, 308-316.

Alston, D. N. ve Williams, N. (1982). Relationship between father ab sence and self-concept of black adolescent boys. *Journal of Negro Education, 51 (2),* 134-138.

Aslan A. K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 1(2),* 25-33.

Başaran A. R. (1984). Kırsal Kesimde: Aile Kurma Çözme, Aile İçi Etkileşim ve İlişkiler. Türkiye'de Ailenin Değişimi Toplum bilimsel İncelemeler. Ankara: Maya Matbaacılık.

Benedek, E. P. ve Brown, C. F. (1997). Boşanma ve çocuğunuz: Çocuğunuzun boşanmanızla baş etmesine nasıl yardımcı olursunuz (Çev: Serap Katlan). HYB Yayıncılık, Ankara.

Bozkurt, V. (2005). Sosyoloji. İstanbul: Aktüel Yayınları.

Brown, B. V, Michelsen, E., Halle, T. ve Moore, K. A. (2001). "Fathers' Activites With Their Kids". Ed,454 954.

Carlson, B. E. (1984). The father's contribution to child care: Effects on children's perceptions of parental roles. *American Journal of Orthopsychiatry, 54,* 123-136.

Cherry, F. F. ve Eaton, E. L. (1977). Physicaland cognitive development in children of low-income mothers working in thechild'searly years. *Child Development, 58,* 1505-1512.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar için Anne Baba Eğitimi. Konya: Eğitim Kitapevi.

Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2013). Türkiye'de Aile, İş ve Toplumsal Cinsiyet. İstanbul: Koç ve Sabancı Üniversitesi, İstanbul Politikalar Merkezi.

Dodurgalı, A. (2010), B. "Çocukta Sorumluluk Bilincinin Önemi ve Ailede Kazandırılması", Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları, Edit: Catic, N, T. İstanbul: Timaş Yayınları.

Ergeshkyzy, A. (2012). Aile İçi Roller ve Manevî Yaklaşım. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş, (Çev. Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gold, D. ve Andres, D. L. (1978). Developmentof comparision between ten-year old children with employeeand nonemployed mothers. *Child Development, 49(1),* 75-84.

Gökdağ, D. (2002). Aile Psikolojisi ve Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönüllü, M. ve İçli, G. (2001). Çalışma yaşamında kadınlar: Aile ve iş ilişkileri. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 25 (1),* 81-100.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 (3),* 157-171.

Güneş, A. (2011). Annelik Sanatı. İstanbul: Nesil Matbaacılık.

Güneş, A. (2011). Çocukluk Sırrı. İstanbul: Nesil Matbaacılık.

Honig, S. A. (1990). Parent Involvement in Early Childhood Education (Revised Edition),Linda Kessler, Washington D. C., 1-43.

İmamoğlu, O. (1993). Değişen dünyada değişen aile içi roller. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 1,* 58-68.

İslamoğlu, A. H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (İkinci Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Aile İçi Etkileşim ve İlişkiler: Bir Aile Değişme Modeli Önerisi, Türkiye'de Ailenin Değişimi. Toplum bilimsel İncelemeler. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Kahraman, S. (2016). Boşanma sonrasında genç-ebeveyn ilişkilerinin sürdürülmesi ve öğrencinin akademik başarisina etkisi (Afyon ili örneği). Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kalkıner, N. ve Kasapoğlu, A. (2011). Aile sosyolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lamb, M. (2001). "Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi", Sempozyum Raporu, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No: 12, İstanbul,18-33.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promoti on Journal of Australia, 20 (2),* 133-139.

McBride, B. A. ve McBride, R. J. (1993). Parent educationand support programsfor fathers. *Childhood Education, 70 (1),* 4-9.

Nacak, İ. ve Karaarslan, F. (2016). Ailenin Yapısı: Bir Sistem Olarak Aile. (Ed. Mustafa Aydın). Sistematik Aile Sosyolojisi. Konya: Çizgi Kitapevi.

Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(2),* 140-161.

Peker, H. (2010).Çocuk Eğitiminde Pozitif Disiplin Zor Çocuk Yoktur. İstanbul: Timaş Yayınları.

Punch, K. F. (2005). Introduction to social research-quantitative & qualitative approaches. London: Sage.

Riley, R. W., Peterson, T. K., Moreno, M. G. ve Goode, W.W. (2000). "Strengthening Participation Of Fathersin Children's Leaerningand Development", Fathers Mather Involving Fathersin Children's Learning,A Kit for Educatorsand Other Professionals, Ed,442 -580.

Sagi, A. (1982). "Antecedentsand Consequencesof Varying Degressof Paternal Involvementin Childrearing", The Israeli Project, In M. E. Lamb (Ed.) Nontraditional Families: Parentingand Child Development. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Şentürk, Ü. (2006). Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya uygulaması). Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 150.

Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal Değişim Sürecinde Değişen Baba Rolü. Uluslararası Asya Ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 38. Icanas, Ankara.

Topalak, E. (1985). Annesi Çalışan Sekiz Yaşındaki İlkokul 3. Sınıfta Okuyan Çocukların Psiko-sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies, 5(4),* 1544-1570.

Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. (JASSS) *The Journal of Academic Social Science Studies, 30,* 209-224.

Yavuzer, H. (2010). "Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları" N. T. Catic. (Ed.). Yaygın Anne Baba Tutumları. (s.13-39). İstanbul: Timaş Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2016). "Toplumsal Değişme Sürecinde Aile", Aile Sosyolojisi, (Ed. Kadir Canatan & Ergün Yıldırım), 5. Baskı, İstanbul: Açılım Kitap.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Hafıza Mekânlarının Kullanım Durumu*[3]

Ömer Çapkın

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,omercapkin5 5@gmail.com

Doç. Dr. Kadir Karatekin

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kadirkaratekin@gmail.com

Özet

Ülkemiz köklü geçmişinden miras kalan, tarihi ve kültürel zenginliklere sahip bir ülkedir. Sahip olunan zenginliklerin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması bu zenginliklerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan ülkemize ait; tarihi ve kutsal mekânlara, müzelere, anıtlara, edebi ürünlere, önemli şahsiyetlere ve olaylara, kültürel miras ögelerine öğretim programlarında yer verilmesi önemlidir. Çünkü bunlar toplum açısından bir gruba ait olma, grup kimliği kazanma, geçmişle bağlantı kurma, ulusal kimlik bilincinin korunması bağlamında ihtiyaç duyulan ve toplumsal hafızanın korunup taşınmasını sağlayan hafıza mekânlarıdırlar.

Bu özelliğinden dolayı hafıza mekânlarına sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmesi beklenmektedir. Bu çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında hafıza mekânlarına yer verilme durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Hafıza Mekânı Ders Kitabı İnceleme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de ilköğretim sosyal bilgiler dersinde okutulan ve MEB tarafından dağıtılan tüm sosyal bilgiler ders kitapları oluştururken, örneklemini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Kastamonu İlinde MEB tarafından dağıtılan özel yayınevlerine ait ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda en çok hafıza mekânına 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, en az hafıza mekânına ise 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir. Hafıza mekânı kategorilerine yönelik sonuçlar incelediğinde sosyal bilgiler ders kitaplarında en çok yer verilen hafıza mekânının maddi-ulusal hafıza mekânları, en az yer verilen hafıza mekânının ise fikri-yerel hafıza mekânları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler ders kitapları, Hafıza mekânları.

[3] * Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Kadir KARATEKİN danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Situation of Places of Memory in Social Studies Textbooks*[4]

Summary

Our country is a country that has rich cultural and historical which stayed from our deep rooted past. Using those riches we have in teaching and education period has importance in terms of preserving those riches and transferring them to generations. Thus it is very important to give place to the belong to our country in education programmes. Because; those are the places of memory that supports preserving and transferring the social memory; which provides the needed the awareness of national identity and getting in touch with the past gaining identity of group and the sense of belonging a group.

It is expected that the places of memory should take place in social studies textbooks; which are the most important materials used in teaching social studies. It is aimed to identify the situation of the places of memory that are given place in 4th, 5th, 6th and 7th grades social studies textbooks. The qualitative research method is used during the period of survey. "Memory Space Course Book Review Form" was used as data collection tool in the research. The universe of this research is composed with the textbooks that are given by the Ministry of National Education and the textbooks that are taught in social studies lesson; the samples contain the textbooks that belong to other publishers for 4th, 5th, 6th and 7th grades; that were used in Kastamonu province during the 2017-2018 Education year. As a result of the research it is found out that the mast memory of places are used in 7th grader's social studies textbooks the least memory of places are given in 5th grader's social studies textbooks. When we analyzed the categories of the places of memory we reached that the material- national places of memory are given place mostly in social studies textbooks, intellectual local memory places are given place at a minimum level.

Keywords: Social studies, Social studies textbooks, Place of memory.

Giriş

İnsan ait olduğu toplumun inançlarını, gelenek ve göreneklerini, milli-manevi değerlerini, kültürünü ve tarihini kısaca geçmişini geride kalan izlerden öğrenir (Assmann, 2015). Bu nedenle toplumlar insanlık var olduğundan bu yana geçmişine dair maddi ve manevi her değeri farklı yollarla koruma ve geleceğe taşıma eğiliminde olmuşlardır. Toplumu oluşturan bu değerler ait olduğu toplumun bir parçası haline gelerek o toplumu bir arada tutan koruyucu bir güç olmuş ve bu sayede insan nereye ve kime ait olduğunu anlayabilmiştir (Şahin, 2013). Bir toplumun geçmişine ait olayları unutmaması, geride bıraktığı izleri taşıması o toplumun zaman içerisinde geriye gidebilmesi demektir. Aynı şekilde o toplumda geçmişe ait izlerin kalıcı olması, toplumun bu bilincin farkında olduğunu göstermektedir (Sönmez, 2010). Günümüzde; çeşitli alanlarda yaşanan önemli gelişmeler, bir yandan yaşam standartlarımızı yükseltirken, diğer yandan geçmişimizle olan bağlarımızı zayıflatmakta, gelenek ve göreneklerimizi, milli-manevi ve kültürel değerlerimizi unutturmaktadır.

[4] * This work has been produced from the first author's master's thesis which is conducted under the supervision of Associate Professor Kadir KARATEKİN at Institute of Social Sciences of Kastamonu University.

Ülkemiz de köklerini tarihi derinlik ve ayrıntılarından alan bir geçmişe, yılların birikimiyle oluşmuş zengin bir kültüre, ortak değerlere, gelenek ve göreneklere sahip bir ülkedir (Avcı ve Öner, 2015). Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, yaşanan gelişmelerin olumsuz etkileri geçmiş bugün ve gelecek arasında bağ kurmayı daha da önemlisi yeni nesillerin bu bağı kurabilmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ülkemize ve yaşadığımız topluma ait değerlerin, hatıraların ve geçmişin korunması, unutulmaması ve gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için bireysel ama daha çok toplumsal hafızaya kaydedilmesi gerekir (Karatekin, Çapkın ve Üstün, 2017).

Toplumsal hafızanın korunup geleceğe taşınması sürecinde mekânlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreçte rol oynayan ve toplumsal hafızanın korunup geleceğe taşınmasını sağlayan mekânları; Fransız düşünür Pierre Nora "hafıza mekânları" olarak ifade etmektedir. Hafıza mekânları, toplum açısından bir gruba ait olma, grup kimliği kazanma, geçmişle bağlantı kurma, ulusal kimlik bilincinin korunması bağlamında ihtiyaç duyulan ve toplumsal hafızanın korunup taşınmasını sağlayan mekânlardır (Nora, 2006). Ülkemizin sahip olduğu zenginliklerin bir yansıması olarak birçok hafıza mekânına da sahip olduğu söylenebilir. Sahip olunan bu zenginlikler eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmadıkça yeni yetişen nesiller için fazla bir anlam ifade etmeyecektir. Bu amaçla sahip olunan zenginlikleri anlamlı kılabilmek için özellikle hafıza mekânlarından eğitim ve öğretim sürecinde aktif olarak yararlanılmalıdır (Karatekin ve diğerleri., 2017).

Hafıza mekânları eğitim öğretim sürecinde kullanılarak tarihe karşı merak ve ilgi duyan, kültürel değerlerine bağlı, kültürel mirasa sahip çıkan ve koruyan, geçmişini iyi bilen ve geçmişle bugün arasında bağ kurabilen, kutsal değerlerine ve mekânlarına sahip çıkan, milli kimlik duyguları gelişmiş bireyler yetiştirilecektir (Karatekin ve diğerleri., 2017). Kendi kimliğini benimsemiş, vatanını ve milletini seven, milli-manevi değerlerine ve kültürel mirasına sahip çıkan, geçmiş bugün ve gelecek arasında bağ kurabilen bireylerin yetiştirilmesi ise ancak amaca uygun ve etkili bir eğitim süreci ile mümkün olabilir.

Şüphesiz bir milletin kendi benliğini bulabilmesi, millet bilincine sahip olabilmesi ve var olabilmesi, o milletin ortak ruhunu canlı tutan milli dinamiklerden olan dil, tarih, kültür gibi değerlere önem verilmesi ile mümkündür. Bunu yapabilen nesiller, ulusal tarih ve kültürel miraslarına yönelik bilgi sahibi olacak ve bu doğrultuda kimliklerini yapılandırabilecek, böylelikle yaşadıkları toplumun birer ferdi olacaklardır (Özlü, 2011). Toplumların kültür ve tarihi ile ilgili temel bilgi ve beceriler, değer, tutum ve davranışlar; bireysel ve toplumsal konularla ilgili temel kavram ve temalar ilkokul ve ortaokulda daha çok sosyal bilgiler öğretim programında yer almaktadır (Safran, 2008). Bu temel bilgi ve beceriler, değer, tutum ve davranışlar hafıza mekanları kullanılarak daha kolay kazandırılabilir. Sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları incelendiğinde; vatanını milletini seven, ulusal

bilince sahip; Türk kültürünü kavrayan, kültürel mirasına sahip çıkan, toplumsal sorunların çözümünde kendi görüşlerini sunabilen, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren nesillerin yetiştirilmek istendiği görülmektedir (MEB, 2005; URL-1). Bu amaçların gerçekleşmesini sağlayacak etkili bir sosyal bilgiler eğitimi hafıza mekânları kullanılarak yapılabilir. Hafıza mekânları ile yapılacak sosyal bilgiler eğitimi ile istenen amaçlar gerçekleştirilerek toplumsal sorunlarla baş edebilecek nesillerin yetişmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin belirtilen amaçlarını gerçekleştirmede kullandığı en önemli araç gereçlerden biri olan ders kitaplarında, hafıza mekânlarına yer verilmesi beklenmektedir (Karatekin ve diğerleri., 2017). Bu çalışmada da sosyal bilgiler ders kitaplarında hafıza mekânlarına yer verilme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelindedir. Durum çalışması ağırlıklı olarak nitel araştırmalarda kullanılan ve özellikle 1980'li yıllardan sonra eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Durum çalışması araştırma konusunun bir yönünü derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır (Yin, 2003). Verilerin analizinde ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi araştırmacıya konu alanına yönelik olarak derinlemesine inceleme yapma imkânı sunan bir yöntemdir (Karasar, 2008). Bu yöntem sayesinde ele alınan araştırma konusu birçok açıdan incelenir ve genel bir çerçevede değerlendirme yapılır. Bu açıdan bakıldığında doküman analizi literatürde ders kitabı incelemelerinde sıklıkla tercih edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın dokümanlarını 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Kastamonu İlinde MEB tarafından dağıtılan özel yayınevlerine ait ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Hafıza Mekânı Ders Kitabı İnceleme Formu" kullanılmıştır. Hafıza Mekânı Ders Kitabı İnceleme Formunda yer alan kategoriler aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 1. *Hafıza mekânı kategorileri*

HAFIZA MEKÂNI KATEGORİLERİ							
MADDİ HAFIZA MEKÂNLARI				FİKRÎ HAFIZA MEKÂNLARI			
Ulusal Hafıza Mekânları	Ulusal Olmayan Hafıza Mekânları	Yerel Hafıza Mekânları	Diğer Hafıza Mekânları	Ulusal Hafıza Mekânları	Ulusal Olmayan Hafıza Mekânları	Yerel Hafıza Mekânları	Diğer Hafıza Mekânları

Tablo 1'de görüldüğü gibi hafıza mekânları iki ana kategori ve bu iki ana kategoriye ait 4'er alt kategoriye ayrılmıştır. Hafıza mekânı kavramı ve hafıza mekânı kategorileri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Hafıza Mekânı: İnsanların iradesiyle ya da zamanın işleyişiyle herhangi bir topluluğun ortak hafıza malına ait simgesel öge haline getirdiği maddi ya da fikrî düzendeki her anlamlı birim şeklinde tanımlanmaktadır (Nora, 2006).

Maddi Hafıza Mekânı: Bir toplumun ortak hafıza malına ait simgesel öge haline getirdiği maddi(somut) düzendeki her anlamlı birimdir**.**

Fikrî Hafıza Mekânı: Bir toplumun ortak hafıza malına ait simgesel öge haline getirdiği fikrî(soyut) düzendeki her anlamlı birimdir**.**

Maddi Ulusal Hafıza Mekânı: Ulusumuza mâl olmuş ve ulusal hafızada yer edinmiş somut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızda önemli bir yer tutan ve somut bir hafıza mekânı olan Atatürk, "maddi-ulusal hafıza mekânı" örneğidir (Sevgi Yayınları 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.174).

Maddi Ulusal Olmayan Hafıza Mekânı: Ulusumuz dışında farklı ulusların hafızalarında yer edinmiş somut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızda önemli bir yeri olmayıp Avustralya ulusal hafızasında önemli bir yer tutan ve somut bir hafıza mekânı olan Hillier Gölü, "maddi-ulusal olmayan hafıza mekânı" örneğidir (Bilnet Yayıncılık 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.182).

Maddi Yerel Hafıza Mekânı: Ulusumuza mâl olmamış daha çok yerel hafızada yer edinmiş somut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızadan ziyade daha çok yerel hafızada yer edinmiş ve somut bir hafıza mekânı olan Aksaray İlimizdeki Sultan Han, "maddi-yerel hafıza mekânı" örneğidir (Ada Yayıncılık 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.52).

Maddi Diğer Hafıza Mekânı: Ulusumuzla birlikte başka ulusların hafızalarında da yer edinmiş somut ortak hafıza mekanlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızla birlikte farklı ulusların hafızasında da önemli yeri olan ve somut bir hafıza mekânı olan Konya Çatalhöyük, "maddi-diğer hafıza mekânı" örneğidir (Sevgi Yayınları 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.43).

Fikrî Ulusal Hafıza Mekânı: Ulusumuza mâl olmuş ve ulusal hafızada yer edinmiş soyut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızda önemli bir yer tutan ve soyut birer hafıza mekânı olan bayrağımız, İstiklâl Marşı'mız, Türkçemiz ve paramız, "fikrî-ulusal hafıza mekânı" örneğidir (Bilnet Yayıncılık 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.159).

Fikrî Ulusal Olmayan Hafıza Mekânı: Ulusumuz dışında farklı ulusların hafızalarında yer edinmiş soyut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızda önemli bir yeri olmayıp Japonya ulusal hafızasında önemli bir yer tutan ve soyut bir hafıza mekânı olan Japon yazı biçimi kanji, "fikrî-ulusal olmayan hafıza mekânı" örneğidir (MEB Yayınları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.168).

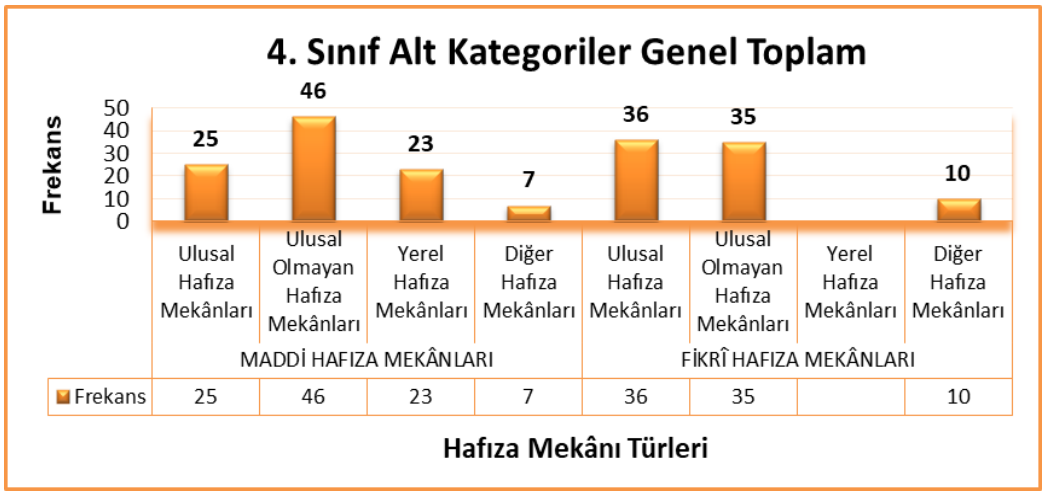
Fikrî Yerel Hafıza Mekânı: Ulusumuza mâl olmamış daha çok yerel hafızada yer edinmiş soyut hafıza mekânlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızadan ziyade daha çok yerel hafızada yer edinmiş ve soyut bir hafıza mekânı olan Rize'ye bağlı Akdere Köyü'nde Kurban Bayramı'nda yapılan Dönme Dolap Şenlikleri, "fikrî-yerel hafıza mekânı" örneğidir (Bilnet Yayıncılık 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.50).

Fikrî Diğer Hafıza Mekânı: Ulusumuzla birlikte başka ulusların hafızalarında da yer edinmiş soyut ortak hafıza mekanlarıdır. **Örnek:** Ulusal hafızamızla birlikte farklı ulusların hafızasında da önemli yeri olan ve soyut bir hafıza mekânı olan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, "fikrî-diğer hafıza mekânı" örneğidir (MEB Yayınları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 2017, s.140).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde; 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen hafıza mekânlarına ait toplam frekans değerleri sınıf düzeylerine göre grafikler halinde sunulmuştur.

Grafik 1'de 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı verilmiştir.



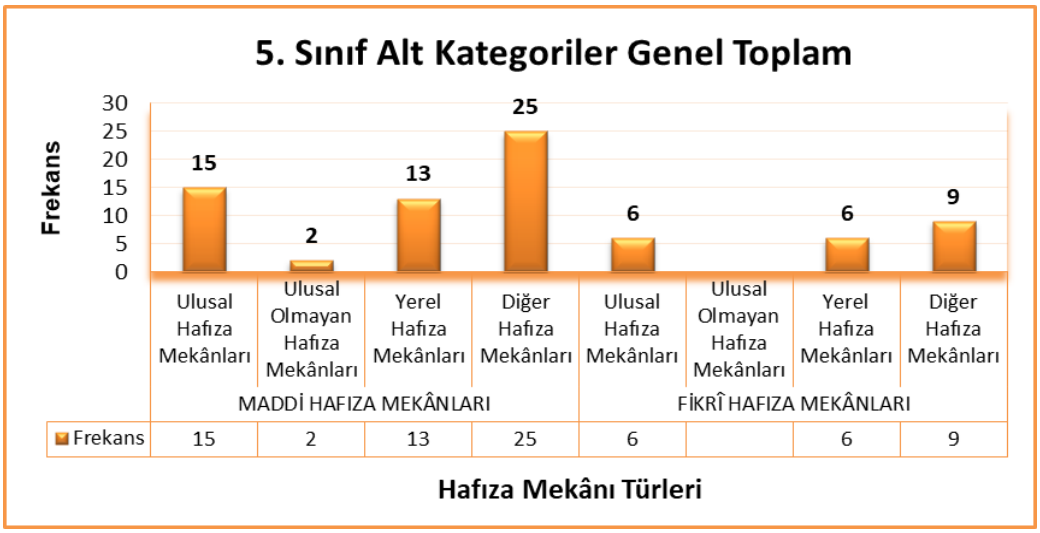
Grafik 1. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı

Grafik 1. incelendiğinde 4. sınıf ders kitabında toplam 182 hafıza mekânına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hafıza mekânlarının kategorilere göre dağılımına bakıldığında 101 tane maddi hafıza mekânı, 81 tane fikrî hafıza mekânı şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. 101 maddi hafıza mekânının alt

kategorilere göre dağılımına bakıldığında; 25 tane maddi-ulusal, 46 tane maddi-ulusal olmayan, 23 tane maddi-yerel ve 7 tane maddi-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. 81 fikrî hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise 36 tane fikrî-ulusal, 35 tane fikrî-ulusal olmayan ve 10 tane fikrî-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

4. sınıf ders kitabında hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında; maddi hafıza mekânlarına, fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Maddi hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-ulusal olmayan, en az maddi-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterirken, fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise en çok fikrî-ulusal, en az fikrî-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Grafik 2'de 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı verilmiştir.



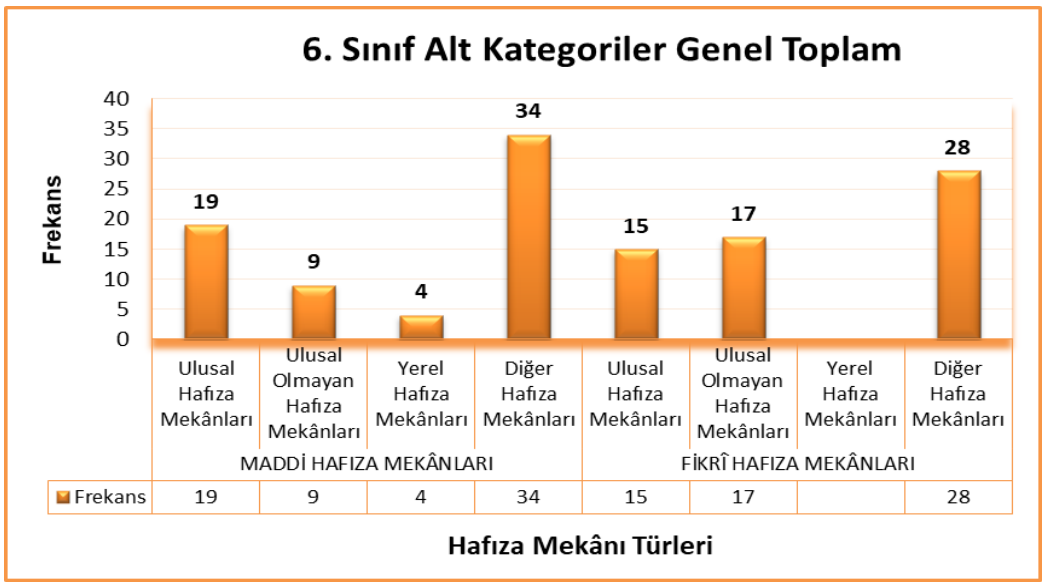
Grafik 2. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı

Grafik 2. incelendiğinde 5. sınıf ders kitabında toplam 76 hafıza mekânına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hafıza mekânlarının kategorilere göre dağılımına bakıldığında 55 tane maddi hafıza mekânı, 21 tane fikrî hafıza mekânı şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. 55 maddi hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; 15 tane maddi-ulusal, 2 tane maddi-ulusal olmayan, 13 tane maddi-yerel ve 25 tane maddi-diğer hafıza mekânı şeklinde olduğu görülmektedir. 21 fikrî hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise 6 tane fikrî-ulusal, 6 tane fikrî-yerel ve 9 tane fikrî-diğer hafıza mekânı şeklinde olduğu görülmektedir.

5. sınıf ders kitabında hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında; maddi hafıza mekânlarına, fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Maddi hafıza

mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-diğer, en az maddi-ulusal olmayan hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterirken, fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok fikrî-diğer hafıza mekânlarına yer verildiği, fikrî-ulusal ve fikrî-yerel hafıza mekânlarına eşit sayıda yer verildiği, fikrî-ulusal olmayan hafıza mekânlarına ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Grafik 3'te 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı verilmiştir.



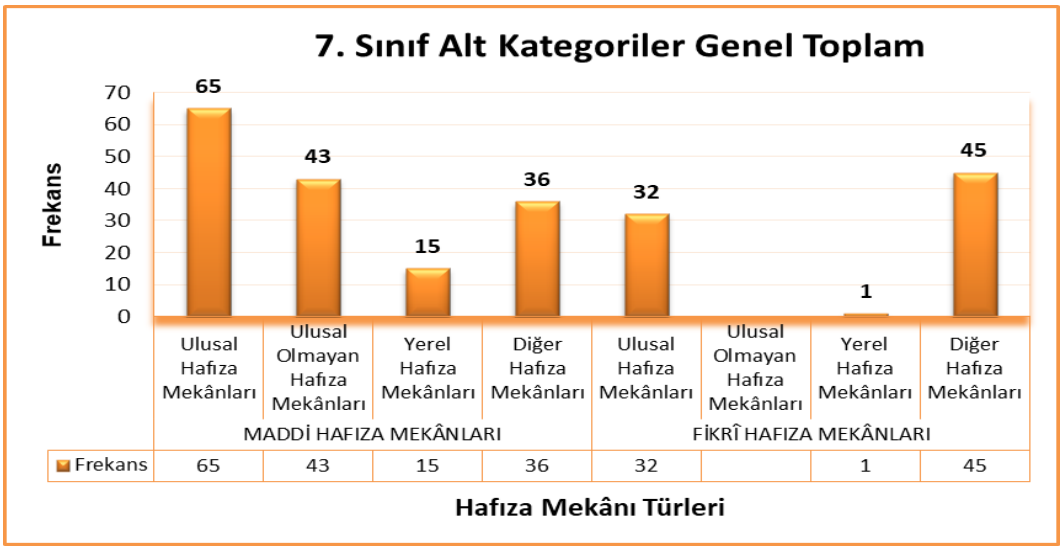
Grafik 3. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı

Grafik 3. incelendiğinde 6. sınıf ders kitabında toplam 126 hafıza mekânına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hafıza mekânlarının kategorilere göre dağılımına bakıldığında 66 tane maddi hafıza mekânı, 60 tane fikrî hafıza mekânı şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. 66 maddi hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; 19 tane maddi-ulusal, 9 tane maddi-ulusal olmayan, 4 tane maddi-yerel ve 34 tane maddi-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. 60 fikrî hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise 15 tane fikrî-ulusal, 17 tane fikrî-ulusal olmayan ve 28 tane fikrî-diğer hafıza mekânı şeklinde olduğu görülmektedir.

6. sınıf ders kitabında hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında; maddi hafıza mekânlarına, fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Maddi hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-diğer, en az maddi-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterirken, fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına

bakıldığında; en çok fikrî-diğer, en az fikrî-ulusal hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği, fikrî-yerel hafıza mekânlarına ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Grafik 4'te 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

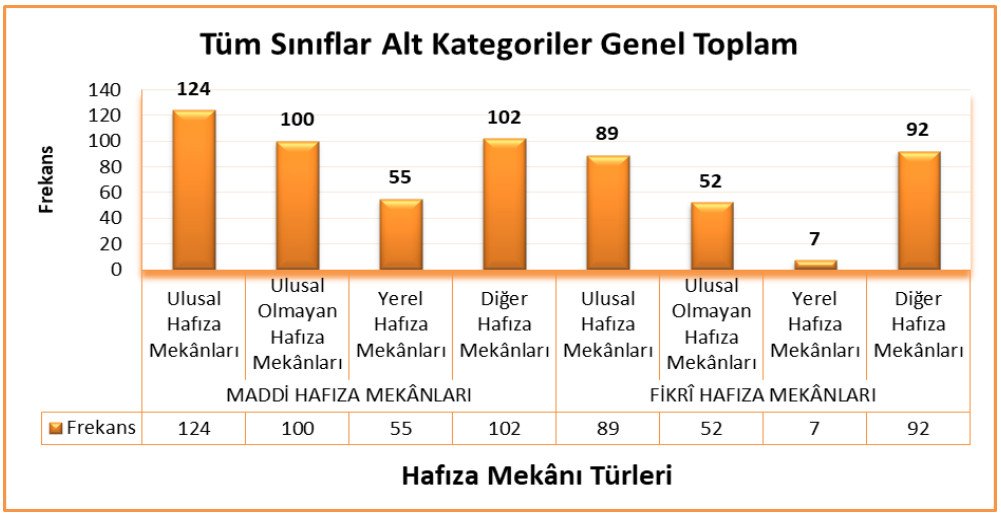


Grafik 4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı

Grafik 4. incelendiğinde 7. sınıf ders kitabında toplam 237 hafıza mekânına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hafıza mekânlarının kategorilere göre dağılımına bakıldığında 159 tane maddi hafıza mekânı, 78 tane fikrî hafıza mekânı şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. 159 maddi hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; 65 tane maddi-ulusal, 43 tane maddi-ulusal olmayan, 15 tane maddi-yerel ve 36 tane maddi-diğer hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. 78 fikrî hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise 32 tane fikrî-ulusal, 1 tane fikrî-yerel ve 45 tane fikrî-diğer hafıza mekânı şeklinde olduğu görülmektedir.

7. sınıf ders kitabında hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında; maddi hafıza mekânlarına, fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Maddi hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-ulusal, en az maddi-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği, fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında en çok fikrî-diğer, en az fikrî-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği, fikrî-ulusal olmayan hafıza mekânlarına ise yer verilmediği görülmektedir.

Grafik 5'te tüm sınıflar düzeyinde yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

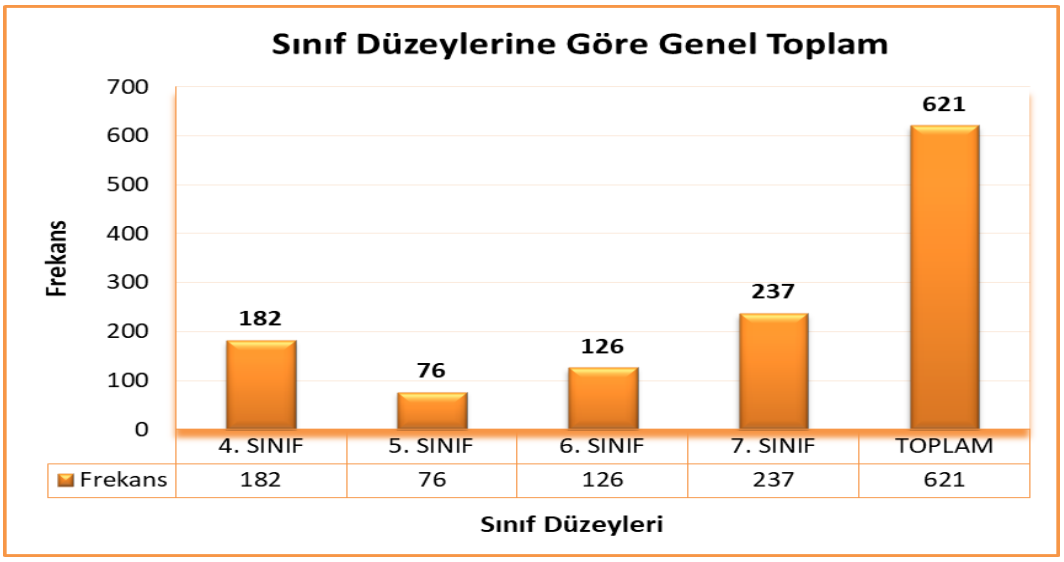


Grafik 5. Hafıza mekânlarının tüm sınıflar düzeyinde alt kategorilere göre dağılımı

Grafik 5'te 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının tamamında yer verilen hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; maddi-ulusal hafıza mekânları 124 tane, maddi-ulusal olmayan hafıza mekânları 100 tane, maddi-yerel hafıza mekânları 55 tane, maddi-diğer hafıza mekânları 102 tane, fikri-ulusal hafıza mekânları 89 tane, fikri-ulusal olmayan hafıza mekânları 52 tane, fikri-yerel hafıza mekânları 7 tane ve fikri-diğer hafıza mekânları ise 92 tane şeklinde olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında (4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları) hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında maddi hafıza mekânlarına fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği görülmektedir. Maddi hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-ulusal, en az maddi-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise en çok fikrî-diğer, en az fikrî-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde en çok yer verilen hafıza mekânı alt kategorisinin maddi-ulusal, en az yer verilen hafıza mekânı alt kategorisinin ise fikrî yerel hafıza mekânları olduğu görülmektedir.

Grafik 6'da hafıza mekânlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 6. Hafıza mekânlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Grafik 6. incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitaplarının tamamında toplam 621 tane hafıza mekânına yer verildiği bununla birlikte 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 182 tane, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 76 tane, 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 126 tane, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise 237 tane hafıza mekânına yer verildiği görülmektedir.

Sonuç,Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sınıf seviyeleri dikkate alınarak ders kitaplarında hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında, en çok hafıza mekânına 7. sınıf ders kitabında, en az hafıza mekânına 5. sınıf ders kitabında yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında (4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları) hafıza mekânlarına yer verilme durumuna bakıldığında maddi hafıza mekânlarına fikrî hafıza mekânlarından daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucunun öğretimde somuttan soyuta ilkesi ile bağdaştığı söylenebilir. Nitekim eğitim ve öğretime somut örneklerle başlanmalı giderek soyut konulara geçilmelidir. Soyut bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi zor olduğu, somut kavramlardan başlanarak soyut kavram ve olaylara doğru bir eğitim ve öğretim sırası izlenmesi daha uygundur (Örten, 2008). Çünkü ilkokul çağındaki çocuklar zihinsel gelişimleri bakımından, somut şeyleri kavradıktan sonra soyut kavramlara ve genellemelere geçebilmektedirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler ders kitaplarında ulusal hafıza mekânlarına diğer kategorilere oranla daha çok yer verildiği görülmüştür. Ulusal hafıza mekânlarından sonra en çok yer verilen kategori ise diğer hafıza mekânları olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu Evin ve Kafadar (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Yapılan bu

araştırmaya göre sosyal bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere evrensel değerlerden daha fazla yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler ders kitaplarında en az yer verilen hafıza mekânlarının yerel hafıza mekânları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda araştırma sonuçlarının, öğretimde yakından uzağa ilkesi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (2018) uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde geçen "*Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır*" maddesi ile bağdaşmadığı söylenebilir. Oysaki insan, belli bir çevrede yaşar ve çevrenin, öznel ve nesnel özelliklerinden etkilenir ve böylelikle yakın çevresini daha rahat algılar. Aynı şekilde öğrenciler de içinde yaşadığı ve ilgi kurduğu nesnel veya öznel olguları daha kolay öğrenirler. Çünkü öğrenme, etkileyen ve etkilenen arasında kurulan bir iletişim sürecinin eseridir. Uzak çevre olgu ve süreçleri ele alınacak ise bunlara yakın çevreden mutlaka örnekler seçilmelidir (Doğanay, 2002). Görüldüğü gibi yakından uzağa ilkesine uygun olan bir öğretim, çocuğun ailesinden başlayarak, mahallesine, köyüne, ilçesine, iline, yurduna ve dünyaya yönelmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre, maddi hafıza mekânının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında; en çok maddi-ulusal, en az maddi-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Fikrî hafıza mekânlarının alt kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise en çok fikrî-diğer, en az fikrî-yerel hafıza mekânı şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde en çok yer verilen hafıza mekânı alt kategorisinin maddi-ulusal, en az yer verilen hafıza mekânı alt kategorisinin ise fikrî yerel hafıza mekânları olduğu görülmüştür.

Araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında; maddî-ulusal, maddi-diğer, maddi-ulusal olmayan, fikrî-diğer ve fikrî-ulusal hafıza mekânlarına daha fazla yer verildiği görülürken; maddi-yerel, fikrî-ulusal olmayan ve fikrî-yerel hafıza mekânlarına diğer kategorilere oranla daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Hafıza mekânlarına yönelik olarak yapılan bu çalışma ilköğretim ile sınırlı kalmıştır. Bu araştırmanın örgün eğitimin diğer öğretim kademelerinde farklı derslerde (Tarih, edebiyat vb.) yapılabilir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen yerel hafıza mekânlarının sayısı arttırılabilir.

Kaynakça

Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek: eski yüksek kültürde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 108-133.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri.* İstanbul: Aktif Yayınevi.

Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 293-304.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. (2017). Ankara: MEB Yayınları.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. (2017). İstanbul: Bilnet Yayınları.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı. (2017). Ankara: Sevgi Yayınları.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı. (2017). Ankara: Ada Yayınları.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatekin, K., Çapkın, Ö. ve Üstün, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde hafıza mekânlarının önemi: Kastamonu örneği. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8*(28), 1-24.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim *sosyal bilgiler dersi 4–5. sınıflar öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı: 4-7. Sınıflar: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354 adresinden 03.02.2018'de erişilmiştir.

Nora, P. (2006*). Hafıza Mekânları*. Çev., Mehmet Emin Özcan. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Örten, H. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma, Tokat örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Özlü, H. (2011). Afet İnan'ın Cenevre günleri ve tarih çalışmaları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *10*(22), 165-187.

Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde Tay, B. ve Adem Öcal, A. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, V. (2013). "Kültürel Bellek Mekânı Olarak Türküler", Kültürümüzde Türküler Sempozyumu Bildirileri, 22-25 Ekim, Sivas.

URL-1: 05/01/2018 tarihinde

http://www.academia.edu/2118391/Sosyal_bilgiler_program%C4%B1n%C4%B1n_ama%C3%A7lar%C4%B1_ilkeleri_ve_temel_%C3%B6zellikleri adresinden erişilmiştir.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Dersinde Görsel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama

Dr., Başak Göfner,

İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi, basakince2@gmail.com

Prof. Dr., Yücel Kabapınar,

Marmara Üniversitesi,ykabapinar@marmara.edu.tr

Özet

Okuryazarlık kavramı PISA (Programme for International Student Assessment) tarafından, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2015). Okullarda, derslerle okuryazarlık becerilerini ilişkilendirmenin öğrencilerin hem ders başarılarını arttıracağı hem de okuryazarlık becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Fotoğraflar, karikatürler, afişler, filmler, resimler gibi pek çok görsel unsur, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin konuları öğrenirken aynı zamanda görsel okuma becerisini geliştirmekte kullanılabilir.

Çalışmada, öğrencilere görsel okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin görsel okumaya ilişkin beceriler açısından uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumlarını belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda ilkokul 4. sınıfa devam eden 29 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrenci etkinlik formları, ön algı anketi, son algı anketi, gecikmiş son algı anketi ve rubrikler kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile değerendirilmiştir. Analizlerde, öğrencilerde görsel okuma becerileri açısından olası farklılaşmalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, okuryazarlık, görsel okuma

An Implementation for Developing Visual Reading Skills in Social Studies Course

Summary

Reading literacy is defining by PISA (Programme for International Student Assessment), understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society (OECD, 2015). It has been thought that correlating literacy skills together with lessons is expeccted to improve both students skills on lessons and their literacy skills. Visuals such as photographs, caricatures, posters, movies and pictures can be benefitted as a means of learning student's social studies course and developing visual literacy skills.

Thus, the present study aims to develop visual literacy skills of students. In the study a teaching intervention was designed so as to develop visual literacy skills in students. The effectiveness of the theoretically designed intervention was investigated via prior and post questions. The present study was planned in the line of qualitative paradigm where action research was the main research design. Twenty nine students who are 4. grade students in a state school participated in this study. Students were asked to respond open ended questions prior to and at the completion of intervention. Instructional activity sheets, pre and post questions and researcher field notes were instruments of the study. In analyzing the data content analyses was benefitted with a special focus on changes in students' visual literacy skills.

Keywords: Social studies, literacy, visual literacy

Giriş

Okuryazarlık günümüzde, okuma ve yazma faaliyetlerinin ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Toplumların gelişmesi ile beraber okuryazarlıkla ilgili beklentiler de artmıştır. Okuryazarlık kavramı PISA (Programme for International Student Assessment) tarafından, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2015).

Okuryazarlık denildiğinde, pek çok okuryazarlık türü karşımıza çıkmaktadır. Alan okuryazarlığı da okuryazarlık türlerinden birisidir. Alan okuryazarlığı, okuryazarlık kavramındaki değişime okulların ayak uydurma ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Alan okuryazarlığı anlayışına göre, sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde öğrencilerin farklı okuryazarlık ihtiyaçları bulunmakta ve bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Alan okuryazarlığı; fen bilimleri, sosyal bilgiler ve matematik gibi derslerde bir dizi medyayı okuma, yazma, oluşturma ve sunma yeteneğidir (Altieri, 2011). Swafford ve Kallus, 21. yüzyılda alan okuryazarlığı becerilerini kazanmış öğrencilerin "Ön bilgilerini; basılı ve basılı olmayan metinleri; gelişen teknolojiyi; okulda ya da okul dışında pek çok

sosyal ve kültürel bağlam içinde, bilgiyi keşfetmek, oluşturmak, öğrenmek ve iletmek için okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı araç olarak kullanan öğrenciler." olduğunu belirtmektedir (Veveiros, 2000). Alan okuryazarlığı, öğrenmek için okuryazarlığı kullanma yeteneği olarak da tanımlanabilir.

Teknolojik gelişmeler, görsellerin hayatımızdaki rolünü arttırmıştır. İçinde bulunduğumuz dünya, sürekli görsel unsurlarla karşılaşmamıza sebep olmaktadır. Görselleri oluşturanlar, görüşlerini desteklemek ve okuru etkilemek için görselleri araç olarak kullanabilirler (Altieri, 2011, s. 175). Görsellere ilişkin okullarda eğitim verilmesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı pek çok görsel unsuru doğru yorumlamasına yardımcı olur. MEB (2009), Türkçe dersi öğretim programında, görsel okuma ve görsel sunu, ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçleri görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kapsamında ele alınır. Görsel okuma, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgileri öğrenmesini kolaylaştırır. Görseller aracılığıyla, zihinsel görüntüler oluşturmak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay gerçekleşir (MEB, 2009). Öğrencilerin görselleri okuyabilmesi kadar görselleri oluşturabilmesi de önemlidir. Görsellerin oluşturulması, görsel sunu öğrenme alanı içinde değerlendirilir. Görsel sunu öğrenme alanında, öğrenciler; duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarırlar. Öğrenciler görsel sunu oluştururken;

- Şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden,
- Rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden,
- Video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler (MEB, 2009).

Görsellere, görsel etkinliklere ve görsel araçlara alan okuryazarlığı uygulamalarında sıklıkla yer verilir. Çünkü görseller, alan okuryazarlığında, öğrencilerin alana ilişkin öğrenmeler gerçekleştirmesinde yardımcı olur. Teknik çizimler (diyagram, grafik ve tablo gibi) alan okuryazarlığını geliştirmede oldukça önemli görsel unsurlardır. Bunlar karşılaştırma ve zıtlık gibi soyut aktiviteleri öğrenciler için görünür hale getirir. Öğrenciler teknik çizimleri nasıl oluşturacaklarını öğrendiklerinde, önlerinde öğrenme ile ilgili yeni fırsatlar oluşur. Araştırmalar, öğrencilerin bilgiyi bir formdan başka bir forma dönüştürdüklerinde daha iyi öğrendiklerini göstermiştir (Klein, 2008). Bilgiyi bir formdan başka forma çevirmekle; grafik, tablo ve diyagram gibi görsel unsurları anlayıp ifade edebilmek ya da düz metin şeklinde verilen ifadelerin grafik, tablo ve diyagrama dönüştürebilmesi kastedilmektedir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olması, karşılaştıkları görsel unsurları, öğrenmelerine yardımcı araç olarak kullanmalarında yardımcı olur.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bir devlet okulunun 4. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 29'dur. Araştırma sosyal bilgiler dersinde, 11 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak; ön algı anketi, son algı anketi, gecikmiş son algı anketi ve etkinlik formları kullanılmıştır. Algı anketleri; içerik analizi ile ve rubrik yardımıyla analiz edilirken, etkinlik formlarının analizinde rubrik kullanılmıştır. Sürece ilişkin işlem yolu aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- Araştırma, öğretmenin sınıf öğretmenliğini yaptığı sınıfta gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada, sosyal bilgiler dersi kazanımları işlenirken aynı zamanda öğrencilerin görsel okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.
- Uygulamalar, sosyal bilgiler dersi «Geçmişimi Öğreniyorum» ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Ünitede 6 kazanım bulunmaktadır.
- Görsel okuma becerileri birden fazladır. Bu beceriler bir liste şeklinde bulunmamaktadır. Araştırmacı görsel okuma becerilerini literatürü tarayarak bir liste haline getirmiştir.
- Araştırmaya; 1. Görsellere eleştirel bakma, 2. Görsellerin metinle iletişim kurmadaki önemini fark etme alt becerileri dahil edilmiştir.
- Etkinliklerden bazıları bireysel olarak bazıları ise grup çalışması şeklinde planlanmıştır. Grup çalışması şeklinde planlanan etkinlikler için sınıftaki tüm öğrencilerden 4 grup oluşturulmuştur.
- Çalışma, araştırmacının doktora tezinin bir parçasıdır. Bu çalışma tez uygulamalarının 11 ders saatlik kısmını oluşturmaktadır.
- Etkinlikler başlamadan önce, ön algı anketi uygulanmıştır. Etkinlikler 8 ders saati süresince uygulanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra son algı anketi uygulanmıştır. Becerilerin kalıcılığını belirlemek için etkinlikler tamamlandıktan 2 ay sonra gecikmiş son algı anketi uygulanmıştır.
- Araştırmacı etkinlikler esnasında hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünü üstlenmiştir.

Bulgular

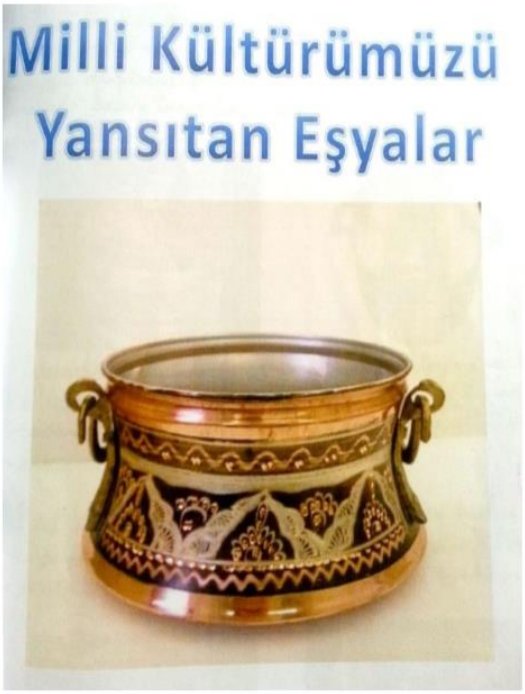
1. Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Etkinliklerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Etkinliklerden Elde Edilen Bulgular

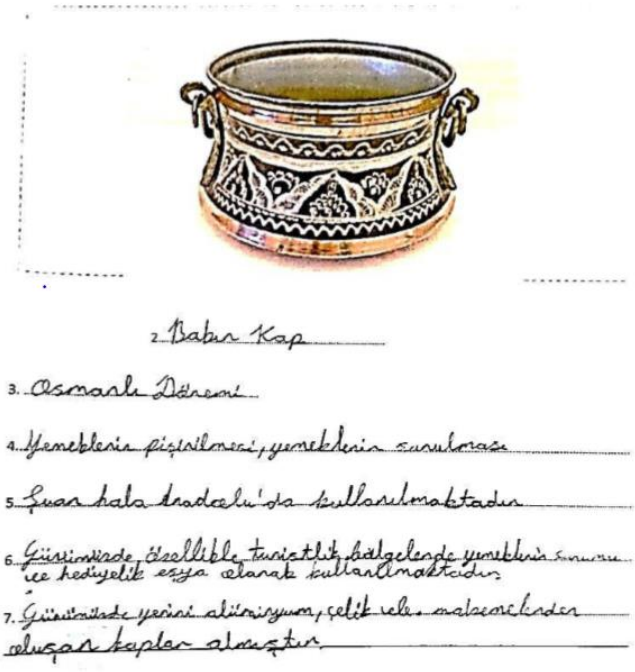
Etkinlik No	Nitelikli	Orta	Geliştirilmeli	Gelmeyen
1	16	3	1	9
2	19	4	-	6
3	18	-	10	1
4	22	-	-	7

1. etkinlik olan "Broşür Hazırlama" çalışmasında, 16 öğrencinin çalışması nitelikli, 3 öğrencinin çalışması orta nitelikte, 1 öğrencinin çalışması geliştirilmeli olarak değerlendirilirken 9 öğrenci o gün okula gelmemiştir. Öğrencilerin geneli tanıttıkları eşyaya uygun görsel kullanma konusunda nitelikli olarak değerlendirilmiştir. Geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilen 1 öğrenci ise çalışmasına görsel eklememiştir. Etkinliğe ilişkin bir öğrencinin kullandığı görseller aşağıdadır.

Çalışmanın Kapak Sayfası

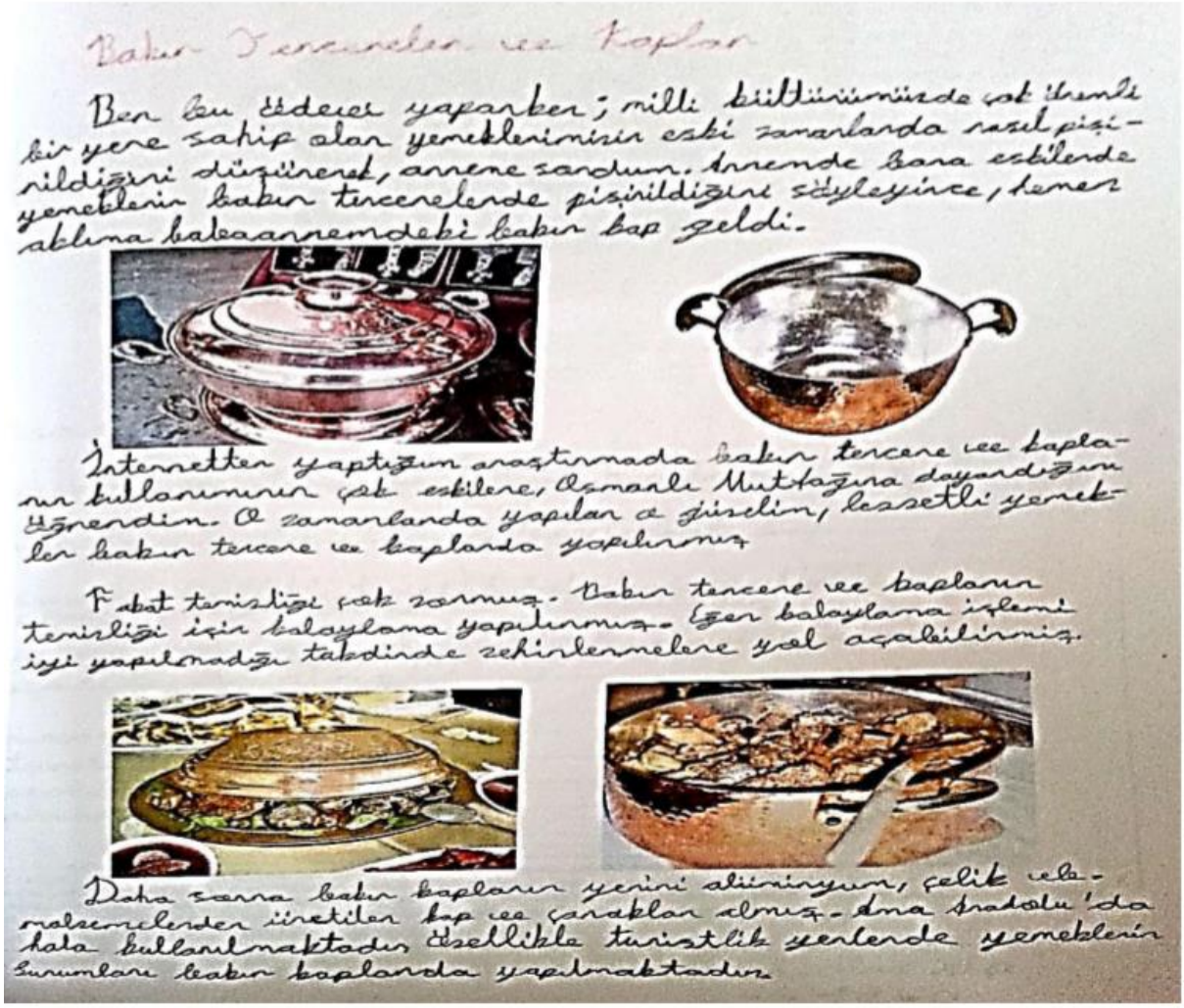


Çalışmanın Broşür Kısmı

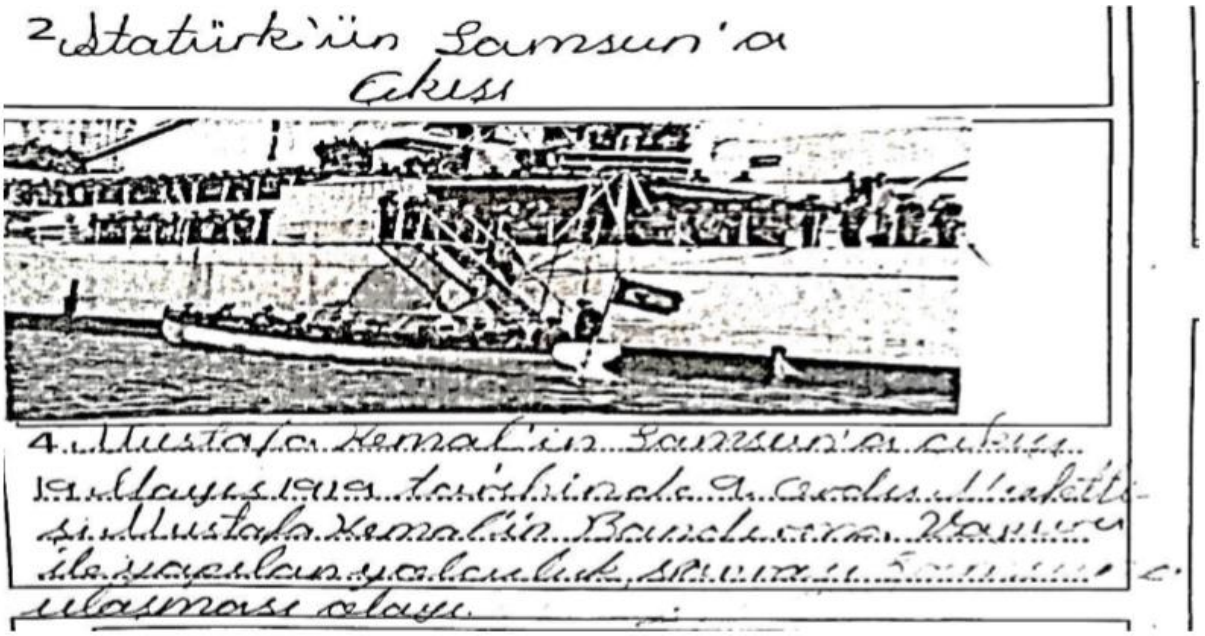


1. etkinlikte öğrencilerden, *görsellerin metinle iletişim kurmadaki* *önemini fark etme* becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilerden milli kültürü yansıtan bir eşya belirlemeleri, tanıtacakları eşya ile ilgili kapak sayfası ve bir broşür hazırlamaları istenmiştir. Yukarıdaki örnekte öğrenci, bakır kapları tanıtmayı tercih etmiştir.

Çalışmanın Araştırma Sayfası



Etkinlik formunun arka sayfası, çalışmanın araştırma kısmıdır. Bu kısımda öğrenciler, milli kültürü yansıtan eşya ile ilgili farklı kaynaklardan bilgiler elde etmişlerdir. Elde ettikleri bilgileri ise uygun görsellerle sunmuşlardır. Bakır kaplar ile ilgili araştırma yapan öğrenci, araştırmasını 4 adet görselle zenginleştirmiştir. Aşağıda, 2. etkinliğe ilişkin örnek sayfaya yer verilmiştir.

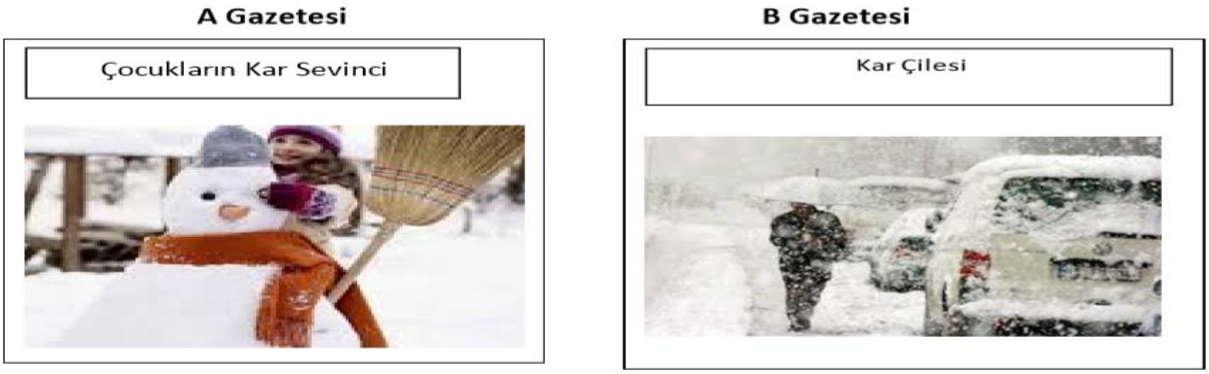


2. Etkinlik grup çalışması şeklinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, «Milli Mücadele Dönemi» ile ilgili gazete hazırlamışlardır. Çalışmada, öğrencilerde, görsellere eleştirel bakma ve görsellerin metinle iletişim kurmadaki önemini fark etme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlikte öğrencilerden, verilen gazete şablonu üzerine; konu ile ilgili bir başlık, bir görsel ve bir haber metni hazırlamaları istenmiştir. Yandaki örnek «Atatürk'ün Samsun'a Çıkışı» ile ilgili hazırlanan bir gazete haberi örneğidir.

2. Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Anketlerinden Elde Edilen Bulgular

Algı anketlerinde öğrencilere aşağıdaki görseller ve başlıklardan oluşan gazete haberi sunulmuş ve bu gazete haberi ile ilgili 2 farklı soru yöneltilmiştir. İlk soru aşağıda yer almaktadır.

Soru : Aşağıdaki görseller ve başlıklar iki farklı gazetenin karla ilgili yaptığı haberlerde kullanılmıştır. Siz haberi hazırlayan kişi olsaydınız bu görsellerin altına haberin ayrıntısı ile ilgili neler yazardınız?

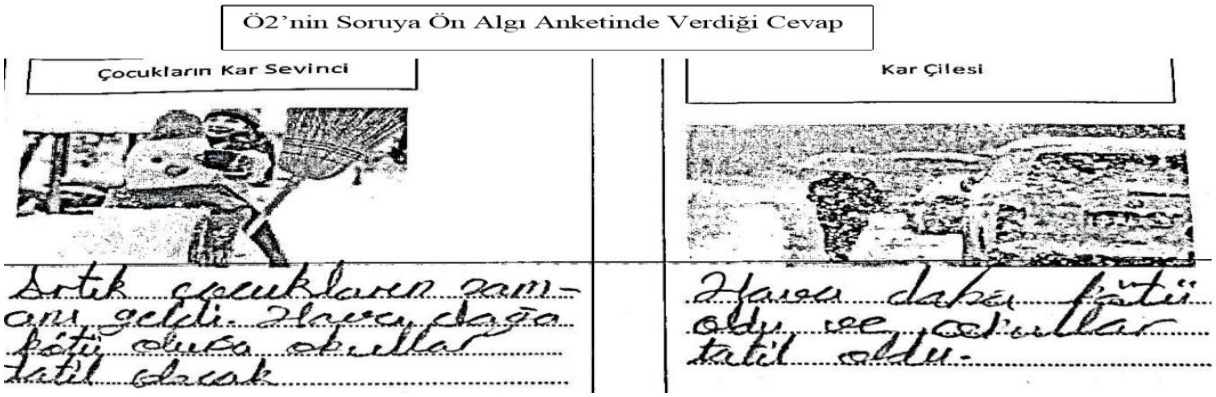


Soruya verilen yanıtlar aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir:

Tablo 2: Öğrencilerin Görsel Okuma Becerilerine İlişkin Algı Anketlerinden Elde Edilen Bulgular

Değerlendirme Ölçütü	Düzeyler: Nitelikli Ö.A	S.A	G.S.A	Orta Ö.A	S.A	G.S.A	Geliştirilmeli Ö.A	S.A	G.S.A	Gelmeyen Ö.A	S.A	G.S.A
Görsel ve başlığa uygun yazı yazma	13	16	28	10	11	1	5	2	0	1	0	0
Açık, anlaşılır bir dil kullanma	9	11	15	16	16	13	3	2	1	1	0	0
Konuyu okuyucuların ilgisini çekecek şekilde ifade etme	5	11	17	9	15	11	14	3	1	1	0	0
İstenen metin türüne uygun yazma (Haber metni)	12	16	26	11	10	3	5	3	0	1	0	0

Araştırma bulguları incelendiğinde; nitelikli düzeyindeki çalışmaların son algı ve gecikmiş son algı anketlerinde arttığı, geliştirilmeli düzeyindeki çalışmaların ise son algı ve gecikmiş son algı anketlerinde azaldığı görülmektedir. Aşağıda, algı anketlerinde, öğrencilerin kullandığı ifadelerden örneklere yer verilmiştir.

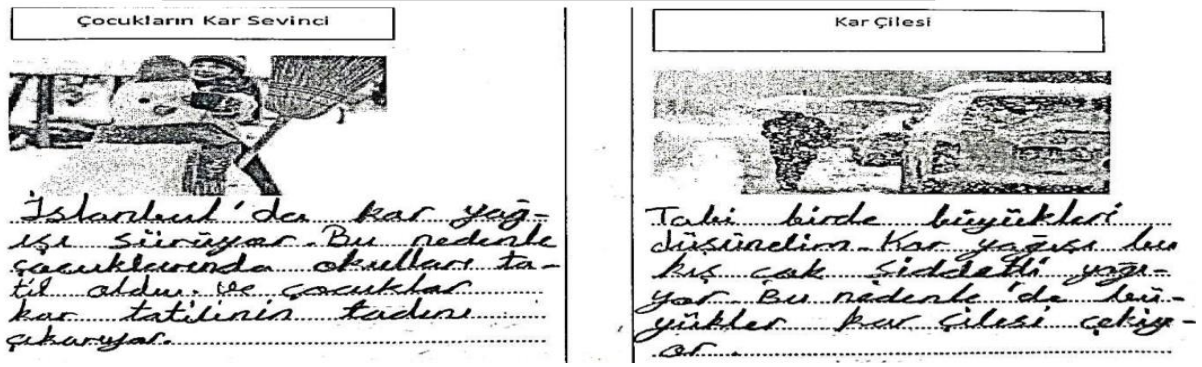


"Artık çocukların zamanı geldi. Hava daha kötü olursa okullar tatil olacak."

"Hava daha kötü oldu ve okullar tatil oldu."

Ön algı anketinde öğrencinin, 1. ve 2. gazete haberini, görsellerin verdiği mesaja dikkat etmeksizin aynı içerikle hazırladığı görülmektedir.

Ö2'nin Soruya Gecikmiş Son Algı Anketinde Verdiği Cevap



İstanbul'da kar yağışı sürüyor. Bu nedenle çocukların da okulları tatil oldu. Ve çocuklar kar tatilinin tadını çıkarıyor.

Tabi bir de büyükleri düşünmek lazım. Kar yağışı bu kış çok şiddetli yağıyor. Bu nedenle de büyükler kar çilesi çekiyor.

Aynı öğrenci son algı anketinde olaya farklı 2 görsel açısından bakabilmiş, görsellerin vermek istediği mesajı anlamış ve ona uygun olarak bir haber metni yazmıştır.

Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin, uygulama sonrasında uygulama öncesine göre, görsel okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğrenciler; etkinliklerden keyif almışlardır. Uygulamalar esnasında sosyal bilgiler dersi kazanımları ile aynı zamanda görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığından etkinlikler yoğun geçmiştir. Ancak öğrencilerin keyif alması ve etkinliklerde hem ders kazanımlarının edinimi hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimi uygulamaları verimli kılmıştır.

Sonuç

- Çalışmada görsel okuma becerileri; «görsellere eleştirel bakma» ve «görsellerin metinle iletişim kurmadaki önemini fark etme» alt becerileri ile ele alınmıştır.
- Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerde görsel okuma becerisinin uygulama sonrasında uygulama öncesine göre geliştiği görülmüştür.

- Araştırma bulgularına göre, gecikmiş son algı anketinde beceri gelişimi, son algı anketine göre daha fazladır. Bu durumun sebebinin etkinlikler tamamlandıktan sonra da öğrencilerin görsellerin vermek istediği mesajlara dikkat eden sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kaynakça

Altieri, J. L. (2011). Content counts! Developing disciplinary literacy skills, K-6. Newark: International Reading Association.

Klein, P. (2008). Content literacy. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.

MEB. (2009). Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden 21.04.2016 tarihinde alınmıştır.

PISA (2016). PISA 2015 Results in focus. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-resultsin-focus.pdf adresinden 11.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Veveiros, J. C. (2000). The effects of teaching expository reading strategies during science instruction on content knowledge and overall reading ability. Sacramento: California State University.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

XIII. Yüzyıl Ortası ve XIV. Yüzyılın İlk Yarısında Yaşayan Bir Sufi: Yunus Emre ve Halk Eğitimindeki Yeri (1240-1321)

Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ahmetgunduz23@gmail.com

Özet

Yunus Emre, XIII. Yüzyılın sonu ile XIV. Yüzyılın ilk çeyreğinde yaşayan Anadolu sofilerinden biridir. Yapılan bu çalışmada ilk önce Anadolu'nun 1071 yılında Malazgirt Zaferi ile fethedilmesinden bahsedilerek Anadolu'ya yapılan Türk göçlerinden bahsedilmiştir. Anadolu'ya gelen Türk insanı arasında şeyhler, dervişler gibi tasavvuf erbabı olan kişilerin de geldiği özellikle vurgulanarak, bu kişilerin Malatya, Sivas, Kayseri, Amasya, Kırşehir, Aksaray Konya ve Karaman-Larende gibi şehirlerde faaliyet göstermeye başladıkları konusu üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Anadolu'ya yapılan Türk göçleri ayrıca kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Türk insanının Anadolu'ya gelirken sadece kuru bir kalabalık halinde gelmediği Anadolu'ya kültürlerini de beraberinde getirdikleri ortaya konulmuştur. Anadolu'nun dönem olarak büyük bir iç karışıklıklar yaşadığı ve halkın canından bezdiğinden bahsedilmiştir. İç karışlıklıların ve olayların sık sık ortaya çıktığı Ahi Evran, Baba İlyas, Hacı Bektaş, Mevlâna gibi Türk büyüklerinin her biri bir başka yönden halkın maneviyatını yükseltmek millî duygularını ayakta tutmak için büyük çabalar harcadıkları vurgulanmıştır. Yunus Emre'nin hayatından bahsedilerek dönem Anadolu'sunun siyasî durumu ortaya konularak Yunus Emre'nin içinde doğup yaşadığı dönem de tahlil edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada ağırlıklı olarak Yunus Emre ile ilgili iki konu üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki Yunus Emre'de insan sevgisi ve halk eğitimi, ikincisi ise Yunus Emre'de Allah sevgisi/ korkusu ve halk eğitimi. Her iki konu ile ilgili olarak Yunus Emre hakkında yazılmış eserler, makaleler ve şiirlerinin toplu bulunduğu Divanı temin edilerek bunlar üzerinde çalışılarak konu tespit edilmeye çalışılmıştır. Her iki konudan bahsedilirken Yunus Emre'nin şiirleri göz önüne alınarak o dönemde yaşayan insanların / halkın eğitilmesindeki rolü vurgulanarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kısa bir şekilde de olsa Yunus Emre'nin doğum ve ölüm yeri ve yetiştiği ortam hakkında da bilgiler verilmiştir. Çalışmada kullandığımız ikinci yöntem ise bizzat Kırşehir ili sınırları içerisinde Kırşehir-Aksaray il sınırında bulunan türbe ziyaret edilerek yerinde tespitler yapılarak Yunus Emre ile ilgili bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Çalışmada asıl vurgulanan konu tasavvufta "insan sevgisi- Allah sevgisi/korkusu" yoluyla insanların eğitilmesi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yunus Emre, İnsan Sevgisi, Allah Sevgisi/Korkusu, Halk Eğitimi, Kırşehir.

A Livıig Sufi in The Middle of the 13th Century and First Half of the 14th Century: Yunus Emre and His Value in Public Education (1240-1321)

Yunus Emre, XIII. XIV with the end of the century. It is one of the Anatolian apes living in the first quarter of the century. This study first mentioned the conquest of Anatolia with Malazgirt Victory in 1071 and mentioned the Turkish migrations to Anatolia. The Turkish people who came to Anatolia, the sheikhs, dervishes, such as people with mysticism, especially emphasized that these people, such as Malatya, Sivas, Kayseri, Amasya, Kirsehir, Aksaray Konya and Karaman-Larende began to operate in cities such as the issue was tried to focus on. Turkish migrations to Anatolia were also categorized and evaluated. It was revealed that the Turkish people brought their culture to Anatolia where they did not come to Anatolia as a dry crowd. It was mentioned that Anatolia experienced a great internal turmoil in the period and the people were disgusted. It is emphasized that the Turkish elders such as Ahi Evran, Baba İlyas, Hacı Bektaş, Mevlâna, who have frequent incidents and frequent incidents, have been making great efforts to raise the morale of the people in every other way and to maintain their national feelings. Yunus Emre's life is mentioned in the political situation of Anatolia in the period of Yunus Emre was born and tried to be analyzed in the period.

This study mainly focuses on two issues related to Yunus Emre. The first one is the love and public education of Yunus Emre and the second one is the love / fear of God and public education in Yunus Emre. With regard to both subjects, it was tried to determine the subject by presenting the works written about Yunus Emre. Considering the two topics, Yunus Emre's poems were taken into consideration and their role in educating the people / public living in that period was emphasized. In addition, brief information about the place of birth and death of Yunus Emre and the environment in which it was grown is also given. The second method used in this study is to visit the mausoleum located on the Kırşehir-Aksaray provincial border within the boundaries of Kırşehir province. The main emphasis in the study was focused on the training of people through "love of man - love of God".

Keywords: Yunus Emre, human love, God's love / fear, education of the people and Kırşehir

Giriş

Anadolu'nun Fethi ve Yunus Emre – Mistik Düşünce

Anadolu'nun Fethi ve Yunus Emre

1071 Malazgirt Zaferi'nden sonra kalabalık Türk kabileleri/oymakları ile birlikte İran'dan ve İran kültürünün hâkim olduğu yerlerden, Arap veya Araplaşmış ülkelerden birçok müderris, ulema, şeyh, derviş vs. gibi (Şii mezhep ve Sünni mezhep) hatta Kalenderi, Haydarî, Babaî, İsmailî, Mevlevi, Nakşi, Bektaşi, Melami, Halveti vs. gibi tarikatların mensupları Anadolu'ya geldiler. Anadolu'daki eski ekonomik, sosyal, kültürel, siyasî ve askerî büyük merkezlere "Malatya, Sivas, Kayseri, Amasya, Kırşehir, Aksaray Konya ve Karaman-Larende" gibi şehirlere yerleştiler[5]. Anadolu Selçuklularının sonu ile Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında yaşayan Yunus Emre, bu geçiş döneminde Türk Milleti'nin inanış ve maneviyat hayatını mayalayan şahsiyetlerden biridir. O, Ahmet Yesevi ile

[5] Tahsin Ünal; **Büyük Türk Düşünürü Yunus Emre, Hayatı, Çevresi, Düşünceleri**, Berikan Yay., Ankara, Ocak 2001, s.1.

başlayan halk diliyle tasavvuf edebiyatının en üstün şairidir[6]. XIII. Yüzyılda yaşadığı kabul edilen Yunus Emre'nin yaşadığı çağ Anadolu'nun karışık bir çağıdır[7]. Bilindiği üzere Anadolu 1071 Malazgirt Savaşı'nda Türkler tarafından ele geçirildikten sonra birçok kez doğudan (Orta Asya'dan) kalkarak Horasan ve İran'da bir süre yerleşmiş Türklerden oluşmuş kalabalık kitleler halindeki Türk göçlerine kucak açmıştır[8]. Anadolu Selçuklu Devleti tarihinde iki önemli hadise bulunmaktadır. Bunlardan birincisi temelinde ekonomik, dinî ve sosyal dengesizliklerin bulunduğu ve 1238-1240 yıllarında zuhur eden meşhur Babaî İsyanı, ikincisi ise Babaîler isyanı ile Anadolu Selçuklu Devleti'nin görünüşte büyük devlet olduğunu anlayan Moğolların (İran Moğolları-İlhanlılar) 1243 Kösedağ Savaşı'nda Selçuklu ordularını yenerek Anadolu'yu ellerine geçirme hadisesidir[9]. Bu ilk fetih için gelişten Moğol istilasına kadar Orta Asya, Horasan ve İran bölgeleri, engelsiz ve kesintisiz olarak Türklerin elinde bulunduğundan Türk halkının Anadolu'ya göçü normal bir hızla sürmüştür. Bunların 1225'lere dek yapılanı Türk savaşçılarının burada kendi alplık, yiğitlik vasıf ve heyecanları için bir uygulama alanı, Türk göçebelerinin daha iyi bir iklime gelme, otlak, yaylak ve kışlak aramaları yüzündendi. 1225'ten sonraki göçlerin nedeni ise korkunç ve merhametsiz Moğol saldırısı önünden kaçıştı. İlk göçlerde çoğu savaşçı, hayvan yetiştiricisi göçebe halk olduğu halde Moğol saldırısından kaçıp gelenler zengin tüccar ve zanaatkârlar idiler[10].

Moğolların XIII. Yüzyılda Anadolu'ya geldikleri dönemde Türkistan'dan Anadolu'ya yerli Türk insanı da göçmeye başlamış Anadolu'yu sığınacak bir liman olarak görmüşlerdir. Moğol akınlarının tahribat ve huzursuzlukları yüzünden şark illerinden Anadolu'ya geniş çapta âlim, şair, iman ve tasavvuf ehli bir kalabalıkta gelmiştir. Bunların arasında Sünni imanın kalesi olan Fahrettin Irakî, Necmeddin Daye, Evhadüttin-i Kirmanî, Sadrettin Konevî o vakit Ahmediye tarikatı diye anılan Rıfaîler ve Horasan için de Anadolu bir bakıma sünni imanın yatağı haline gelmiş bulunuyordu[11]. Anadolu'ya gelenler arasında sultanu'l-ulema Bahaettin ve oğlu Celalaettin Rumî, Hacı Bektaş-ı Veli ve kardeşi Menteş, Kırşehir'e yerleşen Gülşehrî ve aynı aileden Baba İlyas, Muhlis Paşa, Âşık Paşa, Ahi teşkilatının kurucusu Ahi Evran, Karamanoğulları Devleti'nin kurucusu Nurettin (Nure Sofi), aynı kabilenin içinde bulunan İsmail Hacı (Hacı İsmail) bir kısım azizler, Yunus Emre ve de Âşık Paşazadenin tarihinde bahsettiği Gaziyan-ı Rum, Abdalan-ı Rum, ve Bacıyan-ı Rum tabir edilen mücahit derviş grupları ve nihayet Osmanlı tarihçilerinin bahsettiği Kalenderî, Haydarî, Batınî,

---

[6] M. Demirci; a.g.e., s.142

[7] Ahmet Vehbi Ecer; "Yunus Emre'nin Yaşadığı Çağda Anadolu'da Kültür Hayatının Ana Hatları", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri,** Ankara,7-10 Ekim,1991, s.43.

[8] Neşet Çağatay; **Bir Türk Kurumu Olan Ahilik**, Ankara,1989, s.79.

[9] T. Ünal; a.g.e., s.99.

[10] N. Çağatay; a.g.e., s79-80.

[11] A. Vehbi Ecer; "Yunus Emre'nin Yaşadığı Çağda…", s.44.

Cavlakî, Mevlevî, Bektaşî, Melamî, Nakşî, Halvetî, Hurufî vb. tarikat zümreleri Moğolların önünden kaçarak Anadolu'ya gelerek (1220-1230) Anadolu Selçuklu Devleti'nin arazisine dağılmışlardır. Dolayısıyla Anadolu'nun siyasî ve askerî tarihini değiştirdikleri gibi sosyal ve kültürel, dinî-mezhebî ve tasavvufi şekli ve manzarası da tamamen değişmiştir[12]. Anadolu Türk halkının Moğollardan gördüğü zulüm sadece mallarının Moğollar tarafından alınmasıyla bitmiyordu. Bizzat Selçuklu hükümdarları, onun valileri, yöneticileri sıkıştırılıyor onlar da halka rahat vermiyorlardı. Bu huzursuzlukların sonucu olarak da halk valilere, yöneticilere karşı hükümdara ya da Moğol valilerine karşı ayaklanıyor silahlı çatışmalar oluyordu. İlhanlı hükümdarı ise kalabalık ordu ile Anadolu'ya geliyor her tarafı yakıp yıkıyordu[13].

Türkler, Anadolu'ya fetihleriyle akın akın gelirlerken beraberlerinde kültürlerini de getirmişlerdir. Bu nedenle Anadolu'daki Türk Kültürü'nün esas kaynağı Türkistan'dır. Her ne kadar Anadolu'ya gelindikten sonra oluşan kültürde birtakım değişiklikler yaşanmışsa da meydana gelen bu değişiklik "*kültürler değişirken gelişir, gelişirken de değişir*" mantığına uygun bir durum oluşturmuştur[14]. 1243 tarihinde yapılan Kösedağ Savaşı'ndan sonra Anadolu'nun idaresi Selçukluların elinden çıkarak Moğolların eline geçmiştir. Moğollar, dönem olarak Anadolu halkını ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasî bakımlardan hâkimiyetleri altına alarak Anadolu'da bir sömürü düzeni kurmuşlardır. Bunların yaptıklarına karşılık 1243-1276 yılları arasında Moğol hâkimiyetine baş eğmeyen bazı güç mihrakları meydana gelmekte gecikmemiştir[15]. Bu tür olayların sık sık ortaya çıktığı Anadolu'da halk canından bezmiş bir duruma gelmiştir. İşte böylesine kritik bir ortamda Ahi Evran, Baba İlyas, Hacı Bektaş, Mevlâna Celalettin-i Rumî gibi Türk büyükleri her biri bir başka yönden halkın maneviyatını yükseltmek millî duygularını ayakta tutmak için büyük çabalar harcamışlardır. Baba İlyas yönetime karşı kritikleriyle, Mevlana Konya'da saray ve yöneticilerine ahlak ve hoşgörü telkinleriyle, Hacı Bektaş köylü ve göçebe halk arasına girerek onların her tür davranış ve gerekleri ile dilleriyle, şiirleriyle, müzikleriyle, ahlaklarıyla ilgilenerek, Ahi Evran esnaf ve sanatkârları bir birlik altında toplayarak sanat ve ticaret ahlakını, üretici ve tüketici çıkarlarını güven altına almak suretiyle bu kötü politik ve ekonomik atmosfer içinde onlara yaşama ve direnme gücü vermeye çalışmışlardır[16]. Yunus Emre (1238-1320) Anadolu'da siyasî, idarî sarsıntıların, sosyal huzursuzlukların ve ekonomik buhranların bulunduğu Moğol hâkimiyeti devrinde yaşamıştır. Moğol hâkimiyeti altına giren Anadolu Selçukluları siyasî gücünü yitirmiş, halk Moğollara verdiği

[12] T. Ünal; a.g.e., s.119-120.
[13] N. Çağatay; a.g.e., s.81.
[14] A. Güzel; "Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre'de…" s.270-271.
[15] T. Ünal; a.g.e., s.155.
[16] N. Çağatay; a.g.e., s.83-84.

vergilerle ezilmiş, siyasî mücadeleler, din ve mezhep kavgaları yüzünden dökülen kanlar, zulüm, yokluk halkı canından bezdirmiştir[17]. Sosyal ve siyasî hayatın karışık olduğu bu devirde dinî ve fikrî hayat ise oldukça hareketlidir. Tekke- medrese ayrılık ve zıtlaşmasının söz konusu olmadığı bu topraklarda tasavvuf hareketlerinin oldukça yaygın ve hareketli olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında sosyal çalkantıların ve büyük sıkıntıların rolünün olduğundan söz edilmektedir. Bir diğer neden ise yani tasavvufun yayılmasının ikinci sebebi ise doğudan gelen büyük mutasavvıflar kafilesinin Anadolu'da uyandırdığı müspet kaynaşmanın tesiri üzerinde de durulmaktadır[18]. Yunus Emre'nin yaşadığı dönemin siyasî, kültürel ve ekonomik durumuna bakıldığında ise şu şekilde durum tespiti yapabilmek mümkündür. Siyasî ve ekonomik olarak Anadolu'da Moğol tahakkümü bulunmaktadır. Fakat kültürel olarak durum iyi gözükmektedir. Tasavvufî düşünce zirve noktasına Anadolu'da ulaşmıştır. Bu dönemde Anadolu'da faaliyet gösteren mutasavvıflar (12 ve 13.Yüzyıllar) Kadı Sıracettin Urmevî, vahdet-i vücut doktrinin kurucusu Endülüslü âlim İbni Arabi, Mevlâna Celalettin-i Rumî, Sadrettin Konevî, İran asıllı mutasavvıf Kaşanî, Kübrevî ekolüne bağlı Fahrettin Irakî, Necmettin Daye, Ahmet Yesevî çevresinde oluşan Horasan tasavvuf ekolü, aynı şekilde Sarı Saltuk, Barak Baba, Tapduk Emre, Hacı Bektaş-ı Veli gibi Türk mutasavvıfları Anadolu'da faaliyet gösteriyorlardı. Bunlara ek olarak Ahilik, bir meslekî tasavvuf ekolu olarak yaygın bir durumdadır. Yunus Emre gözünü dünyaya açtığında Anadolu'da çoktan oluşmuş zengin bir kültür ortamını görmüştür. Moğol istilasından sonra kültürel zenginlik bir takım zenginliğinden ve canlılığından bazı şeyler kaybetmişse de büyük ölçüde yine de yaşamaya devam etmekteydi. Bu durum Yunus ve çağdaşlarına temel oluşturmuştur[19]. Yunus Emre, XIII. Yüzyıl Anadolu'sunun Mevlâna ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi Türkün öz bağrından fışkıran manevi mimarlar zincirinin bir halkasını oluşturmaktadır. Ahmet Yesevi'nin temsil ettiği, Orta Asya Türk-İslam tasavvuf felsefesinin Horasan Erenleri vasıtasıyla Anadolu'ya serpiştirdiği manevi tohumların, maya teşkil ettiği bir ortam içinde yetişen Yunus Emre, Anadolu insanı ile derinden bütünleşmiştir. Yunus'un en büyük tarafı her tabakadan Türk insanının gönlüne taht kurmuş olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında Yunus Emre, sadece bir halk şairi değil, bir Türk şairi, bir Türk mutasavvıfıdır. O, bu haliyle medrese ulemasından en ümmi insana kadar her Türkün bildiği, tanıdığı ilham aldığı bir şahsiyet olmuştur[20]. Yunus Emre, Anadolu'da yetişen seleflerinin Ahmet Yesevî ve Anadolu'daki takipçilerinin tesirindedir[21].

---

[17] H. Mazıoğlu; "Yunus Emre Sevgi Yılı Münasebetiyle…", s.401.
[18] M. Demirci; a.g.e., s.5.
[19] M. Bayraktar; **Yunus Emre ve Aşk Felsefesi**, Türkiye İş Bankası Yay., Ankara,1991, s.6.
[20] Mehmet Aydın; "Yunus'tan Mesajlar", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri**, Ankara,7-10 Ekim,1991, s.69.
[21] M. Demirci; a.g.e., s.6.

Yunus Emre'nin yaşadığı çağ zaman dilimi olarak Anadolu Selçuklu Devletinin son yılları ve Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi dönemini içine almaktadır. Bu devir Anadolu'sunda istilalar, isyanlar ve yerleşme sıkıntıları ile sosyal rahatsızlıkların ve iç huzursuzlukların boy gösterdiği bir manzara hâkimdir. Haçlı seferleri, Moğol akınları, Babaî ve Cimri isyanları, saltanat kavgaları huzursuzluğu ve maddi sıkıntıları doğuran başlıca amiller olarak görülebilir[22].

Yunus Emre'nin hayatı hakkında Osmanlıların ilk kaynak kitaplarında, monografilerde, tezkirelerde bilgi olmadığı gibi, Yunus'un kendi Divanı'nda da açık ve net bilgiler bulunmamaktadır[23]. Gerçek hayatı hakkında bilinenler çok az ve yetersizdir. Bize kadar ulaşan bilgiler daha çok menkıbe mahiyetindedir. Şiirlerine bakıldığında düzgün bir tahsil gördüğü, Arapça ve Farsçayı, dinî ilimleri ve devrinin diğer ilimlerini iyice bildiği söylenebilir. Tahsilini muhtemelen Konya'da yapmış, Anadolu, Suriye ve Azerbaycan'ı gezip dolaşmıştır. Devrin medrese ve tekke kültürüne vakıftır. Şahsiyetini yoğuran tekke kültürüdür. Günümüz de dâhil olmak üzere paylaşılamamaktadır. Çeşitli şehirlerde makam ve türbesi bulunmaktadır. Fakat bu konuda Karaman ile Sarıköy (Eskişehir Mihalıççık ilçesine bağlı bugünkü Yunus Emre köyü) onu sahiplenmede önde görünmektedir[24]. Yunus Emre hakkında birçok yazı yazılmış, divanı da birkaç kere neşredilmiş olduğu halde, Yunus Emre'nin nasıl yaşadığı, ne zaman ve nerede öldüğü, mezarının nerede bulunduğu kesin olarak tespit edilmiş değildir[25]. Tarihî hayat ve şahsiyeti hakkında pek az şey bilinen Yunus Emre, Orta Anadolu havzasında doğup yaşamış bir Türk şairidir. Yaşadığı dönem Anadolu insanının iç karışıklıkların olduğu ve dışarıdan Moğolların baskısının olduğu bir bunalım yaşadığı dönemdir. Yunus Emre'nin geçimini ne ile temin ettiği konularında kesin bir bilgi olmadığı gibi bağlı olduğu tarikat, bağlı olduğu mürşidi ve mürşidinin kimliği yeterli olarak bilinmediği gibi aile hayatı, çoluk çocuğunun var olup olmadığı konuları da bilinmemektedir[26]. Yunus Emre, halk diliyle tasavvuf edebiyatının en üstün şairidir. Ahmet Yesevî ile başlayan bu tarzın, Yunus'ta en üstün seviyeyi bulduğu kabul edilir. O, tasavvuf ruhunu kalıplardan çıkarıp insanlar arasında amel haline getiren ve hayatın içine yaşanılır halde karıştıran adamdır. Bu haliyle ve sanatkâr yönüyle o, Anadolu ve Rumeli sahasındaki hatta Azerbaycan'daki Türkler üzerinde yüzyıllardan beri büyük bir nüfuz icra etmiş, şöhret ve tesiri bugüne kadar gelmiştir[27].

Kesin olmamakla birlikte Yunus Emre'nin genel olarak H.638 (M.1240-1241) yılında doğup H.720 (M. 1320-1321) yılında vefat ettiği kabul edilmektedir. Doğum ve ölüm, yer veya yerlerinin

[22] M. Demirci; a.g.e., s.5.
[23] T. Ünal; a.g.e., s.10.
[24] M. Demirci; a.g.e., s.4.
[25] T. Ünal; a.g.e., s.1.
[26] Mustafa Tatçı; **Yunus Emre Divanı**, 2. Baskı, Ankara,1998, s.1, 3-4.
[27] M. Demirci; a.g.e., s.7.

neresi olduğu hakkında da kesin bilgilere sahip değiliz. Velayetnamelerin onun Sivrihisar'ın Sarıköy'ünden göstererek orada vefat ettiğini söylemesi sorunu çözmemektedir. Çünkü eski devirlerden beri Anadolu'da bir tane Sivrihisar ve Sarıköy yoktur. Aynı isimlerle anılan birden çok yer vardır. Ayrıca Yunus'un sevgisine kucak açmış ve onu kendi bağrına basmış olan halkımız, onu kendi yöresinde mekanlaştıragelmiştir. Böylece de Yunus'un doğum yeri, mekânı ve mezarı bir değil birçok yerde kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Bugün gerek Yunus'un doğum ve gerekse mezarının bulunduğu yer olarak literatüre geçen Edirne'den Erzurum'a kadar ki belde sayısı 16 civarındadır. Gerek Yunus'un kendi eserlerinden ve gerekse velayetname gibi diğer bazı eserlerden onun Orta Anadolu'da olması kesin görünüyor ise de biz bu konuda tartışmaya girmeyeceğiz. Çünkü eldeki mevcut bilgiler henüz bizleri kesin bir yargıya götürecek sağlamlıkta değildir[28]. Konu ile ilgili olarak tarafımızın vereceği bilgiler şu şekildedir. "Yunus Emre türbesinin hangi şehirde olduğuna dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Tespitimize göre 16 şehirde türbesi bulunmakla birlikte kesin olarak şu şehirde bulunan türbe gerçek türbe diğerleri makamdır demek kesinliği bulunmamaktadır. Fakat Kırşehir'de merkeze 25-30 km uzaklıkta bulunan Ulupınar (Solhanlı/Sulhanlı) köyünde bulunan tepeye eskiden beri var olan bir mezarın üzerine sonradan bir Yunus Emre türbesi yapılmıştır ve Yunus Emre'nin gerçek türbesinin burada olduğu var sayılmaktadır. Bu coğrafyayı değerlendirdiğimizde "köyden birkaç km uzaklıkta bir tepe bulunmakta ve türbe burada bulunmaktadır. Türbenin yanına gidip çevreye bakıldığında Hacı Bektaş ilçesi uzaktan görünmektedir. Yine tepeye fazla uzakta olmayan yerde Sarı Karaman adında bir köy bulunmaktadır. Ayrıca Tapduk Emre yine bu civardadır. Böylesine bir gerçekle karşı karşıya olduğumuzdan dolayı buradakinin dışında diğer yerlerde bulunan türbelerin bir makam olduğunu düşünüyoruz. Yine kültürel olarak da Ulupınar adındaki köyde yaşayanların veya bu köyden olup da başka yerlerde ikamet eden ailelerinin çocuklarının isimlerinin değerlendirilmesi yapıldığında Emre, Yunus veya Yunus Emre olarak hemen hemen her evde bu ismi taşıyan bir kişinin olduğunu görebilmek mümkündür. Kendi hallerinde mütevazı bir hayat tarzları olan bu köy ve civar köylerde yaşayan insanlar Yunus Emre'nin mezarının orada olduğunu bilmekteler ise de bilimsel anlamda Yunus Emre'nin Ulupınarlı olduğuna dair çalışma yapılmamıştır. Coğrafi mekân olarak da Yunus'un yaşadığı tarihler göz önüne alındığında çıplak gözle görülebilecek uzaklıkta olan Hacı Bektaş ilçesine gitmesi, ardından Tapduk Emre'nin dergâhının bulunması daha mantıklı gelmektedir. O günün şartlarında Yunus'un Eskişehir'den Hacı Bektaş'a gelip gitmesi olanaksız görünmektedir. Çünkü yaşadığı dönem Anadolu'sunun karışıklık içinde bulunduğu dönemdir. Konu ile ilgili olarak herhangi bir tartışma yaratma gayreti içerisinde olmadığımızı özellikle belirtmekle iktifa etmek istiyorum ve

[28] M. Bayraktar; a.g.e., s.2-3. Konu ile ilgili Mustafa Tatçı'da aynı bilgileri vermektedir. Bkz. M. Tatçı; a.g.e., s.3-4.

Yunus Emre aslen Kırşehirlidir diyerek konuya nihayet veriyorum. Ve savunduğum bu görüşün "*dikkate alınması gereken bir görüş olduğunu*" düşünüyorum.

Anadolu'nun neresinde doğmuş, ne yapmış, kimlerle görüşmüş ve nerede ölmüş olursa olsun Yunus Emre Türk Dili ile eserler veren ve tasavvuf edebiyatının en büyük şairidir[29]. Yunus Emre bir Türk- İslam mutasavvıfıdır. Gönlünde dalgalanan Allah sevgisini sadrından satırlara geçiren Yunus Emre, şiirine ilahî bir ruh ve ahenk vermiş, onları adeta söylerken bestelemiştir. Bu sebeple ilahiler birer lirizm[30] şaheseridir. İslam'ın bütün prensiplerini derinden kavrayan, benimseyen ve yaşayan şair, eserinde Kur'an ve sünnet esaslarından hareketle bütün insanlığı aşka, kardeşliğe, merhamet ve şefkate davet etmektedir. Bütün bunlar evrensel bir mesaj olup Tanrıya ulaşmanın şartlarındandır[31]. Yunus'un mutasavvıfane şiirleri, Anadolu sahasında pek çabuk yayılarak az zamanda pek mühim takipçileri yetişmiştir. Mesela; Kaygusuz Abdal, Hacı Bayram-ı Veli, Âşık Paşa gibi[32]. Anadolu'nun çeşitli yerlerinde makamlarının olması ve birçok menkıbelerinin halk arasında asırlardan beri yayılmış bulunması XIV. Yüzyıldan beri hiç eksilmeden yaşayan bir şöhrete sahip olduğunu göstermektedir[33].

1. 2- Mistik Düşünce Nedir?

İnsanla yaşıt olan düşüncelerden bir tanesi mistik düşüncedir. Hemen bütün din ve felsefelerde mistik bir yön vardır. Geniş bir sahayı içine alması hasebiyle de mistisizmin birbirinden çok farklı, çok çeşitli izahları ve yorumları bulunmaktadır. Araştırmacılar biri dinî diğeri ise felsefî olmak üzere iki çeşit mistisizmden bahsederler. Mistisizm ile ilgili yapılan tanımlardan biri şu şekildedir. Mistisizm insanın ruhi ve ahlaki bakımdan yükselmesini hedef alan bir hayat felsefesidir. Belirli pratik hareketler ve ibadetler vasıtasıyla gerçekleşir. Bu hareketler zaman zaman yüce hakikatte yok olma şuuruna ve onu aklen değil zevken bilmeye ulaştırır. Bunların neticesi ruhî saadettir. Gündelik dille gerçekleri anlatmak zordur. Çünkü bunlar mahiyet itibarıyla derunî ve şahsîdirler. Her din gibi İslam Dini'nde de mistisizm vardır. İslam dinine has mistisizm adına "tasavvuf adı verilmektedir. Mistisizm her dinin temel düşüncesi doğrultusunda gelişme göstermiş, bundan dolayı mistik akımlar arasında farklılıklar meydana gelmiştir[34].

---

[29] Aydın Taneri; **Yunus Emre'de Türk ve İslam Değerleri**, Ankara,1997, s.2.

[30] **Lirizm:** İsim, edebiyat kişisel duyguların ilham yolu ile coşkulu ve etkili anlatımına denmektedir. Bkz.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b558bb67f4335.21567293

[31] M. Tatçı; a.g.e., s.49.

[32] Fuat Köprülü; **Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar**, Ankara,1976, s.338-346.

[33] F. Köprülü; a.g.e., s281.

[34] Mehmet Demirci; **Yunus Emre'de İlahi Aşk ve İnsan Sevgisi**, İstanbul, Ekim 1991, s.4., s.9. Mistisizm sözcüğü ile ilgili bkz. Erol Güngör; **İslam Tasavvufunun Meseleleri**, Ötüken Yay., İstanbul,1996, s.15-18.

İslam âleminde bir düşünce sistemi olan tasavvuf, XIII. Yüzyılda Anadolu'ya da yayılmıştır. Konya'da yaşamış Mevlana (1207), Evhadüttin-i Kirmanî (Öl.1298), Muhiyittin-i Arabi (Ö.1240), Necmettin Daye (Ö.1256), Fahrettin Irakî (1289 veya 1309), Sadrettin Konevî (Ö 1263) gibi tanınmış mutasavvıflar ve âlimler Farsça ve Arapça yazdıkları eserlerle okumuş Türk halkına tasavvufu öğrettikleri gibi 11 ve 12. Yüzyıllarda Orta Asya'dan Anadolu'ya birbiri ardınca gelen Yesevî dervişleri ile çeşitli tarikat şeyh ve babaları da şehirlerde köylerde ve göçebeler arasında halka tasavvuf düşüncelerini yaymışlardır. Halk bu dünyada bulamadığı huzuru tekkelerde veya gezgin şeyhlerin ve babaların çevresinde bulmuşlardır[35]. Tasavvuf, İslamiyet'in kaynaklarından hareketle dinî prensiplerin konu ile ilgili yönlerini inceleyen, derinleştiren, bunları hayat kaidesi haline getirip başkalarına da aktarma yollarını gösteren bir faaliyettir. Bir başka deyişle tasavvuf, Kur'an ve hadislerde yer alıp da insanın mistik yönüne ve gönül terbiyesine işaret eden maddenin ve dünyanın geçiciliğini işleyen, kalbî davranışları esas alan kaidelerin değişik yorumlarından ibaret bir ahlak ve tefekkür sistemidir. Tasavvuf ilahî ahlakla ahlaklanmak demektir. Bencillikten kurtulup diğergam olmaktır. Yani

Tasavvuf yâr olup bâr olmamaktır

Gül-i gülzar olup hâr olmamaktır[36].

Tasavvuf düşüncesi içinde ilahî aşk önemli bir yer işgal eder. Kökleri Kur'an ve hadislere dayanan bu görüş mutasavvıflar elinde işlenerek son derece verimli bir hale sokulmuştur[37]. Tasavvuf ile uğraşanlara sufi adı verilmektedir. Sufi, tasavvuf ehli olan ve onlardan gibi görünenler hakkında kullanılan bir tabirdir. Bunu sofi şeklinde kullananlar da vardır. Farklı tanımları olan Sofi sözcüğünün "Sofi" o kimselerdir ki kalbi Allah için safvet bulmuştur. Yani tertemiz olmuş, berraklık kazanmış demektir[38]. Tasavvufun maddeden ziyade manaya önem verdiği görülür. Ama bu hiçbir zaman dünyayı ve maddeyi ihmal anlamına gelmez. Madde ile mana arasında bir denge kurmak lazımdır. Sofilerin genel olarak insanlara bakış açısı değerlendirildiğinde, Sofiler insanı üçe ayırırlar. Birinci grup henüz mürşid-i kâmil bulamamış ve delalette kalmış olan kimseler, ikinci grup tarikata girenler üçüncü ise son mertebede olan "insan-ı kâmil" masivadan geçmiş, dünya ile bağını kesmiş ve nefsine

[35] Hasibe Mazıoğlu; "Yunus Emre 1991 Sevgi Yılı Münasebetiyle", **Türk Dili,** Sayı: 480, Ankara, 1991, s.401.
[36] M. Demirci; a.g.e, s.10.
[37] M. Demirci; a.g.e, s.142.
[38] Mehmet Zeki Pakalın; **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü**, C.III, MEB Basımevi, İstanbul, 1983, s.245-252.

hâkim olmuş bir üstünlüğe sahiptir. Bütün bu mertebeleri geçen insan fenafillah ve bekabillah[39] mertebesine ulaşır. Tasavvufta insan-ı kâmilden daha mükemmel bir mevcut yoktur[40].

Yunus Emre dönemindeki tasavvuf erbabının yaşayışlarına bakıldığında bir dengenin kurulduğunu görmekteyiz. Mesela o dönem dervişleri kendi manevi eğitimleri yanında sosyal ve askerî hayatın bütün safhalarında yer almışlardır. Savaşlarda ön saflarda savaşmışlar, bağ, bahçe ve tarım işleriyle uğraşmışlar, çeşitli zanaat dallarında faaliyet göstermişler, bitip tükenmez seyahatlerde bulunmuşlardır. Tarihimizde Alperenler, Kolonizatör Türk Dervişleri, Ahiler gibi isimlerle anılan bu zümreler tasavvuf terbiyesi ile yetişen son derece aktif kimseler topluluğudur[41]. Tasavvuf bu açıdan bakıldığında bir yerde insana güvenme, insana inanma ve insanı yüceltmedir. Tasavvuf bir fantezi değil "pratik" değeri olan bir sistemdir[42].

Tasavvufun esası tek varlık (vahdet-i vücut) düşüncesine dayanmaktadır. Madde âlemi Tanrının yokluktaki (âdem) görüntüsüdür (tecelli). Tek varlık olan Tanrının sıfatları madde âlemindeki bütün varlıklara yayılmıştır. Yalnız insanda Tanrının isim ve sıfatlarının hepsi mevcuttur. Bu sebeple ilahî kaynağın bütün özelliklerine sahip olan insan varlıkların en mükemmeli (ekmel-i mahlûkat) ve en şereflisi (eşref-i mahlûkat)'dir. Bunun için insan her şeyden önce kendini bilmeli, taşıdığı yüce vasıfları tanımalı, geldiği ilahî kaynağa layık olmaya çalışmalıdır. Bunun için Yunus der ki;

İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir
Sen kendin bilmezsen ya nice okumaktır
Okumaktan mâni ne kişi Hakk'ı bilmektir
Çün okudun bilmezsin ha bir kuru emektir[43].

Yunusa göre ilmin başı insanın kendisini bilmesidir. Aksi takdirde o insan boşuna okumuştur veya okudukları onun için yeterli değildir. İnsan okuduklarını kuru bilgi yükü olarak

---

[39] **Fenâ-fillâh:** Kulun kendi fiil ve davranışlarını görmekten fanî olup gerçek kul olma noktasına ulaşması anlamında bur tasavvuf terimidir. (Mustafa Kara, "Fenâ", DİA., XII, 333). **Bekâ-billâh ise:** Kötü huy ve sıfatlardan arınan salikin iyi huy ve sıfatlar edinmesi, kendisinden fanî olup Hak ile beraber olması anlamına gelen bir tasavvuf terimidir. ("Bekâ", DİA., V, 359). https://sorularlaislamiyet.com/bekabillah-makaminin-manasini-ve-ve-hallerini-aciklar-misiniz-0 . 24.6.2018.

[40] Abdurrahman Güzel; "Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre'de Meratib-i Erbaa Kavramı", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri,** Ankara,7-10 Ekim, 1991, s.270-271. (257-271)

[41] M. Demirci; a.g.e., s.11-12.

[42] M. Demirci; a.g.e., s.137.

[43] Hasibe Mazıoğlu;" Yunus Emre 1991 Sevgi Yılı Dolaysıyla…", s.402.

sırtlanmamalıdır. O bilgileri hayata geçirebilmelidir. Aksi takdirde okumamak belki de daha iyi olacaktır[44].

2- Yunus Emre'de İnsan Sevgisi ve Halk Eğitimi- Allah Sevgisi/Allah Korkusu ve Halk Eğitimi

2.1- Yunus Emre'de İnsan Sevgisi ve Halk Eğitimi

Bir hak dostu olan Yunus Emre'de insan olan herkese, zengin, fakir, Hristiyan, Müslüman ayrımı yapmadan sevgiyle bağlıdır. Ondaki bu insan sevgisi insanda Allah'tan bir parça, ondan gelip bedenlenmiş bir cevher bulunduğunu bilmesindendir. Yunus bu parçanın bütününe yani Allah'a âşıktır. Onun gönlü Hakk'a ulaşmanın heyecanı ile doludur. İnsanı Hak yapısı, ilahî sanatların en yücesi olarak telakki eden İslam'ın bu görüşüne uygun olarak Yunus da insan sevgisi ile doludur[45]. Yunus Emre'de insan sevgisinin boyutları o kadar geniş ki cümle yaratılmışlara aynı gözle bakmak gerektiğini söyler. Böyle düşünmeyen kimsenin veli de olsa din bilgini de olsa gerçekte hata ve isyan içinde olduğunu belirtir.

Cümle yaratılmışa bir gözle bakmayan
Halka müderris olsa hakikatte asidir [46].

Yunus'ta bulunan insan sevgisi "insanı sevme" noktasında kalmayıp insandan Allah sevgisine uzanmaktadır.

"Hakkı gerçek sevenlere cümle âlem kardaş gelir"[47].

Yunus'a göre insanın bunları yapabilmesi için her şeyden önce kendini sevmelidir. Kendini sevmeyen başkasını sevemez, kendine saygı duymayan başkasına karşı saygı duyamaz. Ama kibir yok, hasetlik yok, yüksekten bakma yok, ayrımcılık yok. Yani insan nasıl olacaktır, nasıl olmalıdır. Her şeyden önce iyi olacaktır, inançla dolu olacaktır, kendine karşı, Tanrıya karşı, öteki insanlara karşı sevgi dolu, kardeşlik dolu. Onun için Yunus der ki;

Sen seni ne sanırsan ayrığa da onu san
Dört kitabın manisin budur eğer var ise

Ayrıca;

Yetmiş iki millete bir göz ile bakmayan
Şer'in evliyası olsa hakikatte asidir[48].

---

[44] Saim Sakaoğlu; "Yunus Emre'nin İki Dünyası: Sevgi ve Bilim, **Türk Dili**, syı,480, Aralık,1991, s.449.
[45] A. Güzel; "Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre'de…", s.485-486.
[46] M. Demirci; a.g.e., s.119.
[47] M. Tatçı; a.g.e., s50.
[48] Recep Bilginer; Çağdaşımız Yunus Emre, **Türk Dili**, Sayı, 480, Aralık,1991, s.409.

Yunus Emre din ve mezhep kavgaları ile kanlarının döküldüğü zulmün, adaletsizliğin kol gezdiği bir devirde insanların gönüllerine sevginin, hoşgörünün, barışın tohumlarını ekmeye çalışarak onlara huzurun aydınlık yolunu göstermiştir.

Ben gelmedim davi için benim işim seviyiçin
Dostun evi gönüllerdir gönüller yapmaya geldim
Gelin tanış olalım işi kolay tutalım
Sevelim sevilelim dünya kimseye kalmaz.

İnsanda sevginin bulunduğu yer gönüldür. Bunun için tasavvufta gönüle Allah'ın evi (Kâbetullah) denilmiştir. En büyük günahlardan bir tanesi kalp kırmaktır. Yunus Emre bu temayı da işleyerek şöyle der;

Gönül Çalabın tahtı Çalab gönüle baktı
İki cihan bedbahtı kim gönül yıkarısa[49].

Yunus Emre şiirlerinde tolerans ve hoşgörü vardır. O bunu sadece insanlara değil bütün yaratılanlara kadar genişletmektedir. Toleranslı davranmak daha sonra ki yüzyıllarda insanlığın demokratik gelişmesiyle kazanabildiği bir değerdir. Yunus bir şiirinde bu durumu şu şekilde belirtir.

Elif okuduk ötürü
Pazar eyledik götürü
Yaratılanı hoş gördük
Yaratandan ötürü[50].

Yunusa göre insanın iç dünyasında sevgi yoksa, hoşgörü yoksa, kardeşlik yoksa, barış yoksa, iyilik yapma duygusu yoksa, o kişi insanlık aşamasına henüz gelmemiştir. Yani insan değildir[51]. Yunus Tanrıya duyduğu aşkla yalnız insanı değil, Tanrının yarattığı her şeyi, bütün doğayı sevmiştir. Dünyayı yeşil-kızıl giyinmiş bir geline benzeterek insanın bu geline bakmaya dayanamadığını söyler.

Bu dünya bir gelindir yeşil-kızıl boyanmış
Kişi yeni geline bakubanı doyamaz[52].

İnsan denen varlık gerek maddi gerekse manevi yönü ile yaratılanların en mükemmelidir. İnsan en güzel bir biçimde (ahsen-i takvim) üzere yaratılmıştır. İnsan kâinat ağacının meyvesidir. İnsan türü değerli olmakla birlikte fert fert her birinin derecesi aynı değildir. O aynı zamanda zayıftır,

[49] H. Mazıoğlu; "Yunus Emre Sevgi Yılı Münasebetiyle…", s.404.
[50] Fikret Türkmen; "Türk ve Dünya Edebiyatında Yunus Emre'nin Yeri", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri**, Ankara,7-10 Ekim,1991, s.55. (53-59)
[51] R. Bilginer; Çağdaşımız Yunus Emre, s.408.
[52] H. Mazıoğlu; "Yunus Emre Sevgi Yılı Münasebetiyle…", s.404.

hırslı ve huysuzdur, azgınlaşmaya müsaittir. Aşağıların aşağısına yani esfel-i safiline yuvarlanabilir[53]. Yunus'a göre insan yaşadığı sürece dünyadaki görevlerini düşünmelidir. Neden geldi, neler yapmalı. İyi şeyler yaptı ise kendisi ile öteki dünyaya yaptıkları da birlikte gidecektir.

Eğer var ise amelin geyin olur senin sinin
Eğer yoğ ise amelin od'dan şarap içti gönül
Yunus, ağlayı var halin şuna uğrayarak yolun
Bunda elin erer iken hayr işlere düştü gönül[54].

Yunus'a göre yeryüzünde yaşamak hayatın gerçekleri ile mücadele etmek bir gerçektir. Onun için Yunus yeryüzü gerçeğine de inanmıştır. Onun kurallarına uyacaktır. Rızkımız, mutluluğumuz ya da mutsuzluğumuz hep bu dünyadadır. Her şey kendi çabamıza, kendi tutumumuza bağlıdır. Bundan dolayı Yunus şöyle der:

Çeşmelerde bakracın komaz isen
Yüzyıl dahi beklesen dolası değil

Bir adım daha atar:

"Hiç kaynar mı kazan, çevre yanın ateş eylemeyince"[55]

Dünyaya kavga için değil sevgi için geldiğini söyleyen Yunus, hasta döşeğinde, belki son nefesinde bütün insanlığı kucaklayan bir dostluk selamı yollar:

Bu dünyadan gider olduk
Kalanlara selam olsun[56].

Yunus bir İslam mutasavvıfı, bir velidir. Gerçi tekkesi, tarikatı, müritleri yoktur ama Hak'tan yana, sevgiden yana hoşgörüden yanadır. O sevgi ve hoşgörü sahibidir. O Allah'ı ve Allah'ın yarattığı her şeyi sever. Allah'ın birliğine gerçekten inanmıştır ve hiçbir varlığı, hiçbir olayı, hiçbir inancı, hiçbir insanı Allah'ın birliği dışında tutmaz. Her şey Allah'ın iradesiyle Allah tarafından yürütüldüğüne, bütün varlıklar ve olaylar sadece birer vesile olduğuna göre, evrende herhangi bir şeyi sevmemek, Allah'ı sevmemek demektir. Tasavvuf, özetle Kur'an-ı Kerim ve sünnete gösterilen yollar demektir. İslam Dini'nde ve ona en sadık yaşayış yolu olan tasavvufta Allah'ın zatını, özünü bilemeyeceğimiz, duyu organlarımızın ve aklımızın buna yeterli olmadığı gerçeği kabul edilir. Oysa Allah bütün yarattıklarının her zerresinde her an hazır ve onları sürekli yönlendirmektedir. İnsana şah damarından daha yakındır. Ruhunun, canının ta içindedir. Yunus bu gerçeği şöyle ifade etmektedir.

[53] M. Demirci; a.g.e., s.107-108.
[54] R. Bilginer; Çağdaşımız Yunus Emre, s.407.
[55] R. Bilginer; Çağdaşımız Yunus Emre, s.406.
[56] R. Bilginer; Çağdaşımız Yunus Emre, s.417.

"Sen hod bize bizden yakın görünmezsin hicab nedir?
Çün aybı yok göklü yüzün üzerinde nikab nedir?"
"İstemegil Hakkı ırak, gönüldedir Hakk'a durak
Sen senliği elden bırak, tenden içeri candadır"
"Yunus sen diler isen dostu görem der isen
Aynadır gönüllere ol gönüller içinde"[57].

2.2- Yunus Emre ve Allah Sevgisi /Allah Korkusu Halk Eğitimi

Tasavvufta olgun insan olma yollarından bir tanesi "aşk" yoludur ve bu en kestirme yol sayılır. Buradaki aşk Allah'a olan büyük sevgi demektir. Allah hem korkulan hem de sevilen bir varlıktır. Mutasavvıflar Allah sevgisi üzerinde çok durmuşlardır. Gerçi Allah Kahhar'dır, Cebbar'dır fakat aynı zamanda da Rahman'dır. İslam Dini'nin ana kaynağı olan Kur'an'da "sevgi" sözüne sıkça rastlanır. Mesela Bakara suresi 165. Ayette "Müminlerin Allah'a karşı pek şiddetli bir sevgisi vardır" denir. Bu sevginin sebebi "güzelliktir". Yani insanda güzel olan şeylere karşı bir eğilim vardır. Gerçek güzellik ise Allah'a aittir. Allah güzeldir ve güzelliği sever. Tasavvuf anlayışına göre Allah kendi güzelliğini temaşa için mahlûkatı yaratmıştır. Tasavvufta iki çeşit aşktan bahsedilir. Bunlardan birincisi hakiki diğeri ise mecazidir. Hakiki sevgide ve aşkta konu Allah'tır, mecazi aşk'ta ise konu insandır. Bir insanın karşı cinsten bir insana duyduğu sevgiye beşerî veya mecazi aşk denilir. Hakiki aşka büyük önem veren tasavvuf erbabı mecazi aşka da ilgisiz kalmamıştır. Çoğu zaman hakiki aşka geçmek için beşerî aşkı bir köprü olarak görmüşlerdir[58]. Yunus'a göre her yerde ve her seste, her renkte Allah vardır. Her şey ondan bir parçadır ve onu hatırlatır. Yunus bunu kolayca söyleyebilmektedir.

Ne varlığa sevinirim
Ne yokluğa yerinirim
Aşkın ile avunurum
Bana seni gerek seni[59].

Yunusu okurken karşımızda sade, masum, gözleri şefkat ve sevgi dolu bir dervişin ilahi bir lisansla terennüm ettiği duyulmaktadır. Onda yapmacık, gösteriş, merasim ve adaba riayet eder olmak gibi şeyler yoktur. İfadesi kuvvetli ve inandırıcı, en çetin meseleleri ortaya koyma tarzı basit ve

[57] Mustafa Ergün; **Yunus Emre'de Tasavvuf ve Eğitim**, Ankara,1997, s.12-20.
[58] M. Demirci; a.g.e., s.16-19.
[59] A. Taneri; a.g.e., s.5.

samimidir[60]. Aşk cihanşümuldür. Yerin göğün direğidir, ondan daha değerli şey yoktur. Her varlık aşk denizindedir. Fakat hepsinin aşkı algılayışı farklıdır. Aşk duygusunun dışında kalan kimse yoktur. Her biri istidadı, kapasitesi veya nasibi ölçüsünde ve seviyesinde aşkın tezahürlerini yansıtır.

Aşksız âdem dünyada belli bilin ki yoktur
Her biri bir nesneye sevgisi var âşıktır
Çalab'ın dünyasında yüz bin türlü sevgi var
Kabul et kendüzine gör hangisi layıktır
Biri rahmanı'r- rahim biri şeytanı'r-racim
Onun yazuğı müzdi sevgisine taalluktur
Dünyada peygamberin başına geldi bu aşk
Tercümanı Cebrail maşukası Haliktır[61].

İlahi aşk yolundaki her aşığın Tanrıya inancının olması gerekir. İlahi aşk her zaman Tanrıya muhtaçtır. Tanrının ilahi nuru insanın gönlüne girmeyince o insan gerçek âşık olamaz. İşte Yunus Emre'nin aşkı, kendisini tanımak, kendisini tanıdıktan sonra Tanrıyı kendi içinde ve ruhunda bulmak ve böylece Tanrıya kavuşmaktır[62]. Yunus'ta ki Allah aşkı o kadar büyüktür ki ölümden sonra cenneti bile istemez.

Cennet cennet dedikleri birkaç köşkle birkaç huri
İsteyene ver sen onu bana seni gerek seni

Yunus Emre'deki ilahi aşk o kadar büyüktür ki herhangi bir menfaat beklemeden bu aşkı devam ettirir. Mesela;

Başında aklı olan ücretle amel etmez
Hurilere aldanmaz göz ile kaştan geçer[63].

Allaha karşı olan büyük ve heyecanlı inanışını güllerde koklayan bir insan hazzıyla terennüm ederken sıraladığı mısralar ise şu şekildedir.

Salunur Tuba dalları
Kur'an okur hem dilleri
Cennet bağının gülleri
Kokar Allah deyu deyu

[60] F. Köprülü; **Mutasavvıflar,** s.333.
[61] M. Demirci; a.g.e., s.25.
[62] Habib İdrisi; "Yunus Emre İle Şah İsmail'de İnsan ve Aşk", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri**, Ankara,7-10 Ekim,1991, s.275. (273-276)
[63] M. Demirci; a.g.e., s.98.

şeklinde çok sade ve net bir şekilde düşüncelerini anlatabilen mutasavvıf bir şairdir Yunus[64].

İnsanoğlu yaratılış itibarıyla kabiliyetli ve güçlü bir canlıdır. Kendisindeki kabiliyeti ve gücü ortaya çıkarmak lazımdır. Eğer bunlar kendi haline bırakılırsa sönüp gidebilir. İşte aşk, durgun hale gelmiş bu duyguları faal duruma getiren bir duygudur. Yunus bu durumu iyi tahlil etmiştir. Ona göre yolu aşka düşmeyen kuru bir ağaca benzer kuru ağaç ise yakılmaktan başka hiçbir işe yaramaz. Kendisi sıradan bir insan iken başka bir aşk erinin himmeti ve nazarı ile genç ve taze bir delikanlı gibi verimli ve aktif bir hale gelmiştir.

Kuru ağacı niderler kesip od'a yakarlar
Her kim âşık olmada benzer kuru ağaca
Bir kuru ağaç idim yol üzre düşmüş idim
Er bana nazar kıldı taze civan oldum ben[65].

Yunus Emre her türlü şart altında Allah'ı hatırlamayı tercih etmektedir. Gece ve gündüz Allah ile birliktedir.

Yunus imdi söyle haki Allah oldu sana saki
Gider gönlündeki şeki elindeki menkur nedir
Allah diyelim daim Allah görelim neyler
Yolda duralım kaim Allah görelim neyler
Sen sanmaduğun yerde şayet açıla perde
Derman inşa eder derde Allah görelim neyler
Gündüz olulam saim gece olalım kaim
Allah diyelim daim Allah görelim neyler
Adı sanı dillerde sevgüsü gönüllerde
Şol korholu yollarda Allah görelim neyler[66].

Yunus'un şiirlerinde üzerinde en çok durduğu konu dünyanın faniliği ve hayatın ölümlü oluşu meselesi olduğu söylenebilir. İslam'ın dünya görüşünü çok edebi bir üslup içinde yer yer dile getiren Yunus bununla dünyanın, insanların birbirlerini yemelerine değmediğini, dünyanın değersizliğini açıklayarak ölümlü dünyanın halini anlatmaya çalışmaktadır. Yunus'a göre dünyaya bel bağlayanlar hep kendilerini aldatmışlardır. Hakikatten uzaklaşmışlardır. Bir hiç uğruna ömürlerini tüketmişlerdir. Yunus Emre, dünyanın değersizliğini, devrin insanlarının kafasına iyice sokmak, bu dünya nimetleri yüzünden birbirlerini yememeleri için acı acı seslenmektedir.

[64] A. Taneri; a.g.e., s.4.
[65] M. Demirci; a.g.e., s.99.
[66] A. Taneri; a.g.e., s70.

Kanı n'oldu atan
Dünya için yeme gussa
Kanı Davut kanı Musa
Kanı Meryem oğlu İsa
Ömer, Osman, Ebubekir
Anlara kalmadı dünya
İki cihan sultanı
Resul'a kalmadı dünya

Yine Yunus dünya malının geçici olduğunu yine şu meşhur şiiriyle açıklar.

Mal sahibi mülk sahibi
Hani bunun ilk sahibi
Mal da yalan mülk de yalan
Var biraz da sen oyalan

İşte Yunus'un bu dört satırı insanlığın başından bugüne kadar gelen çizgideki dramların ve trajedilerin ortaya çıkış nedenini açıklamaktadır[67].

Mutasavvıfların faaliyetleri sonucunda Anadolu'da hoşgörü ortamı oluşmuş ve Yunus Emre'de bu durum şu şekilde ortaya çıkmıştır.

Gelin tanışık edelim
İş kolayın kılalım
Sevelim sevilelim
Dünya kimseye kalmaz[68].

Allaha karşı olan derin sevgisini her varlıkta her zerrede Allah'ı veren bir ifade bulunduğu tarzındaki sağlam inanışını Tanrısına varamamanın endişesini de / tedirginliğini de bünyesinde taşıyan bir mutasavvıftır. Mesela;

Muradım maksuduma ermezsem
Hayıf bana yazık bana vah bana
Kadir Mevla'm cemalini görmezsem
Hayıf bana yazık bana vah bana
Asi kulum defterine bak derse
Yüzde karaları görür çok derse
Yerim göğüm arasından çık derse
Hayıf bana yazık bana vah bana[69]

[67] M. Aydın; "Yunustan Mesajlar…", s. 70-72.
[68] A. Vehbi Ecer; "Yunus Emre'nin Yaşadığı Çağda…", s.49.

Yunus Emre'nin öğretici yanı da ihmal edilmemesi gerekir. O, şiirlerinde iyiyi, doğruyu, güzeli sevdirerek öğretmekten yana olduğu halde, korkutarak, tehlikeleri göstererek ibret vermekten de çekinmediği görülmektedir. Mesela;

Sorucu gelir yir yırtıp sorar Tanrın kimdir deyü
İş bu canum anu duyup günüklerüm sıza durur
Gele sana can alucu dahi can alır kılıcı
Aklunu baştan alucu bir dem aman vermez ola
Ağaç ata bindüreler sinden yana göndereler
Yir altına indireler kimse ayruk görmez ola[70].

Yunus düşüncesinde merkez nokta her şeyi kuşatan Allah'tır. Bu duygu insanların tümünde de merkezleşebilir. Fakat bu, benliğinden "nefsinden" soyunup Allah'ta fani olmak ve onunla yeniden dirilmekle (beka) gerçekleşir. Yunus'ta bunun yolu Allah aşkından geçer. Allah'ı seven, ondan eserdir diye her varlığı, her insanı sevecektir[71].

Yunus nereye giderse gitsin ne iş eyleyecekse eylesin aklında sürekli Allah vardır. Mesela;

Sensüz yola girür isem çarem yok adım atmağa
Gövdemde kuvvetim sensün başım götürüp gitmeğe
Gönlüm cânım aklum bilüm senün ile karar ider,
Pervaz ururlar dem be dem uçuban dosta gitmeğe[72].

Sürekli Allah ile konuşur gibi Allah'tan yüzünü kendisine göstermesini talep etmektedir. Göremeyince de bunu mısralara dökmektedir. Mesela;

Sen kim dedün Yâ Rab bana ben yakınam senden sana,
Çün yakınasın benden bana görklü yüzün göster bana.
Nice yakınsın bana sen müştak u hasret sana ben,
Dün- gün seni gözleyüben göremezem kaldum tana[73].

Allah'ın büyüklüğünü, gücünü kudretini her fırsatta belirtirken de O'na nitelik vererek ondan bahseder ve konuyu gayet sade bir şekilde ifade eder. Mesela;

Senündür padişahlık kudretin var
Yarattın yiri göği heybetin var
Akıllar mât olur nitelüğünden

---

[69] A. Taneri; a.g.e., s.6.
[70] Halil İbrahim Usta; "Yunus Emre Dilinde Anlatım Zenginliği", **Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri**, Ankara,7-10 Ekim,1991, s.90. (89-96)
[71] M. Demirci; a.g.e., s.140.
[72] M.Tatçı; a.g.e., s.65.
[73] M.Tatçı; a.g.e., s.74.

Ki bir zerrede bin bin ibretün var
Altı bin altı yüz altmış altı
Okunır halk üzre ayetün var
Dört yüz kırk dört tabakat evliyaya
Virilmiş anlara kerametün var
Değül Yunus'a bes ya Rahmeti çok
Kamu günahlulara rahmetün var[74].

Yunus Emre'deki Allah sevgisi, aşkı gönlünden hiç çıkmamaktadır. Sürekli kendini meşgul etmekte, O'na kavuşmayı, O'nun cemalini görmeyi arzulamaktadır. Bu durumu şu şekilde dörtlüklere dökmüştür.

Yine seyreyledi gönlüm — Kim ki gerçek mürid ola
Dostun cemalin arzular — Bel bağlayıp gelsin yola
Hicre katlanamaz gönül — Şol yürekte ki dert ola
Dostun cemalin arzular — Dostun cemalin arzular

Evvel dirdi gönlüm bana — Dostum beni delü kıldı
Atlar donlar gerek bana — Aklumu fikrümü aldı
Mevlam bir dert virdi bana — Hayali gözümde kaldı
Dostun cemalin arzular — Dostun cemalin arzular[75].

Başka bir bakış açısıyla daha net bir şekilde sevgisini belirtmektedir. Mesela;

Fani dünyayı n'eylerler — Allah ile olan kişi
Allah sevgisi var iken — İhsan olur anun işi
Ya dahi kande giderler — Neylerler gayri teşvişi
Ol dost sevgisi var iken — Allah sevgisi var iken
Yunus sen kendüni görme
İbadet kıl mahrum kalma
Gayrısına gönül verme
Allah sevgisi var iken[76]

Her ne kadar Yunus'ta Allah aşkı var ise de, Allah'ın cemalini görmek istese de her daim aklından Allah çıkmasa da yine de içinde, benliğinde, kılcal damarlarının en incesinde bile Allah'tan korktuğunu, gazabından çekindiğini şu şekilde belirtmektedir.

[74] M.Tatçı; a.g.e., s.96-97.
[75] M.Tatçı; a.g.e., s.129-130.
[76] M.Tatçı; a.g.e., s.231.

Hey yaranlar hey kardaşlar nice'deyin ben
Sen benüm kulum değilsin dir olursa n'ideyin ben
Zelil magbun kala başum anda hiç dinmeye yaşım
Mahşer günü için taşum nar olursa n'ideyin ben
Fesad ile dolu içim hey koca bağışla suçum
Key cehennem benim için yir olursa n'ideyin ben
Ben fesad içinde kaldım Yunus eydür artdı derdüm
Sine varıcağız kabrüm dar olursa n'ideyin ben
Yunus Emre'm derdün katı
Hayra geçmez bir ta'atı
Olmazsa hak inayeti
Ben n'ideyin n'eyleyeyin[77]

Yukarıda da belirtildiği üzere Yunus Emre'de Allah aşkını, sevgisini- korkusunu görmek mümkündür. Ama dünyanın sonu gelip de yer yerinden oynadığında, dağlar ova haline geldiğinde, dünyanın kuruluşundan itibaren Hz. Âdem (AS) ile Havva'dan türeyerek çoğalan insan nesli ırk ırk, kabile kabile, dil dil, renk renk vs. farklı coğrafyalarda, farklı kıtalarda ayrı ayrı çoğalan insanoğlu yeniden yattıkları yerlerden uyanarak "Büyük Gün" yani "Mahşer Günü" (yeri) denilen yere hesap vermek için toplandığında verilecek çetin imtihan günün zorluğundan da bahseder ve korkmaktadır. Hatta konu ile ilgili insanları uyarmaktadır. Mesela;

Anup kıyamet günini — Ah ol günün korkuları
Ağlaşalum ol gün için — Koca kılar masumları
Ol gün melamet günidir — Niçe olur mücrimleri
Ağlaşalum ol gün için — Ağlaşalum ol gün için

Ol günde yir yarıla — Ol gün katı efgan ola
Cümle ölenler dirile — Erkek dişi uryan ola
Cümle günahlar sorula — Cümle ciğer biryan ola
Ağlaşalum ol gün için — Ağlaşalum ol gün için

Ol günde gök çatlayıser — Iy Yunus Emre gir yola
İnsan niçe katlanıser — Hal bilmez kardaş ne ola
Ol günde kim korkmayıser — Meğer derman Hak'tan ola

[77]M.Tatçı; a.g.e., s.254-255.

Ağlaşalum ol gün için Ağlaşalum ol gün için[78]

Sonuç

Herkes kendince Yunus Emre'yi anlar ve anlatır. Zira o, bir aynadır; kim bakarsa ona, kendini görür. Karamanlılara sorarsanız Yunus, Karamanlı, Eskişehir'e sorarsanız Yunus Eskişehirlidir. Ne fark eder ki; Yunus her yerde. Onun mekânı gönüllerimiz ve de kültürümüzdür. Yunus çok yönlü bir insandır. Devrinin hem mutasavvıfı hem de derin bir düşünürüdür. O, gönüllerin tercümanıdır. Sadece bir halk şairi de değildir. Çünkü onun çok iyi bir medrese tahsili yaptığı anlaşılmaktadır. Türk insanı olarak Yunus ilahiyat açısından olduğu kadar sosyolog, tarihçi, edebi tenkitçi gözüyle de incelenmeli ve onun şiiri içinde yaşadığı dönemin dinî, sosyal, kültürel ve hatta siyasî atmosferi içinde anlaşılmaya çalışılmalıdır. Yunus Anadoluludur, kültürümüzün eseridir. Yunus İslam'ın içinde, İslam'da Yunus'un içindedir. Bütün insanlığa Allah'ın bir yaratığı olarak bakmaktadır. Yunus bir mutasavvıftır. Köklerinin kaynağı İslam Dini, Kur'an-ı Kerim, hadisler, peygamberin sünneti ve pir-i Türkistan olarak bilinen hoca Ahmet Yesevi'ye dayanmaktadır[79]. Yunus kendisini toplumun manevi eğitimine ve kalkınmasına adamış bir kişidir. Bu yönüyle Yunus halkçıdır. Zamanında kendi şeyhi Tapduk Emre, Geyikli Hasan, Hacı Bektaş-ı Veli ve Ahi Evran'ın temsil ettiği Horasan ekolüne bağlıdır. Yunus halkçıdır, bunun içindir ki başkaları Arapça veya Farsça yazarken, Yunus eserlerini Türkçe yazmıştır. Türkçeyi yazı dili olarak seçmesiyle Türk Kültürü'ne büyük hizmet etmiştir. Dilimiz millî sesini, millî çehresini ve dehasını ilk defa onunla aksettirebilmiştir. Yunus anlatım tarzı olarak şiiri seçmiştir. Çünkü Yunus, şiirin gizli ve açık sırlarının farkındadır. Şiirleri didaktik (öğretici) ve gerçekçi (realist)'dir. Bazen coşku ve heyecan yaratmak için lirizm'e kaydığı görülmektedir. Şiirlerinde en yüksek tabakadan sade halka kadar olan herkese seslenmiştir. Yollara düşerek bölge bölge, şehir şehir dolaşarak insanlara yol göstermiştir. Kayseri, Sivas, Kahramanmaraş, Şam, Bağdat, Tebriz, Şiraz ve Azerbaycan'a gitmiştir. O halde Yunus Emre masa başı âlimlerden veya tekke bekçisi mutasavvıflardan biri değildir[80]. Bu yönüyle halkın eğitiminde rol oynamış birisidir.

Yunus Emre din ve dil bakımından Türk Milleti'nin benimsediği büyük bir şairdir. Dinde müsamahalı görüşüyle dilde sadeliğiyle halkla bütünleşmiştir. Karşılığında ise Anadolu insanı Yunus'u gönülden ve içten sevmiş kendinden bilmiştir. Bu sebeple onun birçok yerde mezarı bulunmaktadır. Böylece Anadolu insanı "hem gönüllerinde hem de topraklarında" ona yer ayırmıştır. Böylece onlar Yunus ile birlikte olmak ve onunla birlikte yaşamak istemişlerdir. Bu yakınlaşma ve benimsemede Yunusun kullandığı Dil'in büyük rolü vardır. O, şiirlerinde Anadolu Türkçesini kullanmış ve edebiyatçılar onun üstünlüğünü millî dili kullanmasına ve üslubuna bağlayarak şöyle

[78] M.Tatçı; a.g.e., s.255.
[79] M. Aydın; "Yunustan Mesajlar…", s.77.
[80] M. Bayraktar; a.g.e., s.10-12.

bir sonuca varmışlardır. "Diyebiliriz ki Yunus İslam tasavvufunu, Kur'an ve hadisleri, insanî ve beşerî olan duyguları, ilahî aşkı, varlık ve birlik görüşünü, çağının Türkçesiyle sade ve derin bir üslupla açıklayan mümtaz bir kişidir. Çünkü dil, insanları kültürlerine bağlayan, anlaşmalarını, birleşmelerini, yakınlaşmalarını sağlayan, toplumu millet yapan kültür unsurlarından biridir. Her dil, kendi milletince önemlidir ve kutsaldır[81].

Velayetnamelerin oluşturduğu ananeye dayanılarak Yunus Emre'nin fakir bir Türkmen köylüsü olduğu ve gençliğinde çiftçilik yaptığı genel kabul görmüş görüştür. Yaklaşık 80-81 yıllık ömür sürmüş olan Yunus Emre'nin uzun sayılabilecek bu hayatını samimi bir mutasavvıf, güçlü bir şair, açık fikirli bir bilge, yani kısaca kâmil bir insan olmanın ötesinde daha başka ne gibi işlere harcadığı bilinmemektedir[82].

Kaynakça

Aydın, M. (1991). *Yunus'tan mesajlar*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim,1991, Ankara.

Bayraktar, M. (1991). *Yunus Emre ve aşk felsefesi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yay.

Bilginer, R. (1991). Çağdaşımız Yunus Emre. *Türk Dili*, 480, s. 409.

Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Demirci, M. (1991). *Yunus Emre'de ilahi aşk ve insan sevgisi*. İstanbul: Selçuk Yayınları.

Ecer, A. V. (1991). *Yunus Emre'nin yaşadığı çağda Anadolu'da kültür hayatının ana hatları*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim, 1991, Ankara.

Güngör, E. (1996). *İslam tasavvufunun meseleleri*, İstanbul: Ötüken Yay.

Güzel, A. (1991). *Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre'de meratib-i erbaa kavramı*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim,1991, Ankara.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b558bb67f4335.21567293 Erişim Tarihi: 23.7.2018.

https://sorularlaislamiyet.com/bekabillah-makaminin-manasini-ve-ve-hallerini-aciklar-misiniz-0. Erişim Tarihi: 24.6.2018.

İdrisi, H. (1991). *Yunus Emre ile Şah İsmail'de insan ve aşk*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim, 1991, Ankara.

Köprülü, F. (1976). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri başkanlığı Yay.

Mazıoğlu, H. (1991). Yunus Emre 1991 sevgi yılı münasebetiyle. *Türk Dili*, Sayı: 480, s. 401.

[81] A. Vehbi Ecer; "Yunus Emre'nin Yaşadığı Çağda…", s.49-50.
[82] M. Bayraktar; a.g.e., s.3.

Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. C. III, İstanbul: MEB Basımevi.

Sakaoğlu, S. (1991). Yunus Emre'nin iki dünyası: sevgi ve bilim. *Türk Dili*, Sayı, 480, s .449.

Taneri, A. (1997). Yunus Emre'de Türk ve İslam değerleri. Ankara: Ocak Yay.

Tarakçı, C. (1997). *Tarih boyunca Türk dili bilgi şöleni-barış dili Türkçe.* Karaman: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

Tatcı, M. (1998). *Yunus Emre divanı*. 2. Baskı, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.

Türkmen, F. (1991). *Türk ve dünya edebiyatında Yunus Emre'nin yeri*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim,1 991, Ankara.

Usta, H. İ. (1991). *Yunus Emre dilinde anlatım zenginliği*. Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, 7-10 Ekim,1991, Ankara.

Ünal, T. Ü. (2001). *Büyük Türk düşünürü Yunus Emre, hayatı, çevresi, düşünceleri.* Ankara: Berikan Yay.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN:

Cumhuriyet Dönemi İlkokul (1938-1966) Tarih Ders Kitaplarında Haçlı Seferleri Konusunun İşlenişi

Muhammed Şakar

Giresun Üniversitesi, muhammedsakar92@gmail.com

Doç. Dr Mehmet Özmenli

Giresun Üniversitesi, mehmetozmenli@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada 1938-1966 yılları arası ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan Tarih ders kitaplarında işlenen "Haçlı Seferleri" konusu incelenmiştir. İnceleme yapılırken Haçlı seferlerine ayrılan konu bölümlerinde yıllara göre farklılık var mı? Haçlı seferlerinin neden ve sonuçları verilirken yıllar itibari ile herhangi bir değişiklik yapılmış mıdır? Kitaplarda kullanılan görseller ve değerlendirme soruları öğrenci seviyelerine uygun mudur? Gibi sorulara cevap aranmıştır. Bunun için belli dönemlerle, 1938, 1945, 1954 ve 1966 yıllarına ait Tarih IV. Sınıf, 1938, 1946, 1954 ve 1966 yıllarına ait Tarih V. sınıf ders kitaplarında yer alan Haçlı seferleri konuları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışma 1966 yılına kadar olan ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. 1970'li yıllardan sonra tarih derslerinin sosyal bilgiler dersi haline getirilmesi nedeniyle 1966 yılı ile sınırlandırılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda 8 kitapta yer alan Haçlı seferleri ile ilgili metinsel unsurlar, konu başlıklarının yıllara göre değişimi, görsel unsurların sayısı ve içeriği, konunun öğretimsel olarak içeriği, konu sonunda verilen değerlendirme sorularının öğrencilerde hangi bilişsel alanı yokladığı ve öğrenci seviyelerine uygunluğu incelenmiş olup kitaplar arasında birçok farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar tablolar halinde gösterilmiş ve açıklanmıştır.

Çalışmada doküman analizi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sürecinde çalışmanın amacına uygun olarak mevcut kaynaklar taranmış ve gerekli incelemeler yapılarak çalışma tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, Haçlı Seferleri, Ders Kitapları

Republican Period Primary School (1938-1966) History Textbooks Crusades

Summary

In this study, the subject of "Crusades" taught in the history books of the fourth and fifth grades of primary schools between the years of 1938-1966 was reviewed. During the review, answers to questions such as are there any differences throughout the years regarding the subject of the Crusaders? Have there been any changes made throughout the years when providing the reasons and results of the Crusades? Are the visuals and evaluation questions used in the books suitable for the level of the students ? To accomplish this, the subject of Crusades taught at certain periods, such as IV. Grade History books in 1938, 1945 and 1966 and V. Grade History books in 1938, 1946, 1954 and 1966 were reviewed and compared. The study was limited to textbooks until the year 1966. The reason for limiting with the year 1966 is that the history lessons were made into social studies lessons after the 1970's.

As a result of the study, in the 8 books that involved the Crusades, textual elements, change in the subject titles throughout the years, the number and content of the visuals, educational content, cognitive areas of the students probed with the evaluation questions at the end of the subject and their suitability to the levels of the students were reviewed and many differences were found between them. These differences have been tabularized and explained.

In the study, data was collected using document analysis. In the research process, the resources available according to the purpose of the study were scanned and the study was completed by performing the necessary reviews.

Keywords: History education, Crusades, Textbooks

Giriş

Ders kitapları, eğitimin amaçlarına yönelik öğrencinin öğrenme sürecine kaynaklık eden öğretim materyallerinden biridir. Ders kitaplarının öğretimin vazgeçilmez bir öğretim materyali olmasının nedeni dayanıklı olması, fazla yer işgal etmemesi, taşıma kolaylığı, eğitim programına uygun olarak yazılması gibi özelliklere sahip olmasıdır(Yanpar, 2005, s.335). Bu bakımdan ders kitapları geçmişten günümüze kadar vazgeçilmez bir öğretim materyali olmuştur. Ders kitabı karşılaştırmalarının asıl amacı olgusal olarak hatalar ve belirgin önyargıları kasıtlı atlamaları ve çarpıtmaları saptayıp çözüm önerisi getirip gidermeye yöneliktir(Pingel, 2004, s.11).

Ders kitapları öğrencilerde hangi gelişim düzeyine yönelik hazırlanmışsa içerikte ona göre şekillenmelidir. Bu durum öğrencilerde öğrenme etkinliklerini verimli hale getirirken öğretmeninde işini kolaylaştırmaktadır(Kılıç ve Seven, 2006, s.31).

Ders kitaplarında işlenen konularda anlatmak istediğimiz konu ile ilgili görseller ve konu hakkındaki sözlerle anlatılması zor olan birçok iletiyi rahatça sunabiliriz. Bu nedenle eğitimciler

derslerde konuyla ilgili resim ve fotoğrafları ölçülü olmak şartıyla uygun şekilde kullanmalıdır(Köstüklü, 1999, s.114).

Öğrenme-öğretme çalışmalarını verimli kılmak, öğrencilerin belirlenen kazanımları daha kolay edinmelerini sağlamak ve kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyerek sürece yön vermek için ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer vermelidir. Göçer (2008)

1938-1966 yılları arası tarih derslerinde genellikle eğitim materyali olarak ders kitapları kullanılmıştır. Bunun sebebi ise öğrencilere öğretim programındaki uygun hedef ve davranışları kazandırmada ekonomik ve etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda hedef ve davranışlar öğrencilere kazandırılırken ders kitaplarında görsellerin ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin kullanımı oldukça önemlidir.

Problem Durumu

1938-1966 yılları arasındaki ders kitaplarındaki farklılıklar nelerdir?

Alt problemler

1. Yıllara göre konu başlıkları ve verilen bilgi bakımından kitaplar arasındaki farklılıklar nelerdir?

2. Yıllara göre görseller bakımından kitaplar arasındaki farklılıklar nelerdir?

3. Yıllara göre kullanılan değerlendirme soruları bakımından kitaplar arasındaki farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın amacı

Bu araştırma 1938-1966 yılları arasındaki ilkokul tarih 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında Haçlı seferleri konusunun işlenişinin yıllara göre farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analizi yapılması amaçlandığından Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak adına (Yıldırım & Şimşek, 2016) nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 1938, 1945, 1946, 1954, 1966 yılları arası 4. ve 5. sınıf ilkokul tarih ders kitapları kullanılmıştır İncelenen ders kitapları sırasıyla ekte verilmiştir.

Bulgular

Alt probleme yönelik bulgular sırasıyla incelenmektedir.

Yıllara Göre Konu Başlıkları Ve Verilen Bilgi Bakımından Kitaplar Arasındaki Farklılıklar

Tablo 1. *Yıllara göre konu başlıkları*

Yıl	Sınıf	Konu Başlıkları
1938	4.	"BÜYÜK DEVRİMDEN ÖNCE TÜRK MİLLETİ VE YURDU"
1938	5.	"YAKIN DOĞU TÜRKLERİNE KARŞI YAPILAN YENİ SALDIRIŞLAR VE SONUÇLARI"
1945	4.	-
1946	5.	"HAÇLI SEFERLERİ"
1954	4.	"HAÇLI SEFERLERİ"
1954	5.	-
1966	4	"BATIDAN GELEN AKINLAR"
1966	5	-

1938 yılının 4.sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili bilgi "BÜYÜK DEVRİMDEN ÖNCE TÜRK MİLLETİ VE YURDU" ana başlığının altındaki "HAÇLI SAVAŞLARI" alt başlığında verilmiştir. Bu alt başlık Haçlı savaşlarını genel anlamda 8 satırlık kısa bir bilgi ile özetlemiştir.

1938 yılının 5. Sınıf ders kitabında ise Haçlı seferleri ile ilgili bilgi "YAKIN DOĞU TÜRKLERİNE KARŞI YAPILAN YENİ SALDIRIŞLAR VE SONUÇLARI" ana başlığının altındaki "Yeni Saldırışlar" ve "HAÇLI SAVAŞLARI" alt başlıkları altında verilmiştir. Verilen bu bilgiler 57 satırdan oluşmaktadır. Aynı yılların 4-5 sınıf ders kitapları karşılaştırıldığında 5. sınıf ders kitabında daha kapsamlı bilgiler yer almaktadır. 1945 yılına ait 4. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili konu başlığına ve bilgiye rastlanmamıştır.

1946 yılına ait 5. sınıf ders kitabında ise "HAÇLI SEFERLERİ" ana başlığı adı altında "Roma İmparatorluğunun yıkılışından sonra Avrupa "," Hıristiyanlık ve Papalar", "Haçlı Seferleri", "Eyyublu Devleti"," Üçüncü Haçlı Seferi", "Haçlı Seferlerinin Sonuçları" alt başlıkları olarak verilmiştir. İncelenen bu kitapta 7 sayfalık bir bilgiye yer verilmiştir. Bu bilgi diğer yılların kitapları ile karşılaştırıldığında verilen en kapsamlı bilgidir.

1954 yılına ait 4.sınıf ders kitabında ana başlık olarak "Haçlı Seferleri " kullanılmıştır. Bu ana başlığın altında " Haçlı Seferlerinin Sebepleri " "Haçlı Orduları", " Yapılan Seferler ", "I. Kılıçarslan", "Selahaddin-i Eyyubi", "Haçlı Seferlerinin Sonuçları" alt başlık olarak verilmiştir. İncelenen bu kitapta 3 sayfalık bir bilgiye yer verilmiştir.

1955 yılının 5. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili bilgiye yer verilmemiştir.

1966. yılına ait 4. sınıf ders kitabında ise "Batıdan Gelen Akınlar Haçlı Seferleri" ana başlığı altında", "Haçlılar", "Kılıç Aslan ve Haçlılar", "Salahaddin Eyyubi ve üçüncü Haçlı seferi", "Haçlı seferinin sonuçları" alt başlık olarak verilmiştir. 4 sayfalık bir bilgi yer almıştır. 1966 yılına ait 5. sınıf ders kitabında ise Haçlı seferleri ile ilgili bilgi yer almamıştır.

İncelenen tüm kitaplar karşılaştırıldığında Haçlı Seferleri başlığı altında en kapsamlı bilgi ve en fazla görsel 1946 yılına ait 5.sınıf kitabında yer almıştır. Basılan kitaplarda konuların sınıflara göre kesin ayrımı söz konusu olmamıştır. Örneğin; 1938 yılına ait ders kitaplarında Haçlı Seferleri ile ilgili bilgilere hem 4. sınıfta hem de 5. sınıfta yer verilirken 1954-1966 yıllarına ait ders kitabında 4.sınıfta, 1938- 1946 yıllarına ait ders kitabında ise 5.sınıfta yer verilmiştir.

Yıllara göre kullanılan görsel unsurlar bakımından kitaplar arasındaki farklılıklar

Tablo 2. *Yıllara göre kullanılan görsel unsurlar*

Yıl	Sınıf	Görseller
1938	4.	-
1938	5.	1 adet resim / 1 adet harita
1945	4.	-
1946	5.	4 adet resim/ 1 adet harita
1954	4.	1 adet resim
1954	5.	-
1966	4	3 adet resim / 1 adet harita
1966	5	-

1938 yılına ait Tarih IV. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili görsel bulunmamaktadır. 1938 yılındaki tarih V. sınıf ders kitabında ise 1 adet resim ve 1 adet harita bulunmaktadır. Resimde savaş meydanındaki bir haçlı askeri tasvir edilmiştir. Haritada ise Haçlı seferlerinin güzergâhları çizilmiştir.

1945 yılında IV. sınıflarda Haçlı seferleri ile ilgili görsel bulunmamaktadır. 1946 yılı V. sınıf ders kitabında ise 4 adet resim 1 adet harita bulunmaktadır. Diğer yılların ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında en fazla görsele bu ders kitabında rastlanmaktadır. Resimlerde sırasıyla ortaçağda Avrupa'da bir derebeyinin şatosu, zırhlı savaş elbiseleri giyinmiş bir şövalye, tören kılığında bir papa resmedilmiştir. Haritada ise Haçlı seferlerinin güzergâhları görsellerle sunulmuştur.

1954 yılında IV. sınıfta 1 adet resim kullanılmıştır. Resim konun başında verilmiş olup resimde iki tane haçlı askeri tasvir edilmiş, arka planda da haçlı ordusunun gölgesi tasvir edilmiştir. Ayrıca incelenen bu dönem ders kitabı diğer yılların Haçlı Seferleri konularının işlendiği ders

kitapları ile karşılaştırıldığında harita bulunmayan tek kitaptır. 1954 yılının V. sınıfında ise görsel bulunmamaktadır.

1966 yılında IV. sınıfta 3 adet resim ve 1 adet harita kullanılmıştır. Resimde Haçlı savaşlarına katılan İngiltere kralı Arslan Yürekli Richard'ın eski bir resmi, haçlı savaşlarına katılan Avrupalı şövalyelerden bir tanesinin resmi, başlıca Haçlı seferlerinin geçtiği yollar ve Eyyubi Devletinin kurucusu ve Haçlı seferlerine karşı koyan Salahaddin Eyyubi'nin at üzerindeki resmi bulunmaktadır. 1966 yılının V. sınıfında ise haçlı seferleri ile ilgili görsel bulunmamaktadır.

Yıllara göre kullanılan değerlendirme soruları bakımından kitaplar arasındaki farklılıklar

Tablo 3.Yıllara göre kullanılan değerlendirme soruları

Yıl	Sınıf	Değerlendirme Soruları
1938	4.	Anadolu Türklerinin Haçlı seferleri karşısında hizmetleri nedir?
1938	5.	Haçlı savaşlarının sonuçları nedir? Yakın doğu Türklerini sarsan savaş ve akınlar hangileridir? -Haçlı savaşları neden dolayı açılmıştı? -Bu savaşlara niçin haçlı adı verilmiştir? -Kudüs Şehiri nerededir? -Kaç haçlı akını vardır? -Haçlı akınlarının en önemlisi hangisidir? -Haçlı ordularına karşı kimler çarpıştı?
1945	4.	-
1946	5.	-Ortaçağ ne zaman başlar ve ne zaman sona erer? -Ortaçağda Avrupa ulusları nasıl yönetilirdi, derebeylik, şato ve şövalye ne demektir? -Hıristiyan dinini kim kurmuştur? -Haçlı seferleri kim tarafından hazırlanmıştır, bu seferlerin yapılmasındaki amaç ne idi? -Haçlı seferleri nasıl sonuçlandı, bu seferler Avrupa'ya ne gibi yenilikler getirdi?
1954	4.	- Haçlı Seferleri denince ne anlıyorsunuz? Bu seferlerin sebepleri nelerdir? -Avrupa halkı hangi maksatla bu seferlere katıldı? -Kaç Haçlı seferi vardır, bunun en önemlileri hangileridir? -Birinci seferde Haçlıların başarı göstermelerinin sebebi nedir? - I. Kılıçarslan'ın Haçlılar ve Bizanslılarla savaşlarını kısaca anlatınız? - Selahaddin'in Kudüslülerle savaşlarını kısaca anlatınız. Üçüncü Haçlı seferinin sebebi nedir?

		-Haçlı Seferleri Avrupalılara bir kazanç sağlamış mıdır, sağlamışsa bunun neler olduğunu söyleyiniz?
1954	5.	-
1966	4.	-Hıristiyan dinini kim kurmuştur? Bu din nerede ve nasıl yayılmıştır? -Haçlı ne demektir? -Haçlı seferleri kimler tarafından hazırlanmıştır, bu seferlerin yapılmasındaki amaç ne idi? -Haçlılara karşı koyan ve onları Türk komutanları ile onların kazandıkları savaşlar hakkında bildiklerinizi anlatınız. Haçlı seferleri nasıl sonuçlandı, bu seferler Avrupa'ya ne gibi yenilikler getirdi? - Haçlı ordularının amacı ne idi? a. İstanbul'u almak, b. Anadolu Selçuklu devletini ortadan kaldırmak, c. Kudüs'ü Müslümanlardan geri almak, d. Mısırı ele geçirerek Hindistan yoluna sahip olmak.
1966	5.	-

*Not: Tabloda değerlendirme soruları verilirken kitapta olduğu şekliyle verilmiştir.

1938 yılındaki IV. sınıftaki kitapta "BÜYÜK DEVRİMDEN ÖNCE TÜRK MİLLETİ VE YURDU" ünitesinden sonra 47 soruya yer verilmiştir. Bu soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Bu sorulardan yalnızca 1 tanesi Haçlı seferleri ile ilgilidir. Haçlı seferi ile ilgili soru sayısının az olmasının sebebi konu içeriğine kısaca değinilmesinden kaynaklanmaktadır. Sorulan bu soruda öğrencilerde bilişsel alanın bilgi basamağını ölçmektedir.

1938 yılının V. sınıfındaki kitapta "YAKIN DOĞU TÜRKLERİNE KARŞI YAPILAN YENİ SALDIRIŞLAR VE SONUÇLARI" ünitesinden sonra 23 soruya yer verilmiştir. Bu soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Bu sorulardan 6 tanesi doğrudan Haçlı savaşları ile ilgili bilgileri yoklarken 2 tanesi de dolaylı olarak Haçlı savaşlarının bilgilerini yoklamaktadır. Sorulan soruların 5 tanesi bilişsel alanın bilgi basamağını 2 tanesi bilişsel alanın kavrama basamağını 1 tanesi de bilişsel alanın değerlendirme basamağını ölçmektedir.

1945 yılında tarih IV. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili değerlendirme sorularına yer verilmemiştir. Aynı yazara ait 1946 yılındaki V. sınıf ders kitabında ise Haçlı Seferleri konusunun sonunda 5 tane soruya yer verilmiştir. Bu sorulardan 2 tanesi doğrudan Haçlı seferleri ile ilgili iken 3 tanesi de dolaylı olarak Haçlı seferleri bilgilerini yoklamaktadır. Sorulan sorulardan 4 tanesi bilişsel

alanın sadece bilgi basamağını yoklarken 1 tanesi de bilişsel alanın hem bilgi basamağını hem de kavrama basamağını yoklamaktadır.

1954 yılında tarih IV. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri konusundan sonra 8 tane açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorulardan 7 tanesi Haçlı seferleri ile ilgili bilgileri yoklamaktadır. Sorulan bu sorulardan 3 tanesi bilişsel alanın bilgi basamağını, 3 tanesi bilişsel alanın kavrama basamağını 1 tanesi de bilişsel alanın hem bilgi basamağını hem de kavrama basamağını yoklamaktadır. Aynı yazara ait 1954 yılındaki V. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili değerlendirme sorusu bulunmamaktadır.

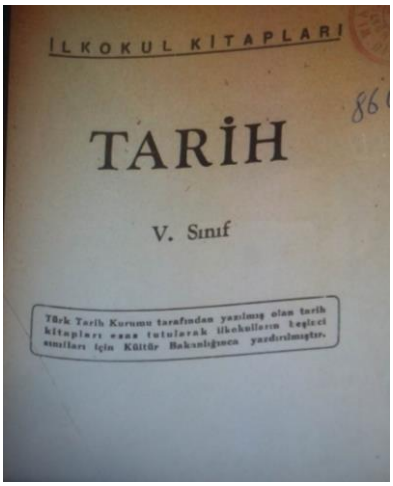
1966 tarih IV. sınıf ders kitabında ise "BATIDAN GELEN AKINLAR" ünitesinden sonra Haçlı seferleri ile ilgili 4 adet açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorulardan Açık 2 tanesi doğrudan Haçlı seferleri ile ilgili iken 2 tanesi dolaylı olarak Haçlı seferleri ile ilgili bilgileri yoklamaktadır. Bu sorulardan 3 tanesi bilişsel alanın bilgi basamağını yoklarken 1 tanesi ise bilişsel alanın hem bilgi basamağını hem de kavrama basamağını yoklamaktadır. Kitabın en sonunda ise test alıştırmaları başlığı adı altında Haçlı seferleri ile ilgili çoktan seçmeli bir soruya yer verilmiştir. Bu soru bilişsel alanın bilgi basamağını yoklamaktadır. Diğer incelenen ders kitapları ile karşılaştırıldığında ise ilk defa çoktan seçmeli bir soruya sadece bu yılda rastlanmaktadır. Aynı yazara ait 1966 yılının V. sınıfına ait tarih ders kitabında ise Haçlı seferleri ile ilgili değerlendirme sorusu bulunmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

1938-1966 yılları arası ders kitaplarında yapılan inceleme doğrultusunda tüm kitaplar karşılaştırıldığında Haçlı Seferleri başlığı altında en kapsamlı bilgi ve en fazla görsel 1946 yılına ait 5.sınıf ders kitabında yer almıştır. En az bilgi 1938 yılında yer alırken en az görsel ise 1954 yılında yer almıştır. 1945 yılının 4. sınıf ders kitabında ve 1954 -1966 yıllarının 5. sınıf ders kitabında Haçlı seferleri ile ilgili bilgilere rastlanılmamıştır. . 1938 ve 1945 yılının 4. sınıf ders kitabında, 1954 ve 1966 yılının ders 5. sınıf ders kitabında ise Haçlı seferleri ile ilgili görsellere yer verilmemiştir. En az değerlendirme sorusuna 1938 yılının 4. sınıfında en fazla değerlendirme sorusuna ise 1938 yılının 5. sınıf ders kitabında rastlanmaktadır. 1945 yılının 4. sınıf ders kitabında, 1954-1966 yıllarının 5. sınıf ders kitaplarında ise Haçlı seferleri ile ilgili değerlendirme sorularına rastlanmamıştır. Genel olarak değerlendirme yaptığımızda ise basılan kitaplarda konuların sınıflara göre kesin ayrımı söz konusu olmamıştır. Örneğin; 1938 yılında Haçlı seferleri ile ilgili bilgilere hem 4. sınıfta hem de 5. sınıfta yer verilirken 1954-1966 yıllarında 4.sınıfta, 1938- 1946 yıllarında ise 5.sınıfta yer verilmiştir.

İncelenen dönemlerde ders kitaplarının yazımında geleneksel tarih eğitimi sistemine uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiş ve Haçlı seferi konuları telkin edici bir biçimde işlenmiştir. Bu

durum bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme gibi temel becerilerinin gelişimine engel olmaktadır. Görsel tasarımların yaratıcılıktan son derece uzak ve görsel unsurların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme çalışmalarını etkili hale getirmek ve öğrenme girdilerinin tespitini yapmak için kitaplarda verilen değerlendirme sorularını incelediğimizde 1966 yılı hariç tüm ders kitaplarında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sebeple sorulan soruların çoğu öğrenci düzeyine uygun olmakla beraber çok az kısmı öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Yukarda açıklamalar doğrultusunda incelenen ders kitaplarının pedagojik açıdan yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

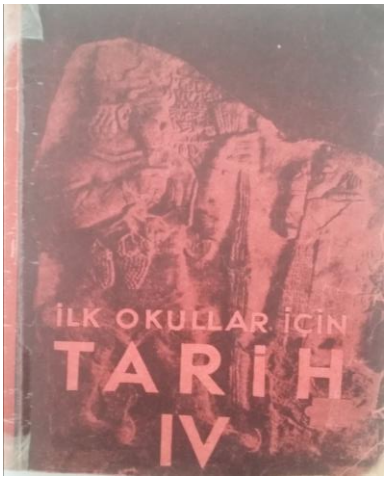


İncelenen ders kitapları



Görsel 1. 1938 yılı 4. sınıf.

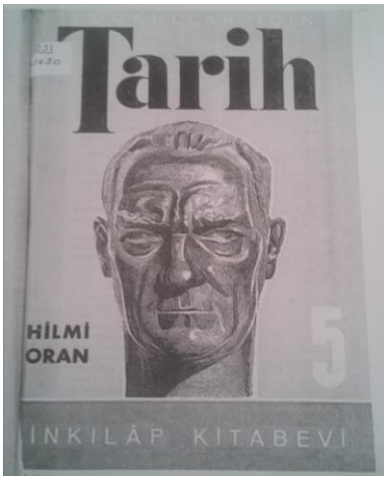
Görsel 2. 1938 yılı 5. sınıf



Görsel 3. 1945 yılı 4. sınıf

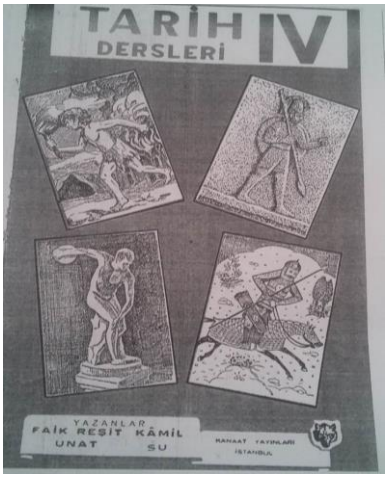


Görsel 4. 1946 yılı 5. sınıf

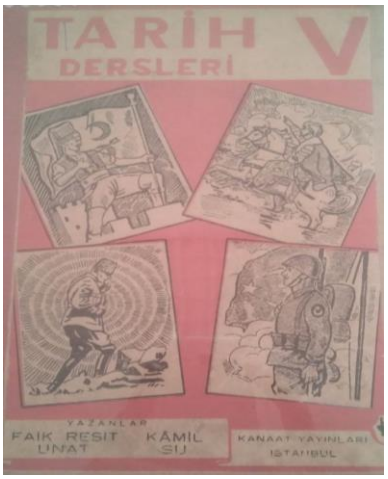


Görsel 5. 1954 yılı 4. Sınıf

Görsel 5. 1954 yılı 5.Sınıf



Görsel 7. 1966 yılı 4. sınıf



Görsel 8. 1966 yılı 5. sınıf

Kaynakça

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi, *Atatürk üniversitesi sosyal Bilimler enstitüsü dergisi*, 11(1) syf.197-210.

Kılıç, A. & Seven. S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. (2. Basım). Konya: Günay Ofset.

Pingel, F. (2004) *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi unesco*, (N. Elhüseyni, Çev.) İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Yanpar, T. (2005). *Öğretim materyal ve teknolojileri* (Bölüm 9). Öztürk C.& Dilek D.(Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi(479-552)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

İncelenen ders kitapları

Kültür Bakanlığı, (1938). *İlkokul kitapları tarih IV. Sınıf*. İstanbul: Devlet Basımevi.

Kültür Bakanlığı, (1938). *İlkokul kitapları tarih V.* Sınıf. İstanbul: Devlet Basımevi.

Oran, H. (1954). *İlkokullar için tarih IV.* Sınıf. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Oran, H. (1954). *İlkokullar için tarih V. Sınıf.* İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Unat, F.R. ve Su, K. (1945). *İlkokul kitapları tarih IV. Sınıf.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Unat, F.R. ve Su, K. (1945*). İlkokul kitapları tarih V.* Sınıf. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Unat, F.R. ve Su, K. (1966). *İlkokullar için tarih dersleri IV. Sınıf.* İstanbul: Kanaat Yayınları

Unat, F.R. ve Su, K. (1966). *İlkokullar için tarih dersleri V. Sınıf.* İstanbul: Kanaat Yayınları.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Öğrenme - Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları

Doç. Dr Recep Dündar

İnönü Üniversitesi, recep.dundar inonu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi, İzzet ERTAŞ

İnönü Üniversitesi, İzzet.44@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan tarihi kaynakların öğretme–öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Nitel veri analizi tekniklerine dayalı olarak alan öğrencilerinin görüşlerinin analiz edildiği bu araştırma da, araştırma konusuyla ilgili soruları içerisinde barındıran yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen görüşlerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Yeterlilik düzeyi yüksek olan Öğrenciler araştırmada çalışma grubu üyesi olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir. Araştırmada çalışma grubu üyelerini Malatya Anadolu Lisesi ve Pütürge Orta Okul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra, alan öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesini yapabilmek için, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu çerçevede, tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri, betimsel ve içerik analizi teknikleriyle belli temalar altında bu görüşler gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun görüşlerinden hareketle öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Amaçları konusunda farklılaştıkları görülmektedir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Amaçlarını, Bilgileri İçselleştirme(f-5), Eski dönemlerin aydınlatılması (f-1), Gerçeklik(f-6), İnandırıcılık (f-1), Kalıcı öğrenme sağlanması(f-9), Olay veya durumların kanıtlanması (f-8) ve Öğrencilerin ilgisini çekme (f-2) alt temaları ile açıkladıkları gözlemlenmektedir. Araştırmada çalışma grubuna yöneltilen, *"Tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerindeki en önemli katkısı sizce nedir, niçin?"* şeklinde ki soruya, alan öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, bilgilerin nesnelleşmesini sağlar. (f-12), kalıcı öğrenme sağlar. (f-5), Olay veya durumların daha anlaşılır olması (f-8) ve Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması (f-6)'nın öğrenciler tarafından tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerinde en önemli katkısı kategorisinde yer aldığını görüyoruz.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Tarihi Belgeler, Öğrenci Görüşleri

Students' Perceptions on the Learning-Teaching Process of Historical Documents Used in Social Studies Courses

Summary

The aim of this study is to evaluate the historical sources used in social studies courses according to the opinions of the students about the teaching – learning process. Based on the qualitative data analysis techniques, the students' opinions were analyzed and the NVivo 11 program was used in the analysis of the views obtained through the semi-structured interview form which included the questions related to the research subject. Students with a high level of competence were selected by the researcher as a study group member. Malatya Anatolian High School and Pütürge Middle School students are the members of the study group. After the theoretical dimension of the study was established, a semi-structured interview form was prepared by the researcher in order to evaluate the effects of historical documents used in Social Studies courses on the students according to the opinions of the students. Within this framework, the views of the historical documents on the evaluation of the effects of the students, descriptive and content analysis techniques were tried to be analyzed by grouping these views under certain themes. Based on the opinions of the study group, it is seen that the students differ in the Objectives of Historical Documents Used in Social Studies Courses. The purpose of this course is to provide the students with the knowledge of historical documents used in Social Studies Lessons (f-5). It is observed that they explain the events or situations (f-8) and students' interest (f-2) with sub-themes. When the answers given by the field students to the question ğinde What is the most important contribution of the historical documents in the social studies courses? (f-12) provides permanent learning. (f-5), The fact that events or situations are more comprehensible (f-8) and Students' active participation in the course (f-6) are included in the category of the most important contribution of historical documents to social studies courses by students.

Keywords: Social Studies, Historical Documents, Student Opinions

Giriş

Sosyal Bilgiler eğitiminin günümüzde iyi bir vatandaş yetiştirmek için ülkelerin eğitim sistemlerinde daha fazla dikkat çektiğini ve öneminin her geçen gün arttığını söyleyebiliriz. Sosyal bilgiler, günümüzde ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerin disiplinlerinden seçilmiş konulara dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Öner, 2015; Avcı ve Öner,2015; Yılmaz ve Tepebaşı,2011).

2005 yılındaki sosyal bilgiler öğretim programında ise şu kapsamlı tanımlama yapılmıştır: 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 orta okul dersidir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler içerisinde önemli disiplinlerden biri olan tarih soyut konuları içerdiği için, tarih konularının öğretimi için bilgiyi somutlaştırmak gereği ortaya çıkmış diyebiliriz. Kullanılacak belgelerle dersin daha dikkat çekici hale getirilmesiyle öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Ata, 2002; Safran & Ata, 2006; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Yılmaz & Şeker, 2011).

Tarih bilimi, sosyal bilimler içerisinde önemli bir yere sahip ve ortaokul seviyesindeki sosyal bilgiler eğitimine de gerçek ruhunu veren disiplinlerden biridir (Avcı ve Öner, 2015). Dünya medeniyetinin ve uygarlığın hafızası olarak da bilinen tarih disiplini, medeniyetlerin olumlu ya da olumsuz anlamda meydana getirmiş olduğu olayları betimlediği ve eleştirel bir açıdan değerlendirmelerinin yapıldığı bir disiplindir (Kabapınar,2012; Ulusoy,2007; Çetin, 2003; (Avcı ve Öner, 2015).

Tarih disipliniyle ilgili kazanımlar ortaokul seviyesindeki bireylerin yaş seviyelerine baktığımızda öğrencilere soyut ve sıkıcı gelebilir. Oysa sosyal bilgiler dersinde tarih kazanımlarının benimsetilmesinde kullanılacak farklı yol ve teknikler sayesinde bu kazanımlar daha ilgi çekici ve daha kalıcı olur (Avcı ve Öner, 2015). Bu bağlamda Tarih öğretiminde tarihi kaynakların kullanımı Sosyal Bilgiler dersini daha ilgici çekici, kalıcı ve anlamlı bir hale getirebilir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak hazırlanan bu çalışma da, tüme varımsal bir yaklaşım ile konu ele alınmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. (Koçoğlu ve Aydın, 2016) Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. (Koçoğlu ve Aydın, 2016) Nitel araştırmada genel olarak takip edilen araştırma süreci parçadan bütünedir [tümevarım]. Genel itibariyle nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Koçoğlu ve Aydın, 2016).

Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, Tarihi Belgelerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasının değerlendirildiği bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme formuyla alan uzmanlarından programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme soruları önceden belirlenmiş görüşme durumlarını kapsamaktadır (Balcı, 2004). (Koçoğlu ve Aydın, 2016)

Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin, öğrencilerin tarihsel bilgileri içleştirebilmeleri ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında tarihi belgelerin öğrenciler üzerinde ki etkilerini görmektir. Bu sebeple bu makalede şu 5 soruya cevap aranmıştır:

1) Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının amacı sizce nedir, Niçin?
2) Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının öğrenciler üzerinde etkileri sizce nelerdir?
3) Tarihi belge kullanılan derslerde, öğrencilerin derse katılımı sizce nasıldır? Niçin?
4) Tarihi belgelerin, Sosyal Bilgiler derslerindeki en önemli katkısı sizce nedir? Niçin?
5) Sosyal bilgiler derslerinde, tarihi belgelerin kullanılmamasının sakıncaları sizce nelerdir? Niçin?

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu araştırmacı tarafından belirlenirken, araştırmada çalışma grubu üyelerini oluşturan Orta Okul ve Lise Öğrencilerinin Tarihi Belgelerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasına yönelik gerekli yeterliliklere sahip olup olmadıklarına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan ön görüşmede elde edilen sonuçlara dikkat edilmiştir. Yeterlilik düzeyi yüksek olan Öğrenciler araştırmada çalışma grubu üyesi olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir. Araştırmada çalışma grubu üyelerini Malatya Anadolu Lisesi ve Pütürge Orta Okul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacının bu okullarda eğitim gören Öğrenciler arasında çalışma grubu üyelerini seçmesinde etkili olan faktör, bu üyelerle sağlamış olduğu etkili iletişim olanağına sahip olmasıdır. Çalışma grubu üyelerinin 14'ü erkek 14'ü kız adaylardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra, alan öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesini yapabilmek için, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilecek sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Koçoğlu, ve Aydın, 2016) dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir öğrenciyle ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğrencinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır.

Anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Ön görüşmeye alınan bu öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formu, Malatya Anadolu Lisesi ve Pütürge Dumlupınar Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 5 soru yer almaktadır. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılar, araştırma kapsamındaki her alan uzmanıyla önceden görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Görüşmede görüşme formunda yer alan sorular öğrencilere sırasıyla sorulmuş ve öğrencilerin rahat bir şekilde soruları cevaplaması talep edilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

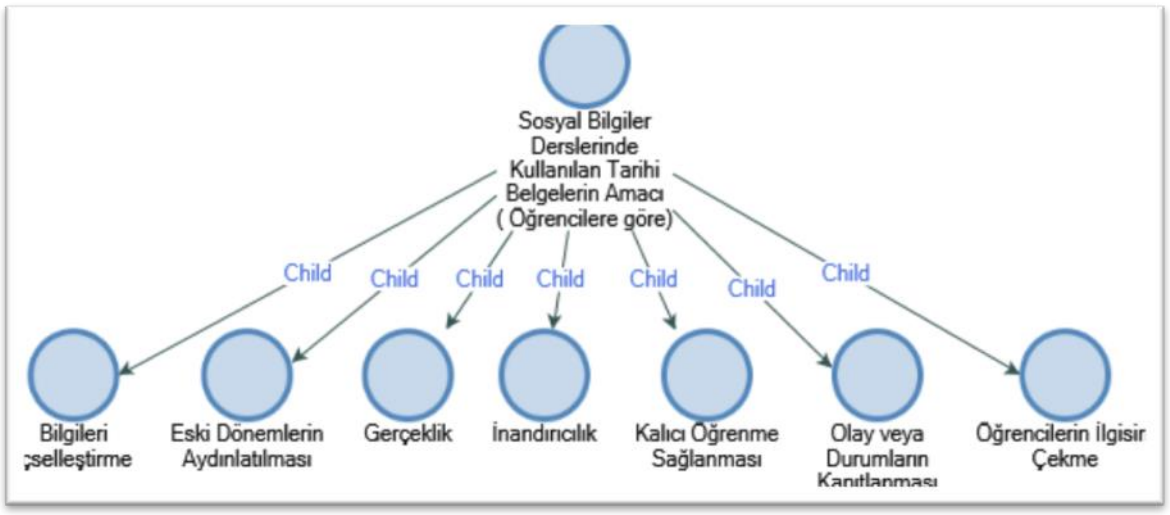
Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili çözümlemeler, nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çerçevede, tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri, betimsel ve içerik analizi teknikleriyle belli temalar altında bu görüşler gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar ve uzmanlar tarafından öncelikle ana temalar ardından bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve görselleştirilmiştir. Modelde yer alan ilişkileri gösteren temayı söyleyen kişi sayısı (frekansını) belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Koçoğlu ve Kaya, 2016; (Koçoğlu, ve Aydın, 2016).

Bulgular ve Yorum

Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin görüşleri temelinde, verilerin analizi ile elde edilen bulgular aşağıda yöneltilen sorulara ilişkin oluşan alt başlıklar altında yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarihi Belgelerin Kullanımının Amacına İlişkin Durum

Araştırmada çalışma grubu üyelerini oluşturan Öğrencilerin, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "*Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının amacı sizce nedir, Niçin?"* şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin amaçlarına ilişkin görüşleri

Çalışma grubu üyelerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan şekil 1'de ki alt temalara bakıldığında, çalışma grubu üyelerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Amaçları konusunda farklılaştıkları görülmektedir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Amaçlarını, Bilgileri içselleştirme(f-5), Eski dönemlerin aydınlatılması (f-1), Gerçeklik(f-6), İnandırıcılık (f-1), Kalıcı öğrenme sağlanması(f-9), Olay veya durumların kanıtlanması (f-8) ve Öğrencilerin ilgisini çekme (f-2) alt temaları ile açıkladıkları şekil 1'de gözlemlenmektedir.

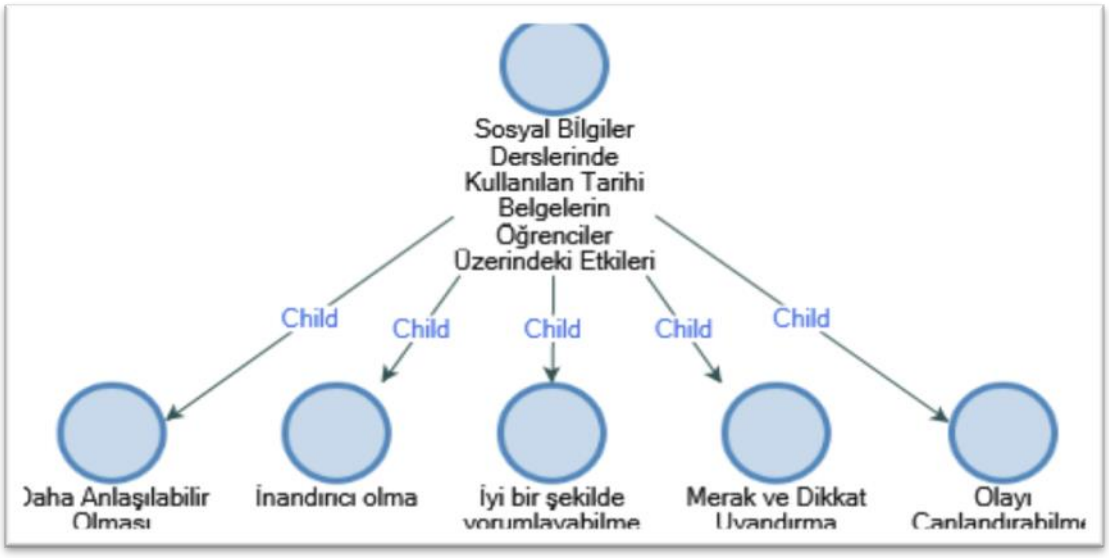
Araştırmada bulguların ortaya çıkmasını sağlayan çalışma grubu üyelerinin "*Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının amacı sizce nedir, Niçin?"* şeklindeki soruya vermiş oldukları cevaplar aşağıda örneklendirilmiştir.

''Öğrencilerin daha çok bilgilenmesi ve derse katılma isteğinin daha fazla olması ve bilgilerin zihnimizde daha kalıcı olmasını sağlar.'' (**Öğrenci, 28***)*

''Tarihi belgeler her şeyden önce konuyu daha iyi kavramamızı, diğer yandan daha önemli ve açıklayıcı bir sunum yapılmasını sağlar.'' (**Öğrenci, 17***)*

Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının öğrenciler üzerinde etkilerine ilişkin durum

Görüşme formunda yer alan *''Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının öğrenciler üzerinde etkileri sizce nelerdir ?"* soruya Sosyal Bilgiler öğrencilerinden oluşan çalışma grubu üyelerinin görüşlerinden oluşan, şekil 2'de ki alt temalara bakıldığında altı farklı alt temada farklılaştıkları görülmektedir.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri

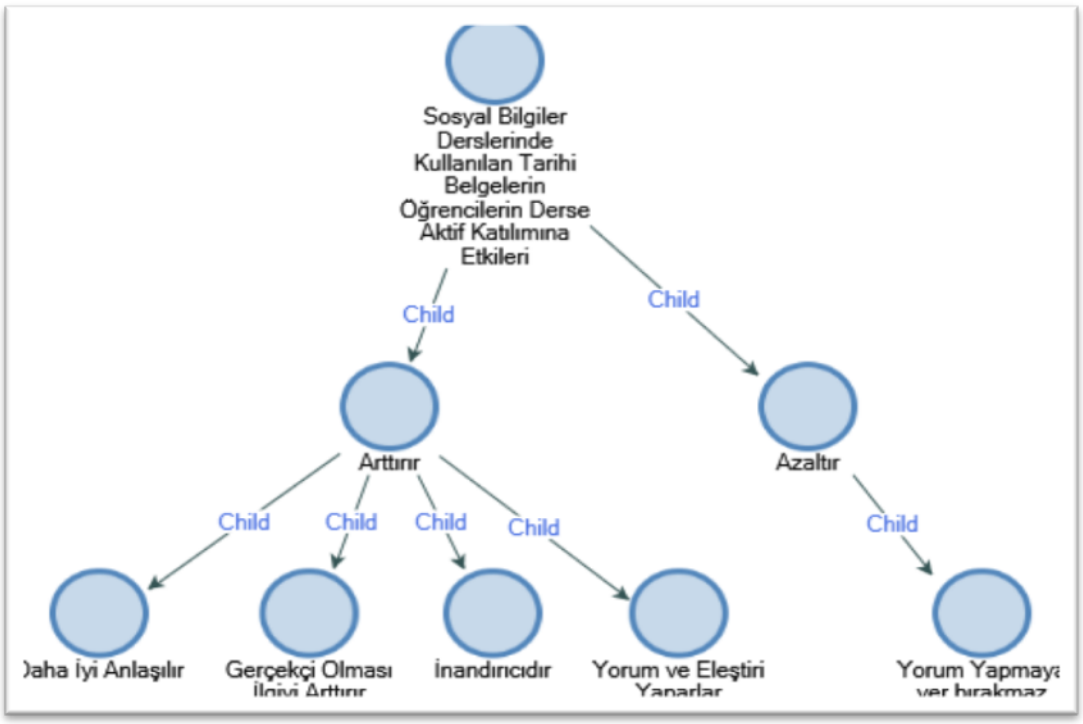
Şekil 2'ye bakıldığında alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle ortaya çıkan alt temalar, Olay veya Durumun daha anlaşılır olması (f-11), İnandırıcı olma (f-3), Yorum gücünü arttırma (f-4), Merak ve Dikkat Uyandırma (f-10) ve Olay veya durumu canlandırabilme (f-2) olduğu görülmektedir. Şekil 2'de verilen alt temaları oluşturan alan uzmanlarının *''Sosyal bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanımının öğrenciler üzerinde etkileri sizce nelerdir ?''* şeklinde ki soruya vermiş oldukları cevaplar aşağıda örneklendirilmiştir.

''Bence Sosyal Bilgiler derslerinde tarihi belgeler olursa hem sosyal bilgiler derslerini daha iyi kavrarız hem de o dönemde neler olduğunu daha iyi anlarız.'' **(Öğrenci, 18)**

'' Tarihi belgeler, öğrencilerin daha gerçekçi bilgiler öğrenip, öğrendiği dönemin yaşamını iyi bir şekilde yorumlayabilmesi için önemli bir etkendir.'' **(Öğrenci, 3)**

Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımına Etkisine İlişkin Durum

Araştırmada Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrencilerin derslere katılımına etkilerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşlerine başvurulan öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde tarihi belge kullanımı ile ilgili görüşleri incelendiğinde farklı sonuçların çıktığı şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Tarihi Belgelerin Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

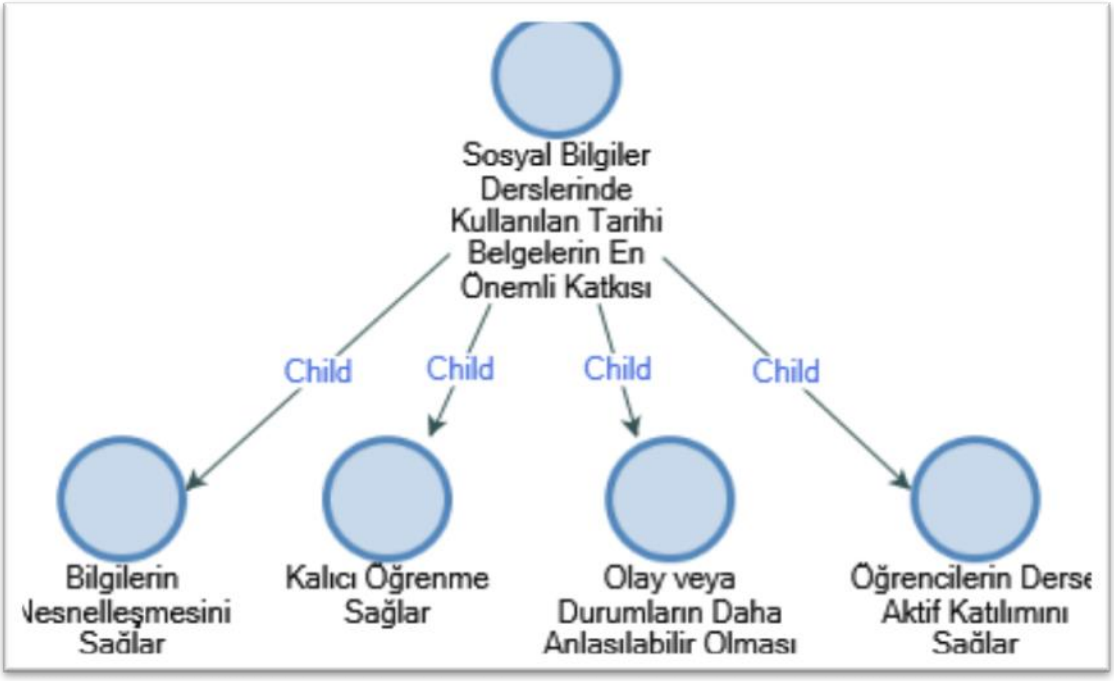
Araştırmada görüşme formunda yer alan *"Tarihi belge kullanılan derslerde, öğrencilerin derse aktif katılımını nasıl etkiler, Niçin.?"* şeklinde ki soruya çalışma grubu üyeleri olan alan uzmanlarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, arttır (f-25) ve azatlır (f-1) şeklinde cevap vermişler, arttırır cevabını veren öğrenciler bunun sebeblerini; Daha iyi anlaşılır (f-4), gerçekçi olması ilgiyi arttırır (f-11), inandırıcıdır (f-3) ve yorum ve eleştiri yaparlar (f-7) cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca azaltır cevabını veren (f-1) öğrencinin tarihi belgelerin yorum yapmaya olanak bırakmayacağını savunduğu görülmektedir (Şekil 3). Çalışma grubu üyelerinin araştırmanın üçüncü durumunu oluşturan *"Tarihi belge kullanılan derslerde, öğrencilerin derse aktif katılımını nasıl etkiler, Niçin?"* sorusuna vermiş oldukları cevap örneklerinden biri aşağıda verilmiştir.

*'' Öğrenciler zamanla belgelere yorum ve eleştiri yapma gereği duyacaklardır. Bundan dolayı katılım artacaktır.''***(öğrenci, 1)**

Tarihi Belgelerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki En Önemli Katkısına ilişkin durum

Araştırmada çalışma grubu üyelerine, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen *"Tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerindeki en önemli katkısı sizce nedir, niçin?"* şeklinde ki soruya, çalışma grubu üyelerini oluşturan alan uzmanlarının vermiş oldukları yanıtlar şekil 4'de

görülmektedir. Şekil 4'de bakıldığında alan uzmanlarının ön plana çıkardıkları sonuçların farklılaştıklarını söyleyebiliriz.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin derslerde tarihi belge kullanımının en önemli katkısına ilişkin görüşleri

Araştırmada alan uzmanlarına yöneltilen, *"Tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerindeki en önemli katkısı sizce nedir, niçin?"* şeklinde ki soruya, alan öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, bilgilerin nesnelleşmesini sağlar. (f-12), kalıcı öğrenme sağlar. (f-5), Olay veya durumların daha anlaşılır olması (f-8) ve Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması (f-6)'nın öğrenciler tarafından tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerinde en önemli katkısı kategorisinde yer aldığını şekil 4'de bakarak söyleyebiliriz.

Şekil 4'de tarihi belgelerin sosyal bilgiler derslerinde en önemli katkısı olarak ön plana çıkmasında etkili olan öğrencilerin, bu sınıflandırmaya ilişkin görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

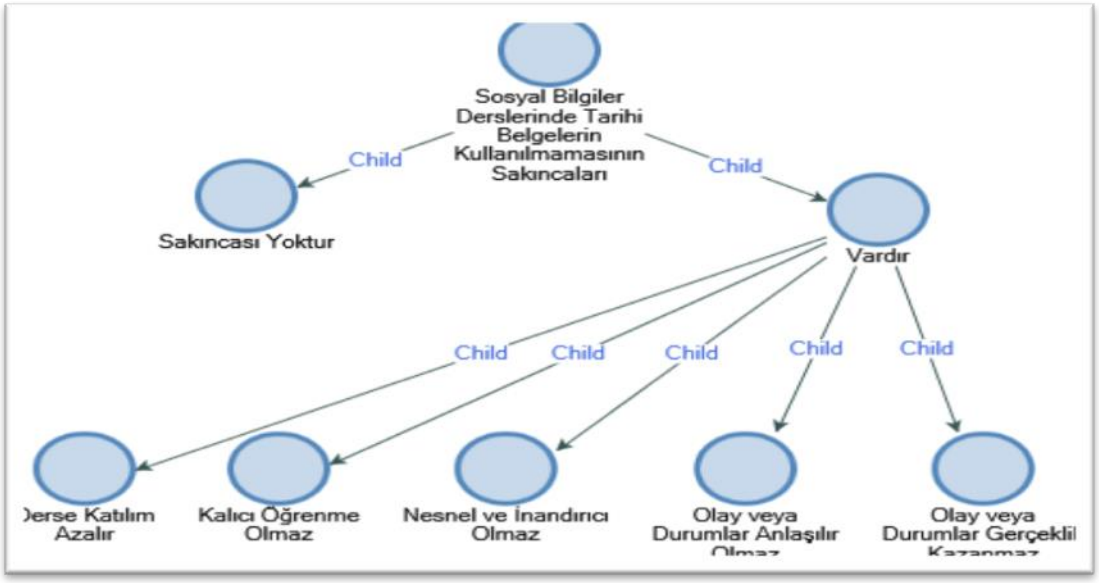
''Sosyal bilgiler derslerindeki bilgilerin nesnelleşmesini sağlayan tarihi belgelerdir. Bu sebeple dersin öğretmeni mantıklı açıklamalar ve kanıt olarak belgeleri öğrencilere sunması bilgilerin öğrencilerde kalıcı olmasını sağlar.'' **(Öğrenci, 4)**

'' Bilgi daha açık olacağından daha iyi kavrarız. **(Öğrenci, 27)**

'' Bence en önemli katkısı öğrencilerin geçmişi daha iyi anlamasını sağlamasıdır'' **(Öğrenci, 7)**

Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarihi Belgelerin Kullanılmamasının Sakıncalarına İlişkin Durum

Araştırmada çalışma grubu üyelerine, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen "Sosyal bilgiler derslerinde, tarihi belgelerin kullanılmamasının sakıncaları sizce nelerdir, Niçin?" şeklinde ki soruya, çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar şekil 4'de görülmektedir. Şekil 4'de bakıldığında öğrencilerin ön plana çıkardıkları sakıncaların farklılaştıklarını söyleyebiliriz.



Şekil 5. Sosyal Bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanılmamasının sakıncalarına ilişkin öğrenci görüşleri

Araştırmada alan öğrencilerine yöneltilen "Sosyal bilgiler derslerinde, tarihi belgelerin kullanılmamasının sakıncaları sizce nelerdir, Niçin.?" şeklinde ki soruya, sosyal bilgiler öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde vardır (f-23) ve yoktur (f-6) cevapları verilmiş sakıncası vardır diyenler bunun sebeplerini; derse katılım azalır (f-7), kalıcı öğrenme olmaz (f-1), nesnel ve inandırıcı olmaz (f-6), olay veya durumlar anlaşılır olmaz (f-8) ve olay veya durumlar gerçeklik kazanmaz (f-1) cevaplarının alan öğrencileri tarafından derslerde tarihi belge kullanılmamasının sonuçları kategorisinde yer aldığını şekil 4'de bakarak söyleyebiliriz.

Şekil 4'de derslerde tarihi belge kullanılmamasının sonuçları kategorisinde çıkmasında etkili olan alan öğrencilerin, bu sınıflandırmaya ilişkin görüş örnekleri aşağıda verilmiştir.

'' Tarihi belgeler kullanılmazsa dersler daha az ilgi çekici olacağından öğrenciler derse katılmayabilir ve bilgileri öğrenmeyebilirler. Bu yüzden sakıncalıdır.'' **(Öğrenci, 12)**

'' Tarihi belgelerin olmadığı derslerde öğrencilerin şüpheleri ve anlayamadıkları konular artar ve anlama güçlüğü çekebilirler.'' **(Öğrenci, 11)**

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Sosyal Bilgiler derslerinin ilk ve ortaokul seviyelerinde öğrencilere tarih bilincini aşılamak ve tarihi değerlerine sahip çıkmayı amaç edinmiş bir ders olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelere ilişkin değerlendirmeleri, araştırmacı tarafında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda olmuştur. Yapılan araştırmada, öğrencilerin bu araştırma da seçilmiş olmasının nedeni daha önceden bu konuda alan uzmanlarından görüş alınmış olması ve kullanılan tarihi belgelerin alıcılar üzerindeki etkilerine dikkat çekmek olmuştur.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda ki sorulara verilen cevaplarla elde edilen bulgulara bakıldığında, özellikle tarihi belgelerin kullanım amaçlarının öğrencilere göre çeşitlilik gösterdiğini görüyoruz (şekil 1). Bu amaçlara baktığımızda özellikle öğrencilerin tarihi belgeleri olay veya durumların gerçekliğine bir kanıt olarak gördüklerini ve kanıtlanmış bilgileri daha çok benimseyip kalıcı bilgiler haline getirdiklerini görmekteyiz. Çalışmadaki bu sonuç, Sala (2003)'nın "Öğrenciler tarafından geliştirilen öğretim materyallerinin erişiye etkisi" adlı yaptığı çalışmada vurguladığı "*Pedagojik yeterlilik bilgisi olan her bir öğretmen, materyal olmadan verimli bir öğrenme ortamında ders işlemiş olamaz*" bulgularıyla paralellik gösterirken, Taşkaya ve Bal (2010)'ın "Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde materyal kullanma durumları" isimli yaptıkları çalışmada ifade ettikleri *"sosyal bilgiler dersi soyut bir ders olduğundan dolayı materyal kullanılmamalıdır."* şeklindeki bulgu ile çeliştiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrenciler üzerinde, özellikle bu belgelerin merak ve dikkat çekici olduğu, aynı zamanda tarihi olay ve durumları daha anlaşılabilir hale getirdiğini öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki cevaplardan çıkarabiliriz (Şekil 2). Bu sonuç Sönmez (1997)'in yaptığı çalışmada ifade ettiği "öğretim materyalleri öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekerek onun derse katılımını sağlayabilir ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayabilir" bulgularıyla paralellik göstermektedir."

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrencilerin derslere aktif katılımına etkilerini incelediğimizde öğrencilerin özellikle tarihi konuların inandırıcı ve gerçekçi olması derslere olan ilgiyi arttırdığı böylelikle öğrencilerin yorum ve eleştiri yapmaya istekli hale gelmesini desteklediğini söyleyebiliriz (Şekil 3). Çalışmada ki bu sonuç; Ulusoy ve Gülüm(2009)'ün yaptıkları "Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları" isimli çalışmasında elde ettikleri "*Materyale dayalı ders işleme sürecinde hem öğretmen hem de*

öğrenci süreç boyunca aktif katılımcı olmakla birlikte öğrenme öğretme sürecinde karşılıklı etkileşim düzeyi de oldukça yüksek olur'' bulgularıyla paralellik gösterir.

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarihi belgelerin öğrenciler üzerindeki en önemli katkısını değerlendirdiğimizde, Sosyal bilgilere ait tarihi konularda nesnelliği sağladığı böylece öğrencilerin olay veya durumları daha iyi algılayıp değerlendirebildiği ve bu sayede derslere aktif katılımı sağladığını öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan anlıyoruz. (Şekil 4). Bu sonuç, Efe (2010)'nin yaptığı çalışmada, öne sürdüğü *"ilköğretim dönemindeki çocuklar, yetişkinlere göre daha çok somut yaşantıya gereksinim duyarlar. Özellikle, daha önce hiç karşılaşmadıkları yeni bilgi ve kavramların öğretimi söz konusuysa gerçek hayatla bağlantı kurmalarına ve somut yaşantılar kazanmalarını sağlayacak öğretim ortamlarının planlanması gerekir. Öğretim materyallerinin seçimine ve kullanımına dikkat edilmesi gerekir. Öğretim araç-gereçleri iyi tasarlamış olmalıdır. Kullanımı kolay, öğrenciyi kısa sürede bilgiye ulaştırıcı özellikte olması gerekir. Araç- gereçlerde kullanılan nesneler uyumlu ve bütünlük içinde olmalıdır"* bulgularla paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde tarihi belgelerin kullanılmamasının sakıncalarına baktığımızda özellikle tarihi konuların inandırıcılığını kaybedeceğini ve böylece derslerin daha az anlaşılır olacağı bunun sonucunda derslere katılımın da azalacağını öğrencilerin belirtmesi en dikkat çekici sakıncalar arasındadır (Şekil 5). Bu sonuç Tay (2005)' ın yapmış olduğu çalışmada tespit ettiği '' Öğretimin verimliliği, öğrenenleri edilgen olmaktan çıkarabildiği, harekete geçirebildiği ve etkileşim sürecine katılımı sağlayabildiği ölçüde artacaktır'' bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunabiliriz;

- Tarih konularında anlaşılması güç konuların öğretiminde tarihi kaynaklar kullanılabilir.
- Öğretmenler ders materyalleri oluştururken tarihi kaynaklara yer verebilir.
- Özellikle soyut konularda tarihi kaynaklarla derslerde çoklu öğrenme ortamı oluşturulabilir.
- Tarihi belgeler ile öğrencilerin dikkati derse çekilebilir.
- Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta tarihi belgeler kullanılabilir.
- Olay veya durumlara gerçeklik katmak amacıyla tarihi kaynaklar kullanılabilir.
- Tarihi belgelerin kullanılmadığı konular nesnel veya gerçekçi olmayabilir.

Kaynakça

Ata, B. (2002). Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin " Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri". Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avcı, C. ve Öner, G. (2015). Tarihi Mekânlar İle Sosyal Bilgiler Öğretimi:Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 109-110.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çetin, K. (2003). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1-2).

Gökkaya, A, ve Yeşilbursa.K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 483-586.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* ANKARA: Pegem Akademi Yayınları.

Koçoğlu, E. ve Aydın, M. (2016). Türkiye'de Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kavramına Yönelik Metaforik Farkındalıkları / Metaphorical Realizations the Exam Concept of 8th Students Towards of Middle School in Turkey. *Turkısh Studıes -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 579-600.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. – 5. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco: jossey-Bass.

Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book.* Thousand Oakes: Sage Publications.

Öner, G. (2015, 4 1). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Okul Dışı Tarih Öğretimi'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, s. 2.

Safran, M. ve Ata, M. (2006). *"Okul Dışı Tarih Öğretimi".* ANKARA: Gazi Kitap Evi.

Sala, G. (2003). "Öğrenciler Tarafından GeliştirilenÖğretim Materyallerinin Erişiye etkisi". *Hacettepe ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu.* Ankara: Anı yayıncılık.

Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders araç gereçlerini kullanma durumu. *Kırgızistan İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi,Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 22*, 1-22.

Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğretim Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6*(1), 209-225.

Ulusoy, K. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlâk Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 155-177.

Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(10(2)), 85-99.

Yıldırım, A. ve Şimşek, K. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., ve Şeker, M. (2011). lköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzeleri Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*.

Yılmaz, K., ve Tepebaşi, F. (2011, Nisan). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2*, s. 157-177.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullaniminin Öğrenci Başarisi Ve Tutumuna Etkisi

Dr. Öğrencisi, Orhan Ünal

Akdeniz Üniversitesi, orhanunal07@hotmail.com

Prof. Dr., Hilmi Demirkaya

Akdeniz Üniversitesi, hilmi.demirkaya@gmail.com

Özet

Bu çalışma sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarısı ve derse karşı tutumu üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene (ÖSDK) uygun olarak hazırlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya'da yer alan bir ortaokulda 25'i deney 25'i kontrol grubunda olmak üzere 50 adet beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama kapsamında beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi konularından olan "Haritayı Tanıyorum" ve "İklim ve Yaşamım" konuları, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan eğitici çizgi romanlar kullanılarak, kontrol grubuna ise mevcut müfredata uygun olacak şekilde anlatılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler uygun analiz yöntemleriyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, bununla birlikte sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar ilgili çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış son olarak ise araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Eğitim, Eğitici Çizgi Roman, Eğitimde Teknoloji

Effects of Using Educational Comics in Social Studies Course on Students' Success and Attitudes towards the Course

Summary

The present study aims to find out the effects of using educational comics in social studies course on students' success and attitudes towards the course. To attain this goal, it is designed in accordance with pretest-post control group technique of quasi-experimental design. The study, which is conducted with 50 5th grade students (25 experimental- 25 control) of a middle school in the province of Antalya during 2017-2018 academic year, adopts quantitative data collection techniques. Within the context of treatment, the subjects "I'm learning the map" and "Climate and my life" of 5th grade social studies course are taught to the experimental group by using the educational comics developed by the researcher but they are taught to the control group in conformity with the existing curriculum. The collected data are analysed and interpreted through appropriate analysis techniques. The research results reveal that the use of educational comics in social studies course has a positive impact on students' success; on the other hand, it does not have a significant effect on their attitudes towards the course. The results of the research are also compared to the results of the related studies and recommendations for researchers and practitioners are put forth.

Keywords: Social Studies, Education, Educational Comics, Technology in Education.

Giriş

Geçmişten günümüze kadar hayatımızın birçok alanında günün ihtiyaç ve gerekliliklerine göre birçok değişiklik meydan gelmiştir ve gelecekte de bu durum devam edecektir. Bu değişim ve gelişim süreci içerisinde insanların yaşam standartlarında ve ülkelerin gelişmişlik ölçütlerinde de bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Uzak geçmişte ülkeleri gelişmiş olarak niteleyebilmek için ürettiği tarım ürünleri ve sahip olduğu demir çelik miktarı dikkate alınırken günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri bilgi birikimleri, bilgiye verilen önem ve bilgi üretip bu bilgiyi kullanabilmek amacıyla yapılan çalışmalar ile ilişkilendirilmektedir (Akkoyunlu, 1993).

Günümüzde bilgiye verilen değerin bu denli artmış olması eğitime verilen önemi de oldukça arttırmış ve ülkeler eğitim programlarını zamanın gerekliliklerine göre güncelleme ve iyileştirme yoluna gitmiştir. Eğitim kurumları da öğrencilerini dönemin gereklilikleri doğrultusunda en donanımlı şekilde hayata hazırlama hatta bazen hayatı eğitim kurumlarında deneyimleyebilmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturma gayreti içerisinde olmuştur.

Ülkeler ve bireyler için hayati öneme sahip eğitim kavramının değişik tanımlamalarının olduğu görülmektedir. Eğitimin ülkemizde en fazla kabul gören tanımlarından birisi Ertürk tarafından yapılmıştır. Ertürk'e (1997) göre; "eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir". Bu tanımdaki önemli noktalardan bir tanesi eğitim sürecinin belli bir plan dâhilinde yürütülmesi gerektiğidir. Eğitimi planlı

hale getirme noktasında öne çıkan unsur ise eğitimin belirli bir öğretim programı çerçevesi içerisinde sunmaktır (Uyangör, 2007). Etkili bir öğretim programı öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, doğru öğrenme ve öğretme stratejileri ile desteklenmiş nitelikte olmalıdır (Tan, 2005).

Sosyal bilgiler dersi, 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulan temel derslerden birisidir. Erden, sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996). Sosyal bilgiler dersine ait kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi amacıyla amaca yönelik olarak hazırlanmış ders materyalleri oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğrenme - öğretme sürecinde öğretim materyallerinin kullanımı, öğrenciler ve öğretmenler için etkili bir öğrenme ortamı hazırlayarak, belirlenen kazanımlara daha kolay ve etkili şekilde ulaşılmasına yardımcı olur (Yeşiltaş, 2014). Materyaller genel olarak; eğitim öğretim sürecinin etkin ve verimli şekilde kullanılmasına olanak sağlayan, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan her türlü malzeme olarak tanımlanmıştır (Yiğit vd., akt: Kaymakçı, 2011).

Sosyal bilgiler dersine ait edinimlerin kazandırılması sürecinde en çok kullanılan ders materyali şüphesiz ki kazanımlara uygun olarak hazırlanan ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğretmenlere ve öğrencilere bir rehber olarak konunun sistemli bir şekilde işlenmesine olanak sağlar. Ancak özellikle sosyal bilgiler dersi gibi sözel ağırlık taşıyan bir derste ders kitabının devamlı kullanılması ve başka ders materyalleri ile desteklenmemesi öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir ve verimliliği düşürebilir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin okuduklarının 10% unu; işittiklerinin 26%'sını; gördüklerinin 30%'unu; görüp işittiklerinin %50'sini; söylediklerinin 70%'ini; yaptıkları şey konusunda söylediklerinin 90%'ını akıllarında tutabildiklerini göstermektedir (Üçışık, Ünlü ve Özey, 2002). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersindeki yazılı materyallerin görsel materyallerle desteklenmesi öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarı düzeylerini artıracaktır.

Çizgi romanlar günümüzde yazı ve resmin en uyumlu şekilde bir araya getirildiği materyaller olarak ön plana çıkmaktadır. Çizgi romanların eğitim öğretim sürecinde kullanılması onun ders başarısına olan olumlu katkısından, derse olan ilgiyi arttırmasından, merak duygusu oluşturmasından ve istenilen davranış değişikliklerini sıkıcı olmayan bir şekilde sağlayabilmesinden kaynaklanmaktadır (Haugard, 1973; Kenke, 1981). Çizgi romanların ilk ortaya çıktığı zamanlardan günümüze kadar önemini ve değerini korumasında; dönemin şartlarına göre güncellenebilmesi ve içeriğinin eğlenceli ve merak uyandıracak bir anlatımla sunulabilmesi önemli rol oynamıştır. Eğitim alanındaki etkinliği ise bir konuyu bir hikâye çerçevesinde görsel ve yazılı olarak sunabilmesinden kaynaklanmaktadır (Eisner, 1985). Şüphesiz onun bu özelliği sadece yazılı olan bir ders kitabından

daha ilgi çekici niteliktedir. Elbette çizgi romanların tarihi süreç içerisinde çeşitli sebeplerle önemini kaybettiği dönemler de yok değildir. Hatta çizgi romanların eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının uygun görülmediği dönemler de olmuştur. Ancak bu dönemler çok uzun sürmemiş ve gerekli tedbirler alınarak çizgi roman önemini ve değerini tekrar kazanmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda çizgi romanın eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz etkilerini araştıran birçok çalışma yapılmış (Carr, 1958; Witty, 1950) ve çizgi romanların üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının uygun ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın odak noktasını da çizgi romanların ders sürecinde öğretim materyali olarak kullanılmasının öğrencilerin ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi:

Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi nedir?

Alt Problemler:

- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımı öğrencilerin derse yönelik tutumunu etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisinin incelenmek istendiği bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Yarı deneysel çalışmalar, tüm evren içerisinde örneklemin rastgele seçilemediği durumlarda kullanılan, deney ve kontrol gruplarının olduğu ve deneysel uygulamanın yapıldığı çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ilçesindeki bir devlet okulunda iki farklı sınıfta öğrenimlerini sürdüren 50 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 25'i deney grubunda, 25'i de kontrol grubunda yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Başarı Testi: Araştırmada kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilme sürecinde; dil uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı ve alan uzmanı görüşleri alınmış ve başarı testinin son hali bu görüşler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Başarı testi üzerinde yapılan analizler sonucunda başarı testinin madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarı testinin güvenirliği için KR21 değeri hesaplanmış ve başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı testinin son hali ise dört seçenekli 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testten oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği: Araştırmaya katılan öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla Özkal (2000) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek üçlü likert tpindedir ve dört alt boyuttan oluşmaktadır

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen başarı testi ve tutum ölçeği verilerinin analiz edilmesinde sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan SPSS istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ait veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normallik testine ait verileri şu şekildedir.

Tablo 1. *Deney ve kontrol gruplarının başarı testine ilişkin normallik değerleri*

Testler	Gruplar	Shapiro- Wilk	Skewness	Kurtosis
Ön test	Deney	,435	,387	-,455
	Kontrol	,431	-,044	-,822
Son test	Deney	,644	,160	-,717
	Kontrol	,323	,386	-,216

Tablo 1. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normallik değerlerini sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ayrıca Shapiro- Wilk değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı yani verilerin normal dağıldığı görülmektedir ($p>0.05$)

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları içi t testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 2. *Deney grubunun ön test- son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları*

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	24	11,20	3,71	23	-6,459	,000
Sontest	24	16,12	3,28			

*p<0.05

Tablo 2. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =11,20) son test puan ortalamasından ($\bar{X}$ =16,12) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu, dolayısıyla eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem grupları içi t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 3. *Kontrol grubunun ön test - son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi*

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	24	11,70	3,40	23	-2,628	,015
Son test	24	13,95	4,05			

*p<0.05

Tablo 3. incelendiğinde kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =11,70) son test puan ortalamasından ($\bar{X}$ =13,95) düşük olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. İki grubun ön test

puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması çalışmanın sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 4. *Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	11,12	3,66	47	-,581	,581
Kontrol	24	11,70	3,40			

*p>0.05

Tablo 4. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ile ($\bar{X}$ =11,12) kontrol grubunun başarı testine ait ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =11,70) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t- Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 5. *Deney ve kontrol gruplarının son test başarı testi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	24	16,12	3,28	46	-,514	,048
Kontrol	24	13,95	4,05			

*p<0.05

Tablo 5. incelendiğinde deney grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasının ($\bar{X}$ =16,12) kontrol grubunun başarı testine ait son test puan ortalamasından ($\bar{X}$ =13,95) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun başarı testine ait puan ortalaması ile kontrol grubunun başarı testine ait puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki vardır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği puanları ölçeğe ait dört faktör üzerinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla her faktör için bağımlı örneklem grupları içi t-Testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 6. *Deney grubunun ön test - son test tutum ölçeği puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları*

Faktör	Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hoşlanma	Ön test	24	18,04	3,15	23	-,915	,370
	Son test	24	18,66	2,58			
Katılma	Ön test	24	15,83	2,33	23	-,663	,514
	Son test	24	16,16	2,33			
Duygu	Ön test	24	22,14	2,69	23	-1,174	,252
	Son test	24	22,95	2,95			
Çalışmayı sürdürme ve isteklilik	Ön test	24	22,10	3,65	23	-1,465	,157
	Son test	24	23,00	3,14			

*p>0.05

Tablo 6. incelendiğinde deney grubunun hoşlanma, katılma, duygu ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik faktörlerine ait ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Faktörlere ait ortalama puanlar incelendiğinde ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamalarında nispi bir artış görülse de bu artış anlamlı seviyede olmamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla her faktör için bağımlı örneklem grupları içi t-Testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bilgiler şu şekildedir.

Tablo 7. *Kontrol grubunun ön test - son test tutum ölçeği puanlarına ilişkin bağımlı t-Testi sonuçları*

Faktör	Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hoşlanma	Ön test	24	17,27	4,26	23	,132	,896
	Son test	24	17,16	3,22			
Katılma	Ön test	24	16,04	2,99	23	,681	,503
	Son test	24	16,50	2,10			
Duygu	Ön test	24	22,47	3,75	23	-1,763	,091
	Son test	24	23,58	2,51			
Çalışmayı sürdürme ve isteklilik	Ön test	24	22,52	4,83	23	-,129	,898
	Son test	24	22,62	3,95			

*p>0.05

Tablo 7. incelendiğinde kontrol grubunun hoşlanma, katılma, duygu ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik faktörlerine ait ön test ve son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 8. *Deney ve kontrol gruplarının ön test tutum ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları*

Faktör	Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	T	p
Hoşlanma	Deney	25	17,96	3,11	47	,643	,523
	Kontrol	24	17,27	4,26			
Katılma	Deney	25	15,68	2,41	47	-,466	,643
	Kontrol	24	16,04	2,99			
Duygu	Deney	25	21,97	2,76	47	-,532	,597
	Kontrol	24	22,47	3,75			
Çalışmayı sürdürme ve isteklilik	Deney	25	22,10	3,58	47	-,347	,730
	Kontrol	24	22,52	4,83			

*p>0.05

Tablo 8. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun hoşlanma, katılma, duygu ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik faktörlerine ait ön test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Tablo 9. *Deney ve kontrol gruplarının son test tutum ölçeği puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi*

Faktör	Gruplar	N	$\overline{X}$	S	sd	T	p
Hoşlanma	Deney	24	18,66	2,85	46	1,778	,082
	Kontrol	24	17,16	3,22			
Katılma	Deney	24	16,16	2,33	46	-,519	,606
	Kontrol	24	16,50	2,10			
Duygu	Deney	24	22,95	2,95	46	-,789	,434
	Kontrol	24	23,58	2,51			
Çalışmayı sürdürme ve isteklilik	Deney	24	23,00	3,14	46	,363	,718
	Kontrol	24	22,62	3,95			

*p>0.05

Tablo 9. incelendiğinde deney ve kontrol grubunun hoşlanma, katılma, duygu ve çalışmayı sürdürme ve isteklilik faktörlerine ait son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde; araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bilgiler, bu bilgilerin daha önce yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanılarak elde edilen veriler nicel araştırma yöntemleri kullanarak toplanmış ve istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda yer almaktadır.

Eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testine ait ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, başarı testine ait son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında da anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ki bu farkın nedeni ders sürecinde eğitici çizgi roman kullanımıdır. Bir başka ifadeyle çalışmada sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarılarında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucuna benzer olarak İlhan (2016) da yapmış olduğu çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Topkaya (2014) hazırlamış olduğu doktora tezinde, vatandaşlık dersi kapsamında çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çizgi romanların eğitim materyali olarak kullanılmasına yönelik fen alanında bir çalışma da Özdemir (2010) tarafından yapılmıştır. Deneysel desende hazırlanan doktora tezinde Özdemir eğitici çizgi romanların fen dersinde öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çizgi romanların fizik öğretiminde kullanılmasına yönelik Orçan (2013) tarafından yapılan deneysel desenli doktora tezinin sonuçları da çizgi romanların öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. İlhan (2016), Topkaya (2014), Orçan (2013) ve Özdemir'in çalışmalarına ek olarak alanyazında çizgi romanların öğrenci başarısını artırdığını: Sones (1944), Hutchinson (1949), Olson (2008), Hughes, King, Perkins ve Fuke (2011), Vassilikopoulou, Retalis, Nezi ve Boloudakis (2011), Hosler ve Boomer (2011), Efecioğlu (2013) ve Richter, Rendings ve Maminirina'nın (2015) yaptığı çalışmalar da desteklemektedir.

Eğitici çizgi romanların öğrenci başarısını artırmadaki etkinliğinin öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ediyor olmasından, içeriğinin basit, sade ve anlaşılır olmasından, resim ve yazı bütünlüğünün bulunmasından ve içeriği itibarıyla görselliğinin öne çıkmasından ileri geldiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci boyutunu oluşturan eğitici çizgi romanların öğrencinin derse karşı tutumu üzerindeki etkisine ilişkin verilerin analiz edilmesi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde deney grubu da kendi içerisinde değerlendirildiğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında birden fazla nedenin olduğu düşünülmektedir. Öncelikle öğrencilerin derse karşı ön test tutum puanlarının yüksek sayılabilecek düzeyde olmasının uygulama sonucunda tutum puanlarında olumlu bir farkın ortaya çıkmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. İkinci olarak hazırlanan eğitici çizgi roman kitapçığının içeriğinin bilgi ağırlıklı olmasından ve eğlendirici tarafının eksik kalmasından dolayı öğrencilerin derse karşı tutumu üzerinde olumlu bir etkiye neden olamadığı düşünülmektedir. Yine de alanyazında eğitici çizgi romanların öğrencilerin derse karşı tutumu üzerinde etkili olmadığı sonucunu destekleyen çalışmalar da vardır. Özdemir (2010), "eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri" başlıklı doktora tezinde deney ve kontrol gruplarının fen dersinden hoşlanma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yani eğitici çizgi romanların fen dersinden hoşlanma üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baysarı (2007) ise yüksek lisans tezinde fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürü kullanımını incelemiş ve kavram karikatürlerinin öğrencilerin fen dersine karşı tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yakışan (2008) doktora tezinde biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasının öğrencilerin başarı tutum ve kavram yanılgıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının biyolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışma ve yukarıda bahsedilen üç çalışma (Özdemir (2010), Baysarı (2007) ve Yakışan (2008), çizgi romanların ve görsel ağırlıklı materyallerin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde etkili olmadığını ifade etse de alanyazındaki benzer birçok çalışma görsel ağırlıklı materyallerin ve özellikle çizgi romanların öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. İlhan (2016), hazırlamış olduğu doktora tezinde sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımının öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşırken benzer olarak Topkaya (2014) da vatandaşlık ve insan hakları dersinde

eğitici çizgi roman kullanımı ile öğrencilerin derse karşı tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Hosler ve Boomer (2011) de çizgi romanların biyoloji dersinde kullanımının biyoloji dersine ve çizgi romanlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çizgi romanların biyoloji dersine ve çizgi romanlara karşı tutum üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara benzer olarak alanyazında görsel materyallerin özellikle de çizgi romanların öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade eden birçok çalışma vardır (Sones, 1944; Hutchinson, 1949; Carry, 2004; Olson, 2008; Palaz, 2010).

Kaynakça

Akgün, Ö. U. (2008). *Kahraman Olgusunun Çizgi Romandan Sinemaya Uyarlamadaki Görünümü: Tarkan ve Conan Örnekleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akkoyunlu, B. (1993*). Bilgi teknolojisi ve eğitim. Eğitimde bilgi teknolojileri seminer notları.* Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü, EBİT Daire Başkanlığı Yayınları.

Alkan, G. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Alpin, H. (2006). *Çizgi Roman Ansiklopedisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Ardasheva, Y., Bowden, J., Morrison, J. and Tretter, T. (2015). Using comics and illustrated trade books to support science learning in first-year english language learners. *Science Scope*, 38 (February 2015), 39–47.

Ayçiçek, E. P. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Materyal Kullanımının Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Başımoğlu, M. R. (2009). *Çizgi Romanda Mimari Kurgunun Temsili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baysarı, E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bitz, M. (2004). The comic book project: forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(7), 574–586.

Bitz, M. (2014). Amazing comics. *Educational Leadership*, 72(1).

Boerman-Cornell, B. (2013). More than comic books. *Educational Leadership*, 70(6), 73–78.

Bolan, B. (2000). *Çizgi roman sanatı.* (1. Baskı). İstanbul: Engin Yayıncılık.

Botzakis, S. (2013). Why I teach comics in higher education. *Knowledge Quest*, 41(3), 68–70.

Cantek, L. (2014). *Türkiye'de çizgi roman* (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Carr, P. (1958). Can comic books be used in education? *Education,* 79, 57-61.

Cary, S. (2004). Going graphic: Comics at work in the multilingual clasroom. *Heinemann*, 10(1), 1–4.

Çetin, Y. (2010). Okutan çizgiler. *Milli Folklor*, 85, 193–198.

Dechant, E. V. and Smith, H. P. (1977). *Psychology in teaching reading.* United States of America: Prentice Hall.

Demir, S. T. (2016). *Türkiye'de Mizah Dergileri Kültürel Hegemonya ve Muhalefet* (1. Baskı). İstanbul: SETA Yayınları.

Demirkaya, H. ve Tokcan H. (2006). Coğrafya öğretiminde televizyon ve video kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35, 287-298.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan

Diegritz, T. (1979). Sind comics schmutz und schund? *Der Evangelische Buchberater*, 33(1), 1-6.

Domkar, J. (2010). *Comics-Based Language Teaching in Digital Environment of a Modern Classroom: Cultural Awareness Projects and Activities*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Masaryk Üniversitesi, Brno.

Efecioğlu, E. (2013). *The Role of Graphic Novels in Teaching English as a Foreign Language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eisner, W. (1985). *Comics & Sequential Art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.

Ellis, A. and Highsmith, D. (2000). About face: Comic books in library literature. *Serials Review*, 26(2), 21–43.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk yayınları.

Ertemsir, E. (2011). *Yüksek Öğretimde Yöneticilik Eğitimi ve Yeni Bir Öğretim Yöntemi Olarak İnteraktif Çizgi Roman: Yöntemin Yarattığı Faydalılık Algısı Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Esmer, B. (2014). *Çizgi Romanların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, U. (2004). *Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Çizgi Romanın Kültürel, Toplumsal ve Siyasal İşlevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, N. M. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde 3 Boyutlu Görsel Materyal Kullanımının Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *The Reading Teacher*, *27*(1), 54–55.

Haugen, D. M. (Ed.). (2005). *Comic Books: Examining Pop Culture*. Farmington Hills, MI: Thomson Gale.

Horn, M. (1976) *The World Encyclopedia of Comics.* New York: Chelsea House Publications.

Hosler, J. and Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science? *CBE—Life Sciences Education*, 10, 309–317.

Hughes, J. M., King, A., Perkins, P. and Fuke, V. (2014). Adolescents and "Autographics": Reading and writing coming-of-age graphic novels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *6*(2), 257–274.

Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, *23*(4), 236–245.

İlhan, G. O. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kagelmann, H. J. (1976). *Comics: Aspekte zu inhalt und wirkung*. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Karabudak, N. (2015). *Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Çocuk Roman ve Çizgi Romanlarının Tematik İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (28. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaymakçı. S. (2011). *Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Araç-Gereç Boyutu*. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ, (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-2* (151-161). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Keogh, B. and Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, *21*(4), 431–446.

Kılıçkaya, F. and Krajka, J. (2012). Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? *British Journal of Educational Technology*, *43*(6), E161–E165.

Kireççi, Ü. (2008). *Çizgi Roman Senaryosu.* (1. Basım). İstanbul: Crea Yayıncılık.

Kleeman, B. G. (2006). Using cartoons to investigate social and environmental issues. *Ethos*, *14*(3), 9–19.

Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, *34*(5), 592–595.

Kunzle, D. (2007). *Father of the Comic Strip: Rodolphe Töpffer.* Mississippi: The University Press of Mississippi

Kür, İ. (1991). *Türkiye'de süreli çocuk yayınları.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Lazzarich, M. (2013). Comic strip humour and empathy as methodological ınstruments in teaching. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje,* 15(1), 153-190.

Lehenbauer, M., Kothgassner, O. D., Kryspin-Exner, I. and Stetina, B. U. (2013). An online self-administered social skills training for young adults: Results from a pilot study. *Computers ve Education,* 61, 217-224.

Manning, A. D. (1998). Understanding Comics: The Invisible Art. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *41*(1), 66–69.

Marım, Ö. (2010). *La didactique de la bande dessinée en Français langue étrangère à l'école primaire*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Marston, W. M. (1943). Why 100,000,000 Americans read comics. *The American Scholar*, *13*(1), 35–44.

McCloud, S. (1994). *Understanding comics the invisible art*. New York: Kitchen Sink Press.

MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Meydan, A. ve Akdağ, H. (2011). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.) Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 154-192) içinde. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Muniran, F., Ridzal, M. and Yusof, M. (2008). Using comics and graphic novels in schools and libraries to promote literacies. *ICOLIS*, 123–127.

Myers, M. P. and Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material. *The Social Studies,* 96(1), 18-23.

Nurses, S. (2014). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "Türkiye'de iklim bölgeleri" konusunun öğretiminde görsel materyalleri kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Olson, J. C. (2008). *The Comic Strip as a Medium for Promoting Science Literacy.* Northridge: California State University Press.

Orçan, A. (2013). *Çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve fiziğe ilişkin Tutumlarının Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, S. (2013). *Seçilen bir çizgi romanın okuduğunu anlama üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, H. (2005). *Öğretim araç gereçlerinin teorik temelleri.* N. Yiğit (Ed.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Trabzon: Derya Kitapevi.

Özkal, N. (2002). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *27*(124), 52–55.

Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ve Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(40), 600–615.

Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanmanın öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palmer, J. R. (1965). Establishing adequate criteria for selecting social studies materials. *The High School Journal*, 49(1), 6-12.

Paltani-Sargologos, F. (2011). *Le roman graphique, une bande dessinée prescriptrice de légitimation culturelle. Unpublished Doctoral Thesis.* Université de Lyon, Lyon.

Parsons, J. and Smith, K. (1993). Using Comic Books To Teach. *Retrieved from ERIC Databese.* ERIC Document ED363892.

Perales-Palacios, F. J. And Vílchez-González, J. M. (2005). The Teaching of Physics and Cartoons: Can they be interrelated in secondary education? *International Journal of Science Education*, *27*(14), 1647–1670.

Pforte, D. (1974). *Comics im ästhetischen Unterricht*. Frankfurt/Main: Athenäum.

Pustz, M. (2012). *Comic Books and American Cultural History*. New York: Continuum International Publishing Group.

Ramsey, T. (2013). The History of Comics: Decade by decade. 16 Mayıs 2018 tarihinde https://the-artifice.com/history-of-comics/ adresinden erişildi.

Ranker, J. (2007). Using comic books as read-alouds: ınsights on reading ınstruction from an english as a second language classroom. *The Reading Teacher*, *61*(4), 296–305.

Reckase, M. D. (1985). The difficulty of test items that measure more than one ability. *Applied Psychological Measurement*, 9(4), 401-412.

Richie, J. R. (1979). The funnies aren't just funny....: using cartoons and comics to teach. *The Clearing House*, *53*(3), 125–128.

Richter, T., Rendigs, A. and Maminirina, C. P. (2015). Conservation messages in speech bubbles–evaluation of an environmental education comic distributed in elementary schools in madagascar. *Sustainability*, *7*, 8855–8880.

Rota, G. and Izquierdo, J. (2003). "Comics" as a tool for teaching biotechnology in primary schools. *Electronic Journal of Biotechnology*, *6*(2), 8–12.

Sardone, N. B. (2018). Teaching Classic Literature with Comic Books and Virtual Lit Trips Teaching Classic. *The English Journal*, *102*(1), 67–70.

Short, J. C., Randolph-Seng, B. and Mckenny, A. F. (2013). Graphic presentation: An empirical examination of the graphic novel approach to communicate business concepts. *Business Communication Quarterly*, *76*(3), 273–303.

Smyth, T. (2016). How I use comic books as a learning tool in my social studies classroom. 9 Mayıs 2018 tarihinde https://www.pbs.org/newshour/education/how-i-use-comic-books-as-a-learning-tool-in-my-social-studies-classroom adresinden erişildi.

Sones, W. W. D. (1944). The Comics and Instructional Method. *Journal of Educational Sociology*, *18*(4), 232–240.

Song, Y., Heo, M., Krumenaker, L. and Tippins, D. (2008). Cartoons-An Alternative Learning Assessment. *Science Scope*, *31*(5), 16–21.

Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B. and Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı,* Ankara*:* Nobel Akademik Yayıncılık.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *SISSA – International School for Advanced Studies Journal of Science Communication ISSN*, *8*(4), 1–17.

Tekle-Haimanot, R., Pierre-Marie, P., Daniel, G., Worku, D. K., Belay, H. D. and Gebrewold, M. A. (2016). Impact of an educational comic book on epilepsy-related knowledge, awareness, and attitudes among school children in Ethiopia. *Epilepsy and Behavior*, *61*, 218–223.

Thomas, S. J. (2004). Teaching America's GAPE (Or Any Other Period) with Political Cartoons: A Systematic Approach to Primary Source Analysis. *The History Teacher*, *37*(4), 425–446.

Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Topkaya, Y. (2016). Doğal Çevreye Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Kavram Karikatürleri ile Eğitici Çizgi Romanların Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(34), 259–272.

Trend, C. and Kinlaw, R. (1979). Comic books: An effective teaching tool. *Journal of Extension*, 17(1), 18–23.

Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üçışık, S., Ünlü, M. ve Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde fotoğrafların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *5*(1), 1-8.

Vassilikopoulou, M., Retalis, S., Nezi, M. and Boloudakis, M. (2011). Pilot use of digital educational comics in language teaching. *Educational Media International*, *48*(2), 115–126.

Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *The English Journal*, *91*(2), 61–67.

Warburton, T. and Saunders, M. (1996). Representing Teachers' Professional Culture through Cartoons. *British Journal of Educational Studies British Journal of Educational Studies*, *44*(3), 307–325.

Williams, I. (t.y.). A Short History of "Art" Comics. 9 Mayıs 2018 tarihinde https://www.graphicmedicine.org/a-short-history-of-art-comics/ adresinden erişildi.

Williams, N. (1995). The Comic Book as Course Book. Why and How. *The Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Long Beach, CA.

Yakışan, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasının öğrencilerin başarı, tutum ve kavram yanılgıları üzerine etkisi (Hücre konusu örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldır, E. (1994). Batı'da çizgi-roman. *Töre Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 152, 7-12

Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 52–70.

Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, Writing, and Creativity. *Education Digest*,*74*(4), 55–57.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğa Sevgisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Doç. Dr Recep Dündar

İnönü Üniversitesi, recep.dundar inonu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi, İzzet ERTAŞ

İnönü Üniversitesi, İzzet.44@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden ''olgu bilim'' desenine göre düzenlenmiştir. Çalışma grubu ise 2017-2018 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 103, öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için, öğretmen adaylarının her birine *"Doğa Sevgisi …… gibidir; çünkü ……"* ifadesinin yazılı olduğu boş bir form verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa kavramına ilişkin oluşturdukları meta-forların belirlenmesi amacıyla, öğretmen adaylarına verilen formdan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının cevaplamış oldukları formlarda belli bir metaforun net bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelenerek anlamsız, geçersiz olduğu düşünülen formlar (17) araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan formların ayıklanmasından sonra, toplam 86 geçerli metafor elde edilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından geliştirilen ilk beş metaforun sırasıyla; Duygu % 23,86 (21), İhtiyaç % 20,45 (18), Korunma % 18,18 (16), Doğallık % 13,63 (12), Karşılıklılık % 10,22 (9) olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen metaforlardan 1 tanesi ise bir katılımcı tarafından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Metafor, Öğretmen adayları, Doğa Sevgisi

Perceptions Of Social Studies Teacher Candidates About The Concept Of "Nature Love" Through Metaphors

Summary

The aim of this research is to reveal the perceptions of social science teacher candidates about the concept of "Nature Love" through metaphors. The research is organized according to the pattern of " case study " from qualitative research designs. In the 2017-2018 academic year, the study group was realized with the participation of a total of 103 teacher candidates who are studying at İnönü University Faculty of Education Social Sciences Education Department. Research data were collected through a semi-structured open-ended questionnaire. In order to reveal the metaphors of social science teacher candidates participating in the research in relation to the concept of "Nature Love", each of the teacher candidates is like "Nature Love ....." because ..... "has been given an empty form that is written. The data obtained from the form given to the prospective teachers were solved by content analysis in order to determine the metaphors of social science teacher candidates about the concept of nature. In the aim of the research, in the forms that the prospective teachers responded to, it was excluded from the scope of the research (17) that they thought that a certain metaphore was expressed in a clear way and that it was meaningless and invalid. A total of 86 valid metaphors have been obtained after the removal of forms not covered by the research. The first five metaphors, developed by a large majority of participants, It is seen that emotion is 23.86% (21), need is 20.45% (18), protection is 18.18% (16), naturalness is 13.63% (12) and reciprocity is 10.22% (9). One of the metafores obtained in the research was produced by one participant.

Keywords: Social Studies, Metaphor, Teacher Candidates, Nature Love

Giriş

İnsanların yaradılışından bu yana en çok ihtiyaç duyduğu duygunun sevgi olduğunu söyleyebiliriz. İnsanların mutluluğu yakalayabilmesi, yaşamı boyunca sevgiyi yaşayabilmesine bağlıdır (Güntekin ve Çaklı, 2005). Genel anlamda sevgi; "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1988, 1289) anlamına gelmektedir (Güntekin ve Çaklı, 2005).

İnsanoğlunun doğa ile olan bağının güçlü olması, onun yaradılışının en temel özelliklerinden biri olduğu gibi, insanların doğaya bağımlı olmasından da kaynaklanmaktadır (Gül, 2013). İnsanlar doğa ile hayat bulan, hayatını doğa ile şekillendiren ve hayatının her noktasında doğa ile mecburi bir ilişki içerisinde olan bir varlıktır (Gül, 2013). Gelecekte daha yaşanabilir bir doğanın varlığını sürdürebilmesi ise ancak doğaya karşı duyarlı, doğa sevgisine sahip bireylerin varlığıyla mümkün görünmektedir (Takmaz, Yılmaz ve Kalpaklı, 2017; Erten, 2005; Özdağ, 2005).

Doğa sevgisi eğitiminde önemli bir yere sahip olan ve ortaokullarda verilen Sosyal Bilgiler dersi ise bu değerin öğrencilere kazandırılmasında kritik bir öneme sahiptir diyebiliriz. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programın amaçlarına baktığımızda; "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010)." Olduğunu görürüz.

Metafor kelime olarak, Grekçe "Metapherein" kelimesinden türetilmiş olup, meta(değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005). Kavram olarak metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006: 463; Uslu, Kocakülah ve Gür, 2016). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise mecaz anlamında; "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2015).

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de öğrencilerin metafor oluşturdukları görülmektedir(Güven ve Güven, 2009; İbret ve Aydınözü, 2011) Sosyal Bilgiler dersi içerdiği kavram çeşitliliği bakımından zengin olan bir programdır (İbret ve Aydınözü, 2011). Bu sebeple Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin birçok metafor oluşturabileceğini tahmin etmek zor değildir.

Öğrencilerin sahip olduğu değerlere ilişkin kavramsal veya dilbilgisine ait geliştirecekleri meteforlar sahip oldukları çevre ve kişisel özelliklerine göre farklılık gösterecektir (Koçoğlu, Aküzüm ve Ekici, 2014)

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitiminde doğa sevgisi kavramına ilişkin metafor çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Bu bakımdan çalışmamın sosyal bilgiler öğretiminde doğa sevgisi metaforları konusunda bir eksiği doldurabileceğini söyleyebilirim.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "*olgubilim*" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalın'da öğrenim gören toplam 103, öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılardan 17'si boş ve geçersiz metafor ürettiklerinden çalışma grubundan çıkarılmışlardır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kız	Erkek	Toplam
f	58	28	86
%	67,45	32,55	100

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *"Doğa Sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için, öğretmen adaylarının her birine *"Doğa Sevgisi …… gibidir; çünkü ……."* ifadesinin yazılı olduğu boş bir form verilmiştir. Öğrencilerden bu ifadeyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Metaforların kullanıldığı çalışmalarda "gibi" sözcüğü genel olarak zihinsel imgenin konusu ve zihinsel imgenin kaynağı arasındaki bağı daha iyi açıklamak için kullanılırken "çünkü" sözcüğü ise üretilen metaforlara mantıksal dayanak sağlamak amacıyla kullanılır (Saban, 2009). Öğretmen adaylarının "*Doğa Sevgisi*" kavramıyla ilgili yazmış olduğu metaforlar ve bunlara getirdikleri açıklamalar veri

kaynağını oluşturmuştur. "*Doğa Sevgisi* ……gibidir" ifadesiyle öğrencinin kavramı nasıl algıladığı, "çünkü…" kısmıyla da algıladığı kavramı nasıl ifade ettiği ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların belirlenmesi amacıyla, öğretmen adaylarına verilen formdan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle çalışma grubu tarafından "Doğa Sevgisi" kavramına ilişkin üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının cevaplamış oldukları formlarda belli bir metaforun net bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelenerek anlamsız, geçersiz olduğu düşünülen formlar (17) araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan formların ayıklanmasından sonra, toplam 86 geçerli metafor elde edilmiştir. Daha sonra her metaforu temsil eden katılımcıların doldurdukları formlardan birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylece metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcı metafor imgelerinin derlenmesiyle birlikte bir "örnek metafor listesi" oluşturulmuştur. Örnek metafor listesi dikkate alınarak katılımcılar tarafından üretilen her metafor; konusu, kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilerek, her metafor imgesi belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 8 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bulgularımız doğrultusunda çalışmada Aydın (2011)'ın oluşturduğu (çeşitlilik, yaşam, önem, yansıtıcılık, korunma, mutluluk ve huzur, sevgi, güzellik) kategoriler kullanılmıştır. Bu kategorilere ek olarak da fonksiyonellik, belirsizlik, ölçülülük kategorileri oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla 8 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi teyit edip etmediği amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda uzman kişiye iki liste verilmiştir. (86 örnek metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ile 8 temanın adlarını içeren bir liste). Uzmandan bu iki listeyi kullanarak hiçbir metaforu ve kavramsal kategoriyi dışarıda bırakmayacak şekilde eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıkları dikkate alınarak araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda çalışmanın güvenilirliği 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Toplam 86 metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 8 kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra 86 metaforu

ve 8 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcılardan bazıları ürettikleri metaforun gerekçesini birden fazla nedenle ifade ettikleri için aynı metafor farklı kavramsal kategori altında belirtilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak doğa sevgisi kavramına ilişkin toplam 86 adet metafor saptanmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından geliştirilen ilk beş metaforun sırasıyla; Duygu % 23,86 (21), İhtiyaç % 20,45 (18), Korunma % 18,18 (16), Doğallık % 13,63 (12), Karşılıklılık % 10,22 (9) olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen metaforlardan 1 tanesi ise bir katılımcı tarafından üretilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların frekansları (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Doğa Sevgisi Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	**f**	**%**	**Metafor**	**f**	**%**
Ağaç	1	1,16	Kardeş sevgisi	1	1,16
Anne	3	3,48	Kedi	2	2,32
Anne-evlat uyumu	1	1,16	Kedi-köpek	1	1,16
Anne kucağı	1	1,16	Kendini sevmek	1	1,16
Anne sevgisi	3	3,48	Korumak	2	2,32
Aşk	1	1,16	Köpek	1	1,16
Bebek	3	3,48	Köpek yavrusu	1	1,16
Çaba	1	1,16	Kuş	1	1,16
Çay	1	1,16	Masumiyet	1	1,16
Çiçek	2	2,32	Memleket	1	1,16
Çocuk	4	4,65	Merhamet	3	3,48
Çocuk sevgisi	1	1,16	Mutluluk	1	1,16

Deniz	1	1,16	Nefes	3	3,48
Dost	1	1,16	Nükleer enerji	1	1,16
Evlat	2	2,32	Rahatlamak	1	1,16
Gökyüzü	1	1,16	Refleks	1	1,16
Güneş	1	1,16	Renk	2	2,32
Hava	1	1,16	Rüzgar	1	1,16
Hayal kurmak	1	1,16	Sağlık	1	1,16
Hayat	2	2,32	Sevgi	2	2,32
Hayat sevgisi	1	1,16	Sigara	1	1,16
Hayvan	1	1,16	Su	1	1,16
Huzur	4	4,65	Şeker	1	1,16
İç Güzelliği	1	1,16	Şiir	1	1,16
İnsan	2	2,32	Tabiat	1	1,16
İnsan ilişkileri	1	1,16	Toprak	2	2,32
İnsan sevgisi	4	4,65	Uyku	1	1,16
İyilik	1	1,16	Vatan sevgisi	2	2,32
Kardeş	1	1,16	Vicdan	1	1,16
			Yemek	1	1,16

Öğretmen adayları tarafından üretilen 86 metafor toplam 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden Duygu ifadesi olarak Doğa Sevgisi kategorisi %23,86 (21) ile en yüksek, bağlılığın ifadesi olarak doğa sevgisinin ifadesi olarak doğa sevgisi ise %1,16 (1) ile en az metafora sahiptir. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların ait oldukları kategoriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adayları Tarafından Üretilen Metaforların Ait Oldukları Kategoriler

Katagori	Metaforlar	f	%
Duygu	Deniz, şiir, çocuk sevgisi, vatan sevgisi, merhamet, sevgi, huzur, aşk, kardeş sevgisi, uyku, hayat sevgisi, insan sevgisi, bebek, kedi-köpek, mutluluk, anne sevgisi	21	23,86
İhtiyaç	Rahatlama, nefes, sağlık, çaba, huzur, sigara, hayal kurmak, şeker, anne sevgisi, çay, su, sevgi, vatan sevgisi, yemek, hayat, hava	18	20,45
Korunma	Hayvan, korumak, kedi, çocuk, iyilik, anne, çiçek, köpek yavrusu, çocuk sevgisi, vicdan, bebek, çocuk, evlat	16	18,18
Doğallık	Refleks, insan sevgisi, tabiat, rüzgar, güneş, renk, toprak, gökyüzü, çiçek, kuş, hayat	12	13,63
Karşılıklılık	İnsan ilişkileri, nükleer santral, insan sevgisi, iç	9	10,22

	güzelliği, kedi, toprak, kendini sevmeye, anne kucağı, anne- evlat uyumu		
Önem	Evlat, dost, anne sevgisi, insan, memleket, anne, insan, kardeş	9	10,22
Temizlik	Çocuk, masumiyet	2	2,32
Bağlılık	Ağaç	1	1,16

Doğa Sevgisine Kavramına İlişkin Kategorilere Ait Bulgular

Duygunun İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Vatan sevgisi, merhamet, aşk, huzur, şiir, mutluluk, insan sevgisi, hayat sevgisi metaforlarının yer aldığı duygunun ifadesi olarak doğa sevgisi kategorisi 21 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Bu metaforlardan insan metaforu 21 öğretmen adayı tarafından en fazla üretilen metafordur. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi huzur gibidir. Çünkü insan doğayı sevince kendini huzurlu hisseder" [ÖA/85].

"Doğa sevgisi vatan sevgisi gibidir. Çünkü vatan gibi sevmek lazım doğayı" [ÖA/25].

"Doğa sevgisi bebek gibidir. Çünkü bebekler sevgi doludur" [ÖA/84].

İhtiyacın İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Doğa sevgisini ihtiyacın ifadesi olarak algılayan 18 öğretmen adayı nefes, sağlık, huzur, çay, su, hayat, yemek, hava, sigara metaforlarını üretmişlerdir. Bu metaforlardan *hayat* metaforu 13 öğretmen adayı tarafından en fazla üretilen metafordur. *Nefes* metaforu 3, *sağlık* metaforu 1, *hava, huzur, su, yemek* metaforları ise birer öğretmen adayı tarafından üretilmiştir. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi nefes gibidir. Çünkü doğa zarar görürse nefes alamayız" [ÖA/56].

"Doğa sevgisi hayat gibidir. Çünkü –hayatta kalabilmemiz için doğa sevgisi şarttır" [ÖA/36].

"Doğa sevgisi yemek gibidir. Çünkü bu bir ihtiyaçtır" [ÖA/68].

Önemin İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Bu kategoride yer alan metaforlarda öğretmen adayları doğa sevgisinin önemini belirtmişlerdir. Bu kategori *evlat, insan, memleket, anne, kardeş, anne sevgisi* metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan *insan* metaforu ve anne 2 öğretmen adayı tarafından en fazla üretilen metafordur. *Dost, evlat , kardeş* ise birer öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi evlat gibidir. Çünkü doğasız kalmak evlatsız kalmak gibidir"[ÖA /3].

"Doğa sevgisi insan gibidir. Çünkü insan kadar değerlidir" [ÖA/86].

"Doğa sevgisi anne gibidir. Çünkü anneyi sever gibi severiz" [ÖA/49].

Doğallığın İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Doğa sevgisini doğallığın ifadesi olarak gören öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar *refleks*, insan sevgisi, tabiat, rüzgar, güneş, renk, toprak, gökyüzü, çiçek, kuş, hayattır. Öğretmen adayları tarafından üretilen 10 metafordan *renk* metaforunun 2, diğer metaforların ise birer katılımcı tarafından üretildiği görülmektedir. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi refleks gibidir. Çünkü kendiliğinden olmazsa sonradan oluşmaz" [ÖA/11].

"Doğa sevgisi toprak gibidir. Çünkü topraktan gelen her şey sevilir" [ÖA/76].

"Doğa sevgisi hayat gibidir. Çünkü doğa sevgisi doğuştandır " [ÖA/102].

Korunmanın İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Hayvan, korumak, kedi, çocuk, iyilik, anne, çiçek, köpek yavrusu, çocuk sevgisi, vicdan, bebek, çocuk, evlat olmak üzere 13 metaforun üretildiği korunma kategorisinde en fazla çocuk metaforu 3 katılımcı tarafından üretilmiştir. Diğer metaforların ise sırasıyla *korumak ve bebek* (2), diğerlerinin *(1)* olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kategoride bulunan bazı öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi çocuk gibidir. Çünkü çocuk gibi savunmasızdır" [ÖA/78].

"Çevre hayvan gibidir. Çünkü hayvanlar gibi zarar verilmemelidir" [ÖA/6].

"Çevre vicdan gibidir. Çünkü doğaya zarar vermez onu korur vizdanlı insanlar" [ÖA/60].

Karşılıklılığın İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Doğa sevgisini karşılıklılığın ifadesi olarak gören öğretmen adaylarının insan ilişkileri, nükleer santral, insan sevgisi, iç güzelliği, kedi, toprak, kendini sevmeye, anne kucağı, anne- evlat uyumu

metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Bu metaforlar birer öğretmen adayı tarafından üretilmiştir. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi nükleer santral gibidir. Çünkü faydalı bir şeyin hatalı kullanılması felakete yol açar" [ÖA/22].

"Doğa sevgisi kendini sevmek gibidir. Çünkü kendini seven insan doğayı da sever" [ÖA/80]

'' Doğa sevgisi anne kucağı gibidir. Sen ne yaparsan yap sana iyilikle gelir'' [ÖA/90]

Temizliğin İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Öğretmen adaylarının temizliğin ifadesi olarak doğa sevgisi kavramına ilişkin ürettiği metafor *çocuk masumiyetidir.* Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adayının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi çocuk masumiyeti gibidir. Çünkü onun gibi temiz ve paktır" [ÖA/81].

Bağlılığın İfadesi Olarak Doğa Sevgisi

Bu kategori *ağaç* metaforundan oluşmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmen adayının ifadelerine yer verilmiştir.

"Doğa sevgisi ağaç gibidir. Çünkü ağaç doğa ile ayrılmaz bir bağa sahiptir" [ÖA/1].

1. Sonuç ve öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *"doğa sevgisi"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları doğa sevgisi kavramına ilişkin 86 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforların farklı olmasında öğrencilerin algıları, hayata bakış açıları, okuduğu kitaplar ve gezdiği yerler gibi pek çok faktör rol oynayabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının doğa sevgisi kavramına ilişkin en fazla oluşturdukları metaforlar sırasıyla; huzur %4,65 (4 öğretmen adayı), insan sevgisi %4,65 (4 öğretmen adayı), çocuk %4,65 (4 öğretmen adayı), anne %3,48 (3 öğretmen adayı), anne sevgisi %3,48 (3 öğretmen adayı), bebek %3,48 (3 öğretmen adayı), merhamet %3,48 (3 öğretmen adayı), ve nefes anne %3,48 (3 öğretmen adayı) metaforlarıdır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından üretilen 86 metafor toplam 7 farklı kategori altında toplanmıştır. Buna göre "doğa sevgisi" kavramını öğretmen adaylarının % 23,86'sının "duygunun" ifadesi, % 20,45'inin "ihtiyacın" ifadesi, % 18,18'inin "ihtiyacın" ifadesi, % 13.63'ünün "doğallığın" ifadesi, % 10,22'sinin "önemin" ifadesi, % 10,22'sinin "karşılıklılığın" ifadesi, %2,32'sinin "temizliğin" ifadesi, % 1,66'sının "bağlılığın" ifadesi, ifadesi olarak algıladıkları görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir;

- Doğa sevgisi soyut bir kavram olduğu için, metaforlar sayesinde daha anlamlı gelebilir.
- Metaforlar, öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırabilmesine imkân sağlayabilir.
- Metaforlar öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmakta önemli bir araç olabilirler.
- Sosyal bilgiler öğretiminde metaforlara sık sık başvurulabilir.
- Metaforlar öğrencilere verilmek istenen değerleri içselleştirebilmede faydalı olabilir.
- Metaforlar Sosyal Bilgiler öğretim sürecinde çoklu öğrenme ortamına katkı sağlayabilir.
- Metaforlar öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine güdülenmesini sağlayabilir.
- Metaforlar öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine etkin katılımını sağlayabilir.

Kaynakça

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin metaforik algıları . *Doğu Coğrafya Dergisi 16(26)*, 25-43.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 91-100.

Gül, F. (2013). İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları Ve Felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 17-21.

Güntekin, A., ve Çaklı, L. (2005). Sait Faik Abasıyanık Ve André Gıde'de İnsan Ve Doğa Sevgisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

GÜVEN B.ve GÜVEN, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2).

İbret, B., ve Aydınözü, D. (2011, Ocak). İlköğretim Iı. Kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 85-102.

Koçoğlu, E., Aküzüm, C., ve Ekici, Ö. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "yaygın eğitim" kavramına ilişkin sahip oldukları mental imgeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 9(2)*, 975-991.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and ımages of classrooms, . *kappa delta pi record, indianapolis :v: 41, n: 4*, 172.

Özdağ, U. (2005). *Edebiyat ve Toprak Etiği Amerikan Doğa Yazınında Leopold'cu Düşünce.* Ürün Yayınları.

Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarınınmetafor analizi yoluyla incelenmesi. *i. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 6(2)*, 461-522.

Takmaz, S., Yılmaz, M., ve Kalpaklı, F. (2017). Doğa Ve Çevre Eğitimi İçin Öğretim Materyali Olarak Avatar Filmi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Uslu, N., Kocakülah, A., ve Gür, H. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Bilim, Bilim İnsanı Ve Öğretmen Kavramlarına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Davranışlarına İlişkin Etik Algıları

Arş. Gör., Çağrı DEMİRTAŞ

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, cdemirtas@adiyaman.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Fatma TORUN

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, ftorun@adiyaman.edu.tr

Özet

Ahlak kuralları ile ilgili normları inceleyen etik, son dönemlerde pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de önemle üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Ahlak kavramına göre daha evrensel değerler içeren etik kavramı, yapılan iş veya meslek kurallarına uygun davranmak şeklinde de yorumlanabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen veya öğrencilerin yaptıkları işler doğrultusunda uymaları gereken etik kurallar bulunmaktadır. Özellikle küçük yaşta bu etik kuralların kazandırılması demokratik, güvenilir, liyakat kurallarına uyan, kendi toplum ahlakını benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin etik kurallara uyma davranışının incelenmesi önemli bir konu olarak görüşmüştür. Bu çalışmanın amacı 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin "saygılı davranmadıklarını" ifade ederken, öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin saygılı davrandıklarını veya saygısız davranmalarının yetiştikleri aileye ve çevreye bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin dürüst davranmadıklarını, sınıf içi kurallara uymadıklarını, derse katılmak için parmak kaldırdıklarını ancak sorumluluklarını yerine getirmekte yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Değer, Sosyal Bilgiler, Ahlak

Social Studies Teachers' Ethics Perceptions in the Behaviors of 5th, 6th, and 7th Grade Secondary School Students

Summary

Ethics, which examines the norms of morality, is one of the most important topics in education as well as in many other areas. The concept of ethics, which contains more universal values than the concept of morality, can be interpreted as behaving according to the rules of work or profession. In this respect, there are ethical rules which should be followed by the managers, teachers and students in the educational institutions. It is important to gain these ethical rules especially at a young age in terms of educating individuals who are democratic, trustworthy, conform to the rules of merit, and who have adopted their own moral values. For this reason, the examination of the behavior of students in compliance with the norm of ethics is an important issue. Aim of this study is to determine the opinions of Social Studies Teachers about the compliance of the 5th, 6th and 7th-grade students with the ethical principles. The study was carried out with a phenomenological research design. The study group of this research consists of 30 Social Studies Teachers working in the general schools of the Ministry of National Education located in the central district of Adıyaman province. A standardized open-ended interview form was used to collect data from teachers in the study. The data obtained at the end of the data collection process were analyzed by the "content analysis" technique, which includes mainly pattern identification, coding, and categorization processes. As a result of the study, the majority of the Social Studies Teachers stated that the 5th, 6th, and 7th-grade students were not respectful, while some of the teachers stated that the respectful or disrespectful behavior of the students depends on their family and environment. The majority of the teachers stated that the students did not behave honestly, they did not obey the rules in the classroom, they lifted the finger to reply a question but they were inadequate to fulfill their responsibilities.

Keywords: Ethics, Value, Social Studies, Morals

Giriş

İnsanlar günlük yaşamları içerisinde pek çok kez etik kavramını kullanır. Genel olarak etik kavramı iki farklı şekilde kullanılır. Bunlardan ilki ahlak felsefesinin eş anlamlısı olarak etik, diğeri ise ahlaki kurallar ve standartlar olarak etiktir. Ahlak felsefesi olarak etik kavramı, "ahlakilik, ahlaki sorunlar ve ahlaki yargıları" inceleyen, felsefenin bir alt dalı şeklinde tanımlanmıştır. İkinci kullanımda ise etik, insanların "iyi veya kötü" ya da "doğru veya yanlış" kavramlarını dikkate alarak oluşturdukları davranış normlarını ve standartlarını içermektedir. Etik konusunda çalışma yapanlar ikinci etik kullanımının, bireylerin içsel olarak oluşturdukları veya otoriteler tarafından konulmuş normlar, kurallar, ilkeler, kişisel özellikler olduğunu ifade etmişlerdir (Banks, 2012). Aydın (2006) da etik, kavramını felsefenin bir alt dalı olarak ahlak felsefesini inceleyen bir alan şeklinde tanımlamış, ayrıca etiğin toplumun bakış açısını da dikkate alarak bireylerin ahlak kurallarına uygun veya uygun olmayan davranışlarını belirlediğini ifade etmiştir. Pieper (1999) etik ile ilgili olarak ahlakilik kavramı üzerinde durmuş ve etiğin bu kavramı var olan koşullar açısından inceleyen bir alan olarak belirtmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi etik, kişisel özelliklerin gelişmesi açısından önemlidir. Kişisel özelliklerin özellikle de karakterin oluşmasında aile, toplum ve eğitim kurumları önemli rol oynar. Çünkü karakter eğitiminin temelinde bireye toplumun ahlaki değerlerinin öğretilmesinin yanı sıra bireyi erdemli bir yaşama hazırlayacak olan etik ilkelerin de öğretilmesi gerekir (Schwartz, t.y). Bu kapsamda bireyler etik davranışların bir kısmını informal yollarla aileden veya toplumdan öğrenirken, bir kısmını ise planlı ve programlı bir şekilde eğitim veren kurumlardan öğrenir. Bu kuralların ihlal edilmesi ise gerek toplumda gerekse okullarda olumsuz davranışların ortaya çıkmasına ve toplumsal düzenin bozulmasına neden olur (Balay ve Sağlam, 2008). Bu açıdan bireyin toplumsallaşmasını sağlayan eğitim süreci, etik normların öğretilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Literatürde etik kavramının okullarda doğrudan öğretilmesi ile ilgili bazı tartışmalar yer almaktadır. Bazı eleştirmenler etik kavramının sınıflarda doğrudan öğretilmesine karşı çıkarak, okullarda hazırlanmış sıkı etik kuralların uygulanması ile öğrencilerin bu kuralları daha kolay benimseyebileceklerini ifade etmişlerdir. Etik eğitiminin destekçileri ise etik kavramının sadece nasıl öğretileceği veya ne öğretileceğinin yeterli olmadığının aynı zamanda kimin bu konuyu öğreteceğinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır (Barkowski ve Ugras, 1992).

Belirtilen öneminden dolayı etik konusu öğretim programlarında yer almış ve somut amaç, beceri ve değerler şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında özel amaçlarda, beceri ve değerlerde etik kavramına işaret eden ifadeler yer almaktadır (MEB, 2018). Etik konusunun programda belirtilen amaç doğrultusunda öğretilebilmesi hiç şüphesiz programının uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenler eğitim sürecinin en temel öğelerinden biridir. Çünkü öğretmen bu süreçte hem eğitimin yürütülmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesi boyutunda, hem de öğrencilere rol model olarak gizil öğrenmenin gerçekleşmesi boyutunda önemli işleve sahiptir. Ceyhan (2013), eğitim ve öğretim sürecinin öğrencilerin toplumsal ve evrensel değerleri tanımaları, benimsemeleri ve geliştirme yeteneğini kazanmalarını hedeflediğini, öğretmenlerin de bu kapsam çerçevesinde donatılmasını gerektiğini ifade etmiştir.

Karakter ve kişisel özelliklerin geliştirilmesi özelinde düşünülecek olunursa, öğretmenlerin sahip olduğu etik değerler, yetiştirdikleri öğrencilerin de etik değerlerinin oluşmasında büyük etkiye sahip olacaktır (Ergin, 2014). Etik kurallar veya normlar tıpkı ahlaki kurallar gibi toplumdan topluma, kültürden kültüre değişebilmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilerin etik kurallara uygun olan ya da olmayan davranışlarını nasıl algıladıkları önemlidir. Bu çalışmada literatür taranarak bir öğrencinin uyması gereken etik davranışlar belirlenmiştir (Mertz, Eckloff, Johannsen ve Van Quaquebeke, 2015; Mengi, 2017). Bu davranışlar arasında saygılı olma, dürüst olma, sınıf kurallarına uyma ve sorumlulukları yerine getirme davranışları öğrencilerde aranan etik davranışlar arasında

gösterilmiştir. Bu davranışlardan ilki olan saygı evrensel bir değer olarak kabul görmekte ve ahlaki doğruluk ve adil olmanın göstergesi olarak görülen bir tutum veya davranış şeklinde tanımlanabilir. Bazen bu davranış kabul, hoşgörü hatta korku ile karıştırılabilir (Mertz, Eckloff, Johannsen ve Van Quaquebeke, 2015). Dürüst olmayı TDK "söz ve davranışları ile doğru olmak" şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin dürüst olma davranışları arasında akademik dürüstlük de yer almaktadır. Yani hazırladıkları ödevlerde intihale dikkat etme ve kopya çekme gibi durumlar dürüst olmayan davranışlar arasındadır. Bu durumdan hareketle hazırlanmış olan bu çalışmanın amacı "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine ilişkin etik algılarını" belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin;

- Saygılı davranmaları konusundaki görüşlerini belirlemek,
- Dürüst davranmaları konusundaki görüşlerini belirlemek,
- Sınıf içi kurallara uyma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek,
- Derse katılmak için izledikleri yol ile ilgili görüşlerini belirlemek,
- Verilen sorumlulukları yerine getirmeleri konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin 5, 6 ve 7 sınıf öğrencilerinin etik ilkelere uyma durumlarına ilişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, daha çok bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılmasında kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Creswell (2007) olgubilim çalışmaları ile kişisel tecrübelerin daha genelleştirilebilir bir düzeye getirilebileceğini vurgulamıştır. Bu çalışmada etik olgusundan hareket edilerek öğrencilerin bu olgunun içerdiği davranışlara ilişkin öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak genel bir durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 10'u kadın, 20'si erkek olmak üzere toplam 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formlarının en önemli özelliği bütün görüşme formlarında aynı soruların aynı sıra ile yer almasıdır. Böylece cevaplayıcıların soruları verdikleri cevaplar kolaylıkla karşılaştırılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunda yer alan ifadeler öncelikli olarak anlamı, kapsamı, anlaşılırlığı ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere Sosyal Bilgiler alanında çalışan iki öğretim üyesi alan uzmanı, bir öğretim görevlisi dil uzmanın görüşüne sunulmuştur. Yapılan literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda öğrencilerinin etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına ilişkin, öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik 5 sorudan oluşan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Adıyaman ili merkez ilçede asıl çalışmaya dâhil edilmeyen bir okulda çalışan iki sosyal bilgiler öğretmeni ile ön uygulama yapılmış, geri dönütler sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilerek çalışmaya güven duymaları sağlanmıştır. Çalışmaya güven duymalarını sağlayamaya çalışarak sorulara samimi cevap vermeleri amaçlanmıştır. Görüşmede cevaplayıcıya konu ile ilgili bilgi verilmesi, etik açıdan önemlidir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmacı tarafından yeterli sayıda çoğaltılan görüşme formları öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmede sorulara ilişkin maksimum cevapları almak için öğretmenlere yeterli süre tanınmış ve bu süre her bir katılımcıda farklılık göstermiştir.

Veri analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. Kategorilerinin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla araştırmacı kullanılması güvenirlik açısından önemli bir adım olduğundan dolayı (Patton, 2002), analiz süreci iki kişi tarafından ayrı ayrı yapılarak, sonuçlar tartışılarak temalar kararlaştırılmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin etik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucu elde edilen bulgular alt amaçlara uygun şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın birinci alt amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin saygılı davranmaları konusundaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin saygılı davranmalarına ilişkin görüşleri

Temalar	**Toplam**
Saygılı davranmıyorlar	**14**
Saygılı davranıyorlar	**9**
Aileye ve çevreye göre değişiyor	**8**
Öğrencinin başarısına göre değişiyor	**2**
Sınıf düzeyi azaldıkça saygılı davranma azalıyor	**2**
Toplam	**35**

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin saygılı davranmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin saygılı Davrandıklarını, bu saygının aileye, başarıya ve sınıf seviyesine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin saygılı davranmaları konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

Ö1 "Öğrencilerin yeterli düzeyde saygılı davranışlar göstermediğini düşünüyorum",

Ö5 "Öğrencilerim genel itibariyle saygılıdırlar" şeklinde olmuştur.

Çalışmanın ikinci alt amacında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7 sınıf öğrencilerinin dürüst davranma davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dürüst davranmalarına ilişkin görüşleri

Temalar	**Toplam**
Dürüst Değiller	**10**
Genel Olarak Dürüstler	**8**
Yetiştikleri aileye göre değişiyor	**5**
Çıkara göre davranıyorlar	**4**
Sınıf seviyesi arttıkça dürüst davranma azalıyor	**2**
Toplam	**29**

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dürüst davranmadıklarını ifade ederken, çoğunluğa yakın bir kısmı dürüst davrandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dürüstlük davranışlarının aileye, çıkarlarına ve yine sınıf seviyesine

göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dürüst davranmaları konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

Ö10 "Dürüst davranmaları üst sınıflara doğru azalmaktadır.",

Ö17 "Çıkar söz konusu olduğunda dürüstlüklerini kaybediyorlar" şeklinde olmuştur.

Üçüncü alt amaçta sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6, ve 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf içi kurallara uyma davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf içi kurallara uyma davranışlarına ilişkin görüşleri

Temalar	**Toplam**
Sınıf içi kurallara uyulmuyor	**12**
Birlikte oluşturulan kurallara daha fazla uyuluyor	**8**
Sınıf içi kurallara uyuluyor	**6**
Öğretmene göre değişiyor	**3**
Toplam	**29**

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf içi kurallara uymadıklarını ifade ederken, öğrencilerle birlikte hazırlanan kurallara daha fazla uydukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı Sınıf İçi Kurallara Uyulduğunu, bir kısmı ise bu davranışın öğretmene göre değiştiğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf içi kurallarına uymaları konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

Ö14 "Öğrencilerimizin büyük çoğunluğu sınıf içi kurallara uyuyor",

Ö16 "Sınıf içi kurallara uyup uymamaları derse giren öğretmene göre değişmektedir." şeklinde olmuştur.

Dördüncü alt amaçta sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin derse katılmak için izledikleri yola ilişkin görüşlerinin belirlemektir. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin derse katılmak için izledikleri yollara ilişkin görüşleri

Temalar	**Toplam**
Parmak kaldırarak derse katılıyorlar	**10**
Parmak kaldırmadan derse katılıyorlar	**8**
Ön hazırlığı olan öğrenciler derse katılmak için sabırsız davranıyorlar	**4**

Toplam	**22**

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin derse katılmak için izledikleri yol konusuna ilişkin "Parmak kaldırarak derse katılıyorlar" (f=10), "Parmak kaldırmadan derse katılıyorlar" (f=8), "Ön hazırlığı olan öğrenciler derse katılmak için sabırsız davranıyorlar" (f=4), ifadelerini kullanmışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin derse katılmak için izledikleri yol konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

Ö22 "Öğrencilerimiz bir bilgi birikimine sahipse yani ön hazırlık yapmışsa derse katılımı daha fazla olmaktadır",

Ö14 "Derse katılmak genelde el kaldırarak oluyor" şeklinde olmuştur.

Çalışmanın son alt amacında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmelerine ilişkin görüşleri

Temalar	**Toplam**
Aile ve Sosyal Ortama Göre Değişmekte	**7**
Sorumlulukları Yerine Getirmiyorlar	**7**
İşbirliği Olan Sınıflarda Sorumluluklar Yerine Getiriliyor	**6**
Başarılı Öğrenciler Sorumluluklarını Yerine Getiriyor	**5**
Sorumluluklarını Yerine Getiriyorlar	**5**
Ödüle ve Ceza Göre Değişiyor	**4**
Toplam	**34**

Elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme konusuna ilişkin "Aile ve Sosyal Ortama Göre Değişmekte" (f=7), "Sorumlulukları Yerine Getirmiyorlar" (f=7), "İşbirliği Olan Sınıflarda Sorumluluklar Yerine Getiriliyor" (f=6), "Başarılı Öğrenciler Sorumluluklarını Yerine Getiriyor" (f=5), "Sorumluluklarını Yerine Getiriyorlar" (f=5), "Ödüle ve Ceza Göre Değişiyor" (f=4), ifadelerini kullanmışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme konusundaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

Ö19 "derse ilgisi olan öğrenciler sorumluluklarını yerine getirirken ilgisiz olanlar not korkusu ile zorunlu olarak verilen sorumlulukları yerine getiriyorlar",

Ö13 “Sorumluluk sahibi olmayan öğrenci profiline baktığımızda ailevi sorunlar, hastalıklar, yetiştiği ortamın olumsuz özelliklerinden etkilendiğine ve sorumluluk almasında etkili olduğunu düşünüyorum” şeklinde olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin davranışlarına ilişkin etik algıları incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu amaçla incelenen tüm bulgular sonuç kısmında bir bütün olarak sunulmuş ve elde edilen bulgular literatür taraması ile elde edilen benzer veya farklı sonuçlarla tartışılmıştır. Elde edilen her bulgu tek tek tartışılmamış bütünlük sağlaması açısından hap birlikte tartışılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular kapsamında ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin etik kurallar çerçevesinde saygılı davranmadıkları görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin saygılı davrandıklarını belirtirken, başka bir kısmı öğrencilerin saygı davranışlarının aile, çevre ve sınıf seviyesine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dürüst olup olmama davranışlarına ilişkin öğretmenlerin yarıya yakını 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dürüst olmadıklarını ifade ederken yine aynı oranda sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin dürüst olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin dürüst olma davranışları ile ilgili saygılı olma davranışına benzer bir görüş bildirerek, bu davranışın öğrencilerin yetiştikleri aileye ve çevreye göre değiştiğini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen ise öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça dürüst davranmalarının azaldığını ifade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise sosyal bilgiler öğretmenlerin çoğunluğu, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sınıf içi kurallara uymadıklarını ifade ederlerken, öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerle birlikte oluşturulan kurallara öğrencilerin daha fazla uyduklarını belirtmişlerdir. Derse katılmak için öğrencilerin izledikleri yola ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin derse katılmak için öğrencilerin parmak kaldırarak derse katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin bir kısmı, ön hazırlığı olan öğrencilerin derse katılmak için sabırsız davrandıklarını ifade ettikleri ortay çıkmıştır. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme davranışlarının yetiştikleri aile ve sosyal ortama göre değiştiğini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Derse katılma konusunda öğrenciler genellikle kurallara uymaktadırlar ancak çalışan öğrenciler sabırsızlıkları nedeni le bu kuralları ihlal edebilmektedirler.

Çalışma sonucu özetlenecek olursa sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, 5., 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu okulda saygılı ve dürüst olma ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda etik kurallar açısından yeterli değiller ve bu davranışları aile, çevre ve sınıf düzeyine göre değişmektedir. Ayrıca öğrenciler sınıf içi kurallara yeterince uymamaktalar ancak öğrenciler ile birlikte hazırlanan kurallara daha fazla uyma eğilimindedirler.

Çalışma sonuçlarına ilişkin literatür incelendiğinde, Balay ve Sağlam (2008) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin sınıf içi kurallara uymayarak olumsuz davranış sergiledikleri şeklinde görüş bildirdiklerini ortaya çıkarmıştır. İzinsiz ayağa kalkma ve izinsiz konuşmanın öğrencilerin sınıfta en sık gösterdikleri olumsuz davranışlardan olduğunu ifade etmiştir. Çetin (2013) sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin sınıfta izinsiz konuşma ve sınıf kurallarına uymama davranışlarının öğrenciler tarafından sıklıkla gösterdikleri olumsuz davranışlar olarak belirttiklerini tespit etmiştir. Atıcı (2014) sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenleri incelediği araştırma sonucunda öğrenci davranışlarındaki farklılıkların aileden ve sosyal çevreden etkilendiğini belirtmiştir. Gökyer ve Doğan (2016) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenini inceledikleri çalışma sonucunda ailelerin, sosyo-ekonomik, eğitim ve kültür düzeyleri ile öğrencilerin yetiştikleri çevrenin bu davranışlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Barkowski ve Ugras, (1992) üniversite öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve deneyimleri açısından etik tutumlarını incelediği çalışmada sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte hazırlandığı sınıflarda öğrencilerin etik kurallara uyma davranışlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Mertz, Eckloff, Johannsen ve Van Quaquebeke, (2015) ise saygı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmenleri tarafından saygı duyulan öğrencilerin okul ve ders performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin saygılı olmalarının yanı sıra onlara saygı duyulmasının da gerektiği ifade edilmiştir. Demirtaş (2018) bilimsel etik bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacı ile yürütmüş olduğu çalışmada kopya, korsan, başka birinin fikrini izinsiz kullanma ve intihal ifadelerinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından dürüstlüğe aykırı davranışlar olarak belirtildiği ve öğretmenlerin bu davranışların bir kısmını öğrencilerinde gözlediklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak her toplum kendi düzenini sağlamak, kendinden sonraki nesilleri bu düzene bağlı yetiştirmek için bir takım etik kurallar oluşturmuştur. Bu kuralların bir kısmı toplumdan topluma değişirken bir kısmı ise evrensel değerler içerir. Bu açıdan bu değerlerin öğrencilere öğretilmesi ve davranışa dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin belirtilen etik

değerlere yeterince sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenler öğrencilerde dürüstlük ve saygı davranışlarını geliştirecek etkinliklere sınıfta daha fazla yer vermelidirler.
- Dürüstlük ve saygı davranışlarını sergileyen öğrenciler ödüllendirilmelidir.
- Öğrencilerin sınıf içi kurallara uymalarını sağlamak için kurallar öğrenciler ile birlikte hazırlanmalıdır.
- Sorumluluk davranışını geliştirmek için öğrencilere üstesinden gelebilecekleri küçük işler verilmelidir.

Kaynakça

Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies,* sayı. 28, ss. 413-427.

Aydın, İ., (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, 13,18-21, Ankara, Pegema Yayıncılık.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(2), ss. 1-24.

Banks, S. (2012). *Ethics and values in social work.* 4. Edition, UK:Palgrave Mcmillan.

Barkowski, S. C. ve Ugras, Y. J. (1992). The ethical attitudes of students as a function of age, sex and experience. *Journal of Business Ethics,* 11 (12), ss. 961 – 979.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ceyhan, B., (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının etik ilkeler hakkındaki görüşleri ve moral değerlerinin belirlenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Creswell, J. W. (2007).Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches. Sage Publications.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(1), ss. 255-269.

Ergin, Y., (2014). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.

Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), ss. 93-105.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. 20.11.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/ sayfasından ulaşılmıştır.

Mengi, A. (2017). Sınıf içi etik dışı davranış düzeyi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Turkish Studies,* 12(25), ss. 535-560.

Mertz, C., Eckloff, T., Johannsen, J. ve Van Quaquebeke, N. (2015). Respected students equal better students: Ivestigating the links between respect and performance in schools. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), ss. 74-87.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pieper, A., (1999). *Etiğe giriş,* (Çev., Atayman, Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Schwartz,M. (t.y) A philosophy paper on the character education movement for teacher education programs, Character Education Partnership.

Yıldırım A., Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Eğitimi Derslerinde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Kullanımı

Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

İnönü Üniveristesi Eğitim Fakültesi

erol.kocoglu@inonu.edu.tr

Dr.Şule EGÜZ

İnönü Üniveristesi Eğitim Fakültesi

Sule.eguz@inonu.edu.tr

Özet

5E Öğrenme Modeli, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanması, bilimsel süreç becerilerine odaklanması ve yetişekte problem çözme boyutunu vurgulaması nedeniyle, öğretimin düzenlenmesi ve yetişeğin tasarlanması için bir yol haritası görevi üstlenmektedir. Bu model kullanıldığında öğrenci; konuya odaklanır, bilgiyi keşfeder, organize edip sınıflar, yeni durumlara uygular, kavramsallaştırır Bu beceriler öğrencinin hem ön deneyimleri, hem sınıf etkinlikleri hem de çevreyle etkileşimleri sonucu oluşur. 5E modeli öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri aktif bir şekilde kullanmasını sağlayan, öğrencinin araştırma merakını arttıran ve öğrencinin beklentilerine cevap veren bir öğretim modelidir. Yapılan bu araştırmanın amacı da sosyal bilgiler derslerinde 5E modelinin kullanım sürecini irdelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada sosyal bilgiler derslerine giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu modeli, dersi aktarma sürecinde kullanırken modele ve modelin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkiye ilişkin algıları ön plana alınmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu Türkiye Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde araştırma konusuna ilişkin yeterlik düzeyleri dikkate alınmıştır. Araştırmada çalışma grubu üyelerinin konuya ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla alan uzmanlarının da görüşleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve çalışma grubu üyelerine uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında alan uzmanlarının konuya ilişkin farklı algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, 5E modeli, öğretmen, algı.

Use of 5E Learning Cycle Model in Social Studies Education Courses

Summary

Because the 5E Learning Model is based on constructivist learning understanding, focuses on scientific process skills, and emphasizes the problem-solving dimension in adulthood, it acts as a road map for the design of teaching and the design of teaching. When this model is used, focuses on the subject, explores the knowledge, organizes and classifies, applies to new situations, conceptualizes These skills are the result of both the student's preliminary experiences, class activities and environment. The 5e model is a teaching model that enables learners to actively use the knowledge and skills they possess, which increases the student's curiosity and responds to student expectations. The purpose of this research is to examine the use of the 5E model in the field of social studies education. In the study where descriptive scanning is used from qualitative research methods, social studies teachers entering into social studies courses take this model as a model while using the lesson in the transfer process and the perceptions about the effect that the model creates on the students are foregrounded. Research groups working in Turkey who work in the Ministry of Education due to state schools constitute 40 social studies teachers. In the selection of the teachers who constituted the study group, the proficiency levels related to the research topic were taken into consideration. A semi-structured interview form was prepared by the researchers and applied to the members of the study group, taking into account the opinions of field experts in order to determine the perceptions of the study group members on the topic. When the results of the study are examined, it is revealed that field experts have different perceptions about the subject.

Keywords: Social information, 5E model, teacher, perception.

Giriş

Bilmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin yapılandırılmasıyla ilgili kuramların değişmesi, 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim ortamları için yeni bir kavramsal çerçevenin oluşmasını beraberinde getirmiştir (Açıkgöz, 2002). Aslında bu değişim, gerçeğin nesnel olarak bilenden bağımsız olduğu, keşfedilir olduğu ve bu nedenle bilenden bilmeyene aktarıldığı geleneksel öğretim paradigmasından, bilginin birey tarafından kendi gözlemleri, yaşantıları ve mantıksal akıl yürütmeleriyle oluşturulduğu yapılandırmacı paradigmaya doğru değişimin yaşanmasıyla gerçekleşmiştir (Martin, 2009; Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013). Geleneksel yaklaşımda, öğrencilerin boş bir tahta gibi görülmesi (Brooks ve Brooks, 1999) ve bu nedenle bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması söz konusuyken (Prawat, 1992'den akt. Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013), yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili önceki bilgileri ve deneyimleri dikkate alınır. Öğretmen öğrencilerin önceki bilgilerini zenginleştirmeleri veya yeniden tanımlayabilmeleri için araştırmalar yürütmelerine yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999; Akpınar ve Ergin, 2005; Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013).

Yapılandırmacılık ülkemizde, İngilizce constructivism sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yine oluşturmacılık, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla yapılandırmacılık ifade edilmektedir

(Demirel, 2001; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Tüm bu kavramların temel dayanağını bilginin doğası ve öğrenme oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993: Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000).

Özünü, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması oluşturmaktadır (Perkins, 1999;

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Yapılandırmacı kuram, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimini temele alan çeşitli öğrenme döngülerini içerisinde barındırmaktadır.

Tablo 1. 5E Modelinin Aşamaları

5E Modelinin Aşamaları	
1.Giriş (Engage)	Öğrenciye çelişkili bir durumun sunulduğu, öğrencinin ön bilgisinin ortaya çıkarıldığı ve böylece öğrencinin konuya ilgisinin ve dikkatinin çekildiği aşamadır. Bu aşamada önemli olan araştırılacak problemle ilgili öğrencinin doğru cevabı bulması değil, öğrencinin değişik fikirler öne sürmesini ve soru sormasını sağlamaktır.
2.Keşfetme (Explore)	Öğrencinin bilimsel olguyla ilk elden tecrübeler geçirdiği bir aşamadır. Öğrenci araştırma konusu olan problem hakkında, güdüleme aşamasında öne sürdüğü fikirleri test edecek deneyler yapar.
3.Açıklama (Explain)	Öğrenci bulduğu sonuçları, sınıfıyla ve öğretmeniyle paylaşır. Sonuçlarını ön bilgisiyle karşılaştırır ve ön bilgisiyle ilgili açıklamalar geliştirir. Öğretmen öğrencilerin sonuçlarını açıklarken onları bilimsel terimler kullanmaya özendirir.
4.Derinleştirme (Elaborate)	Öğrenci kazandığı bilgi, beceri ve problem çözme yaklaşımını yeni durumlara uyarlar veya ve yeni problemleri çözmek için kullanır.
5.Değerlendirme (Evaluate)	Döngünün sonunda öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili derinlemesine düşünmesini sağlayan bir aşamadır. Aynı zamanda, yeni kavram ve becerileri öğrenmede öğrencinin kendi gelişimini değerlendirdiği bir aşamadır. Öğrenci neyi öğrendiğini, öğrenirken nerede zorlandığını, çalışma sürecinde başarılı olduğu ve başarısız olduğu bölümleri belirlediği, ön bilgisi ve yeni öğrendiği bilgi arasında bir karşılaştırma yaptığı yani üst bilişsel bir düşünme sürecini geçirdiği bir aşamadır.

Bu öğrenme döngü modellerinden biri de 5E modelidir. Bu model 1967 yılında Karplus ve Their tarafından Fen Öğretim Programı Geliştirme Çalışmasında geliştirilmiştir (Settlage, 2000'den akt. Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013). Modelin temel amacı, öğrencilerin bilim insanlarının yaptığı gibi kendi gözlemlerini yapmalarını ve bilimsel araştırma süreciyle meşgul olmalarını sağlamaktır (Martin, 2009). Modelde keşif, açıklama ve genişletme olmak üzere üç aşama yer almaktadır (Lawson, 1995; Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013). Bu modele zaman içinde iki aşama daha eklenerek beş aşamalı hale getirilmiştir. 5E öğrenme modeli olarak isimlendirilen döngü, eğitimde aşağıdaki tabloda verildiği gibi açıklanmaktadır (Çepni, 2005; King, 2005; Hanuscin ve Lee, 2007; Yıldız Feyzioğlu ve Demirci, 2013).

2004-2005 müfredat değişikliğiyle yapılandırmacı kurama dayanan 5E modelinin yansımaları, eğitimin birçok alanında görülmektedir. Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılımını temele alan bu model, birçok disiplini içeren sosyal bilgiler eğitimi çalışma alanında etkili bir şekilde kullanılması ya da uygulanması, süreçteki öğrenme düzeyini, öğrenme ortamını, anlamlandırma ve somutlaştırma düzeyini etkileme düzeyi bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı

"Sosyal bilgiler eğitimi çalışma alanında 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanımına ilişkin algıları belirlemeyi" temele alan bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışmanın amacı doğrultusunda görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmaya katılan alan uzmanlarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak 5E modeli deyince sizde çağrışım uyandıran kavramlar nelerdir?
- 5E modelini sosyal bilgiler dersinde kullanıyor musunuz, neden?
- Sosyal bilgiler derslerinde 5E modelinin kullanılmasını gerektiğini düşünüyor musunuz, niçin?
- 5E modelinin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sizce neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi çalışma alanında 5E öğrenme döngüsünün kullanılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma metodolojisi kullanılmıştır (Ekiz, 2003). Araştırmada, sosyal bilgiler eğitiminde 5E modelinin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını belirlemeye ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaç edinildiği için araştırma konusunun doğasına uygun olan olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında bir durum veya olayın tüm boyutları olduğu gibi derinlemesine incelenmesi amaçlanır. Aynı zamanda bireyin yaşantılarını algı görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, Malatya il merkezinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu üyelerinin belirlenmesinde amaçlı bir örneklem seçimi (purposeful sampling) prosedürü kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu 20 öğretmen seçilmiştir. Her bir üye araştırmanın amacı ve gönüllü katılım prosedürü hakkında önceden bilgilendirilerek gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet edilmiştir.

Çalışma grubu üyelerinin kimliklerinin deşifre edilmemesi ve korunmasını sağlamak için her bir üyeye 'sosyal bilgiler öğretmeni 1- sosyal bilgiler öğretmeni 20' arasını kapsayan rumuzlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra "sosyal bilgiler eğitimi çalışma alanında 5E öğrenme döngüsünün kullanılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı", temele alan bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırma konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilecek sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu, İnönü Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan alan uzmanlarına, içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 4 soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili çözümlemeler, nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizine tabi tutularak benzer temalar altında birleştirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından öncelikle ana temalar ardından bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve görselleştirilmiştir. Modelde yer alan ilişkileri gösteren temayı söyleyen kişi sayısı (frekansını) belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, temalarda yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilmiştir. Araştırmacı dışında iki uzmanla birlikte analizler yapılıp, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre araştırmacılar arasındaki uyum hesaplanmıştır.

Bulgular

5E Modelinin Çalışma Grubu Üyelerinde Çağrışım Uyandırdığı Kavramlara İlişkin Durum

Tablo 2. 5E Modelinin Çalışma Grubu Üyelerinde Çağrışım Yaptığı Kavramlar

Ana Tema: 5E Modelinin Çağrışım Yaptığı Kavramlar		
	Alt Temalar	f
G.1	Etkileşim-paylaşma	3
G.2	Birlikte öğrenme-etkileşim	6
G.3	Çağrışım yok (Model bilgisi yok)	7
G.4	Öğrenci merkezli eğitim-yenilenme	4
Toplam		20

Tablo 1'e bakıldığında çalışma grubu üyelerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak 5E modeli deyince sizde çağrışım uyandıran kavramlar nelerdir?" şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlarda farklılaştıkları gözlemlenmektedir. Çalışma grubu üyelerinin farklılaşması modele ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı yeterlik düzeylerine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmaya katılan 7 sosyal bilgiler öğretmenin modele ilişkin bir fikirleri olmadığı için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

Çalışma grubu üyelerinin tablo 2'de vermiş oldukları yanıtları içeren örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

"17 yıllık sosyal bilgiler öğretmeni olarak bu modeli ilk kez sizden duyuyorum. Görüşme formunda modele ilişkin betimleme yapmanıza rağmen ben bu soruya cevap vermek istemiyorum. Çünkü pratikte uygulamadığım bir model hakkında fikir yürütmek istemiyorum." (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 3)

"5E modelinin pratikte uygulamasını görev yaptığım 6 yıllık öğretmenlik hayatımda uygulamasam da modelin yapılandırmacı öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir döngüyü içerdiğini biliyorum. 5E öğrenme döngüsü modeli öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyle öğretmenin etkileşimini temele almaktadır. Dolayısıyla bende çağrışım yaptığı kavramlar etkileşime dayalı bilgi paylaşımıdır." (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 20)

3.2.5E Modelinin Çalışma Grubu Üyeleri Tarafından Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanmaya İlişkin Durum

Tablo 3. Çalışma Grubu Üyelerinin 5E Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına İlişkin Görüşleri

Ana Tema: 5E Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı		
	Alt Temalar	f
Evet	G.1. Öğrenciyi sürece katma	2
	G.2. Öğrencinin güdülenme düzeyini arttırma	1
Hayır	G.3. Program ve ders materyalinin uygun olmaması	5
	G.4. Modele yabancı olma	7
	G.5. Öğrenme ortamının uygun olmaması	3
Toplam		20

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan *"5E modelini sosyal bilgiler dersinde kullanıyor musunuz, neden?"* şeklindeki soruya çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları yanıtların içerik analizi yapılarak oluşan alt temalar tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinden sadece 3'nün bu modeli derslerinde uyguladığını diğerlerinin ise uygulamadığı söylenebilir. Uygulama ve uygulamama sebeplerini çalışma grubu üyelerinin 5 farklı alt temada gerekçelendirdikleri tablo 2'de görülmektedir. Çalışma grubu üyelerinin görüşlerinden hareketle elde edilen alt temaları içeren örneklendirilmiş görüşler aşağıda verilmiştir.

"Bu modele ilişkin yeterli seviyede bilgiye sahip olmadığım için sosyal bilgiler dersinde kullanmıyorum. Yıllardır önümüze gelen programların taslaklarında "bu program yapılandırmacı model temele alınarak hazırlanmıştır" şeklinde bir ibare görsek de süreçte öğretmeni pasifleştiren faaliyetlerden başka bir uygulama görmedik. Yani yapılandırmacı modelin uygulama şeklinin öğretmenler tarafından net olarak bilinmediği kanısındayım." (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 4)

"Bir öğretmen olarak girdiğim sosyal bilgiler dersinde bu modelin özelliklerini kullanıyorum. Çünkü süreçte öğrenci aktif ise araştırıp, sorgulayıp, keşfettikten sonra yaptıklarını öğrenme ortamında paylaşıyorsa orada zaten bu model kullanıyordur. Bizde derslerimizde öğrencilere bu özellikleri kazandırmak için bir takım etkinlikler yapıyoruz." (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 17)

5E Modelinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanma Gerekliliğine İlişkin Durum

Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan *"Sosyal bilgiler derslerinde 5E modelinin kullanılmasını gerektiğini düşünüyor musunuz, niçin?"* şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar, içerik analizi tekniğine tabi tutularak alt temalar halinde tablo 4'de aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 5E Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Ana Tema: 5E Modelin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulama Gerekliliği		
	Alt Temalar	f
Evet	G.1.Yaparak yaşayarak öğrenme-kalıcı öğrenme düzeyini arttırma	3
Hayır	G.2. Sosyal bilgiler pratik bir ders olmaması	7
	G.3. Sosyal bilgilerin hazır bilgiye dayanması	10
Toplam		20

Tablo 4'e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5E modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının sosyal bilgiler dersinin yapısından dolayı uygun olmadığını 2 alt tema ile gerekçelendirdikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin çalışma grubu üyelerinin örnek görüşü aşağıda verilmiştir.

"5E modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu model bana göre daha çok, deney yönteminin uygulandığı disiplinler için uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sosyal bilgiler, teorik alt yapısı yüksek olan bir çalışma alanı olması modelin kullanılmaması gerektiğine ilişkin kanıyı bende güçlendiriyor."(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2)

5E Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Bir Şekilde Uygulanabilmesi Yapılması Gerekenlere İlişkin Durum

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan *"5E modelinin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sizce neler yapılmalıdır?"* şeklindeki son soruya ilişkin çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş oldukları yanıtlar içerik analizine tabi tutularak alt temalar halinde aşağıda tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.Çalışma Grubu Üyelerinin 5E Modelinin Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Ana Tema: Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Bir Şekilde 5E Modelinin Kullanılması		
	Alt Temalar	f
G.1.	Modele İlişkin Öğretmenlere Eğitim Verme	10
G.2.	Modelin Kullanımına İlişkin Etkinliklere Ders Kitaplarında Yer Verme	5
G.3	Öğrenme Ortamını Düzenleme	5
Toplam		20

Tablo 5'te alt temalar halinde verilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"Hangi sistem ya da modeli kullanırsanız kullanın öncelikle uygulayıcılarınızın o sistemi bilip tanıması ve uygulanış biçimini bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bundan dolayı 5E modelinin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde kullanılması için uygulayıcı görevini üstlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin modeli bilip tanımasına yönelik eğitimler alması gerektiğini düşünüyorum." (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 14)

Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler derslerinde 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanım sürecini temele alan bu araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında birbirinden farklı akademik olarak sorgulanması gereken dikkat çekici sonuçlar olduğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında daha çok dikkat çekici olan sunucun çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun modele ilişkin alt yapılarının olmaması bundan dolayı sosyal bilgiler dersinde uygulanmasına karşı olmalarıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin modeli bilmemeleri yıllardır ülkemizde eğitimde kullanılan yapılandırmacı kurama ilişkin yeterlilik düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Çünkü, 5E öğrenme döngüsü modeli yapılandrımacı kuramın içerisinde yer alan uygulamaya dayalı bir etkinlik modelidir. Modelin sosyal bilgiler derslerinde etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle;

- ✓ Yapılandırmacı kuram ve bileşenlerine ilişkin öğretmenlere eğitimler verilip modeli kullanma konusunda desteklenmelidir,
- ✓ Yapılandırmacı kuram ve bileşenlerinden olan 5E modelinin uygulanabilmesi için etkinlik temelli ders kitaplarının hazırlanması gerekir,
- ✓ Modelin rahatlıkla uygulanabilmesi için öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekir (Sınıf mevcudunun düşürülmesi, materyallerle desteklenmesi) gerekir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2002). Aktif Öğrenme (Birinci Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Brooks, G. and Books M.G. 1993). The Case For Constructivist Classrooms. Virginia: ASCD Alexandria.

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çepni, S. (2005). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. (Ed: Çepni, S.) 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayınevi.

Demirel, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hanuscin, D. L. ve Lee, M.H. (2007). Using a Learning Cycle Approach to Teaching the Learning Cycle to Pre-Service Elementary Teachers. Paper presented at the 2007 annual meeting of the Association for Science Teacher Education, Clearwater, FL. http://web.missouri.edu/~hanuscind/aste20075E.pdf (09.09.2008).

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G.(2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI (2),383-402.

King, K. P. (2005). "Making sense of motion". Science Scope, 27 (5), 22-26.

Lawson, A. E. (1995). Science Teaching and the Development of Thinking. Wadsworth Publishing Company. United States of America (Belmont, California): A Division of Wadsworth, Inc. International Thomson Publishing.

Martin, D. J. (2009). Elementary Science Methods: A Constructivist Approach. 5th Edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Martin, D. J. (2009). Elementary Science Methods: A Constructivist Approach. 5th Edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. London: Sage Publications.

Perkins D.N. (1999). The Many Faces of Constructivısm. Educational Leadership. 57(2), 354–371.

Prawat, R. S. (1992). "Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective". American Journal of Education, 100 (3), 354-395.

Settlage, J. (2000). "Understanding the learning cycle: Influences on abilities to embrace the approach by school teachers". Science Education, 84, 43-50.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Feyzioğlu, E. ve Demirci, N. (2013). Sınıf ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin 5E Öğrenme Modeliyle İlgili Bilgileri, Farkındalıkları ve Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24(10), 131-163.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Görüşleri

Güllü Aslan

aslangullu19@gmail.com

Doç. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi,

arifee@anadolu.edu.tr

Özet

Bireylerin hayata karşı yaşam becerisine sahip olması önemli bir kazanımdır. Bu kazanımı eğitim ile bireylere kazandırmak günümüz devletlerinin bir sorumluluk alanı haline gelmiştir. Türkiye de ise yenilenen 2017 ilköğretim programında medya okuryazarlığı tüm derslerde kazandırılması gereken temel becerileri arasında yer almıştır. 2018'de yenilenen öğretmen eğitimi programları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında "Medya okuryazarlığı ve eğitimi" dersi programda yer almıştır. Bu beceriyi kazandıracak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ve eğitimi konsunda yeterli bilgi ve beceri ile donanmış olması önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin bu konuda edindikleri bilgi ve deneyimin ne olduğu önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma medya okuryazarlığı dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların belirlenmesinde de amaçlı örneklem türlerinden olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları Medya okuryazarlığı I dersinde medya ile ilgili teorik bilgi edinmiş olduğu tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı II dersinde ise medya mesajlarını analiz edilmesini öğrenmişlerdir. Ancak öğretmen adayları bu derste dersin sosyal bilgiler dersiyle ilşkilendirme ve medyanın kullanılması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersi öğretmen adaylarına, sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek işlenebilir ve sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik örneklerle zenginleştirilerek verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları

Social Studies Teacher Candidates' Views On Media Literacy Course

Summary

İt is a significant achievement that individuals have the ability to live against life. It has become a responsibility of today's states to bring this life skill with all the education channels to today's people. The renewed primary educadion program in 2017 Turkey media literacy was one of the basic skills that should beimported in all lessons. Teacher education programs renewed in 2018 and "media literacy and education courses in the elective courses. İt is important in the sesnse that teachers who will teach this skill should have the ability to earn media literacy and be equipped with sufficient knewledge and skills. İn this context, what is the knowledge and enperience that teachers have in this issue comes out as an important research topic. İn this research, it was aimed to reveal the opinions and experiences of the teacher candidates who took the media literacy courses. This research was conducted with quantat research approach. Criteria soupling which is a typ of the determination of the participants in the survey. According to the result of the research, it was determined that teacher candidates had theoretical knowledge concerning media in the social studies course. However, teacher candidates expressed that they had no adequate knowledge on associating the programme with the social stuties and the use of media. Thus media literacy course canbe taught within the scope of the social studies course, enriching multi-purpose examples.

Keywords: Media literacy, Social studies, Teacher candidates.

Giriş

Günümüzde medya giderek daha fazla insan hayatına girmekte ve yaşamın pek çok pek alanında yer almaya başlamıştır. İçinde bulunduğumuz çağda teknolojik gelişmeler bize enformasyon/bilgi ulaşım olanakları, teknolojinin giderek ucuzlaması ve taşınım kolaylığı, medyanın insanları etkileme gücünü arttırmıştır. Medyanın insan davranışlarını şekillendirmesi ve dengesiz medya tüketim alışkanlıklarını ortaya çıkarması gibi etmenler medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Şahin 2011).

Medya okuryazarlığı medyadaki çeşitli biçimlerde ki mesajlara ulaşma, mesajları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Aufdorheide 1993, akt. Altun 2010). UNESCO, medya okuryazarlığının tanımını şu şekilde yapmıştır; "Hem pratik ve teorik sanatlar olarak medyanın ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitim gibi tüm seviyelerindeki ve tüm durumdaki çalışma, öğrenme ve öğretim biçimleri, tarihi, yaratıcı ve kurallarını ve değerlendirmesidir" (UNESCO, 1984). Medya okuryazarlığının temelinde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek vardır. Örneğin anahtar düşünceleri nasıl ayırt edebileceğini bilmek, çeşitli düşünceler arasında nasıl bağlantı kurulacağını bilmek, uygun soruları nasıl sorabileceğini bilmek, yanıtlar oluşturabilmek, yanlışlıkları fark edebilmek vardır ki bunlar

demokratik bir toplumda entelektüel özgürlüğü ve tam anlamıyla vatandaşlık görevini yerine getirmeyi sağlamaktadır (Jolls ve Thoman, 2008, aktaran, Bütün, 2008). Vatandaş olarak teknoloji, medya ve toplumdaki değişimleri, demokratik bir toplumda aktif katılımcı olabilme, medya mesajlarını doğru şekilde okuyabilme ve medyayı kendi üretebilmesi için eleştirel medya okuryazarlığının geliştirilmesini gerektirmektedir (Kellner ve Share, 2005, aktaran,).Bu açıdan bakıldığında medya okuryazarlığı eğitimi vatandaşlık eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur.

Yirmi birinci yüzyılda medya yaşamın önemli bir parçası haline gelirken medya okuryazarlığı bireylerin sahip olması gereken beceriler arasına girmiştir. Bu becerinin öğretimi ise yine büyük oranda eğitim sistemine düşmektedir. Eğitim sistemi, bireylerin çağın koşullarına uyum sağlayabilecek becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Tüm eğitim kanalları ile günümüz insanına bu yaşam becerisini kazandırmak günümüz devletlerinin bir sorumluluk alanı haline gelmiştir. Bu yaklaşım ile devletler, örgün öğretim programlarına medya okuryazarlığı becerisini yerleştirerek yeni nesillerin bu beceri ile donanımlı bir biçimde eğitim sürecini bitirmelerini amaçlamaktadır.

Thoman (2003, aktaran Altun, 2013) medya okuryazarlığı eğitiminin, bireyi bilinçlenmesi gerektiğini ve bazı becerileri kazandırması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun içinde bireyin tüm medya mesajlarını kurgulanmış olduğunu, yapılandırılan metin mesajlarını kendi kuralları olan yaratıcı bir dil kullandığını fark etmesini sağlatması gerekir. Birey farklı kişilerin aynı medya mesajının başka türlü yaşadığını, medyanın temelinde kazanç amaçlı bir sektöre olduğu bilincine sahip olmalıdır. Medyaya değerler ve farklı bakış açıları yerleştirildiğini bilincine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran, Bütün 2010).

Etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan ilköğretimde yer alan sosyal bilgiler dersi, medya okuryazarlığı eğitiminde önemli bir role sahiptir. Bu ders öğretim programında medya okuryazarlığına bilgi, beceri ve değerlere yer verilmiştir. Dolayısıyla bu dersi veren öğretmenlerin yeterliği öğrencilerin bu medya okuryazarlığı yeterliği kazanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Dolaysıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretmen eğitim programlarında nasıl bilgi ve deneyim kazandıkları bir araştırma sorunudur.

Medya okuryazarlığının önemi her geçen gün artarken Türkiye de yenilenen 2017 ilköğretim Programında medya okuryazarlığı tüm derslerde kazandırılması gereken temel becerileri arasında yer alınmıştır. 2018 programındaki temel becerilerden olan “dijital yetkinlik” alanının doğrudan medya okuryazarlığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretim programındaki dijital yetkinlik alanı ise şöyle tanımlanmıştır (MEB, 2018)

Bilgiyi araştırma, toplama ve işleme yeteneği ile bağlantıları tanımlarken, sanalı gerçekten ayırmayı, eleştiren ve sistematik yolda kullanmayı içerir. Bireyler karmaşık bilgiyi üretmek, sunmak ve anlamak için teknolojik araçları kullanma becerileri ile birlikte internet hizmetlerine erişebilme araştırma ve faydalanma becerilerine sahip olmalıdır. Bireyler aynı zamanda eleştirel düşünme ve yenileme desteklemek için bilim ile teknoloji kullanabilme becerilerine sahip olmalıdır.

İlköğretim Programında yer alan sosyal bilgiler dersinde medya okuryazarlığı kazandırılacak beceriler arasında yer almaktadır. Bu beceriyi kazandıracak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığının kazandırma yeteneğine sahip olması ve yeterli bilgi ve beceri ile donanması bağlamında önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin bu konuda edindikleri bilgi ve deneyimin ne olduğu önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri konusunda Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Alanyazında, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri (Karaman ve Karataş, 2009), bilsisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri (Som ve Kurt, 2012), Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı derine yönelik görüşleri (Kansızoğlu, 2016), öğretmen adaylarının televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri (Yeşil ve Korkmaz, 2008), öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesi (Karasu ve Arıkan, 2016) konulu çalışmalar yapılmıştır. Ancak, doğrudan medya okuryazarlığı eğitimi verecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri konulu çalışma oldukça azdır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı görüşleri (Deveci ve Çengelci, 2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolü (Çelik, 2011), öğretmen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki (Nalçacı, Meral, ve Şahin, 2016) çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmanın bu alandaki çalışmalar katkı sağlaması umulmaktadır.

Son yıllarda, medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar ile, bazı üniversitelerin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında sosyal bilgiler eğitimi lisans programlarında medya okuryazarlığı seçimlik ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 2018'de yenilenen sosyal bilgiler öğretmenliği programında medya okuryazarlığı eğitimi zorunlu alan eğitimi dersi olmuştur. Bu araştırma bir üniversitede medya okuryazarlığı dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adayları, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı dersi, medya okuryazarlığı dersinin kazandırdıkları, medya

okuryazarlığı dersinin kendi mesleki deneyimine katkıları konusunda görüşleri neler olduğunu belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersindeki deneyimleri ve buna ilişkin geliştirdikleri görüşleri belirlendiği için nitel araştırma kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi kişisel deneyimden ziyade sistematik bir şekilde bir konu üzerinde odaklanıp grupla yönetilen görüşmedir (Ekiz, 2003). Bireysel görüşmelerin yanında odak grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, gruptaki bireylerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Görüşme yapılan gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği cevap diğer birey tarafından duyulması, onlara da kendi düşüncesini yaratma fırsatı verecektir. Araştırmacı eğer toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşünüyorsa ve daha fazla bireye ulaşması önemli ise odak grup görüşmesi yapmasında yarar vardır (Yıldırım, Şimşek 2006.)

Katılımcılar

Araştırmaya katılanların belirlenmesinde amaçlı örneklen türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem araştırmaya katılanların belirli ölçütler ile belirlenerek seçilmesine dayanır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmaya Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında öğrenim gören "Medya Okuryazarlığı I" ve "Medya okuryazarlığı II" dersini alan öğretim adayları katılmıştır. Katılımcıların kod isimleri ve kişisel özellikleri Talo 1 de gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının bu derslerden birini alıp geçmeleri temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu kapsamda bu dersleri alan ve geçen gönüllü öğrencilerle araştırma yapılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Kod isim	Yaş	Kullandığı Sosyal Medyalar	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği
Buse	22	Twittter, Facebook, Instagram, Watsapp	Ev Hanımı	Şöför
Dilek	22	Facebook, Instagram, Watsapp	Aşçı	Güvenlik Görevlisi
Murat	23	Twittter, Facebook, Instagram	Ev hanımı	Çiftçi
Ali	21	Twittter, Facebook, Instagram	Ev hanımı	Çiftçi
Gökhan	24	Youtube, Twittter, Facebook, Instagram	Ev hanımı	Çiftçi
Emre	22	Twittter, Facebook, Instagram	Ev hanımı	Çiftçi

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme araştırmacılara belirlenen sorular dışında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla ek sorular sorulmasına olanak yaratmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşmeler grup ve bireysel biçimde gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada öğretmen adayları ile grup görüşmesi yapılmıştır. Grup görüşmesi belirlenen sınırlı bir konu hakkında katılımcıların bakış, açılarına, deneyimlerine ve tutumlarına detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmek amacıyla kullanılır. Grup görüşmesinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Grup görüşmesi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak ses kaydına alınan görüşme verilerinin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, verilerin dökümü yapılmış ve veriler yazılı formata dönüştürülmüştür. İki araştırmacı tarafından görüşme dökümleri tek tek okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından verilerin hangi temalar altında toplanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Belirlenen temalara göre veriler, araştırma soruları çerçevesinde gerekli yerlere yerleştirilerek bulgular elde edilmiş. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için araştırmada elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Yapılan örnek aktarmalarda tamamen aynı görüşü belirten, birebir benzer ifadelerin yer aldığı öğretmen adaylarının ifadelerinden sadece bir kaçına yer verilmiştir. Dolayısıyla, her tema altında katılımcı öğretmen adaylarının tamamının ifadesi yer almamaktadır. Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplamalarını sağlamak için isimlerinin belirtilmeyeceği ifade edilmiş ve kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, I) medya okuryazarlığı dersinin seçilmesi, II) Medya okuryazarlığı dersinin kazandırdıkları, III) Medya okuryazarlığı dersinde kullanılan yöntem ve teknikler ve IV) Medya okuryazarlığı dersinin mesleki gelişimlerine katkısı olmak üzere dört ana temada sunulmuştur.

Medya Okuryazarlığı Dersinin Seçilmesi

Görüşmede elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bir bölümünün seçmeli olan medya okuryazarlığı dersini tercih etme sebebi, medyaya karşı olan ilgilerinin olması ve medyanın sosyal bilgiler dersi ile ilgili olduğunu düşünmeleridir. Bazı öğrenciler ise bu dersin kontenjanın boş olması sebebi ile seçtiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayı, Buse medya okuryazarlığı dersini seçme nedenini şöyle belirtmiştir: "*Medyanın bölümümle ilişkisinin olduğunu düşünüyorum. O yüzden bende seçtim. İleride yardımcı olabilir diye düşünüyorum. Bilgim vardı, bilerek ve isteyerek aldım.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayı Emre ise, dersi seçme nedenini şöyle ifade etmiştir: "*Medya bildiğiniz üzere gerek toplumda gerekse okulda olsun insanlar medya ile iç içeler. Biz de birer öğretmen adayı olduğumuz için, bu medyayı daha doğru ve düzgün kullanmak amacı ile bu dersi seçtim*".

Medya Okuryazarlığı Dersinin Kazandırdıkları

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersinde kazandırdıkları deneyimlere ilişkin olarak, ders sonrası medyada kullanılan yöntemlere karşı farkındalıklarının artığını, medyanın altında yatan nedenleri fark ettiklerini, insanların dikkatini çekmeye yönelik kullandıkları yöntemlerin farkına vardıklarını, aynı olayın nasıl farklı farklı şekillerde sunulduğunun farkına vardıklarını dile getirilmiştir. Ayrıca derste kitle iletişim araçlarına ilişkin teorik bilgilerini edindiklerini, örneğin radyonun, televizyonun tarihçesi ile ilgili bilgi edindiklerinin bilgisini vermişlerdir.

Medya okuryazarlığını alan öğrencilerin en çok dile getirdikleri noktalardan biri madyaya karşı duyarlık kazanmış olmalarıydı. Medyayı takip etme, medyadan haberder olma bcerilerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Gökhan, dersin medyaya karşı farkındalık kazandırdığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Dersde, derse gelmeden önce haberleri takip edip bir şekilde ilginizi çeken haberi sunabilirsiniz gibi bir öneri gelmişti. Bunu yaptık bu da hiç haberden haberdar olmayan insanların ders zoruyla bir şekilde bir yerlerden haberdar olmayı ve bir şeyler okumayı ve bir şeylerin farkına varmasını sağlamıştı. Bence bu güzel bir durumdu.*" Gökhan'ın belirttiği gibi medyaya ilgili olmak aslında medyayı izleme becerisini birlikte getirmiştir. Bu derste medyaya karşı öğretmen adaylarının duyarlık geliştirmesi

onların aynı zamanda medyayı izleme gibi bir vatandaşlık yeterliğini kazanmalarınada etkili olmuştur.

Medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adayları, bazı konuların farklı şekillerde medyaya yansıtıldığını ve yanlı haberleri çok rahat anlayabildiklerini söylemişlerdir. Emre bu konudaki görüşlerini "*... insanların ilgi alanlarını nasıl yansıttıklarını gördük belki de. Örneğin aynı konu vardı herkes farklı bir şekilde yansıtıyordu konuları. Cümleleri ile görselleri ile izleyicilere farklı yansıtıldığını gördük*" biçiminde dile getirmiştir. Öğretmen adayları, medyanın günlük yaşamımlarını nasıl etkilediğini anladıklarını, medyanın kendilerini nasıl yönlendirmeye çalıştığını farkettiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle reklamlardaki mesajların kendilerini nasıl yönlendirmeye çalıştığını farlettiklerini şöyle açıklamışlardır. Dilek bu konuda şıunları söylemiştir:

> *Ben kendi sunumumda kullanmıştım. Kötü bir olay, bir santralin kurulması olayı. Kötü bir olay, bilene kötü, bilmeyen için reklamlarda öyle bir yansıtılıyor ki reklamlarda, ülkemiz için harika, artık dışa bağımlı olmayacak. Reklamlarda çocuklar çok mutlu gülümsüyor, her yer yemyeşil asla olmadığı gibi işte güzel lanse edilmiş bu bize faydalı diye. Birde bir arkadaşım sunum yapmıştı gerçekte öylemi demiştim tam da hatırlamıyorum içeriği ama. Anlattığı şey sinema ile ilgiliydi, sinemada birden senin de kola alman için yaptıkları teknikleri anlattı ve bizi nasıl kola almaya teşvik ettiklerini anlattı. Belli mesajlar verdiklerini. Şimdi sinemaya giderken daha farkına vararak bakıyorum.*

Öğretmen adayları derste araştırma konuları olarak medyadan kimi programları ele aldıklarını ve sınıfta sunduklarını anlatırken bu programlarla ilgili bilgi edindiklerini dile getirmişlerdir. Murat ve buse bir grup ödevi olarak "Evlilik programlarını" araştırdıklarını ve bu programlarda medya mesajlarının nasıl verildiğini anlatmışlardır. Örneğin, Murat "*O dönem evlilik programları tartışılan bir konuydu bizde ders kapsamında o konuyu grup arkadaşlarımla araştırdık. Evlilik programlarının o dönemde ne kadar eleştirilse de konu üzerine gidecek olursak halkın bunu istediğin aslında fark ettik. Onun altında yatan nedenlere baktık. Hangi yaş grubunun daha fazla ilgi duyduğunu gözlemledik. Aslında erkekler ne Kadar laf etseler de kadın programları olarak adlandırdıkları programları izlediklerini fark ettik.*" derken Buse farklı bir açıdan bu programları eleştirmiştir: "*Bende aynı gruptaydım araştırmada zaten genelde topluma hitap eden yakışıklı ve güzel kavramlarını en öne çıkartılarak sıralama aşamasında onları öne koyuyorlardı insanları. Kamera daha çok onlara yakınlaşıyordu ya da olay yaratabilecek bir dans, ses özellikleri olanları kullandıklarını fark ettik. Reyting uğruna nasıl insanların aşağılandığını, insanları nasıl harcadıkların fark ettik ve bundan sonra daha çok farkında olarak izledim.*"

Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmen adayları, medya okuryazarlığı I ve medya okuryazarlığı II de farklı amaçlarla ve farklı tekniklerle ders işlemişlerdir. Medya okuryazarlığı I dersinde öğretmen adayları temel medya bilgilerini teorik olarak almışlar. Medya raçlarına ilişkin araştırmalar yaparak sunmuşlardır. Bu nedenle, öğretmen adayları bu dersin daha çok sunum ve slayt yaparak geçtiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmen adayları medya okuryazarlığı dersinde daha çok etkin öğretim yöntemlerinden yararlanmayı önermişlerdir. Öğretmen adayları, medya okuryazarlığı II dersinde ise medyada doğru bilgiye ulaşmayı, medya mesajlarını analiz etmeyi, altında yatan nedenleri bulmaya çalıştıklarını, kendi medya mesajını oluşturmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, medya okuryazarlığı I dersinde daha çok temel bilgiler elde darken

Medya okuryazarlığı II dersinde daha çok medya mesajlarını analiz etmişlerdir. Buse derste kullanılan yöntemleri şu şekilde ifade etmiştir: "Birincisin *de (medya okuryazarlığı I de) araştırma yaptık konuyu öğrendik, nasıl yapıldığını, geliştiğini öğrendik çerçevesini çizdik, doğru bilgiye ulaşmaya çalıştık bu çok önemli bence, ikicisinde bunu hangi çerçeve içerisinde yansıtabileceğimizi öğrendik.*" Murat, medya okuryazarlığı II dersinde dergi hazırladıklarını ve madya ile ilgili birçok bilgiyi uygulama olanağı yakaladıklarını söylemiştir. "*Konular da sunumlar ve slaytlar yaptıktan sonra, ikincisinde dergi hazırlama süreci hakkında bilgi edindik. Bir derginin bilgisayar ortamında hazırlama aşaması ile ilgili baya bilgi edindik".* Emre medya okuryazarlığı II dersisnin daha katılımlı geçtiğini ve daha memnun olduklarını şöyle: "Dersleri *daha çok tartışma yürüteceğimiz yöntem ve teknikler kullandık. Örneğin beyin fırtınası, tartışma yöntemi gibi yöntemler kullandık. Ayrıca slaytlarla sunum yaparak yürüttük dersleri. Daha çok bilgiye yönelikti. Benim konum internetin ne zaman ortaya çıktığı, Kim tarafından ortaya çıkarıldığı, Türkiye de ilk hangi üniversite de kullanıldığına yönelikti. Onun üzerine durduk."* Aynı zamanda öğretmen adayları medya okuryazarlığı dersinin içerik olarak gündemden etkilendiğini ve bunun da derse işleyişine yansıdığını dile getirmişlerdir. Murat derste yaşadıkları durumu şöyle açıklamıştır: "Bir *de açık konuşmak gerekirse bizim dersi aldığımız dönem biraz karışık bir dönemdi. Siyasi olarak, ülkemiz çok fazla tartışmalara giremiyorduk, en ufak bir tartışmada çok farklı bir yerlere çıkabilirdi ve çok farklı bir konuda tartışma çıkabiliyordu. Bu yüzden çok tartışma ortamı yaratılmıyordu."*

Medya Okuryazarlığı Dersinin Mesleki Deneyime Katkıları

Öğretmen adayları, bu dersin sadece medya okuryazarlığı olduğu için medya okuryazarlığı eğitimi konusunda eksik kaldığını dile getirmeişlerdir. Öğretmen adayları, medya okuryazarlığının sosyal bilgilerle ilişkilendirmesi ve mesleklerinde nasıl kullanması gerektiği konusunda yeterli bilgi ve deneyim yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın, bu derste edinmiş oldukları deneyimler sayesinde bunu öğrencilerine yansıtacaklarını dile getirmişlerdir. Murat, bu ders sonrasında aldığı bilgilerle öğrencilerin yanlışları göstermede yardımcı olacaklarını şöyle dile getirmiştir:

Bu derste edindiğimiz bilgilerle çocuklara bariz olarak yanlış olan şeyleri görmelerini sağlarız öncelikle. Ama hiçbir zaman fikirlerini etkilemek için net olarak bu yanlıştır bu doğrudur demeyiz. Ama net bariz yanlış varsa, o da bu yanlıştır, bunu yapmamamız gerekiyor gibi hatırlatmalar tabii ki de yaparız. Ama hiçbir zaman fikirlerini değiştirmek için kendi ideolojimizi yansıtmayız. Hocamız aslında hemen her şeyi yaptı bizim için. Sürekli medyayı takip etmemiz konusunda eleştirmemiz konusunda biz sürekli yönlendirdi. Ama sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirmesi konusunda biraz eksik kaldı.

Gökhan sosyal bilgiler dersi öğretim programında medya okuryazarlığı ile doğrudan bağlantılı olan ünitelerin olduğunu ama yeterli olmadığını bunun daha da attırılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "*Medya okuryazarlığı en çok birey ve toplum ünitesinde verebiliriz. Bizim ilk ünitemiz oda sosyal bilgi dersi için burada da farkındalık saygı duymadan yola çıkarak, oradan daha çok verebiliriz. 4. Sınıf öğrencilerinden başlayarak verebiliriz. Medya okuryazarlığı kazanımları bu konuda eksik kalıyor bence daha fazla kazanımın olması gerekir."*

Buse edindiği bilgileri öğretmenlik uygulaması dersinde kısmen kullanmaya çalıştığını, kendi bu dersteki deneyimleri ile sosyal bilgileri birleştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Buse, insan hakkları ihlallerinin medya haberlerine nasıl yansıdığını öğrencilerle birlikte analiz etmeye çalıştığını söylemiştir. Buse bu konuda şunları şöylemiştir: "*Ben şuan staj yaptığım okulda kullanıyorum. Geçen hafta işlediğim konu için çocuklara konu ile ilgili gazete haberlerini getirmelerini istedim. Getirdikleri gazeteleri üzerine tartıştık. Konu hak, özgürlük ve eşitlik kavramları ile ilgiliydi, ihlallerinin nasıl yansıtıldığını tartıştık."* Emre, sosyal bilgiler edsrinde medyanın kullanımına ilşkin olarak medyanın olumsuz değilk, olumlu taraflarından nasıl yararlanılabilceğini öğrencilere öğretmek gerktiğini söylemiştir. Bu konudaki görüşlerini *"Biz medya okuryazarlığı dersinde daha çok medyanın nasıl olumlu yanlarını kullanabiliriz diye üzerinde durduk. Biz de kendi öğrencilerimizi bu medyadan zararlı değil de daha yararlı faydalı yönlerini bulmaya çalışacağız. Faydalı bir şeyler yapmaya çalışacağız."* şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersinde medya araçları ve süreçlerine ilişkin temel bilgilerin yanı sıra, medya mesajlarını çözümleme, anlama, medya mesajlarını çözümleme, analiz etme, kendi mesajını oluşturma gibi medya okuryazarlığının temel becerilerini kazandığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonuçları Çakır, Koçer ve Aydın'ın (2012), ilköğretim öğrencilerinden medya okuryazarlığı dersi alan öğrenciler ile bu dersi almayan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyinin karşılaştırılması çalışmasında, öğrencilerin medyaya ilişkin farkındalık oluşturulmasında bu derslerin etkili olduğu sonucuna ulaşılırken, medya okuryazarlığı düzeylerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kansızoğlu'nun (2016) eğitim

fakültesi Türkçe öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, medya okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının, sosyal yaşam ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerde gerekli beceri ve yeterlikleri geliştirmeleri için dersin niteliğinin önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmen adayları, bu dersin sosyal bilgiler eğitiminde medya okuryazarlığı eğitimi konusunda kendilerine fazla katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına göre öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı dersi gerekli ancak yeterli değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına göre, öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı yerine medya okuryazarlığı eğitimi dersi verilmeli ve bu derste temel medya bilgileri, medya mesajlarının analizi ve alan eğitimine ilişkin uygulamalı örnekler verilmelidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğine ilişkin araştırma sonuçları ortaya koymuştur (Deveci ve Çengelci, 2008; Kansızoğlu, 2016).

Bu araştırma sonuçlarından biri de dersin öğretim süreciyle ilgilidir. Öğretmen adayları dersin öğretim sürecinde katılımlarının az olduğunu daha fazla uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin beklentisinin yüksek olması, diğer fakültelerdeki öğrencilere göre, öğretim süreçlerini bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada öğretmen adayları, bu dersin alan eğitimi uzmanları tarafından verilirse medya okuryazarlığı ile alan eğitimi arasındaki ilişkide kurulabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dersi veren öğretim görevlisinin eğitim fakültesinde olması ve sosyal bilgiler dersi programına hakim olmasının daha olumlu olacağını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Kansızoğlu'nun (2016) Türkçe öğretmen adaylarının bu dersin alan uzmanları tarafından verilmesini istediği şeklindeki araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızın sonunda öğretmen adaylarının 2018 de yenilenen sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programında medya okuryazarlığı eğitimi dersinin zorunlu olmasının olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Alan yazında medya okuryazarlığı kavramı, Türkiye`deki eğitim fakültesinde dersi kimler verebilir, nitelikleri neler olmalıdır, hangi seviyede ve nasıl bir kapsamla verilmelidir?" sorularına yönelik çalışmalar yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersinin gerekliliğine inandıkları ve bu dersin farklı düzeylerde de verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır (Karakaş, Sözer, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre, bu dersin uygulanmasına yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmen eğitimi programlarında medya okuryazarlığı dersi yerine medya okuryazarlığı eğitimi dersi yer alabilir.

- Medya okuryazarlığı dersinin ders saati ve kredisi artırılabilir.
- Medya okuryazarlığı dersi, temel medya bilgisi, medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi olmak üzere üç temel kısımdan oluşabilir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi dersi etkin öğretim yöntemlerinin kullanılan uygulamalı olabilir.
- Medya okuryazarlığı eğitini dersinde öğretmen adaylarına alan eğitimine (sosyal bilgiler eğitimi) yönelik uygulamalı örnekler verilebilir.
- Medya okuryazarlığı eğitimi dersi hem medya hem de alan eğitimine hakim öğretim üyeleri tarafından verilebilir.

Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı dersi gerekli ancak yeterli değildir. Bu dersin medya okuryazarlığı eğitimi biçiminde yapılandırılması ve nitelikli bir eğitim sağlanabilmesi için gerekli düzenlemelerin (Program, öğretim süreci, öğretim üyesi, teknolojik altyapı, vb) yapılması gerekir.

Kaynakça

Alagözlü, Ç. (2012). *Türkiye'de ve avrupa birliği ülkelerinde medya okuryazarlığı* (Uzmanlık Tezi), RTÜK, Ankara

Altun, A. (2008). Türkiye'de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16: 30-34

Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Altun, A. (2013). Medya okuryazarlığı. Gençtürk, E. ve Karatekin, K. (Ed), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlık* (180-205). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, ABD ve Kanada.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Binark, M. ve Bek, M. (2007). Eleştirel medya okuryazarlığı kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bozkurt, F. ve Coşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergsi, 5(4), 493-511.* http://dergipark.gov.tr/download/article-file/516400

Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmeni öğrenci ve veli görüşleri (Samsun ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çakır, H., Koçer M. ve Aydın, H. (2012). Medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin medya izleme davranışlarındaki farklılıkların belirlenmesi. *Selçuk İletişim,* 7(3), 42-54.

Çelik, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarinin çok kültürlü bakiş açisi geliştirmelerinde medya okuryazarliği dersinin rolüne ilişkin bir çalişma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Deveci, H. & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 25-43.

Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarinin medya okuryazarliği beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasindaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 17(67), 1234-1251.

İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya:

İnceoğlu, Y. (2006). Medyayı doğru okumak. Türkoğlu, N. (Ed*). Medya Okuryazarlığı* (4-7). İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını.

Karakaş, A., Sözer, M., A, (2018). Eğitim fakülteleri için "medya okuryazarlığı" eğitim programı, Kırıkkale Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)* Cilt 8, Sayı 2, (593-606).

Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online,* 8 (3), 798-808.

Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Ege Eğitim Dergis, 17(2), 549 - 566

Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale

Kansızoğlu, H. B., (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486, 2016.

Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarinin eleştirel düşünme ile medya okuryazarliklari arasindaki ilişki. *Doğu Cografya Dergisi,* 36: 1-12

MEB. (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/ veri tabanından elde edilmiştir.

RTÜK (2006). Medya Okuryazarlığı Projesi. http://www.rtuk. gov.tr/ veritabanından elde edilmiş.

Sarsar, F. ve Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (16) 1: 165-176.

Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 2(1),104-119.

Şahin, A. (2011). Eleştirel Medya Okuryazarlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.

UNESCO. (1984). Media Education. Morsy Zaghloul (Ed) Paris: UNESCO

Yeşil, R. ve Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının televizyon bağımlılıkları, okuryazarlık düzeyleri ve eğitselliğine ilişkin düşünceleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 55 -72.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgilerde Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme: Bir Meta-Sentez Çalışması

M. Talha Özalp,

Kastamonu Üniversitesi, mtozalp@gmail.com.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akpınar,

Trabzon Üniversitesi, makpinar66@yahoo.com.

Özet

Dünyada son yıllarda eğitim anlayışında yaşanan değişiklikler öğretim programlarının vazgeçilmez bir öğesi olan ölçme ve değerlendirmeye de yansımış, bu değişiklikler araştırmacılar için yeni ve önemli bir çalışma alanı ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine 2003 ve 2017 yılları arasında hazırlanmış tezler ele alınmış ve bir meta – sentez incelemesi yapılmıştır. Toplamda Türkiye'de hazırlanmış 28'i yüksek lisans ve 4 'ü doktora olmak üzere 32 teze ulaşılmıştır. Bu tezler içerik analizine tabii tutularak türlerine, hazırlandığı yıllarına, danışmanlarına, konu alanlarına, örneklemlerine, yöntemlerine, amaç ve sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler frekansa dayalı olarak yorumlanmış, yer yer tablo ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir. Sonuç olarak çalışmaların en çok 2009 ve 2010 yılında, en çok Marmara Üniversitesi'nde ve betimsel olarak hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda örneklem olarak en çok öğretmenler kullanılmış ve veri toplama aracı olarak da anket/ölçek kullanılmıştır. Çalışmalar genelde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmıştır. İncelenen çalışmaların sonuçlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler için uygun yaklaşımlar olduğu ama öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmada yetersiz oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, ölçme ve değerlendirme, tez, içerik, meta-sentez, Türkiye.

A Study on Measurement and Evaluation of Social Studies: A Meta-Synthesis Study

Summary

In recent years, the changes in the understanding of education in the world have reflected on the measurement and evaluation which is an indispensable element of the curriculum. These changes have created a new and important workspace for researchers. In this research, theses prepared between 2003 and 2017 on the measurement and evaluation in social studies education was collected and a Meta - synthesis study was conducted. A total of 32 theses prepared in Turkey have reached, 28 of them are master's thesis and 4 of them are doctoral dissertations. These theses have been analyzed according to content analysis, their type, years of preparation, their advisors, subject areas, samples, methods, objectives and results. The obtained data are interpreted based on frequency and are shown using tables and graphs. As a result, it has emerged that studies were mostly prepared in Marmara University and in descriptive terms, mostly in 2009 and 2010. In the studies, the most teachers were used as the sample and the questionnaire / scale was used as the data collection tool. The works are usually focused on alternative assessment and assessment approaches and teachers' qualifications for assessment and evaluation. Alternative measurement and evaluation approaches in the results of the studies examined are suitable approaches for Social Studies but teachers were found to be inadequate to use measurement and evaluation methods.

Keywords: Social studies, assessment and evaluatıon, thesis, content, meta-synthesis, Turkey

Giriş

Sosyal Bilgiler; insanı ve insanın dâhil olduğu sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimlerini ortaya koyan, insanın yaşamını sürdürdüğü yeryüzünde insanla bağlantılı ve bağlantılı olmayan olayları, olayların sebeplerini, olaylar arasındaki ilişkileri açıklayan ve iyi insan olmanın sorumluluklarını belirten bilgilerdir (Çakıroğlu, 1987). Eğitim anlayışı olarak Sosyal Bilgiler Türk tarihinde köklü bir geleneğe sahiptir ama Türkiye'de Sosyal Bilgiler adı altında ilk kez 1968 ders olarak okullarda okutulması yılına denk gelmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim programında zamanla özellikle cumhuriyetten sonra köklü değişiklikler yapılmıştır. Özellikle 2005 yılında yapılan değişiklikler öğretim programlarına yeni bir sayfa açmış ve eğitim anlayışında değişikliğe gidilmiştir. 2005–2006 öğretim yılı itibari ile ilköğretim 1. – 5. sınıflar daha sonra 2006–2007 öğretim yılından itibaren de diğer sınıflar için yapılandırmacı yaklaşım (constructivist) doğrultusunda hazırlanmış 2005 öğretim programları uygulanmaya başlamıştır (Özalp ve Akpınar, 2017).

Öğretim programı, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak ve bu doğrultuda öğrenciler yetiştirebilmek için öğretim durumlarının hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl uygulanacağını, hangi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden düzenleyip belirlemektir. Bu doğrultuda öğretim programı dört ana başlık altında hazırlanır. Bunlar; hedef, içerik, öğretim durumları ve ölçme ve

değerlendirmedir (Demirel, 2017). Öğretim programı öğrencilere kazandırabildikleri oranında başarılıdır ki bu da başarının ölçülmesi zaruretini ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sayesinde eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına ve öğretim programının hedeflerine ulaşma durumları, öğrenci davranışlarının hangi seviyede olduğu ve öğrencilerin ne tür eksiklerinin bulunduğu tespit edilerek başarı düzeyi belirlenmektedir (Tekin, 1993).

Öğretim programlarında gerçekleştirilen yaklaşım değişikliği derslerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur. Geleneksel yaklaşımda ölçme ve değerlendirme öğrencilerin öğrenme sürecini göz ardı ederek sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmeyi hedefleyen yöntemlerin kullanıldığı bir program öğesidir. Bu doğrultuda yaygın olarak kullanılan başlıca ölçme ve değerlendirme yöntemleri; çoktan seçmeli test soruları, açık uçlu sorular ve sözlü sorularıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise ölçme ve değerlendirme yalnızca dönem sonunda, öğrencinin ne bilip bilmediğini belirlemeyi değil; öğretim sürecinin tamamında öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığını, onu nasıl yapılandırdığını ve değerlendirdiğini öğrenmeye çalışan programın önemli bir öğesidir (Sönmez, 1993). Yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanmış öğretim programlarında kullanılması gereken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri portfolyo, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi süreç odaklı yöntemlerdir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Türkiye'de öğretim programlarının yeniden yapılanma süreci ile birlikte ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme anlayışındaki köklü değişiklikler öğrencileri, öğretmenleri, eğitim fakültelerini ve eğitim fakültelerinde görevli akademisyenleri de etkilemiştir (Turan, 2010). Bu değişiklikler araştırmacıların Sosyal Bilgiler alanında çalışmaları için yeni fırsatlar doğurmuş, yeni bir kapı açmıştır. Akademisyenler çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını araştırma, öğrenme ve öğretme eğilimi içine girmişlerdir. Bu eğilim sayesinde, özellikle 2000'li yıllardan itibaren ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmaların sayısı gözle görülür biçimde artmıştır.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerine çalışılmış lisansüstü tezlerini incelemeye yönelik çalışmalara bakıldığında ilk çalışma Oruç ve Ulusoy (2008) tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları adlı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar; 2000-2007 yılları arasını kapsayan Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili yayınlanan tezleri bazı kıstaslara göre incelemişler ve eksik araştırma yöntemleri kullanıldığı ve tez konularının seçiminde özgünlük sağlanmadığı kanısına varmışlardır.

Sönmez, Merey ve Kaymakçı (2009) tarafından yapılan çalışmada vatandaşlık ile ilgili YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi sayfasından toplamda 27'si yüksek lisans, 3'ü doktora olmak üzere 30 teze ulaşılmıştır. 1997 ile 2004 arasında hazırlanan toplam 12 tez bulunmuşken, 2006'dan 2009'a kadar ise hazırlanmış 14 tez tespit edilmiştir. Bu tezler 15 farklı üniversitede hazırlanmıştır ve Gazi Üniversitesi,

Hacettepe ve Marmara üniversiteleri en çok tez hazırlanan üniversiteler olarak tespit edilmiştir. Tezler, çoğunlukla program, ders kitabı incelemesi ve öğrenci-öğretmen tutum ve davranışlarının incelendiği konular hakkında hazırlanmıştır. Yöntem olarak ise tezlerde en çok betimsel yöntem tercih edilmiştir.

Aksoy, Sönmez, Merey ve Kaymakçı (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 2005 yılındaki Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerine yapılan tez konularına ne kadar yansıdığını ortaya koymaktır. Araştırmada YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi sayfasından 1998-2008 yılları arasındaki toplam 118 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. Araştırmaya göre 2004 ve 2008 yılları arasında çalışmaların hayli arttığı, araştırma konularının çoğunlukla öğretim programı ve öğretim yöntemleri olduğu ve 2005 yılı ile değişen Sosyal Bilgiler programını konu alan tez sayısının her geçen yıl arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin, Yıldız ve Duman (2011) çalışmalarında YÖK'ün Ulusal Tez Merkezinde "vatandaşlık", "insan hakları" ve "Sosyal Bilgiler" kelimeleri girilerek 436 yüksek lisans ve 50 doktora tezine ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu tezleri yıllarına, yapıldıkları üniversitelere, danışmanların unvanlarına göre incelemişlerdir. Çalışmaların yıllara göre dağılımında 2000'li yıllardan sonra tez sayısında yüksek bir artış tespit edilmiştir. Tezlerin hazırlandıkları üniversitelere bakıldığında en çok çalışma Gazi, Marmara, Selçuk ve Atatürk üniversitelerinde hazırlandığı görülmüştür. Konular yönünden ise en çok öğretim programı ve öğretim yöntemleri konuları alanında hazırlandığı ortay çıkmıştır.

Görüldüğü üzere ilgili literatürün gözden geçirilmesi ile Sosyal Bilgiler eğitimi literatüründe ölçme ve değerlendirme çalışmaları hakkında bir inceleme çalışması yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların genel değerlendirmeye yönelik olduğu özelde ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Lisansüstü çalışmaların nitelikli insan gücü yetiştirme ve bilgi birikimini artırmaya yaptığı katkı ile bilimsel araştırmaları yönlendirmedeki rolü dikkate alındığında lisansüstü tezler çerçevesinde ülkemizde Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının geldiği noktayı tespit edecek bütüncül bir araştırmaya olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Yapılacak olan bu araştırma ile alanda bulunan eksiklikler giderilecek, gelecekte hazırlanması muhtemel tezlere konu ve yöntemin belirlenmesi açısından kaynaklık edilecek, olası tekrarların da önüne geçilmiş olunacaktır. Ayrıca ülkemizde Sosyal Bilgiler alanında ölçme ve değerlendirme ile ilgili lisansüstü tezler çerçevesinde meydana gelen bilgi birikimi de ortaya çıkarılmış olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitimi literatüründeki ölçme ve değerlendirme yönelik çalışmaları farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu bağlamda, üç araştırma sorusu araştırılmıştır:

1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların türleri ve hazırlanma yılları, nelerdir?
2. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi örneklem, hangi veri toplama araçlarından ve yöntemlerden yararlanılmıştır?
3. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi amaçlar ele alınmıştır ve hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinden yararlanılıp meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel ve nicel araştırmaları veri kaynağı olarak kullanan, yorumlayıcı araştırma paradigması altında yer alan ve birbirinden bağımsız araştırmaların bulgularının bütünleştirilmesinde kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Paterson, vd., 2001; Fingfeld, 2003; Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu yöntem ile aynı konu üzerinde yapılan çalışmalar, önceden araştırmacı tarafından oluşturulan temalar altında toplanır, yorumlanır ve sentezlenir. Meta sentez araştırmaları, belli bir konuda yapılmış tüm çalışmalara ulaşma imkânı sağlayarak araştırmacılara zengin bir başvuru kaynağı sunar (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Veri kaynağı olarak çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi'ne kayıtlı olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Tarama Sayfasında, bir uzman görüşü alınarak belirlenmiş, "ölçme ve değerlendirme" terimleriyle arama yapılarak ve Sosyal Bilgiler filtresi uygulanarak lisansüstü tezler belirlenmiştir. Özet kısmı karar vermek için yeterli olmayan çalışmaların tam metni araştırmacı tarafından detaylı şekilde okunmuştur. Yapılan tarama sonucunda 32 adet teze (Ek2) ulaşılmıştır. Verilerin toplanması 28 Aralık 2017 – 4 Şubat 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir. İçerik analizinin; araştırma dokümanları içerisinde belli kelimeleri veya kavramları tespit etmeye odaklanması ile belirli kurallar doğrultusunda doküman içerisindeki kelime ve kavramların daha küçük içerik kategorileriyle sistematik bir biçimde çözümlenmesine yardımcı olması araştırmada içerik analizine başvurulmasının önemli nedenlerindendir (Berg, 1998). Veriler toplandıktan sonra belgelerden edinilen bilgileri sınıflandırmak için araştırmacı tarafından bir belge analiz formu (Ek1) oluşturulmuştur. Araştırmacı belge analiz formunu oluştururken Baki ve Bütüner, (2018)'in Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması adlı çalışmalarında kullandıkları belge analiz formundan da yararlanmıştır (Patton, 2002). Bu formun alt başlıkları; araştırmaların türleri, hazırlanma yılları, hazırlandıkları

üniversiteleri, danışman unvanları, örneklemleri, konu alanları, veri toplama araçları, hazırlanma amaçları, sonuçları ve yöntemleridir. Formun geçerliliğini, güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini artırmak için üç eğitim bilimi uzmanının görüşleri alınmıştır ve uzmanlar tarafından form araştırma için uygun görülmüştür. Her bir çalışma A1, A2,…, A32 şeklinde kodlanarak araştırma içerisinde bu kodlar kullanılmıştır. Belge analiz formundan elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolarda veya grafiklerde ifade edilmiştir (Ekiz, 2009).

Bulgular

Bu bölümde tezlerden elde edilen bilgiler tablolaştırılarak açıklanmıştır.

İncelenen çalışmaların türlerine ilişkin bulgular

Tablo 1. *Çalışmaların türleri*

Türler	f	%
Yüksek Lisans Tezi	28	87,5
Doktora Tezi	4	12,5
Toplam	32	100

Sosyal Bilgiler eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar tablo 1'de sunulmuştur. Tabloya göre toplam 32 tane çalışma yapılmış ve bu çalışmaların 28'i yüksek lisans tezi (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A29, A31, A32) ve 4'ü ise doktora tezidir (A9, A20, A28, A32).

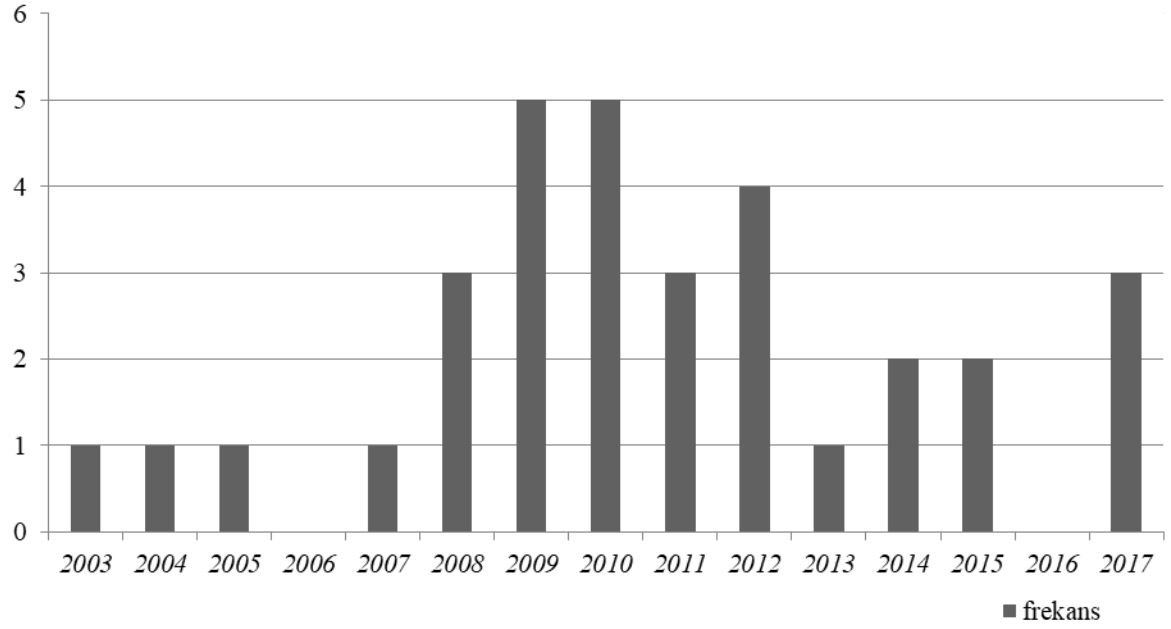
İncelenen çalışmaların yıllarına ilişkin bulgular

Tablo 2. *Çalışmaların yılları*

Yıllar	f	%
2003	1	3,125
2004	1	3,125
2005	1	3,125
2007	1	3,125
2008	3	9,375
2009	5	15,625
2010	5	15,625
2011	3	9,375
2012	4	12,5
2013	1	3,125
2014	2	6,25
2015	2	6,25
2017	3	9,375
Toplam	32	100

Tablo 2'de çalışmaların hazırlandığı yıllar ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Buna göre en fazla çalışma 2009 (A8, A9, A10, A11, A12) ve 2010 (A13, A14, A15, A16, A17) yıllarında (5'er tane), en az

2003 (A1), 2004 (A2), 2005 (A3), 2007 (A4) ve 2013 (A25) yıllarında (1'er tane) yapılmıştır. 2006 ve 2016 yıllarında Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgular ayrıca aşağıdaki grafikte de sunulmuştur.



Grafik 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

İncelenen çalışmaların hazırlandıkları üniversitelere ilişkin bulgular

Tablo 3. *Çalışmaların hazırlandığı üniversiteler*

Üniversiteler	f	%
Marmara Üniversitesi	5	15,625
Gazi Üniversitesi	3	9,375
Atatürk Üniversitesi	3	9,375
Ahi Evran Üniversitesi	2	6,25
Çukurova Üniversitesi	2	6,25
Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	3,125
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	3,125
Çanakkale Üniversitesi	1	3,125
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	3,125
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	3,125
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,125
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	3,125
Yedi Aralık Üniversitesi	1	3,125
Sakarya Üniversitesi	1	3,125
Hacettepe Üniversitesi	1	3,125
Celal Bayar Üniversitesi	1	3,125
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	3,125
Dumlupınar Üniversitesi	1	3,125
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	3,125
Kocatepe Üniversitesi	1	3,125

Toplam	32	100

Tablo 3'te çalışmaların hazırlandığı üniversiteler gösterilmiştir. Tablo 3' e Türkiye'de 23 farklı üniversitede Sosyal Bilgiler' de ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışma yapılmıştır ve bu üniversitelerin arasından en fazla çalışma (5 adet) Marmara Üniversitesi'nde (A3, A6, A15, A17, A27) hazırlanmıştır.

İncelenen çalışmaları yöneten akademisyen ünvanlarına ilişkin bulgular

Tablo 4. *Çalışmaları yöneten akademisyen unvanları*

Unvan	f	%
Yrd. Doç. Dr.	17	53,125
Doç. Dr.	7	21,875
Prof. Dr.	8	25
Toplam	32	100

Tezlerin danışmanlığını yapan akademisyenlerin unvanlarının gösterildiği tablo 4'te görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler' de ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yarısından fazlasına Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip akademisyenler danışmanlık yapmıştır.

İncelenen çalışmaların örneklemlerine ilişkin bulgular

Tablo 5. *Çalışmaların uygulandığı örneklemler*

Örneklem	f	%
Öğretmenler	25	78,125
Öğrenciler	9	28,125
Veliler	3	9,375
Öğretmen Adayları	3	9,375
Uzmanlar	1	3,125

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen çalışmalar en çok (25) öğretmenler örnekleminde uygulanmıştır. Çalışmaların 9 tanesi öğrenciler ile 3 tanesi veliler ile 3 tanesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaların 3'ünde SBS soruları, 2'sinde ise ders kitapları incelenmiştir. Bazı çalışmalarda -örneğin; (A18)- öğrencilerin ve öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da örneklem grubuna dâhil edilmiştir. A12, A15 ve A27 nolu çalışmalarda öğrenci velileri de araştırmaya dâhil edilmiştir.

İncelenen çalışmaların yöntemlerine ilişkin bulgular

Tablo 6. *Çalışmaların yöntemleri*

Yöntemler	f	%
Betimsel Yöntem	26	81,25
Karma Yöntem	4	12,5
Deneysel Yöntem	2	6,25
Toplam	32	100

Tablo 6'da Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak hazırlanan tezlerin yöntemleri ele alınmıştır. Buna göre tezlerde sırasıyla betimsel yöntem (26 defa), karma yöntem (4 defa) ve deneysel yöntem (2 defa) kullanılmıştır. Betimsel yöntem kullanılan çalışmalar genelde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanılma durumlarını, kullanımlarındaki zorlukları ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar; (A27) portfolyo kullanımının niteliklerini belirlemek amacıyla ve (A28) web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır. Karma yöntem kullanılarak hazırlanan A12 nolu çalışmada portfolyonun öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi, A15 nolu çalışmada öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiği, A20 nolu çalışmada 6. sınıf öğretim programı, uygulanması ve SBS ile ilişkisi ve A30 nolu çalışmada öğretmen adaylarının tamamlayıcı ö-d tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikro öğretim aracılığıyla geliştirilmesi çalışılmıştır.

İncelenen çalışmalarda tercih edilen very toplama araçlarına ilişkin bulgular

Tablo 7. *Çalışmaların veri toplama araçları*

Veri Toplama Araçları	f	%
Anket / Ölçek	22	68,75
Mülakat / Görüşme	8	25
Yazılı Sınav Soruları	8	25
Test	4	12,5
SBS Soruları	3	9,375
Ders Kitapları	2	6,25
Öğrenci Ürünleri	2	6,25
Gözlem	1	3,125

Tablo 7'de görüldüğü üzere 22 çalışmada anket/ölçek kullanılmıştır. Çalışmaların bazılarında anket ve ölçek birbirinin yerine kullanılmıştır. Örneğin; A24 nolu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için anket kullanılırken A11 nolu çalışmada performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için ölçek kullanıldığı ifade edilmiştir. Anket/ ölçek ve mülakat/görüşme veri toplama araçları kullanılarak hazırlanan çalışmalar (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A14, A15, A16, A18, A21, A23, A24, A26, A27, A32) genelde ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında görüş ve önerileri belirlemek için yapılmış çalışmalardır. Yazılı sınav sorularının veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda genelde bu araç anket, mülakat veya test gibi araçların yanında ikinci bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ama A10, A13, A17, A31, A32 nolu çalışmalar yalnızca doküman analizini yapılarak hazırlanan çalışmalardır. A12 A25, A27,A28 nolu çalışmalar test kullanılan çalışmalardır. A13 nolu çalışma yalnızca SBS sorularının incelenmesi şeklinde yürütülürken, A20 nolu çalışma hem SBS sorularının incelenerek hem de öğrenciler, öğretmenler ve uzmanlar ile yürütülmüştür. A19 ve A29

nolu çalışmalar ise ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme kısımlarının incelenmesi şeklinde yürütülmüştür. A15 nolu çalışmada ise gözlem yapılarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

İncelenen çalışmaların hazırlandıkları konu alanlarına ilişkin bulgular

Tablo 8. *Çalışmaların konu alanları*

Konu Alanları	f	%
Tarih	2	6,25
Vatandaşlık Eğitimi	2	6,25
Coğrafya	1	3,125
Hepsi	27	84,375
Toplam	32	100

Tablo 8'de Sosyal Bilgiler' de ölçme ve değerlendirme üzerine hazırlanan çalışmaların inceleme veya uygulama özellerinde ilgili konu alanları açıklanmıştır. Tabloya göre tarih (A12 ve A17) ve vatandaşlık (A1 ve A28) eğitimi üzerine 2'şer çalışma, coğrafya eğitimi üzerine 1 çalışma (A4) ve bütün konu alanlarını kapsayan 27 tane çalışma hazırlanmıştır.

İncelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular

Tablo 9. *Çalışmaların Amaçları*

Amaçlar	Kod	f	%
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanabilirliğini Ortaya Koymak	A9, A18, A21, A22, A23, A24, A26, A27	8	25
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	A11, A16, A21, A22, A23, A24, A26, A27	8	25
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisini Belirlemek	A12, A16, A27, A28	4	12,5
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmada Öğretmen Yeterliliklerini Belirlemek	A5, A7, A8, A14, A25	5	15,625
Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Araçlarının Kullanma Sebeplerini Belirlemek	A2, A3, A10, A14,	4	12,5
Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme Araçlarının Özelliklerini Belirlemek	A2, A3, A14	3	9,375
Ölçme ve Değerlendirme Aşamasında Yaşanan Sıkıntıları Belirlemek	A3, A15, A18	3	9,375
2005 Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre İncelemek	A7, A18	2	6,25
Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarını Analiz Etmek	A4, A19, A29	3	9,375
Merkezi Sınav Sistemi Sorularının Öğretim Programına Uygunluğunu İncelemek	A10, A20	2	6,25

Merkezi Sınav Sistemi Sorularının Yazılı Sınav Soruları İle Uygunluğunu İncelemek	A10, A20	2	6,25
Merkezi Sınav Sistemi Sorularının Taksonomi Analizini Yapmak	A13	1	3,125
Yazılı Sorularının Kapsam Geçerliliğini Tespit Etmek	A1, A4,	2	6,25
Yazılı Sorularının Taksonomi Analizini Yapmak	A1, A17, A31	3	9,375
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisini Tespit Etmek	A6	1	3,125
Ölçme ve Değerlendirme Kavram Yanılgıları	A25	1	3,125
Mikro Öğretim Aracılığı İle Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığını Geliştirmek	A30	1	3,125
Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlıklarını İncelemek	A32	1	3,125

Türkiye'de Sosyal Bilgiler' de ölçme ve değerlendirme üzerine hazırlanan tezlerin amaçları tablo 9'da gösterilmiştir. Tabloda gösterildiği üzere hazırlanan çalışmalar en çok (20) alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgilidir. Bu çalışmaların içinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak portfolyo, performans değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, web tabanlı ölçme ve değerlendirme ve proje yöntemleri ele alınmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının yanı sıra bazı çalışmalarda (A12 ve A27) öğrenci ve velilerin de görüşlerine başvurulmuştur. İkinci olarak tezlerde en çok öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmadaki yeterliliklerini belirlemek amaç edinilmiştir(A5, A7, A8, A14, A25). İncelenen tezlerin arasında A6, A25, A30 ve A32 nolu çalışmaların diğer tezlerin amaçlarına göre daha öznel amaçlara sahip oldukları görülmektedir.

İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular

Tablo 10. *Çalışmaların sonuçları*

Sonuçlar	Kod	f	%
SBS Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Tercih Edilmesinde Bir Etkendir	A9, A10	2	6,25
Öğretmenler Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Karmaşık Olduğu İçin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarını Tercih Etmektedirler	A18	1	3,125
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersi İçin Uygun Yaklaşımlardır	A16, A27	2	6,25
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısını Olumlu Yönde Etkilemektedir	A12, A16, A27, A28	4	12,5
Öğretmenler Ölçme ve Değerlendirme	A3, A7, A8, A13, A21,	8	25

Yöntemlerini Kullanmada Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Değillerdir	A22, A24, A26		
Öğretmenler Kendilerini Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmada Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olarak Görmektedirler	A25	1	3,125
Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Becerilerinde Cinsiyet, Kıdem ve Mezun Olunan Bölümlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Yoktur	A5, A11	2	6,25
Öğretmenlerin En Çok Kullandığı Ölçme Aracı Açık Uçlu Sorulardır	A2	1	3,125
Öğretmenlerin En Çok Kullandığı Ölçme Aracı Çoktan Seçmeli Testtir, En Az Kullandığı Ölçme Aracı Açık Uçlu Sorulardır	A14	1	3,125
Zamanın Kısıtlı Olması ve Sınıf Mevcudunun Fazla Olması Ölçme ve Değerlendirme Aşamasında Yaşanan Sıkıntıdır	A3, A22, A23, A24, A26, A27	6	18,75
Müfredatın Yoğun Olması Ölçme ve Değerlendirme Aşamasında Yaşanan Sıkıntıdır	A3, A23, A24	3	9,375
1998 ve 2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği ve Konu Esnasında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinde ve Çeşitliliğinde Farklılıklar Vardır	A4	1	3,125
Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Kısmında Soru Çeşitliliği ve Sayısı Azdır	A19	1	3,125
2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarında Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinden Fazladır.	A29	1	3,125
Merkezi Sınav Sistemi Soruları Öğretim Programı İle Uyumlu Değildir, Yazılı Sınav Soruları İle Uyumludur	A10	1	3,125
Merkezi Sınav Sistemi Soruları Öğretim Programı İle Uyumludur	A13, A20	2	6,25
Merkezi Sınav Sistemi Soruları Bloom Taksonomisine Göre Alt Düzey Beceri Gerektiren Sorulardır	A13	1	3,125
Yazılı Sorularının Kapsam Geçerliliği Yoktur	A1, A10	2	6,25
Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Programında Öngörüldüğü Şekilde Uygulanmamaktadır	A11	1	3,125
Yazılı Soruları Bloom Taksonomisine Göre Alt Düzey Becerilere Yönelik Sorulardır	A1, A17, A31	3	9,375
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılması Öğrenci Başarısına Olumlu Etki Sağlamaktadır.	A6	1	3,125
Öğretmenler "Düzeltme Puanı" Kavram Yanılgısına Sahiptirler	A25	1	3,125
Mikro Öğretim Ölçme ve Değerlendirme	A30	1	3,125

Okuryazarlığını Geliştirmekte Etkilidir			
Öğretmen Adayları Yeterli Düzeyde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığına Sahip Değillerdir	A32	1	3,125

Çalışmaların sonuçlarına yer verilen tablo 10'u incelediğimizde A3, A7, A8, A13, A21, A22, A24 ve A26 nolu çalışmalarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeteri düzeyde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun tam aksine öz yeterlilik testi uygulanarak yapılan A25 nolu çalışmada öğretmenlerin kendilerinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeteri düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları kanısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca A5 ve A11 nolu çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma becerilerinde cinsiyet, kıdem ve mezun olunan bölümlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. A3, A22, A23, A24, A26 ve A27 nolu çalışmaların sonuçlarına göre ölçme ve değerlendirme aşamasında yaşanan sıkıntılarının başında; zamanın kısıtlı olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve müfredatın yoğun olması sorunları gelmektedir.

A16 ve A27 nolu çalışmalarda alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler dersine uygun yaklaşımlar olduğu ama A9 ve A10 nolu çalışmalarda öğrencilerin SBS sınavında başarı elde etmesi için geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. A18 nolu çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının karmaşık olduğu için kullanılmadığı tespit edilmiştir. A12, A16, A27 ve A28 nolu çalışmalarda bu yaklaşımların öğrencilerin başarısına ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağladığı geleneksel ölçme ve değerlendirme çalışmalarına göre öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunduğu sonuçlarına varılmıştır.

A4 nolu çalışmada 1998 ve 2005 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kapsam geçerliliği ve konu esnasında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ve çeşitliliğinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 2005 öğretim programına göre hazırlanan ders kitabının incelendiği bir diğer çalışmada (A19) ise kitapta ölçme ve değerlendirme çeşitliliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. A29 nolu çalışmada 2005 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden fazla olduğu tespit edilmiştir.

A10 nolu çalışmada SBS soruları ile yazılı sınav soruları ilişkili bulunurken öğretim programı ile ilişkili bulunmamıştır. Aynı zamanda bu çalışmada soruların Bloom Taksonomisi' ne göre analizi de yapılmış ve soruların daha çok bilme ve kavrama düzeyinde sorular olduğu tespit edilmiştir. A13 ve A20 nolu çalışmalarda ise SBS soruları öğretim programı ve yazılı sınav soruları ile ilişkili

bulunmuştur. A1, A17 ve A31 nolu çalışmalarda yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi' ne göre daha çok alt düzey düşünme becerisi gerektiren sorular olduğu tespit edilmiştir.

Deneysel yöntem ile A6 nolu çalışmada çoklu zekâ kuramına göre ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. A25 nolu çalışmada öğretmenlerin "düzeltme puanı" kavram yanılgısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. A30 nolu deneysel çalışmada mikro öğretimin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını geliştirmekte etkili olduğu tespit edilmiştir. A32 nolu çalışma sonunda öğretmen adayları yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veri tabanını kullanarak literatürün gözden geçirilmesi sonucu; Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitiminde hazırlanmış olan ölçme ve değerlendirme konulu tezlerin incelenip analiz edilmesi amacıyla yapılmış bu çalışmada 28'i yüksek lisans ve 4'ü doktora olmak üzere toplam 32 teze ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere hazırlanan tezlerin çoğunluğu yüksek lisans tezleridir ve ulaşılan bu sonuç diğer çalışmalar ile de paralellik göstermektedir. Yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olmasının nedeni Sosyal Bilgiler eğitiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına verilen önemin yakın zamanda anlaşılması ve ölçme ve değerlendirme konularına hakim öğretim görevlilerin diğer alanlardaki öğretim görevlilerinden sayıca daha az olması sebeplerinin yanı sıra lisansüstü öğretim sürecinin ilk aşamasının yüksek lisans, ikinci aşamasının ise doktora programı şeklinde yapılanması ve Sosyal Bilgiler eğitimi doktora programlarının Türkiye'deki tüm üniversitelerde bulunmayışı olarak gösterilebilir (Sönmez vd. 2009; Aksoy vd. 2009; Şahin vd. 2011). Atatürkçülük, Tarih, Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Bibliyografyası olarak hazırlanan araştırmada (Dönmez ve Oruç, 2004) Sosyal Bilgiler öğretimi alanında 148 yüksek lisans ve 10 doktora tezi tespit edilmiştir. İki çalışmanın sonuçlarını mukayese ettiğimizde Sosyal Bilgiler eğitiminin yeni bir akademik alan olmasına karşın sayısal olarak gözle görülür bir gelişme kat ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca tezlerin danışmanlarına göre analizi sonucu danışmanların unvanlarının en çok yardımcı doçent olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da Sosyal Bilgiler eğitimi akademik kadrolarının henüz genç olduğunun bir göstergesi olabilir.

Çalışmaların yılları göz önüne alındığında ilk çalışma 2003 yılında hazırlanırken çalışmaların sayısı 2008 yılında artmaya başlamış en çok çalışmalar 2009 – 2010 yıllarında hazırlanmış ve sonraki yıllarda azalmaya başlamıştır. 2000'li yıllar ile birlikte eğitim alanındaki hızlı ve kolay bilgi üretiminin sağlanması ve ihtiyaç duyulan birey özelliklerinin değişikliklere uğraması gibi nedenlerle eğitim öğretim sürecine yönelik çalışmaların da ön plana çıktığı bilinmektedir. Bu çalışmaların "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ölçme Değerlendirme" çalışmalarına da hareketlilik sağladığı 2000'lerden sonra

bu alanda tezlerin yapılmaya başlandığı görülmektedir. Tez sayılarının 2008 yılından sonraki artışının nedeni 2005 yılındaki öğretim programı değişikliği olabilir (Sönmez vd. 2009). Bu yıllarda yapılan çalışmaların içerikleri incelendiğinde program değişikliğinin etkileri rahatlıkla fark edilebilir. Örneğin 2008 yılında hazırlanan bir yüksek lisans tezi; "Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi". 2011 yılı itibariyle çalışmaların sayılarındaki azalma ise program hakkındaki çalışmaların doyuma ulaştığını gösteriyor olabilir (Şahin vd. 2011). Ayrıca 2005'ten sonra ülke genelinde akademik kadroların sayısının artması ve birçok üniversitede de Sosyal Bilgiler programının hem lisans hem de lisansüstü olarak açılmasıyla yapılan araştırma sayıları da doğru orantılı olarak artmış olabilir.

Elde edilen veriler ışığında, toplam 23 üniversitenin Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme üzerine çalışmalar yayınladığı ve aralarında en üretken kurumun Marmara Üniversitesi olduğu anlaşılmaktadır. Daha sonra Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nin Marmara Üniversitesi'ni takip ettikleri görülmektedir. Diğer çalışmaların Aksoy vd. (2009), Şahin vd. (2011) sonuçlarına bakıldığında yine Gazi ve Marmara Üniversiteleri'nin çalışma sayılarında önde oldukları görülmektedir. Bu durum, bu kurumlardaki bilirkişi araştırmacılarının, araştırma isteklerinin, taleplerin, ihtiyaçların ve araştırma gündemlerinin bir sonucu olabilir. Ayrıca bu üniversitelerde akademik kadronun diğer üniversitelere göre daha fazla olması ve yüksek lisans ve doktora programlarının diğer üniversitelere göre daha kıdemli olması gibi sebepler de bu sonuca etki etmiş olabilir.

Çalışmaların uygulamalarındaki konu alanlarının %85'ine yakını tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitiminin hepsini kapsayan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun aksine Şahin vd., (2011) çalışmaları sonucunda Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine çalışılmış tezlerin genelinde tarih konuları esas alınarak hazırlanmış çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında ölçme ve değerlendirme kavramının genel geçer yapısı, eğitim öğretim sürecinde geniş bir alana sahip olması ve yapılan araştırmaların öznel olmayışı etkili olmuş olabilir.

Çalışmaların %80'inin bir durumu açıklamak için kullanılan betimsel yöntem kullanılarak hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir (Şahin vd. 2011). Deneysel çalışmalar (A27 ve A28) alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, web tabanlı öz ve akran değerlendirme) ve öğrenci başarısına etkisini tespit etmek için ön test ve son test kullanılarak yapılmış ve olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunluğu örneklem olarak öğretmenleri kullanmıştır.

Sosyal Bilgiler eğitiminde ölçme ve değerlendirme tezlerinin amaçları incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine yapılmış çalışmaların çoğunlukta olduğu ortaya

çıkmıştır. 2005 yılında düzenlenen yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışı çalışmaların amaçlarını yönlendirmiş olabilir. Öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi en çok çalışılan ikinci amaç olarak görülmektedir. 2005 yılından sonra yeni programları uygulayacak öğretmenlerin nitelikleri, becerileri ve yeterlilikleri merak konusu olmuş ve tezlerde araştırılmaya değer görülmüştür. Bu çalışmaların yıllarına baktığımızda bu sonucu destekleyen tarihler, yani öğretim programının değiştiği yıldan sonraki çalışmalar olduğu görülmektedir (Şahin vd., 2011). Öğretim programlarının değişmesi ders kitaplarının da değişmesine neden olmuştur bu değişim de araştırmacılar için yeni bir araştırma kapısı açmıştır.

Tezlerin sonuçlarını incelediğimiz zaman Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmakta bilgi ve beceri olarak yetersiz olduğunu rapor eden çalışmaların çoğunlukta olduğunu görüyoruz. Öyle ki öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu bilinmektedir (Candır, 2007; Baki ve Birgin, 2002; Erdoğan, 2007). Tezlerin sonuçlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları Sosyal Bilgiler dersi için uygun yaklaşımlar olduğu ve öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Duran, 2013). Öğretmenlerin hazırladığı yazılı sınav soruları ve merkezi sınav sorularının incelendiği tezler de soruların öğretim programı ile ilişkili olmasına karşın Bloom Taksonomisine göre ise soruların genelde alt düzey (bilme ve kavrama) düşünme becerileri gerektiren sorular olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin derslerde ölçme ve değerlendirme esnasında yaşadıkları sıkıntıları belirlemeye yönelik tez çalışmalarının ortak sonucu ise zamanın kısıtlı olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve müfredatın yoğun olması olmuştur. Bu sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin genellikle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması esnasında yaşadığı genel sorunların başında gelen sorunlar olduğu bilinmektedir (Çelikkaya vd, 2010; Algan, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çoruhlu vd., 2009; Alaz ve Yarar, 2009; Yıldırım ve Öztürk, 2009).

Öneriler

Sosyal Bilgiler eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine yapılmış tez çalışmalarının incelendiği bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

- Ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla doktora tezi hazırlanabilir.
- Hazırlanan tezlerde mevcut durumu betimlemek yerine daha önce çalışmalarda ortaya çıkmış sorunlar için çözüm üreten çalışmalar hazırlanabilir.
- Hazırlanacak tezlerde konular daha öznel seçilebilir.

- Çalışmalarda örneklem olarak müfredat hazırlayıcılar, öğretmen adayları ve üniversitelerde ölçme ve değerlendirme dersi veren akademisyenler olarak kullanılabilir.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme esnasında yaşadıkları sıkıntıları aşabilmeleri için çözümler üretilen çalışmalar hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecek çözümlerin sunulacağı çalışmalar yapılabilir.

Sosyal Bilgiler eğitiminde hazırlanmış çalışmalar üzerinden meta – sentez çalışması hazırlayacak araştırmacılar için de şu önerilerde bulunulabilir;

- Çalışmaya yüksek lisans ve tezlerin anında yayınlanmış makaleler ve sunulan bildiriler de dâhil edilerek daha derinlemesine bir inceleme yapılabilir.
- Başka ülkelerde hazırlanmış çalışmalar da incelenerek bir karşılaştırma yapılabilir.
- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili sadece Sosyal Bilgiler eğitiminden ziyade farklı bilim dallarında hazırlanan çalışmalar da ele alınarak bir meta – sentez çalışması hazırlanabilir.

Kaynakça

Aksoy, B., Sönmez, Ö., F. ve Merey, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretiminde yapılan lisansüstü tez konularının 2005 yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre değişiminin değerlendirilmesi, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.

Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 *(2), 44-61*. Van

Baki, A. ve Birgin O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması, *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II, 913–920,* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara

Baki, A. ve Bütüner, Ö. S. (2018). Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanımı üzerine yapılan çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Eğitim Bilimleri Dergisi, (H. U. Journal of Education),* Ankara. doi: 10.16986/HUJE.2018036911.

Berg, B. L. (1998). Qualitative research methods for the social sciences. *Needham Heights, M. A.: Allyn & Bacon*.

Candur, F. (2007). *Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri, *Eğitim ve Bilim, 39(174), 33-38.*

Çelikkaya, T., U., Karakuş, Ç. Ö., Demirbaş (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1),* 57–76. Kırşehir.

Çoruhlu, Ş. T., Çepni, S. ve Nas, E. S. (2009). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 122-141.* Van.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayınları, Ankara.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,5(2), 221-254.*

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: the state of the art-so far, *Qualitative Health Research,* 13(7), 893-904.

Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, 151-152. Ankara.

Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler alanında yapılan tez çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 121-132.

Özalp M. T. ve Akpınar M. (2017). Ortaöğretim Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine etkisi, *I. International Symposium of Silk Road Academic Studies,* pp.208-209, Nevşehir.

Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., ve Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-syntehsis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.

Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findngs on motherhood in hıvpositive women, *Research in Nursing & Health*, 26, 153-170.

Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve eğitim XVII. Eğitim Toplantısı, Türk Eğitim Derneği Yayınları*, (17), Ankara.

Sönmez, Ö. F., Merey, Z. ve Kaymakcı, S. (2009). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu,* 28-30 Mayıs, Uşak

Şahin, M., Yıldız, D. G., ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki Sosyal Bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 96-121.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme,* 8. Baskı, Yargı Yayınları, Ankara.

Turan, E. (2010*). İlköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, F. ve Karakoç, Ö. B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme öğesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 92-108. Adana.

Ek1. Çalışma değerlendirme formu

A. ARAŞTIRMANIN KÜNYESİ

Adı			Kodu
Yazar			
Danışman			
Türü	Yılı		
Üniversitesi			
Çalışma Alanı			
Tarih ( )	Coğrafya ( )	Vatandaşlık Eğitimi ( )	Hepsi ( )
B. AMACI:			
C. SONUCU:			
D. YÖNTEMİ			
Betimsel ( )	Deneysel ( )	Karışık ( )	
E. VERİ TOPLAMA ARACI			
F. ÖRNEKLEM			
Öğrenci ( )	Öğretmen ( )	Öğretmen adayı ( )	Diğer ( ) ……

Ek2. Analiz edilen tezler

Kaya, N. (2003). *6. sınıf Demokratik hayat ünitesinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları sınav sorularının kapsam geçerliliği ve taksonomik boyutunun incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kaya, B. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede kullandıkları ölçme araçları ve bunları seçmelerinde etkili olan faktörler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Titrek, A.D. (2005). *Öğretmenlerin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları ölçme araçlarının niteliksel özellikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pınarbaşı, D. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni öğretim programlarına göre okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre analizi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi. Çanakkale.

Dikmen, F. (2008). *Sosyal Bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair 4. ve 5. sınıf öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dikici, T. (2008). *Çoklu zeka kuramında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aşkar, U. (2009). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yalçınkaya, E. (2009). *İkinci kademe Sosyal Bilgiler öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çevik, E. (2009). *İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Kabak Toparlı, N. (2009). *Sosyal Bilgiler öğretiminde performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bağcı, İ. (2009). *Sosyal Bilgiler dersinde Türk tarihinde yolculuk ünitesinin alternatif değerlendirme ile (portfolyo) işlenmesinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ümre, M. M. (2010). *Seviye belirleme sınavı Sosyal Bilgiler sorularının Sosyal Bilgiler öğretim programı bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Turan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, G. (2010). *7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiği üzerine bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hatuk, M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde portfolyoların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Başkonuş, T. (2011). *İlköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeyleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Turgut, A. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Akpınar, M. (2011). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, uygulaması ve SBS ile ilişkisinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aktürk, A. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans ve proje görevi uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Doğmuş, A. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul örneği,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Göksel, H. Ç. (2012). *İlköğretim Fen ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz yeterlik inançlarının belirlenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Duran, A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Özbek Çelik, G. (2014). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğrenme ortamlarında portfolyo kullanımı: bir eylem araştırması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çırak, A. (2015). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirmenin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi iletişim ve insan ilişkileri konusunda öğrencilerin başarısına etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Gülfırat Kıbrız, E. (2015). *Ortaokul Sosyal Bilgiler kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin içerik analizi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Tünkler, V. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikro öğretim aracılığı ile geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, A. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme – öğretme ve ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Azrak Y. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi, Yurdal Dikmenli

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

ydikmenli@ahievran.edu.tr

Özgür Tekin,

Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

ozgurtekin40@hotmail.com

Özet

Afet, insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen; kaynağını ise doğal, teknolojik ve insan kaynaklı faktörlerin oluşturduğu olaylardır. Afetlerin zararlarından korunmak ya da gelecek zararı azaltmak etkili bir afet bilinci ve eğitimi yoluyla mümkündür. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin afet eğitimi ve afet bilinci kazandırma noktasında ön plana çıktığı görülmektedir. Bunu yapacak olanların da başta öğretmenler olduğu düşünülürse, öncelikle öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve bilince sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerini farklı değişkenlere göre betimlemektir. Çalışmada, bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin afet bilinci algı düzeylerinin; cinsiyet, kıdem yılı, afet deneyimi, afet eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Kırşehir ve Kayseri illerinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan 73 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Afet Bilinci Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çerçevede toplanan veriler üzerinde istatistik paket programı kullanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, cinsiyet, kıdem yılı, afet deneyimi ve afet eğitimi değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet bilinci algısı, Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmenleri.

Evaluating Disaster Perception Level of Social Science Teachers for Different Variables

Summary

Disasters are events induced by nature, technology, and human factors that cause physical, economic, and social losses, affect societies by interrupting or halting normal life and human activities. Effective disaster awareness and education is necessary to protect against harmful effects of disaster or to minimise all possible damages. Accordingly, it is seen that social science classes are emphasised for disaster education and providing disaster awareness. When it is thought that teachers are the main actor, teachers should have necessary knowledge and awareness about this subject. The purpose of this study was to describe disaster perception awareness level of social science teachers for different variables. For this purpose, whether disaster perception awareness level of social science teachers significantly differentiated for gender, years of seniority, disaster experience, and having disaster education were investigated and tried to be described. This study was a quantitative study conducted with descriptive survey model. In this study, convenience sampling method among non-random sampling was adopted. Total of 73 teachers working in Kırşehir and Kayseri as social science teachers participated in this study. "Disaster Awareness Perception Scale" was applied as data collection tool. Based on these collected data, statistical package programs were used for analysing disaster perception awareness level of social science teachers. Results of this study showed that social science teachers had high level of disaster awareness perception level. However, there was no significant difference for gender, years of seniority, disaster experience, and having disaster education.

Keywords Disaster, Disaster awareness perception, Social Science, Social science teacher.

Giriş

Doğada her gün kısa veya uzun süreli doğal olaylar meydana gelmektedir. Ancak bunların hepsi insanlar için yıkıcı veya zarar verici özelliklere sahip değildir. Bu olaylar insan ve çevresine zarar verdiğinde afet özelliği kazanmaktadır. Afet, insanlar için kayıplara sebep olan ve insanların normal yaşantılarını sekteye uğratıp yaşantılarını etkileyen olaylardır (Ergünay, 2009). Doğal afet ise, doğal bir olayın sonucunda ortaya çıkan zarardır; doğal olayın sürecinden çok, daha çok doğal olayın sonucuyla ilgilidir (Leroy, 2006).

Türkiye coğrafi ve jeolojik yapısından dolayı afetlerle karşı karşıya kalmaktadır. Nüfusun yoğun olduğu bölgeler de afetlerin yaşanması can ve mal kayıplarını artırmaktadır. Kentleşmede afetlerde önemli bir yer tutmaktadır. Çarpık kentleşme hem müdahaleyi zorlaştırmakta hem de afetlerin zararını arttırmaktadır. Büyük afetler söz konusu olduğunda toplumun bütün kesimleri, etki derecesi farklı olsa da bundan etkilenmektedir. Afetin zararlarından korunmak ve etkilerini azaltmak için toplumu bilinçlendirici çalışmaların yapılması gerektiği araştırmalarda belirtilmiştir (Kırıkkaya, Ünver ve Çakın, 2011: 27).

Afetlerin zararlarından korunmak ya da gelecek zararı azaltmak etkili bir afet bilinci ve eğitimi yoluyla mümkündür. Toplumun her kesiminin afetlerden etkilendiği bilinmektedir.

Toplumun afetin zararlarından korunarak, en az düzeyde etkilenebilmesi için bu konuda bilgilendirici çalışmalar yapılması gerektiği yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Başıbüyük, 2004; Erçetin, 2003; Öcal, 2005). Bireylere belirli yaştan itibaren afet bilincinin verilmesi sayesinde, her yaş düzeyindeki bireyin, en azından yaşadığı bölgede olabilecek doğal tehlikeleri bilerek, ilgililerin koyduğu kurallara uyabilecek ve kendi üzerine düşen görevi yerine getirebilecek seviyeye getirilmelidir. Afet zararlarının azaltılmasında bireylerin etkin rol alabilmesi için toplum bilincinin artırılması şarttır. Afetlerin tanımı, meydana gelme süreçleri, etkileri ve korunma yolları okullarda öğretilmelidir (Kırıkkaya, Ünver ve Çakın, 2011).

4. sınıfta verilmeye başlanan afetlere ilişkin bilgiler, 5., 6. ve 7. sınıfta da devam etmekte, bireylerin afet bilinci noktasında nitelikli duruma getirilmesini amaçlayan bir süreç izlenmektedir(Öcal, Yıldırım, Yakar ve Erdoğan, 2016). 4., 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarında doğal afet ve afet kavramlarına 2015 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilirken, 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 4. ve 5. sınıf kazanımlarında doğal afet, afetler ve afetlerin etkileri üzerinde durulmuştur. 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğal afetler ve afetler kavramlarına yer verilmediği görülmüştür(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Afet ve afet eğitimi konuları ilkokul ve ortaokul ders öğretim programlarında ara disiplin olarak "Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam" adıyla verilmektedir. Afet konuları da ülkemizde öğretilmesi gereken önemli konuların başında geldiğinden kazanımlarla öğrencilerin yaşayacağı deneyimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Öcal, 2010).

Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin afet eğitimi ve afet bilinci kazandırma noktasında ön plana çıktığı görülmektedir. Eğer okullarda doğru yönde bilinçlendirici bir afet eğitimi verilebilirse, afetin zararları azaltılabilir (Aydın, 2010). Bunu yapacak olanlarında başta öğretmenler olduğu düşünülürse, öncelikle öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve bilince sahip olması gerekmektedir. Araştırmanın afet, afet eğitimi ve afet bilinci konusunda çalışma yapanlar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Problem: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algıları ne düzeydedir?

Alt Problemler:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri afet deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

4.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri afet eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013:48).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenleri, örneklemini ise kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Kırşehir ve Kayseri il merkezinde görev yapan 73 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun durum örneklemi; Üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesidir. Araştırmacı, verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih edebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013:98)

Değişkenler	**Özellikler**	**Frekans**	**%**
Cinsiyet	Kız	41	56,2
	Erkek	32	43,8
Kıdem Yılı	0 – 10 yıl	26	35,6
	11 – 20 yıl	33	45,2
	21 yıl ve üstü	14	19,2
Afet Deneyimi	Evet	24	32,8
	Hayır	49	67,2

Tablo 1. *Katılımcıların özellikleri*

Afet Eğitimi	Evet	48	65,7
	Hayır	25	34,3
	Toplam	**73**	**100**

Veri toplama aracı

Afet bilinci algısı verilerinin toplanmasında Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde "Afet Bilinci Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplamda 36 maddeden, 27 olumlu ve 9 olumsuz maddeden oluşmaktadır. 12, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29 nolu maddeler negatif olarak belirlenmiş, veri analizleri yapılmadan önce bu maddeler ters kodlanmıştır. Afet bilinci algı ölçeği 4 boyuttan oluşmaktadır. Afet eğitimi bilinci 13 madde, afet öncesi bilinç 8 madde, yanlış afet bilinci 8 madde ve afet sonrası bilinç 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği iki farklı yöntem, faktör analizi ve diskriminant analizi ile incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonları, atfedilen faktör tarafından ölçülebilen maddelerin her birinin kapsamını belirlemek için hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış, madde faktörü toplam korelasyonları ve madde ayırt etme değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık düzeyi ve kararlılık düzeyleri hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayısının . 722 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin mümkün olan en düşük puanı 36, en yüksek puanı ise 180'dir. Ölçekten yüksek puanlar almak öğretmen adaylarının afet farkındalığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada verilerin Cronbach alpha değeri 0.93 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Toplanan veriler istatistik paket programı kullanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri analizleri yapılmıştır. Analiz edilen veriler normal dağılım göstermediği için: İki değişkenlerde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla değişkenlerde Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Bulgular

Aşağıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ve cinsiyet, kıdem yılı, afet deneyimi ve afet eğitimine ait bulgulara yer verilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmaya dâhil edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyi*

	Ortalama	Std. Sapma	Min	Max	Düşük (1,00-2,33)	Orta (2,34-	Yüksek (3,68-5,00)

						3,67)	
Afet Bilinci Algısı	4,20	0,54	1,00	5,00	f=1 %1,4	f=6 %8,2	f=66 %90,4

Tablo incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyi ortalaması 4,20 standart sapması 0,54'dir. Bu bulguya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyinin yüksek düzey olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin %1,4'ünün afet bilinci algı düzeyi düşük, %8,2'sinin afet bilinci algı düzeyi orta, %90,4'ünün afet bilinci algı düzeyi yüksek seviyededir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	41	36,16	1482,50	593,500	.701
Erkek	32	38,08	1218,50		

p>0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Mann-Whitney U değeri ve %95 güven aralığında anlamlılık düzeyine göre (U= 593,500; p>0.05) sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algıları kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin kıdem yıllarına göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin kıdem yılına göre Kruskal-Wallis H testi sonucu*

Kıdem Yılı	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p

0 – 10 yıl	26	34,90	2	2,077	,354
11 – 20 yıl	33	40,77			
21 yıl ve üstü	14	32,00			

p>0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile kıdem yılı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$\chi^2_{(2)}$=2,077; p>0.05].

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algıları afet deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin afet deneyimine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin afet deneyimine göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Afet Deneyimi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	24	41,25	990,00	486,000	.231
Hayır	49	34,92	1711,00		

p>0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile afet deneyimi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Mann-Whitney U testine göre (U= 486,000; p>0.05) sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile afet deneyimi arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algıları afet eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin afet eğitimine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin afet eğitimine göre Mann-Whitney U testi sonucu*

Afet Eğitimi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p

Evet	48	40,16	1927,50	448,500	.078
Hayır	25	30,94	773,50		

p>0.05

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile afet eğitimi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan Mann-Whitney U testine göre (U= 448,500; p>0.05) sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile afet eğitimi arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri farklı değişkenlere göre betimlenmiştir. Araştırmada, bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin afet bilinci algı düzeylerinin; cinsiyet, kıdem yılı, afet deneyimi, afet eğitimi alıp almama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde doğrudan afet bilinci algısı üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili fazla araştırma bulunmamasına rağmen Özkazanç ve Yüksel (2015), öğretmen adaylarının afet farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişler ve bu sonuç araştırmanın bulgularıyla uyum sağlamamaktadır.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algılarında erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öcal, Yıldırım, Yakar ve Erdoğan (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik inanışlarının incelenmesi adlı araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak; Özgen, Ünaldı ve Bindak (2011) tarafından öğretmen adaylarının doğal afetler konusundaki etkili öğrenme biçimlerini saptamak amacıyla yapılan çalışmada, kadın öğretmen adaylarının etkili öğrenme biçimlerini erkek öğretmen adaylarına göre daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri ile kıdem yılı arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kırıkkaya, Ünver ve Çakın (2011) tarafından ilköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada kıdem yılı az ya da çok, öğretmenlerin tümü fen ve teknoloji programında bulunan etkinlikleri, açıklamaları ve afet konulu kazanımları önemli buldukları belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak kıdem

yılı 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin, kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre kazanımları ve etkinlikleri gerçekleştirebilme konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca bakıldığında, araştırmanın sonucunu ile paralellik göstermediği söylenebilir.

Araştırmada, daha önce afet deneyimi yaşayan öğretmenlerin afet deneyimi yaşamayan öğretmenlere göre afet bilinci algı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öcal (2007), ilköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının deprem bilgi puanları ile depremi yaşayıp yaşamama durumları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç dolaylı olsa da araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak Literatür de bazı araştırmaların sonuçlarına göre afet deneyimi yaşayanların afet deneyimi yaşamayanlara göre afet farkındalık düzeyleri ve bilgi düzeylerinin yüksek olduğu konusunda sonuçlar olup; bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir (Aydın, 2010; İnal, Kocagöz ve Turan, 2012; Karakuş, 2013).

Araştırmada, daha önce afet eğitim alan öğretmenlerin, afet eğitimi almayan öğretmenlere göre afet bilinci algı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erkan, Özmen ve Güler (2011) tarafından Türkiye'de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak adlı yapılan araştırmada afet eğitimlerinin, toplumda afet bilincinin gelişmesi ve afet kültürünün yerleşmesi için en temel çalışmalar olduğu, afet zararlarının azaltılması ve afetlerden korunma gibi konularda bu eğitim çalışmalarının sürekli olarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmenlerin afet bilinci algısının yüksek tutulması ve afet eğitim düzeyinin sürdürülebilir olması gerekmektedir. Bu nedenle gönüllü sivil toplum örgütleri ile birlikte çalışabilmeleri için fırsatlar yaratılarak konu hakkında farkındalıkları artırılabilir.
- Öğretmenlerin afet bilinci düzeylerini arttırabilmek ve kalıcı hale getirebilmek için programlarda konuya daha fazla yer verilmesi ve afetlere yönelik tatbikatların yapılması önerilebilir.
- Bireylere konu hakkında bilgi ve bilinç kazandıracak olan öğretmenlerin de afet konusunu toplumun geneli gibi afet zamanında gündemi meşgul eden daha sonra unutulan bir durum olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin afet bilgisi ve bilincinin kalıcı farkındalığa ulaşması için ilgili birimlerle hizmet içi eğitim programlarının yapılması ve uygulanması önerilebilir.
- Afet bilinci algısı ile ilgili olarak çalışmaların farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adayları ile tekrarlanması, sonuçların genellenebilirliği açısından önerilebilir.

Kaynakça

Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramını algılamaları: fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,5(3),801-817.

Başıbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgisi ve etkili faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,*161 (1),215-218.

Erçetin, Ş.Ş. (2003). Deprem olgusunun okullarda yarattığı problemler. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı,* ANTALYA, 951-969.

Ergünay, O. (2009). Doğal Afetler ve Sürdürülebilir Kalkınma. *Deprem Sempozyumu*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Erkan, B.B.B., Özmen, B. Ve Güler, H. (2011). Türkiye'de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak. *1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı,* 11-14 Ekim 2011, ODTÜ, ANKARA

Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnal, E., Kocagöz, S. ve Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19,

Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin algılarının metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.

Kırıkkaya, B.K., Ünver, A.O, Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 5(1), 24-42.

Leroy, S., A., G. (2006). From natural hazard to environmental catastrophe: Past and present. Quaternary International, 158, 4-12.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayıncılık 20 Ekim 2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181210384768 6SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.

Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 104-110.

Öcal, A. (2010). Hazard education in 4th to 7th grade social studie scourses in Turkey. Social Studies Research & Practice, Volume 5, Issue 1, 87-95. Retrieved from http://www.socstrp.org/issues/PDF/5.1.8.pdf

Öcal, A., Yıldırım, E., Yakar, H., Erdoğan, E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik inanışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 59-72.

Özgen, N., Ünaldı, Ü. E. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 303-323.

Özkazanç, S. ve Yüksel, U. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri

Prof. Dr., Turhan Çetin,

Gazi Üniversitesi, turhan@gazi.edu.tr

Arş. Gör., Hüseyin Karaaslan,

Süleyman Demirel Üniversitesi, huseyinkaraaslan@sdu.edu.tr

Özet

Biyolojik çeşitlilik ekosistemde bulunan canlıların çeşitliliğidir. Türkiye biyolojik çeşitlilik anlamında zengin bir ülke olmakla birlikte bu zenginlik tehdit altındadır. Biyolojik çeşitliliğin korunması konusunda eğitime önemli bir görev düşmektedir. Bu anlamda çevreye duyarlı vatandaş yetiştirme misyonuna sahip olan sosyal bilgiler dersi önemli bir roldedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik ve Türkiye'nin biyoçeşitliliğine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 21 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Katılımcıların 11'i kız 10'u erkek; 10'u 3. sınıf ve 11'i 4. sınıf öğrencisidir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan, 6 sorudan oluşan ''Biyolojik Çeşitlilik Görüşme Formu'' ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgularda, katılımcıların büyük çoğunluğunun biyolojik çeşitlilik kavramını canlı çeşitliliği olarak tanımladıklarını ancak bir kısmının da daha dar anlamda sadece bitki ve hayvan çeşitliliği olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Türkiye'nin biyolojik çeşitlilik açısından zengin olduğunu ve buna sebep olan faktörleri orta kuşakta yer alması ve uzun bir kıyı şeridine sahip olması olarak; biyolojik çeşitliliğin ülkemizde giderek azalmakta olduğunu ve azalmanın sebepleri olarak kentleşme ve ormanların tahribini gösterdikleri belirlenmiştir. Öte yandan katılımcılar, biyolojik çeşitliliğin korunması için genel anlamda yasal yaptırımların önemli olduğunu, biyolojik çeşitlilik eğitiminde konferans gibi bilgilendirici etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliği ve küçük yaşlarda verilen eğitimin önemine işaret etmişlerdir. Katılımcıların birçoğu biyolojik çeşitliliğe dair en yakın ilgilerinin belgesel izlemek olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler dersinde biyolojik çeşitliliğe dair bilinç ve sorumluluk oluşturacak öğretim etkinliklerinin tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyolojik çeşitlilik, Sosyal bilgiler, Türkiye

Social Studies Pre-Service Teachers' Views on the Concept of Biological Diversity

Summary

Biodiversity is the diversity of living things in the ecosystem. Although Turkey is a rich country in terms of biodiversity, this richness is under threat. Education has a crucial role in the conservation of biodiversity. In this sense, the social studies course, which has the mission of raising environmentally conscious citizens, plays an important role. This research aims to determine the views of Social Studies teacher candidates on biodiversity and Turkey's biodiversity. The participants of the research constitute 21 social studies teacher candidates who study in 3rd and 4th grades in a state university. Study group was determined with maximum variation sampling method. 11 of the participants were female and 10 were male; 10 are 3rd grade and 11 are 4th grade students. In the research, data were gathered with the "Biodiversity Interview Form" consisting of 6 questions which were formed by the researcher consulting with experts in the field. The data was analyzed by means of descriptive analysis method. In the findings, it was determined that the vast majority of the participants defined the concept of biodiversity as the diversity of living things, while others defined it as the diversity of plants and animals in a narrower sense. The factors causing Turkey being rich in biodiversity are that it is located in the temperate climate zone and has a long coastline, and it was also determined that biodiversity in our country is gradually decreasing and the reason for that is urbanization and forest degradation. On the other hand, the participants pointed out the importance of legal sanctions in general in order to protect biodiversity, and the necessity of organizing informative activities such as conferences in biodiversity education and the importance of education given at an early age. Many of the participants stated that their closest interest in biodiversity was to watch documentaries. According to the findings obtained, it is suggested to design teaching activities that will create awareness and responsibility about biodiversity in social studies courses.

Keywords: Biodiversity, Social Studies, Turkey

Giriş

1992 yılında Rio de Jenerio'da gerçekleşen Yeryüzü Zirvesinde (Earth Summit) Biyolojik Çeşitlilik konvansiyonu imzalanmış ve biyolojik çeşitliliğin tanımı uluslararası düzeyde yapılmıştır. Konvansiyona göre biyolojik çeşitlilik; "karasal, sucul ve diğer ekosistem farklılıklarından ve tür içi ve türler arası farklılıklardan kaynaklanan yaşayan organizmaların çeşitidir (Yörek, 2006 s.1). Biyolojik eçeşitlilik gen, tür ve ekosistem çeşitliliğini de içeren tarihsel bir birikimdir. Geçtiğimiz yüzyılda biyolojik çeşitlilik tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar büyük oranda zarar görmüştür. Bu zarar insan eliyle sürdürülebilir olmayan politikaların uygulanması sonucu oluşmuş ve ciddi boyutlara ulaşmıştır (Demir, 2009).

Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliği

Türkiye ormanlarından denizlerine kadar çok farklı yeryüzü şekillerine ev sahipliği yapan bir ülkedir. Bu yerşekilleri beraberinde getirdiği farklı ekosistemlerde birçok canlı türüne ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye bu farklı canlı türlerinin zengin gen birikiminin karışımıyla çok zengin bir

biyolojik çeşitliliğe sahiptir. Ancak son yıllarda insanın doğanın bilinçsizce kullanımı, hızlı nüfus artışı ve toprak erozyonu Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğini geri dönülmez noktada tahrip etmiştir (Işık, 2014).

İlgili Araştırmalar

Biyolojik çeşitlilikle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalar daha çok fen bilimleri dersi kapsamında yapılmıştır. Yörek (2009) 9. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda bütüncül bir bakış açısına sahip olmakla birlikte doğayı insan merkezci bir bakışla gördüklerini belirlemiştir. Özdemir (2010) araştırmasında ortaokul fen ve teknoloji dersi öğretim programını biyolojik çeşitlilik bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda fen ve teknoloji dersinin biyolojik çeşitliliği yüzeysel olarak ele aldığı, insan etkisi ile biyolojik çeşitliliğin tahrip olması gibi bağlantısal konulara yer vermediğini belirlemiştir. Keleş ve Özenoğlu (2017) 5E öğretim modelinin 5. sınıf öğrencilerinin biyolojik bilgilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Kara Ekemen (2017) araştırmasında 9. sınıf öğrencilerinde biyolojik çeşitlilik konusunda istasyon tekniği kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde sosyal bilgiler dersi ve biyolojik çeşitlilik konusunu birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sosyal Bilgiler ve Biyolojik Çeşitlilik

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyine (NCSS) gore sosyal bilgiler dersi, tarih coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe gibi sosyal bilimlerin yanında matematik ve doğa bilimlerinin de insanla ilişkili yönlerini ilgilendiren bir derstir (NCSS'den aktaran Öztürk ve Cemil, 2004). Sosyal bilgilerin insanın çevresiyle etkileşimini ele alan doğası, onu doğa bilimleri ve insan etkileşimini de konu almaya itmiştir. Biyolojik çeşitlilik de insanla iç içe bir konu olması ve insanın biyolojik çeşitliliğe zarar vermesi, biyolojik çeşitliliğe vatandaş perspektifinden bakmanın gerekliliğine yöneltmiştir.

Bu araştırma sosyal bilgilerin doğa bilimlerinin insanla ilgili konularla ilgilenmesi gerekliliğinden hareketle sosyal bilgiler ve biyolojik çeşitliliği ortak bir paydada konu etmiştir.

Araştırmanın Önemi

Literatürde biyolojik çeşitlilikle ilgili çalışmalar arasında sosyal bilgiler dersi ile ilişkili kapsamlı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Sosyal bilgiler dersinin doğa bilimlerinin insanla ilişkili konularla ilgilenmesi dolayısıyla doğa bilimlerinin içeriği olan biyolojik çeşitlilik konusunu sosyal bilgiler perspektifi ile bağdaştırmasından dolayı bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler<aday öğretmenlerin biyolojik çeşitlilik kavramı konusunda görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Alt Problemler

1) Sosyal bilgiler aday öğretmenleri biyolojik çeşitliliği nasıl tanımlamaktadır?
2) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin biyolojik çeşitliliğin azalıp azalmadığına ilişkin görüşleri nedir?
3) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin biyolojik çeşitliliğinin azalma/azalmama sebeplerine ilişkin görüşleri nedir?
4) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin biyolojik çeşitliliğin korunması için yapılması gerekenler hakkında görüşleri nedir?
5) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin biyolojik çeşitliliğin korunması için eğitim boyutunda yapılması gerekenler hakkında görüşleri nedir?
6) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin biyolojik çeşitlilik eğitimine dair sosyal bilgiler dersinin üstlenmesi gereken rollere dair görüşleri nedir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinden toplam 21 kişi oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Bu amaçla akademik başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden çeşitlilik sağlanarak katılımcılar belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Karasar' a (2017) gore görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplamadır. Katılımcıların bazılarının ses kaydı ile veri toplanmasındaki çekinceleri nedeniyle bütünlük oluşturmak amacıyla görüşme yazılı olarak not edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. İlgili alanyazın taramasından sonra biyoçeşitlilik ile ilgili açık uçlu 10 soru oluşturulmuş ve uzman değerlendirmesinden sonra form 6 soruluk bir yapıya dönüştürülmüştür. Form bir dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmacıların öncelikle belli kategoriler geliştirip daha sonra verilerinde bu kategoriye uygun kısımların niceliksel olarak aktardığı analiz türüdür (Silverman'dan aktaran; Özdemir, 2010). Bu araştırmada verilerden hareketle belli kategoriler oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri analiz edilerek bu kategorilerde kaç kez tekrarlandığı analiz edilmiştir. Katılımcı sayısı az olduğu için yüzde verisi kullanılmamış yalnızca tekrar sayısına yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Görüşlerine Göre Biyolojik Çeşitliliğin Tanımı

Tablo 1. *Katılımcıların biyolojik çeşitliliğin tanımına ilişkin görüşleri*

Görüşler	Frekans (*f*)
Canlı Çeşitliliği	12
Bitki ve Hayvan Çeşitliliği	8
Bitki, Hayvan ve İnsan Çeşitliliği	1
Toplam	21

Katılımcılar tarafından yapılan biyolojik çeşitliliğin tanımları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu biyolojik çeşitliliği canlı çeşitliliği olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber katılımcıların büyük çoğunluğu biyolojik çeşitliliği bitki ve hayvan çeşitliliği olarak tanımlamış ve sadece bir katılımcı biyolojik çeşitliliği bitki, hayvan ve insan çeşitliliği olarak tanımlamıştır.

Katılımcıların Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Azalma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tablo 2. *KatılımcılarınTürkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Azalma Durumuna İlişkin Görüşleri*

Görüşler	Frekans (*f*)
Azalmaktadır	19
Aynı Kalmaktadır	2
Toplam	21

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğinin azaldığını ifade etmektedir. Sadece 2 katılımcı Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğinin azalmadığı aynı düzeyde kaldığını ifade etmiştir.

Katılımcıların Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Azalma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3. *Katılımcıların Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Azalma Sebeplerine İlişkin Görüşleri*

Görüşler	Frekans (*f*)
Kentleşme	7
Ormanların Tahribi	7
Küresel Isınma	6
Bilinçsiz Avcılık	5
Orman Yangınları	5
Çevreyi Bilinçsizce Kullanma	4
Canlıların Yaşam Alanlarının Yok Edilmesi	3
Çevre Kirliliği	3
Nüfus Artışı	3
Teknoloji	2
Sanayileşme	1
Doğayı Tahrip Etme	1
Eğitimsizlik	1
İnsanların Çevreye Verdiği Zarar	1

Tablo 3'de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğinin azalma sebeplerini kentleşme, ormanların tahribi, küresel ısınma olarak gördüklerini belirtmiştir.

Katılımcıların Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Aynı Kalma Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4. *Katılımcıların Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliğinin Aynı Kalma Sebeplerine İlişkin Görüşleri*

Görüşler	Frekans (*f*)
Uygun İklim/Yerşekilleri Koşulları	1
İzlenen Politikalar	1
Toplam	2

Tablo 4'de görüldüğü üzere Türkiye'nin biyolojik çeşitliliği aynı kaldığına dair görüş bildiren iki katılımcı, Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğinin azalmamasının sebebi olarak uygun yerşekilleri ve iklim koşulları ile izlenen politikaları belirtmişlerdir.

Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersinin Biyolojik Çeşitlilik Eğitimindeki Rolüne Dair Görüşleri

Tablo 5. *Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersinin Biyolojik Çeşitlilik Eğitimindeki Rolüne Dair Görüşleri*

Görüşler	Frekans (*f*)
Çevre Bilincini Aktarmalı	12
Çoklu Ortam Öğelerine Yer Vermeli	5

Geziler Yapılmalı	3
Drama/Edebi Ürünler	2
Toplam	22

Tablo 5'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinin biyolojik çeşitlilik eğitimini aktarırken üstlendiği rol katılımcıların görüşlerine göre çevre bilincini aktaracak şekilde olmalıdır.

Katılımcıların Biyolojik Çeşitliliğin Korunmasına Dair Görüşleri

Tablo 6. *Biyolojik Çeşitliliğin Korunmasına İlişkin Yapılacaklar*

Görüşler	Frekans (*f*)
Hayvan ve Bitkileri Koruma Faaliyetleri	9
Cezai Yaptırımlar	7
Halkı Bilinçlendirme	6
Sosyal-Sivil Aktiviteler	4
Toplam	26

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerine göre biyolojik çeşitliliği korumak için hayvan ve bitlileri koruma faaliyetleri ve cezai yaptırımlar önemlidir. Bununla beraber halkı bilinçlendirme ve sosyal-sivil aktiviteler üzerinde de durulmuştur.

Katılımcıların Biyolojik Çeşitliliğin Korunmasına Dair Eğitim Boyutunda Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşleri

Tablo 7. *Biyolojik Çeşitliliğin Korunmasına İlişkin Eğitim Boyutunda Yapılması Gerekenlere İlişkin Yapılacaklar*

Görüşler	Frekans (*f*)
Bilinçlendirme Faaliyetleri (Konferans…)	8
Alan Gezileri	5
Küçük Yaşta Eğitim	4
Sosyal-Sivil Aktiviteler	4
Seçmeli Derslerin Programlarda Yer Almasu	2
Disiplinlerarası Eğitim	1
Toplam	24

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerine göre biyolojik çeşitliliği korumak için eğitim boyutunda yapılacaklar arasında konferans gibi bilgilendirme faaliyetleri ve alan gezilerinin önemlidir.

Sonuç

Araştırma aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1) Katılımcıların yarıya yakını biyolojik çeşitliliği kısıtlı anlamıyla, sadece bitki ve hayvan çeşitliliği olarak tanımlamaktadır.

2) Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğin giderek azalmakta olduğunu düşünmektedir.

3) Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğin azalmakta olduğunu belirten katılımcıların büyük çoğunluğu bunun sebebi olarak kentleşme ve ormanların tahribini belirtmiştir.

4) Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğin azalmadığına dair görüşlerini belirten katılımcılar, bunun sebebi olarak izlenen politikalar ve uygun iklim ve yer şekilleri olduğunu belirtmişlerdir.

5) Katılımcıların çoğunluğu sosyal bilgiler dersinin biyolojik çeşitlilik eğitimine çevre bilincini aktararak katkı sağlayacağını belirtmiştir.

6) Katılımcıların çoğunluğu biyolojik çeşitliliğin korunmasına ilişkin canlıların koruma faaliyetlerinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

7) Katılımcıların çoğunluğu biyolojik çeşitliliğin korunmasına ilişkin eğitim boyutunda konferanların düzenlenmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

Kaynakça:

Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, *1*(2), 37-54.

Işık, K. (2014). *Biyolojik Çeşitlilik.* İstanbul: ANG Vakfı

Kara Ekemen, D. (2017). *Biyolojik çeşitlilik ve korunması konusunun öğretilmesinde istasyon tekniği kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel

Keleş, C. (2010). *Türk Eğitim Sisteminde Biyolojik Çeşitlilik.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, F., Özenoğlu, H. Ortaokul Öğrencileri İçin Biyolojik Çeşitlilik Konusunda Ders Planı Tasarlama. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 41-65.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1). 323-343.

Öztürk, C., Dilek, D. (Ed.) (2004), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: PegemA

Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik (Biyoçeşitlilik) Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin Araştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleklere Yüklenen Roller Açısından Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Tuba Çengelci Köse

Anadolu Üniversitesi, tubacengelci@anadolu.edu.tr

Orhan Özbey

Yüksek Lisans Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, orhan.ozbey@gmail.com

Aylin İbiş

Yüksek Lisans Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, aaylinibiss@gmail.com

Özet

Erkekler ve kadınlar arasındaki biyolojik farklılıkları ifade eden cinsiyet, bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinden biridir. Bu biyolojik nitelik bireyin içinde bulunduğu kültür ve toplum tarafından yapılandırılır. Toplumsal cinsiyet, bireyin biyolojik doğasından kaynaklanmamakla birlikte toplum tarafından doğallaştırılan cinsiyet kimliği biçiminde tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi çocuklara vatandaşlık, farklılıklara saygı, bireysel farklılıklar ve cinsiyet eşitliği gibi konuları aktarmada önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 30 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 6 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Analiz sürecinde nicel verilerin frekansları alınmış ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının genel olarak kadın ve erkeklerin tüm meslekleri yapabileceklerini düşünmekle birlikte fiziksel güç gerektiren mesleklerin erkekler için daha uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek seçiminde cinsiyete dayalı bir yönlendirme olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları toplumsal cinsiyet ve meslek seçimine ilişkin olarak; ailenin bilinçlendirilmesi, sosyal bilgiler ders kitaplarının düzenlenmesi, öğretmenlerin konuyla ilgili eğitimi, konu ile ilgili kazanımların Sosyal Bilgiler Öğretim Programına eklenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Meslekler, Sosyal blgiler öğretmen adayı

Examining Gender Perceptions of Social Studies Teacher Candidates in Terms of Roles Loaded to Professions

Summary

Sex which refers to the biological differences between males and females is one of the characteristics of individual come through birth. This biological characteristic is constructed by the culture and society of the individual. Gender can be defined as an artificial gender, which does not originate from the biological nature of the individual, but is naturalized by the society. Social studies course play a significant role in teaching students subjects such as citizenship, being respectful to differences, and individual characteristics, and gender equality. For this reason, pre-service teachers were selected as participants in this study. Sequential explanatory design was used as mixed method in the study. 30 pre-service teachers were participated in quantitative phase of the study. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with 6 pre-service teachers. Quantitative data of the study were collected through a questionnaire form prepared by researchers. Semi-structured interviews were done to obtain qualitative data in the study. In the analysis of quantitative the frequencies (f) were calculated, and inductive analysis technique was employed to analyze qualitative data. According to results of the study pre-service teachers thought that women and men can do all professions. However, they thought that some occupations requiring physical force are more suitable for men. Findings of the study revealed that pre-service teachers believed that there is a gender-based orientation in career choice in the society. Pre-service teachers had some suggestions about choosing profession such as raising awareness of the family, organizing social studies textbooks in terms of gender, in-service training for teachers on the subject, adding the related achievements to the Social Studies Curriculum.

Keywords: Gender, Profession, Social studies, Pre-service teacher

Giriş

Toplumsal cinsiyet dil, söylem, uygulamalar ve ilişkiler aracılığıyla diğer bir deyişle toplumsallaşma süreci ile kişinin yaşadığı toplum içerisinde edindiği cinsiyet biçiminde tanımlanabilir. Bireyin doğuştan getirdiği biyolojik cinsiyeti üzerinde toplum tarafından biçimlendirilen ve dayatılan cinsiyet özellikleri ile beklentileri kapsamaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyin biyolojik doğasından kaynaklanmayan, buna karşılık toplum tarafından doğallaştırılmış suni cinsiyet kimliğini oluşturmaktadır (Adaçay, 2014, s.9). Toplumsal cinsiyet toplum içerisinde kadın ve erkekten beklenen rolleri biçimlendirdiği gibi toplumsal işbölümünde bireylerin meslekleri seçmeleri ve bu meslekleri yapmaları konusunda da rol oynamaktadır. Bu bağlamda belirli meslekler cinsiyet yapısına göre tercih edilir duruma gelmektedir. Örneğin kadınların sayı olarak çoğunlukta olduğu hemşirelik mesleğinde cinsiyet ayırımı geçmişte olduğu gibi bugün de etkisini sürdürmektedir (Turan ve diğerleri, 2011).

Toplumsal cinsiyet bireylerin mesleklere yönelmesinde belirleyici olduğu gibi istihdam politikalarında da etkili olabilmektedir. Tarihsel süreçte çalışma yaşamında kadının varlığı ancak erkeklerin çeşitli nedenlerle tercih etmedikleri ya da boşalttıkları alanları doldurması sonucu ortaya

çıkmıştır (Urhan ve Etiler, 2011). Buradan hareketle istihdam alanında önceliğin erkeklere ait olduğu söylenebilir. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı'nda Türkiye'de kadınların istihdama katılımda erkeklerin gerisinde olduğu belirtilmektedir. Çalışma yaşamının kadınlara ekonomik özgürlük sağlamakla birlikte onların özgüvenlerini ve toplumsal saygınlıklarını artırdığı, aile içindeki konumlarını iyileştirdiği vurgulanmaktadır (KSGM, 2008). Bu bağlamda kadınların da ilgi ve yetenekleri doğrultusunda istedikleri mesleği seçmeleri ve bu mesleği aktif biçimde yapmaları toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli bir konudur. Öğrencilere içinde yaşadıkları toplumu, toplumsal işbölümünü ve meslekleri tanıtan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mesleklere bakış açılarının toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde oluşturulmasın gerekir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında altıncı sınıfta yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında meslekler konusu doğrudan ele alınmaktadır. Bu konu kapsamında *"İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır"* (MEB, 2018) kazanımı öğrencilerin meslekleri tanıması bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde sözü edilen kazanım doğrultusunda öğrencilerin meslekleri toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde araştırması sağlanabilir.

Alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi ile (Aslan, 2015; Günel, Pehlivan ve Eryılmaz, 2016) öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlılıklarının geliştirilmesi (Erdol, 2017; Esen, 2013), ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programının ihtiyaç analizi (Erdol ve Gözütok, 2017) ve öğretmenlik mesleği ile toplumsal cinsiyete ilişkisinin araştırıldığı (Daehlen, 2007; Drudy, 2008) çalışmalar göze çarpmaktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında ise sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisini inceleyen bir çalışma dikkat çekmektedir (Seçgin ve Kurnaz, 2015). Alanyazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleklere yüklenen roller açısından toplumsal cinsiyet algılarını ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma da sözü edilen gereksinimden kaynaklanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslekler ve mesleklere yüklenen roller açısından toplumsal cinsiyet algılarını belirlemektir. Bu nedenle şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adayları kadınlara ve erkeklere uygun meslekleri nasıl tanımlamaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları toplumsal cinsiyetin meslek seçimine etkisi konusunda ne düşünmektedir?

- Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet ve meslek seçimi konusunda ne düşünmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek seçimine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleklere yüklenen roller açısından toplumsal cinsiyet algılarının araştırıldığı bu çalışma yorumlayıcı paradigma çerçevesinde şekillendirilmiştir. Yorumlayıcı paradigma gerçeğin toplumdan bağımsız biçimde şekillenemeyeceği, zaman ve ortama göre sürekli değişerek karmaşık bir yapı sergilediğini savunan dünya görüşüdür (Glesne, 2010). Bu doğrultuda nicel verilerin nitel araştırmaya katılacak araştırma grubunu belirlemek amacıyla kullanıldığı bu araştırmada sıralı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler toplanıp toplumsal cinsiyet olgusu hakkında genel bir bakış elde edildikten sonra araştırmayı daha derinleştirmek ve doğasında anlamlandırmak için niteliksel yöntemler kullanılmıştır bu nedenle bu araştırmanının yöntemi karma araştırma desenlerinden sıralı karma araştırma desenidir (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılacak çalışma grubu belirlenirken sıralı karma yöntem örneklemi (Nicel-Nitel) kullanılarak nicel araştırmada kullanılan örneklem doğrultusunda nitel araştırmaya katılacak araştırma grubu belirlenmiştir (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın nicel kısmında örneklem seçilirken kolay ulaşılabilir olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 30 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile çalışılmıştır (Özen ve Gül, 2007).

Nicel veriler açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda algı düzeyi diğerlerinden farklı, konu ile ilgili bilgi olan ve diğer katılımcıları temsil ettiği düşünülen 6 sosyal bilgiler öğretmen adayı belirlenmiştir. Belirlenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anket formları işaretlenmiştir. İşaretlenen anket formları tekrar sosyal bilgiler öğretmen adaylarına dağıtılmış ve işaretli olan anket formları ile görüşme yapılacağı açıklanmıştır. Görüşmelere gönüllü olarak katılmak isteyen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından iletişim bilgilerini yazmaları istenmiş ve araştırmanın nitel kısmındaki katılımcılar belirlenmiştir.

Nicel araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. *Nicel çalışma grubu demografik özellikler*

Cinsiyet		Yaş					Sınıf düzeyi					Kardeş sayısı			
K	E	20	21	22	23	24	1	2	3	4	Y	1	2	3	+4
17	13	3	14	6	6	1	0	0	26	4	2	12	8	5	2

Araştırmaya 17 kadın 13 erkek olmak üzere toplam 30 kişi katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında ağırlıklı olarak 21, 22, 23 yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmaya çoğunlukla olarak 3. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları katılmıştır. Katılımcılar genellikle 1 ve 2 kardeşe sahiptir. Araştırmanın nitel kısmında katılımcılar gönüllük esasına göre seçilmiş ve katılımcılara kod isimler verilerek katılımcıların görüşlerine yapılan atıflarda bu kod isimler kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların kişisel özellikleri*

Kod isim	**Sınıf**	**Memleket**
Pınar	3	İzmir
Hülya	3	Ankara
Davut	4	Muş
Emir	2	Malatya
Onur	3	Adana
Ayça	3	Eskişehir

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmanın nitel bölümüne 6 öğretmen adayı katılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın nitel bölümünde 3 erkek ve 3 kadın olmak üzere 6 öğretmen adayı yer almıştır. Katılımcıların dördü 3. sınıf, biri 2. sınıf, biri de 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların memleketlerine göre dağılımına bakıldığında ise Ege, İç Anadolu, Akdeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi'nin katılımcıların memleketlerinin yer aldığı coğrafi bölgeler olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın nicel kısmında 10 açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Açık uçlu anket formu oluşturulurken ilgili literatür taranmış ve uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu anket formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, konuya sağdık kalarak katılımcılardan gelen cevaplar doğrultusunda konuyla ilgili derinlemesine bilgi almayı sağlayan esnek bir görüşme tekniğidir (Türnüklü, 2000). Görüşme soruları oluşturulurken ilgili literatürden yararlanılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularının pilot uygulaması yapıldıktan sonra 9 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Açık uçlu anket formu genel toplumsal cinsiyet algısını ortaya koymaya yönelik oluşturulmuştur. Görüşme soruları ise toplumsal cinsiyetin meslek seçimini nasıl etkilediği ve sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin soruları içermektedir. Araştırma verilerinin analizinde nicel verilerin frekansları alınmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok tekrar ettiği sözcüklerin frekansları alınıp yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri NVivo11 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda NVivo11 paket programından elde

edilen rapor doğrultusunda 180 koddan 19 temaya ulaşılmış kodlardan ve temalardan ise 4 temel bulguya ulaşılarak tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Çalışmanın güvenirliği bağlamında iki araştırmacı kodlamayı ayrı ayrı yapmış ve en az %80 oranında görüş birliğine varılan ortak kodlar temel alınmıştır. Veriler öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırmanın amaçlarına paralel biçimde başlıklar altında sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kadın ve Erkeklere Uygun Gördüğü Meslekler

Tablo 3. *Kadın ve erkeklere uygun görülen mesleklerin frekans değerleri*

Kadınlara uygun meslekler	**Frekans**	**Erkeklere uygun meslekler**	**Frekans**
Tüm meslekler	18	Tüm meslekler	21
Fiziksel olarak elverişli meslekler	9	Asker	6
Öğretmen	9	Polis	5
Doktor	5	Şoför	4
Pilot	5	İşçi	3
Hemşire	4	Garson	3
Sanatçı	3	Mühendis	2
Yazar	3	Avukat	2
Mimar	3	Doktor	2
Mühendis	2	Fiziksel olarak elverişli meslekler	2
Asker	2	Sporcu	2
Modacı	2	Diğer	12
Şoför	2		
Avukat	2		
Hâkim	2		
Ev hanımı	2		
Diğer	11		
Toplam	84	Toplam	64

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla kadınların tüm meslekleri yapabileceğini ifade etmiştir. Ancak kimi öğretmen adayları fiziksel olarak elverişli mesleklerin kadınlara daha uygun olduğunu açıklamışlardır. Bazı katılımcılar ev hanımlığı, şoför, işçi, temizlik görevlisi ve kuaför mesleklerini de kadınlara uygun gördüklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla erkeklerin tüm meslekleri yapabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları; polis, asker, şoför, işçi, doktor, öğretmen, otel çalışanı ve ticaretle ilgili mesleklerin erkeklere daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları fiziksel olarak elverişli mesleklerin erkeklere daha uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Öğretmen adayları, kadınların ilgi, istek ve yeteneğine bağlı olarak meslek seçmesi gerektiğini vurgulayarak mesleklerin cinsiyetlere göre ayrılmaması gerektiğini açıklamışlardır. Bazı öğretmen adayları fiziksel yeterliliğin meslek seçimini etkilediği ve kadınların rahat hissedebileceği seçmesi gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Kadınların anaç olma özelliğinin meslek seçimini etkilediğini de ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından birkaçı bireysel farklılıkların meslek seçimini etkilediğini bu doğrultuda meslek seçinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları erkeklerin her mesleği yapabileceğini ancak fiziksel olarak erkeğin yapısına uygun olan mesleklerin erkekler tarafından tercih edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kimi öğretmen adayları ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda erkeklerin her mesleği yapabileceğini açılarken bazı katılımcılar da erkeklerin zihinsel ve psikolojik olarak daha dayanıklı olduğunu ve bu doğrultuda meslek seçimini yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyetin Meslek Seçiminde Etkisine İlişkin Görüşleri

Katılımcılar toplumsal cinsiyetin meslek seçimine etkisi konusunda toplumda kadın ve erkeğin fiziksel olarak değerlendirildiğini, gelenek ve görenek faktöründen kaynaklanan cinsiyetçi kalıp yargılarının olduğunu ve bu kalıp yargıların meslek seçimini etkilediğini açıklamışlardır. Katılımcılardan Hülya yaşadığı toplumda fiziksel açıdan kadın ve erkeğin ayrıştığını, toplumda gelenek ve göreneğin cinsiyet olgusunu şekillendirerek mesleklere etki etiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: *"Tabi kadın fabrikada çalışıyor ağır bir işte çalıştığında bu garipsenebilir. Yapabiliyorsa fizik olarak bence yapması çok normal bir durum. Geleneklerimizdeki sanırım kadın hatta hiç çalışmazsa yeridir. Evinde oturup çocuklara bakmalı, yemek yapmalı, eşini beklemeli yani değer yargılarımızdan geleneklerimizden göreneklerimizden kaynaklanıyor."* Ek olarak katılımcılar meslek seçiminde toplum tarafından cinsiyete dayalı olarak baskı, yönlendirme, maddi faydanın etkili olduğunu aktarmıştır. Katılımcılar meslek seçiminde toplum tarafından cinsiyete göre bir yönlendirme olduğunu, toplumun bu yönlendirmeyi yaparken kadınların meslek seçiminde ailesine zaman ayırması evi ile ilgilenebileceği meslekleri seçmeleri yönünde bir baskısı olduğunu vurgulamıştır. Erkeklerin ise iş bulma kaygısı ve maddi getirisi yüksek olan mesleklere yönlendirildiğini dile getirmişlerdir. Davut konuyla ilgili olarak; *"Şöyle bir baskı vardı eğer öğretmenlik okumazsan, radyo televizyon sinema okursan işsiz kalırsın"* biçiminde mesleğe yönlendirildiğini açıklamıştır. Hülya ise konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir; *"Örneğin dayım öğretmenlik tam kadına göre hem işine gidersin hem yemeğini yaparsın hem de çocuklarınla ilgilenirsin diyerek mesleğime bakış açısını ortaya koyuyor."* Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe yönlendirilmelerinde toplumsal cinsiyetin etkili rol oynadığı ileri sürülebilir. Katılımcıların çoğu meslek seçerken cinsiyete yönelik yönlendirmeye tabi tutulduğunu bu yönlendirmenin maddi getiri,

işsiz kalmama, ailesine ve evine zaman ayırma gibi nedenlerle toplum tarafından gerekçelendirildiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar toplum tarafından bir baskı olmasına karşın kendi istediği meslekleri seçtiğini ve ailelerinin bu konuda kendilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Pınar şöyle söylemiştir: *"İlk önce cinsiyet açısından söyleyeyim. Benim kendi babam bile otelde çalışmanı istemiyorum neden hani belli bir duyulmuş şeyler var o yüzden toplum bunu hoş görmez sen orda çalışma diyor."* Emir ise konuyla ilgili olarak; *"Toplum beni yönlendirmeye çalıştı ama ben onları daha çok kulak ardı etmeyi tercih ettim. Ama ister istemez bir yönlendirilme yapılmaya çalışılıyor tabi"* sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların bireyin ilgi ve yeteneklerine, fiziksel özelliklerine ve yaşadığı kültüre göre meslek seçmeleri yönünde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Davut konuyla ilgili görüşünü *"Kendi bilgi, beceri ve yetenek düzeyine bir bakmalıdır. Aslında yapabileceğim iş, ben buna yatkın mıyım? Bana uygun mu? diye düşünmesi gerekir"* sözleriyle açıklamıştır. Fiziki açıdan mesleğe uygunluğu değerlendiren ve kültürün de meslek seçiminde bireyi etkilediğini Ayça görüşünü *"Fiziksel gelişime dikkat edilmesi gerekiyor. Birde kişisel farklılıklar önemli olmalı her konuda olduğu gibi. Aynı zamanda nasıl bir kültürde büyümüş bunlar benim için önemli unsurlar. Nelere önem veriyor günlük hayatta, neler yapıyor ona göre meslek seçimi yapılmalı."* biçiminde açıklamıştır. Davut meslek seçiminde ailenin ve yaşadığı toplumun önemli etken olduğunu, yaşamı boyunca ailesinin ve yaşadığı çevrenin bireyi gözlemleyerek ona uygun meslek konusunda rehberlik edebileceğini ve buna dikkat edilmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir: *"Çevresindeki insanlar ya da ailesinden alacağı önerilerde çok önemlidir. Sonuçta anne babanız sizi büyütüyor ve sizi tanıyor bir yandan bir yandan da çevredeki insanlar izlenimlerine bakarak size önerilerde bulunuyor*." Araştırma bulguları doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek seçiminde cinsiyete dayalı bir yönlendirme olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet ve Meslek Seçimine İlişkin Görüşleri

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet olgusunu sosyal bilgiler dersinin yaşamın içinde olması ve sosyal sorunları bünyesinde barındırması, kültürel konuları ele alması ve vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini öğrenciye kazandırması bağlamında değerlendirmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin toplumla iç içe olması ve sosyal sorunlara sıklıkla yer vermesinden dolayı toplumsal cinsiyet olgusunu sosyal bilgiler dersinde değerlendiren Onur şunları söylemiştir: *"Sosyal sorunlardan bahsediyoruz. Sorumluluklardan bahsediyoruz. Kadın cinayetleri, kadınlara olan şiddet sosyal bir sorun. Biz de sosyal bilgiler eğitimcileri olduğumuz için doğrudan bu konularla ilgilenmiş oluyoruz."*

Sosyal bilgiler dersinin kültür ile iç içe olması bağlamında toplumsal cinsiyet olgusunu kültürel boyutta değerlendiren Ayça *"Sosyal bilgiler dersi kültürü ele alıyor. Kültürümüzde de toplumsal*

cinsiyet büyük rol oynuyor. Ben toplumsal eşitsizliği ele aldığını düşünüyorum. Kalıp yargılara yön verdiğini düşünüyorum" biçiminde bir açıklamada bulunmuştur. Vatandaş bilgi, beceri ve değerleri konusunda iyi bir vatandaşın kadın ve erkek ayrımı yapmaması gerektiğini belirten Pınar şu sözleri ile dile getirmiştir: *"Dersin içeriğinde vatandaşlık var bildiğimiz üzere, vatandaş olarak kadın erkek ayrımı yapmadan iyi bir vatandaş olmayı öğretirsek zaten öğrenci böyle bir ayrımı gözetmez."* Bunlara ek olarak Davut sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet olgusuna yeterince yer verilmediğini kadının geri plana itildiğini ve kadın ve erkelere toplumda bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir: *"Ben sosyal bilgiler dersinin toplumsal cinsiyetle ilişkisine bakıldığında programda çok fazla yer almadığını gördüm. Belli bir takım noktalarda yer alıyor daha çok yani vatandaş olma konusunda yanlış hatırlamıyorsam orda yer alıyor."*

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinin dipilinerarası bir özelliğe sahip olmasından dolayı öğrencileri her açıdan donanımlı hale getirip bu doğrultuda kendilerine uygun meslekleri seçmeleri konusunda destekleyeceğini belirtmişlerdir. Hülya bu konudaki görüşünü *"Sosyal bilgiler ilgi alanlarını keşfetmesine de izin veriyor. İçinde çok fazla alan var, ekonomi var, hukuk var, coğrafya var, her şey var ve bence öğrencilerin ufkunu açıyor. Ufkunu açtığı için de meslek seçiminde etkili*" sözleriyle dile getirmiştir. Pınar sosyal bilgiler dersinin vatandaş yetiştirme özelliği ile meslek seçimini bağdaştırarak şöyle bir açıklamada bulunmuştur: *"Öğrencileri daha bilinçli bir birey yaptığınız zaman daha doğru kararlar vermelerini sağlarız. Bu da gelecekteki seçimlerinde daha doğru bir şekilde seçim yapmalarına yardım eder"*.

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde öğrencilere meslekleri aktarırken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda belirli öğretim teknikleri kullanarak ve öğretmenin de etkisiyle meslek seçiminin cinsiyet faktöründen bağımsız yapabileceğini düşünmektedir. Katılımcılar konuyla ilgili olarak öğretmenin toplumsal cinsiyete bakış açısının da önemli olduğunu ve öğretmenin de öğrencileri etkileyeceğini belirtmiştir. Hülya bu konudaki görüşünü *"Öğretmen eğer cinsiyetçi bir yaklaşımla meslekleri öğretirse, özgür bir düşünce kalıbıyla ele almazsa öğrenci toplumsal cinsiyetçi bakış açısıyla mesleğini seçer, öğrenir, etrafına o şekilde bakar."* sözleriyle ifade etmiştir. Buna ek olarak Pınar sosyal bilgiler ders içeriğinin de buna göre şekillenmesi gerektiğini, içerikte kadın ve erkeğe eşit oranda yer vermesi gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşünü *"Çocuk hakları sözleşmesinden de yararlanarak her bireyin hukuk önünde eşit olduğunu sadece eski adetlerde böyle şeyler olduğunu ama şu an ki toplumda bunun asla yeri olmadığını öğretebiliriz. Örneğin ilk Türk devletlerinde kadını da anlatmamız lazım ki o hor görülmüş kadın imajını ortadan kaldıralım…."* biçiminde ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde hem toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi hem de mesleki yönlendirme anlamında önemli bir rol oynadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Seçimine İlişkin Önerileri

Katılımcılar toplumsal meslek seçiminde ailenin bilinçlendirilmesi, sosyal bilgiler ders kitaplarının düzenlenmesi, öğretmenlerin eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretim Programına konu ile ilgili kazanımların eklenmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ailenin bilinçlendirilmesi ve aile ile hareket edilmesi gerektiğini vurgulayan *Pınar "Aileyi bilgilendirmemiz gerek. Bazen ailenin üzerine de ödevler vermemiz gerekebilir. İşte ailecek izleyebilecekleri eğitim mesajı taşıyan filmler önermek gibi"* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Ders kitaplarının yetersiz olduğunu, Sosyal Bilgiler Öğretim Programına da bu konu ile ilgili kazanımların eklenmesi gerektiğini belirten Hülya şu sözleri ile görüşünü dile getirmiştir: *"Aslında toplumsal cinsiyet bizim toplumumuzun geliştirmesi ele alması gereken bir konu ve sosyal bilgiler ders kitabında da yer verilebilir. Dersimizin öğretim programında bizzat kazanıma yer verilebilir. Ders kitabı içerik açısından belirli görsellerle desteklenebilir, öykülerle desteklenebilir."* Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ders kitapları ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde meslek seçimi konusuna yer vermesi gerektiği ve bu konuda ailenin bilinçlendirilmesinin önemini vurguladığı araştırma bulguları ile ortaya konulmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslek seçiminde bireyin ilgi ve yeteneklerine, fiziksel özelliklerine ve yaşadığı kültüre göre meslek seçmeleri gerektiğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarına göre bireyin fiziksel özellikleri, ilgi ve yetenekleri dışında içinde yaşadığı kültür de meslek seçiminde rol oynamaktadır. Genel olarak yaşadığımız kültürde toplumun geleneksel değerleri ve bu değerler ışığında biçimlenen toplumsal cinsiyet temelli işbölümü kadına verilen roller ile kadının hangi meslekleri seçebileceği ve hangi işleri yapabileceği konularında önemli rol oynamaktadır (Parlaktuna, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının da meslek seçiminde kültürel yapı ve geleneksel değerlerin etkisinden söz etmeleri olağan karşılanabilir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemli rol oynadığını düşündüklerini göstermektedir. Seçgin ve Kurnaz (2015) da sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisini inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğrencilere toplumsal cinsiyet, eşitlik, kadın hakları gibi kavramları doğru ve etkili bir şekilde öğretme konusunda önemli görevler düştüğünü belirtmişlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler, toplumsal cinsiyet ve meslek seçimini konusunu ele alan bu çalışmanın sonuçlarının alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının kadın ve erkeklere uygun meslekler konusunda kadın ve erkeklerin tüm meslekleri yapabileceklerini ifade ettiklerini göstermektedir.

Bununla birlikte kadınlara ve erkeklere uygun meslekleri sıralarken kadınların ve erkeklerin fiziksel özelliklerine uygun mesleklerden söz ettikleri de belirlenmiştir. Öğretmen adayları meslek seçiminde bireyin ilgi ve yeteneklerine, fiziksel özelliklerine ve yaşadığı kültüre göre meslek seçmeleri gerektiği görüşünü vurgulamışlardır. Toplumda kadın ve erkeğin fiziksel olarak değerlendirildiğini, gelenek ve görenek faktöründen kaynaklanan cinsiyetçi kalıp yargılarının olduğunu ve bu kalıp yargıların meslek seçimini etkilediğini açıklamışlardır. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet olgusunu sosyal bilgiler dersinin hayatın içinde olması ve sosyal sorunları bünyesinde barındırması, kültürel konuları ele alması ve vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini öğrenciye kazandırması bağlamında değerlendirmişlerdir. Ayrıca toplumsal cinsiyete bağlı meslek seçiminde; ailenin bilinçlendirilmesi, sosyal bilgiler ders kitaplarının düzenlenmesi, öğretmenlerin eğitimi, konu ile ilgili kazanımların Sosyal Bilgiler Öğretim Programına eklenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve mesleki yönlendirme konusunda önemli bir rol oynadığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Kaynakça

Adaçay, F. R. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve kalkınma.* Bursa: Ekin Yayınları.

Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim,* 40(181) 363-384.

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(42), 1-21.

Daehlen, M. (2007). Job values, gender and profession: A comparative study of the transition from school to work. *Journal of Education and Work,* 20(2), 107-121.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education,* 20(4), 309-323.

Erdol, T. A. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdol, T. A., & Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi:(bir anadolu lisesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 39-65.

Esen, Y. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma.* Eğitim ve Bilim, 38(169), 280-295.

Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* (4th ed.). Boston, MA: Pearson

Günel, E., Pehlivan, A. ve Eryılmaz, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin algısı.* IIIrd International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, Türkiye, http://ejercongress.org.pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf adresinden erişilmiştir.

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: *From theory to practice. Field methods,* 18(1), 3-20.

KSGM. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*. 03.12.2018 tarihinde https://kadininstatusu.aile.gov.tr/uploads/pages/toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylem-plani adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara. 03.12.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden erişilmiştir.

Özen, Y., & Gül, A. (2007) Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (15), 394-422.

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış,* 10(4), 1217-1230.

Seçgin, F., & Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* (5), 24-38.

Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H., & Atabek Aştı, T. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 6(4), 543-559.

Urhan, B., & Etiler, N. (2011). Sağlık sektöründe kadın emeğinin toplumsal cinsiyet açısından analizi. *Çalışma ve Toplum*, 2(29), 191-215.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

2018 Yılında Güncellenen Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Dersi Ortaokul Müfredatlarının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi

Hüseyin ATEŞ

Ahi Evran Üniversitesi, huseyinates_38@hotmail.com

Özet

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan ve 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının her ikisinde de çevre eğitimi konusuna önem verilmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında "Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek" yer almakta iken, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında ise, "Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları" şeklinde amaç yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersi ortaokul müfredatlarının çevre eğitimi açısından incelemektir. Bu araştırmada yer alan araştırma problemleri ise şunlardır.

1. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarının amaçları içerisinde çevre eğitimi ne düzeyde yer almaktadır?
2. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarında çevre konuları sınıf seviyelerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. Çevre eğitimi kazanımların sınıf düzeylerine göre tüm sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim program kazanımları ile karşılaştırılması nasıldır?

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada incelenen doküman, ilkokul ve ortaokul 3.4.5.6.7. ve 8. sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmış sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarıdır. Araştırmanın analizi sırasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın analiz süreci devam etmekte olup bulgular hazırlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Çevre Eğitimi, Doküman İncelemesi

Investigation Of Social Sciences and Science Education Curriculums Updated in 2018 in Terms of Environmental Education

Summary

Attention is given to environmental education in both the science education curriculum and the social studies education curriculum, which are prepared in accordance with the General Objectives and Basic Principles of Turkish National Education and are updated in 2018, which is stated in Article 2 of the National Education Basic Law numbered 1739. Among the general objectives of the Science Education Curriculum is to "recognize the interaction between the individual, environment and society; develop social awareness and sustainable development awareness of the society, economy and natural resources ", while one of the aims of the Social Sciences Education Curriculum Program is to" Be aware of the limitations of the natural environment and resources and try to protect natural resources in an environmentally conscious manner and have a sustainable environmental understanding ". The purpose of this research is to examine social sciences and science education curriculums updated in 2018 in terms of environmental education. In this research, one of the qualitative research methods, the document review method, is used. The document examined in this study is curriculum of primary school and secondary school including 3.4.5.6.7. and 8th grade level. Content analysis was used during the analysis of the research. The analysis of the research is ongoing and the findings are being prepared.

Keywords: Social Sciences Curriculum, Science Education Curriculum, Environmental Education, Document Review

Giriş

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan ve 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının her ikisinde de çevre eğitimi konusuna önem verilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında güncellenen sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersi ortaokul müfredatlarının çevre eğitimi açısından incelemektir.

Bu araştırmada yer alan araştırma problemleri ise şunlardır.

1. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarının amaçları içerisinde çevre eğitimi ne düzeyde yer almaktadır?
2. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi öğretim programlarında çevre konuları sınıf seviyelerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi araştırma deseni ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada incelenen doküman, ilkokul ve ortaokul düzeyine uygun olarak hazırlanmış sosyal bilgiler (4,5,6 ve 7 . sınıf) ve fen bilimleri dersi (3.4.5.6.7. ve 8. sınıf) öğretim programlarıdır.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 bahar dönemi içerisinde hazırlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi sürecinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Fen Bilimleri Eğitimi Programında Çevre Eğitimi (Amaçlar)

Araştırmanın birinci alt amacı olarak,

Her iki müfredatta çevre eğitiminin ne düzeyde yer aldığının belirlenmesi ile ilgili olarak iki ayrı program ayrı ayrı sunulmuştur.

Fen Bilimleri Öğretim Programlarının amaçlarında çevre eğitiminin yerine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Öğretim Programının 10 özel amacı incelenmiştir.

Bu 10 amaç içerisinde çevre eğitimine vurgu yapan iki amaç bulunmakta olup bunlar aşağıda verilmiştir:

1. *"Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,*
2. *Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek." (MEB, 2018)*

Çevre konuları içerisinde,

- çevre bilincinin sağlanması
- çevre kirliliğinin önlenmesi,
- ekolojik ayak izinin hesaplanması

- ve çevre ile ilgili sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulması

müfredat içerisinde en çok beklenen kazanımlar içerisinde yer almaktadır.

Fen Bilimleri Eğitimi Programında Öğrenciden Beklentiler

- İnsan-doğa arasındaki ilişkinin farkına varabilme,
- insanlığın doğaya verdiği zararlı etkileri fark edebilme ve bu zararı en aza indirebilmenin yollarını tartışma,
- küresel ısınma,
- sera gazı gibi güncel konuların öğrenilmesi ile birlikte geri dönüşüm alışkanlığının kazanılması
- ve tasarruf yapmanın önemi,

öğrencilerden beklenen kazanımlar olarak dikkat çekmektedir.

Kazanım Örnekleri (Fen Bilimleri Dersi)

- *Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.*
- *Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.*
- *Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.*
- *Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.*
- *Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar* (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Sınıf Seviyeleri Açısından Değerlendirme (Fen Bilimleri Eğitimi)

- **Üçüncü sınıf** konularına yönelik değerlendirmeler yapıldığında, dersin amaçları içerisinde öğrencilerden
- bulundukları çevreyi bilmeleri,
- koruyup temiz tutmaları ve sevmeleri,
- kaynakların kullanımında tutumluluğa dikkat etmeleri,
- tasarrufa yönelik bilinç kazanmaları ve kişisel olarak sorumluk bilincine sahip olmaları beklenmektedir.

Beşinci sınıf konularına yönelik inceleme yapıldığında, dersin amaçları içerisinde öğrencilerden;

- çevre sorunlarına neden olan faktörleri ve olası sonuçlarını sorgulamaları,
- biyoçeşitliliğin tanımını yapıp, nesli tükenmiş olan ve tehlike içerisinde olan canlıları ve bu canlı çeşitliliğini koruma adına yapılması gerekenleri öğrenmeleri,
- insanoğlunun neden olduğu çevre sorunlarına yönelik duyarlılık göstermeleri
- ve oluşan bu sorunlar ile ilgili çözüm önerilerinin sunulması için gerekli bilgi ve becerilerin edinmeleri beklenmektedir.

Yedinci sınıf konularına yönelik inceleme yapıldığında,dersin amaçları içerisinde

- öğrencilerden katı ve sıvı olarak evsel atıkların kontrol edilmesi
- ve geri dönüşüm ve yeniden kullanmanın önemini kavramaları beklenmektedir.

Sekizinci sınıf konularına yönelik inceleme yapıldığında, dersin amaçları içerisinde öğrencilerden;

- çevre sorunlarını öğrenmeleri,
- meydana gelen bu sorunlara karşı çözüm önerisi getirebilmeleri
- ve bu konulara ilişkin bilgi ve beceri geliştirmeleri beklenmektedir.

Fen Bilimleri Öğretim Programında bütün sınıf düzeylerinde 305 kazanım olduğu bunların ise sadece %10.82'inde (f=33) sürdürülebilir kalkınma içeriğinin yer aldığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çevre Eğitimi (Amaçlar)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 18 genel amaçları arasında ise, "*Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları*" şeklinde amaç yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Temel Beceriler

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aşağıdaki becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Amaçlarda ifadesi olan ve TYÇ. ile de uyumlu olarak bu ders kapsamında öğrenilecek beceriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

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. Mekânı 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 önyargıyı fark etme	

Sınıf Seviyeleri Açısından Değerlendirme (Sosyal Bilgiler Eğitimi)

- SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
- *Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.*
- SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki

- etkilerine örnekler verir.
- *İnsanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterilir.*
- SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
- SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
- Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.
- SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.
- Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Ateş (2018) araştırmanın amacı fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının belirlenmesi ve sürdürülebilirlik kavramına yönelik bilgi düzeylerinin ölçülmesidir.

Araştırma sonuçları hem fen bilgisi öğretmen adayı hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterli düzeyde sürdürülebilir davranış gösterdikleri ve yeterli bilgilerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları fen bilgisi öğretmen adaylarının her anlamda istatistiksel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir.

Çobanoğlu ve Türer (2015) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları % 67 düzeyinde iken, iken sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının farkındalığı % 47.4 düzeydedir.

Dolayısıyla araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Bir diğer araştırma Summers, Corney ve Childs (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada fen bilgisi ve coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip olması benzer sonuçlara ulaşıldığı anlamına gelebilir.

Aradaki farkın oluşmasının bir sebebi şu olabilir.

Dünya genelinde sosyal bilgiler eğitiminden ziyade fen bilimleri eğitimi ile sürdürülebilir kalkınma eğitimi arasındaki etkileşime daha çok yer verilmektedir.

Özellikle son yıllarda dünya genelinde araştırmacılar daha sürdürülebilir bir geleceğin temini için sorumlu bireylerin yetişmesi anlamında fen eğitimi ile sürdürülebilir kalkınma eğitimi arasındaki

etkileşimi geliştirmeye çalışmaktadırlar (Burmeister ve Eilks, 2012; Stratton, Hagevik, Feldman ve Bloom, 2015).

- Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu [UNECE](2011) tarafından hazırlanan raporda da fen bilimleri öğretmenlerinin geleceğin nesillerine sürdürülebilirlik bilincinin aşılanmasında önemli görevler düştüğünü belirtilmektedir.
- Araştırmanın sonuçları arasındaki farkın oluşmasındaki bir diğer neden ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları dersler çevre eğitimine ve biyoloji alanına daha çok önem verilmesinden kaynaklanabilir (Çobanoğlu ve Türer, 2015).
- Her ne kadar bölümler arasında farklılık çıksa da, yine de araştırmadan elde edilen sonuç gerek fen bilimleri öğretim programı müfredatındaki gerekse sosyal bilgiler öğretim programı müfredatındaki hedeflenen kazanımlara ulaşmak adına olumlu katkı yaptığı söylenebilir.
- Çünkü her iki bölümün hem ortaokulda öğrencilere kazandırılması gerekenler açısından hem de üniversite seviyesinde aldıkları eğitimin amaçlarına ulaşmak adına son derece önemlidir. Bu sayede geleceğin öğretmen adaylarının gelecek nesilleri eğitmek adına ümit verici bir durumda oldukları söylenebilir.
- Bu bölümler açısından olumlu sonuçların elde edilmesi ile Türkiye'deki bakanlıklar tarafından hazırlanan raporlara uyumlu halde çalışıldığı da söylenebilir.
- Bu raporlardan, Kalkınma Bakanlığı (2012) tarafından hazırlanan Sürdürülebilir Kalkınma Raporu'nda öğrencilerin sürdürülebilir tüketim anlayışlarını geliştirmek ve çevre bilincini geliştirmek için müfredatın hazırlanması ve entegre edilmeleri önerilmiştir.

Kaynaklar

Ateş, H. (2018). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının ve Bilgi Düzeylerinin Araştırılması**,** *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2),*

Burmeister, M., & Eilks, I. (2012). An example of learning about plastics and their evaluation as a contribution to Education for Sustainable Development in secondary school chemistry teaching. Chemistry Education Research and Practice, 13(2), 93-102. doi: 10.1039/c1rp90067f

Çobanoğlu, O. & Türer, B. (2015). Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Belirlenmesi, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ekim, s. 235-245.

Ministry of Development (2012). Turkey's sustainable development plan. Claiming the future. Ankara: Ministry of Development.

Stratton, S., Hagevik, R., Feldman, A., & Bloom, M. (Eds.). (2015). Educating science teachers for sustainability. Springer

Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists. Educational Research, 46(2), 163–182.

UNECE (2011). Learning for the future. Competences in education for sustainable development. Retrieved from http://www.unece.org.unecedev.colo.iway.ch/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/ExpertGroupCompetences.pdf

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Tüketime Yönelik Davranış Düzeylerin Belirlenmesi: Nitel Çalışma

Hüseyin ATEŞ

Ahi Evran Üniversitesi, huseyinates_38@hotmail.com

Özet

Sürdürülebilir kalkınma konularının önemli olduğu bu yüzyılda küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre kirliliği gibi çevre ile yakından konuların yanında insan hakları, açlık, susuzluk gibi çok sayıda insanlığı ilgilendiren konular sürdürülebil kalkınma kapsamında yer almaktadır. Bilindiği gibi Bu tür sürdürülebilir kalkınma ile ilgili sıkıntıların en önemli nedeni insanların davranışlarıdır. Günlük hayatta gıdadan seyahata kadar birçok alanda insanoğlu davranışları ile dünyanın geleceğine zarar vermektedir. İnsanların bu davranışlarında meydana getirecekleri basit değişiklikler daha sürdürülebilir bir dünyaya ulaşma adına büyük katkılar sağlayabilmektedir. Özellikle bu konuların öğretiminde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ortaokul seviyesinde fen bilgisi ve sosyal bilgiler anabilim dalı olmak üzere iki anabilim dalında bu konunun öğretilmesi konusunda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Dolayısıyla gelecekte öğrencilerde bu tür davranış değişiklerinin meydana getirilebilmesi için geleceğin öğretmenleri olan fen bilgisi öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırma kapsamında yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının nitel araştırma yöntemleri ile belirlenmesidir. Araştırma verileri 2017-2018 bahar yarı-yılında toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeden faydalanılmıştır. Araştırmanın analizi sırasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları gerek fen bilgisi öğretmen adaylarının gerekse sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili olarak gerekli bilince sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Sürdürülebilirlik Bilgi Düzeyi, Sürdürülebilir Tüketim Davranışı

Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' and Pre-Service Science Teachers' Sustainable Consumption Behaviors Using Qualitative Research Methods

Summary

In this century, where sustainable development issues are important, topics that are closely related to the environment such as global warming, climate change and environmental pollution, as well as topics related to human rights, hunger and thirst are included in sustainable development. As is known, the most important reason for the problems of this kind of sustainable development is the behavior of people. Many inhabitants in daily life, from food to traveling, are damaging to the future of the world with their behavior. The simple changes people make in these behaviors can make a great contribution to reaching a more sustainable world. Especially teachers have great duties in the teaching of these subjects. Important studies are being carried out in order to teach this subject in two branches of education, namely science education and social studies education at secondary school level. Therefore, science teachers and social studies teacher candidates, who are future teachers to bring such changes in behavior in the future, are included in the scope of the research. The aim of this research is to determine the sustainable consumption behaviors of science and science teachers' candidates with qualitative research methods. Research data were collected during the spring semester of 2017-2018. Qualitative research methods were used and semi-structured interviews in the process of collecting data were used. Content analysis was used during the analysis of the research. The results of the research showed that both science teachers and social science teachers have the necessary awareness about the subject.

Keywords: Pre-Service Social Studies, Pre-Service Science Teachers, Teachers Sustainable Consumption Behaviors, Sustainability Knowledge Level

Giriş

Karbon emisyonları, dünya genelinde giderek artan bir endişe kaynağıdır (örn., Paroussos ve diğerleri, 2015) ve çevresel düzenlemeler şu anda tüketicilerin rollerine dikkat çekmektedir (Perino ve ve diğerleri, 2014;). Tüketici davranışlarındaki değişikliklerin karbon salımlarının % 41'e kadar azaltma potansiyeline sahip olduğu tahmin edilmektedir. Bu tarza tüketicilerin davranışlarındaki değişiklikler genellikle bireylerin refahlarında herhangi bir kayba neden olmamaktadır (Dietz ve diğerleri, 2009). Sonuç olarak, tüketimdeki değişiklikleri hedefleyen artan sayıda politika, tüketicilerin mal üretimi ile ilgili çevresel etki hakkında bilgi sunma ihtiyacını vurgulamaktadır (Boardman, 2008).

Araştırmacılar, araştırma kurumları ve üniversiteler gibi birçok çalışma, iklimdeki ciddi değişikliklerin insan faaliyetlerini etkilediğine dikkat çekmiştir (örneğin, Wu, Lu, Zhou, Chen ve Xu, 2016). Özellikle, 1950'lerden beri, iklimde görülmemiş bir değişikliğin ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Chen, 2015). Hem doğa hem de insan, yeryüzünün yüzeyinin ve atmosferin yansımasında farklılaşan ciddi problemlerden etkilenmektedir, sera etkisinde meydana gelecek olan bir artış, yeryüzünün yüzey sıcaklığındaki bir artışı ve güneş enerjisinin dünyaya ulaşmasında bir değişime neden olur.

(Çevre Koruma Ajansı [EPA], 2004). Bu durumda bireyler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmaktadır.

Bireylerin bu davranışları yönetmelerinin en iyi yolu, hanehalkı tüketimine dikkat etmektir. Hanehalkının tüketim davranışları toplam enerji kullanımını yaklaşık% 45-55 etkilemektedir (Schipper, Bartlett, Hawk, & Vine, 1989). Örneğin, tüketim, hanehalkında enerji kullanımı ve atık bertarafı gibi bazı önlemler çevresel olarak yapılması gereken önemli davranışlar arasında yer almaktadır (Nordlund ve Garvill, 2002).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir etkileyen tüketim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemleri arasında durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 15 fen bilgisi ve 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almaktadır. Örneklem içerisindeki bireylerin 15'i kadın iken 15' i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi sürecinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının cevapları genel olarak incelendiğinde, öğretmen adayları doğaya uygun ürünleri aldıklarını, doğada çözülebilir ürünleri aldıklarını, ihtiyaçları dışında ürünleri kullanmayı tercih etmediklerini,enerji tasarrufu yapılacak ürünleri tercih ettiklerini, ürün seçiminde enerji tüketim mikarlarına dikkat ettiklerini, karton, teneke ve cam gibi ürünleri geri dönüşüm için biriktirdiklerini

belirtilmişlerdir. Öğretmen adaylarının cevaplarına ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 1′ de gösterilmiştir.

Kategori	**Frekans**
Çevre Duyarlılığı	12
İhtiyaç Dışı Satın Alma	18
Tasarruf	20
Yeniden Kullanılabilirlik	19

Öğretmen adaylarının yanıtları içerisinde bir kaç örnek alıntı biçiminde aşağıda yer almaktadır.

> *"Tasarruf yapmak adına diğerlerine göre daha az elektrik harcayan elektronik cihazları satın alırım."* Ö1
>
> "*Karton, teneke ve cam gibi ürünlerin ambalajlarını atmak yerine tekrar değerlendiririm*."Ö2
>
> "*Alışveriş yaparken listemde/aklımda olmayan ürünleri de satın almam*." Ö3

Sonuç

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir etkileyen tüketim davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının tüketim davranışlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak Çevre Duyarlılığı, İhtiyaç Dışı Satın Alma, Tasarruf ve Yeniden Kullanılabilirlik konuları üzerinde cevaplar verdiği görülmüştür.

Kaynaklar

Boardman, B. (2008). Carbon labelling: too complex or will it transform our buying?. *Significance*, *5*(4), 168-171.

Chen, M. F. (2015). An examination of the value-belief-norm theory model in predicting pro-environmental behaviour in Taiwan. *Asian Journal of Social Psychology*, *18*(2), 145– 151. https://doi.org/10.1111/ajsp.12096

Dietz, T., Gardner, G. T., Gilligan, J., Stern, P. C., & Vandenbergh, M. P. (2009). Household actions can provide a behavioral wedge to rapidly reduce US carbon emissions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(44), 18452-18456.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

EPA (2004). *Inventory of US greenhouse gas emissions and sinks*, 1990–2002.

Nordlund, A. M., & Garvill, J. (2002). Value Structure Behind Proenvironmental Behavior. *Environment and Behavior*, *34*(6), 740–756. https://doi.org/10.1177/001391602237244

Paroussos, L., Fragkos, P., Capros, P., Fragkiadakis, K., 2015. Assessment of carbon leakage through the industry channel: the EU perspective. *Technol. Forecast. Soc. Chang. 90*, Part A, 204–219.

Perino, G., Panzone, L. A., & Swanson, T. (2014). Motivation crowding in real consumption decisions: Who is messing with my groceries? *Economic Inquiry., 52*(29), 592–607.

Schipper, L., Bartlett, S., Hawk, D., & Vine, E. (1989). Linking Life-Styles And Energy Use: A Matter Of Time. *Annual Review of Energy and the Environment, 14*(1), 273–320. https://doi.org/10.1146/annurev.energy.14.1.273

Wu, X., Lu, Y., Zhou, S., Chen, L., & Xu, B. (2016). Impact of climate change on human infectious diseases: Empirical evidence and human adaptation. *Environment International, 86*, 14–23. https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.09.007

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gıda Tüketim Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Planlanmış Davranış Teorisi

Hüseyin ATEŞ

Ahi Evran Üniversitesi, huseyinates_38@hotmail.com

Özet

Yüksek yağlı ve enerji içeren gıdaların payının düzenli olarak artması nedeniyle üniversite öğrencileri için dengeli beslenme daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Sağlıklı beslenme bilincini geliştirmeden önce, öncelikle davranışları etkileyen faktörler belirlenmelidir. Bunu sağlamak için, bu çalışmada, planlanan davranış teorisinin test edilmesiyle bu faktörler açıklanacaktır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının gıda tüketim davranışlarını etkileyen faktörler planlı davranış teorisi kapsamında incelenmiştir. Ajzen ve Fishbein'in (1980) sebepli davranış kuramının uzantısı olan Ajzen ve Madden (1986) planlı davranış teorisi ile geniş bir yelpazedeki spesifik davranışların tahmin edilmesi açıklanmaktadır. Planlı davranış teorisi, bugün insan davranışlarını anlamak ve tahmin etmek için en popüler sosyal psikolojik modellerden biridir (Ajzen, 2015). Araştırmanın sonuçlarına göre, teklif modelindeki yapılar, niyet ve davranışların varyansını başarılı bir şekilde ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Planlanmıs Davranış Teorisi, Gıda Tüketimi, Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı

Determination of Factors Affecting Food Consumption Behaviors of Teachers of Social Studies and Science: Planned Behavior Theory

Summary

The balanced nutrition is becoming more important in the age group of university students with the reason that the share of high fat and energy-containing foods is increasing steadily. Therefore, determination of awareness of university students toward healthy eating is important. Before promoting healthy nutrition awareness, firstly factors affecting behaviors should be determined. To achieve this, in this study, these factors will be explained by testing theory of planned behavior (TPB). This study examined the effects of pre-service social studies teachers' and pre-service science teachers' food consumption behaviors within theory of planned behavior (TPBPredicting wide range of specific behaviors is explained with Ajzen and Madden' (1986) TPB which is extension of Ajzen and Fishbein's (1980) original theory of reasoned action (TRA). TPB is one of the most popular social psychological models to understand and predict human behavior today (Ajzen, 2015). The results of the study showed that constructs in the proposal model formed accounted for of variance of intentions and behaviors successfully.

Keywords: Theory of Planned Behavior, Food Consumption, Pre-service Social Studies Teachers, Pre-Service Science Teachers

Giriş

Karbon emisyonları, dünya genelinde giderek artan bir endişe kaynağıdır (örn., Paroussos ve diğerleri, 2015) ve çevresel düzenlemeler şu anda tüketicilerin rollerine dikkat çekmektedir (Perino ve ve diğerleri, 2014;). Tüketici davranışlarındaki değişikliklerin karbon salımlarının % 41'e kadar azaltma potansiyeline sahip olduğu tahmin edilmektedir. Bu tarza tüketicilerin davranışlarındaki değişiklikler genellikle bireylerin refahlarında herhangi bir kayba neden olmamaktadır (Dietz ve diğerleri, 2009). Sonuç olarak, tüketimdeki değişiklikleri hedefleyen artan sayıda politika, tüketicilerin mal üretimi ile ilgili çevresel etki hakkında bilgi sunma ihtiyacını vurgulamaktadır (Boardman, 2008).

Teoritik Çerçeve

Tüketicilerin tüketim malzemelerini satın alma davranışları, satın alma niyetini veya belirli özelliklere (niteliklere sahip) sahip olan veya çevre dostu olduğu iddia edilen ürünlerin fiili satın almalarını ölçerek araştırılmıştır. Çevre dostu ürün özellikleri dikkate alındığında, hem gerçek hedef çevre dostu ürün özellikleri hem de daha öznel olan çevre dostu talepleri dikkate alınmalıdır. Bazı yazarlar,

ekolojik özelliklere veya ekolojik olarak ambalajlanmış ürünlere sahip ürünleri satın alma niyetlerini analiz ederek çevre dostu tüketicilerini araştırmışlardır.

Eylül 2015'te gerçekleşen BM Zirvesi'nde, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi yürürlüğe girmiş ve bu hedeflere ek olarak; Gıda tüketimi ile ilgili bazı gerçekler açıklanmıştır. Bu gerçekler aşağıda listelenmiştir (Birleşmiş Milletler, 2015).

Gıda sektöründe önemli çevresel etkiler üretim aşamasında (tarım, gıda işleme) meydana gelirken, hanehalkları bu etkileri diyet tercihleri ve alışkanlıklarla etkilemektedir. Bu da, enerji tüketimi ve gıda ile ilgili atık üretimi yoluyla çevreyi etkilemektedir.

- Her yıl 1.3 milyar ton gıda tüketilirken, neredeyse 1 milyar insan yetersiz beslenmekte ve 1 milyar insan hala aç olarak yaşamaktadır.
- Aşırı gıda tüketimi, sağlığa ve çevreye zararlıdır.
- Dünyada 2 milyar insan aşırı kilolu veya obezdir.
- Toprakların azalması, toprak verimliliğinin azalması, sürdürülemez su kullanımı, doğal kaynak temelinin gıda sağlama yeteneğini azaltır.
- Gıda sektörü, dünya toplam enerji tüketiminin yaklaşık yüzde 30'unu ve toplam sera gazı emisyonlarının yaklaşık yüzde 22'sini oluşturmaktadır.

Planlanmış Davranış Teorisi (Ajzen, 1991), sosyal psikolojide dikkat çekmeye devam eden sebepli davranış kuramının (Ajzen & Fishbein, 1980) bir uzantısıdır (Eagly & Chaiken, 1993) Her iki model de, davranışsal bilgi ve motivasyonel etkilere ilişkin ayrıcalıklı açıklamalar sunacak şekilde tasarlanmıştır. Her ikisi de, bireylerin mevcut bilgilerin dikkatli bir şekilde ele alınmasına dayanan davranışsal kararlar aldıklarını ima ettikleri için, müzakere edici işleme modelleri olarak düşünülebilir. İnançlar, Planlı Davranış Teorisi için temel yapı taşları olarak hizmet etmektedir. Her ne kadar inançların önemi sıklıkla kabul edilmekle birlikte, pek çok araştırma, inanç edinme ve inanç oluşturma üzerine odaklanmamıştır (Ajzen, 1991). Ajzen (2006) davranışsal inançların davranışa karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturduğunu, normatif inançların öznel normu veya algılanan sosyal baskıyı oluşturduğunu ve kontrol inanışlarının algılanan davranışsal kontrol düzeyiyle sonuçlandığını ileri sürmektedir. Davranışa, öznel normlara ve algılanan davranışsal kontrollere karşı tutum, davranışsal bir niyetin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Davranışsal niyetin, belirli bir davranışın en güçlü belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır. Niyet, harekete geçme yönündeki güçlü bir doğal eğilimi içerir ve belirli bir davranışa girme isteğinin derecesi olarak tanımlanmıştır (Ajzen, 1998). Genel bir fikir

birliği olarak, tutum ve öznel norm ne kadar olumlu ve algılanan kontrol ne kadar yüksekse, bir birey hedef davranışı gerçekleştirme niyeti de o ölçüde artacaktır ve muhtemelen bu davranışta birey de yer alacaktır (Ajzen, 2005). Bu nedenle niyet, davranışın ilk önceliği olarak kabul edilir. Yani, insanların bir davranışa katılma ya da davranışsal hedeflerine ulaşma niyetleri ne kadar güçlü olursa, daha başarılı oldukları tahmin edilmektedir. Niyet, üç bağımsız yapı tarafından belirlenir: davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol. Bu yapılar, bireyin niyetiyle belirli bir davranış sergilemeye aracılık eder.

Araştırmanın Amacı

Yüksek yağlı ve enerji içeren gıdaların payının düzenli olarak artması nedeniyle üniversite öğrencileri için dengeli beslenme daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Sağlıklı beslenme bilincini geliştirmeden önce, öncelikle davranışları etkileyen faktörler belirlenmelidir. Bunu sağlamak için, bu çalışmada, planlanan davranış teorisinin test edilmesiyle bu faktörler açıklanacaktır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının gıda tüketim davranışlarını etkileyen faktörler planlı davranış teorisi kapsamında incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan korelasyon çalışmasıdır. Korelasyon çalışması, en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için herhangi bir müdahale olmaksızın değişkenlere uygulanmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Örneklem

Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem içerisinde 135 fen bilgisi ve 160 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almaktadır. Örneklem içerisindeki bireylerin 140'i kadın iken 155' i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Planlanmış Davranış Teorisi (tutum, öznel norm, algılanan davranışsal kontrol ve niyet) yapıları ile ilgili soru formları Ajzen ve Fishbein (1980), Ajzen (2002) çalışmalarına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan madde sayıları ve işaret seçeneklerine ilişkin bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Table 1

Ölçeğin özelliğine ilişkin bilgiler

Ölçek Adı	**Madde sayısı**	**Seçim aralığı**	**Likert tipi**
Niyet	6 madde	1 = kesinlikle katılmıyorum, 7 kesinlikle katılıyorum	7'li likert
Davranış	7 madde	1= never, 7 always	7'li likert
tutum	13 madde	1 = kesinlikle katılmıyorum, 7 kesinlikle katılıyorum	7'li likert
Öznel Norm	4 madde	1 = kesinlikle katılmıyorum, 7 kesinlikle katılıyorum	7'li likert
Algılanan Davranış Kontrolü	4 madde	1=Oldukça Zor 7=Oldukça Kolay	7'li likert

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi sürecinde SPSS programından faydalanılmış olup, Pearson moment korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Niyet, Davranış ve Teori boyutları arasındaki ilişki

Niyet ve davranış ile planlanmış davranış teorisi yapıları arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, planlanmış davranış teorisi yapılarının (tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol) tümünün niyet ve davranış ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Tablo 2).

Table 2

Niyet, Davranış ve Teori boyutları arasındaki ilişki

	Davranış	Tutum	Öznel norm	Algılanan davranış kontrolü	Niyet
Davranış	1	-	-	-	-
Tutum	,475**	1	-	-	-
Öznel norm	,123*	,229**	1	-	-
Algılanan davranış kontrolü	,466**	,458**	,139**	1	-
Niyet	,477**	,469**	,153**	,456**	1

*Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Öğretmen Adaylarının Gıda Tüketim Davranışlarını Etkileyen Faktörler

Öğretmen adaylarının tutum, öznel normlar ve algılanan davranışsal kontrollerinin gıda tüketim davranışları ile ne düzeyde ilgili olduklarını değerlendirmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin kombinasyonu, gıda tüketim davranışları ile anlamlı düzeyde olduğunu [$F(3, 280)=67.46$, $p<.0005$].

Her bir değişkene bakıldığında, çoklu regresyon sonuçları, kişisel norm ($\beta = .29$, $p = .000$), algılanan davranışsal kontrolün ($\beta = .11$, $p = .000$) niyet ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülürken, tutum ($\beta = .12$, $p = .076$) ile niyet arasında ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmen adaylarının gıda tüketim davranışlarını etkileyen faktörler planlı davranış teorisi kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının gıda tüketim davranışları ve niyetleri üzerinde planlanmış

davranış teorisi boyutlarının olduğu görülmüştür. Araştırmada elde dilen sonuçlara göre, bireylerin gıda tüketim davranışına yönelik tutumları, öznel normları ve algıladıkları davranış kontrolleri arttıkça, niyetleri ve niyetlere yönelik davranışlarının da arttığı görülmüştür. Sonraki araştırmalarda daha geniş katılımlı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (1998). Models of human social behavior and their application to health psychology. *Psychology and Health, 13*, 735-739.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw- Hill.

Birleşmiş Milletler (2015): *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Draft resolution referred to the United Nations summit for the adoption of the post-2015 development agenda by the General Assembly at its sixty-ninth session*. UN Doc. A/70/L.1 of 18 September 2015.

Boardman, B. (2008). Carbon labelling: too complex or will it transform our buying?. *Significance*, *5*(4), 168-171.

Dietz, T., Gardner, G. T., Gilligan, J., Stern, P. C., & Vandenbergh, M. P. (2009). Household actions can provide a behavioral wedge to rapidly reduce US carbon emissions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(44), 18452-18456.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Paroussos, L., Fragkos, P., Capros, P., Fragkiadakis, K., 2015. Assessment of carbon leakage through the industry channel: the EU perspective. *Technol. Forecast. Soc. Chang. 90*, Part A, 204–219.

Perino, G., Panzone, L. A., & Swanson, T. (2014). Motivation crowding in real consumption decisions: Who is messing with my groceries? *Economic Inquiry., 52*(29), 592–607.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Drama Yöntemini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah EZER

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fezer@firat.edu.tr

Selda AKSÜT

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, selda.aksut@hotmail.com

Müşerref Kübra KINACI

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi,

kubrakinaci44@gmail.com

Özet

Değerler, insanların kişiliklerinin oluşmasında ve değişmesinde etkili olan bir kavramdır. Bireyler ilk olarak ailelerinden, sonra okul ortamlarından ve daha sonra da toplumsal çevrelerinden değerleri öğrenirler. Değerlerin yaşantılar sonucuyla oluştuğu düşünüldüğünde, eğitim öğretim sürecinin her aşamasında ve her boyutunda değer eğitimi önem kazanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de değerlerin kazandırılmasında ön plana çıkan bir derstir. Sosyal Bilgilerin dersinin temel amacı, iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler değer eğitiminde önemlidir. Değer eğitiminde kullanılabilecek birçok yöntemin bulunmasıyla beraber, drama yönteminin oldukça uygun ve etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir. Drama yöntemi değer sistemlerinin keşfedilmesinde ve değerlerin gerçekleştirilme düzeyinde oldukça etkili olmaktadır. Drama bir yöntem olarak sahip olduğu teknikleri uygular ve bu tekniklere (yaratıcı drama, doğaçlama, pandomim gibi) değer öğretiminde sıkça yer verilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşleri belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve verilerinin değerlendirilebilmesi için N-VIVO 12 nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. Değer öğretiminde, drama yönteminin kullanılmasının öğrenme sürecini somutlaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı ve eğlenerek öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Değer öğretiminde drama yönteminin kullanılmasın değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucundan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, derslerde drama yöntemine daha sık yer vermeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer Öğretimi, Drama Yöntemi ve Sosyal Bilgiler.

Social Studies Teacher Views On The Use Of Drama Method In Values Education

Summary

Value is a concept that is influential in the formation and change of individuals' personalities. Individuals learn the initial values from their parents, then in the school environment, and then in the social environment. When it is considered that values are acquired as a result of experiences, values education is important at every stage and every dimension of the education and instruction period. The social studies course is a prominent course in acquisition of values. The main objective of the course is to train good citizens. The methods and techniques used in social studies course are important for values education. It is known that drama method is a convenient and effective method, in addition to several other methods that can be used in values education. The drama method is very effective in the discovery of value systems and the level of realization of values. Drama applies unique techniques as a method and these techniques are frequently included in the instruction of values (creative drama, improvisation, pantomime, etc.). The objective of the present study was to determine the views of Social Studies teachers on the use of drama method in value education. The phenomenology desing, suitable for the qualitative research approach, was used in the study. The study group was determined with the purposive sampling method. The study was conducted with 20 social studies teachers employed in middle schools in Elazığ province during the 2017-2018 academic year. Research data were obtained with semi-structured interviews. Content analysis method was used to analyze the research data and N-VIVO 12 qualitative data analysis software was used. It was determined that the use of drama method in value education concretized the learning process, provided permanent learning, and created an environment that enabled learning by entertaining. Based on the finding that the use of drama method in value education was effective in acquisition of values, it may be suggested that Social Studies teachers should prioritize the drama method in instruction.

Keywords: Value education, drama method and social studies.

Giriş

Bilim ve teknolojinin değişmesi ve gelişmesi, toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Toplumların yaşantısı, insanlar arasındaki ilişkiler ve toplumsal değerler de bu değişimlerden payını almaktadır. Toplumlar eğitim sistemlerini çağın ihtiyaçlarını karışlayacak şekilde düzenlemektedirler. Bu nedenle bireyin sadece bilişsel olarak yetiştirilmesine değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor anlamda gelişimlerinin sağlanmasına da önem verilmektedir. Bu eğitim sistemi, öğrenmenin bir bütün olarak ele alınmasını ve bütünlük içinde bireye aktarılmasını sağlamaktadır (Çelik, 2016, s.1). Toplumların gelişmesiyle birlikte toplumsal değerlerinde değişime uğraması toplumları oldukça etkilemektedir. Bireyde var olan bu toplumsal değerlerin korunması ve yaşatılması da eğitim sistemi ile yakından ilgilidir.

Toplumsal kültürün bir parçası olan değerler iyi veya kötü olanı belirlemeye yarayan, doğruyu ya da yanlışı ayırt etmeyi sağlayan ve bu sayede insan davranışlarına yön veren ölçütlerdir (Eser, 2013, s.18). Değer, bireyin potansiyelinin farkında olması, yaşadığı topluma ayak uydurması, iyi bir birey olmak için mücadele etmesi ve maddi ve manevi anlamda bireyin donatılması olarak tanımlanabilir (Özdaş, 2013, s.8). Değer aynı zamanda, bireyin içinde yaşadığı çevrenin etkilerini içselleştirdiği ve bireyin davranışlarına yön veren ölçülerdir. Toplumsal anlamda ise değer; bir toplum tarafından iyi veya kötü olarak belirlenen, yine toplum tarafından faydalı ve doğru olduğu düşünülen standartlardır (Akbaş, 2004, s.45). Bu standartların eğitim sistemlerince belirlenmesi ve sistemde yer alması gerekmektedir. Buna yönelik çalışmalar son yıllarda hız kazanmakta ve ayrıca eğitim sisteminde ve eğitim programlarında değere ve değer eğitimine verilen önem giderek artmaktadır.

Birey değerleri doğuştan değil yaşantısı sonucunda kazanmaktadır. Dolayısıyla değer eğitimi de davranışa yön veren eğitim kapsamında yer almaktadır (Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya, 2012, s.417). Değer eğitimi bir toplumda var olan, ulusal veya uluslararası değerlerin aile, çevre, sosyal medya ve eğitim kurumları aracılığıyla bireye kazandırılmasıdır. Değer eğitiminin amacı ise, bireyin ve toplumun huzurunu sağlamaktır; çünkü değerlerden yoksun olan birey veya toplumların davranışlarını kestirmek olanaksızdır. Bu bakımdan değerler eğitimi, bireyin veya toplumların uyması gereken kuralları belirlemekte ve bu kurallara neden veya nasıl uyulması gerektiği hususunu hatırlatmaktadır. Bu sayede bireyden ve dolayısıyla toplumdan yapılması veya yapılmaması beklenen konuların sınırı çizilmiş olmaktadır (Özdaş, 2013, s.8-42).

Sosyal Bilgiler, farklı disiplinlerden seçilen bilgiler ışığında, ilkokullarda "iyi ve sorumlu vatandaş" yetiştirmek amacıyla, bireye sosyal yaşamı için gereken bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerleri kazandırılmasını sağlayan bir derstir (Erden, tarihsiz, s.8). Bu dersin asıl amacı topluma fayda sağlayan etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler bireyin, kişiliğinin gelişmesine, topluma uyumuna ve topluma faydası olmasına katkı sağlayan önemli bir derstir. Ayrıca bireye toplumunun ve kültürünün özelliklerini yansıtan değerlerin kazandırılması, bireyin toplumun sorunlarının farkında olup buna yönelik çözümler üretmesi ve topluma fayda sağlaması açısından oldukça işlevsel bir derstir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011, s.298). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin birçok disiplini, tarihi, maddi ve manevi değerleri içermesi, toplumla ve toplumu ilgilendiren konularla iç içe olması değer eğitimine sağladığı desteği açıklamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlerin kazandırılması bu ülkenin ve milletin geleceği açısından önemlidir; çünkü sorumlu bireyler ve etkin vatandaşlar yetiştirmek için bu değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine gereken önem

verilmelidir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s.104). Bu nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimine ağırlık verilmiş, bireyin kendi değerlerini oluşturması ve becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde, bireylerin değerlerinin farkına varması ve kendi değerlerini oluşturması, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesi, kendini tanıması ve etkin bir vatandaş olabilmesi değer eğitiminin öğrenci düzeyine uygun bir şekilde verilmesine bağlıdır (Balcı, 2008, s.2).

Birey hayatı boyunca çevresi ile sürekli etkileşim içindedir ve ilk etkileşim ailede gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bireyler bilgi, beceri ve davranışları ilk olarak ailede kazanmaktadırlar ve bu kazanımlar çoğu zaman plansız olmaktadır. Okullarda ise bu kazanımlar belli bir plan dâhilinde gerçekleşmektedir ve bunun bireye aktarılması da öğretmenler tarafından sağlanmaktadır (Cin, 2006, s.118). Öğretmenlere burada önemli görevler düşmektedir. Değerlerle donatılmış bireyler yetiştirerek onları hayata hazırlamak ve topluma kazandırmak, işini seven ve yaptığı işin sorumluluklarının farkında olan her öğretmenin görevidir.

Değerlerin davranışa dönüştürülmesi değerlerin bilinmesinden daha zordur. Bu bakımdan değerlerin davranışa dönüştürülmesini sağlayan yöntemleri kullanmak etkili olacaktır. Anlatım yöntemi değerlerle ilgili öğrenciyi bilgilendirme açısından önemlidir ancak değerleri kazandırma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle değerleri kazandırabilmek adına öğrencinin aktif katılımını sağlayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Aydın, 2010, s.16-19). Öğretmenler değerlerin kazandırılmasında farklı yol ve yöntemler izlemektedirler bu da değerlerin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Etkili vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan ve bu nedenle yenilenen Sosyal Bilgiler programında bireyin etkin katılımına, doğru kararlar almasına ve sorun çözücü özelliği taşımasına öncelik verilmiştir. Dolayısıyla, etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Bireysel farklılıkların dikkate alınarak aktif öğrenmeyi sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılması değerlerin kazandırılması açısından önemlidir. Aktif katılımı sağlayan ve değer kazanımını sağlayan bu yöntemlerden biri de dramadır (Aladağ, 2009, s.472). Drama, içinde eylem, hareket barındıran, bir veya birden fazla kişinin çevresiyle etkileşimini ve yaşam durumlarını içeren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2014, s.1). Aslında drama, kişinin tasarladığı şeyleri harekete geçirdiği bir yol ya da yöntemdir (Gönen ve Dalkılıç, 2000, s.23). Bu nedenle drama, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan en etkili yöntemlerden biridir (Ermiş ve Ermiş, 2009, s.255). Ayrıca drama; bireye duygularını ifade edebilme becerisi kazandırır, işbirliği yapmayı sağlar, soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak

tanır, bireylerin değerleri keşfetmesini sağlar, bireyin tartışma ve katılımcı olma becerilerini geliştirir ve bireye hoşgörü ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasına yardımcı olur (Dirim, 1998, s.36-37).

Değerler eğitiminde, değerlerin sadece bilişsel olarak değil, aynı zamanda davranışsal olarak da kazanılması ve kalıcı olması sağlanmalıdır. Değer öğretiminde bir değerin önemli olduğunu belirtmek yetmemektedir o değeri öğrencide yaşatmak gerekmektedir. Bu da ancak değerlerin kazandırılmasını sağlayacak gelişmiş yöntemlerin uygulanması ile gerçekleşebilmektedir (Hossain ve Marinova, 2004, s.65, aktaran Çelik, 2016). Bireyin aktif olarak öğrendikleri bilgileri davranışa dönüştürmesi drama yolu ile sağlanabilmektedir. Drama yöntemi genellikle soyut kavramların yoğunlukta olduğu Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde soyut kavramların somutlaştırılması ve yaşanan olayların tekrar canlandırılarak öğretilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Drama yöntemi, bu sayede bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlarken aynı zamanda bireyin düşünme, yorumlama, ifade etme, dinleme gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.99). Bu yöntem, değer eğitiminde etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği olumlu bir ortam yaratmaktadır. Ayrıca bireye, hoşgörülü, eğlenerek öğrenebileceği demokratik bir öğrenme ortamı sunmasından dolayı değer öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir (Demirtaş, 2009, s.23). Drama yöntemi, saygı, sevgi, hoşgörü, eşitlik, özgürlük gibi değerlerin kazandırılmasında etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin değerlerinin farına varmasına olanak tanır, düşüncelerini ifade edebilme becerilerini geliştirir, kıyas, muhakeme ve çıkarım yapabilmelerini sağlar, neden ve sonuç arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardımcı olur. Bu yöntemde bilgiden ziyade tutum ve davranışlar ön planda tutulmaktadır. Öğrencilere, soyut kavramların somutlaştırılarak öğretildiği, aktif öğrenmenin sağlandığı, empati, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği drama yöntemi ile bu tutum ve davranışlar kazandırılabilir. Bu bakımdan değerlerin kazandırılmasında drama yöntemi öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlamaktadır (Ermiş ve Ermiş, 2009, s.258-259). Sonuç olarak drama yöntemi, değer öğretiminde düşünce ve değerlerin rahatça ifade edildiği, güdülenmeyi arttıran, disiplinler arası bağlantıyı sağlayan ve baskının olmadığı eğlenceli bir ortam oluşturmada etkili bir yöntemdir (Çelik, 2016, s.68).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitim, sadece bilgi kazandırmak değil, aynı zamanda bireye tutum, beceri ve kişilik özelliklerini de kazandırmaktır. En kritik dönem olan ilkokullarda bireylerin topluma uyum sağlamaları ve iyi bir vatandaş olmaları için yapılan uygulamalar değer eğitimi kapsamında yer almaktadır (Çelik, 2016, s.15). Bu nedenle birey için kritik dönem olan okul öncesinde, ilk ve ortaokullarda değerler eğitimine gereken önem verilmeli ve buna yönelik uygulamalar desteklenmelidir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama

yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Literatüre bakıldığında değer öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen drama yönteminin değer öğretiminde kullanılmasına ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaları açısından özgün bir araştırma olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere, araştırmacılara ve alana katkı sağlaması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiş ve bu temel probleme ilişkin alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

a. Drama yönteminin değer öğretiminde kullanılması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
b. Drama yöntemi programda yer alan değerlerin kazandırılmasında etkili midir?
c. Değer öğretiminde drama yönteminin uygulanmasının faydaları nelerdir?
d. Değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı, varsa neler?
e. Değer öğretiminde karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz var mı?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına uygun olan fenomenolojik (olgubilim) desen kullanıldı. "Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69).

Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapıldı. Öğretmenlerin 12'si erkek ve 8'i kadındır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanıldı. Amaçsal örnekleme, adından da anlaşıldığı gibi seçkisiz olmayan amaçlı bir örnekleme yaklaşımıdır. "Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğine tercih edilir" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.90).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanıldı. "Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.161). "Görüşmenin amacı diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır. Nitel mülakatlar diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımı ile başlar. Mülakatları bir insanın zihninden neler geçtiğini çığa çıkarmak ve insanların hikâyelerini bir araya getirmek için yaparız" (Patton, 2000/2014).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanıldı. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme esnasında ortaya çıkabilecek soru ve konu listesinden oluşmaktadır. Görüşme formu, "benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla" hazırlanmaktadır (Avcı, 2008, s.160). Görüşme formu hazırlanırken araştırma ile ilgili alan yazın taraması yapıldı ve bu bilgiler ışığında form hazırlandı. Formun hazırlanma sürecinde üç alan uzmanının görüşü alınarak görüşme formundaki sorular hazır hale getirildi. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla 5 adet açık uçlu sorudan oluşan form hazır hale getirildi ve uygulandı. Katılımcılara öncelikle araştırmada yer alan sorular ile ilgili bilgiler verildi. Güvenilirliği ve objektifliği sağlamak adına görüşmeler kayıt altına alındı.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanıldı. "İçerik analizi teknikleri, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtulmayı sağlamak amacını taşımaktadır. Okuyucunun bilgisine, sezgisine, tutumlarına, değerlerine ve referans çerçevesine bağlı, kolayca ve otomatik bir şekilde yapılmış yorumuna karşı, nesnel okuma ilkeleri getirmektedir. Söylemin görünen, kolayca yakalanan, sergilenmiş ve ilk bakışta algılanan içeriği yerine, gizil, üstü örtülü içeriğini ortaya çıkarmayı sağlamaktır" (Bilgin, 2014, s.1).

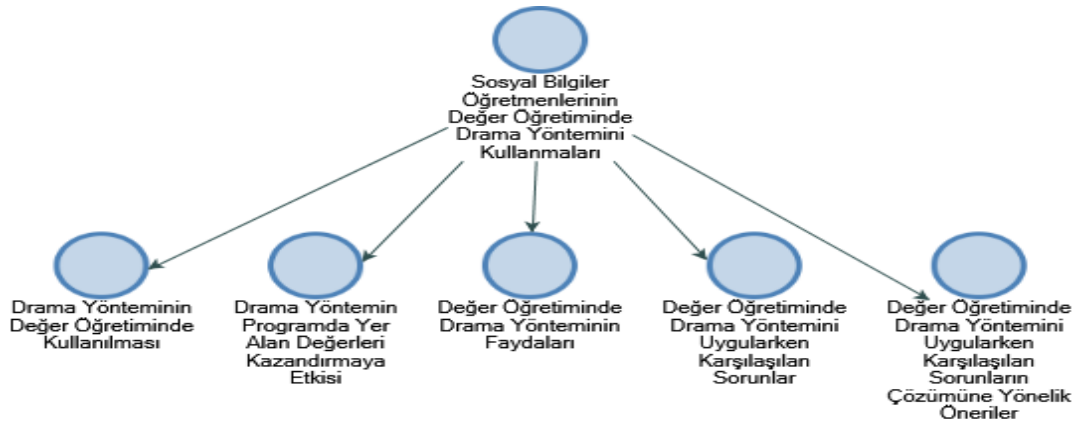
Araştırma verileri NVivo 12 nitel veri analiz programı ile değerlendirildi. Öncelikle araştırma verileri bilgisayar ortamına aktarıldı ve analize uygun hale getirildi. Daha sonra görüşmedeki ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlanarak kod listesi oluşturuldu ve bu kod listeleri tutarlı olacak şekilde ayarlandı. Katılımcıların cevapları ana ve alt kategorilere ayrılarak her soru için katılımcıların görüşleri üzerinden kavramlar belirlendi. Bu sayede kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konuldu. Kategoriler ve frekanslar değerleri daha kapsamlı bir görüntünün sağlanması için

modeller halinde sunuldu. Bu kategorilere katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak kategoriler desteklendi.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, NVivo 12 programı ile analiz edildi ve elde edilen verilere yönelik modeller çizildi. Dolayısıyla; "*Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri"* ortaya konuldu. Araştırmada elde edilen veriler ile benzerlik gösteren ifadeler kategoriler haline getirildi ve çözümlendi.

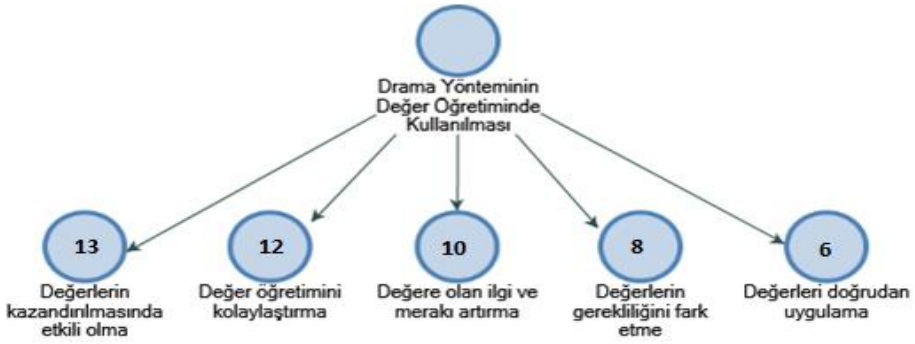
Araştırmanın problemini, "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri" oluşturmaktadır. Bu probleme yönelik beş alt problem bulunmaktadır. Bunlar; *"drama yönteminin değer öğretiminde kullanılması", "drama yönteminin programda yer alan değerleri kazandırmaya etkisi", "değer öğretiminde drama yönteminin faydaları", "değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaşılan sorunlar"* ve *"değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler"* olarak belirtilmiştir. Buna yönelik model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin model*

Drama Yönteminin Değer Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın temel problemi olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenen alt problemlerden biri drama yönteminin değer öğretiminde kullanılmasına yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 2. *Drama yönteminin değer öğretiminde kullanılmasına ilişkin model*

Değer öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, drama yönteminin değer öğretiminde kullanılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenler drama yönteminin; en fazla on üç yükleme ile değerlerin kazandırılmasında etkili olduğunu, daha sonra on iki yükleme ile değer öğretimini kolaylaştırdığını ve sonra sırasıyla değere olan ilgi ve merakı artırdığını, değerlerin gerekliliğinin fark edilmesini kolaylaştırdığını ve değerlerin doğrudan uygulanabilmesine imkân sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.3. *"Değer öğretiminde düz anlatım olayı, öğrencinin bir kulağından girip diğer kulaktan çıkmasına dönüşmektedir. Çoğu zaman bununla ilgili bir sunum, bir video veya drama etkinliği derste kullandığında öğrencilerin zihninde iz bıraktığına şahit oldum."*

Ö.5. *"Drama yönteminin birçok değerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğunu düşünüyorum, çünkü drama yönteminin kullanılması değerin doğrudan uygulanması açısından önemlidir."*

Ö.8. *"Drama yöntemi bilgilerinin kalıcılığı açısından son derece önemli bir yöntemdir. Öğrenciler görerek ve izleyerek öğrendikleri bilgileri daha kolay pekiştirirler."*

Ö.12. *"Drama yönteminin kullanılması, değerin doğrudan uygulanması açısından önemlidir."*

Ö.14. *"Göze hitap eden şeyler çocukların aklından daha fazla kalmaktadır. Bu sebepten dolayı çocuktaki ilgi ve merak uyandırdığından drama yönteminin kullanılması iyi olur diye düşünüyorum."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Drama Yöntemin Programda Yer Alan Değerleri Kazandırmaya Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenen bir diğer alt problem, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama yönteminin programda yer alan değerleri kazandırmaya yönelik etkisi ile ilgilidir. Bu alt probleme ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 3. *Drama yöntemin programda yer alan değerleri kazandırmaya etkisine ilişkin model*

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin drama yönteminin Sosyal Bilgiler programında yer alan değerleri kazandırmadaki etkisine yönelik görüşleri doğrultusunda; bu yöntemin öğretmenler tarafından en fazla on altı yükleme ile etkili bulunduğu belirlenmiştir. Ancak iki öğretmen drama yönteminin değer kazanımında etkili olmadığını, iki öğretmen ise bu yöntemin tek başına yeterli olmamasından ötürü kısmen etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.6. *"Evet etkilidir. Görerek, yaparak yaşayarak öğrenme daha etkilidir."*

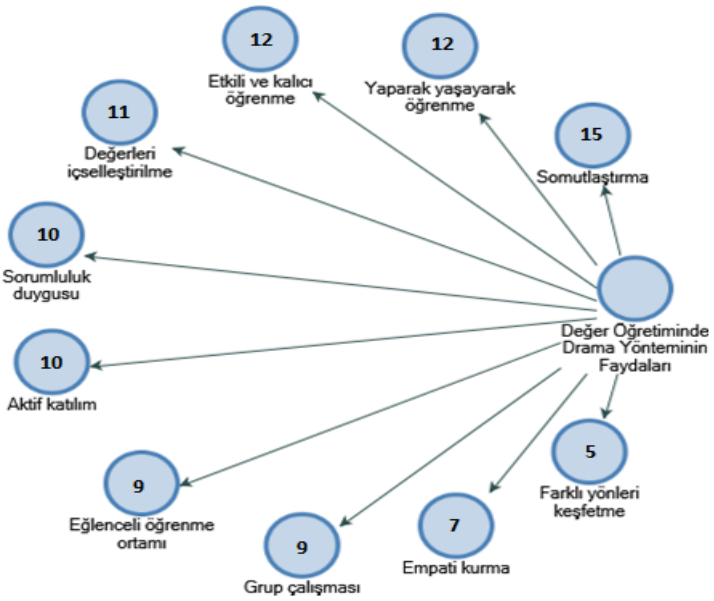
Ö.8. *"Evet etkilidir. Yapılan yaratıcı drama yönteminin değer öğretiminde bizim uyguladığımız klasik yöntemlere göre daha etkili olduğunu düşünüyorum."*

Ö.15. *"Evet, etkili. Öğrenci bu yöntemle empati yaparak değerleri daha kolay benimser ve öğrenme gerçekleşir."*

Ö.20. *"Hayır, etkili olmadığını düşünüyorum; çünkü öğrencide değerlerin sürekliliğini sağlamıyor ayrıca öğrencide bu değerler hiç yoksa değil drama yöntemi hangi yöntemi kullanırsanız kullanın öğrencide bir direnç oluyor bunu almıyor."* cümleleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir.

Değer Öğretiminde Drama Yönteminin Faydalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen, alt problemlerden üçüncüsü, değer öğretiminde drama yönteminin faydalarına yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 4. *Değer öğretiminde drama yönteminin faydalarına ilişkin model*

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda oluşan, değer öğretiminde drama yönteminin faydalarına ilişkin model incelendiğinde; öğretmenler tarafından on beş yükleme ile drama yönteminin değer öğretiminde en fazla somutlaştırma yaptığının ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, daha çok soyut kavramlar olan değerlerin drama yöntemi ile somutlaştırıldığını ifade etmişlerdir. Daha sonra öğretmenler drama yönteminin değer öğretimine sırasıyla; yaparak yaşayarak öğrenme, etkili ve kalıcı öğrenme, değerleri içselleştirme, sorumluluk duygusu kazandırma, aktif katılım sağlama, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma, grup çalışması yapma, empati kurma ve farklı yönleri keşfetme gibi faydalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.1. *"Drama yöntemi ile değerleri öğretirken ders hem eğlenceli hale geliyor hem de daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlıyor çünkü değerler soyut kavramlar olduğundan dolayı onları somutlaştırmada dramanın ne kadar etkili olduğunu görüyoruz."*

Ö.7. *"Değerin doğrudan uygulanmasına fırsat verir. Öğrenci değerlerinin ne olduğunu görür bu bakımdan faydalıdır."*

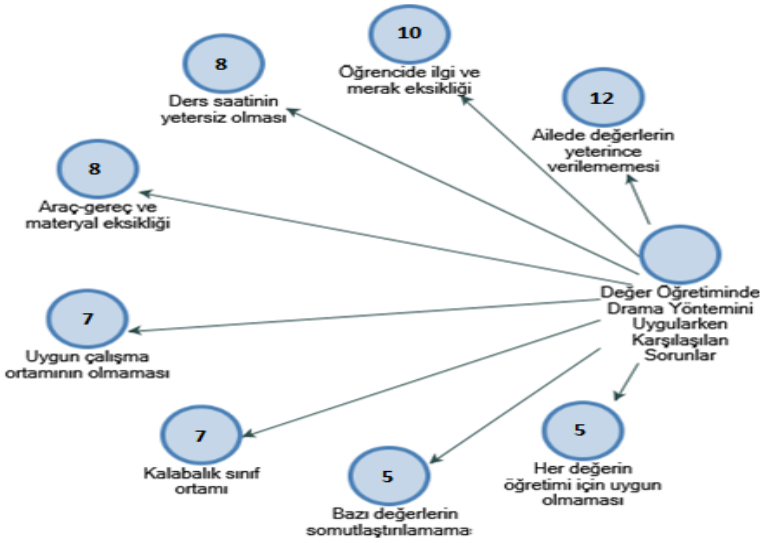
Ö.11. *"Kalıcılığı sağlar, öğrenciler sıkılmadan, eğlenerek öğrenirler."*

Ö.13. *"Drama yöntemi bilgilerinin kalıcılığı açısından son derece önemli bir yöntemdir. Öğrenciler görerek ve izleyerek öğrendikleri bilgileri daha kolay pekiştirirler. Drama yöntemi öğretmenin işini kolaylaştırdığı gibi öğrencide sorumluluk duygusunun gelişmesini ve değerin içselleştirilmesini sağlar."*

Ö.14. *"Çocuk geçmişini iyi öğrenirse geleceğe güvenle bakar. Geçmişte atalarımızın yaşadığı zorlukları öğrenirse vatanına daha iyi sahip çıkar. Drama ile bu duyguları bu değerleri öğrenciye hissettirmek daha kolay olmaktadır."* şeklinde görüşlerini ifade belirtmişlerdir.

Değer Öğretiminde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde bir alt problem olan değer öğretiminde drama yöntemi uygulanırken karşılaşılan sorunlara yönelik farklı kategoriler belirlenmiştir. Bu alt problem ve kategorilerine yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5. *Değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaşılan sorunlara ilişkin model*

Değerlerin drama yolu ile kazandırılmasında öğretmenlerin bir takım sorunlarla karşılaştıkları belirlemiştir. Değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaşılan sorunlara ilişkin model incelendiğinde öğretmenlerin en fazla on iki yükleme ile ailede değerlerin yeterince verilememesinden kaynaklanan sorunlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna sırasıyla; öğrencide ilgi ve merak eksikliğinin olması, ders saatinin yetersiz olması, araç-gereç ve materyal eksikliği, kalabalık sınıf ortamı, uygun çalışma ortamının olmaması, her değerin öğretimi için dramanın uygun olmaması ve bazı değerlerin somutlaştırılamaması gibi problemler de eklenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.2. *"Değer öğretiminde öğretilecek kavramların soyut kavramlar olması öğrenmeyi zorlaştırıyor tabi, birde bu değerler ailede yeterince verilmiyor bu nedenle drama yöntemini kullanıyoruz kalıcılığı sağlamak için fakat dediğim gibi ailede çocuk bazı değerleri almadan geliyor buda değer öğretiminde bize biraz problem teşkil ediyor."*

Ö.5. *"Kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor oluyor. Hem alanın darlığı hem de gerekli teçhizatın temin edilememesi durumu zorlaştırmaktadır."*

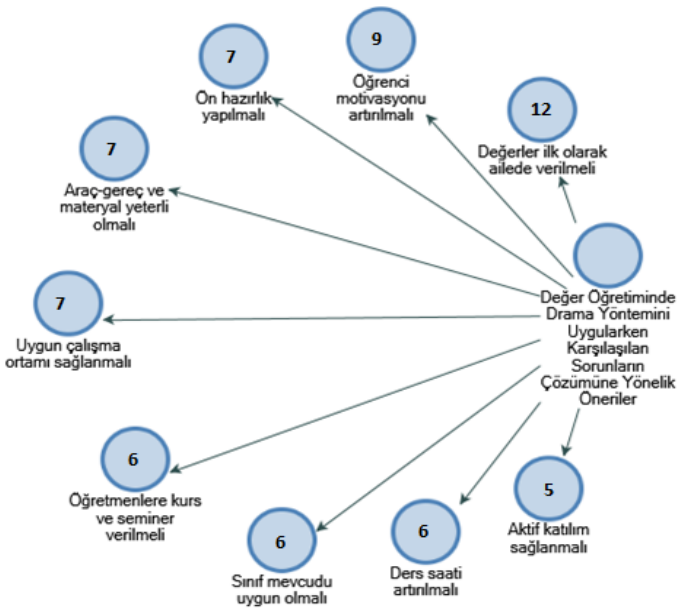
Ö.8. *"Bu yöntemi uyguladığımda bazen, zaman sıkıntısı yaşamaktayım. Ders saati ile müfredattaki konuların yetişmesi gibi etkenler zaman sıkıntısını ortaya çıkmaktadır."*

Ö.9. *"Ailede değerlerin yerleşmemesinden dolayı çocukların bu değerlere karşı ilgisi olmuyor hal böyle olunca drama yöntemiyle bile değerleri benimsetmek, pekiştirmek oldukça zor oluyor çünkü bizimde zamanımız kısıtlı belli bir sürede bunu öğrenciye kazandırmamız gerekiyor."*

Ö.17. *"Drama yönteminin uygulanması zaman, bilgi ve beceri gerektirir, bu bakımdan uygulamada bu tarz sorunlarla karşılaşabilmekteyiz."* olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Değer Öğretiminde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Önerilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre; öğretmenlerin değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaştıkları bir takım problemler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu problemlerin çözümüne yönelik belirttiği öneriler kategoriler ve yükleme sayısının olduğu model ile aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. *Değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerilere ilişkin model*

Öğretmenler, genel olarak değerlerin ilk olarak ailede verilmesi gerektiğini ve bu sayede ailede verilen değerin okulda pekiştirilerek kalıcılığının sağlanacağını belirtmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenler; en fazla on iki yükleme ile değerlerin ilk olarak ailede verilmesi ve dokuz yükleme ile öğrenci motivasyonunun artırılması gerektiğine değinmişlerdir. Öğretmenler daha sonra sırasıyla; uygun çalışma ortamın sağlanmalı, araç-gereç ve materyaller yeterli olmalı, ön hazırlık yapılmalı, ders saati artırılmalı, sınıf mevcudu uygun olmalı, öğretmenlere kurs ve seminerler verilmeli ve aktif katılım sağlanmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu önerilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.2. *"Değerler öğretiminde sadece evrak düzeyinde uygulamalar yapıyoruz. Değerlerin uygulanması, yaşam üzerindeki etkisinin öğrenci tarafından içselleştirilmesini gerektirir. Değerin ne olduğu neden önemli olduğunu hayatta karşılaştırarak uygulaması önemlidir, okullarda buna yönelik çalışmalar yapılmalı ve idareciler tarafından desteklenmelidir."*

Ö.7. *"Drama yöntemini uygulayacağımız zaman ön hazırlık yapılması gerekiyor. Öğrencileri değerlerden haberdar ediyoruz ve onları motive etmeye çalışıyoruz ancak bu ilk önce ailede başlamalı ki biz bunu pekiştirip kalıcı hale getirebilelim. Bu nedenle öncelikle ailelerde değer eğitiminin desteklenmesi gerekir."*

Ö.13. *"Okullarda drama sınıfları oluşturulabilir. Okullara drama dersi getirilebilir, malzeme temininde okul öğretmene yardımcı olabilir."*

Ö.17. *"Değerleri öğretirken drama yöntemini kullanıyoruz ancak sürekli olmuyor çünkü zamanımız yetmiyor süre sıkıntısına çözüm bulunsa ya da ders dışında buna olanak sağlansa iyi olabilir."* cümleleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde drama yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde birçoğunun değer öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu, değer öğretimini kolaylaştırdığı, değere olan ilgi ve merakı artırdığı, değerlerin gerekliliğinin fark edilmesini kolaylaştırdığı ve dramanın değerlerin doğrudan uygulanmasına imkân vermesi açısından önemli olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında drama yönteminin genellikle etkili bir yöntem olduğu öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir. Demirtaş'ın (2009) çalışmasında, yaratıcı drama uygulamalarının değer öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürol ve Serhatlıoğlu'nun (2009) değerlerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın rolü isimli çalışmalarında, yaratıcı dramanın değer kazandırmada kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Erdem Zengin'in (2014) çalışmasında yaratıcı drama yönteminin Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlerin öğretiminde başarılı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Sözkesen'in (2015) öykü temelli yaratıcı drama yöntemi kullanılarak 60-72 ay grubu çocuklara verilen değer eğitiminin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu yani etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. İbiş'in (2017) değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişiminde değerler temel alınarak hazırlanan yaratıcı drama programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri drama yönteminin programda yer alan değerleri kazandırmadaki etkisine yönelik olarak öğretmenlerin birçoğunun drama yöntemini etkili bulduğu saptanmıştır. Fakat iki öğretmenin drama yöntemini değer kazandırmada etkili olmadığı ve diğer iki öğretmen ise bu yöntemin tek başına yeterli olmadığını düşündükleri için kısmen etkili olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, değer öğretiminde drama yönteminin uygulanmasında ifade ettikleri görüşlere yönelik drama yönteminin; öğrencilerin değerleri somutlaştırmasını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, etkili ve kalıcı öğrenmeyi, değerleri içselleştirmeyi, sorumluluk duygusu kazandırmayı, aktif katılımı sağlamayı, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturmayı, grup çalışması yapmayı, empati kurmayı ve farklı yönleri keşfetmeyi sağladığı saptanmıştır. Kahriman'ın (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerden elde edilen verilere göre drama yöntemi öğrencilerin etkinliklerde daha aktif olmasını sağladığı ve dersleri daha zevkli hale getirdiği saptanmıştır. Erdem Zengin'in (2014) yaptığı tezde öğrencilerin değerlerin öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile yaptıkları Sosyal Bilgiler dersinde uygulamalara zevkle katıldıkları, dersleri yaparken eğlenerek ve yaşayarak öğrendikleri belirlenmiştir. Ezer ve Aksüt'ün (2017) çalışmasında drama yönteminin öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini ve derse aktif katılımı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İbiş'in (2017) çalışmasında değerler temel alınarak verilen eğitimin

sosyal becerileri etkilediği, yaratıcı dramanın doğasında var olan yaparak-yaşayarak öğrenme sayesinde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ve bu sayede çocuğun olumlu davranışlar geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çelik ve Buluç'un (2018) yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen değer eğitimine yönelik öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, eğlenerek öğrendikleri, arkadaşlık ilişkilerini geliştiği, ders sürecinde çok mutlu olmalarını sağladığı ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretiminde drama yöntemini uygularken öğretmenlerin birtakım sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ailede değerlerin yeterince verilmediği, öğrencide ilgi ve merak eksikliği olduğunu, ders saatinin yetersiz olduğunu, araç-gereç ve materyal eksikliği, kalabalık sınıf ortamı, uygun çalışma ortamının olmaması, her değerin öğretimi için dramanın uygun olmaması ve bazı değerlerin somutlaştırılamaması gibi problemler olduğunu ifade etmişlerdir. Kahriman'ın (2014) çalışmasında öğrencilerin sınıf ortamının kalabalık olmasından dolayı uygulamalarda ara sıra sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ezer ve Aksüt'ün (2018) Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmada drama yönteminin bazı konuların öğretiminde uygun olmadığı ve ders saatinde zaman sıkıntısı yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretiminde drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunların çözümü ile ilgili birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler, değerler ilk olarak ailede verilmeli, öğrenci motivasyonu artırılmalı, uygun çalışma ortamın sağlanmalı, araç-gereç ve materyaller yeterli olmalı, ön hazırlık yapılmalı, ders saati artırılmalı, sınıf mevcudu uygun olmalı, öğretmenlere kurs ve seminerler verilmeli ve aktif katılım sağlanmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilere ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaya yönelik her açıdan desteklenmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler, kalıcılığın sağlanması adına değerleri doğrudan ya da dolaylı olarak drama yöntemi ile verebilirler.

Değer öğretiminde drama yönteminin sınıf ortamında uygulanabilmesi ve süre sıkıntısının giderilmesi için ön hazırlık yapılabilir.

Değerlerin kazandırılmasında en önemli etkenlerden biri olan ailenin bu konuya gereken önemi vermeleri için değer öğretimi ile ilgili seminer çalışmaları yapılabilir.

Sosyal Bilgiler ders saati arttırılarak değer öğretiminde drama yönteminin kullanılmasına yönelik imkân sunulabilir.

Değer öğretiminde drama yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda uygun çalışma ortamı sağlanabilir.

Öğretmenler, öğrencilerde ilgi uyandırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak adına drama yönteminde araç-gereç ve materyallere derslerinde daha çok yer verebilir.

Öğretmenlere değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaya yönelik bilgi, beceri ve deneyim edinmeleri ayrıca yöntemi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için kurs ve seminerler verilebilir.

Drama yönteminin istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için çok kalabalık olmayan sınıflarda kullanılmalı yani sınıf mevcudu uygun olmalıdır.

Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersinin drama yöntemi ile gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendikleri, aktif katılımı sağladığı ve eğlenceli öğrenme ortamı sağladığı için bu sonuçtan hareketle farklı derslerde de drama yöntemine yer vermeleri önerilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama.* Ankara: Pegem Akademi.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aladağ, E. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. İçinde Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (436-507). Ankara: Pegem Akademi.

Avcı, M. (2008). Bilimsel araştırmalarda veri toplama. İçinde Kılıç, O. ve Cinoğlu, M. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (145-170). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Aydın, M.Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6 (18), 16-19.

Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 297-314.

Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cin, M. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler. İçinde Tanrıöğen, A. (E.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (117-162). İstanbul: Arı Maatbaacılık.

Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (1), 67-88.

Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dirim, A. (1998). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama.* İstanbul: Esin Yayınları.

Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Ermiş, H. ve Ermiş, N. (2009,Mayıs). Demokrasi eğitiminde drama yönteminin önemi**.** *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyum,* s. 255-261. Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.

Eser, F. (2013). Değerler eğitimi üzerine. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 14(166), 18-22.

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2017). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* (58), 403-419.

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2018, Mayıs). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri (özet kitapçığı). *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, s.186-187. Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.

Gömleksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1) 95-132.

Gönen, M. ve Dalkılıç, N.U. (2000). *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2009, Haziran). Değerlerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın rolü. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu*, s. 52-59. Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan-Uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Arı Yayıncılık.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Öztürk Demirbaş, Ç. ve Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Algısal Farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 5 (8), 415-427.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (Çev. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara. (2000).

Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

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

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi İle İlgili Görüşleri

Muhammed Kürşat Öksüzoğlu,

Süleyman Demirel Üniversitesi, m.kursad.oksuzoglu@hotmail.com

İrem Elçi,

Süleyman Demirel Üniversitesi, iremelcii20@gmail.com

Ezgi Avcı,

Süleyman Demirel Üniversitesi, Ezgiavc@hotmail.com

Hasibe Otal,

Süleyman Demirel Üniversitesi, hasibeotal96@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının, okullarda öğretmenlik uygulaması sırasında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır: Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarına Öğretmenlik Uygulaması Dersinin sağladığı faydalar nelerdir? Öğretmenlik Uygulaması Dersinin, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları üzerindeki olumlu etkileri nelerdir? Öğretmenlik Uygulaması Dersinin, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları üzerindeki olumsuz etkileri nelerdir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi sırasında uygulama okulunda karşılaştığı zorluklar nelerdir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi sırasında fakültede karşılaştığı zorluklar nelerdir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Eğitim Fakültesinde aldığı dersler ile Öğretmenlik Uygulaması sırasında tespit ettiği farklılıklar nelerdir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarına göre Öğretmenlik Uygulaması Dersi yeterlilik düzeyi nedir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik uygulaması Dersi ile ilgili önerileri nelerdir? Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde edindiği becerileri, karşılaştığı zorlukları, Eğitim Fakültesindeki gördüğü dersler ile Öğretmenlik Uygulaması arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla durum çalışması yapılmıştır. Veri Toplama Süreci Belirlenen alt amaçlara uygun sorular belirlenmiş ve konuyla ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Soruları cevaplandırmaları gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleşmiştir. Çalışma grubu yaş aralığı 21-24 yaş arasında 3'ü erkek 7'si kız olmak üzere toplam 10 Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun not ortalamaları 2.40-2.93 arasındadır. Çalışma grubunun aile medeni durumları; sağ ve evlidir. Bu araştırmada yapılandırılmış değerlendirme formları içerik analizi yoluyla analiz edilecektir. Verilerin analizinde NVIVO 12 programı kullanılacaktır. Çalışmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formunda, alt amaçlara ilişkin verdikleri cevapların analizleri sunulacaktır. Analizler NVIVO 12 programı kullanılarak yapılacaktır. Analizler yapıldıktan sonra sonuçlar sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması Dersi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları, Öğretmenlik Uygulaması

The Opinions of Social Studies Teacher Candidates about the Teaching Practice Course

Summary

The aim of this study is to find out the experiences and assessments preservice teachers of social sciences gained during the teaching practices at schools. In accordance with this research, the following sub goals were aimed to be answered: What are the benefits that preservice teachers of social sciences gained during their teaching practice experience?What are the positive effects of teaching practice on preservice teachers of social sciences? What are the negative effects of teaching practice on preservice teachers of social sciences? What are the challenges that the preservice teachers of social sciences faces during their teaching practice at their schools? What are the challenges that the preservice teachers of social sciences faces up with in their faculty during their teaching experience?What are the differences that the preservice teachers of social sciences found out between their teaching practice and the pedagogic lectures they took from education faculty? What is the competence level of teaching practices they get according to the preservice teachers of social sciences? What are the suggestions of preservice teachers of social sciences regarding the teaching practices?A case study was conducted in order to reveal the differences between the actual practice and the pedagogical lectures they took from the faculty of education, the difficulties they faced and the skills they gained through the course of their teaching practice. Questions suitable for the defined sub goals were created and expert opinions were taken into account. The answering process of the questions was conducted based on volunteerism. The study group consists of 10 preservice teachers of social sciences aged between 21-24 and 3 of which is male and the 7 of which is female with a total participant of 10 subjects. The GPAs of the study group are between 2.40-2.93 out of a possible 4. The parents of the participants are alive and married. The assessment forms filled by the volunteers of this research will be analyzed by content analysis. NVIVO 12 program will be used in the assessment of the data. In this part of the study, the analysis of the answers the participants gave in regard to the sub goals based on a semi-structured interview form will be presented. The analysis will be done by using 12 program. The results will be presented after the analysis is conducted.

Keywords: Teaching Practice, Preservice teachers of Social Sciences, Teaching Practice Experience

Giriş

Bir toplumun kalkınabilmesi ve gelişebilmesi, verdiği eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Eğitim kalitesi iyi olan toplumlar, sadece bugünlerini değil yarınlarını da garanti altına almaktadır. Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk "Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır." sözüyle, eğitim ve eğitimin en temel unsurlarından biri olan öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Bu nedenle geleceğini şekillendirmek isteyen toplumlar, öğretmen yetiştirme programlarına önem vermiştir. Ülkemizde de öğretmen yetiştirmek amacıyla; Cumhuriyet Öncesi Dönemde Darülmuallimin-i Rüşti ve Darülmuallimin-i Aliye adlı öğretmen okulları açılmıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde ise; Darülmuallimin okullarının adı önce Muallim Mektebi, daha sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Bu öğretmen okullarına ek olarak 1940'larda açılıp, 1954'e kadar sürecek olan Köy Enstitüleri açılmıştır. 1950'li yıllardan sonra artan öğretmen açığını kapatmak amacıyla; Yedek Subay Öğretmenler, Mektupla Öğretmen Yetiştirme,

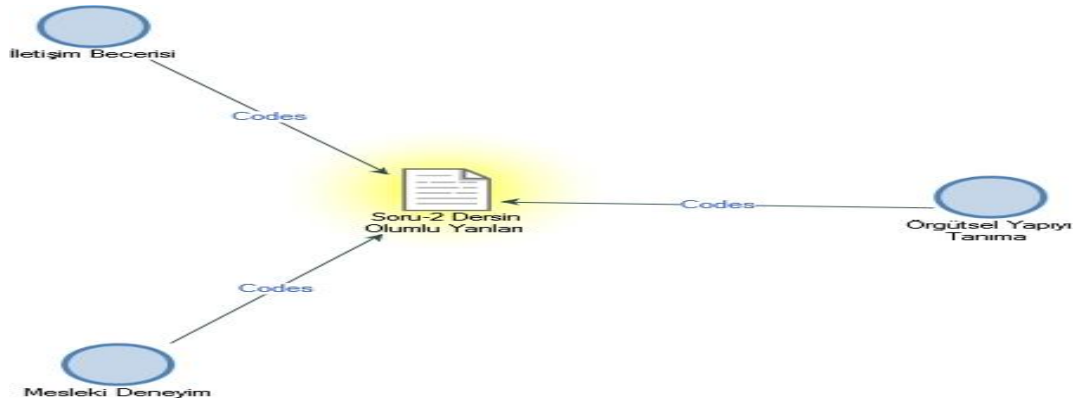
Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme gibi kısa süreli öğretmen yetiştirme programları uygulanmıştır. 1982'de Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulmasıyla birlikte Eğitim Enstitüleri bu kuruma bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. 1994 – 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" adıyla bir proje gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan bir protokol sayesinde eğitim fakültesi – uygulama okulu işbirliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması başlamıştır. (Akdemir, 2013) Günümüzde de halen bu sistem devam etmektedir. Eğitim Fakültesindeki bölümlerden biri olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, ülkenin kalkınması ve gelişmesi için vatandaşlık bilgisine sahip, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda eğitim verebilecek öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dört yıldan oluşan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğretmen adaylarına, Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyoloji, Arkeoloji, Eğitim Psikolojisi, Felsefe, Coğrafya, Tarih gibi teorik derslerin yanı sıra Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi uygulama dersleri de verilmektedir. Öğretmen adayları için; öğrencilikten öğretmenliğe köprü görevi gören bu Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi son derece önemlidir. Satı Bey, bir doktorun doktor olabilmesi için, klinik çalışmalarına ne kadar ihtiyacı varsa, öğretmen adayının da öğretmen olabilmesi için, bunun gibi bir uygulama ve çalışmaya ihtiyacı vardır, diyerek uygulama dersinin önemine vurgu yapmıştır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi ile öğretmen adayları; dört yıl boyunca öğrendikleri ders planı hazırlama, materyal tasarlama, sınıf yönetimi gibi teorik ve pratik dersleri uygulama fırsatı bulup, eksik yanlarını görmekte ve bunları tamamlayabilmektirler.

Yöntem

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde edindiği becerileri, karşılaştığı zorlukları, Eğitim Fakültesindeki gördüğü dersler ile Öğretmenlik Uygulaması arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla durum çalışması yapılmıştır.

Bulgular

1.1. Dersin Olumlu Yanlarına Yönelik Bulgular



Şekil 1. Dersin Olumlu Yanları

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 1'de görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması dersinin olumlu yanlarını: *İletişim Becerisi, Mesleki Deneyim* ve *Örgütsel Yapıyı Tanıma* olarak ifade etmiştir.

İletişim Becerisi kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinde iletişim becerisini geliştirme anlamına gelmektedir:

"*Öğretmenler olsun, müdür olsun o ekip ile iletişimimiz, öğrencilerle olan iletişimimiz bize çok fayda sağladı bence.* " (K5).

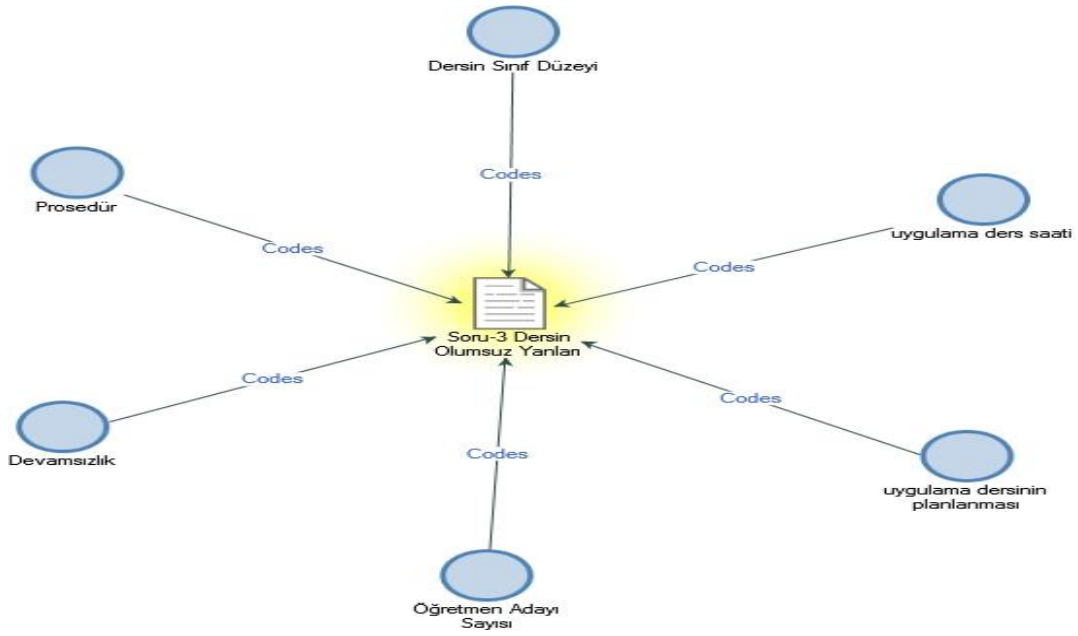
Mesleki Deneyim kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinde öğrendiklerini mesleki anlamda tecrübe etme anlamına gelmektedir:

"*Öğretmenlik Uygulaması dersi aslında çok faydalı bir ders bence öğretmenliğin tadını o dersin, o mesleğin bize vereceği zevki orada tadıyoruz mesela öğretmen olduğumuzu orada hissettik bu üç yıllık dönem değil de o sene öğretmen olduğumu hissettim öğrencilerim olunca o yüzden mesleği benimsemek için önemli bir ders bence bir de deneyim kazanmamız için ilerisi için*" (K4). "*Öğretmenlik hayatımda bana bir yol ya da bir harita çizdirdi veya bir tecrübe kazandırdı*" (E1)

Örgütsel Yapıyı Tanıma kodu bu çalışmada; okulun idari yapısını ve işleyişini tanımak anlamına gelmektedir:

"*Öğretmenler odasında bulunmak yani geleceğin meslektaşları ile birebir iletişim kurmak açısından da iyi oldu. Okulun örgütsel yapısını tanıdık, işlenişini, eğitim sistemini yani iyiydi*." (K3).

1.2. Dersin Olumsuz Yanları İle İlgili Bulgular



Şekil 2. Dersin Olumsuz Yanları

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 2'de görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması dersinin olumsuz yanlarını: *Dersin Sınıf Düzeyi, Uygulama Ders Saati, Uygulama Dersinin Planlanması, Öğretmen Adayı Sayısı, Devamsızlık* ve *Prosedür* olarak ifade etmiştir.

Dersin Sınıf Düzeyi kodu bu çalışmada; Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin müfredatta kaçıncı sınıfta verilmesi gerektiği anlamına gelmektedir:

"*Her sınıfta olmalı. Çünkü o kadar önemli, çünkü bir insan yaşayarak öğrenir. Gerçekten bende bu sene yaşadığım için bir şeyler öğrendiğimi, kendime bir şeyler katabildiğimi düşünüyorum. Bu uygulama 1. Sınıfta olursa eğer öğrenci çok çok daha öğretmenlik hayatında rahat eder. 1. Sınıftan itibaren mümkün olduğunca fazla ders konularak yapılabilir.*" (E2).

Uygulama Ders Saati kodu bu çalışmada; Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders süresinin yeterlilik düzeyi anlamına gelmektedir:

"*Haftanın bir günü ve 2 saat ders anlatıyorsun hatta 1 saat ders anlatıyorsun. Çok yetersiz keşke daha fazla olsaydı.*" (E1)

Uygulama Dersinin Planlanması kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin iyi planlanamamasının oluşturduğu aksaklıklar anlamına gelmektedir:

"*Sırf ders anlatımımız olsa neyse ama sınav zamanı bir yandan staj dosyamızı yapmaya çalışıyoruz bir yandan ders anlatmaya gidiyoruz okullara bir yandan buradaki sınavlarımıza yetişmeye çalışıyoruz, buradaki derslerimiz çok yoğun geçiyor son sınıf olmamıza rağmen tek olumsuz yanı bunlar.*"(K2).

Öğretmen Adayı Sayısı kodu bu çalışmada; öğretmen adayı ile ilgilenen staj öğretmeni sayısının azlığı anlamına gelmektedir:

"*Bir staj hocasına beş kişi düşmemiz işte hocanın hangisi ile ilgileneceği, hepimiz her hafta anlatamıyoruz.*" (K1).

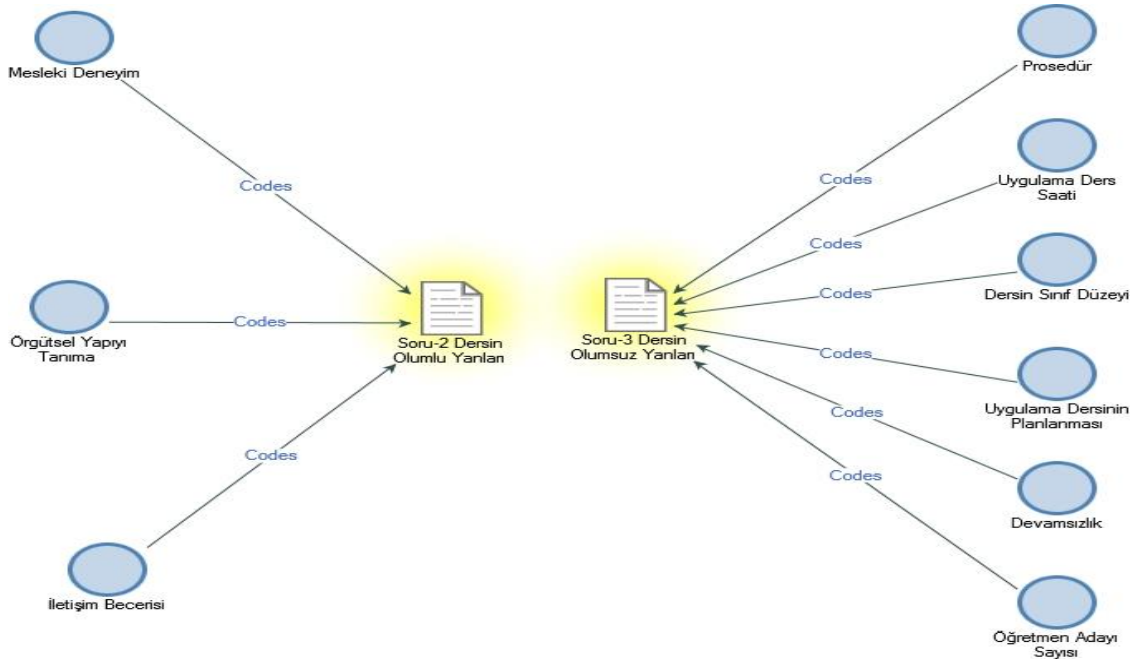
Devamsızlık kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının, devamsızlık hakkının olmaması anlamına gelmektedir:

"*Bana göre olumsuz yanı hiç devamsızlık hakkının olmaması.*" (E2).

Prosedür kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili staj dosyası gibi evrak işlemleri anlamına gelmektedir:

"*Fakülte de karşılaştığımız sorun herhangi bir şekil de yok sadece karşılaştığımız sorun ile karşımıza dosya düzenlemesi çıkıyor. Hani tabiri caizse saçmalıktan ibaret. Tamamen saçmalık dosya düzenlemesi. Herhangi bir şekilde bize bir şey katmıyor, sadece bize kattığı şey stres, baskı. Hiçbir şey değil. Herhangi bir şey kattığını düşünmüyorum.*" (E3).

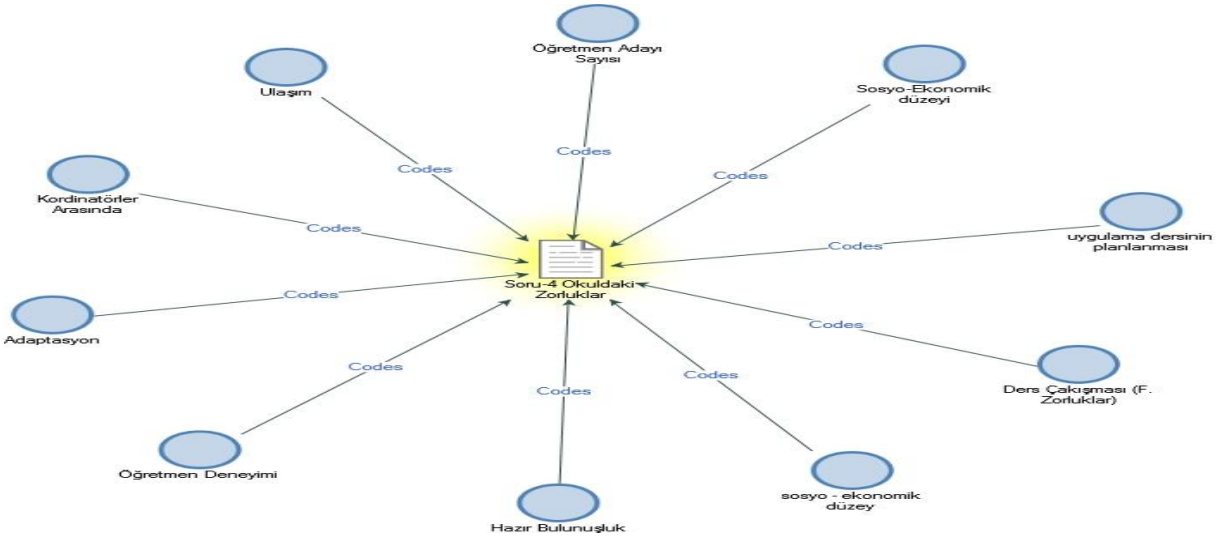
1.2.1. Dersin Olumlu ve Olumsuz Yanlarının Karşılaştırılması



Şekil 3. Dersin Olumlu ve Olumsuz Yanlarının Karşılaştırılması

Şekil 3'te de gösterildiği gibi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumlu ve olumsuz yanları karşılaştırıldığında, Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz yönlerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

1.3. Dersin Okuldaki Zorlukları İle İlgili Bulguları



Şekil 4. Okuldaki Zorluklar

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 4'te görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması sırasında okulda karşılaştıkları zorlukları: *Öğretmen Adayı Sayısı, Sosyo - Ekonomik Düzeyi (Öğrenci), Uygulama Dersinin Planlanması, Ders Çakışması (F. Zorluklar), Sosyo - Ekonomik Düzey (Okul), Öğretmen Deneyimi, Hazır Bulunuşluk, Adaptasyon, Koordinatörler Arasında İletişim Bozukluğu* ve *Ulaşım* olarak ifade etmiştir.

Öğretmen Adayı Sayısı kodu bu çalışmada; öğretmen adayı ile ilgilenen staj öğretmeni sayısının azlığı anlamına gelmektedir:

"*Bir staj hocasına beş kişi düşmemiz işte hocanın hangisi ile ilgileneceği, hepimiz her hafta anlatamıyoruz.*" (K1).

Sosyo-Ekonomik Düzeyi (Öğrenci) kodu bu çalışmada; öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik düzeylerin farklılığı anlamına gelmektedir:

"*Öğrencilerin çoğunun sosyo-ekonomik düzeyi düşüktü. Bazı materyallere ve bazı şeylere ulaşabilmede zorluk çekiyorlardı.*" (E2).

Uygulama Dersinin Planlanması kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin iyi planlanamamasının oluşturduğu aksaklıklar anlamına gelmektedir:

"*Şöyle uygulamanın mesela birebir tarihleri sınavlarımızla çakıştığı zaman birçok sorun yaratabiliyor bize. Mesela zamandan tasarruf edemiyoruz. Çoğu zaman derslerimizin çakışmasından dolayı stres, her an baskı*

altında hissetmemizden dolayı ne derslerimize ne de öğretmenlik uygulaması olan yeterli itinayı gösteremiyoruz." (E3).

Ders Çakışması (Fakültedeki Zorluklar) kodu bu çalışmada; eğitim fakültesindeki ders programı ile staj programının çakışması anlamına gelmektedir:

"*Uygulama gününde atıyorum bir ders oluyor fakültede ya da bir ders konuluyor mesela o derse mi geleceğim, yoksa diğer şeye mi gidicem, uygulama okuluna mı gidicem. Bunla mesela ben çok karşılaşmadım ama arkadaşlarımın bir kaçı bunla çok, yani şey dertlilerdi. Fakülte dersleriyle uygulama şeylerimiz, okullarımızın ders saatleri uyuşmuyor sorun o*." (K6).

Sosyo-Ekonomik Düzeyi (Okul) kodu bu çalışmada; staj okulunun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü anlamına gelmektedir:

"*Bazı sınıflarımız kalabalıktı.*" (E2)

Hazır Bulunuşluk kodu bu çalışmada; öğrencilerin derse ön hazırlıklı olması anlamına gelmektedir:

"*Genellikle öğrenciden kaynaklı yani ders anlatımı sırasında çocuğun önceden bir bilgi birikimi yoksa ve yaramaz haylaz bir çocuksa ders anlatımı çok kötü geçiyor, dersi çok bölüyor*."(K5).

Öğretmen Deneyimi kodu bu çalışmada; staj öğretmeninin, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi hakkında deneyimli olması gerektiği anlamına gelmektedir:

"*Öğretmenin de daha önce staj öğrencileri almış olması gerekiyor, bu konu da deneyimli olması gerekiyor*." (K7).

Adaptasyon kodu bu çalışmada; öğretmen adaylarının, staj okuluna ve öğrencilere uyum sağlama süreci anlamına gelmektedir:

"*Uygulama sırasında okulda karşılaştığımız en büyük sorun adaptasyon sorunu. Herhangi bir şekilde sosyalleşemiyoruz. Hocalarla birebir hani rehber hocamızla iyi hoş ama genel sınıfın çerçevesiyle düşündüğümüzde çok farklılıklar ile karşılaşabiliyoruz*." (E3).

Koordinatörler Arasındaki kodu bu çalışmada; koordinatörler arasındaki iletişim bozukluğu anlamına gelmektedir:

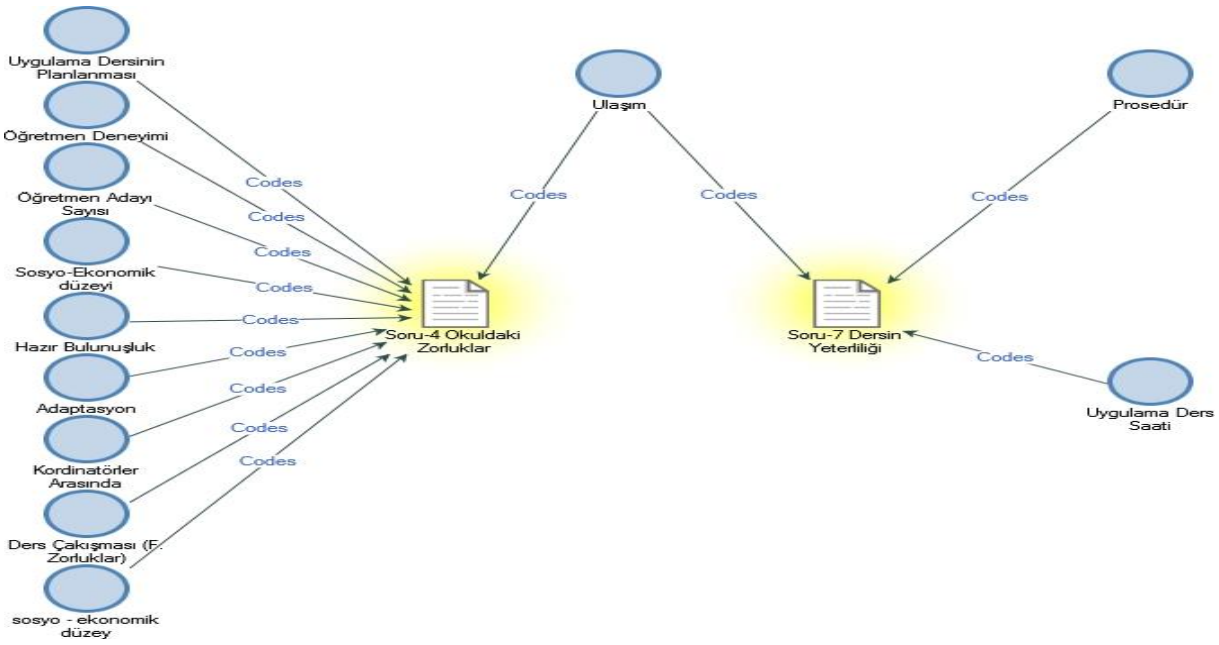
"*Bir staj hocamız farklı bir şey derken başka bir staj hocamız farklı bir şey söylüyordu. Bir grup başka bir şey uygularken diğer grup başka bir şey uyguluyordu. bizim bütün sıkıntımız buradaydı. Yani staj öğrencilerini toplu bir şekilde koordinatör hoca, staj uygulama hocaları da beraber bir toplantı yapılsaydı bütün bu iletişim sorunları çözülebilirdi ama böyle bir şey yapmadıkları için kendi aralarında da bir iletişim bozukluğu oldu diğer staj arkadaşlarımız da bize farklı şeyler anlatırken biz farklı şeyler uyguladık. Onlar iki derse girdi biz dört derse*

girdik, onlar iki ders anlattı biz dört ders anlattık. Biz fazla anlattık mesela bizim için olumlu olmuş olabilir ama onlar için de olumsuz yanları o oldu. Yani bir iletişim bozukluğu oldu fakülte ile." (K7).

Ulaşım kodu bu çalışmada; öğretmen adaylarının staj okuluna giderken yaşadığı ulaşım sorunu anlamına gelmektedir:

"*Okul uzak, yani ulaşma da problem yaşıyorum, saatler konusunda geç kalma durumlarım oluyor ister istemez.*" (K3).

1.3.1. Okuldaki Zorluklar ile Dersin Yeterliliğinin Karşılaştırılması

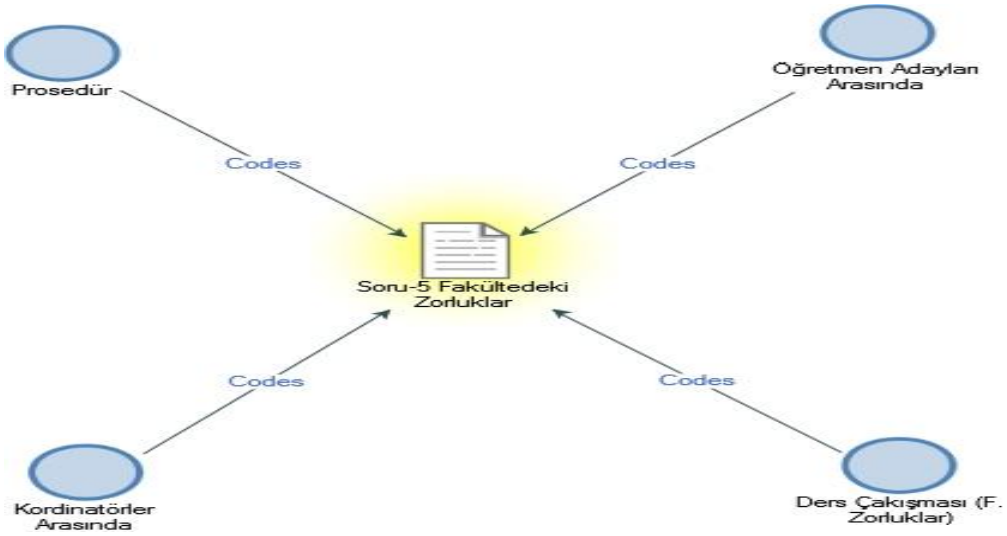


Şekil 5. Okuldaki Zorluklar ile Dersin Yeterliliğinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının okulda yaşadığı zorluklar ile dersin yeterliliğinin karşılaştırıldığı Şekil 5'e göre;

Öğretmen Adaylarının ifade ettiğine göre; Okuldaki Zorluklardan birisi olan Ulaşım, Dersin Yeterliliğini etkilemiştir.

1.4. Dersin Fakültedeki Zorlukları İle İlgili Bulguları



Şekil 6. Fakültedeki Zorluklar

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 6'ya görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması sırasında fakültede karşılaştıkları zorlukları: *Prosedür, Koordinatörler Arasında İletişim Bozukluğu, Öğretmen Adayları Arasında İletişim Bozukluğu* ve *Ders Çakışması (F. Zorluklar)* olarak ifade etmiştir.

Prosedür kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili staj dosyası gibi evrak işlemleri anlamına gelmektedir:

"*Staj dosyası. Çok gereksiz. O kadar gereksiz etkinlik raporları düzenliyoruz ki içinde kayboluyorum. Ben üç gündür dosyayı bitiremedim.*" (K3).

Koordinatörler Arasındaki kodu bu çalışmada; koordinatörler arasındaki iletişim bozukluğu anlamına gelmektedir:

"*Fakülte hocamızı istediğimiz zaman bulabiliyorduk ama fakültede benim düşüncem şu konuda fakültedeki diğer grupla birbirlerinin arasında bağlantısızlık var. Hem fakültede var bu hem staj okulunda var. Hocalar sanki birbirinden bağlantısız, birbirlerinden haberleri yokmuş gibi.*" (K2).

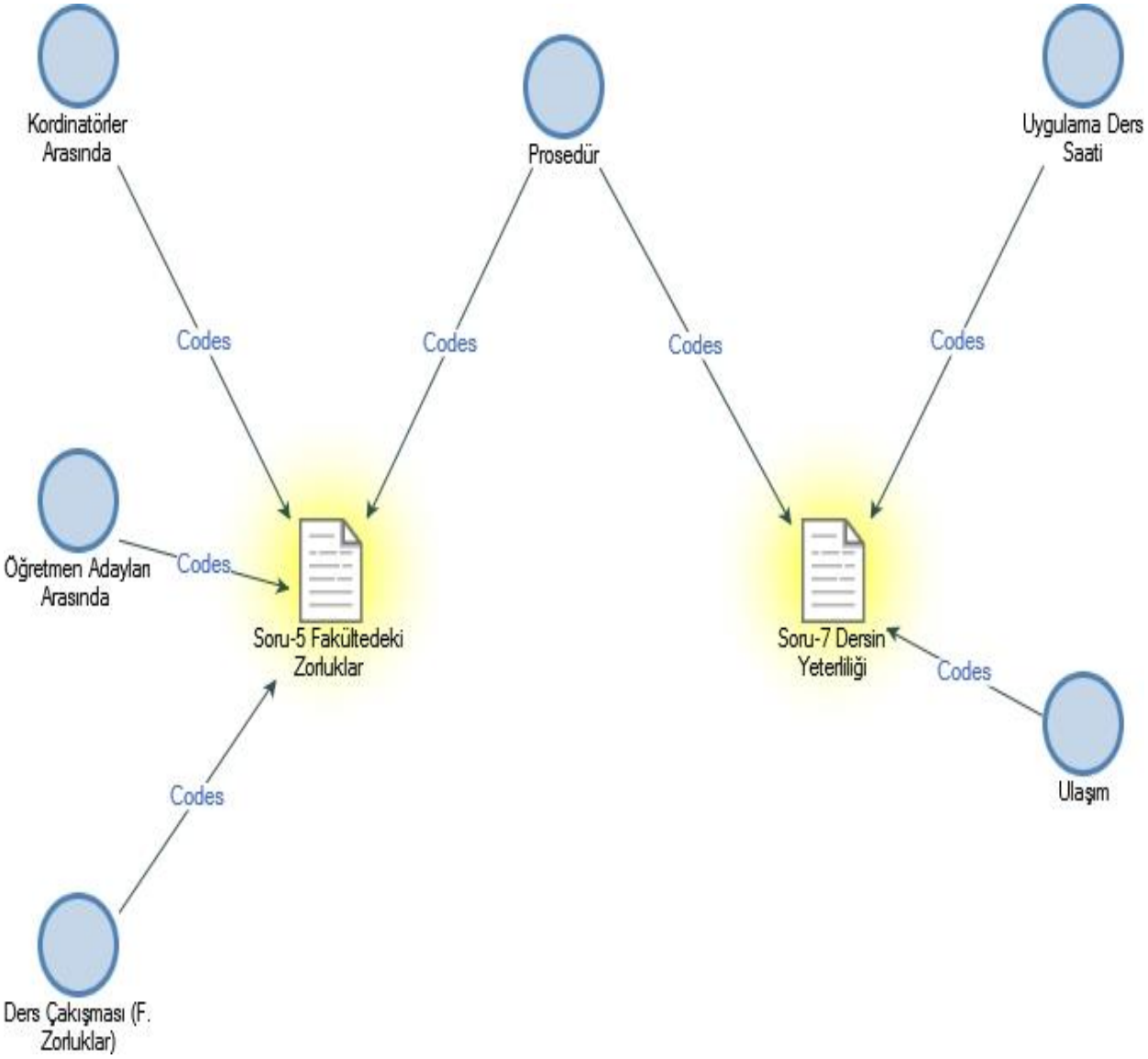
Öğretmen Adayları Arasında kodu bu çalışmada; öğretmen adayları arasındaki iletişim bozukluğu anlamına gelmektedir;

"Fakülte de şimdi bir grubuz, bir hocaya bağlıyız ve bu grupta herkes kafasına göre bir şey uyduruyor. Diyor ki aa bu da staj dosyasında olacakmış, bunu da eklememiz lazımmış ama öyle bir şey yok. Mecburen o yaptığı için sen de ondan eksik kalmamak için sen de yapıyorsun ama yoruyor seni boş yere zaman harcıyorsun yine staj dosyası ile alakalı bir şey bu." (K5).

Ders Çakışması (Fakültedeki Zorluklar) kodu bu çalışmada; eğitim fakültesindeki ders programı ile staj programının çakışması anlamına gelmektedir:

"Gün belirleme problemleri bide şöyle, son sene olmamıza rağmen çok fazla ders aldığımız için boş gün sayımız çok az yada mesela boş günlerimiz ıı… şey hocayla uygun olmadığı için uygulama hocamızla uygun olmadığı için mesela ders saatini tamamlamada problem yaşıyorduk." (K6).

1.4.1. Fakültedeki Zorluklar ile Dersin Yeterliliğinin Karşılaştırılması

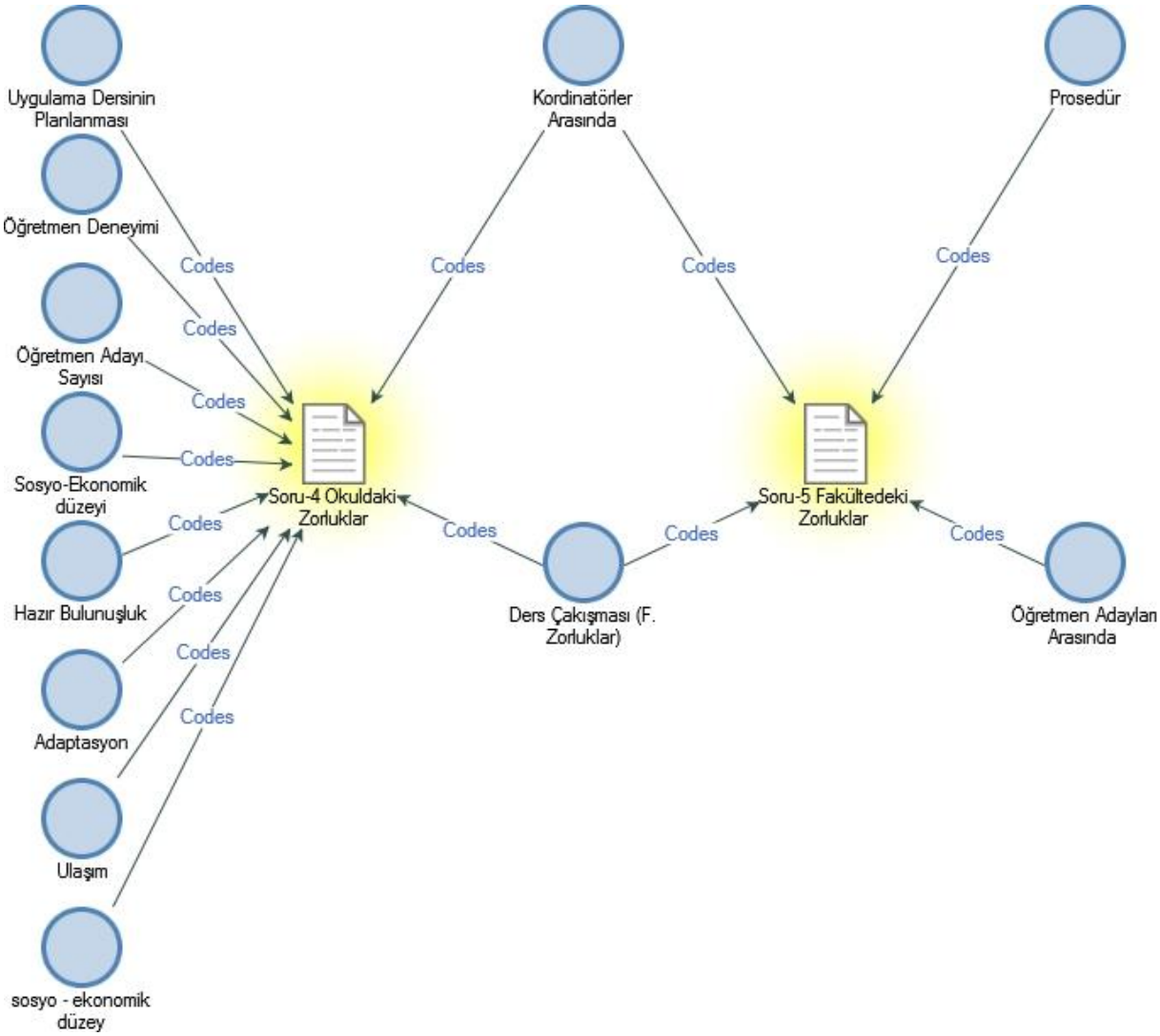


Şekil 7. Fakültedeki Zorluklar ile Dersin Yeterliliğinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının fakültede yaşadığı zorluklar ile dersin yeterliliğinin karşılaştırıldığı Şekil 7'ye göre;

Öğretmen Adaylarının ifade ettiğine göre; Fakültedeki Zorluklardan birisi olan prosedür, Dersin Yeterliliğini etkilemiştir. K4'nin "*Çok gereksiz orda bizim zamanımızı alıyor onun yerine ben orda öğrencilerle vakit geçirmeyi tercih ederim stajda boş yere biz kâğıt dolduruyoruz. Bu, ilk şeyim bu, bence o bürokrasi kalkmalı, bu kadar fazla olmamalı.*" şeklindeki sözleri bu duruma örnek teşkil eder.

1.4.2. Okuldaki Zorlukla ile Fakültedeki Zorlukların Karşılaştırılması



Şekil 8. Okuldaki Zorlukla ile Fakültedeki Zorlukların Karşılaştırılması

Öğretmen Adaylarının okulda yaşadığı zorluklar ile fakülde yaşadığı zorlukların karşılaştırıldığı Şekil 8'e göre;

Öğretmen Adaylarının Okulda ve Fakültede yaşadığı zorluklar karşılaştırıldığında, Okulda yaşanan zorlukların daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının ifade ettiğine göre; Koordinatörler Arasındaki İletişim Sıkıntısı, Okuldaki Zorluklar ve Fakültedeki Zorlukların ortak noktasıdır. K7'nin "*Fakültede daha çok resmi evrak işlerimiz oluyor ya da fakültemiz de bir iletişim bozukluğu oldu. Mesela bir staj hocamız farklı bir şey derken başka bir staj hocamız farklı bir şey söylüyordu. Bir grup başka bir şey uygularken diğer grup başka bir şey uyguluyordu. bizim bütün sıkıntımız buradaydı. Yani staj öğrencilerini toplu bir şekilde koordinatör hoca, staj uygulama hocaları da beraber bir toplantı yapılsaydı bütün bu iletişim sorunları çözülebilirdi ama böyle bir şey yapmadıkları için kendi aralarında da bir iletişim bozukluğu oldu diğer staj arkadaşlarımız da bize farklı şeyler*

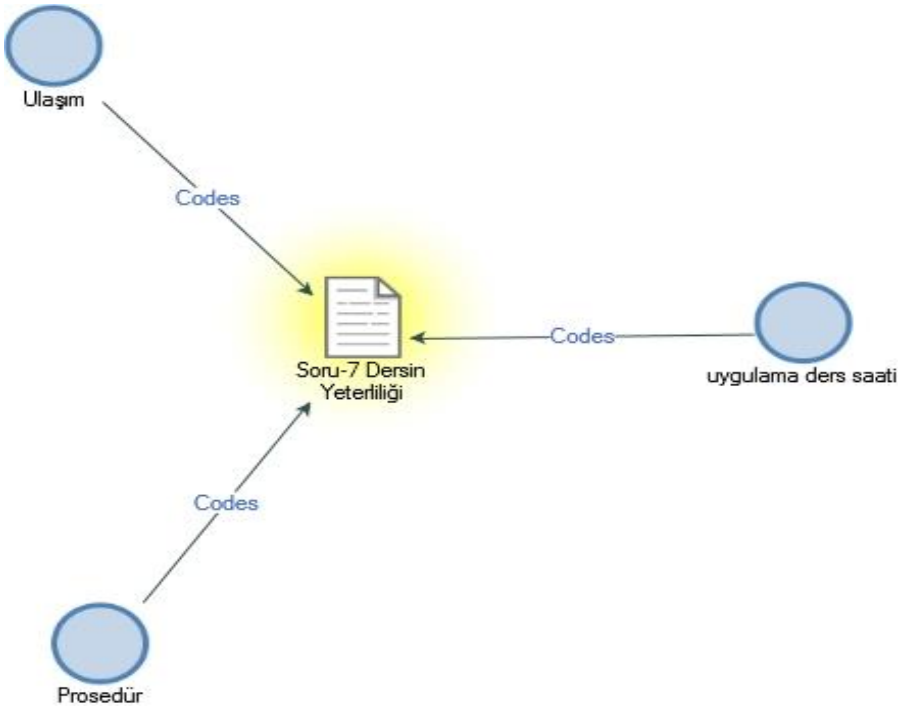
anlatırken biz farklı şeyler uyguladık. Yani bir iletişim bozukluğu oldu fakülte ile." şeklindeki sözleri bu duruma örnek teşkil eder.

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Eğitim Fakültesindeki dersler ile öğretmenlik uygulaması dersi arasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

E1 Fakülte derslerinin içeriği ile öğretmenlik uygulaması dersi arasındaki farklılığı *"İllaki vardır. Çünkü şöyle bir şey ben normalde okulda uygulama dersi olarak gördüğümde yani burada şuan fakültede gördüğüm dersler ile uygulama okulundaki yaptığım şey ile pek bir ilgi alaka görmüyorum. Tamamen farklı olan şeyler olduğunu düşünüyorum*." şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının ifade ettiğine göre; Ders Çakışması, Okuldaki Zorluklar ve Fakültedeki Zorlukların ortak noktasıdır. K6'nin *"Uygulama gününde atıyorum bir ders oluyor fakültede ya da bir ders konuluyor mesela o derse mi geleceğim, yoksa diğer şeye mi gidicem, uygulama okuluna mı gidicem. Fakülte dersleriyle uygulama şeylerimiz, okullarımızın ders saatleri uyuşmuyor sorun o."* şeklindeki sözleri bu duruma örnek teşkil eder.

1.5. Dersin Yeterliliği İle İlgili Bulgular



Şekil 9. Dersin Yeterliliği

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 9'da görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin yeterlilik düzeyi ile ilgili olarak *Prosedür, Uygulama Ders Saati* ve *Ulaşım* faktörlerine değinmişlerdir.

Prosedür kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili staj dosyası gibi evrak işlemleri anlamına gelmektedir:

"*Çok fazla prosedür var. Staj dosyası beni çok yoruyor gerçekten*" (K5).

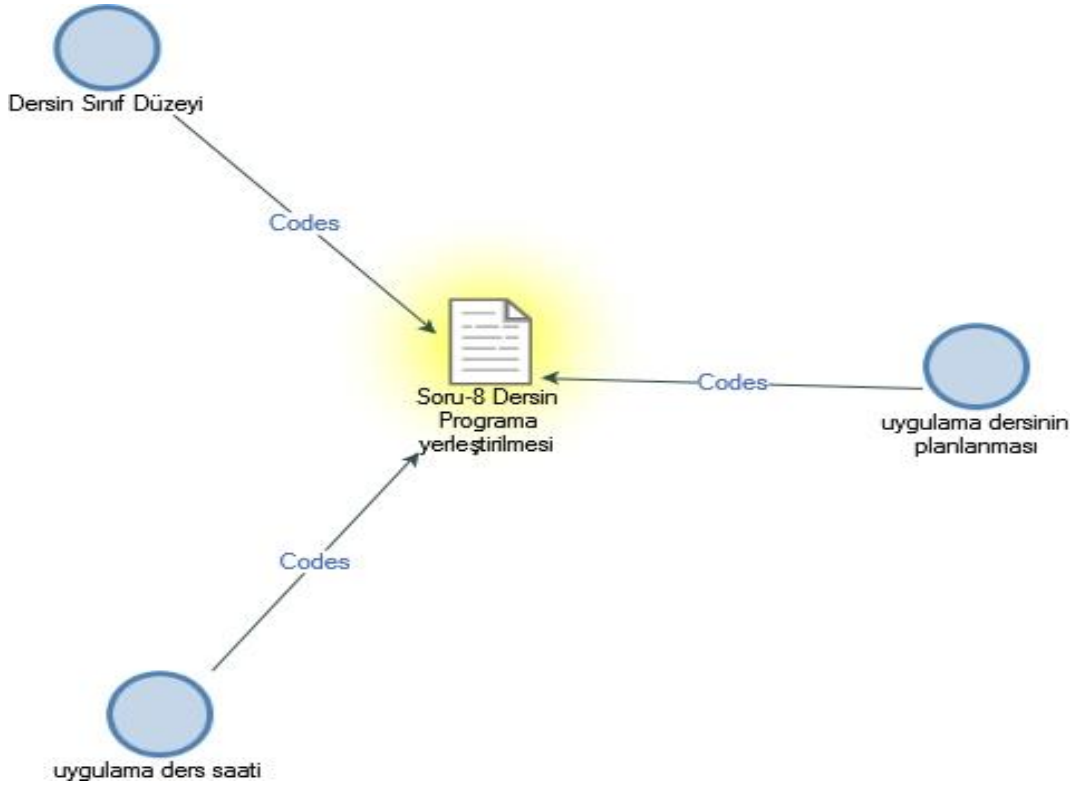
Uygulama Ders Saati kodu bu çalışmada; Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders süresinin yeterlilik düzeyi anlamına gelmektedir:

"*Şöyle tabi ki gerçeği söylemek gerekirse birebir yeterli değil. Hatta ben bunu yarım dönem değil, dönem dönem birden fazla seneye yayılmasını istiyorum. Bir saatte ne öğrenebiliriz ki hiç bir şey de katmaz bize. Hani birebir öğretmen sıfatını kazanabilmemiz için yani baya baya kavrulmamız gerekiyor o yağda. Ama burada sadece haftanın bir günü gitmek saçmalık. "* (E3).

Ulaşım kodu bu çalışmada; öğretmen adaylarının staj okuluna giderken yaşadığı ulaşım sorunu anlamına gelmektedir:

"*Okul uzak, yani ulaşma da problem yaşıyorum, saatler konusunda geç kalma durumlarım oluyor ister istemez.*" (K3).

1.6. Dersin Programdaki Yeri İle İlgili Bulgular



Şekil 10. Dersin Programdaki Yeri

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 10'da görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin müfredata konması ile ilgili *Uygulama Ders Saati, Dersin Sınıf Düzeyi* ve *Uygulama Dersinin Planlanması* gibi etmenleri belirtmişlerdir.

Uygulama Ders Saati kodu bu çalışmada; Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders süresinin yeterlilik düzeyi anlamına gelmektedir:

"*Değil. Yeterli düzeyde değil, bana kalırsa mesela son bir senemizde derslerin olmaması gerektiği, o dönem içerisi neyse haftada bir kere yerine en azından haftada üç kere diyelim bi staj uygulaması gerekiyor çünkü haftada bir kere ben gittiğim zaman diyelim gelecek haftanın konusunu takip edemiyorum yani bir kopukluk oluyor. Öğrenciler ile ben yeterli iletişimi sağlayamıyorum, öğrenci beni bir hafta görüyor bir hafta görmüyor, farklı sınıfta derse giriyorum, öğrenci ile aramda sağlıklı bir iletişimi kuramıyorum*." (K7).

Dersin Sınıf Düzeyi kodu bu çalışmada; Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin müfredatta kaçıncı sınıfta verilmesi gerektiği anlamına gelmektedir:

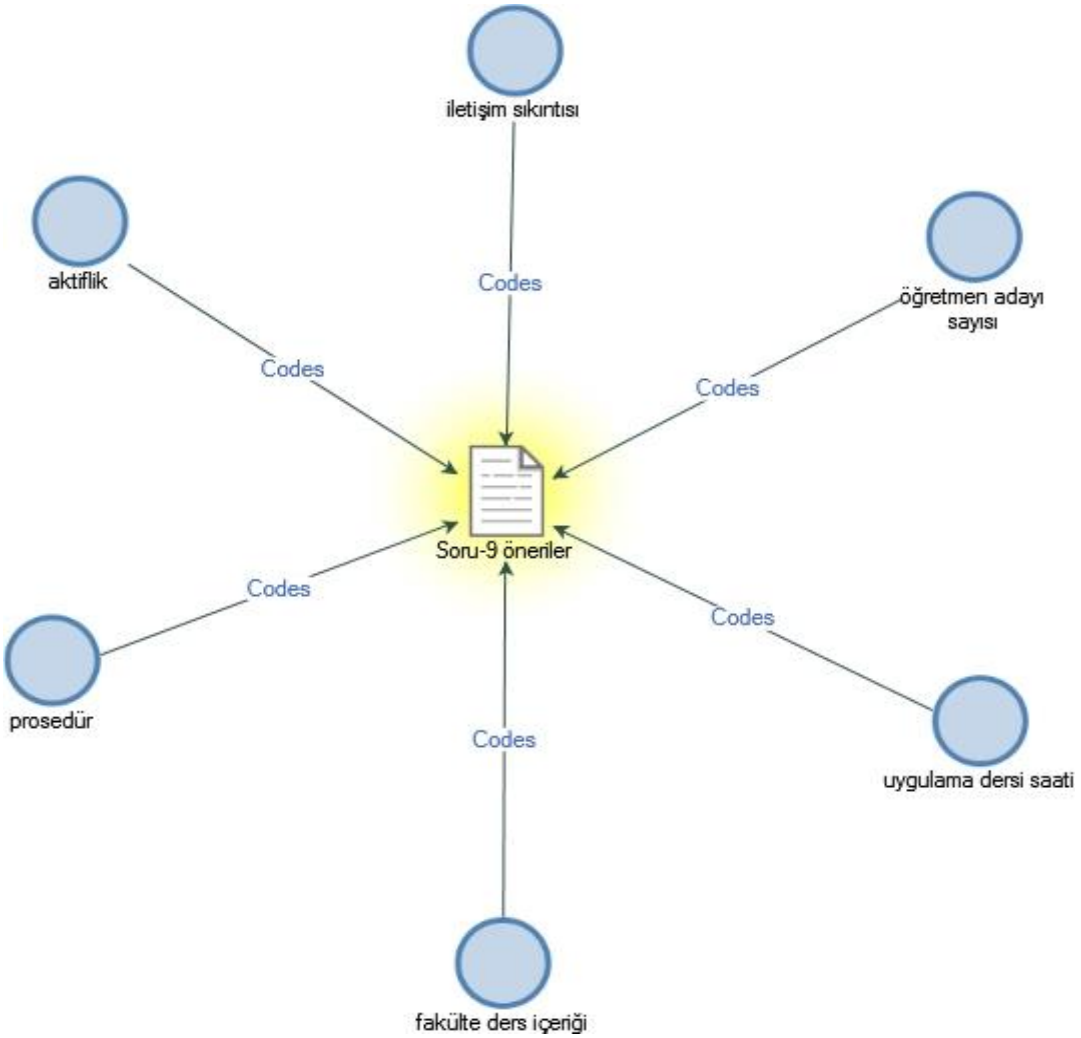
"*Bence ya tamamen 4 yıla yayılması gerekiyor ya da öğrencinin 1 yıl boyunca okula gitmeyip sadece uygulama yapabileceği bir okulda görev yapması gerekiyor. Ya bölüm 5 yıl olsun ya da 3 yıl okul 1 yıl da staj olsun*." (E1).

"*Kesinlikle ikinci sınıfta. İkinci sınıftan itibaren bizim mesleğe girmemiz lazım son sene olmuyor, yetmiyor. Hadi birinci sınıfta bilmiyorsun etmiyorsun ama kesinlikle 2. Sınıfta mesleğe başlamak gerekiyor. Üç yıl boyunca bizim staj yapmamız gerekiyor ki tam bir öğretmen olalım. Son sene böyle her şey kim vurduya gidiyor bir anda gel dersini anlat bir anda şu etkinliği uygulayacaksın şunu yapacaksın olmuyor gerçekten.*" (K5).

Uygulama Dersinin Planlanması kodu bu çalışmada; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin iyi planlanamamasının oluşturduğu aksaklıklar anlamına gelmektedir:

"*Şöyle uygulamanın mesela birebir tarihleri sınavlarımızla çakıştığı zaman birçok sorun yaratabiliyor bize. Mesela zamandan tasarruf edemiyoruz. Çoğu zaman derslerimizin çakışmasından dolayı stres, her an baskı altında hissetmemizden dolayı ne derslerimize ne de öğretmenlik uygulaması olan yeterli itinayı gösteremiyoruz*." (E3).

1.7. Dersle İlgili Öneriler



Şekil 11. Dersle İlgili Öneriler

Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları, Şekil 11'de görüldüğü gibi Öğretmenlik Uygulaması Dersi ile ilgili önerileri: *Uygulama Dersi Saati, İletişim Sıkıntısı, Fakülte Ders İçeriği, Prosedür, Öğretmen Adayı Sayısı* ve *Aktiflik* olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama Ders Saati kodu bu çalışmada; Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ders saati süresi ile ilgili verdiği önerilerdir.

"*İki dönem zaten dediğim gibi bir dönem olası öğretmenlik uygulamasının çok saçma şey bir sene boyunca olması hatta ikinci sınıfta başlayıp azar azar gidip dördüncü sınıfta sadece staja ayrılmalı diye düşünüyorum*." (K2).

İletişim Sıkıntısı kodu bu çalışmada; Koordinatörler ve Öğretmen adayları arasında oluşan iletişim sıkıntısına dair verilen önerilerdir.

"*Önerilerim; mesela bizi geçtim artık staj öğrencilerinin bütün staj hocaları ile okuldaki uygulama hocaları ile hepsinin bir biri ile koordine olması lazım. Sonuçta öğrenciyi öğretmenliğe hazırlayan bir ders, öğrenci için önemli. Öğrenci bu aşamada öğretmenlikten de soğuyabilir öğretmenliği çok da sevebilir. Bu bir dönüm noktası staj yapan kişi için*." (K7).

Fakülte Ders İçeriği kodu bu çalışmada; Öğretmen adaylarının, Eğitim Fakültesinde aldığı ders içeriklerinin, mesleki anlamda nitelik kazandırıcı olması yönündeki önerilerdir.

"*Kalan iki derste bence okulun idari yapısını, en basitinden bir fotokopi makinesini bile kullanmayı bilmiyoruz, akıllı tahtayı biz staj okulunda gördük ya tamam etkili iletişimde akıllı tahtanın daha önceden olduğunu biliyoruz, teknolojiden haberimiz var ama biz okula gittiğimiz zaman öğrenciler açıyor bize ve bu çok büyük bir eksiklik öğrenci senden üstün olduğunu gösteriyor orada. Bence öncelikle okulla ilgili bir seçmeli ders olarak katılabilir ders müfredatına akıllı tahtayı kullanmayı bilmiyoruz dediğim gibi orda biz açınca çocuk zaten çocuğun gözünden anında düşüyorsun çünkü çocuk senden üstün olduğunu görüyor ne öğretmen tahtayı kullanmayı bilmiyor diyor. Fotokopi makinesi, okulun idari yapısı, müdür, müdür yardımcısı senin oradaki görevin ne mesela okul deneyiminde dört derste iki derse girip iki derste bunları öğrenebiliriz.*" (K2).

Prosedür kodu bu çalışmada; Öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi için hazırladıkları staj dosyası gibi evrakların amaca uygun hale getirilmesi için verilen önerilerdir.

"*Staj dosyaları da mesela işletilen konularda bizim öğrendiğimiz şeyler ürünler üzerine olursa daha iyi olacak .Mesela ben staj dosyalarını dolduruyorum ama kendi öğrendiğimle alakası yok yada bir benim öğrendiğim bir şeyi sormuyor bana öğretmiyor staj dosyası resmen ıı.. fazlalık iş gibi geliyor. Iı.. staj dosyasında bence gerekli ve vasıflı bir hale getirilmeli*." (K6).

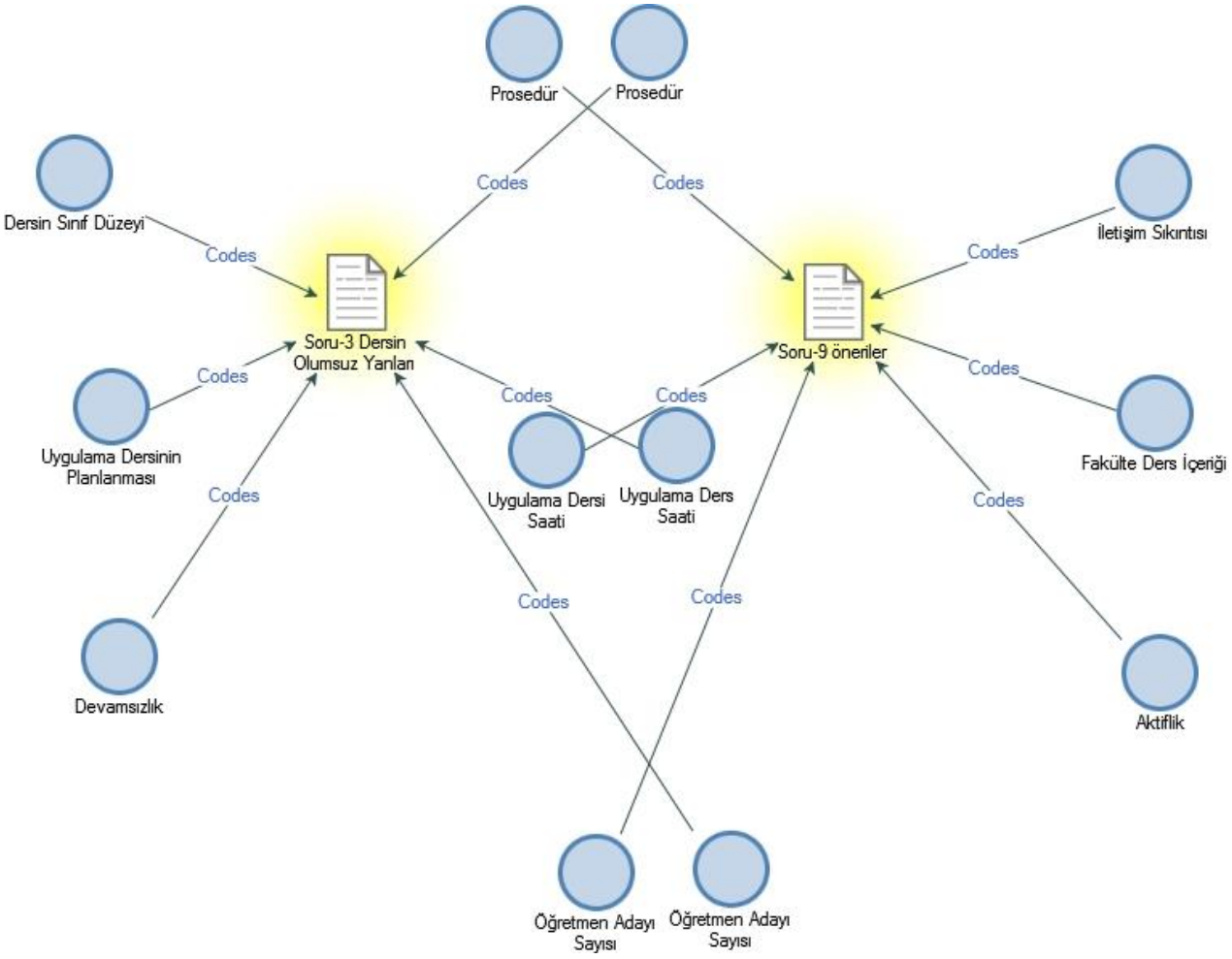
Öğretmen Adayı Sayısı kodu bu çalışmada; Staj öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısının düzenlenmesi ile ilgili önerilerdir.

"*Önerilerim: daha az kişiye daha fazla hoca vermeleri hani bir hocaya bağlı kalmamamız gerek. Okullarda mesela dört beş Sosyal Bilgiler öğretmeni var ama bizi sadece bir kişiye yönlendiriyorlar ee bizim dört beş kişiyi farklı farklı sınıflara girsek daha fazla hocanın anlatış tarzını görüp ve daha fazla kendimize katkı sağlayacağımızı düşünüyorum*." (K1).

Aktiflik kodu bu çalışmada; Öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında daha aktif rol alması için verilen önerilerdir.

"Ben orada 2 saat ders anlatıyorum geri kalan 4 derste orada oturup hocayı dinliyorum. Bu bana bir şey kazandırmayacak ki. Ben izleyerek bir şey öğrenemiyorum. Ben izleyerek kendime bir şey katmıyorum bence. Ben öğrencilere ders anlattıkça bir şeyler öğrendiğimi fark ediyorum. Bu yüzden öğrenci tamamen derste yani staj öğretmeni derste tamamen aktif olmalı." (E1).

1.7.1. Dersin Olumsuz Yanlarının Düzenlenmesi ile ilgili Öneriler



Şekil 12. Dersin Olumsuz Yanlarının Düzenlenmesi ile ilgili Öneriler

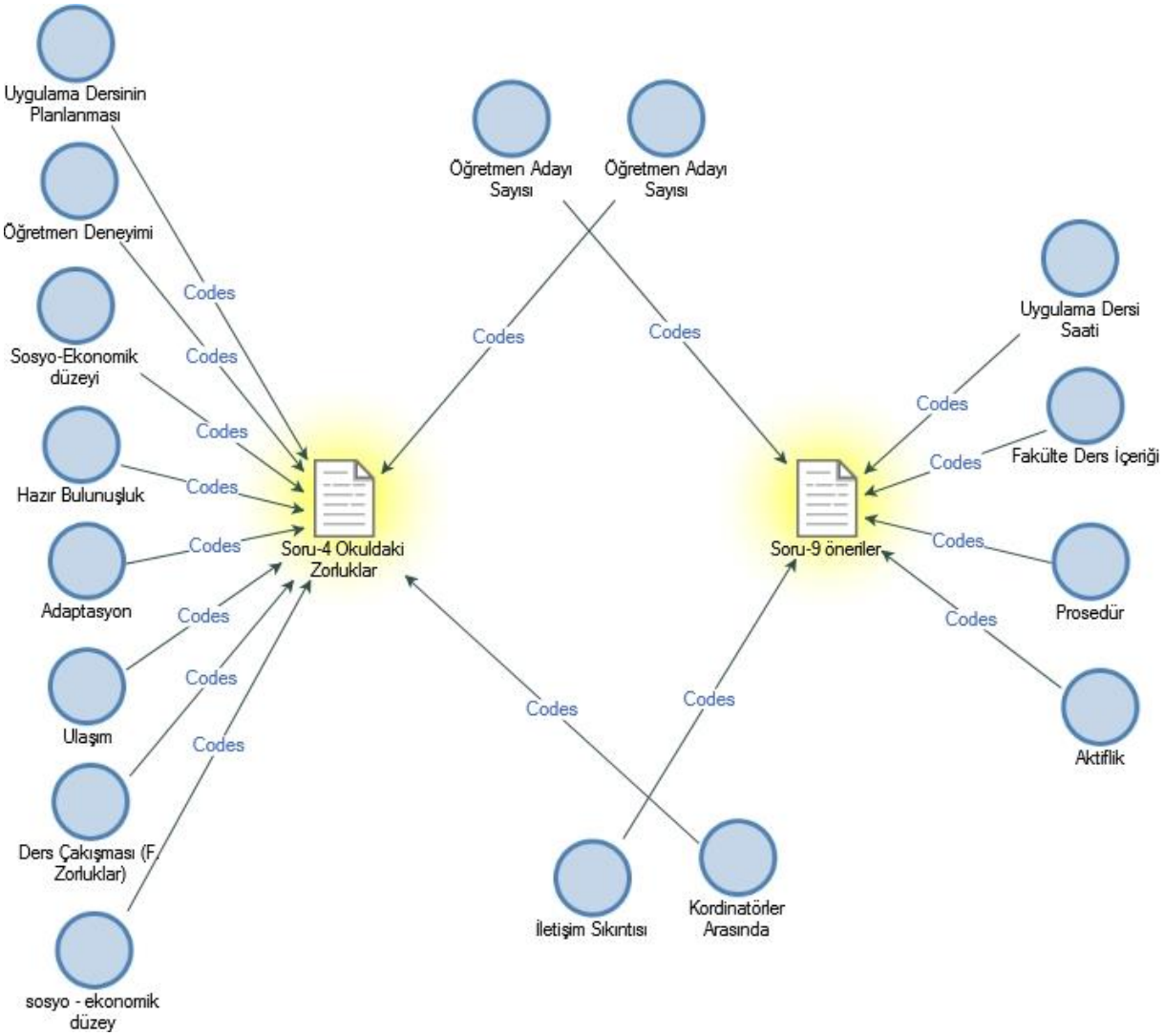
Şekil 12'ye göre; Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumsuz Yanlarının giderilmesi ile ilgili verdiği Öneriler;

Dersin Olumsuz Yanlarından birisi olan prosedür için K6 *"Staj dosyaları da mesela işletilen konularda bizim öğrendiğimiz şeyler ürünler üzerine olursa daha iyi olacak .Mesela ben staj dosyalarını dolduruyorum ama kendi öğrendiğimle alakası yok yada bir benim öğrendiğim bir şeyi sormuyor bana öğretmiyor staj dosyası resmen ıı.. fazlalık iş gibi geliyor. Iı.. staj dosyasında bence gerekli ve vasıflı bir hale getirilmeli."* önerisini sunmuştur.

Dersin Olumsuz Yanlarından birisi olan Uygulama Ders Saati için E1 "*Bence ders sayısı arttırılabilir yani öğretmenlik uygulaması dersinde ben 2 derse giriyorsam benim 1 gün boyunca derse girmem gerekiyor.*" önerisi sunarken, K2 "*Bence ders sayısı arttırılabilir yani öğretmenlik uygulaması dersinde ben 2 derse giriyorsam benim 1 gün boyunca derse girmem gerekiyor*." önerisini sunmuştur.

Dersin Olumsuz Yanlarından birisi olan Öğretmen Adayı Sayısı için K1 "*Önerilerim: daha az kişiye daha fazla hoca vermeleri hani bir hocaya bağlı kalmamamız gerek. Okullarda mesela dört beş Sosyal Bilgiler öğretmeni var ama bizi sadece bir kişiye yönlendiriyorlar ee bizim dört beş kişiyi farklı farklı sınıflara girsek daha fazla hocanın anlatış tarzını görüp ve daha fazla kendimize katkı sağlayacağımızı düşünüyorum.*" önerisini sunmuştur.

1.7.2. Okulda Yaşanılan Zorluklara Yönelik Öneriler



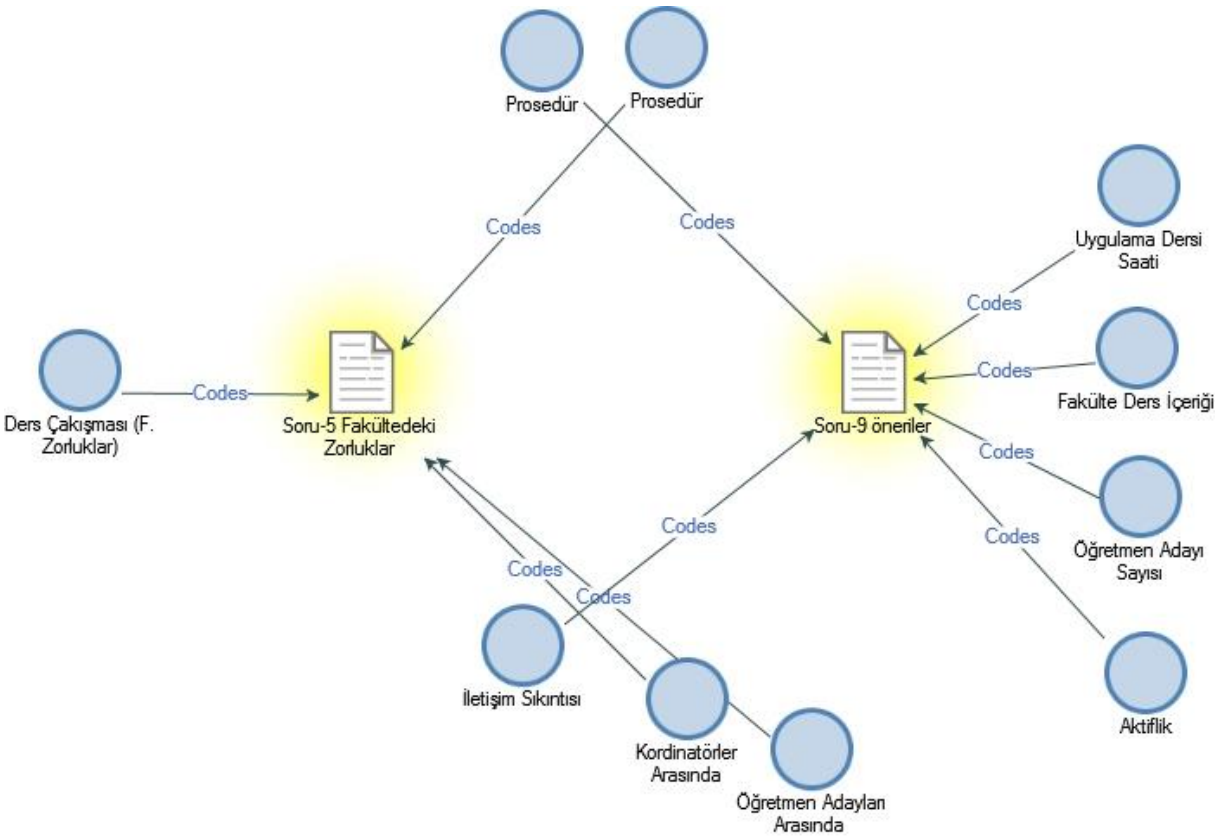
Şekil 13. Okul Yaşanan Zorluklara Yönelik Öneriler

Şekil 13'e; göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi sırasında Okulda yaşadıkları zorluklara yönelik verdiği Öneriler;

Öğretmen adaylarının okulda karşılaştığı zorluklardan birisi olan Öğretmen Aday Sayısı için K1 "*Önerilerim: daha az kişiye daha fazla hoca vermeleri hani bir hocaya bağlı kalmamamız gerek. Okullarda mesela dört beş Sosyal Bilgiler öğretmeni var ama bizi sadece bir kişiye yönlendiriyorlar ee bizim dört beş kişiyi farklı farklı sınıflara girsek daha fazla hocanın anlatış tarzını görüp ve daha fazla kendimize katkı sağlayacağımızı düşünüyorum.*" önerisini sunmuştur.

Öğretmen adaylarının okulda karşılaştığı zorluklardan birisi olan İletişim Sıkıntısı için K7 "*Önerilerim; mesela bizi geçtim artık staj öğrencilerinin bütün staj hocaları ile okuldaki uygulama hocaları ile hepsinin bir biri ile koordine olması lazım. Sonuçta öğrenciyi öğretmenliğe hazırlayan bir ders, öğrenci için önemli. Öğrenci bu aşamada öğretmenlikten de soğuyabilir öğretmenliği çok da sevebilir. Bu bir dönüm noktası staj yapan kişi için.*" önerisini sunmuştur.

1.7.3. Fakültede Yaşanılan Zorluklara Yönelik Öneriler

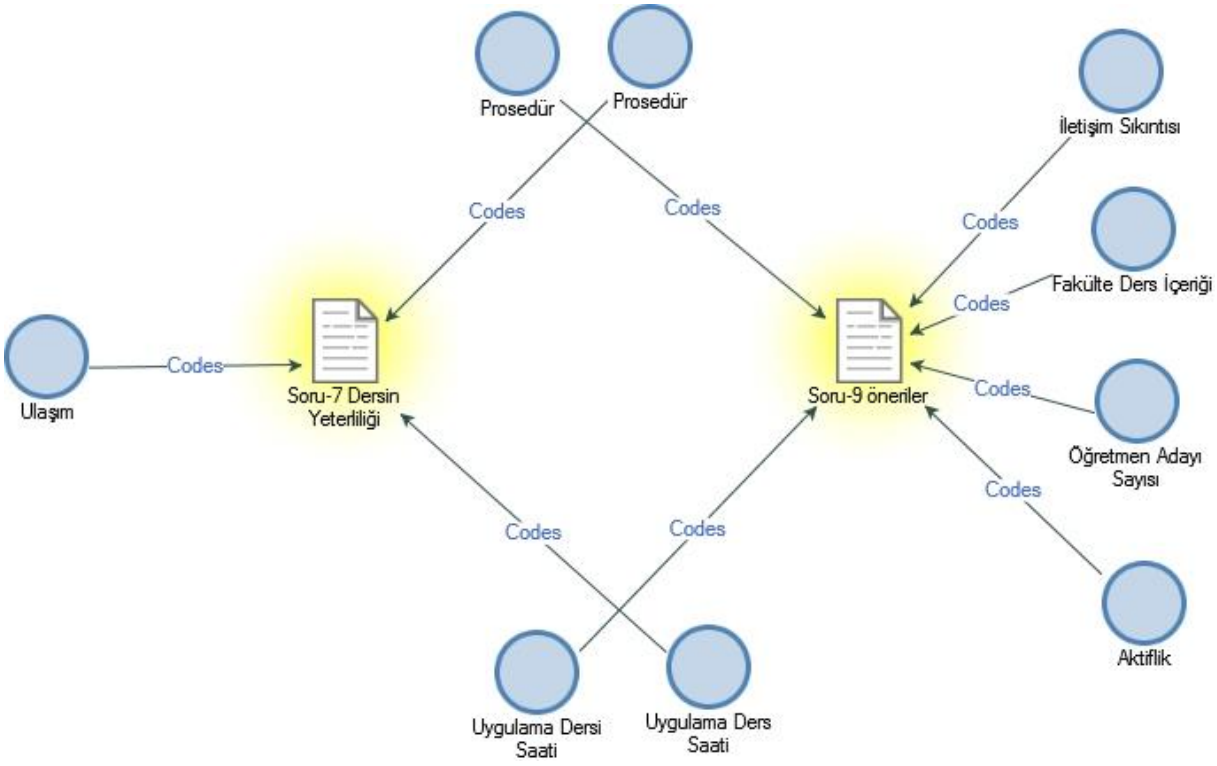


Şekil 14. Fakültede Yaşanılan Zorluklara Yönelik Öneriler

Şekil 14'e göre; Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi sırasında Fakültede yaşadıkları zorluklara yönelik verdiği Öneriler;

Öğretmen adaylarının fakültede karşılaştığı zorluklardan birisi olan prosedür için K6 "*Staj dosyaları da mesela işletilen konularda bizim öğrendiğimiz şeyler ürünler üzerine olursa daha iyi olacak .Mesela ben staj dosyalarını dolduruyorum ama kendi öğrendiğimle alakası yok yada bir benim öğrendiğim bir şeyi sormuyor bana öğretmiyor staj dosyası resmen ıı.. fazlalık iş gibi geliyor. Iı.. staj dosyasında bence gerekli ve vasıflı bir hale getirilmeli.*" önerisini sunmuştur.

1.7.4. Dersin Yeterliliğini Arttırmaya Yönelik Öneriler



Şekil 15. Dersin Yeterliliğini Arttırmaya Yönelik Öneriler

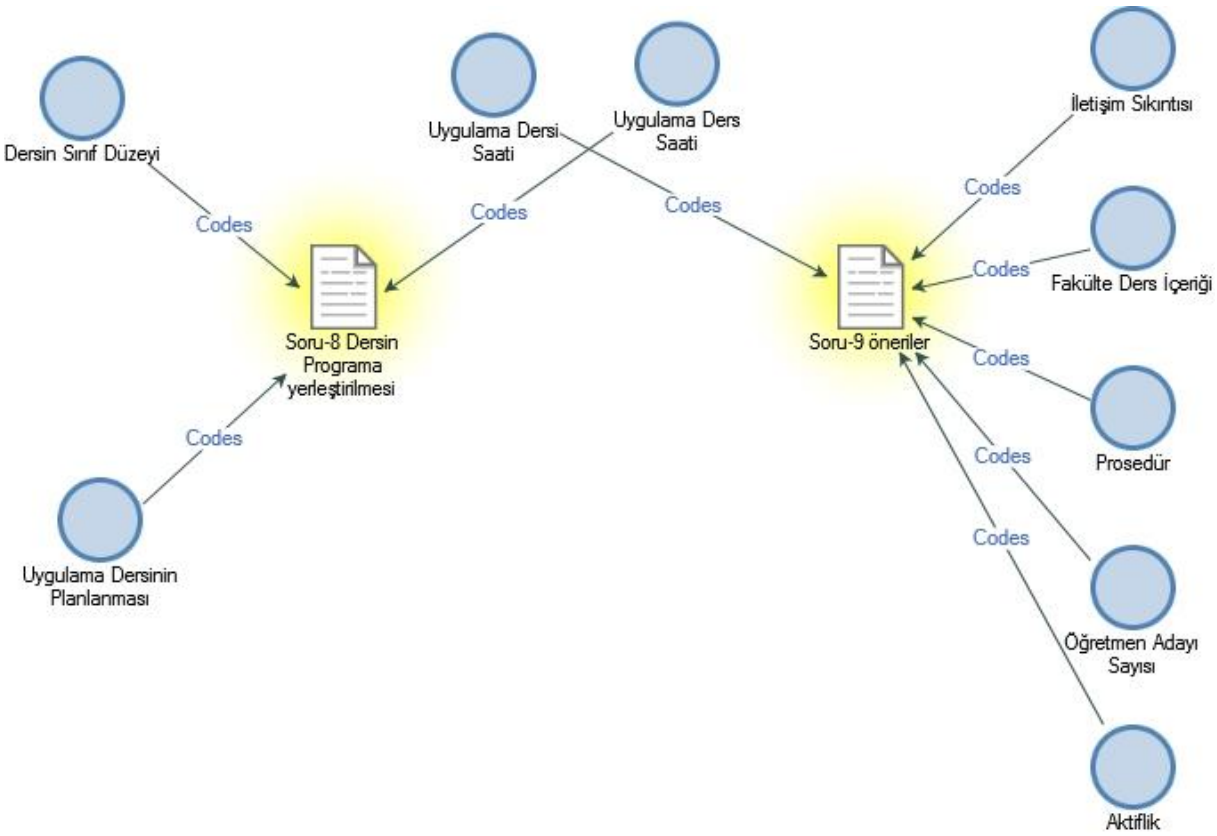
Şekil 15'e göre; Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması Dersi yeterliliği ile ilgili verdiği öneriler;

Dersin yeterliliğini etkileyen faktörlerden birisi olan Prosedür için K6 "*Staj dosyaları da mesela işletilen konularda bizim öğrendiğimiz şeyler ürünler üzerine olursa daha iyi olacak .Mesela ben staj dosyalarını dolduruyorum ama kendi öğrendiğimle alakası yok yada bir benim öğrendiğim bir şeyi sormuyor bana*

öğretmiyor staj dosyası resmen ıı.. fazlalık iş gibi geliyor. Iı.. staj dosyasında bence gerekli ve vasıflı bir hale getirilmeli." önerisini sunmuştur.

Dersin yeterliliğini etkileyen faktörlerden birisi olan Uygulama Dersi Saati için K6 "*Süresi dediğim gibi ben hani bir yıl olmamalı çünkü, şunu söyleyeyim hepiniz biliyorsunuzdur, sizde bu bölümdesiniz öğrenme alanlarıydı işte üniteleriydi, kazanımlarıydı bunların hepsini teoride gelip yazıyorsunuz dimi sınav esnasında ezberliyorsun çıktığında unutuyorsun ,öğretmenlik uygulamasını ben unutmayarak öğrendim mesela. Hani teorideki derse de yardımcı o yüzden bence süresi uzatılmalı.*" önerisini sunmuştur.

1.7.5. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Programa Yerleştirilmesi ile ilgili Öneriler



Şekil 16. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Programa Yerleştirilmesi ile ilgili Öneriler

Şekil 16'ya göre; Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Programa Yerleştirilmesi ile ilgili Uygulama Ders Saati için E2 "*Her sınıfta olmalı. Çünkü o kadar önemli, çünkü bir insan yaşayarak öğrenir. Gerçekten bende bu sene yaşadığım için bir şeyler öğrendiğimi, kendime bir şeyler katabildiğimi düşünüyorum. Bu uygulama 1.*

Sınıfta olursa eğer öğrenci çok çok daha öğretmenlik hayatında rahat eder. 1. Sınıftan itibaren mümkün olduğunca fazla ders konularak yapılabilir." önerisini sunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olan görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, tespit edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir;

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle öğretmenlik mesleğini tecrübe edebildikleri ve bu tecrübeyle okulun örgütsel yapısını tanıdıkları, aynı zamanda okul idaresi ve öğrenciler ile iletişiminde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının ifadelerinden öğretmenlik uygulaması dersindeki staj dosyası hazırlama gibi prosedürlerin, dersin verimliliğini olumsuz etkilediği sonucu çıkarılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının ifadelerinden fakültedeki eğitim bilimleri ders içeriklerinin öğretmenlik uygulaması dersi ile örtüşmediği sonucu çıkarılmaktadır.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin hem son sınıfa bırakılıp hem de yetersiz olması öğrencilerin yakındığı bir durumdur. Ancak bu durum ile çelişkili olarak devamsızlık hakkının olmamasından yakınmışlardır.
- Öğretmen adaylarının ifadelerinden koordinatör öğretmenlere düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması ve uygulama okulundaki staj öğretmeninin deneyimsiz bulunması, öğretmen adaylarını olumsuz yönde etkilediği çıkarılmıştır.
- Öğretmen adaylarının ifadelerinden öğretmenlik uygulaması dersinin son yıl olması ve bu dersin planlanamaması sonucu olarak Eğitim Fakültesindeki dersler ile staj okulundaki derslerin çakıştığı tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin arttırılmasını istemelerinin yanı sıra; son sene KPSS, okul dersleri, vize ve final sınavları gibi diğer etkenlerden dolayı öğretmenlik uygulaması dersine yeterli zaman bulamadıklarını belirtmeleri çelişkili bir durumdur.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşlerini temel alarak vardığımız sonuçlar için, bizim önerilerimiz;

- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinin yeterliliği olumsuz etkileyen staj dosyası gibi prosedürlerin öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmasına yardımcı olacak şekle getirilmesini öneriyoruz.
- Fakülte ders içerikleri uygulamaya yönelik dersler olarak değiştirilmeli ve teknik konular (Akıllı Tahta Kullanımı, Fotokopi Makinası Kullanımı) ile ilgili dersler arttırılmalıdır. Bu sayede teori ve pratik arasındaki farklılıklar en aza indirilebilir.
- Koordinatör öğretmenlere düşen öğretmen adayı sayısı azaltılmalı ve okuldaki staj öğretmenleri, okul deneyimi dersi ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayları daha aktif rol alması sağlanarak, mesleki deneyimleri arttırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersi sırasında yaşadıkları ortak zorluklardan birisi uygulama dersinin planlanamaması ve bunun sonucu olarak da Eğitim Fakültesindeki dersler ile staj okulundaki derslerinin çakışmasıdır. Bu sorunun oluşmasındaki nedenlerden birisi koordinatörler arasındaki iletişim bozukluğudur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları verimi düşüren bu sorunların çözümü için, koordinatörlerin aralarındaki iletişim bozukluğunun giderilmesi, gerekirse toplantı yapılarak ortak kararlar alınmasıdır.
- Öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin yetersiz olduğunu, son senede verilmesinin olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Son sene KPSS, okul dersleri, vize ve final sınavları gibi diğer etkenlerden dolayı öğretmenlik uygulaması dersine yeterli zaman bulmadıklarını da belirtmişlerdir. Bu yüzden öğretmenlik uygulaması dersi son seneye bırakılmadan, daha fazla ders saati ile sürece yayılarak verilmelidir.

Kaynakça

Akpınar, M , Çolak, K , Yiğit, E . (2013). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (36), 41-67.

Aktağ, I . (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliği Üzerine Etkisi.. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (1), 13-23.

Aydın, F , Akgün, Ö . (2014). Eğitim Fakültesi Böte Son Sınıf Öğrencilerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (28), 1-14.

Bektaş, M, Ayvaz, A . (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 209-232.

Çepni, O , Aydın, F . (2015). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 285-304.

Çetintaş, B , Genç, A . (2014). Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş Ve Deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 29 (29), 75-84.

Çiçek, Ş , İnce, M . (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri.. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.

Değirmençay, Ş , Kasap, G . (2013). Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (2), 47-57.

Demir, Ö , Çamlı, Ö . (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf Ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 117-139.

Gökmen, Ö . (2014). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1),

Gündoğdu, K , Bay, E , Coşkun, Z , Albez, C . (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ve Beklentileri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 55-67.

Kale, M . (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (2), 255-280.

Karadüz, A , Eser, Y , Şahin, C , İlbay, A . (2014). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi/The Effectiveness Of Teaching Practice Module İn Opinions Of Final-Year Student Teachers. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 440-453.

Kırksekiz, A , Uysal, M , İşbulan, O , Akgün, Ö , Kıyıcı, M , Horzum, M . (2015). Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler Ve Çözüm Önerileri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (2), 433-451.

Rıza, E , Hamurcu, H . (2014). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasınayönelik Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (8), 91-97.

Selvi, M , Doğru, M , Gencosman, T , Saka, D . (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Etkinlik Kuramına Göre İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (1), 175-194.

Yılmaz, K , Kab, İ . (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 'Okul Deneyimi' Ve 'Öğretmenlik Uygulaması' Derslerine Yönelik Görüş Ve Değerlendirmeleri. Humanıtas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 197-215.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Dersinde Tasarruf Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah EZER

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fezer@firat.edu.tr

Müşerref Kübra KINACI

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, kubrakinaci44@gmail.com

Selda AKSÜT

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, selda.aksut@hotmail.com

Özet

Değişen sosyal ve kültürel etkenler, ekonomik sorunlar, sosyal medya araçları, sanayileşme, hızlı büyüme ve gelişme beraberinde toplum kurallarını da değiştirmektedir. Toplum kurallarının değişmesi yaşamı kolaylaştıran saygı, sevgi, dürüstlük, tasarruf, yardımlaşma, sorumluluk gibi değerlerin de etkililiğinin azalmasına neden olmuştur. Tüm bu değişim ve gelişimler değer kavramının farkındalığını ve kazanımını arttırmanın önemini ortaya koymaktadır; çünkü toplumsal değerleri benimseyen, dolayısıyla yaşanan gelişimlere ayak uydurabilen aynı zamanda toplumun geleceği için değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek ancak değerler eğitimi ile mümkündür. Değer eğitiminde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmen değer eğitiminde iyi bir model olmalı, uygun yöntem ve tekniklerle, samimiyetini ve sevgisini katarak değerleri işlemelidir. Öğretmenlerin öncelikle değerlerin insan ve toplum için öneminin farkındalığını anlayıp daha sonra uygun yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir ve hangi değerlerin öncelikle ele alınması gerektiği günün şartlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen kullanılmıştır. 2017–2018 öğretim yılında Malatya ilindeki farklı okullarda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verileri NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre okulda verilen tasarruf değer eğitiminin öğretmenler tarafından önemli görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin birçoğunun tasarruf değerinin ilk olarak ailede verilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere tasarruf değerinin kazandırılabilmesi için, gerçek hayatta yaşayabilecekleri fırsatlar yaratılabilir ve gerçek hayatta bu değeri kullanmalarına zemin hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Tasarruf.

Teacher Views On The Achievement Of Saving Value In Social Studies Course

Summary

Changing social and cultural factors, economic problems, social media tools, industrialization, rapid growth and development led to changes in social rules as well. The change in social rules caused a decrease in the effectiveness of social values such as respect, love, honesty, saving, cooperation and responsibility that make human life easier. All these changes and developments revealed the significance of increasing awareness and appreciation of the concept of values, since training individuals with social values who could cope with developments and possess values for the future of society is only possible through values education. Teachers have great responsibilities in values education. Thus, the teacher should be a good model in value education and instruct values with adequate methods and techniques, adding her or his sincerity and love. Teachers should initially conceive the significance of values for individuals and the society and then use adequate methods and techniques, and what values should be addressed initially may vary based on the circumstances of the day. The present research aimed to determine the views of teachers on the acquisition of saving value in Social Studies course. The phenomenology desing, suitable for the qualitative research approach, was used in the study. During the 2017-2018 academic year, 20 social studies teachers employed in different schools in Malatya province were interviewed. Semi-structured interview technique was used as the qualitative research method in the study and the study results were analyzed with content analysis method. The research data were analyzed using the NVivo 12 qualitative data analysis software. Based on the study findings, it was determined that the savings value education at school was considered important by the teachers. In the study, it was determined that several teachers considered that the savings value should be instructed first in the family. Thus, in the Social Studies course, in order for the students to acquire the saving value, real life opportunities could be created to lay the ground for them to use this value in real life.

Keywords: Value, Values education, Social studies and Saving.

Giriş

Hızla büyüyen toplumlarda, teknolojik ve kültürel anlamda değişimler olmaktadır. Toplumların bu değişimlerden olumsuz etkilenmemeleri için; bireylerin topluma uyum sağlamaları, içinde bulunduğu toplumun değerlerini ve kültürünü korumaları ve bu değerlere ve kültüre sahip çıkmaları gerekmektedir; bu da ancak o toplumun eğitim kurumlarıyla gerçekleşebilmektedir. Eğitim kurumlarının bunu gerçekleştirebilmesi ise; topluma yön veren, o toplumun ve kültürün şekillenmesini sağlayan, toplumun ortak amaç, düşünce ve ilkeleri olan değerlerin bireylere kazandırılması ile mümkündür (Kolaç ve Karadağ, 2012, s. 763).

Değer, insanların bir şeye karşı olan tutumu, davranış tarzları, inançları, davranışlara yön veren ölçütler, bir şeye toplum veya birey tarafından yüklenen anlam veya önemdir (Aydın, 2010, s.1). Değer, bir toplumun varlığını sürdürebilmesi adına toplumun geneli tarafından doğru olduğu kabul edilen ve gerekli olduğu düşünülen ortak amaç, inanç, düşünce veya ilkelerdir (Bahçe, 2010, s. 7). Değerler, toplumsal rollerin seçilmesine ve gerçekleştirilmesine yardımcı olan yargılardır. Ayrıca

değerler, toplumsal düzenin sağlanmasında bir araç olup bireyi kurallara uymaya yönelten bir güçtür (Avcı, 2007, s. 97). Değerler, toplumsal ilişkileri ve o toplumda yer alan kurumların ilerleyişini ve işleyişini düzenler (Tatlıdil ve Esgin Günder, 2013, s. 260). Özellikle eğitim kurumlarının toplumsal değerleri dikkate alarak şekillenmesi ve ilerlemesi toplumun gelişimi açısından önemlidir.

Toplum tarafından belirlenen değerlerin, aile, sosyal çevre ve medyanın desteği ile eğitim kurumları tarafından bir program dâhilinde, ders içi ve ders dışı uygulamalarla bireylere kazandırılmasına değerler eğitimi denilmektedir (Gülmüş, 2015, s. 4). Önemi giderek artmakta olan ve bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerin, toplumun bütünlüğü ve devamlılığı için değer eğitimi kapsamında verilmesi önemlidir. Sağlıklı ve bilinçli bir toplumun oluşturulabilmesi için değerlerin sadece ailede verilmesi yeterli olmamaktadır. Okullarda bireye kazandırılan bilgi ve becerilerin yanında bireyin değer gelişiminin değerler eğitimi ile desteklenmesi önemlidir (Kurtdede Fidan, 2013, s. 362). Bu nedenle okullar aracılığıyla verilen değer eğitiminin değer kazanımı açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzden eğitim kurumları buna yönelik çalışmalar yapmakta ve programlarını buna göre şekillendirmektedirler.

Sosyal Bilgiler dersi toplumun geleceği için önemli bir ders olduğu için programda belirtilen değerlere ulaşılması önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacı, sorumlu birey ve etkin vatandaş yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleşmesi ancak bu değerlerin bireye kazandırılması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s. 104). Topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yaşadığı topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinin görevidir. Değişen dünya şartlarında, sağlam karaktere sahip bireylerin yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Sağlam karakterli bireylerin yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler büyük önem taşımaktadır. Bütün bunlar değerlendirildiğinde, değerlerin eğitim aracılığıyla bireye kazandırılmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir (Topkaya, 2011, s. 4).

Bireyin topluma uyumunun sağlanması ve toplumun bir parçası olması eğitim ortamının ve eğitim kurumlarının düzenlenmesiyle gerçekleşir. Bu düzeni eğitim programları sağlar, ancak programın iyi düzenlenmesi kadar öğretmenlerinde program ve bu programda yer alan değerlerin önemli olduğunu bilmesi gerekmektedir (Tepecik, 2008, s. 1). Öğretmenler, programda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında ve Sosyal Bilgiler öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimine yönelik uygulayabilecekleri etkinlikler vardır. Öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretim programından yararlanarak, öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı, işbirliği ile birbirleriyle etkileşim içinde değerleri kazanabilecekleri şekilde bu etkinlikleri düzenleyebilirler (Çengelci Köse, 2016, s. 266).

Yenilenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, programda yer alan öğrenme alanı, değer, beceri, kavram, kazanım ve disiplinler gibi çoğunluğu yeni olan farklı terimleri gündeme getirmiştir (Ata, 2007, s. 74). Değerler, öğretim programlarının bakış açısını oluşturan ve kökleri geçmişe dayanan unsurlardır. Değerler aynı zamanda insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmelerini sağlayan bir güçtür. Bir toplumun geleceği ve sürekliliği bu değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle eğitim sisteminin görevi; bireylerin sadece akademik gelişimlerine katkı sağlamak değildir, bunun yanında bireylere değerleri benimsetmek ve dolayısıyla değerlerle büyüyen nesiller yetiştirmektir. Eğitim sistemi, değer eğitimini öğretim programını da içeren eğitim programlarıyla gerçekleştirmektedir. Eğitim programları; "öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur". Bu nedenle değerler, öğretim programlarında ayrı bir şekilde yer almamış aksine, bütün öğretim programlarında ve bunların her alanında yerini almıştır. Yeni öğretim programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılında geçilmiştir. Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler ise; "adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Eğitimi ile bireylere kazandırılması amaçlanan değerlerden biri de tasarruftur. Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) Büyük Türkçe Sözlükte "tasarruf" kelimesi, "bir şeyi istediği gibi kullanma yetkisi, tutum, para biriktirme, artırım" olarak tanımlanmıştır.

Tasarruf konusu her toplumun üzerinde önlemle durması gereken bir konudur ve insanlar tasarruf yapmanın önemi konusunda ortak düşünceye sahiplerdir. Özellikle gelişen toplumlarda, tasarruf yapmanın iyi bir değer ve davranış olduğu yapılan çalışmalarla daha net anlaşılmaktadır (Çetin, 2004, s. 24). Dünya nüfusunun artmasına ve yaşam standartlarının iyileşmesine bağlı olarak tüketim de her anlamda hızla artmaktadır. Tasarruf konusunun önemi burada ortaya çıkmaktadır ve dolayısıyla birçok devletin buna yönelik; israftan kaçınmak, geri dönüşümü sağlamak ve tasarruf bilincine sahip bireyler yetiştirmek için çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca doğal çevrenin korunması ve kaynakların gelecek nesillere aktarılması ancak; bireyde tasarruf bilincinin oluşturulması ve bunun davranışa dönüştürülmesi ve bireyin bilinçli bir tüketici olması ile gerçekleşebilir. Okulların eğitim ve öğretim programları ile birlikte, bireyde tasarruf değerinin kazandırılmasında ve tasarruf bilincinin oluşturulmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Tasarruf değerinin nasıl kazandırılacağı, tasarruf bilincinin nasıl oluşturulacağı ve özellikle bu

konunun hangi ders kapsamında verilmesi gerektiği dikkate alınması gereken bir konudur (Taş, 2012, s. 3-6).

Yenilenen Sosyal Bilgiler programında yer alan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında amaç, öğrencilerin bilinçli tüketici becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerden, kaynakların sınırlı olduğunun ve bu kaynakları korumaları gerektiğinin bilincinde olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Diğer değerlerin kazandırılmasında olduğu gibi, tasarruf değerinin kazandırılmasında da Sosyal Bilgiler dersi ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında diğer programlar gibi Sosyal Bilgiler programında da buna yönelik çalışmalar yapılmış ve Sosyal Bilgiler dersinin birçok disiplini içermesinden dolayı kapsamı ve bundan dolayı da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları daha da artmıştır.

Tasarruf etmek sadece kaynakların yeterli olduğu ya da olmadığı durumlarla ilgili olan bir değer değildir. Tasarruf her fırsatta, hiçbir şeyi ziyan etmemek, elindekileri idareli kullanmak ve israftan kaçınmaktır. Bu sayede her açıdan tasarruf sağlanmış olur. Dolayısıyla aile bütçesine katkı sağlayan ve ülke ekonomisinin kalkınmasın yardımcı olan bu değer; gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmak adına, bireylerce benimsenip uygulanması ve sürekliliği sağlanması gereken bir değerdir (Ersoy ve Demirci, 2007, s. 301) Tasarruf denildiğinde akla sadece kaynakların gereğinden fazla kullanılması gelmemelidir. Aslında maddi kaynakların yanında, tasarruf sağlanması gereken en belirgin kavram zamandır. Öğrencilere tasarruf değeri kazandırılırken bu konu göz ardı edilmemelidir. Diğer kaynaklar gibi zaman da sınırlıdır ve bu nedenle, bu kaynaklardan nasıl tasarruf sağlanılacağının öğretilmesi gerektiği gibi zamandan da nasıl tasarruf edilmesi gerektiği öğretilmelidir.

Bireylerde tasarruf değerinin oluşmasında okullarda verilen değer eğitiminin oldukça önemli olmasının yanı sıra tasarruf bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinde, aile, çevre ve medyanın da etkisinin olduğu bilinmektedir. Ancak verilen değer eğitiminin, bireylerde tasarruf bilincini oluşturup oluşturmadığı ve günlük yaşama aktarılıp aktarılmadığı konusunda bilgi sahibi olmak ve buna yönelik dönütler almak ve bu dönütler ışığında değerlendirme yapmak gerekmektedir (Taş, 2012, s.7).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri için önemli koşullardan biri onların değerleri özümsemeleridir. Bu düşünceden hareketle değerlerin kazandırılmasında eğitim programları ve bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Tasarruf uygulamaların sadece kamusal alanda yapılması yeterli değildir. Bireysel olarak yapılacak tasarruflar hem maddi hem de manevi açıdan önemlidir. Kişilerin tasarruf bilinci ile yetişmesinde ve bu bilinci bir yaşam

biçimi haline getirebilmesinde değer eğitimi dolayısıyla tasarruf bilinci çok önemlidir. Kaynaklarının kullanımında israfı önlemek, geri dönüşümü artırmak ve tasarruf bilincine sahip bireyler yetiştirmek ancak değer eğitimi ile mümkündür.

Bu araştırmayla Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri aracılığıyla var olan durum saptanmaya çalışılmıştır. Böylece öğretmen görüşleri ile tasarruf değerinin kazandırılması, kullanılan etkinlikler, yararlanılan materyaller, değerlendirme biçimleri belirlenmiştir. Ayrıca tasarruf değeri kazandırma sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmaların birçoğu gösteriyor ki değerler eğitimi çoklu bir biçimde araştırmalara konu edinilmiştir. Bundan dolayı bu araştırmanın Sosyal Bilgiler dersi ve tasarruf değeri odağında yapılması önemli görülmektedir. Araştırmanın Sosyal Bilgiler eğitimine, gelecekte yapılacak araştırmalara ve alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problemi "Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiş ve bu temel probleme ilişkin alt problemler şu şekilde sıralanmıştır:

a. Tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
b. Tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik hangi etkinlikleri uyguluyorsunuz?
c. Sınıf ortamında tasarruf değerini kazandırırken ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
d. Öğrencilerin tasarruf değerini kazanıp kazanmadıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
e. Tasarruf değerinin kazandırılmasında herhangi bir sorun yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa bunlar nelerdir?
f. Tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için ne tür çalışmalar yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma, nitel bir çalışma olup, bu yaklaşıma uygun olan olgubilim desen kullanıldı. "Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki farklı okullarda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 11'i kadın ve 9'u erkektir. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlendi. Amaçsal örnekleme, isminden de anlaşıldığı gibi seçkisiz olmayan amaçlı bir örnekleme yaklaşımıdır. "Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğine tercih edilir" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 90).

Veri Toplama Aracı

Görüşme tekniği araştırmada anahtar veri toplama aracı olarak kullanıldı. "Görüşme görüşmecinin önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve cevaplayıcı/görüşülen kişinin cevaplar verdiği amaçlı bir söyleşidir" (Kuş, 2009, s. 50). Görüşme tekniğinin kullanılmasının temel amacı insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktadır. Yani görüşmede incelenen konu, derinlemesine araştırılmalıdır (Avcı, 2008, s. 159).

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanıldı. İlk olarak araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapıldı ve bu alan taramasından yola çıkılarak görüşme formu hazırlandı. Bu formun hazırlaması sürecinde alan uzmanlarının da görüşleri dikkate alınarak görüşme formunda yer alacak sorular listesi hazırlandı ve uzman değerlendirmelerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son şekilleri verildi. 6 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazır hale getirildi. Katılımcılara araştırmada yer alan sorular hakkında kısa bilgiler verildi. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde güvenilirliği ve objektifliği sağlamak için bu görüşmeler kayıt altına alındı.

Verilerin Analizi

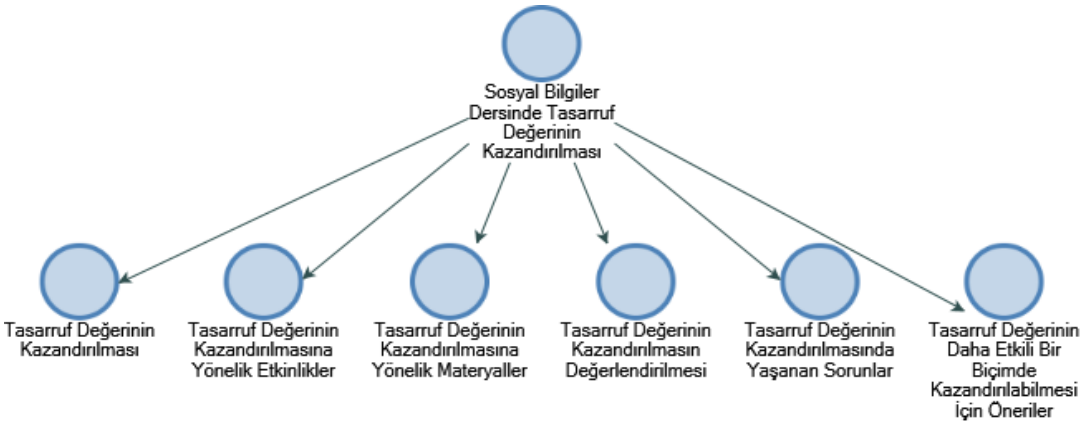
Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanıldı. İçerik analizi, "Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). "İçerik analizi, objektiflik-sübjektiflik uçları arasında uzanan bir doğru üzerinde farklı noktalarda yer alan teknikler içermektedir. Çok biçimli ve işlevli bir görünüm taşıyan bu teknikler bütünü, araştırmacıların öznel yaratıcılıklarına da izin veren bir yapıdadır" (Bilgin, 2014, s. 1-2).

Araştırmadan elde edilen verilerinin değerlendirilebilmesi için NVivo 12 nitel veri analiz programı kullanıldı. Öncelikle veriler analize uygun bir hale getirilerek bilgisayar ortamına aktarıldı. Görüşmedeki ifadelerin analizini kolaylaştırmak için bu ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlandı. Analizler yapılırken, öncelikle kod listesi oluşturuldu ve sonra bu kod listeleri kendi arasında tutarlı olabilecek şekilde düzenlendi. Sorulan her sorunun cevabı ana kategori ve alt kategorilere ayrılarak, katılımcıların görüşleri üzerine kavramlar belirlendi. Böylece kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konuldu. Değerlendirme sonunda elde edilen kategoriler ve frekans değerleri modeller halinde sunuldu. Bu nitel verilerin nicelleştirilmesini ve kategorilerin daha fazla yoğunlaştığı alanların gözler önüne serilmesini sağladı. Kategorilere doğrudan alıntılar yapılarak bu kategoriler desteklendi.

Bulgular

Araştırmada sonucunda elde edilen veriler, NVivo 12 nitel veri programı ile analiz edildi ve bu veriler modeller haline getirildi. Bu sayede; *"Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri"* ortaya konulmuş oldu. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ile benzerlik gösteren ifadeler kategoriler haline getirilerek çözümlendi.

Araştırmanın problemi, *"Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri"* olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik altı alt problem bulunmaktadır. Bu alt problemler; *"tasarruf değerinin kazandırılması"*, *"tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler"*, *"tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik materyaller"*, *"tasarruf değerinin kazandırılmasının değerlendirilmesi"*, *"tasarruf değerinin kazandırılmasında yaşanan sorunlar"* ve *"tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için öneriler"* olarak modeller halinde verilmiştir. Buna yönelik model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. *Sosyal bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin model*

Tasarruf Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın temel problemini oluşturan, Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen alt problemlerden biri tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgilidir. Bu alt probleme ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. *Tasarruf değerinin kazandırılmasına ilişkin model*

Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili en fazla ailenin ve okulun önemine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler en fazla on üç yükleme ile ailenin ve on iki yükleme ile de okulun önemli olduğu görüşündedirler. Tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik belirlenen diğer kategoriler ise öğretmenler tarafından sırasıyla; öğrencilere sorumluluk vererek, tasarruf değerinin davranışa dönüşmesini sağlayarak, çevrenin desteğini alarak tasarruf değerinin kazandırılabileceği şeklinde ifade edilmiştir. Tasarruf değerinin toplumsal bir konu olması ve davranışın tekrar edilerek kazandırılması ise öğretmenler tarafından en az yükleme yapılan kategoriler olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.1. *"Tasarruf, ihtiyacımız olandan fazlasını harcamamaktır. Tasarruf ederek hem aile, hem de ülke ekonomisine büyük katkıda bulunabiliriz bunun erken yaşlarda kazandırılması eldeki kaynakların tükenmemesi için çok önemlidir."*

Ö.2. *"Tasarruf değeri ailede başlamalı. Öğrenci bu davranışı ailede kazanırsa davranışa dönüşmesi daha kolay olur…"*

Ö.4. *"Ülke enerji ihtiyacını azaltır ve dışa bağımlılığı azaltır. Bu nedenle ülke ekonomisine katkısı büyüktür. Yaşamın her alanında tasarruf yapılacak alanlar mevcuttur. Tasarruf değerinin günümüzde özellikle üzerinde durulması gerekiyor."*

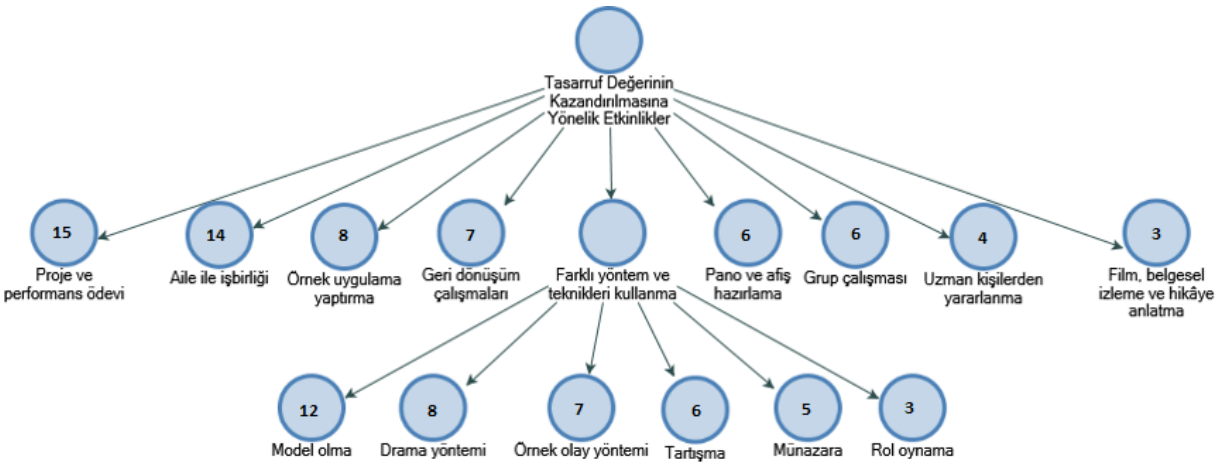
Ö.5. *"Her toplumun kendine özgü değerleri vardır ancak tasarruf değerinin evrensel olması gerektiğine inanıyorum. Evrende kaynağı sınırsız bir hammadde veya enerji yok bu kaynakların bilinçsizce kullanılması, tüketilmesi veya kirletilmesi sadece bir topluma değil bütün insanlığa zarar vereceğinden bireylere kaynakları dikkatli tüketme, gereği kadar kullanma ve idareli tüketme konusunda yani tasarruf değeri hakkında bilgi verilmesi ve öğretilmesinden yanayım."*

Ö.9. *"…eğer bu değer çocuğa ailede az çok verilmişse okulda bunu devam ettirmekte zorlanmıyoruz; ancak ailede verilmeyen değerin okulda verilmeye çalışılması zor oluyor bu yüzden ikisinin birbirini destekliyor olması öğrenci için çok önemlidir."*

Ö.15. *"…önce örnek olmalıyız, sonra onlara sorumluluk yüklemeliyiz."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tasarruf Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinliklere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde, tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili etkinliklere yönelik farklı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 3. *Tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere ilişkin model*

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin ders içinde veya ders dışında birçok

etkinliğe ver verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersinde tasarruf değerinin kazandırılmasında kullanılan bazı etkinlikler, farklı yöntem ve teknikler olduğu görülmektedir. Öğretmenler tasarruf değerinin kazandırılmasında en fazla on beş yükleme ile proje ve performans ödevinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra bu değerin aile ile işbirliği yapılarak, örnek uygulamalar yaptırılarak kazandırılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca; geri dönüşüm çalışmaları, grup çalışması, pano ve afiş hazırlama, uzman kişilerden yararlanma, farklı yöntem ve teknikleri kullanma (model olma, drama yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma, münazara, rol oynama), film, belgesel izleme ve hikâye anlatma gibi uygulamaların tasarruf değerinin kazandırılmasında etkili olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.3. *"Öğrencilerimden doğal kaynakları kullanırken nelere dikkat ettiklerini ve etmeleri gerektiğini anlatmalarını istiyorum. Tasarruf yapmanın ülke ekonomisine katkısını anlatan pano ve afişler hazırlamalarını istiyorum..."*

Ö.4. *"…daha çok öğrenciye bunu göstererek farkındalık yaratmaya çalışıyorum çünkü bir şeyin yapılmasını karşıdan bekliyorsanız onu öncelikle sizin yapmanız gerekir."*

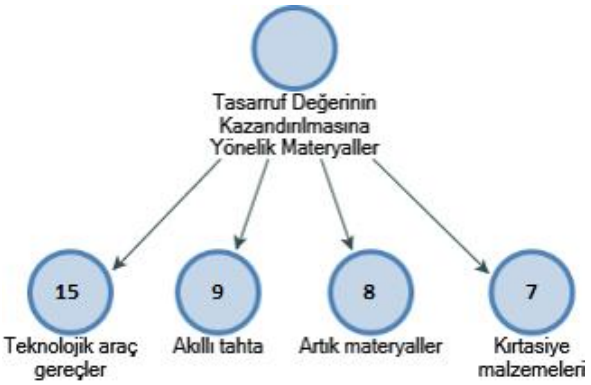
Ö.12. *"…mesela bununla ilgili bir projemiz var. Her öğrenciden bir kumbara sahibi olmasını ve bozuk paralarını bir sene boyunca toplamasını istedim, sonucunda ufak birikimlerin ya da boşa harcanmayan her şeyin büyük kazançlara dönüştüğünü yaşayarak görmesini sağlamaya çalışıyorum."*

Ö.15. *"Tasarruf değeri konuşarak değil örnek olarak etkili olur. Bunun kazandırılmasında önce örnek olmalıyız…"*

Ö.16. *"Tasarruf değeri sadece maddi (ekonomik) açıdan değerlendirilemez, o halde özellikle zamanı etkin kullanmak bu değerin önemli bir parçası olup öğrencilerin okulda ve okul dışında zamanı etkin ve verimli kullanabilmesi için kendilerine yönelik planlar yapıyorum, bunu daha sonra çalışmalarla destekliyoruz. Mesela bir münazara bir drama öğrencinin bunu görmesini kolaylaştırıyor. Bu da zamanı etkili kullanmalarının faydalarını yaşayarak anlamaları açısından daha etkili oluyor."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tasarruf Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Materyallere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik kullanılan materyaller ile ilgili farklı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 4. *Tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik materyallere ilişkin model*

Öğretmenlerin, sınıf ortamında kullandıkları birçok araç-gereç ve materyaller vardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise tasarruf değerini kazandırırken en fazla teknolojik araç gereçleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tasarruf değerini verirken yine akıllı tahtadan yararlandıklarını, artık materyalleri ve kırtasiye malzemelerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.3. "*…evde, okulda, sokakta olabilecekleri tasarruf tedbirleri neler olabileceği ile ilgili bilgiler verip eba (eğitim bilişim ağı) ve ya diğer kaynaklardan görseller izlettiriyorum.*"

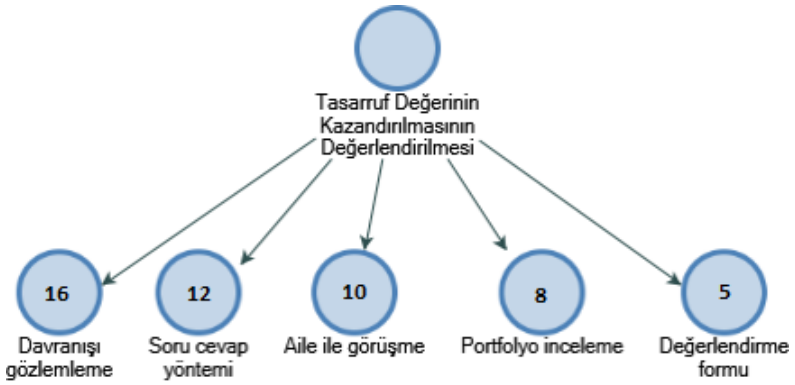
Ö.11. *"Başta akıllı tahta olmak üzere çeşitli görsel materyaller, teknolojik araç gereçler, artık materyaller ve kırtasiye malzemelerini kullanıyorum."*

Ö.13. *"Defter, kitap, tahta kalemi, afişler, video, film. vs."*

Ö.14. *"Tarihi ve dini kişiliklerden ve olaylardan örnekler veriyorum bununla ilgili kıssadan hisseler, hikâyeler izlettiriyorum."* şeklinde görüşlerini belirmişlerdir.

Tasarruf Değerinin Kazandırılmasının Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilere göre, tasarruf değerinin kazandırılmasının değerlendirilmesi ile ilgili farklı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 5. *Tasarruf değerinin kazandırılmasının değerlendirilmesine ilişkin model*

Öğretmenler, öğrencilerde tasarruf değerinin kazanılıp kazanılmadığını farklı şekillerde yaptıkları uygulamalar sonucunda değerlendirmektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu değerin öğrencilerde kazanılıp kazanılmadığını en fazla on altı yükleme ile öğrenci davranışlarını gözlemleyerek değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, daha sonra öğrencilere; soru cevap yöntemini uygulayarak, aileler ile görüşüp dönütler alarak, portfolyoları inceleyerek ve değerlendirme formları uygulayarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.1. *"Tutum ve davranışlarını gözlemliyorum, dosyalarını inceliyorum."*

Ö.2. *"Davranışlarını kontrol ediyorum, aileler ile konuşup evde davranış değişikliği olup olmadığını soruyorum."*

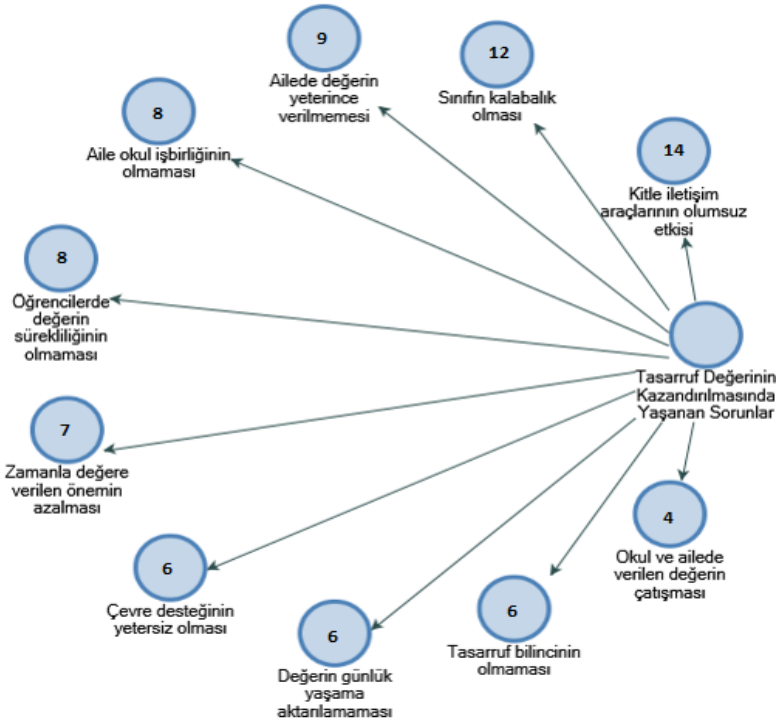
Ö.11. *"Öğrenciler kazanımları sonucu bu değerleri uyguluyorsa, yaşıyorsa konu amacına ulaşmıştır."*

Ö.18. *"Öğrencilere dolaylı veya doğrudan kazandırdığımız tasarruf değerini süreç içinde takip ederek gözlem yaparak değerlendiriyorum."*

Ö.20. *"Soru-cevap ve gözlem yolu ile bu değeri kazanıp kazanmadıklarını kontrol edebiliyorum."* cümleleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tasarruf Değerinin Kazandırılmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre, tasarruf değerinin kazandırılmasında yaşanan bir takım sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu alt problem ile ilgili farklı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 6. *Tasarruf değerinin kazandırılmasında yaşanan sorunlara ilişkin model*

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre, tasarruf değerinin kazandırılmasında yaşanan bir takım sorunlar olduğu belirlenmiştir. Yaşanan bu sorunlar ilgili şekil 6'da yer alan model incelendiğinde en çok on dört yükleme ile kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisine yönelik kategorinin yer aldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tasarruf değerini kazandırırken en fazla kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisinden etkilendikleri belirlenmiştir. Öğretmenler bu değeri verirken; kalabalık sınıfların sorun oluşturması, ailede bu değerin verilememiş olması, aile okul işbirliğinin yetersizliği, öğrencilerde değerin sürekliliğinin sağlanamaması, zamanla değere verilen önemin azalması, tasarruf bilincinin olmaması, çevre desteğinin yetersiz olması, değerin günlük yaşama aktarılamaması ve okul ve ailede verilen değerlerin çatışması gibi durumlardan kaynaklanan sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenler;

Ö.2. *"Çocuk savurgan davranışa sahipse, istediğinden daha fazla şeylere sahipse tasarruf bilinci daha zor kazandırılıyor."*

Ö.5. *"…bu durum aile ile alakalı, eğer aileden bu konuda bir telkin varsa çocuk tasarruf konusunda daha bilinçli hareket ediyor yoksa etmiyor."*

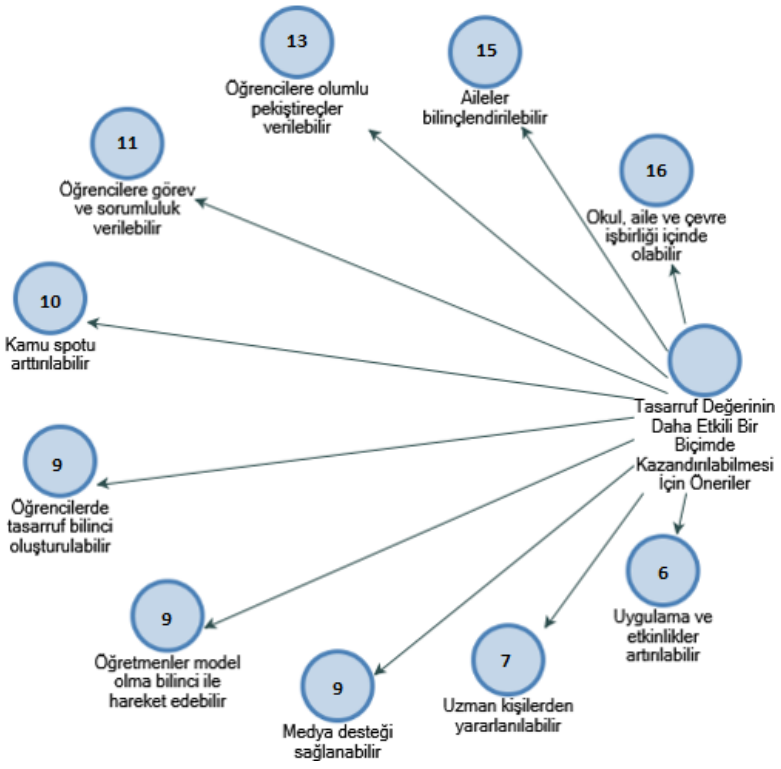
Ö.7 *"Her şeye rağmen tasarruf değeri kazandırma da sorun yaşanıyor. Öğrencilerin bu tür diğerleri daha Küçük yaşlarda önem verilen büyüdükçe bu değerlerin önemsenmediğini görüyoruz."*

Ö.14. *"Mutlaka yaşanıyor çünkü günümüzde ülkemiz insanları maalesef tasarruf bilinci ile hareket etmiyor, öğrenciler de değerin sürekli devam edebilmesinde sorun yaşanıyor öğrenci değeri günlük hayatın bir parçası haline getirmek de sıkıntı yaşıyor."*

Ö.19. *"Aşırı ve bilinçsiz tüketimler, ürün reklamları, özentilik ve sosyal medya. Sosyal medya artık o kadar içimizde ki öğrencilerin her davranışını yönlendiriyor diyebilirim. Bu sosyal medyada takip ettikleri, gördükleri insanlara özenip onlar gibi davranışlar sergilemeye başlıyorlar, diziler ve filmlerde gördükleri de cabası."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tasarruf Değerinin Daha Etkili Bir Biçimde Kazandırılabilmesi İle İlgili Önerilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmada, tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için önerilere ilişkin elde edilen öğretmen görüşleri değerlendirilmiş ve bu alt probleme yönelik farklı kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilere yönelik model ve yükleme sayısı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 7. *Tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi ile ilgili önerilere ilişkin model*

Tasarruf değerinin kazandırılmasında yaşanan bir takım sorunlar olduğu ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin olduğu belirlenmiştir. Tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde

kazandırılabilmesi için önerilere ilişkin model incelendiğinde; okul, aile ve çevre işbirliği içinde olabilir kategorisi Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından on altı yükleme ile en çok dile getirilen kategori olmuştur. Öğretmenler tasarruf değerinin kazandırılmasında; ailelerin bilinçlendirilmesi, öğrencilere olumlu pekiştireçler ve görev ve sorumluluk verilmesi, kamu spotlarının arttırılması, öğretmenlerin model olma bilinci ile hareket etmesi, öğrencilerde tasarruf bilincinin oluşturulması, medya desteği sağlanması, uzman kişilerden yararlanılması ve bu değere yönelik uygulama ve etkinliklerin artırılması gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu verilere yönelik referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin;

Ö.2. *"Tasarruf değeri ailede başlamalı. Öğrenci bu davranışı ailede kazanırsa davranışa dönüşmesi daha kolay olur, bu konuda önce aile bilinçlendirilmeli, bu davranışı gösteren öğrenciler ödüllendirilmeli."*

Ö.4. *"Ülke politikası haline getirilebilir, atık malzemenin kullanımı gibi çalışmalar yapılabilir"*

Ö.16. *"Okulda tasarrufa yönelik yarışmalar etkinlikler yapılabilir, bu çalışmalar ödüllendirilirse daha da pekişmiş olacaktır. Ayrıca tasarrufun sadece maddi olmadığı, görgü, incelik, zamanı etkili kullanmak olduğunu görsel çalışmalarla zamana yayılan bir şekilde okulda sınıf ve koridorlarda dikkat çekecek biçimde sergilenmesi önemlidir.*

Ö.19. *"Okul aile iş birliği istenen düzeyde olmalı askıda kalmamalı, öğrencilerin sosyal medyaya bağımlılığı kontrol altına alınmalı. Kısacası, öğrencilere tasarruf bilinci aşılayabilmek için herkesin elini taşın altına koyması gerekir. "* cümleleri ile önerilerine yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Tasarruf değerine ilişkin öğretmen görüşleri sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ailenin ve okulun önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili öğrencilere sorumluluk vererek, değeri davranışa dönüştürmelerini sağlayarak ve tasarruf değerine yönelik davranışı tekrar ettirerek bu değeri kazandırabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında birçok etkinlik uygulanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin birçoğunun tasarruf değerinin kazandırılmasına yönelik öğrencilere proje ve performans ödevi verdikleri, aile ile işbirliği yaptıkları,

örnek uygulamalar yaptırdıkları, farklı yöntem ve tekniklerden yararlandıkları ve ayrıca uzman kişilerden yararlanarak bu değeri kazandırabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında öğretmenlerin tasarruf değerini kazandırırken farklı materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu değeri kazandırırken genellikle teknolojik araç ve gereçler, akılı tahta, artık materyaller ve kırtasiye malzemeleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin tasarruf değerini kazanıp kazanmadıklarını genel olarak onların davranışlarını süreç içerisinde gözlemleyerek, soru cevap yöntemini uygulayarak ve ailelerden dönütler alarak kontrol ettikleri saptanmıştır.

Tasarruf değerinin kazandırılmasında bir takım sorunlar yaşandığı ve özellikle öğretmenlerin birçoğunun kitle iletişim araçlarının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisine değindiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı sınıfların kalabalık olması, ailede bu değerin yeterince verilmemiş olması, okul aile işbirliğinin istenen düzeyde olmaması ve öğrencilerde tasarruf bilincinin olmaması gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bazıları, tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için bazı meslektaşlarının model olma bilinci ile hareket etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğunun tasarruf değerinin daha etkili bir biçimde kazandırılabilmesi konusunda özellikle okul, aile ve çevre işbirliğinin olması, ailelerin bilinçlendirilmesi, kamu spotlarının arttırılması, medya desteğinin sağlanması ve uygulama ve etkinliklerin artırılması yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taramasında tasarruf değerinin kazandırılması ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Tasarruf kavramı genellikle iktisadi bilimlerde ve enerji tüketimi ile ilgili tasarruf olarak yapılan araştırmalarda yer almaktadır. Yapılan çalışmaların birçoğu değerler eğitimini çoklu bir biçimde konu edinmiştir. Yapılan araştırmalar ve tez çalışmaları arasında tasarruf değeri ile ilgili olarak doğrudan bir çalışma bulunulamamıştır. Sadece Taş'ın (2012) "Tasarruf bilinci oluşturmada coğrafya eğitiminin yeri ve önemi" isimli tez çalışması yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tasarruf yapmayı öğrenmelerinde öncelikle "aile" , sonra ise "okul" olduğu belirlenmiş ve eğitim öğretim ortamının tasarruf oluşturmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilere ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere tasarruf değerinin kazandırılabilmesi için, gerçek hayatta yaşayabilecekleri fırsatlar yaratılabilir ve gerçek hayatta bu değeri kullanmalarına zemin hazırlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin tasarruf bilinci geliştirmesinde aile ve okul çok önemli bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere ilgili olan tüm alanlarda tasarruf bilincine yönelik sağlam temeller oluşturulması sağlanabilir.

Tasarruf bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler dersi önemli bir görev üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitapları içerisinde tasarruf konularına ve örneklerine çok daha fazla yer verilebilir.

Tasarruf bilinci oluşturma sadece dersler içerisinde verilmekle kalmayıp, ayrıca öğrencilere örnek model olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından da örnek davranışlarla desteklenmelidir.

Öğretmenler okul içerisine panolar asmalı, bu panolara tasarruf ile ilgili güncel örnekler ve tasarrufun ekonomiye olan katkısını belirten yazılar asmalıdır. Böylece öğrenciler ders dışı zamanlarda da tasarruf konusunda güncel bilgilerden haberdar olabilir.

Tasarruf değeri kazandırmak sadece okulun görevi değildir. Toplumda tasarruf bilincinin yaratılması için okul, aile ve çevre işbirliği içinde olmalıdır.

Tasarruf değeri ile ilgili öğrencide ilgi uyandıracak kamu spotları yaygınlaştırılabilir ve bu konuda medya desteği sağlanabilir.

Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak kısa film, belgesel ve çizgi filmler hazırlanabilir ve öğrencilerin seyrettikleri TV programlarında tasarruf değeri doğrudan veya dolaylı olarak verilebilir.

Tasarruf değerinin sadece okul ile kazandırılamayacağı düşüncesi ile özellikle ailelere ve eğitmenlere seminerler verilmeli ve tasarrufun önemine dikkat çekilmelidir.

Öğrencilerde doğal yaşam alanının ve kaynakların sınırlılığının farkına varmaları, çevreye duyarlılık anlayışı içinde kaynakları korumaya çalışmaları, gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakabilmek için tasarruf bilincinin oluşturulması sağlanabilir.

Tasarruf değerinin etkili bir şekilde içselleştirilebilmesi için öğrencinin bu davranışı tam ve doğru bir şekilde uygulayana kadar tekrar ettirilmesi sağlanabilir.

Değerlerin ilk olarak ailede verilmesi gerektiği düşüncesiyle tasarruf değerini ailenin çocuğa doğru bir şekilde kazandırmaları ve bu değerin temelini oluşturmaları gerekmektedir bu nedenle ailelerin buna yönelik uygulamalar yapması sağlanabilir.

Öğretmenler tasarruf değerini kazandırırken sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere daha fazla yer ayırabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı kapsamında öğrencilere kaynakların sınırlı olduğu ve bu kayakları korumak için bilinçli bir tüketici olmaları gerektiği öğretilebilir.

Öğrencilerde tasarruf bilincini oluşturmak amacıyla uzman kişilerden yardım alınarak öğrencilere yönelik konferanslar düzenlenip öğrenciler bilgilendirilebilir.

Kaynakça

Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı. İçinde Öztürk, G. (Ed.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Avcı, M. (2008). Bilimsel araştırmalarda veri toplama. İçinde Kılıç, O. ve Cinoğlu, M. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (145-170). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik bir değerler sosyolojisi denemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aydın, M.Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6 (18), 16-19.

Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çengelci Köse, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi. İçinde Şimşek, S. (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (245-270). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, M. (2004). *Türkiye'nin tasarruf sorunu.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, A. F. ve Demirci, A. (2007). Geçmişten günümüzde Türk ailesinde tasarrufa ilişkin değişimler. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10 (15), 295-304.

Gömleksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1) 95-132.

Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online,* 11(3), 762-777.

Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(3), 361-388.

Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* (http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354; 05 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir).

Taş, H. U. (2012). *Tasarruf bilinci oluşturmada coğrafya eğitiminin yeri ve önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatlıdil, E. ve Esgin Günder, E. (2013). Küreselleşen değerlerin eğitim kurumları üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(26), 259-277.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansıma düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Türk Dil Kurumu online sözlük (2018). (13 Eylül 2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c09a0659e2d02.69154001

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

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Çarpıtmaları Ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araş. Gör. Volkan Duran

Gazi Üniversitesi, volkan.duran8@gmail.com

Prof. Dr. Gülay Ekici,

Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

Özet

Bilgi ve uzay çağı olarak adlandırılan yüzyılımızda artık düşünme becerileri gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Eskiden kutsal olarak sayılan ezber ve tekrar ile kuşaktan kuşağa aktarılan az ve değerli bilginin yerini, çok farklı kaynaklar tarafından işlenen geçerliliği ve güvenirliliği kimi zaman düşük kimi zaman yüksek, kimi zaman çok yüksek düzey alan uzmanlığı isteyen kimi zaman ise alanlar üstü bir bakış açısı gerektiren bilgi almıştır. Bu bağlamda bireylerin nasıl akıl yürüttüklerinin tespit edilmesi ve akıl yürütme becerilerinin öğretimi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel çarpıtma, kişinin kendisini ve dış dünyasını algılamasındaki gerçekçi olmayan değerlendirmeleri, otomatik düşünceleri ve bunlarla birlikte yaşadığı duygusal, düşünsel ve davranışsal sorunları açıklamaktadır. Bilişsel çarpıtmalar kimi zaman sağlıklı kimi zamanda sağlıksız sonuçlara yol açabilen, bireylerin kullandığı akıl yürütme mekanizmalarıdır. Eleştirel düşünme ise herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme kendi kendini idare eden, disipline eden, denetleyen ve düzelten düşünmedir. Hem bilişsel çarpıtmalar hem de eleştirel düşünme kavramları göz önüne alındığında merkezinde akıl yürütmenin bulunması nedeniyle birbirleriyle teorik olarak ilişkili olan kavramlar olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Yüksek Öğretimde farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinden korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin toplam puanı normal dağılmadığı için eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin spearman korelasyon katsayısına bakılarak 0.01 düzeyinde -,215 olarak düşük düzey negatif korelasyon olduğu bulunmuştur. Alt boyutlarında bazılarında negatif zayıf veya orta düzey ilişki bulunurken bazılarının birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Çarpıtma, Eleştirel Düşünme, Akıl Yürütme, Öğretmen Adayı, Nicel Araştırma Modeli.

Investigation Of The Relationship Between Teacher Candidates' Cognitive Distortions And Critical Thinking Tendencies

Summary

In the information and space age, the thinking skills now gains increasingly importance, the type of the scarce and more valuable information that was formerly sacred and passed on by memorization and repetition has been replaced by a new information type the validity and reliability of which is sometimes dubious sometimes certain, occasionally requiring very high level domain expertise and sometimes necessitating transdisciplinary knowledge. In this context, it is emerged as a necessity to determine how individuals reason and how to teach reasoning skills. Cognitive distortion refers to unrealistic evaluations of self and its external world, automatic thinking, and emotional, intellectual and behavioral problems with them. The cognitive distortions are the reasoning mechanisms used by individuals that sometimes can lead to unhealthy results, sometimes can be resulted in healthy outcomes. Critical thinking is a way of thinking that is developed by analyzing, evaluating, and rearranging the qualities of thinking, whether it is a topic, content, or problem. Critical thinking is self-directed, disciplined, supervising, and ameliorating. Considering the concepts of both cognitive distortions and critical thinking tendencies, it is thought that concepts are theoretically related to each other due to the presence of reasoning skills at the core of both concepts. In this context, it is aimed to investigate the relationship between cognitive distortions and critical thinking tendencies of teacher candidates who are studying in different branches in Higher Education. The Cognitive Distortion Scale and the Critical Thinking Tendency Scale was used in the study. The study is a descriptive study made on relational screening model. The population sample was selected based on convenience sampling method. In the analysis of the research data, the correlation coefficients were calculated from the data obtained from the teacher candidates participating in the research. As a result, since the total score of the cognitive distortions scale was not normally distributed, it was found that there was a negative correlation between the critical thinking dispositions and cognitive distortions scale at the level of 0.01 in terms of the spearman correlation coefficient as - 215, respectively. In terms of sub-dimensions of these scale, it was found that some of them had negative, weak or moderate relationship and some of them were independent of each other.

Key Words: Cognitive Distortion, Critical Thinking Tendency, Reasoning Skills.

Giriş

Sanayi İnkılabından sonra bilgi ve bilginin kullanılmasına önem verilmiş bu nedenle bu dönemde daha çok içerik ve uygulama becerilerine ağırlık verilmiştir. Bilgi Çağı olarak da adlandırılan günümüzde ise artık bilginin işlenmesi, yorumlanması ve tetkik edilmesi önem kazanmıştır çünkü artık bilginin yaratıcı ve özgün bir şekilde sunulması ve doğru ile yanlış enformasyonu ayırt edecek bireylerin ihtiyacı önem kazanmaktadır. Bu durum eğitim bilimleri alanına da yansımıştır. Düşünme becerileri eğitim alanında en çok çalışma yapılan alanlardan birisi haline gelmiştir.

Düşünme becerileri alanında en çok incelenen hatta bazen düşünme becerilerinin yerine kullanılan terim eleştirel düşünme becerileridir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi kaynaklarını esas alıp, objektif düşünerek, bir fikri analiz ederken, o fikrin varsayımlarını inceleme, birbiriyle benzeyen durumları kıyaslama, çelişkileri tespit etme, çıkarımlarda bulunma, yorumlar yapma, sokratik tartışmayı işe koşma hakkında kusursuz düşünmesidir (Sünbül, 2010: 204). Eleştirel düşünmenin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar (Demirel, 1999):

- Tutarlılık
- Birleştirme
- Uygulanabilme
- Yeterlilik
- İletişim kurabilme olarak verilebilir.

Eğilim bireylerin, bir duruma, bir sisteme veya bir inanca yönelik olarak geliştirdikleri olumlu tutumlar sonucu açığa çıkan yatkınlıklar olarak tanımlanabilir. Bir öğrencinin eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme için gerekli bir önkoşuldur ve eleştirel düşünme yeteneğini büyük ölçüde etkiler. Eğilim bir beceri değilse de, bilişsel olgunluğa yönelik daha güçlü bir eğilimin, olgun yargılamalarda daha fazla beceriyi yordayıp yordamadığını bir ölçüt olarak kullanılabileceği söylenebilir (Yüksel ve Alçı, 2012).

Biliş duyumsama ve algılama ile edinilen enformasyonun işlenmesi ve buna göre problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme gibi karmaşık süreçleri içeren zihnin temel yapısı olarak tanımlanabilir. Bireyin yaptığı gözlemlerden kendi önyargıları ile belli sonuçlar elde etmesi ve bu sonuçlar hatalı olmasına rağmen onlara odaklanmaya devam etmesi 'bilişsel çarpıtmalar' olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, 2017). Bilişsel çarpıtmalar, çoğunlukla yanlış anlaşılmış deneyimlerden türeyen ve bizi birçok alanda günlük durumlarla ilgili olumsuz çıkarımlarda bulunmamıza neden olan zihnimizde bilgi bileşenleridir. Bilişsel çarpıtmalar otomatik, istemsiz, alışkan ve tekrarlayıcıdır. Ayrıca psikopatoloji üzerinde özellikle depresyon, anksiyete ve olumsuz etkilere doğrudan etkisi vardır (Nieuwenhuijsen ve ark., 2010).

Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeye eğilimli olma bilişsel bir süreçtir ve düşünme ile akıl yürütme süreçlerini içerir. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin, akıl yürütme yanılgılarıyla ilişkili olan bilişsel çarpıtmalarla bir ilişkisi olacağı söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin olduğu gibi ortaya konulması olmaktadır. Örneklem kolay ulaşılabilir örneklemi yöntemiyle seçilmiştir ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda eğitim gören 187 öğretmen adayından oluşturulmuştur.

Veri Toplama araçları

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeği Semerci (2016) tarafından geliştirilmiş olup, Cronbach Alpha katsayısı 0.963 bulunmuştur. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmış EDE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=2778.981, Sd=1073, X2/Sd=2.590, GFI=0.903, CFI=0.932, RMSEA=0.038). Sonuçta Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması Ardanıç (2017) tarafından yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. "BÇSL depresyon hastalığı olan ve depresyon hastalığı olmayan kişileri ayırabiliyor mu?" sorusunu cevaplayabilmek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen neticelere göre BÇSL'nin Türkçe halinin geçerli ve güvenilir oldu- ğu tespit edilmiştir (Ardanıç, 2017).

Bulgular

Bilişsel çarpıtma ölçeğinin kendisinin ve alt boyutlarının toplam puan üzerinden normal dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde verilerin tüm alt boyutta normal dağılmadığı görülmüştür.

Tablo 1. Bilişsel çarpıtma ölçeğinin normallik dağılımı.

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Zihinokuma	,091	187	,001	,976	187	,003
Felaketlestırmetop	,122	187	,000	,961	187	,000
Ikiucludusunme	,124	187	,000	,961	187	,000
Duygudansonuca	,131	187	,000	,971	187	,001
Zihinselfiltreleme	,149	187	,000	,946	187	,000
Etiketleme	,123	187	,000	,959	187	,000
Asırıgenelleme	,108	187	,000	,955	187	,000
Kisilesstirme	,102	187	,000	,960	187	,000
Zorunlulkıfadeleı	,105	187	,000	,963	187	,000
Olumluyuazımsama	,155	187	,000	,919	187	,000
Biliselcelıskıtoplam	,065	187	,049	,979	187	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin kendisinin ve alt boyutlarının toplam puan üzerinden normal dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde verilerin, üstbiliş, sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları hariç diğer tüm alt boyutta normal dağılmadığı görülmüştür**.**

Tablo 2. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin normallik dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Üstbilis Toplam	,054	187	,200*	,992	187	,398
Esneklik Toplam	,076	187	,011	,988	187	,108
Sistematiklik Toplam	,059	187	,200*	,988	187	,119
Azim-Sabır Toplam	,068	187	,035	,975	187	,002
Acık Fikirlilik toplam	,119	187	,000	,963	187	,000

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Toplam Puanları	,038	187	,200*	,993	187	,513

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin toplam puanı normal dağılmadığı için eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin spearman korelasyon katsayısına bakılarak 0.01 düzeyinde -,215 olarak düşük düzey negatif korelasyon olduğu bulunmuştur.

Tablo 3'de verildiği üzere Eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının spearman korelasyon katsayısı Üstbilis Toplam puanı ile -,238 olarak düşük düzeyde negatif, Esneklik Toplam puanı ile -,180 olarak düşük düzeyde negatif, Sistematiklik Toplam puanı ile -,159 olarak düşük düzeyde negatif, Azim-Sabır Toplam puanı ile -,213 olarak düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuşken, Acık Fikirlilik Toplam puanı ile olarak bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 3. Eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının spearman korelasyon katsayısı

		Bilişsel çarpıtma ölçeğinin toplam puanı
Üstbiliş Toplam	Correlation Coefficient	**-,238****
	Sig. (2-tailed)	,001
Esneklik Toplam	Correlation Coefficient	**-,180***
	Sig. (2-tailed)	,014
Sistematiklik Toplam	Correlation Coefficient	**-,159***
	Sig. (2-tailed)	,030
Azim-Sabır Toplam	Correlation Coefficient	**-,213****
	Sig. (2-tailed)	,003
Acık Fikirlilik Toplam	Correlation Coefficient	-,118
	Sig. (2-tailed)	,109

Tablo 4'de Üstbiliş ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel çarpıtmalardan, Zihin Okuma, Felaketleştirme, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk İfadeleri alt boyutları toplam puanlarının Üstbiliş Toplam puanıyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Bununla beraber, Üstbiliş alt boyutu, Duygudan Sonuca Ulaşma alt boyutu toplam puanıyla -,167* olarak düşük düzeyde negatif, Etiketleme alt boyutu toplam puanıyla -,319** olarak orta düzeyde negatif, Zihinsel Filtreleme alt boyutu toplam puanıyla -,207** olarak düşük düzeyde negatif, Aşırı Genelleme alt boyutu toplam puanıyla -,314** olarak orta düzeyde negatif, Kişiselleştirme alt boyutu toplam puanıyla -,202**olarak düşük düzeyde negatif, Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma alt boyutu toplam puanıyla -,199**olarak düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4. Üstbiliş ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki

N= 187 Spearman's rho		**Üstbiliş Toplam**
Zihin Okuma	Correlation Coefficient	-,014
	Sig. (2-tailed)	,847
Felaketleştirme	Correlation Coefficient	-,131
	Sig. (2-tailed)	,075

İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme	Correlation Coefficient	-,033
	Sig. (2-tailed)	,652
Duygudan Sonuca Ulaşma	Correlation Coefficient	**-,167***
	Sig. (2-tailed)	,023
Etiketleme	Correlation Coefficient	**-,319****
	Sig. (2-tailed)	,000
Zihinsel Filtreleme	Correlation Coefficient	**-,207****
	Sig. (2-tailed)	,005
Aşırı Genelleme	Correlation Coefficient	**-,314****
	Sig. (2-tailed)	,000
Kişiselleştirme	Correlation Coefficient	**-,202****
	Sig. (2-tailed)	,005
Zorunluluk İfadeleri	Correlation Coefficient	,003
	Sig. (2-tailed)	,972
Olumluyu Azımsama veya yok Sayma	Correlation Coefficient	**-,199****
	Sig. (2-tailed)	,006

Tablo 5'de Esneklik ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel çarpıtma ölçeğinden, Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Kişiselleştirme, Zorunluluk İfadeleri, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma alt boyutları toplam puanlarının Esneklik Toplam puanıyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Bununla beraber, Esneklik alt boyutu, Felaketleştirme alt boyutu toplam puanıyla -,156* olarak düşük düzeyde negatif, Duygudan Sonuca Ulaşma alt boyutu toplam puanıyla -,151* olarak düşük düzeyde negatif, Etiketleme alt boyutu toplam puanıyla -,246** olarak düşük düzeyde negatif, Zihinsel Filtreleme alt boyutu toplam puanıyla -,209** olarak düşük düzeyde negatif, Aşırı Genelleme alt boyutu toplam puanıyla -,228** olarak düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 5. Esneklik ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki

N= 187 Spearman's rho		**Esneklik**
Zihin Okuma	Correlation Coefficient	,000
	Sig. (2-tailed)	,995
Felaketleştirme	Correlation Coefficient	**-,156***
	Sig. (2-tailed)	,033
İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme	Correlation Coefficient	,018
	Sig. (2-tailed)	,809

Duygudan Sonuca Ulaşma	Correlation Coefficient	**-,151***
	Sig. (2-tailed)	,039
Etiketleme	Correlation Coefficient	**-,246****
	Sig. (2-tailed)	,001
Zihinsel Filtreleme	Correlation Coefficient	**-,209****
	Sig. (2-tailed)	,004
Aşırı Genelleme	Correlation Coefficient	**-,228****
	Sig. (2-tailed)	,002
Kişiselleştirme	Correlation Coefficient	-,111
	Sig. (2-tailed)	,132
Zorunluluk İfadeleri	Correlation Coefficient	,042
	Sig. (2-tailed)	,567
Olumluyu Azımsama veya yok Sayma	Correlation Coefficient	-,083
	Sig. (2-tailed)	,261

Tablo 6'da Sistematiklik ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel çarpıtma ölçeğinden Zihin Okuma, Felaketleştirme, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Zorunluluk İfadeleri, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma alt boyutları toplam puanlarının Sistematiklik Toplam puanıyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Bununla beraber Sistematiklik Toplam puanı, Etiketleme alt boyutu toplam puanıyla -,209**olarak düşük düzeyde negatif, Zihinsel Filtreleme alt boyutu toplam puanıyla -,175* olarak düşük düzeyde negatif, Aşırı Genelleme alt boyutu toplam puanıyla -,258** olarak orta düzeyde negatif, bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 6. Sistematiklik ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki

N= 187 Spearman's rho

		Sistematiklik
Zihin Okuma	Correlation Coefficient	,001
	Sig. (2-tailed)	,986
Felaketleştirme	Correlation Coefficient	-,102
	Sig. (2-tailed)	,164
İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme	Correlation Coefficient	,000
	Sig. (2-tailed)	,999

Duygudan Sonuca Ulaşma	Correlation Coefficient	-,130
	Sig. (2-tailed)	,077
Etiketleme	Correlation Coefficient	**-,209****
	Sig. (2-tailed)	,004
Zihinsel Filtreleme	Correlation Coefficient	**-,175***
	Sig. (2-tailed)	,017
Aşırı Genelleme	Correlation Coefficient	**-,258****
	Sig. (2-tailed)	,000
Kişiselleştirme	Correlation Coefficient	-,109
	Sig. (2-tailed)	,138
Zorunluluk İfadeleri	Correlation Coefficient	,009
	Sig. (2-tailed)	,905
Olumluyu Azımsama veya yok Sayma	Correlation Coefficient	-,073
	Sig. (2-tailed)	,320

Tablo 7'de Azim-Sabır Toplam puanı ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel çarpıtma ölçeğinden, Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Kişiselleştirme, Zorunluluk İfadeleri, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma alt boyutları toplam puanlarının Azim-Sabır Toplam puanıyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Bununla beraber Azim-Sabır Toplam puanı, Felaketleştirme alt boyutu toplam puanıyla -,190** olarak düşük düzeyde negatif, Duygudan Sonuca Ulaşma alt boyutu toplam puanıyla -,195** olarak düşük düzeyde negatif, Etiketleme alt boyutu toplam puanıyla -,286**olarak orta düzeyde negatif, Zihinsel Filtreleme alt boyutu toplam puanıyla -,162*olarak düşük düzeyde negatif, Aşırı Genelleme alt boyutu toplam puanıyla -,290**olarak orta düzeyde negatif, bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 7. Azim-Sabır ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki

N= 187 Spearman's rho		**Azim-Sabır**
Zihin Okuma	Correlation Coefficient	-,084
	Sig. (2-tailed)	,251
Felaketleştirme	Correlation Coefficient	**-,190****
	Sig. (2-tailed)	,009
İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme	Correlation Coefficient	-,011
	Sig. (2-tailed)	,886
Duygudan Sonuca Ulaşma	Correlation Coefficient	**-,195****

	Sig. (2-tailed)	,008
Etketleme	Correlation Coefficient	**-,286****
	Sig. (2-tailed)	,000
Zihinsel Filtreleme	Correlation Coefficient	**-,162***
	Sig. (2-tailed)	,027
Aşırı Genelleme	Correlation Coefficient	**-,290****
	Sig. (2-tailed)	,000
Kişiselleştirme	Correlation Coefficient	-,093
	Sig. (2-tailed)	,205
Zorunluluk İfadeleri	Correlation Coefficient	,054
	Sig. (2-tailed)	,460
Olumluyu Azımsama veya yok Sayma	Correlation Coefficient	-,130
	Sig. (2-tailed)	,076

Tablo 8'de Açık Fikirlilik Toplam puanı ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilişsel çarpıtma ölçeğinden, Zihin Okuma, Felaketleştirme, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Zorunluluk İfadeleri, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma alt boyutları toplam puanlarının Açık Fikirlilik Toplam puanıyla bir ilişkisi bulunamamıştır. Bununla beraber Açık Fikirlilik Toplam puanı, Etiketleme alt boyutu toplam puanıyla -,166* olarak düşük düzeyde negatif, Aşırı Genelleme alt boyutu toplam puanıyla -,216** olarak düşük düzeyde negatif, bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 8. Açık Fikirlilik ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki

N= 187 Spearman's rho		**Azim-Sabır**
Zihin Okuma	Correlation Coefficient	-,045
	Sig. (2-tailed)	,541
Felaketleştirme	Correlation Coefficient	-,050
	Sig. (2-tailed)	,497
İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme	Correlation Coefficient	,050
	Sig. (2-tailed)	,494
Duygudan Sonuca Ulaşma	Correlation Coefficient	-,109
	Sig. (2-tailed)	,139
Etketleme	Correlation Coefficient	**-,166***

	Sig. (2-tailed)	,023
Zihinsel Filtreleme	Correlation Coefficient	-,068
	Sig. (2-tailed)	,357
Aşırı Genelleme	Correlation Coefficient	**-,216****
	Sig. (2-tailed)	,003
Kişiselleştirme	Correlation Coefficient	-,011
	Sig. (2-tailed)	,879
Zorunluluk İfadeleri	Correlation Coefficient	,042
	Sig. (2-tailed)	,566
Olumluyu Azımsama veya yok Sayma	Correlation Coefficient	-,062
	Sig. (2-tailed)	,400

Tartışma

Sonuç olarak bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin toplam puanı normal dağılmadığı için eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişsel çarpıtma ölçeğinin spearman korelasyon katsayısına bakılarak 0.01 düzeyinde -,215 olarak düşük düzey negatif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu da aslında kavramsal olarak anlamlı bir değerdir çünkü eleştirel düşünme eğilimi fazla olan bir kişinin, bilişsel çarpıtmalarının daha az olması beklenir.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin alt boyutlarının, Bilişsel Çarpıtmaların alt boyutlarıyla ilişkisi bulunan ve bulunmayan değişkenler Tablo 9'daki gibi sınıflanabilir. Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk boyutlarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bilişsel çarpıtma ölçeği arasında ortak olmayan temel alt boyutlar olduğu söylenebilir. Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk boyutlarının eleştirel düşünme eğilimlerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin alt boyutlarının, Bilişsel Çarpıtmaların alt boyutlarıyla ilişkisi bulunan ve bulunmayan değişkenler

Eleştirel Düşünme Eğilimi	**İlişkisi Bulunmayan**	**Hepsinde İlişkisi Bulunmayan bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutları**	**İlişkisi Bulunan**	
			Düşük Düzey (<250)	**Orta Düzey (250<)**
Üstbiliş Toplam	Felaketleştirme	Zihin Okuma İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç)	Duygudan Sonuca Ulaşma Zihinsel	Etiketleme Aşırı Genelleme

		Şeklinde Düşünme	Filtreleme	
			Kişiselleştirme	
		Zorunluluk İfadeleri	Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma	
Esneklik Toplam	Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma		Felaketleştirme	
			Duygudan Sonuca Ulaşma	
			Etiketleme	
			Zihinsel Filtreleme	
			Aşırı Genelleme	
Sistematiklik Toplam	Felaketleştirme,		Etiketleme	Aşırı Genelleme
	Duygudan Sonuca Ulaşma,		Zihinsel Filtreleme	
	Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma			
Azim-Sabır Toplam	Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma		Felaketleştirme	Etiketleme
			Duygudan Sonuca Ulaşma	Aşırı Genelleme
			Zihinsel Filtreleme	
Acık Fikirlilik Toplam	Felaketleştirme,		Etiketleme	
	Duygudan Sonuca Ulaşma,		Aşırı Genelleme	
	Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma			

Felaketleştirme, Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Üstbiliş boyutuyla ilişkisi olmaması nedeniyle bağımsız birer değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Üstbiliş boyutuyla zayıf ilişkili bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma alt boyutları olduğu, Etiketleme, Aşırı Genelleme Alt boyutlarının ise, Üstbiliş alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu da bu değişkenlerin ya Üstbiliş'den bağımsız ya da zayıf düzeyde ters orantılı olduğunu göstermektedir. Etiketleme, Aşırı Genelleme Alt boyutlarının ise, Üstbiliş alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi çıkması anlamlıdır çünkü farkındalık seviyesi yüksek olan kişilerin hemen yaftalayıcı ve genelleyici tavırlardan uzak duracağı kavramsal olarak öngörülebilir.

Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk İfadeleri, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Esneklik boyutuyla ilişkisi olmaması nedeniyle bağımsız birer değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Esneklik boyutuyla zayıf ilişkili bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının Felaketleştirme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Etiketleme, Zihinsel Filtreleme, Aşırı Genelleme boyutları olduğu söylenebilir. Bu da bu değişkenlerin ya Esneklikten bağımsız ya da zayıf düzeyde ters orantılı olduğunu göstermektedir.

Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk İfadeleri, Felaketleştirme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Sistematiklik boyutuyla ilişkisi olmaması nedeniyle bağımsız birer değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Esneklik boyutuyla zayıf ilişkili bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının Etiketleme, Zihinsel Filtreleme boyutları olduğu söylenebilir. Bu da bu değişkenlerin ya Sistematiklikten bağımsız ya da zayıf düzeyde ters orantılı olduğunu göstermektedir. Aşırı Genelleme alt boyutunun, Sistematiklik alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Aşırı Genelleme Alt boyutlarının ise, Sistematiklik alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi çıkması anlamlıdır çünkü aşırı genellemeler yapan bireylerin sistematik olmaktan ziyade basite kaçan bir tutum izleyecekleri kavramsal olarak öngörülebilir.

Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk İfadeleri, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Azim-Sabır boyutuyla ilişkisi olmaması nedeniyle bağımsız birer değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Azim-Sabır boyutuyla zayıf ilişkili bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının Felaketleştirme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme boyutları olduğu söylenebilir. Bu da bu değişkenlerin ya Azim-Sabır değişkeninden bağımsız ya da zayıf düzeyde ters orantılı olduğunu göstermektedir. Etiketleme, Aşırı Genelleme alt boyutlarının, Sistematiklik alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Etiketleme, Aşırı Genelleme Alt boyutlarının ise, Azim-Sabır alt boyutuyla orta düzeye yakın bir ilişkisi çıkması anlamlıdır çünkü farkındalık seviyesi yüksek olan kişilerin hemen yaftalayıcı ve genelleyici tavırlardan uzak duracağı kavramsal olarak öngörülebilir

Zihin Okuma, İki Uçlu (Ya Hep Ya Hiç) Şeklinde Düşünme, Zorunluluk İfadeleri, Felaketleştirme, Duygudan Sonuca Ulaşma, Zihinsel Filtreleme, Kişiselleştirme, Olumluyu Azımsama veya yok Sayma değişkenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Açık Fikirlilik boyutuyla ilişkisi olmaması

nedeniyle bağımsız birer değişken olarak ele alınabileceği söylenebilir. Eleştirel Düşünme Eğitimlerinden Acık Fikirlilik boyutuyla zayıf ilişkili bilişsel çarpıtma ölçeğinin alt boyutlarının Etiketleme, Aşırı Genelleme boyutları olduğu söylenebilir. Bu da bu değişkenlerin ya Açık Fikirlilik değişkeninden bağımsız ya da zayıf düzeyde ters orantılı olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Ardanıç, P. (2017). Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/, Erişim Tarihi: 05.12.18

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, ss33-38

Nieuwenhuijsen, K., Verbeek, J.H., de Boer, A.G., Blonk, R.W., van Dijk, F.J. (2015). Personality dimensions and emotional problems: The mediating role of irrational beliefs in Pakistani adult non-clinical sample. International Journal of Psychology, 50(2), 93-100.

Semerci, N. (2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi (Ede) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Revize Çalışması, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 11/9 Spring, 725-740

Sünbül, A. M. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri (Genişletilmiş 4. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Türkçapar, H. (2017). Bilişsel terapi (10. baskı). Ankara: Hyb.

Yuksel, G, & Alci, B. (2012). Self-Efficacy and Critical Thinking Dispositions as Predictors of Success in School Practicum. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 81-90.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının "*Üniversitedeki Dersler*" Kavramına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi: Çizim Tekniği Analizi Çalışması

Prof. Dr. Gülay Ekici,

Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

Araş. Gör. Volkan Duran

Gazi Üniversitesi, volkan.duran8@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çizimlerinden üniversitedeki dersler kavramına ilişkin kavramsal yapılarını analiz etmektir. Çalışma nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılarak hazırlanmıştır. Amaçlı çalışma grubu seçilen araştırma toplam 73 öğretmen adayının katılımıyla hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik değeri %90 olarak bulunmuştur. Bu süreçte verilerin analizinde NVivo9.3 programından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının üniversitelerdeki dersler kavramıyla ilgili geliştirdikleri çizimlerin, zengin, yaratıcı ve duyuşsal bakış açılarını oldukça anlamlı açıkladıklarını söylemek mümkündür. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çizimlerinden üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında çizme-yazma tekniğiyle toplam 9 kategori belirlenmiştir. Üniversitedeki dersler kavramına yönelik kavramsal yapılarının "Tutum boyutu", "Dersle ilgili materyal", "Öğretim elemanı", "Ders işleme şekli" vd kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Özellikle üniversitedeki dersler kavramının tutumla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Okuldaki dersler kavramıyla ilgili en fazla kitap resmi çizilmiştir. Mutsuz öğrenciler çizilmiştir. Üniversitelerdeki dersler kavramı için canlı ve cansız nesneler çizilmiştir. Bu kapsamda en fazla frekansa sahip olan boyutun olumsuz tutum boyutu olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının kitap, mutsuz öğrenci gibi çizimler belirtmişlerdir. Bu çizimler öğretmen adaylarının derslerde bulunmaktan mutlu olmadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü çoğunluklu olarak derslerde bulunmaktan mutlu olmadıkları, çok fazla ders olduğu, derslerin hep birbirinin tekrarı olduğu, derslerin erken saatlerinde olduğu gibi açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili belirttikleri çizimlerin önemli bir bölümünün de "Akademik boyutu" vurguladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının üniversitedeki dersleri yeterince sevmedikleri söylenebilir. Üniversitedeki derslerin verimli geçmediği vurgulanmaktadır. Öğretmen adayları öğretim elemanları, ders materyalleri ve ders işleyiş stilleri hakkında da görüşler belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları literatürle tartışıldıktan sonra konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversitedeki dersler, Çizme-yazma tekniği, Kavramsal yapı, Nitel analiz.

Determination Of Teacher Candidates' Opinions Concerning The Concept Of "Courses At University": A Drawing Technique Analysis Study

Summary

The aim of current study is to analyze teacher candidates' conceptual structures for the concept of courses at university through their drawings. Case study design was applied in this qualitative study. A total of 73 teacher candidates participated in this study in which purposeful sampling was used. Drawing-writing technique was used for data collection. The reliability of the research was calculated using the [Consensus/ (Consensus+ Divergence) x 100] formula. The average reliability between the encoders was found to be 96%. NVivo 9.3 program was used while analyzing the data. As a consequence, it is possible to state that drawings that teacher candidates used for the courses at university explain rich, creative and affective aspects in a quiet meaningful manner. Within this scope, a total of 4 categories were determined via drawing-writing technique in teacher candidates' conceptual structures related to the concept of courses at university. It was found that the focus was on categories such as "Attitude dimension", "Material related to course", "Teaching staff ", and "Course processing style" . In particular, it has been determined that the concept of the courses at university is related to attitude. Many books pictures have been drawn about the concept of courses at university and unhappy student's pictures are drawn. It was revealed that although nonliving objects drawing were also used concerning courses at university, living objects drawing were used in general. In this context, it was determined that the dimension with the highest frequency was negative attitude dimension. At this point, teacher candidates used drawings such as game, meals that I do not like and loss of time. These drawings can be regarded as a sign that teacher candidates are not happy during courses. It was revealed that there were explanations such as teacher candidates are not happy during courses, there are too many courses, there are usually overlapping courses, courses begin too early. On the other hand, it was found that an important part of the drawings, used by the teacher candidates concerning the courses at university, emphasized "academic dimension". As a result, it can be said that the teacher candidates do not like the courses at university sufficiently. It is emphasized that the courses at university are not efficient. Teacher candidates also expressed opinions about the teaching staff, course materials, and lecture mode. Suggestions regarding the subject were given after the study results discussed with literature.

Key Words: The courses at university, drawing-writing technique, conceptual structures, qualitative analysis.

Giriş

Genel olarak "meslek", bireylerin eğitimle edindikleri ve hayatlarını kazanmak için sürdürdükleri düzenli ve kurallı faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır. "Öğretmenlik" de bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir meslek olarak kabul edilmektedir (Uygun, 2008). Kavcar'a (2002) göre; bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü iyi ve nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Bundan dolayı, "Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir." denilebilir. Öğretmenlik, herkesin yapabileceği sıradan bir iş değil, uzmanlaşmayı ve profesyonelleşmeyi gerektiren bir meslektir. Bu uzmanlığın olabilmesi için

öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğe yönelik eğitim almaları ve hizmet içinde de yetiştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aşamaları olmak üzere kapsamlı ve uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte pek çok faktör etkili olmakla birlikte özellikle öğretmen adaylarının seçilmesinde uygulanan kriterler ve doğru adayın seçilmesi hizmet öncesi eğitim sürecini çok yönlü olarak etkilemektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğini seven, hem hizmet öncesi eğitim hem de hizmet içi eğitim aşamalarını başarıyla tamamlayabilecek adayların seçilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitiminde ilk ve en önemli bir aşama olan hizmet öncesi eğitimi, öğretmen adaylarının alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve genel kültür derslerini almasını amaçlamaktadır.

Öğretmen yetiştirmede nitelik öncelikle eğitim fakültelerine bağlıdır. Eğitim fakültelerinin sahip olduğu ekonomik, akademik ya da sosyal olanaklar öğretmen yetiştirmede niteliğin arttırılması; öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi açısından oldukça önemli bir role sahiptir (Chong, Ling & Chuan, 2011; Çapri & Çelikkaleli, 2008). Fakültelerin sunduğu akademik olanaklar arasında yer alan dersler de öğretmen yetiştirmede niteliği etkileyen temel unsurlardandır. Dersler, temel hedef olarak adayların alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisi edinmesini sağlarken, aynı zamanda yan bir ürün olarak öğretmen adaylarının mesleki kimlik edinmesini sağlamaktadır (Franzak, 2002). Knowless (1992), olumlu ya da olumsuz üniversite ve hizmet öncesi eğitim derslerini, öğretmenlerin kendilerine ve kimliklerine ilişkin görüşlerini etkileyen unsurlardan biri olarak ele almıştır. Öğretmen adaylarının derslere ilişkin olumlu ya da olumsuz algıları gelecekte uygulamalarına yansıyacak olan mesleki kimliklerini ve tutumlarını etkileyen değişkenler olduğundan, bu çalışmada adayların üniversitedeki derslere ilişkin algılarının belirlenmesinde yarar görülmüştür (Aktaran; Ekici & Çelik, 2017).

Algılar bireylerin bilişsel yapılarının en önemli ifadelerinden biridir. Bilişsel yapı kavramı son yıllarda oldukça dikkat çeken kavramlardan biri olarak literatürde yer almaktadır. Bilişsel yapı; bireyin uzun süreli hafızasında yer alan kavramların organizasyonunu ve kavramlar arasındaki ilişkileri vurgulayan kuramsal yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada araştırmacılar bilişsel yapının "*bilgi birimleri*" ve "*bilgi birimlerinin organizasyonu"* olmak üzere iki temel bileşeninin olduğunu vurgulamaktadırlar (Gilbert, Boulter & Rutherford, 1998a,b; Shavelson, 1974; West, Fensham & Garrad, 1985). Genel olarak yapılan çalışmalarda daha çok bilişsel yapının doğruluğunu ve genişliğini araştırmaya yani birinci bileşene odaklanıldığı görülmektedir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Hauslein Good & Cummins, 1992; Tsai, 2001). Bu alanda yapılan çalışmalarda bilişsel yapıya ait bilgilerin görsel olarak ifade edilmesine ve bilişsel yapıyı geçerli olarak tanımlayabilmek için nicelik bakımından önemli olan terimlerin kullanılmasına odaklanılmıştır. Bu amaçlar

doğrultusunda ortaya atılan ve yaygın olarak kullanılan yöntemlerin başında kelime ilişkilendirme testi gelmektedir (Bahar vd., 1999; Johnstone & Moyniyan 1985; Kostova & Radoynovska 2008; Tsai, 2001;). Kelime ilişkilendirme testi bilişsel yapıların araştırılmasında güçlü, yaygın bir kullanımı olan ve oldukça eski geçmişe sahip olan bir yöntemdir (Kostova & Radoynovska 2008). Bu yöntemle öğrencilerin zihninde, uyarıcı kavramla ilişkilendirilmiş olan kavramların listesi elde edilir. Yöntem, bireyin hangi kavramlar arasında ilişki kurduğunu göstermekle birlikte, ilişkinin doğası hakkında bilgi vermez. Yani bilişsel yapının statik yönlerini göstermekle birlikte yöntemin doğası gereği analitik düşünmeyi gerektirmez (Gussarsky & Gorodetsky, 1988, 1990) (Aktaran. Ekici & Ilgın Bilici, 2017; Aktaran. Köseoğlu & Bayır, 2011).

Bu araştırma konusunda yapılmış bir araştırmaya ilgili literatürde rastlanmamış olması, nitel araştırma modelinde bir çalışma olması, yazma-çizme testi gibi çok fazla tanınmayan ve klasik olmayan bir ölçme aracının kullanılarak hazırlanmış olması bakımından elde edilen sonuçların alana farklı bir bakış açısı kazandıracağı umulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına ilişkin kavramsal/bilişsel yapılarını görüşleriyle analiz etmektir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çizimlerinden ve yazımlarından ü*niversitedeki dersler* kavramına ilişkin kavramsal/bilişsel yapılarını görüşleriyle analiz etmektir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olguyu bulunduğu doğal gerçek yaşam çerçevesi içinde belirleyen, verilerin olabildiğince ayrıntılı, doğrudan ve mümkün olduğunca katılımcıların ifadeleriyle desteklenerek sunulması gerektiğini vurgulayan oldukça önemli bir desendir (Neuman, 2006; Patton, 1990; Punch, 2005). Bu çalışmada ise, öğretmen adaylarının çizimlerinden üniversitedeki dersler kavramına ilişkin kavramsal yapıları analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının hem çizimlerinden hem de yazarak açıkladıkları ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

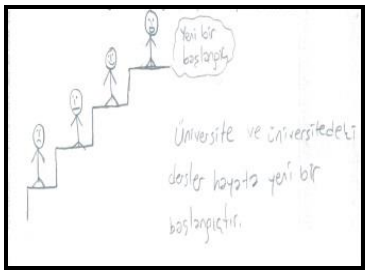
Bu araştırma 2016–2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 73 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışma için 73 öğretmen adayının yeterli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Luborsky ve Rubinstein (1995), nitel çalışmalar konuyla ilişkili amaç ve hedefleri ne kadar iyi karşıladığına göre ve örneklemdeki birimlerin uygunluğuyla değerlendirilmelidir vurgusu yapmaktadırlar. Bahsedilen birimlerin kişiler, kelimeler, gözlemler, olaylar, aktiviteler, sosyal süreç ya da çalışmadaki herhangi bir konu olabileceği ifade edilmektedir. Bu kapsamda amaçlı çalışma grubu seçiminde ölçüt örneklemesi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine inceleyebilmesi için belirli örnek olay türleri belirlemek istendiğinde kullanılır (Neuman, 2006). Bu noktada karşılaşılabilecek problemleri en aza indirebilmek ve araştırmanın niteliğini arttırabilmek amacıyla bazı kriterler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının seçiminde çalışmaya gönüllü

katılmak istemek, araştırmacıların kolay ulaşabilirliği, mümkün olduğunca farklı öğretmenlik branşlarından katılımın sağlanması, öğretmen adaylarının anlamadıkları konuları açıklayarak onlara yardımcı olabilmek gibi kriterler dikkate alınmıştır. Sonuçta eğitim fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 73 öğretmen adayının katılımıyla araştırma hazırlanmıştır.

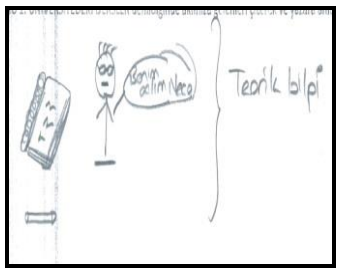
Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak çizme-yazma tekniği kullanılarak, katılımcıların "üniversitedeki dersler" kavramıyla ilgili kavramsal yapılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

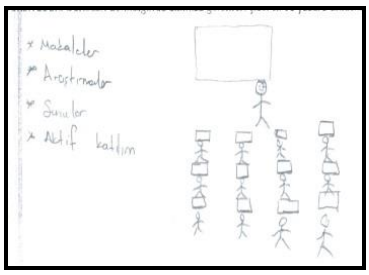
Çizme-yazma tekniği farklı konularda farklı branşlarda ve farklı sınıflarda pek çok araştırmada kullanıldığı görülmektedir (Çetin & Işık, 2014; Ekici & Ilgın Bilici, 2017; Kalaycı, 2017; Kurt, Ekici, Aktaş & Aksu, 2013; Nyachwayaa ve diğerleri, 2011). Bu teknikte öğrencilerin çizim yetenekleri değerlendirilmekle birlikte asıl amaç (Reis ve diğerleri, 2002), öğrencilerin bir konu hakkındaki kavramsal algılarını belirlemektir. Uluslararası geçerliliği olan karşılaştırmalara olanak sağlayan değerlendirme yöntemlerinden biri olarak bilinen bu teknik; bireylerin kavramlarla ilgili gizli kalmış düşünce, anlama, tutumlar hakkında ve kavramsal yapıyla ilgili görsel imajı ortaya çıkarmayı amaçlayan doğal ve yüksek nitelikli veriler elde edilmesi açısından oldukça yararlıdır (Backett-Milburn & Mckie, 1999;Borthwick, 2011; Christensen & James, 2000; Ekici & Ilgın Bilici,2017; Ozden, 2009; Patrick & Tunnicliffe, 2010; Prokop ve diğerleri, 2009; Zoldosova & Prokop, 2007). Bu kapsamda öğrencilerin 10 dakika içinde "*Üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili bildiklerinizi çizerek ve yazarak anlatınız*?" sorusuna bildiklerini detaylıca ifade etmeleri istenmiştir. Çizim A'da, Çizim B'de ve Çizim C'de çizme-yazma tekniğine ait örneklere yer verilmiştir.



Çizim A: *Ö37*



Çizim B: *Ö51*



Çizim C*: Ö67*

Öğretmen adaylarının cevap kağıtlarından çizme- yazma tekniğine örnekler

Verilerin Analizi

Bu süreçte verilerin analizinde NVivo9.3 programından yararlanılmıştır. Nitel modeldeki araştırmalarda toplanan verilerin değerlendirilmesinde en fazla içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Bu noktada ü*niversitedeki dersler* kavramına ait kavramsal çerçeve belli olmadığından içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer veri kaynağı materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Bogdan & Biklen, 2007; Cohen ve diğerleri, 2007; Leblebici & Kılıç, 2004). Kısacası içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kodlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde anlamlı olarak düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışmada toplanan verilerin analizi oldukça detaylı bir süreçten

geçmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin cevap kağıtlarının analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarda yapılmıştır;

(1) kağıtların incelenme aşaması,

(2) uygun olmayan kağıtları eleme aşaması,

(3) tekrar derleme aşaması,

(4) katılımcıların cevap kağıtlarının 1'den 73'e kadar numaralandırılması aşaması,

(5) değerlendirilmeye uygun olan kağıtlardan kodların belirlenmesi aşaması,

(6) kategori ve alt kategori geliştirme aşaması,

(7) kodların incelenerek kategori ve alt kategorilere dağılımının belirlenmesi aşaması,

(8) geçerlik ve güvenirliğin sağlanma aşaması,

(9) elde edilen kodların frekanslarının hesaplanması aşaması ve

(10) verilerin yorumlanması aşamasıdır (Ekici,2016a,b).

Ayrıca metin içinde üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili öğrencilerin çizimlerine katılımcı numarası belirtilerek "(Ö5, Ö47…vb)" işareti içinde aynen alıntı yapılarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik oldukça önemli konulardan biridir. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla üç önemli işlem yapılmıştır:

(a) Verilerin kodlanması ve veri analiz süreci kapsamında kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığıyla ilgili yapılanlar detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka ve diğerleri, 2004; Daymon & Holloway, 2003),

(b) Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğrenci çizim ve yazımlarından örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir (Roberts & Priest, 2006; Wiersma & Jurs, 2005) ve

c) Yorumlarda ilgili araştırmalar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Ratcliff, 1995).

Bu nedenle literatür detaylıca incelenerek araştırmalardaki benzer ve farklı bulgular belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak çizme-yazma tekniği kullanılarak öğrencilerin üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarının belirlendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ise, araştırmada ulaşılan kavramsal kategoriler altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri ve alt kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve kategori listesine son şekli verilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı "Görüş birliği" ya da "Görüş ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bir araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde diğer araştırmacının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak

hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik % 90 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarına ait verilerin analizi ve modelin oluşturulmasında NVivo9.3 programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çizme-yazma tekniğiyle elde edilen bulgular düzenlendikten sonra öğrencilerin açıklamalarına ve son bölümde öğrencilerin üniversitedeki dersler kavramı konusundaki kavramsal yapılarına ait modele yer verilmiştir

Tablo 1.Öğretmen Adaylarının *Üniversitedeki Dersler* Kavramıyla İlgili Kavramsal Yapılarına Ait Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Çizim (f)	Yazım (f)
1. Tutum	Olumlu tutum	Gülen insan yüzü	45	-
		Arkadaşlığı geliştirir	27	1
		Şiir gibidir	23	1
		Ufkunu açmak	23	23
		Eğitici ve öğretici	20	13
		Ders dinleyen öğrenciler	20	7
		Güzel vakit geçirmek	15	1
		Oyun oynamak	10	-
		Takım oluşturma	3	11
	Toplam=243		***186***	***57***
	Olumsuz tutum	Kızgın insan	53	-
		Çöp kutusu	9	-
		Ezber	-	7
		Anlamıyorum	-	7
		Ölüyorum	4	4
		Offff bıktım	1	33
		Offf	1	3
		Karda arabaların çarpışması	1	1
		Kar yapıyor-soğuk ve kardan adam	1	-

		Yokuş	1	1
		İlerlemesi zor olan yol	1	1
		Çıkılması zor dağ	1	1
		Kocaman bir soru işareti	1	-
		Merdiven	7	-
		Kürek çekmek	1	-
		Havuzda boğulmak	1	-
		Ankara'da olmak	1	-
		Koşarak kurtulmak	1	-
		Uykusuzluk	1	1
		Sinir bozuculuk	1	1
		Kafası karışık	11	1
		Karmaşa	1	1
		Vize	1	3
		Finaller	1	3
		Hep uyumak	-	1
		İki duvar arasına sıkışmak	1	-
		Elektrik çarpması	1	-
		Hayal kırıklığı	1	1
		Hep teorik bilgi	-	1
		Saatin çalmasından nefret ediyorum	1	1
		X'li dersler	-	1
		Sudan çıkmış balık olmak	1	1
		Devamsızlık problemi	-	1
		Sigara içmek	1	-
		Sürekli dinlemek	1	1
		Sistemin yetersizliği	-	1
		İntihar sebebi	-	1

		Vakit öldürmek	-	1
	Toplam:146		***106***	***40***
	Toplam=389		***186+106***	***57+40***
2.Dersle ilgili materyal		Kitap	60	6
		Kalem	44	2
		Silgi	44	2
		Tahta	23	1
		Beyin	15	-
		Projeksiyon	9	-
		Saat	5	-
		Kitaplık	5	-
		Ansiklopedi	4	1
		Şiir kitabı	1	1
	Toplam=227		***214***	***13***
3.Öğretim Elemanı		Öğretim elemanı	36	5
		Yaşlı hoca	17	-
		Bayan hoca	11	-
		Erkek hoca	7	-
		Çok sert hoca	1	1
	Toplam=94		***88***	***6***
4. Ders İşleme Şekli		Okuma	-	10
		Yazma	-	10
		Dinleme	-	10
		Konuşma	-	10
		Tren vagonları gibi bilgilerin ard ardına verilmesi	1	8
		Anlatma	-	8
		Deney yaptırma	-	6
		Öğrencilerin sunum yapması	4	5

		Tahtada konuşma	-	3
		Makale sunma	-	1
		Sunular	-	1
		Araştırmalar	-	1
		Aktif katılım	-	1
	Toplam=82		***~~5~~***	***77***
5.Belirsizlik		Hediye paketi	24	3
		Evren	13	1
		Zor ve yorucu	-	3
		Öneminin farkında olmama	-	4
		Girdap	9	-
		Labirent	6	-
	Toplam=60		***49***	***11***
6.Öğrenebilmenin gerekleri		Kütüphane	17	5
		Üniversite	10	-
		Arkadaşlar	5	5
		Öğreticiler	5	7
		Arılar gibi çalışmak	1	3
	Toplam=58		***38***	***20***
7. Gereklilik		Yapboz	-	5
		Merdiven çıkmak	10	1
		Güneş	7	3
		Yol haritası dersler	3	1
		Meslek seçimi	3	2
		Yol	3	-
		Ekmek	2	-
		Simit	2	-
		Merdivenin her bir basamağı üniversitedeki derslerin biridir	2	1

		Hayata atılmanın başlangıcı		3
		Gerekli dersler-gereksiz dersler	3	4
		İş bulmak		2
	Toplam=56		***35***	***21***
8.Emek gerektirmesi		Ağaç yetiştirmek	13	1
		Yapboz çözebilmek	11	1
		Duvar örmek	10	1
		Uzun zaman alması	-	1
		Hep çalışmak	-	1
		Denizde yüzmek	-	1
		Yeni bir başlangıç noktası	-	1
		Her derse yetişebilmek	-	3
		Tüm dersler bir bütün halinde emek verilirse etkili olur	-	3
		Yokuş çıkmanın zorlukları	***-***	***2***
	Toplam=49		***34***	***15***
9.Üniversitede ders yapılan yerler		Sınıf	6	-
		Anfi	5	5
		Kütüphane	1	1
		Laboratuvar	3	1
		Sıralar-sandalyeler-oturacak yerler	3	-
		Bahçe	1	3
		Hocanın odası	-	1
		Okul binası	1	-
	Toplam=31		***20***	***11***
Genel Toplam	***116 kelime***		***1046 tekrar***	

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında çizme-yazma tekniğiyle toplam 9 kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerin Tutum kategorisi (f=389), Dersle ilgili materyal kategorisi (f=227), Öğretim elemanı kategorisi (f=94), Ders işleme şekli kategorisi (f=82), Belirsizlik kategorisi (f=60), Öğrenebilmenin gerekleri kategorisi (f=58), Gereklilik kategorisi (f=56), Emek gerektirmesi kategorisi (f=49) ve Üniversitede ders yapılan yerler kategorisi (f=31) olarak sıralandığı belirlenmiştir. Bu noktada hem çizimlerin hem de yazımların birbirine destekler şekilde ifade edildikleri belirlenirken çizimlerin yazımlardan daha fazla frekans değerine sahip olduğu görülmüştür. Aşağıda bu kategorilerde yer alan kavramlara ait çizim ve yazım frekanslarına ait değerlere yer verilmiştir.

Tutum kategorisi toplam iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar olumlu tutum ve olumsuz tutum şeklinde belirlenmiştir. Olumlu tutum alt kategorisinde 8 kavram toplam 186 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Gülen insan yüzü (çizim f=45, yazım f=0) kavramı belirtilirken, bunu Arkadaşlığı geliştirir (çizim f=27, yazım f=1), Şiir gibidir (çizim f=23, yazım f=1), Ufkunu açmak (çizim f=23, yazım f=23), Eğitici ve öğretici (çizim f=20, yazım f=13), Ders dinleyen öğrenciler (çizim f=20, yazım f=7), Güzel vakit geçirmek (çizim f=15, yazım f=1), Oyun oynamak (çizim f=10, yazım f=0) ve Takım oluşturma (çizim f=3, yazım f=11) olarak sıralanmaktadır.

Olumsuz tutum alt kategorisinde 38 kavram toplam 106 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Kızgın insan (çizim f=53, yazım f=0) kavramı belirtilirken, bunu Çöp kutusu (çizim f=9, yazım f=0), Ezber (çizim f=0, yazım f=7), Anlamıyorum (çizim f=0, yazım f=0), Ölüyorum (çizim f=4, yazım f=4), Offff bıktım (çizim f=1, yazım f=33), Offf (çizim f=1, yazım f=3), Karda arabaların çarpışması (çizim f=1, yazım f=1), Kar yapıyor-soğuk ve kardan adam (çizim f=1, yazım f=0), Yokuş (çizim f=1, yazım f=1), İlerlemesi zor olan yol (çizim f=1, yazım f=1), Çıkılması zor dağ (çizim f=1, yazım f=1), Kocaman bir soru işareti (çizim f=1, yazım f=0), Merdiven (çizim f=7, yazım f=0), Kürek çekmek (çizim f=1, yazım f=0), Havuzda boğulmak (çizim f=10, yazım f=0), Ankara'da olmak (çizim f=1, yazım f=0), Koşarak kurtulmak (çizim f=1, yazım f=0), Uykusuzluk (çizim f=1, yazım f=1), Sinir bozuculuk (çizim f=1, yazım f=1), Kafası karışık (çizim f=11, yazım f=1), Karmaşa (çizim f=1, yazım f=1), Vize (çizim f=1, yazım f=3), Finaller (çizim f=1, yazım f=3), Hep uyumak (çizim f=0, yazım f=1), İki duvar arasına sıkışmak (çizim f=1, yazım f=0), Elektrik çarpması (çizim f=1, yazım f=0), Hayal kırıklığı (çizim f=1, yazım f=1), Hep teorik bilgi (çizim f=0, yazım f=1), Saatin çalmasından nefret ediyorum (çizim f=1, yazım f=1), X'li dersler (çizim f=0, yazım f=1), Sudan çıkmış balık olmak (çizim f=1, yazım f=1), Devamsızlık problemi (çizim f=0, yazım f=1), Sigara içmek (çizim f=1, yazım f=0), Sürekli dinlemek (çizim f=1, yazım f=1), Sistemin yetersizliği (çizim f=0, yazım f=1), İntihar sebebi (çizim f=0, yazım f=1) ve Vakit öldürmek (çizim f=3, yazım f=11) olarak sıralanmaktadır.

Dersle ilgili materyal kategorisinde 10 kavram toplam 214 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Kitap (çizim f=60, yazım f=6) kavramı belirtilirken, bunu Kalem (çizim f=44, yazım f=2), Silgi (çizim f=44, yazım f=2), Tahta (çizim f=23, yazım f=1), Beyim (çizim f=15, yazım f=0), Projeksiyon (çizim f=9, yazım f=0), Saat (çizim f=5, yazım f=0), Kitaplık (çizim f=5, yazım f=0), Ansiklopedi (çizim f=4, yazım f=1) ve Şiir kitabı (çizim f=1, yazım f=1) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretim elemanı kategorisinde 5 kavram toplam 94 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Öğretim elemanı (çizim f=36, yazım f=5) kavramı belirtilirken, bunu Yaşlı hoca (çizim f=17, yazım f=0), Bayan hoca (çizim f=11, yazım f=0), Erkek hoca (çizim f=7, yazım f=0) ve Çok sert hoca (çizim f=1, yazım f=1) şeklinde sıralanmaktadır.

Ders işleme şekli kategorisinde 13 kavram toplam 82 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Okuma (çizim f=0, yazım f=10) kavramı belirtilirken, bunu Yazma (çizim f=0, yazım f=10), Dinleme (çizim f=0, yazım f=10), Konuşma (çizim f=0, yazım f=10), Tren vagonları gibi bilgilerin ard ardına verilmesi (çizim f=1, yazım f=8), Anlatma (çizim f=0, yazım f=8), Deney yaptırma (çizim f=0, yazım f=6), Öğrencilerin sunum yapması (çizim f=4, yazım f=5), Tahtada konuşma (çizim f=0, yazım f=3), Makale sunma (çizim f=0, yazım f=1), Sunular (çizim f=0, yazım f=1), Araştırmalar (çizim f=0, yazım f=1) ve Aktif katılım (çizim f=0, yazım f=1) şeklinde sıralanmaktadır.

Belirsizlik kategorisinde 6 kavram toplam 60 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Hediye paketi (çizim f=24, yazım f=3) kavramı belirtilirken, bunu Evren (çizim f=13, yazım f=1), Zor ve yorucu (çizim f=0, yazım f=3), Öneminin farkında olmama (çizim f=0, yazım f=4), Girdap (çizim f=9, yazım f=0) ve Labirent (çizim f=6, yazım f=0) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenebilmenin gerekleri kategorisinde 5 kavram toplam 58 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Kütüphane (çizim f=17, yazım f=5), Üniversite (çizim f=10, yazım f=0), Arkadaşlar (çizim f=5, yazım f=5), Öğreticiler (çizim f=5, yazım f=7) ve Arılar gibi çalışmak (çizim f=1, yazım f=3) kavramları belirtilmiştir.

Gereklilik kategorisinde 12 kavram toplam 56 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Yapboz (çizim f=0, yazım f=5), Merdiven çıkmak (çizim f=10, yazım f=1), Güneş (çizim f=7, yazım f=3), Yol haritası dersler (çizim f=3, yazım f=1), Meslek seçimi (çizim f=3, yazım f=2), Yol (çizim f=3, yazım f=0), Ekmek (çizim f=2, yazım f=0), Simit (çizim f=2, yazım f=0), Merdivenin her bir basamağı üniversitedeki derslerin biridir (çizim f=2, yazım f=1), Hayata atılmanın başlangıcı (çizim f=0, yazım f=3), Gerekli dersler-gereksiz dersler (çizim f=3, yazım f=4) ve İş bulmak (çizim f=0, yazım f=2) kavramları belirtilmiştir.

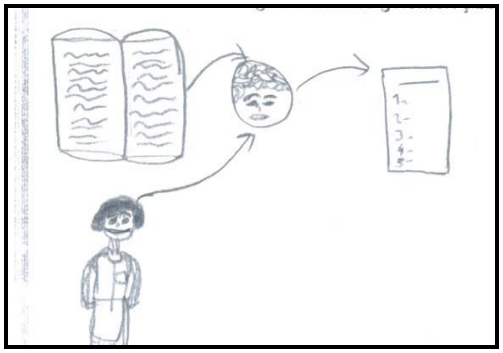
Emek gerektirmesi kategorisinde 10 kavram toplam 49 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Ağaç yetiştirmek (çizim f=13, yazım f=1), Yapboz çözebilmek (çizim f=11, yazım f=1), Duvar örmek (çizim f=10, yazım f=1), Uzun zaman alması (çizim f=0, yazım f=1), Hep çalışmak (çizim f=0, yazım f=1), Denizde yüzmek (çizim f=0, yazım f=1), Yeni bir başlangıç noktası (çizim f=0, yazım f=1), Her derse yetişebilmek (çizim f=0, yazım f=3), Tüm dersler bir bütün halinde emek verilirse etkili olur (çizim f=0, yazım f=3) ve Yokuş çıkmanın zorlukları (çizim f=0, yazım f=2) kavramları belirtilmiştir.

Üniversitede ders yapılan yerler kategorisinde 8 kavram toplam 31 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Anfi (çizim f=5, yazım f=0), Sınıf (çizim f=6, yazım f=5), Kütüphane (çizim f=1, yazım f=1), Laboratuvar (çizim f=3, yazım f=1), Sıralar-sandalyeler-oturacak yerler (çizim f=3, yazım f=0), Bahçe (çizim f=1, yazım f=3), Hocanın odası (çizim f=0, yazım f=1) ve Okul binası (çizim f=1, yazım f=0) kavramları belirtilmiştir.

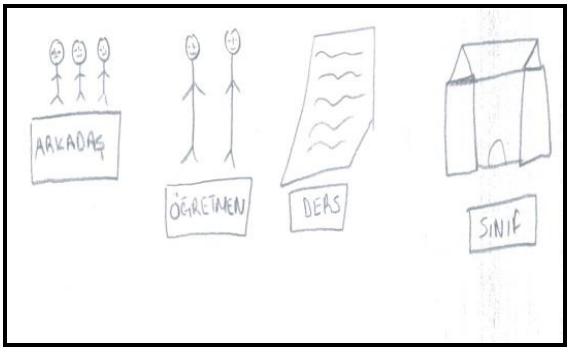
Tablo 1'de öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili pek çok çizim yaptıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik olarak tüm kategorilerde çizimler yaptıkları belirlenmiş olup en fazla dersle ilgili materyaller kategorisinde çizimler yapıldığı belirlenmiştir. Dikkat edileceği gibi öğretmen adaylarının görüşlerini belirtmek amacıyla çok zengin bakış açılarıyla çizimler yaptıkları ve gerektiği noktalarda çizimlerini yazımlarla destekledikleri görülebilmektedir. Bu kategorilerden her birine ait örnek çizimlere aşağıda yer verilmektedir.

Tutum kategorisine ait çizim örnekleri

Olumlu tutum alt kategorisine ait çizim örnekleri

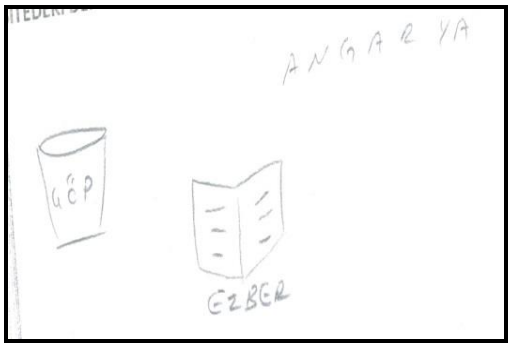


Çizim 4: *Ö15*

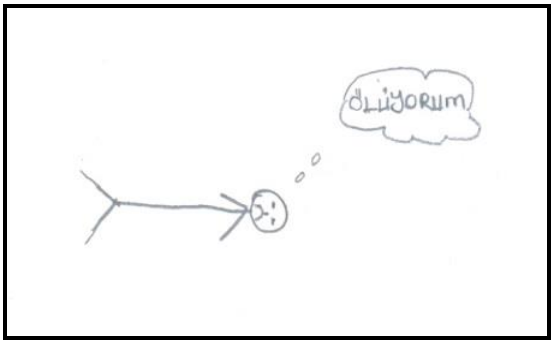


Çizim 5: *Ö29*

Olumsuz tutum alt kategorisine ait çizim örnekleri

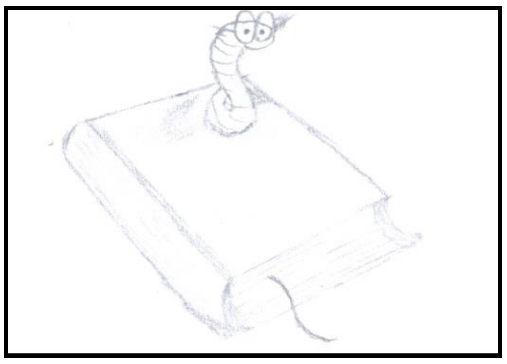


Çizim 6: *Ö8*

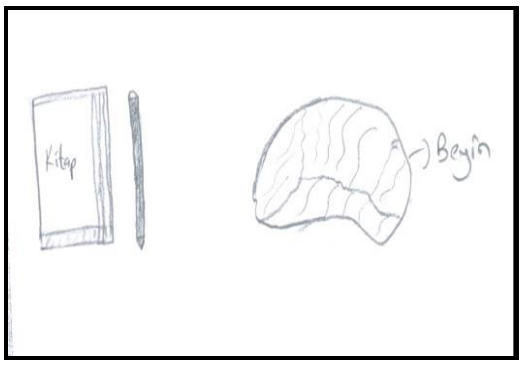


Çizim 7: *Ö18*

Dersle ilgili materyal kategorisine ait çizim örnekleri

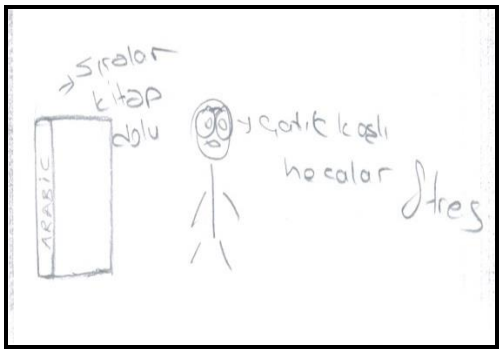


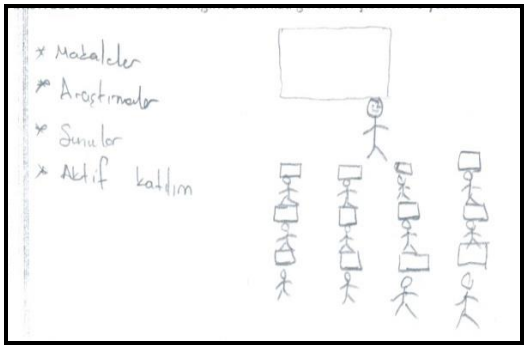
Çizim 8: *Ö2*



Çizim 9:*Ö7*

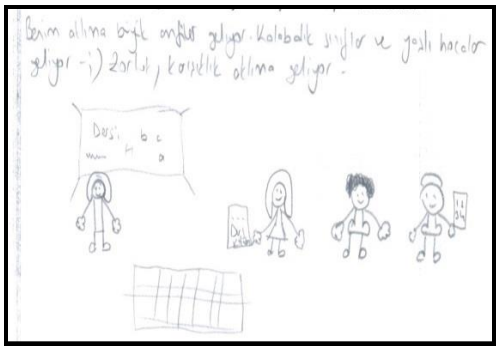
Öğretim elemanı kategorisine ait çizim örnekleri

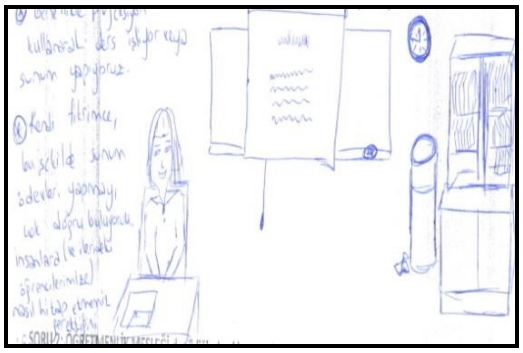




Çizim 10: *Ö3* ***Çizim 11:*** *Ö67*

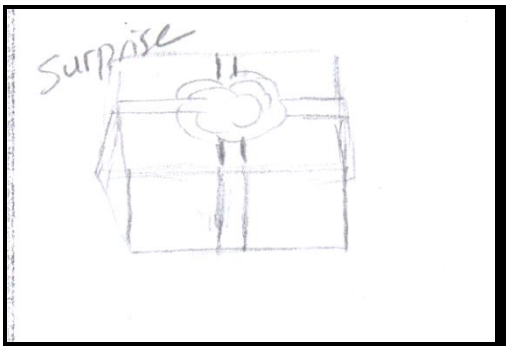
Ders işleme kategorisine ait çizim örnekleri





Çizim 12: *Ö17* ***Çizim 13:*** *Ö30*

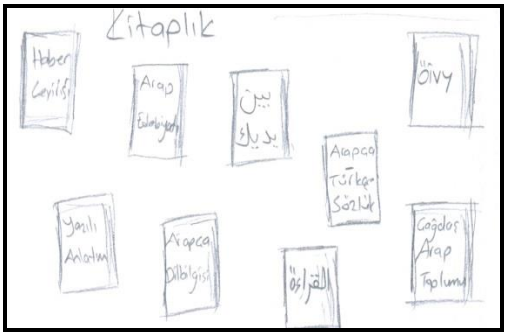
Belirsizlik kategorisine ait çizim örnekleri

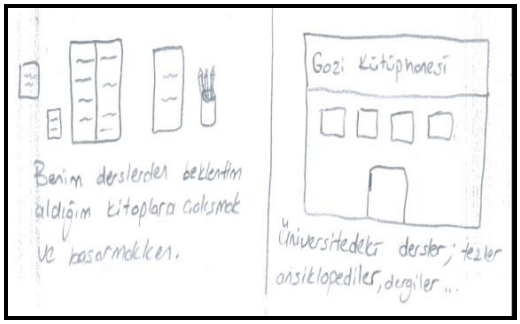




Çizim 12: *Ö5* ***Çizim 13:*** *Ö13*

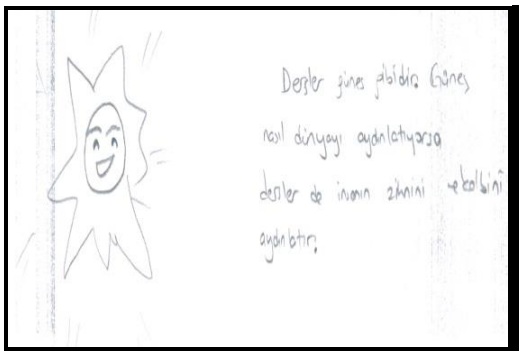
Öğrenebilmenin gerekleri kategorisine ait çizim örnekleri





Çizim 12: *Ö6* ***Çizim 13:*** *Ö12*

Gereklilik kategorisine ait çizim örnekleri

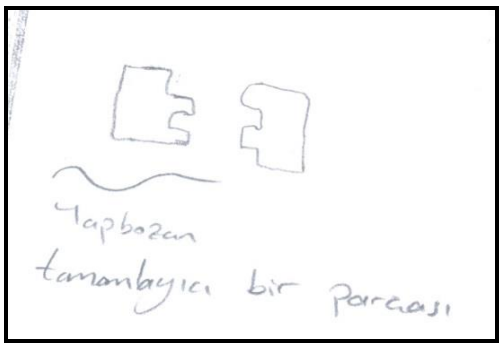


Çizim 12: *Ö10*



Çizim 13: *Ö11*

Emek gerektirmesi kategorisine ait çizim örnekleri

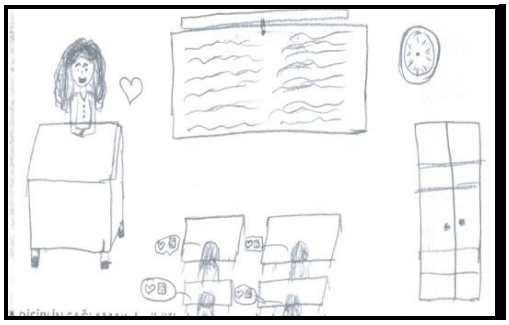


Çizim 12: *Ö9*

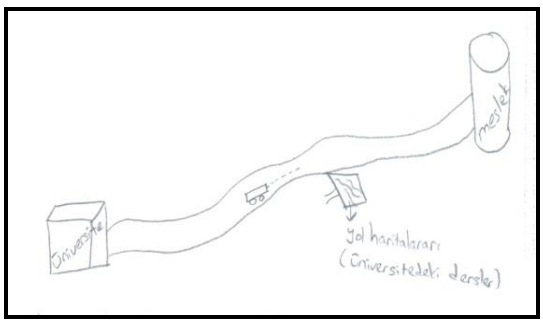


Çizim 13: *Ö20*

Üniversitede ders yapılan yerler kategorisine ait çizim örnekleri

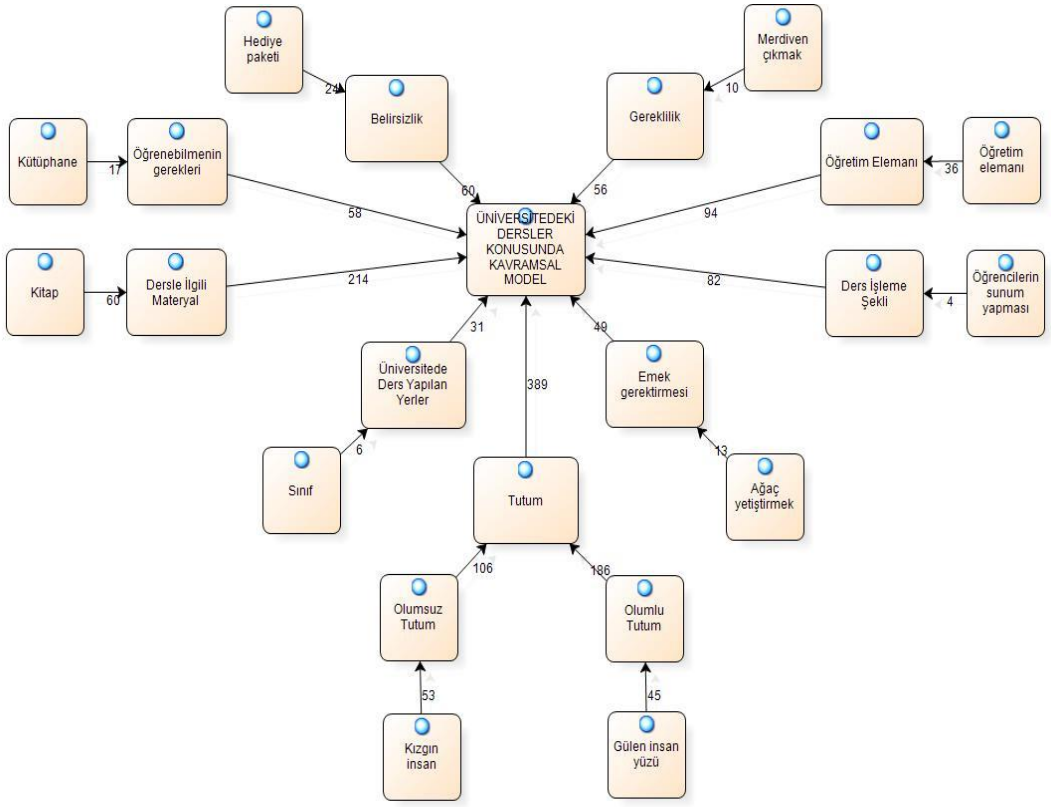


Çizim 12: *Ö12*



Çizim 13: *Ö23*

Aşağıda Model 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarına ait kategori, alt kategorilerin ve en yüksek frekanslı kodların dağılımına yönelik modele yer verilmiştir. Modelde görüldüğü gibi araştırma verilerinden elde edilen temel kategoriler ve alt kategorilere ait öğretmen adaylarının kavramsal yapılarına ait frekans değerleri verilmektedir. Buna göre en yüksek frekans değerline sahip kategori tutum ve en düşük frekans değerine sahip kategori ise üniversitede ders yapılan yerler kategorisidir. Diğer taraftan gülen insan yüzü ve kızgın insan çizimleri frekans değerleri en yüksek olan kodları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 116 kavramı 1046 defa tekrar etmiş olmaları konuyla ilgili oldukça geniş bir bakış açısıyla görüşlerini ifade ettiklerini yansıtmakta olup toplam 9 kategori ve 2 alt kategorinin tespit edilmesi de bu bulguyu destek niteliktedir.



Model 1: Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarına ait kategori ve alt kategorilerin dağılımı

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çizimlerinden ve yazımlarından ü*niversitedeki dersler* kavramına ilişkin kavramsal yapıları belirlenmiştir. Etkili öğretmen, yeterli alan bilgisinin yanında, uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini öğrencilerin bireysel farklılık ve yeterliliklerine göre belirleyen, ölçmenin doğasını ve sınırlılıklarını bilerek değerlendirmesine olabildiğince objektiflik kazandıran, destekleyici sınıf yönetimi anlayışını merkeze alan ve eğitim sürecinin her aşamasında uygun rehberlik davranışlarını sergileyebilendir (Dillon ve Muguire, 1998; Engin, 2012; Nunan, 2004).

Belirtilen bu nitelikli davranışlar ise ancak öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle sağlanabilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının aldıkları dersler bu kadar önemli ise öğretmen adaylarının bu derslere olan bakış açıklarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarında çizme-yazma tekniğiyle toplam 9 kategori belirlenmiştir. 9 kategoride toplam 116 ayrı kavram toplam 1046 defa tekrar edilmiştir. Bu tekrarlar öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik olarak zengin bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir.

En kapsamlı kategorinin Tutum kategorisi (f=389) olduğu belirlenirken tutum kategorisinin olumlu tutum ve olumsuz tutum olmak üzere iki alt kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Kapsam açısından diğer kategorilerin ise Dersle ilgili materyal kategorisi (f=227), Öğretim elemanı kategorisi (f=94), Ders işleme şekli kategorisi (f=82), Belirsizlik kategorisi (f=60), Öğrenebilmenin gerekleri kategorisi (f=58), Gereklilik kategorisi (f=56), Emek gerektirmesi kategorisi (f=49) ve Üniversitede ders yapılan yerler kategorisi (f=31) olarak sıralandığı belirlenmiştir. Bu noktada hem çizimlerin hem de yazımların birbirine destekler şekilde ifade edildikleri belirlenirken çizimlerin yazımlardan daha fazla frekans değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının görüşlerini çizerek anlatmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir.

Frekans değerleri en yüksek olan çizim kavramları Kitap (f=60), Kızgın insan (f=53), Gülen insan yüzü (f=45), Kalem (f=44), Silgi (f=44) ve Öğretim elemanı (f=36) olarak sıralanmış olup yazımlarda ise frekansı en yüksek olan kavramlar Offff bıktım (f=33), Ufkunu açmak (f=23), Okuma (f=10), Yazma (f=10), Dinleme (f=10) ve Konuşma (f=10) olarak sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramıyla ilgili kavramsal yapılarının belirlenmiş olan kategorilere göre dağılımı incelendiğinde aşağıdaki gibi bir dağılım dikkat çekmektedir.

Tutum kategorisi toplam iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar olumlu tutum ve olumsuz tutum şeklinde belirlenmiştir. Olumlu tutum alt kategorisinde 8 kavram toplam 186 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Gülen insan yüzü kavramı belirtilirken, bunu Arkadaşlığı geliştirir, Şiir gibidir, Ufkunu açmak, Eğitici ve öğretici, Ders dinleyen öğrenciler, Güzel vakit geçirmek, Oyun oynamak ve Takım oluşturma olarak sıralanmaktadır. Olumsuz tutum alt kategorisinde 38 kavram toplam 106 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Kızgın insan kavramı belirtilirken, bunu Çöp kutusu, Ezber, Anlamıyorum, Ölüyorum, Offff bıktım, Offf, Karda arabaların çarpışması, Kar yapıyor-soğuk ve kardan adam, Yokuş, İlerlemesi zor olan yol, Çıkılması zor dağ, Kocaman bir soru işareti, Merdiven, Kürek çekmek, Havuzda boğulmak, Ankara'da olmak, Koşarak kurtulmak, Uykusuzluk, Sinir bozuculuk, Kafası karışık, Karmaşa, Vize, Finaller, Hep uyumak, İki duvar arasına sıkışmak, Elektrik çarpması, Hayal kırıklığı, Hep teorik bilgi, Saatin çalmasından nefret ediyorum, X'li dersler, Sudan çıkmış balık olmak, Devamsızlık problemi, Sigara içmek, Sürekli dinlemek, Sistemin yetersizliği, İntihar sebebi ve Vakit öldürmek kavramları takip etmiştir. Dikkat edileceği gibi tutum kategorisi frekansı en yüksek olan kategori olarak belirlenmiştir. Ancak bu kapsamda incelendiğinde olumsuz tutum alt kategorisinin frekans olarak oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Çoğaltay (2016) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları derslerin yeterince etkili olmadığı yönünde olumsuz görüşe sahip olduklarını belirlemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının başlangıçtaki olumsuz tutumlarıyla ilgili olabilir. Tutum olumsuz ise derslerin çok yararlılığı ve gerekliliği yönünde de görüşlerin olumsuz olacağı söylenebilir. Ancak birçok öğretmen derslerinde bilgiyi veya bilişsel hedefleri esas alırken, bu hedeflere ulaşmada dinamik faktör olan tutumu, duygusal özellikleri göz ardı etmektedirler (Ülgen, 1997). Oysa Weinburg'a göre, öğrencilerin bilişsel

özellikleri yanında son zamanlarda duyuşsal alan hem eğitimin bir parçası olarak kabul edilmiş hem de araştırmalarda düşünülen bir odak nokta haline gelmiştir (Aktaran, Şahin Yanpar, Şahin ve Çakır; 2001:133-134). O yüzden tutum boyutu göz ardı edilmeden dikkatli incelenmelidir. Bu noktada nitel araştırma modeli kullanılarak detaylı araştırmalar hazırlanabilir.

Dersle ilgili materyal kategorisinde 10 kavram toplam 214 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Kitap kavramı belirtilirken, bunu Kalem, Silgi, Tahta, Beyim, Projeksiyon, Saat, Kitaplık, Ansiklopedi ve Şiir kitabı takip etmektedir. Derste kullanılan materyaller dersler açısından çok önemlidir. Kullanılan materyaller derslerin etkin öğrenilmesini sağlamaktadır.

Öğretim elemanı kategorisinde 5 kavram toplam 94 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Öğretim elemanı kavramı belirtilirken, bunu Yaşlı hoca, Bayan hoca, Erkek hoca ve Çok sert hoca şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim elemanı öğretmen adalarının ve genel olarak öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını da etkileyen boyutlardan biridir.

Ders işleme şekli kategorisinde 13 kavram toplam 82 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Okuma kavramı belirtilirken, bunu Yazma, Dinleme, Konuşma, Tren vagonları gibi bilgilerin ard ardına verilmesi, Anlatma, Deney yaptırma, Öğrencilerin sunum yapması, Tahtada konuşma, Makale sunma, Sunular, Araştırmalar ve Aktif katılım şeklinde sıralanmaktadır.

Belirsizlik kategorisinde 6 kavram toplam 60 defa hem çizim şeklinde hem de yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda en fazla Hediye paketi kavramı belirtilirken, bunu Evren, Zor ve yorucu, Öneminin farkında olmama, Girdap ve Labirent şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenebilmenin gerekleri kategorisinde 5 kavram toplam 58 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Kütüphane, Üniversite, Arkadaşlar, Öğreticiler ve Arılar gibi çalışmak kavramları belirtilmiştir.

Gereklilik kategorisinde 12 kavram toplam 56 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Yapboz, Merdiven çıkmak, Güneş, Yol haritası dersler, Meslek seçimi, Yol, Ekmek, Simit, Merdivenin her bir basamağı üniversitedeki derslerin biridir, Hayata atılmanın başlangıcı, Gerekli dersler-gereksiz dersler ve İş bulmak kavramları belirtilmiştir. Emek gerektirmesi kategorisinde 10 kavram toplam 49 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Ağaç yetiştirmek, Yapboz çözebilmek, Duvar örmek, Uzun zaman alması, Hep çalışmak, Denizde yüzmek, Yeni bir başlangıç noktası, Her derse yetişebilmek, Tüm dersler bir bütün halinde emek verilirse etkili olur ve Yokuş çıkmanın zorlukları kavramları belirtilmiştir. Üniversitede ders yapılan yerler kategorisinde 8 kavram toplam 31 defa yazım şeklinde tekrar edilmiştir. Bu kapsamda Anfi, Sınıf, Kütüphane, Laboratuvar, Sıralar-sandalyeler-oturacak yerler, Bahçe, Hocanın odası ve Okul binası kavramları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik olarak tüm kategorilerde çizimler yaptıkları belirlenmiş olup en fazla dersle ilgili materyaller kategorisinde çizimler yapıldığı belirlenmiştir. Dikkat edileceği gibi öğretmen adaylarının görüşlerini belirtmek amacıyla çok zengin bakış açılarıyla çizimler yaptıkları ve gerektiği noktalarda çizimlerini yazımlarla desteklediklerini görülmektedir.

Varış'a (1988) göre de, öğretmenlik; bilgi, beceri ile birlikte olumlu tutum ve davranış da gerektiren bir meslektir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar önemlidir. Çünkü araştırmalar bir öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve

bunları kapsayan kişiliği öğrenciyi etkilemektedir. Bu nedenle mutlaka öğretmen adaylarının olumlu tutumlar kazanmaları yönünde eğitim almaları sağlanmalıdır.

Belirlenen sonuçlar yönünde aşağıdaki öneriler belirtilebilir.

1.Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik algılarının en fazla frekansla ortaya çıktığı tutum kategorisinde yer alan olumsuz tutumlar hakkında detaylı veri toplayabilmek için görüşme yöntemi başta olmak üzere farklı veri toplama yöntemleriyle desteklenerek araştırmalar hazırlanabilir.

2.Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik algıları özellikle lisans eğitiminin ilk ve son yıllarına bağlı olarak karşılaştırmalı şekilde incelenebilir. Bu kapsamda karma model kullanılarak detaylı ve kapsamlı araştırmalar planlanabilir.

3.Öğretmen adaylarının üniversitedeki dersler kavramına yönelik olarak görüşlerinin neden bu kadar olumsuz olduğu araştırılmalıdır.

4.Sonuç olarak üniversitedeki dersler kavramına yönelik olarak özellikle deneysel çalışmalar planlanabilir. Çünkü sürecin analiz edildiği çalışmalarda (Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Ekici, 2008; Özer, 2012) etkin eğitimler sonucunda tutumların olumlu yönde gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Kaynaklar

Backett-Milburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory & Practice,* 14 (3), 387-398.

Bahar, M., Johnstone A.H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetic through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.

Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15 (1), 35-42.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for education (5th Ed). Boston: Pearson Education, Inc.

Borthwick, A. (2011). Children's perceptions of, and attitudes towards, their mathematics lessons. *In Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, ed. C. Smith, 31(1), 37–42. http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip31-1/BSRLM-IP-31-1-07.pdf adresinden 05 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.

Chong, S., Ling, L.E., & Chuan, G.K. (2011). Developing student teachers' professional ıdentities: An exploratory study. *International Education Studies,* 4(1), 30-38.

Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children*. London: Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(15), 33–53.

Cetin, G., Ozarslan, M., Isik, E., & Eser, H. (2013). Students' views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology,* Part B, *5* (1), 597-606.

Çoğaltay, N. (2016). Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice],* 6 (12), 51-66.

Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications.* London: Rout ledge.

Dillon, J., & Maguire, M. (1998). *Becoming a teacher.* Buckingham: Open University Press.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 98- 110.

Ekici, G. (2016a). Öğretmen adaylarının "Bilgisayar" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 15(3), 755-781.

Ekici, G. (2016b). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 17(1), 615-636.

Ekici, G., & Çelik, Ö. C. (2017). *Öğretmen adaylarının "üniversitedeki dersler" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması.* 9.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Kongre Tam Metin Kitabı, s. 906- 922, Ordu: Ordu Üniversitesi, 11 - 14 May, 2017.

Ekici, G., & Ilgın Bilici, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin "yuva" kavramına ilişkin bilişsel yapıları: hayat bilgisi dersinde nitel bir analiz örneği. *Journal of Computer and Education Research,* 5 (9), 1-30., 2017.

Engin, A. O. (2012). Öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel süreç açısından kısaca değerlendirilmesi ve eğitim fakültelerimizin temel sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 16 (52), 245-265.

Franzak, J.K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education,* 34(4), 258-280.

Gilbert, J.K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, Horses for courses? *International Journal of Science Education,* 20, 83-97.

Gilbert, J.K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, Whose voice? Whose ears? *International Journal of Science Education,* 20, 187-203.

Gussarsky, E., & Gorodetsky, M. (1988). On the chemical equilibrium concept: Constrained word associations and conception. *Journal of Research In Science Teaching*, 25 (5), 319-333.

Gussarsky, E., & Gorodetsky, M. (1990). On the concept "chemical equilibrium": The asociative framework. *Journal of Research In Science Teaching*, 27 (3), 197-204.

Hauslein, P.L., Good, R.G., & Cummins, C.L. (1992). Biology content cognitive structure: From science student to science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 939-964.

Hruschka, D.J., Schwartz, D., St.John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods, 16* (3), 307-331.

Johnstone, A.H,. & Moyniyan, T.F. (1985). The relationship between performances in word association tests and achievement in chemistry. *European Journal of Science Education*, 7 (1), 57-66.

Kalaycı, S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "prokaryot-ökaryot" konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 8 (3), 46-64.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 35 (1–2) , 1–14.

Knowles, J.G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. in I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, UK, & New York, NY: Routledge.

Kostova, Z., & Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP),* 2(2), 209-231.

Köseoğlu, F., & Bayır, E. (2011). Examining cognitive structures of chemistry teacher candidates about gravimetric analysis through word association test method. *Trakya University Educational Faculty Journal, 1*(1), 107-125.

Kurt, H., Ekici, G., Aksu, Ö., & Aktaş, M. (2013). Determining cognitive structures and alternative conceptions on the concept of reproduction (The case of pre-service biology teachers). *Creative Education, 4* (9), 572-587.

Leblebici, D.N., & Kılıç, M. (2004). *İçerik analizi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Luborsky, M.R., & Rubinstein, R.L. (1995). Sampling in qualitative research: Rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research,* 17 (1), 89-113.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Neuman, W. L. (2006). *Social research method: Qualitative and quantitative approaches.* Bacon USA: Pearson Education.

Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nyachwayaa, J.M., Mohameda, A-R., Roehriga, G.H. Woodb, N.B., Kernc, A.L., & Schneiderd, J.L. (2011). The development of an open-ended drawing tool: An alternative diagnostic tool for assessing students' understanding of the particulate nature of matter. *Chemistry Education Research and Practice,* 12 (2), 121-132.

Özden, M. (2009). Primary student teachers' ideas of atoms and molecules: Using drawings. *Education,* 129(4), 635-642.

Özer, B. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.

Patrick, P.G., & Tunnicliffe, S.D. (2010). Science teachers' drawings of what is inside the human body. *Journal of Biological Education,* 44 (2), 81-87.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* USA: Sage.

Prokop, P., Fancóvicóva, J., & Tunnicliffe, S.D. (2009). The effect of type of instruction on expression of children's knowledge: How do children see the endocrine and urinary system? *International Journal of Environmental & Science Education,* 4 (1), 75-93.

Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research–quantitative & qualitative approaches.* London: Sage.

Ratcliff, D. (1995). *Validity and reliability in qualitative research.*

http://qualitativeresearch.ratcliffs.net/validity.pdf adresinden 06.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Reiss, M.J., Tunnicliffe, S.D., Andersen, A.M., Bartoszeck, A., Carvalho, G.S., Chen, S.-Y., et al. (2002). An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education, 36* (2), 58-64.

Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20,* 41-45.

Shavelson, R.J. (1974). Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching, 11,* 231-249.

Şahin Yanpar, T., Şahin, B., & Çakır, Ö.S. (2001) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini tahmin eden çeşitli değişkenler ve tahmin etme güçleri. *Eğitim Araştırmaları,* 3-4, 133-138.

Uygun. S. (2008). *Ortaöğretim sosyal alanlar bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyarlılıkları.* 14–16 Mayıs 2008 tarihleri arasında Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde yapılan. I. Uluslararası sosyal bilimler eğitimi sempozyumunda sunulan bildiri. Çanakkale.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikoloji.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Tsai, C.-C. (2001). Probing students' cognitive structures in science: the use of a flow map method coupled with a meta-listening technique. *Studies in Educational Evaluation* 27, 257-268.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

West, L.H.T., Fensham, P.J, & Garrad, J.E. (1985). Describing the cognitive structures following instruction in chemistry. In L.H.T. West & A.L. Pines (Eds.) *Cognitive structures and conceptual change* (pp.29-49). Orlando, FL., Academic Press.

Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2005). *Research methods in education: An introduction.* Boston: Ally and Bacon.

Zoldosova, K., & Prokop, P. (2007). Primary pupils' preconceptions about child prenatal development.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının *"Öğrenme- Öğretme Kuram ve Yaklaşımları"* Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması

Prof. Dr. Gülay Ekici,

Gazi Üniversitesi, gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

Araş. Gör. Volkan Duran

Gazi Üniversitesi, volkan.duran8@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 63 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış bir formla belirlenmiştir. Bu formda öğretmen adaylarından "Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları…gibidir/benzer; Çünkü…." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik değeri % 93 olarak bulunmuştur. Araştırmada, öğretmen adayları öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili toplam 46 çeşit metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramını birbirinden farklı metaforlarla açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili en fazla güneş, kitap, ayna, hayat vb metaforları belirtmişlerdir. Geliştirilen bu metaforlar toplam 4 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından "Gerekli olan, Bilgi verici, Gerçek yaşamı anlatması ve Bir bütünü vurgulaması" olarak sıralanmaktadır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı için genelde cansız metaforların geliştirildiği belirlenmiştir. Kategoriler ve kategoriler kapsamında belirtilen metaforlar incelendiğinde, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramının bir öğretmen adayına yol gösterici olduğu, dersi eğlenceli hale nasıl getirebileceği, öğretmen adaylarına hayatın gerçeklerini anlatıcı özelliği olduğuna yönelik vurguları içermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak olumlu bakış açılarını belirtmelerine ve dersi sevdiklerini ifade etmelerine rağmen, sistematik düşünemedikleri ve kuramları gerçek hayatta kullanmakta zorlandıkları şeklinde olumsuz yönünde de görüşler belirtikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları literatürle tartışıldıktan sonra konuyla ilgili öneriler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı, metafor, nitel araştırma modeli

Determination Of Perceptions Of Preservice Teachers About The Concept Of "Learning-Teaching Theories And Approaches": A Metaphor Analysis Study

Absctract

The purpose of this research is to determine the metaphorical perceptions of preservice teachers about the concept of learning-teaching theories and approaches. The study was prepared by using a phenomenology design within the qualitative research model. The study group consists of a total of 63 preservice teachers. These preservice teachers were selected according to the purposeful sampling method. In the study, the metaphors of the preservice teachers on the concept of "learning-teaching theories and approaches" were determined with a semi-structured form. In this form, the preservice teachers are asked to complete "Learning-teaching theories and approaches are like… Because ..." clauses. Content analysis was used in the analysis of the data. The reliability of the research was calculated using the [Consensus/ (Consensus+ Divergence) x 100] formula. The average reliability between the encoders was found to be 93%. In this research, preservice teachers have developed 46 types of metaphors related to the learning-teaching theories and approaches concept. When these metaphors were examined, it was seen that the preservice teachers explained the learning-teaching theories and approaches concept with different metaphors. Preservice teachers stated metaphors such as sun, book, mirror, life, etc. the most related to the concept of learning-teaching theories and approaches. These metaphors were collected in 4 different categories. The categories are as following: "necessary, Informant, to tell the real life and to emphasize the whole"". It has been determined that non-living metaphors have been developed for learning-teaching theories and approaches concept. When the categories and metaphors are examined, it is emphasized that learning-teaching theories and approaches concept "guidance, how to make the lesson fun, the ability to tell the truth of life to teacher candidates. Despite the fact that preservice teachers express positive viewpoints and their love towards learning-teaching theories and approaches concept, they have made negative comments on the point that they cannot think systematically and have some difficulties using their knowledge when daily life. Suggestions regarding the subject were given after the study results discussed with literature.

Key Words: Preservice teacher, concept of learning-teaching theories and approaches, metaphor, qualitative research model

Giriş

Türkiye'de 1980'lerin başında öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır. Öğretmen yetiştirmenin özgün ve akademik kurumlarca, belirli bir yetkinlikle ve bilimsellikle icra edilmesi gereğinden, öğretmen yetiştirme işi üniversitelerin ükümlülüğüne girmiştir (Altan, 1998; Yüksek Öğretim Kurumu, [YÖK], 1998, 2007a, 2007b). Bu atılım, kaliteli öğretmenlerin meslek hayatına başlamasında ilerleyici bir değişim olarak kabul edilebilir (Duman, 2005; Kavcar, 2002).

Öğretmen eğitimi oldukça kapsamlı bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte formasyon eğitimi kapsamında alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri verilmektedir. Meslek

bilgisi derslerinde öğretmen adaylarının bireysel niteliklerinin dikkate alınarak aktif olacakları ve sorumluluk alacakları eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla yer verilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Kurt &Ekici, 2013). Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin anlatacağı konuyu çok iyi bilmesinin yanında nasıl öğreteceğini de çok iyi bilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2009). Bu nitelikleri kazandırmaya yönelik alanları kapsayan meslek bilgisi derslerinden biri de öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarıdır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarının kuramsal çerçevesi büyük ölçüde Marton ve Säljö (1976) tarafından yapılan nitel bir araştırmanın sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin inanç ve değer sistemleri onların kuramsal ve kavramsal temellendirmelerini etkileyen öğretme-öğrenme kuramları konusundaki anlayışı tercihlerini etkilemektedir. Bu tercihler ise onların sınıf içi uygulamalarına ve öğretim stratejilerine yansımaktadır (Cheng vd., 2009; Richardson, 1996). Chan ve Elliott (2004) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının onların öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ettiğini ve bu inançların öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen-öğrenci rollerini kapsadığını belirtmektedirler (Aypay, 2011). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının böylesine önemli bir ders olan öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Bunu incelemenin en güzel yollarından biri metaforlardır.

Bireylerin bir konuya ilişkin algılarını belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri metafor analizidir. Metafor sözcüğü köken olarak "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamına gelen Yunanca "metafora" sözcüğünden ve Fransızca métaphore sözcüğünden türemiştir. "Öte" anlamına gelen meta ve taşımak anlamındaki "pherein" kelimeleri birleşerek metafor kelimesini oluşturmuştur (Corbett ve Connors, 1999:122). Metafor öncelikle, bir şeyi, başka bir şeye dayalı olarak tasavvur etmenin bir yoludur ve temel işlevi anlayıştır. Metaforun özü, bir terimin başka bir terime dayalı olarak anlaşılması ve yaşanmasıdır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar bireyin zihninin belli bir anlayış biçiminden başka bir anlayış biçimine doğru geçişini; böylece bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesini sağlarlar (Saban, 2008). Metaforlar vasıtasıyla, aksi takdirde farklı görünebilen varlıklar arasındaki temel benzerliklerin farkına varılabilir (Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017; Ekici ve Çelik, 2017; Martineza, Sauledaa ve Huber, 2001), çünkü metaforlar zihinde birbirini etkileyen iki farklı fikrin bir araya getirilmesi ve böylece parçaların toplamından daha fazlasını üretilmesini sağlar (Cameron ve Deignan, 2006). Freud, metaforun bilinçaltında gerçekleşen düşüncelerin açığa çıkarılması yönünü vurgularken, ev metaforunu örnek göstermektedir. Bu örneği, zihnin bilinçdışı, bilinç öncesi ve bilince bağlı yönleri hakkındaki fikirlerini ve onun düşünce sistemine göre bastırma ve sınırlandırmanın ne olduğunu açıklamak için ortaya koymaktadır. Burada ev metaforu bilinçli

üretilen bir metafordur (Roediger, 1980). Yob'a (2003) göre de metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada metaforlar yardımıyla öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslere ilişkin algılarının farklı fikirlere dayalı olarak ortaya konulması hedeflenmiştir. Metaforları araştırmada kullanmanın çekici taraflarından biri bir metodolojik yöntem olarak metaforların bilgi ve yaşam deneyimlerini birbirleri ile ilgili ve anlamlı hale getirme ve ilişkilendirebilme kapasitesinde saklıdır (Black, 2013).

Alanyazın taramasına göre, öğretmen yetiştirme/ formasyon eğitimi/öğretmen adaylarının görüşleri alanında yapılan metaforik çalışmalar arasında, öğretmen adaylarının öğretmen (Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013); öğretmenlik mesleği (Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017); öğrenci (Saban, 2009); ders kitapları (Ceran, 2015); eğitim programı (Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2013); okul (Saban, 2008); müfettiş (Döş, 2009; Şahin ve Sabancı, 2018) ve üniversite hocası (Tortop, 2013) kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının özellikle dersler ile ilgili algılarını belirleyen metaforik algı çalışmalarının ise genellikle belirli bir ders üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının müzik (Umuzdaş ve Umuzdaş, 2013; Yazıcı, 2015); ölçme ve değerlendirme (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2016); felsefe (Yapıcı ve Köstereliođlu, 2016), okul uygulaması (Mete, 2013) ve üniversitedeki dersler (Ekici ve Çelik, 2017) derslerine ilişkin algıları metaforlar yardımıyla belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının *öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* kavramı ile ilgili algılarını inceleyen bir metafor analizi çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı hakkındaki algılarının belirlenmesinin, öğretmen yetiştirme sistemine oldukça önemli yararlı bilgiler kazandıracağı düşünülmektedir. Alger (2009) öğretmen adayı öğrencilerin okullarda ve üniversitelerde öğrenci olarak 10.000 saatten fazla öğretim aldıklarını ve bu öğretimin eski belleklerinde yeni deneyimlerden daha güçlü ve kalıcı olabileceğini söylemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı bakış acıları önem taşımaktadır. Bu noktada metaforların kullanımı, öğretmen adaylarının çeşitli eğitim kavramlarıyla ilgili tutumlarını ve algılamalarını belirlemede önemli bir araç olarak kullanılması oldukça önemli verilere kazandıracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforları analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2.Belirtilen metaforlar ortak özellik bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmanın ortak bir kabul gören tanımını yapmak oldukça güçtür. Bunun temel nedeni ise, nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uygun olması açısından bu araştırmada nitel araştırma modelinin kullanımı tercih edilmiştir. Detaylı özelliklerindeki farklılıklardan kaynaklı olarak nitel araştırma modelinde pek çok desen vardır. Bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanımı tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (McMillion, 2000; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim (fenomenoloji) deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Diğer bir ifadeyle olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji "*Gerçek nedir?*" sorusuna cevap arayan bir desendir. Olgubilim tanımlayıcı niteliğe sahip bir araştırma desenidir. Bu bağlamda genelleme yapmak bir amaç değil, olguları tanımlamak en önemli amaçlardan biridir (Akturan ve Esen, 2008; Patton, 1990). Bu çalışmada ise, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla tespit edilmiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada metaforların algıların belirlenmesinde kullanılabilecek güçlü bir araştırma aracı olduğu belirtilmektedir (Guerrero ve

Villamil, 2002; Inbar, 1996;). Birey benzetilen kavramı kendi anlam dünyasında yorumlamakta, metaforun temel aldığı konuyu, metaforun kaynağını ve bu konu ile kaynak arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Ekici ve Çelik, 2017)

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016–2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar dönemlerinde yapılmıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 63 öğretmen adayı katılmıştır. Bu çalışma için 63 öğretmen adayının yeterli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Luborsky ve Rubinstein (1995), nitel çalışmalar konuyla ilişkili amaç ve hedefleri ne kadar iyi karşıladığına göre ve örneklemdeki birimlerin uygunluğuyla değerlendirilmelidir vurgusu yapmaktadırlar. Bahsedilen birimlerin kişiler, kelimeler, gözlemler, olaylar, aktiviteler, sosyal süreç ya da çalışmadaki herhangi bir konu olabileceği ifade edilmektedir. Bu araştırma öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersini alan öğretmen adaylarının katılımıyla sağlanmış olup bu dersi alma kriterini karşılama şartı aranmıştır. Olgubilim deseninde düzenlenmiş araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olduğundan öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı çalışma grubu tercih edilmiştir. Farklı araştırmalarda (Coyne, 1997; Given, 2008; Knight ve diğerleri, 2013) amaçlı çalışma grubu seçiminde pek çok problemle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu kapsamda amaçlı çalışma grubu seçimindeki problemleri en aza indirebilmek ve araştırmanın niteliğini arttırabilmek amacıyla bazı kriterler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının seçiminde çalışmaya gönüllü katılmak istemek, araştırmacıların kolay ulaşabilirliği, mümkün olduğunca farklı öğretmenlik branşlarından katılımın sağlanması, öğretmen adaylarının anlamadıkları konuları açıklayarak onlara yardımcı olabilmek ve öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersini almış olmak gibi kriterler dikkate alınmıştır. Sonuçta eğitim fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 63 öğretmen adayının katılımıyla araştırma hazırlanmıştır (Ekici ve Çelik, 2017)

Veri Toplama araçları

Metafor araştırmalarında yarı yapılandırılmış soruların kullanımı tercih edilmektedir. Bu araştırmada da yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüş belirtme formu kullanılmıştır. Formda öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına ilişkin algılarını belirlemek için her bir öğretmen adayından *"Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları.....gibidir, Çünkü……."* cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İlgili literatürde farklı araştırmalarda bu görüş belirtme formunun metafor araştırmalarında en fazla tercih edilen veri toplama araçlarının başında geldiği belirtilmektedir (Döş, 2010; Linn, Sherman ve Gill, 2007; Pishghadam ve Pourali, 2011) ve bir soru kalıbı yapısındadır. Bu soru kalıbında, "*gibi*" kavramı genellikle "*metaforun konusu*" ile "*metaforun*

kaynağı" arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013), metaforun kendisinin, tek başına metaforun betimsel ve görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkaramayacağını, bunu takiben mutlaka *"niçin?"* veya *"neden?"* sorusunun sorulması gerektiğini belirtmektedir (Ekici ve Çelik, 2017). Bu nedenle araştırmada öğretmen adaylarının metaforlarını hangi anlamda kullandıklarını açıklamaları için *Çünkü….*sorusu sorularak, *öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* kavramına yönelik algılarının detaylı şekilde belirlenebilmesi hedeflenmiştir. Metaforların eğitim araştırmalarında kullanılmalarının yaygın nedenlerinden biri bir kavramı hedef kitleyle etkili iletişim kurabilecek şekilde resimlemek ve açıklamaktır (Midgley ve Trimmer, 2013).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde nitel araştırmalarda en sık kullanımı tercih edilen içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Falkingham ve Reeves (1998) içerik analizinin, veri yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Kısacası içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Verilerin içerik analizi oldukça detaylı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya uygun şekilde doldurulmuş olan ve toplam 63 kağıtta öğretmen adaylarının belirttikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci toplam on aşamada yapılmıştır. Bunlar;

(1) Kağıtların incelenmesi,

(2) Uygun olmayan kağıtların elenmesi aşaması,

(3) Kağıtların tekrar derlenmesi aşaması,

(4) Kağıtların sıralanması ve numaralandırılması aşaması,

(5) Metaforların incelenmesi aşaması,

(6) Kategorilerin geliştirilmesi aşaması,

(7) Metaforların kategorilere dağılımı aşaması

(8) Geçerlik ve güvenirlik aşaması,

(9) Metaforların frekanslarının hesaplanması aşaması ve

(10) Verilerin yorumlanması aşamasıdır (Ekici, 2016a,b).

Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması; nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik en önemli işlemlerin başında gelmekte ve pek çok işlemlerin yapılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla bazı işlemler yapılmıştır. Bunlar:

(a) Araştırmada elde edilen verilerin kodlanması ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka ve diğerleri, 2004),

(b) Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğretmen adaylarının açıklamalarından örnekler seçilerek bulgular ve tartışma-sonuç bölümlerinde yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013),

c) Literatür detaylı şekilde taranarak ilgili araştırmalar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır ve çalışmanın ilgili yerlerinde belirtilmiştir (Ratcliff, 1995).

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak yönünde ise, araştırmada belirlenilen kategorilerde yer alan kodların ilgili kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacıların kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve kategori listesine son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik % 93 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmen adaylarının görüşleri katılımcı numarası belirtilerek bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerinden örnekler verilirken vurgulanmıştır. Örneğin (K41) şeklinde belirtilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Nvivo9.3 programı kullanılmıştır. Kelime bulutu hazırlanmasında ise wordle programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik belirttikleri metaforlar, bu metaforların ilgili kategoriler altındaki dağılımı ve bu metaforlara yönelik olarak öğretmen adaylarının açıklamalarına örnekler verilerek sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar

Metafor sırası	Metafor adı	f	Metafor sırası	Metafor adı	f
1	Güneş	11	24	Hediye	1
2	Kitap	7	25	Ceza	1

3	Ayna	5	26	Bibliyografya	1
4	Hayat	4	27	Bilgisayar	1
5	Puzzle	3	28	Tohum ekmek	1
6	Deniz	3	29	Silah	1
7	Vitaminler	3	30	Arı	1
8	Uzay	3	31	Labirent	1
9	Zaman kaybı	2	32	Robot	1
10	Üniversiteye hazırlık dersleri	2	33	Ansiklopedi	1
11	Bulmaca	2	34	İlaç	1
12	Yemek yapmak	2	35	Futbol maçı	1
13	Oyun	2	36	Ekmek	1
14	Film	2	37	Dağ	1
15	Ölüm	2	38	Gökkuşağı	1
16	Süt	2	39	Tütün toplamak	1
17	Hedefi vurmak	2	40	Köprü	1
18	Yapboz	2	41	Masal kitabı	1
19	Yemek	2	42	Mesleğe hazırlık	1
20	Yol haritası	1	43	Navigasyon	1
21	Hayata başlangıç	1	44	Masal anlatmak	1
22	Hayatın bir parçası	1	45	Öğlen uykusu	1
23	Yokuş	1	46	Alışverişe çıkmak	1
				46 çeşit metafor	**88**

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının pek çok farklı metaforlar belirttikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak toplam 46 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 88 görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili en fazla belirttikleri metaforlar; *güneş, kitap, ayna, hayat, puzzle, deniz, vitaminler, uzay, zaman kaybı,*

üniversiteye hazırlık dersleri, bulmaca, yemek yapmak, oyun, film, ölüm, süt, hedefi vurmak, yapboz, yemek vb. olarak sıralanmıştır. Metaforların genel olarak belli konulara ait olmadığı ve oldukça farklı vurguları olan metaforlar oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan metaforların *arı* metaforu hariç tamamının cansız metaforlar olduğu ve bir nesne adının vurgulandığı veya bir sürecin vurgulandığı belirlenmiştir. Toplam 19 metaforun 11 ile 2 arasında tekrar edilme sıklığı olduğu belirlenirken, 27 metaforun ise birer kez tekrar edildiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı için en fazla *güneş* metaforunu ürettikleri görülmektedir. Belirtilen bu metaforla öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramını güneş kavramına olan algılarıyla benzerlik kurarak açıklamaya çalıştıkları veya bu dersin öğretmenlik sürecini bir güneşin etkisine yönelik algıladıklarından öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramını güneş olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların ortak özellikleri bakımından ayrıldıkları kategorilere göre sınıflandırılmasına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından *"Gerekli olan boyutu"*, *"Bilgi verici boyutu"*, *"Gerçek yaşamı anlatması boyutu"* ve *"Bir bütünü vurgulaması boyutu"* olarak sıralanmaktadır. Bu kategorilerin her birinde farklı sayılarda metaforlar belirtilmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde, öncelikle öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak gerekli olduğu algılarını belirten metaforları en fazla vurguladıkları belirlenirken, diğer taraftan öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersinin akademik bilgi verici boyutunun önemli olduğu, gerçek yaşamı anlatması boyutunun olduğu ve derslerin bir bütünü vurguladığı yönlerinin de olduğuna yönelik algılarını vurgulayan metaforlar ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	**Metafor çeşidi (f)**
1. Gerekli olan boyutu	
Metaforlar: Oyun*, Ayna*, Silah, Vitaminler, Bulmaca, Hayatın başı, Yemek yapmak, Hediye, Yemek, Yokuş, Ceza, Ekmek, Süt, İlaç, Mesleğe hazırlık, Öğlen uykusu	16
2. Bilgi verici boyutu	
Metaforlar: Ayna*, Film*, Bibliyografya, Ansiklopedi, Alışverişe çıkmak, Yol haritası, Navigasyon, Robot,	11

Bilgisayar, Masal kitabı, Kitap	
3. Gerçek yaşamı anlatması boyutu Metaforlar: Zaman kaybı, Hedefi vurmak, Uzay, Arı, Ölüm, Deniz, Hayatın bir parçası, Film*, Tütün toplamak, Tohum ekmek, Masal anlatmak,	11
4. Bir bütünü vurgulaması boyutu Metaforlar: Ayna*, Bulmaca, Hayat, Yapboz, Labirent, Puzzle, Futbol maçı, Gökkuşağı, Köprü	9

** Oyun, Ayna, Film metaforları iki farklı kategoride belirtilmiştir.*

Tablo 2'de öğretmen adalarının farklı kategorilerde belirttikleri farklı metaforlara yönelik olarak açıklamalarda bulunmuşlardır. Aşağıda öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak belirtikleri metaforların dağılım gösterdiği kategorilere göre metaforların her birine belirttikleri açıklamalı örneklere yer verilmiştir. Bu örnekler öğretmen adaylarının belirttikleri şekilde kendi ifadeleriyle ve katılımcı numaraları belirtilerek alınmıştır.

1. Gerekli olan boyutu kategorisinde yer alan metaforlar ve açıklamalarına ait öğretmen adaylarının belirttiği örnekler

Öğretmen adayları tarafından bu kategoride toplam 16 metafor belirtilmiştir. Aşağıda bu metaforlara ait açıklamalara yer verilmiştir.

> **Oyun*;*** *"Oyun özellikle küçük çocuklar için çok önemlidir. Ayrıca yetişkinler içinde çok önemlidir. Özellikle bazı mesleklerin oyun ortamında öğrenilmesi çok kolaydır. Öğretmenlik mesleği de oyun ortamında öğrenilen ve oyunu anlatan bir meslektir. Bizim fakültedeki derslerimizde bir oyun gibidir. Keyifli derslerimiz olmaktadır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersi de en keyifli derslerimizden biridir". (K13)*

> **Yemek*;*** *"Yemek insanların yaşaması için gereklidir. Yaşamamız için yemek yememiz gereklidir. Fakültedeki derslerimizin her biri ayrı birer farklı yemek gibidirler. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersi lezzetli yemeklerden biri gibidir. Çok dersimiz var ama hepsini sevmiyorum, her yemeği sevmediğim gibi". (K44)*

2. Bilgi verici boyutu kategorisinde yer alan metaforlar ve açıklamalarına ait öğretmen adaylarının belirttiği örnekler

Öğretmen adayları tarafından bu kategoride toplam 11 metafor belirtilmiştir. Aşağıda bu metaforlara ait açıklamalara yer verilmiştir.

Ansiklopedi; *"Ansiklopediler farklı farklı konularda olabilirler. Her biri konusuyla ilgili çok bilgi vermeyi amaçlayan basılı kitaplardır. Fakültedeki derslerde farklıdır. Her biri konusuyla ilgili bilgileri vermeyi amaçlar. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersi de yıllar öncesinden günümüze kadar anlatılmış olan tüm kuramları bizlere öğretmeyi amaçlamaktadır. Bilgi vermektedir". (K60)*

Navigasyon;*"Navigasyon bizlere bilgi vererek ihtiyacımız olan yere ulaşmamızı sağlar. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları derside bizim bu konuda yazılmış doğru bilgileri öğrenerek öğretmenlik mesleğini kazanmamız yönünde yardımcı olmaktadır". (K58)*

3. Gerçek yaşamı anlatması boyutu kategorisinde yer alan metaforlar ve açıklamalarına ait öğretmen adaylarının belirttiği örnekler

Öğretmen adayları tarafından bu kategoride toplam 11 metafor belirtilmiştir. Aşağıda bu metaforlara ait açıklamalara yer verilmiştir.

Deniz; *"Dünyada pek çok yerde yaşam vardır. Bunlar karada, havada, denizde….. uzayda bile mikro seviyede yaşam vardır. Deniz yaşamın en güzel olduğu yerlerden biridir. Fakültedeki her bir dersimizde ayrı birere yaşamı anlatmaktadır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersimizi denize benzetiyorum. Çünkü çok zengin bir içeriği var, gerçek yaşamda neler yaşanmış örnekler veriliyor... gerçek yaşamı kuramlarla anlatan bir derstir. ". (K5)*

Tütün toplamak; *"Fakültedeki derslerin ve bu kapsamda öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersinin bir süresi vardır. Dersler başlar-işlenir ve biter. Bizlerde dersin sonunda ürünlerimizi notlarla toplarız. Ben bunu tütün toplamaya benzetiyorum. Tütünlerde ekilir, büyür ve sonunda toplanarak ürünler elde edilir". (K19)*

4. Bir bütünü vurgulaması boyutu kategorisinde yer alan metaforlar ve açıklamalarına ait öğretmen adaylarının belirttiği örnekler

Öğretmen adayları tarafından bu kategoride toplam 9 metafor belirtilmiştir. Aşağıda bu metaforlara ait açıklamalara yer verilmiştir.

Hayat; *"Hayat başlangıcı ve sonu olan bir bütündür. Canlılar doğar yaşar ve ölürler. öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersi de bana hayatı anlatıyor. Ders başlıyor, anlaşılır-anlaşılmaz pek çok bilgi öğreniyoruz, sınavlar oluyoruz, dönem bitiyor ve derste bitiyor. Fakat güzel ve eğlenceli bir ders". (K38)*

Puzzle; *"Puzzle çok ilginçtir. Her birinin ayrı anlamı vardır ancak her biri bir araya geldiğinde çok daha anlamlıdır. Bir parça olmasa eksik olur. Üniversitedeki derslerin her biri puzzlenin bir*

parçadır. Aldığımız her bir ders öğretmenlik hayatımızda bizlere katlı sağlayacaktır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersi de puzzlenin bir parçasıdır. Olmazsa olmaz ve eksik kalır". (K64)

Resim 1'de öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak belirttikleri metaforların vurgulanma sıklığına göre açıklandığı şemaya yer verilmiştir. Bu şemadan da anlaşıldığı gibi, öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları öncelikle *Güneş* metaforuyla açıklanırken özellikle birer defa vurgulanan metaforların ve eşit frekanslı olan metaforların eşit punto büyüklüğünde olduğu dikkat çekmektedir.



Resim 1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak belirttikleri metaforlara ait kelime bulutu

Tartışma ve Sonuçlar

İnsanların nasıl öğrendikleri konusu oldukça karmaşık bir konu olup, öğretmenlerin nasıl öğretmesi gerektiği konu ise çok daha karmaşık bir konudur ki bu konularla ile ilgili olarak günümüze kadar pek çok öğrenme-öğretme kuramı ortaya atılmıştır (Schunk, 2008). Ortaya atılan her kuram, öğrenme-öğretme kavramını kendi perspektifinden değerlendirerek, öğrenme sürecine yönelik olarak farklı görüşler öne sürmüştür (Senemoğlu, 2004). Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının pek çok metafor belirterek görüşlerini açıkladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda aşağıdaki temel sonuçlar elde edilmiştir:

Öğretmen adaylarının pek çok farklı metaforlar belirttikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak toplam 46 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 88 görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramıyla ilgili en fazla belirttikleri metaforlar; *güneş, kitap, ayna, hayat, puzzle, deniz, vitaminler, uzay, zaman kaybı, üniversiteye hazırlık dersleri, bulmaca, yemek yapmak, oyun, film, ölüm, süt, hedefi vurmak, yapboz, yemek vb.* olarak sıralanmıştır. Metaforların genel olarak belli konulara ait olmadığı ve oldukça farklı vurguları olan metaforlar oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan metaforların *arı* metaforu hariç tamamının cansız metaforlar olduğu ve bir nesne adının vurgulandığı veya bir sürecin vurgulandığı belirlenmiştir. Toplam 19 metaforun 11 ile 2 arasında tekrar edilme sıklığı olduğu belirlenirken, 27 metaforun ise birer kez tekrar edildiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramı için en fazla *güneş* metaforunu ürettikleri görülmüştür. Belirtilen bu metaforla öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramını güneş kavramına olan algılarıyla benzerlik kurarak açıklamaya çalıştıkları veya bu dersin öğretmenlik sürecini bir güneşin etkisine yönelik algıladıklarından öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramını güneş olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenler "bir öğretmen olmak" ya da "öğretimi icra etmek" durumlarını metaforlarla açıkladıklarında gerçek yaşantılarını yansıtmaktadırlar (Hardcastle, Yamamoto, Parkay & Chan, 1985; Onysko & Michel, 2010). Bir öğretmen adayı "öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları güneş gibidir" diye bir metafor belirtiyorsa, sadece öğretmenlik mesleği açısından bu dersin önemini belirtmiş olmayıp aynı zamanda bu dersin amacının, kullanım alanlarının, yararlarının vb neler olduğunu/benzediğinden de bahsetmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler en fazla metafor kapsamaları bakımından *"Gerekli olan boyutu-16 metafor"*, *"Bilgi verici boyutu-11 metafor"*, *"Gerçek yaşamı anlatması boyutu-11 metafor"* ve *"Bir bütünü vurgulaması boyutu-11 metafor"* olarak sıralanmaktadır. Bu kategorilerin her birinde farklı sayılarda metaforlar belirtilmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde, öncelikle öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik olarak gerekli olduğu algılarını belirten metaforları en fazla vurguladıkları belirlenirken, diğer taraftan öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersinin akademik bilgi verici boyutunun önemli olduğu, gerçek yaşamı anlatması boyutunun olduğu ve derslerin bir bütünü vurguladığı yönlerinin de olduğuna yönelik algılarını vurgulayan metaforlar ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersine yönelik olarak gereklilik boyutunu

vurgulamaları bu dersin eğitim sürecinde olması gerektiğini algıladıklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin içinde bulunduğu öğretim ortamından önemli ölçüde etkilenmektedir (Diseth, 2007; Richardson ve Price, 2003). Öğretmen adayları aldıkları eğitim sırasındaki öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarının kaynaklarını öğrenmelerinin bir gereklilik olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar yönünde aşağıda vurgulanan bazı öneriler belirtilebilir;

1. Öğretmen adaylarının belirttikleri metafor ve açıklamalarına ait görüşme yapılarak detaylı bilgi alınabilir.
2. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları kavramına yönelik algıları dersin başında ve sonunda uygulanan ölçme aracıyla karşılaştırmalı şekilde incelenebilir.
3. Bu araştırma öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları dersinden başka diğer derslere yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla da hazırlanabilir.

Kaynakça

Acar Güvendir, M., & Özer Özkan Y. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 91-105.

Altan, M. Z. (1998). A call for change and pedagogy: A critical analysis of teacher education in Turkey. *European Journal of Education, 33,* 407-417.

Alger, C.L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.

Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) İçinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim,* 39 (173), 328-340.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(1), 7-29.

Black, A. (2013). Picturing experience: Metaphor as method, data and pedagogical resource. In W. Midgley, K. Trimmer & A. Davies (Eds.). *Metaphors for, in and of Education Research* (pp.26-50). UK: Cambridge Scholars Publishing.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5th Ed). Boston: Pearson Education, Inc.

Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics,* 27 (4), 671-690.

Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.

Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education,* 20, 817-831.

Cheng, M.M., Chan, K.W., Tang, S.Y. & Cheng, A.Y. (2009). Pre-service teacher education students epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education,* 25(2), 319-327.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.

Corbett, E., & Connors, R. (1999). *Classical rhetoric for the modern student* (4th Ed.). New York: Oxford University Press.

Coyne, I. (1997). Sampling in qualitative research. purposeful and theoretical sampling: merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing,* 26 (3), 623-630.

Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*, 2, 185-284.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.

Duman, T. (2005). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. M. Özbay (Ed.), *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu* (s. 61-82) içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ekici, G. & Baş, M. & Kızılkaya, O. (2017). Öğretmen adaylarının "öğretmenlik mesleği" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. [Determination of perception

regarding the "teaching profession" of teacher candidates: A work of metaphor analysis]. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 8, Issue: 28.* pp. CCLXXXVIII-CCCXIII.

Falkingham, L.T., & Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. Scientometrics, 42(2), 97-120.

Guerrero, M.C.M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research,* 6 (2), 95–120.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim,* 38(169), 126-141.

Hardcastle, B., Yamamoto, K., Parkay, F.W, & Chan, J. (1985). Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students. *Teaching and Teacher Education, 1*(4), 309-315.

Hruschka, D.J., Schwartz, D., St.John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open-ended data: lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods,* 16 (3), 307-331.

http://www.wordle.net/

Inbar, D.E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. Educational Research, 38(1), 77-92.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 1-14.

Knight, S.L., Nolan, J., Lloyd, G., Arbaugh, F., Edmondson, J., & Whitney, A. (2013). Quality teacher education research: How do we know it when we see it? *Journal of Teacher Education*, 64(2), 114-116.

Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 47-72.

Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, *12*(4), 1157-1172.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

Linn, G.B., Sherman, R., & Gill, P.B. (2007). Making meaning of educational leadership: the principal ship in metaphor. *NASSP Bulletin,* 91 (2), 161-171.

Luborsky, M.R., & Rubinstein, R.L. (1995). Sampling in qualitative research: Rationale, issues, and methods. *Journal of Aging Research,* 17 (1), 89-113.

Martineza, M.A., Sauledaa, N., & Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education,* 17, 965–977.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4–11.

Mcmillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* New York: Longman.

Mete, Y.A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi,* 2(2), 249-274.

Midgley, W., & Trimmer, K. (2013). Walking the labyrinth: A metaphorical understanding of approaches to metaphors for in and of education research. In W. Midgley, K. Trimmer, & A. Davies (Eds.). *Metaphors for, in and of Education Research* (pp.1-9). UK: Cambridge Scholars Publishing.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Onysko, A., & Michel, S. (2010). Cognitive perspectives on word formation. Berlin: De Gruyter Mouton. Retrieved June 17, 2015, from http://www.degruyter.com/view/ product/ 42578.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* USA: Sage.

Pishghadam, R., & Pourali, S. (2011). Metaphorical analysis of Iranian MA students' beliefs: A qualitative study. *Higher Education Studies,* 1 (1), 27-37.

Ratcliff, D. (1995). *Validity and reliability in qualitative research.*

http://qualitativeresearch.ratcliffs.net/validity.pdf adresinden 06.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Richardson, V. (1996).The role of attitudes and beliefs in learning to teach, In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/239666513_The_role_of_attitudes_ and_beliefs_in_learning_to_teach [accessed Oct 16 2018].

Richardson, J.T.E., & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Techbology, 34*, 1, 45-56.

Roediger, H.L. (1980). Memory metaphors in cognitive psychology. *Memory & Cognition, 8*(3), 231-246.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. (5th ed.). Upper saddle river. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Şahin, A., & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin maarif müfettişlerine ilişkin algıları: Metafor çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 9 (1), 83-101.

Umuzdaş, S., & Umuzdaş, M.S. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müzik dersine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences,* 10(1), 719-729.

Taşkın, Ş.Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). *Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları*. Sözlü bildiri, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Tortop, H.S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.

Yapıcı, M., & Köşterelioğlu, İ. (2016). Öğretmen adaylarının felsefe dersine ilişkin metaforları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 9(4), 662-677.

Yazıcı, T. (2015). Metaphorical perceptions of class teacher candidates in relation to "music course" concept. *Educational Research and Reviews,* 10(24), 2937-2943.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 151-164.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education,* 22, 127-138.

YÖK. (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2007b). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi.* Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

İnsan Hakları ve Demokrasi Konularında Sinemanın Kullanımı

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Utku ÖZENSOY

Muş Alparslan Üniversitesi, utkuyas@hotmail.com

Özet

Çalışmada 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersinde insan haklarıyla ilgili 13 film izlenmiş, bilgi verilmiş ve değerlendirilmiştir. Derste 12 filmin uzun özetleri izlenmiş, Cennetin Krallığı filminin ise tamamı izlenmiştir. İzlenen filmler şunlardır: Cennetin Krallığı, Ridley Scott; 12 Kızgın Adam, Sidney Lumet; Cry Freedom, Richard Attenborough; Çöl Aslanı Ömer Muhtar, Mustafa Akkad; Diktatör, Charles Chaplin; Fahrenheit 9/11, Micheal Moore; Gandhi, Richard Attenborough; Missisippi Yanıyor, Alan Parker; Modern Zamanlar, Charles Chaplin; The Ox-Bow Incident, William A. Wellman; Zafer Yolları, Stanley Kubrick; Guguk Kuşu, Milos Forman; İki Dil, Bir Bavul, Orhan Eskiköy, Özgür Doğan

Filmlerin seçiminde konut dokunulmazlığı kişi özgürlüğü ve güvenliği, özel hayatın gizliliği, yerleşme özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, düşünceyi ifade etme özgürlüğü, düşünceyi yayma özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü gibi temel hak ve özgürlüklerle eğitim hakkı, sağlık hakkı gibi pozitif statü haklarını yansıtmalarına dikkat edilmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin desenlerinden durum analiziyle birlikte yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersini alan Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretimi 3. Sınıflardan 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan, yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1) İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan nasıl yararlandınız?
2) İnsan hakları ve demokrasi dersinde izlediğiniz filmlerin size hangi katkıları oldu?
3) İnsan hakları ve demokrasiyle ilgili hangi değerlerin öğretiminde sinemadan yararlanılabilir?
4) İnsan hakları ve demokrasi konularıyla izlediğiniz filmlerin bağlantısı nelerdir?
5) İnsan hakları ve demokrasi konularının daha etkili öğretiminde sinemadan nasıl yararlanılabilir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?
6) İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanmanın oluşturduğu sorunlar oldu mu? Varsa açıklayınız.

Bu sorulara verilen cevaplar içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada genel olarak olumlu görüşler ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan hakları, Demokrasi, Öğretim, Sinema

Use of Cinema in Human Rights and Democracy

Summary

In the study, 13 films about human rights were watched and evaluated in the 2017-2018 Academic Year Fall Semester Human Rights and Democracy course. Long sections of 12 films were watched, and the Kingdom of Heaven film was watched. Watched movies include: Kingdom of Heaven, Ridley Scott; 12 Angry Man, Sidney Lumet; Cry Freedom, Richard Attenborough; Lion of the Desert, Mustafa Akkad; Dictator, Charles Chaplin; *Fahrenheit 9/11*, Michael Moore; Gandhi, Richard Attenborough; Mississippi Burning, Alan Parker; Modern Times, Charles Chaplin; **The Ox-Bow Incident,** William A. Wellman; Paths of Glory, Stanley Kubrick; One Flew Over the Cuckoo's Nest, Milos Forman; Two Languages, One Suitcase, Orhan Eskiköy, Özgür Doğan.

In the selection of films, attention has been paid to reflect the rights of persons with positive rights such as freedom of residence, freedom of private life, freedom of establishment, freedom of expression, freedom of expression, freedom of expression, freedom of religion and conscience, right to education and right to health.

In this study, qualitative research method was used. A structured interview form was used together with the situation analysis. Muş Alparslan University, Faculty of Education, Social Studies Department, which is taking the course of Human Rights and Democracy in the Fall Semester of 2017-2018 Academic Years, consists of 13 pre-service teachers.

The data consist of structured interview form created by the researcher. In this context, the following questions were asked:

1) How did you benefit from cinema in teaching human rights and democracy?

2) What contributions have you made to the films you have seen in the course of human rights and democracy?

3) What values can be used in teaching human rights and democracy?

4) What are the links between the films you watch with human rights and democracy issues?

5) How can cinema be used in more effective teaching of human rights and democracy? What are your suggestions about this?

6) Have there been problems in the use of cinema in teaching human rights and democracy? Explain if any.

The answers to these questions were evaluated with content analysis. In the research, generally positive opinions came to the fore.

Keywords: Human rights, Democracy, Teaching, Cinema

Giriş

Çağdaş dünyada insan hakları ve demokrasi kavramlarını birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. İnsan hak ve özgürlükleri alanında meydana gelen herhangi bir olumsuzluk doğrudan demokrasi standartlarının düşmesine neden olmaktadır. Aynı olgu tersi durumlarda da geçerlidir. Yani demokraside yaşanacak olumsuzluklar insan hak ve özgürlükleri alanında sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle bu iki kavramı bütüncül bir şekilde ele almak gereklidir (Özensoy, Taşkıran, 2017: 437).

Tarih boyunca insan hakları ve demokrasi kavramları yasalarla bildirgelerle güvence altına alınmaya çalışılmıştır. İnsan hakları yazılı hâle getirilerek bireylerin, kurumların, devletlerin yaptıkları işlerde buna uyması amaçlanmıştır. Bu belgelerin önemlileri arasında Hammurabi Yasaları,

Magna Carta Libertatum, ABD Anayasası, 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018:9) programı uygularken efsane, destan, türkü, masal, şiir, roman, öykü, seyahatname, hatıra gibi edebî ürünlere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında uygun kazanımların "resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro" ile birlikte sinema ürünleriyle desteklenmesi önerilmiştir. Eğitim sisteminde sinema filmleri sosyal bilgilerin yanı sıra tarih, sosyoloji, coğrafya, psikoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerin öğretiminde, değer ve beceri kazandırmada kullanılmaktadır.

Sinema filmlerinin çok etkin bir eğitim aracı olması sanat ve teknolojinin güçlerinden kaynaklanmaktadır. En derin kapsamlı, karmaşık ve yoğun bilgiler rahatlıkla çok geniş kitlelere ulaştırılabilmektedir. Karmaşık konseptlerin anlaşılmasının yanı sıra, bunlardan çok daha önemli olan tutum ve davranış bilgileri aktarılabilmekte ve kabul edilecek tarzlarda davranış modelleri yaratılabilmektedir (Birkok, 2008: 16). Demircioğlu (2007:77) özellikle tarih dersinde filmler aracılığıyla geçmişin bugüne getirebileceğine dikkat çekmektedir. "Filmler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştıran materyallerin başında gelmektedir. (filmler) aracılığıyla dersler daha ilginç, basit ve anlaşılır bir biçimde öğretilebilmektedir (Demircioğlu, 2007: 77)". Marcus vd (2018:I) filmlerin tartışmalı konuları araştırmada, tarihsel empati ve tarihsel film okuryazarlığı geliştirmede, eleştirel düşünmede önemli bir unsur olduğu görüşündedirler. Aynı zamanda demokratik vatandaşlığı geliştirmede filmlerden yararlanılabileceğini ifade etmektedirler.

Burkowski Jr, Alvarino (2000:2) günümüzdeki öğrencilerin televizyon ve sinemadan bilgi edinmeye alışık olduklarını belirterek film kullanımının öğrenme ortamını geliştirdiğini ifade etmektedirler. Yine Briley (2007) ve Wineburg (2000) günümüz gençliğinin sinema, televizyon, bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı cep telefonlarıyla geçmişin görsel temsilcilerini tanıdığına dikkat çekmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin tarihi "Hollwood filmlerinden" öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun sadece Amerika Birleşik Devletleri'yle sınırlı değil dünyanın hemen hemen her ülkesi için geçerli olduğu söylenebilir.

Film, özgün bir öğretim aracıdır çünkü sınıfa bir anlam katma gücü vardır. Öğrencilerin filmleri eleştirel bir şekilde incelemek ve analiz etmelerini sağlamak, bilginin pasif alıcılarından sinema anlamını yorumlayabilen sorumlu tüketicilere dönüştürmelerini sağlayacaktır. Filmi sınıfa dâhil etmek, öğrencilerin filmleri eleştirel bir şekilde analiz etmelerine ve yorumlamalarına izin vererek karakter vatandaşlarını oluşturur. Aynı zamanda, bu uygulama, öğrencilerin karar vermelerini iyileştirmek için değerlerinin ve inançlarının ahlaki olmayan yansımalarını

yürütmektedir. Değerlerini ve karar almalarını daha iyi anlayabilmek, öğrencilerin farklı ve sürekli değişen dünyada etkili bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğini derinlemesine düşünmelerini sağlayacaktır. Pek çok filmin göstereceği gibi, bazen doğru ahlaki veya yurttaşlık kararı, bireylerin farklı şekilde yorumladığı etkilerin, durumların ve sonuçların azamı tarafından gölgelenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini, duygularını, tutumlarını ve inançlarını ilgi çekici bir film aracılığıyla düşünmelerine izin vermek, onları 21. yüzyılda tüm demokratik vatandaşlar için gerekli bir beceri olan değerlerini ezberlemek ve savunmak için güçlendirecektir (Russell III, Waters, 2007: 21, 22).

Filmler, insanlara, topluma veya milletlere ait tarihsel, kültürel, coğrafi, sosyal, politik meseleleri, perspektifleri ve özellikleri tanıtmak için önemli bir rol oynamaktadır. (Filmler), öğrencilerin çoklu duyularına hitap ettiğini, öğrenmenin korunmasına yardımcı olduğunu, tarih ve coğrafya öğrenimini kolaylaştırdığını göstermektedir. Dahası, filmler öğrenmeyi keyifli hâle getirir (Kaya, Çengelci, 2011: 116). Kaya ve Çengelci'ye göre filmlerin sosyal bilgilere katkısı üç temada gerçekleşmektedir. Bunlar; bilgi (tarih ve coğrafya), beceri (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) ve değer (dostluk, bağımsızlık, kültürel değerler, millî değerler, işbirliği ve dayanışma, barış, demokrasi, özgürlük ve duyarlılık vb.) alanlarındadır. Kurtdede Fidan (2009: 16) da filmlerin değer öğretimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Bu araştırmanın amacı 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersi bağlamında sinema filmlerinin insan hakları ve demokrasi alanlarında öğrencilere nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktır.

Çalışmada 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersinde insan haklarıyla ilgili 13 film izlenmiş, bilgi verilmiş ve değerlendirilmiştir. Derste 12 filmin uzun bölümleri izlenmiş, Cennetin Krallığı filminin ise tamamı izlenmiştir. İzlenen filmler ve yönetmenleri aşağıda verilmiştir:

1. Kingdom of Heaven, Ridley Scott
2. 12 Angry Man, Sidney Lumet
3. Cry Freedom, Richard Attenborough
4. Lion of the Desert, Mustafa Akkad
5. Dictator, Charles Chaplin
6. *Fahrenheit 9/11*, Micheal Moore
7. Gandhi, Richard Attenborough
8. Missisippi Burning, Alan Parker
9. Modern Times, Charles Chaplin
10. The Ox-Bow Incident, William A. Wellman
11. Paths of Glory, Stanley Kubrick
12. One Flew Over the Cuckoo's Nest, Milos Forman

13. Two Languages, One Suitcase, Orhan Eskiköy, Özgür Doğan

Filmlerin seçiminde konut dokunulmazlığı kişi özgürlüğü ve güvenliği, özel hayatın gizliliği, yerleşme özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, düşünceyi ifade etme özgürlüğü, düşünceyi yayma özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü gibi temel hak ve özgürlüklerle eğitim hakkı, sağlık hakkı gibi pozitif statü haklarını yansıtmalarına dikkat edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin desenlerinden durum analiziyle birlikte yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersini alan Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretimi 3. Sınıflardan 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan gözlem, film incelemesi, görüşme araçlarından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerle ilgili gözlem notları tutulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan, yapılandırılmış görüşme formu 13 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu iki sosyal bilgiler uzmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

1. İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan nasıl yararlandınız?
2. İnsan hakları ve demokrasi dersinde izlediğiniz filmlerin size hangi katkıları oldu?
3. İnsan hakları ve demokrasiyle ilgili hangi değerlerin öğretiminde sinemadan yararlanılabilir?
4. İnsan hakları ve demokrasi konularıyla izlediğiniz filmlerin bağlantısı nelerdir?
5. İnsan hakları ve demokrasi konularının daha etkili öğretiminde sinemadan nasıl yararlanılabilir? Bu konuda önerileriniz nelerdir?
6. İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanmanın oluşturduğu sorunlar oldu mu? Varsa açıklayınız.

Yapılandırılmış görüşme formu içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd. 2013: 240). İçerik analizindeki temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler dâhilinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formuna verilen cevaplar kişisel bilgileri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3,….Ö13 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sinema filmlerinin insan hakları ve demokrasi alanlarında öğrencilere nasıl katkı sağladığıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin insan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan nasıl yararlandıklarıyla ilgili görüşleri Tablo 1'de ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 1: İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanma sorusuna verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**
İnsan hakları	8
Demokrasi	6
Kalıcılık	3
Güç	3
Gerçek	2
Mesaj	2
Görsel	3
Aktif	1

Doğrudan Alıntılar

Ö2: İnsan hakları ve demokrasiyle ilgili filmlerden yararlandım.

Ö5: Sınıfta sinema filmleri izlendi. İzlenen filmlerin sonunda ana tema ele alındı. Filmlerde ele alınan konular tartışıldı. Ana temadan ve konulardan yola çıkılarak filmlerde verilen mesaja ulaşılmaya çalışıldı.

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak sınıf ortamında görsel ögelerin ve videoların öğrenilenleri zenginleştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin sinemadan insan hakları, demokrasi konularını kalıcı şekilde öğrendikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin insan hakları ve demokrasi dersinde izlenen filmlerin katkılarıyla ilgili görüşleri Tablo 2'de ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 2: İnsan hakları ve demokrasi dersinde izlenen filmlerin katkılarının ne olduğu sorusuna verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**
İnsan hakları	7
Bakış açısı	7
Hayat	6
Demokrasi	5
Toplum	4
Adalet	4
Mücadele	3
Eğitici	3
Anlaşılırlık	3
Özgürlük	2
Değerler	2
Empati	2

Doğrudan Alıntılar

Ö6: Demokrasi ve insan haklarının herkese eşit dağıtılması gerektiğini, empatiyi, haksızlığa karşı hangi yolla mücadele edileceğini, değerleri sinema filmleriyle verebiliriz.

Ö9: İzlediğim filmler insan hakları ve demokrasi konusunda daha net bilgi sahibi oldum. İnsanların haklarına, özgürlüklerine daha saygılı olmaya başladım.

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak filmlerin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal alanda katkı sağladığı söylenebilir. Toplumda adalet, özgürlük, empati, insan hakları, demokrasi kavramları filmlerle verilebilir.

Öğrencilerin hangi değerlerin öğretiminde sinemadan yararlanıldığıyla ilgili görüşleri Tablo 3'te ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 3: İnsan hakları ve demokrasi alanlarında hangi değerlerin öğretiminde sinemadan yararlanılabilir sorusuna verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**
Eşitlik	6
Özgürlük	6
Barış	5
Adalet	5
Saygı	5
Sevgi	4
Hoşgörü	4
Sorumluluk	3
Demokratik tutum	3
Yardımseverlik	3
Ön yargılı olmamak	2
Empati	2

Doğrudan Alıntılar

Ö3: Adalet, özgürlük, eşitlik, saygı alanlarında filmlerden yararlanılabilir.

Ö4: Özgürlük, barış, saygı, sorumluluk, empati…

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak filmlerin başta eşitlik, özgürlük, barış, adalet, saygı olmak üzere sevgi, hoşgörü, sorumluluk, demokratik tutum, yardımseverlik, ön yargılı olmamak ve empati değerlerinin öğretiminde kullanılabileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin insan hakları ve demokrasi konularıyla izlenen filmlerin bağlantısı hakkındaki görüşleri Tablo 4'te ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 4: İnsan hakları ve demokrasi konularıyla izlenen filmlerin bağlantısı sorusuna verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**
İnsan hakları	10
Demokrasi	7
Özgürlük	7
Egemenlik	6
Bağımsızlık	5
Hayat	5
Toplum	5
Geçmiş	5
Gelecek	3
Kapitalizm	3

Doğrudan Alıntılar

Ö5: Hemen hemen hepsinde mesajlar vardı. Bu mesajlar insanlık tarihi için birleştiriciydi. Kimsenin kimseye bir üstünlüğü olmadığı, herkesin eşit olduğu gibi.

Ö13: İnsanlar özgür oldukları zaman haklarını daha iyi korurlar. Başka birilerinin sömürgesi altındaki milletler haklarını koruyamaz ve her şeye boyun eğerler.

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak insan hakları ve demokrasi konularıyla izlenen filmlerin bağlantılı olduğu belirtilebilir. Filmlerin verdiği mesajların insan hak ve özgürlükleriyle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin insan hakları ve demokrasi konularının etkili öğretiminde sinemadan nasıl yararlanılacağı hakkındaki görüşleri Tablo 5'te ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 5: İnsan hakları ve demokrasi konularının daha etkili öğretiminde sinemadan nasıl yararlanılacağı sorusuna verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**

Hak	8
Demokrasi	7
İnsan hakları	6
Eğitim	6
Kalıcılık	6
Öğretim	5
Sinema	5
İnsan	5
Gözlem	3

Doğrudan Alıntılar

Ö2: İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan etkili yararlanılabilir. Çünkü görsellik çok önemli. Sinemayla konular kalıcı şekilde öğretilebilir.

Ö7: Anlatılan konuda yardımcı materyal olarak kullanılabilir. Konuya ses, resim ve video destekli çeşitlilik ve anlatımda kolaylık ve akılcılık sağlar.

Ö11: Gerçek olaylardan yola çıkılarak çekilmiş filmlerden yararlanılabilir. İnsan hakları ve demokrasinin önemi filmlerden yola çıkılarak anlatılabilir.

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak insan hakları ve demokrasi konularının daha etkili öğrenilmesini sağlamak için derslerde yararlanılması gerektiği söylenebilir. Gerçek olayları anlatan filmlerin öğrenmede daha etkili olacağı belirtilebilir.

Öğrencilerin insan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanmanın oluşturduğu sorunlar hakkındaki görüşleri Tablo 6'te ve doğrudan alıntılarda verilmiştir.

Tablo 6: İnsan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanmanın oluşturduğu sorunlara verilen yanıtlar

Görüşler	**Frekans**
Zaman	12
Görüntü	5
Ses	5
Gürültü	5
Görsel	4
Ortam	4
Sıkıcılık	2

Doğrudan Alıntılar

Ö5: Teknik anlamda sorunlarla karşılaştık. Zaman konusunda ayarlama yapılmalı.

Ö8: Zamanın yetmemesi sorun oldu. Filme ulaşmak bize zor geldi. Eski yapım filmleri izlerken sıkıldım.

Ö13: Bazı filmlerin evrensel konulardan çok yereli yansıtması, bazen gerçeklerin çarpıtılması…

Görüşlerden ve doğrudan alıntılardan yola çıkılarak zaman konusunun önemli bir sorun olarak görüldüğü söylenebilir. Bunun yanında görüntü, ses gibi teknik konularda sorun yaşandığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi'nde İnsan Hakları ve Demokrasi dersi bağlamında sinema filmlerinin insan hakları ve demokrasi alanlarında öğrencilere nasıl katkı sağladığını ortaya koyan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci alt probleme göre sınıf ortamında görsel ögelerin ve videoların öğrenilenleri zenginleştirmekte, öğrencilerin sinemadan insan hakları, demokrasi konularını kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. İkinci alt probleme göre filmlerin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal alanda katkı sağladığı, toplumda adalet, özgürlük, empati, insan hakları, demokrasi kavramları filmlerle verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Üçüncü alt probleme göre filmlerin başta eşitlik, özgürlük, barış, adalet, saygı olmak üzere sevgi, hoşgörü, sorumluluk, demokratik tutum, yardımseverlik, ön yargılı olmamak ve empati değerlerinin öğretiminde kullanılabileceği belirtilebilir.

Dördüncü alt probleme göre insan hakları ve demokrasi konularıyla izlenen filmlerin bağlantılı olduğu söylenebilir. Beşinci alt probleme göre insan hakları ve demokrasi konularının daha etkili öğrenilmesini sağlamak için derslerde filmlerden yararlanılması gerektiği söylenebilir. Gerçek olayları anlatan filmlerin öğrenmede daha etkili olacağı belirtilebilir. Araştırmadaki bu sonuçlar aşağıdaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Çayıroğlu'na (2014:119) göre "Öğrenciler filmleri izleme yoluna giderek onlara karmaşık ve soyut gelen kavramları, görsel ve işitsel destek alarak daha iyi anlayabilmektedirler." Savaş ve Arslan (2014) öğrencilerin tarihî filmlerin kullanıldığı öğrenme sürecine yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarına ulaşılmışlardır. "Öğrenciler, tarihsel sürece ilişkin bilgi sahibi olmanın yanında tarihsel empati yaparak o dönemde yaşanılan zorlukları görmüşlerdir (Savaş, Arslan, 2014:129).

Öztaş (2008) yaptığı çalışmada tarih öğretiminde film kullanımının öğrenci başarısını manidar bir şekilde arttırdığını bulmuştur. Bektaş-Öztaşkın (2013) sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının hem akademik başarıyı hem de bilinçli farkındalık düzeylerine manidar bir şekilde arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

Altıncı alt probleme göre zamanın yetersiz olması, görüntü ve ses kalitesinin kalitesiz olması, ortamın uygun olmaması gibi konuların önemli bir sorunlar olarak görüldüğü söylenebilir. Bunun yanında bakış açılarında yaşanan sorunlar, ön yargılı olma gibi konular dile getirilmiştir.

Araştırmada genel olarak insan hakları ve demokrasi konularının öğretiminde sinemadan yararlanılması gerektiği, bu şekilde hem bilişsel hem de duyuşsal konuların kalıcı bir şekilde öğrenilebileceği, eşitlik, özgürlük, barış, adalet, saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, demokratik tutum, yardımseverlik, empati gibi değerlerin öğretiminde etkili şekilde kullanılabileceği, yaşanmış olayların anlatıldığı filmlerin kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre insan hakları ve demokrasi konularında sinemadan etkili bir şekilde yararlanılması, hem değer öğretiminde hem de bilişsel alanda filmlerden yararlanılması, film izlenecek ortamların fiziki şartlarının elverişli olması, görüntü ve ses kalitesinin daha iyi olması, film izlemek için yeterli zamanın verilmesi, filmlerin daha önceden belirlenmesi ve erişime açılması önerileri getirilebilir.

Kaynakça:

Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi,* 36, 478-489.

Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal Bilgiler Derslerinde Belgesel Film Kullanımının Akademik Başarıya ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*. 3-2, 147-162.

Birkok, M. C. (2008). Bir Toplumsallaştırma Aracı Olarak Eğitimde Alternatif Medya Kullanımı: Sinema Filmleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi.* 5:2.

Briley, R. (2007). Doing the Right Thing by Teaching Film in the American History Classroom: Spike Lee Do the Right Thing as a Case Study. A. S. Marcus (Ed.), *Celluloid blackboard: teaching history with film* (pp. 217-234). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Burkowski Jr, J., Alvarino, X. M. (2000). *Teaching social studies through film.* Retrieved from https://www.educationfund.org/file_download/inline/9e86c18a-59e5-4925-a92e-fb69ec7ec02a

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011), ***Bilimsel Araştırma Yöntemleri,*** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Çayıroğlu, D. (2014). *Sosyolojide sinema filmlerinin eğitsel araç olarak kullanılması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çoban, Z. (2011). *Tarih derslerinde tarihî film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri,* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi.* Bilig, 42: 77-93.

Gürgür, H. (2017). Eylem Araştırması. (Ed: A. Saban, A. Ersoy) *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, (31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jones, A. (2017). How to Start a Rebellion: Using Film to Engage Social Studies Students. *Learning to teach*, 5(1). Retrieved from http://utdr.utoledo.edu/learningtoteach/vol5/iss1/10

Kaya, E., Çengelci, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri, *Journal of social studies education research*, Vol. 2 Issue 1, p116-135. 20p.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Kuramsal eğitimbilim dergisi*, 2 (2), 1-18.

Marcus, A., Metzger, S., Paxton, R., Stoddard, J. (2018). *Teaching history with film.* New York: Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özensoy, A. U., Taşkıran, C. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi Konuları ile İlgili Düşünceleri. O. N. Akfırat, D. F. Staub, G. Yavaş (Ed). *Current debates in education volume 5.* London: Ijopec Publication.

Öztaş, S. (2008). *Tarih öğretimi ve filmler: Tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Öztaş, S. (2015). Tarih Öğretiminde Tarihî Film ve Tarihî Dizilerin Kullanılmasına İlişkin Tarih Bölümü Öğrencilerinin Görüşleri (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish history education journal*, 4 (2), 1-37.

Russell III, W. B. (2007). *Using film in the social studies*. Lanham: University Press of America.

Russell III, W. B., Waters, S. (2007). Cinematic Citizenship: Developing Citizens of Character With Film. *Action in teacher education,* 32-2, 12-23.

Savaş, B., Arslan, Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *21. yüzyılda eğitim ve toplum eğitim bilimleri sosyal araştırmalar dergisi*, 3:8, 129-148.

Wineburg, S. (2000). What can Forrest Gump Tell Us About Students Historical Understanding? *Social education*, 65 (1), 55-58.

Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema Filmlerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı: Tarihsel Bir Değerlendir*me. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi*, 10 (1), 21-36.

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

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerisi (Öğrencilerin Öznel Algıları)

Doç. Dr., Tekin Çelikkaya

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, tcelikkaya@gmail.com

Yük. Lis. Öğr. Zeynep Esen

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, zeynepesen40@hotmail.com

Yük. Lis. Öğr. Mutlu Kürümlüoğlu

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, dmnmutlu@gmail.com

Özet

İnsan için iletişim, doğal, kaçınılmaz, olmazsa olmaz bir olgudur. İletişim kurarız. Çünkü çevremizle ilişkiye girmek, bilmek ve anlamak isteriz. İletişim insanın Dünya ile ilişkisini sağlar. Her ne kadar insanın temel gereksinimlerinden birinin iletişim olduğu söylense de aslında bu söylem iletişimin önemini vurgulamanın bir başka yoludur. Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli öğesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ve öğrenci arasında yaşanmaktadır. Öğrencileri ile olumlu iletişim kurabilen öğrencilerine etkili geri bildirim veren öğretmenler sınıfta olumlu davranışları da arttırabilir. Öğretmen öğrenci arasında etkili bir iletişim için esas sorumluluk öğretmendedir. Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerle etkili, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturarak aynı zamanda öğrencilerine model olur. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin, iletişim becerilerini belirlemeye yönelik tarama modelinde bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilindeki 29 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanının örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 10 ortaokuldaki 418 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen "**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğrencilerin Öznel Algıları"** veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmada özellikle kız öğrenciler öğretmenlerinin iletişim halindeyken göz teması kurduğunu belirterek öğretmenlerinin olaylara tepkisiz kalmadıklarını ve duyarlılık düzeylerinin iyi olduklarını; öğretmenlerinin konuşurken jest ve mimiklerini etkili kullandığını ve kızgın bir yüz ifadesi ile ders anlatmadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, İletişim Becerisi, Öznel Algı

Communication Skills of Social Studies Teachers (Subjective Perceptions of Students)

Summary

Communication is a fact natural, inevitable, indispensable for human. We communicate. Because we want to be in relationship with the environment, to know the environment and to understand. Communication provides the Earth with connection of human. Although it is said that one of the basic requirements of a person is communication, this discourse is another way of emphasizing the importance of communication.Teachers and students are two important elements of the teaching process in school. The most intensive communication in the classroom is between the teacher and the student. Teachers who can communicate positively with their students and give effective feedback to their students can also increase positive attitudes in the classroom. The teacher is responsible for effective communication between students. Teachers create an effective, healthy communication environment for students in the classroom. At the same time they become a model for their students.This research is a study screening model to determine in social studies teachers' communication skills. The universe of this research; It constitutes 29 middle school students in the province of Kırşehir in the academic year of 2017-2018. The sample of this researcher is composed of 418 students from 10 secondary schools determined by random sampling in the province of Kırşehir in the academic year of 2017-2018. Data collection tool of "Subjective Perceptions of Students Related to Communication Skills of Social Studies Teachers" developed by researchers was used to collect data in the research. In this study, female students stated that their teachers made eye contact while they were in communication, unresponsive to events and that their sensitivity levels are good; talking to use effectively gestures and facial expressions and teachers do not tell a lesson with an angry facial expression.

Keywords: Social Studies Teachers, Communication Skills, Subjective Perception

Giriş

İnsan için iletişim, doğal, kaçınılmaz, olmazsa olmaz bir olgudur. İletişim kurarız. Çünkü çevremizle ilişkiye girmek, bilmek ve anlamak isteriz. İletişim insanın Dünya ile ilişkisini sağlar. Her ne kadar insanın temel gereksinimlerinden birinin iletişim olduğu söylense de aslında bu söylem iletişimin önemini vurgulamanın bir başka yoludur (Kaya, 2014). İnsan, iletişim içinde olan sosyal bir varlıktır ve iletişim, insan yaşamındaki bütün faaliyetlerle ilgilidir. Bundan dolayı da iletişim, yaşamın her yerinde ve her zaman vardır (Dökmen, 2005; Zıllıoğlu, 2003). İnsanlar, iletişim vasıtasıyla duygularını, düşüncelerini ve fikirlerini paylaşırlar (Köleşoğlu, 2009). Zaten iletişimin temelinde, bireyin diğer bireylerle bağlantı kurma yoluyla kendisini anlatması vardır (Adair, 2004). Çünkü iletişim aracılığıyla insan diğerlerini anlamak ve kendini anlatmak durumundadır (Doğuş, 2011).

İletişim, kelimenin içerdiği anlamdaki gibi birbirine bir şey iletmek şeklinde olup genel olarak şöyle tanımlanabilir: Göndericinin, alıcıya, bir şey hakkında sözlü, sözsüz ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesaja alıcı tarafından dönüt verilmesi. Nitekim Cüceloğlu (1997) da iletişimin bu yönüne vurgu yapmış ve iletişimi iki birim arasında gerçekleşen birbirleriyle ilişkili

mesaj alışverişi şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Şişman (2003), Ergin (1998), Gürgen (1997), Tutar ve Yılmaz (2008) iletişimin bilgi aktarımı ve paylaşımı yönüne vurgu yapmış ve iletişimi insanların duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini tek yönlü veya çift yönlü; yazılı, sözlü ve sözsüz olarak aktarması ve paylaşması süreci şeklinde belirtmişlerdir.

Esasen eğitim de bir tür iletişim kurma sürecidir. Öğrenme de, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşması olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan, öğrenmenin iletişimden ayrı düşünülemeyeceği, iyi bir öğrenmenin de, iyi bir iletişim ürünü olduğu ileri sürülmektedir (Çilenti, 1988; Ergin ve Birol, 2000). Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişimin niteliği ile eğitimdeki başarı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve öğrenme üzerinde en önemli değişkenlerden birisinin de iletişim becerisi olduğunu söylemek dikkate değerdir (Elkatmış ve Ünal, 2014).

İletişim olmaksızın eğitim gerçekleşmez. İletişim olumlu olabileceği gibi olumsuz da gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması dolaylı olarak öğrencilerinin gelişimlerini, davranışlarını, kendilerini algılanan biçimlerini ve çevreleriyle iletişim becerilerini etkileyecek belki de belirleyicisi olacaktır (Şahin Baltacı, 2014).

Bir iletişim süreci olan eğitimde, beden dilinin etkin kullanımı ayrı bir öneme sahiptir. Bu dil öğretmenler açısından vazgeçilmezdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin beden dili sinyallerini çözebilmeli ve kendisi de bu dili bilinçli olarak kullanabilmelidir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

Öğretmenin öğrenciyle olan iletişimi, hem öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğretmenler, sözel dilin yanı sıra beden dilini de kullanmak zorundadırlar (Dökmen, 1998).

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli öğesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ve öğrenci arasında yaşanmaktadır. Öğrencileri ile olumlu iletişim kurabilen öğrencilerine etkili geri bildirim veren öğretmenler sınıfta olumlu davranışları da arttırabilir (Şahin Baltacı, 2014).

Öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarıyla da mesajların anlaşılırlığını yükseltmede öğretmenin beden dili önemli rol oynar. (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Bu nedenle öğrencilerin birçok öğretmene karşı farklı tutumlar sergilemesi sözcüklerin yanı sıra beden diliyle ilgilidir. Bireysel farklılıkları göz önüne aldığımızda tabi ki her öğretmenin aynı davranışı, aynı benden dilini sergilemesi beklenmemektedir. Aynı şekilde öğrencilerin de bireysel farklılıkları göz önüne alındığında öğretmenin beden dilini etkili kullanması daha da önemli hale gelmektedir (Oran ve Samtaş, 2017). Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için

sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır. Öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışların eğitsel amaçlara ulaşma düzeyi üzerindeki etkileri büyüktür (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir. Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Pehlivan, 2005)

Öğretmen öğrenci arasında etkili bir iletişim için esas sorumluluk öğretmendedir. Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerle etkili, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturarak aynı zamanda öğrencilerine model olur (Şahin Baltacı, 2014).

Nitekim yapılan araştırmalar da öğrenci başarısının, öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pektaş, 1989; Weis ve diğ., 1990; Davies ve Igbal, 1997; Akt. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009).

İlgili alan yazın incelendiğinde **öğretmenlerin iletişim becerilerine** (Bulut Bozkurt, 2003; Çetinkanat, 1998; Günay, 2003), **öğretmen adaylarının iletişim becerilerine** (Çetinkaya, 2011; Yıldız ve Kurtuldu, 2016; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Dedebali, 2010; Kılcıgil ve Ark., 2009; Kılıçoğlu, Gedik ve Akhan, 2011; Özerbaş, Bulut ve Usta: 2007; Saracaloğlu, Özkütük ve Silkü, 2001 ;Pehlivan, 2005; Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer, 2009; Yeşil, 2010) ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak sadece sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır.

2018-2019 sosyal bilgiler dersi programı 7.sınıf 1.öğrenme alanında(S.B.7.1) iletişim ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde büyük rolü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikli olarak bu beceriye sahip olması gerekir ki aktarım olabilsin. Araştırma bu noktada programda belirtilen hedefleri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) kazandıracak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolünün büyük olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin iletişim becerisine olan yetkinliğinin derslerine girdikleri öğrencilerin öznel algıları ile tarafından belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel taramalar iki veya daha çok değişken arasında birlikte veya değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeye çalışır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilindeki 29 ortaokulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanının örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 10 ortaokuldaki 418 öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Erkek	206	49,3
	Kız	212	50,7
Sınıf	5	102	24,4
	6	93	22,2
	7	118	28,2
	8	105	25,2

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen *"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğrencilerin Öznel Algıları"* veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle literatür taraması yapılarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. 37 maddeden oluşan ölçek 295 öğrenciye uygulanmış Cronbach Alpha .761 olarak bulunmuştur. Ön uygulamadan sonra ölçeğin güvenirliği sağlanarak asıl araştırma grubuna uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinin öncesinde verilerin girilmesiyle ilgili ön hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan gelen ölçme araçları tek tek incelenmiş, ölçme aracındaki yönergede belirtildiği şekilde ve uygun olarak doldurulup dolduramadığının kontrolü yapılmıştır. Bu formlardan değerlendirmeye alınan ölçme araçları üzerine 1 'den başlamak üzere numara verilmiştir. Verilerin sayısal olarak bilgisayara geçilmesi ve analizinin yapılması amacıyla SPSS Statistics 15 programı kullanılarak veri giriş şablonu oluşturulmuş ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle toplanan verilerin çözümlenmesinde betimleyici veri analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin analizinde yüzde (%) tabloları, faktör analizi (pearson). Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), regresyon analizi ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

37 maddeden oluşan etkinlik ölçeği, Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış ve "her zaman=5" ile " hiçbir zaman=1" arasında puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's test analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarında, KMO değeri ,917 ve Bartlett's değeri 4930,176 olarak bulunmuş ($p< .05$);maddelerin faktör yüklerinin ,30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. 6 faktör varyansın yaklaşık yarısını (%46,89)

açıklamaktadır. Bu faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak *sözlü iletişim becerisi (5 madde), sözsüz iletişim becerisi (3 madde), dinleme becerisi (7 madde), empati becerisi (6 madde) ve güvengenlik becerisi (10 madde) ve çatışma çözme (5 madde)* adları verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Faktörler ve madde sayıları

Faktör	Maddeler
Faktör 1(Sözlü iletişim)	14,18,20,25,33
Faktör 2 (Sözsüz iletişim)	2,24,26
Faktör 3 (Dinleme)	4,5,9,10,16,28,35
Faktör 4 (Empati)	1,13,17,21,22,30
Faktör 5 (Güvengenlik)	3,11,15,27,29,31,32,34,36,37
Faktör 6 (Çatışma çözme)	6,7,8,12,19,23

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin birinci alt boyut "Sözlü iletişim kurma becerisi" dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sözlü İletişim Kurma Becerilerine İlişkin Bulgular

Sözlü İletişim Becerileri		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	$\bar{x}$	Sd
14. Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurar.	n	318	58	21	12	9	4,58	,88
	%	76,1	13,9	5	2,9	2,2		
18. Derse "merhaba", "günaydın" vb. ifadeler kullanarak başlar.	n	349	29	16	9	15	4,64	,93
	%	83,5	6,9	3,8	2,2	3,6		
20. Sözel anlatımlarda ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkati toplar.	n	243	78	38	14	25	4,29	1,14
	%	62,9	18,7	9,1	3,3	6		
25. Mesajlarını bize sadece sözel yollarla iletmeye çalışır.	n	117	64	81	56	100	3,10	1,53
	%	28	15,3	19,4	13,4	23,9		
33. Çok hızlı konuştuğu için söyledikleri anlaşılmaz.	n	20	15	38	59	286	1,62	1,09
	%	4,8	3,6	9,1	14,1	68,4		
Toplam							3,64	,56

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sözlü iletişim kurma becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 1,62 ile 4,64 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 18. maddesindeki "*Derse "merhaba", "günaydın" vb. ifadeler kullanarak başlar*." ifadesine aitken ($\bar{x}$=4,64) iken en düşük aritmetik ortalama 33. maddedeki "*Çok hızlı konuştuğu için söyledikleri anlaşılmaz."* ifadesine aittir ($\bar{x}$=1,62).Öğrencilerin öznel algısına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin

sözlü iletişim kurma becerilerinin genel olarak ortalamasının 3,64 ve beceri durumunun ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin ikinci alt boyut "Sözsüz iletişim kurma becerisi" dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 4' te gösterilmektedir.

Tablo 4.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sözsüz İletişim Kurma Becerilerine İlişkin Bulgular

Sözsüz İletişim Becerileri		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	x̄	Sd
2.Konuşurken jest ve mimiklerini etkili kullanır.	n	260	79	36	20	23	4,27	1,14
	%	62,2	18,9	8,6	4,8	5,5		
24. Kızgın bir yüz ifadesi ile ders anlatır.	n	30	16	35	53	284	1,69	1,21
	%	7,2	3,8	8,4	12,7	67,9		
26.Bizimle iletişim halindeyken göz teması kurar.	n	303	56	26	14	19	4,45	1,05
	%	72,5	13,4	6,2	3,3	4,5		
Toplam							3,47	,61

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sözsüz iletişim kurma becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 1,69 ile 4,45 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 26. maddesindeki *"Bizimle iletişim halindeyken göz teması kurar."* ifadesine aitken (x̄=4,45) iken en düşük aritmetik ortalama 24. maddedeki "*Kızgın bir yüz ifadesi ile ders anlatır."* ifadesine aittir (x̄=1,69). Öğrencilerin öznel algısına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sözsüz iletişim kurma becerilerinin genel olarak ortalamasının 3,47 ve beceri durumunun ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin üçüncü alt boyut *"İletişimde Dinleme Becerisi"* dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 5' te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Dinleme Becerisi		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	x̄	Sd
4. Verdiğimiz cevapları "aferin", "katılıyorum" vb. ifadelerle pekiştirir.	n	267	76	40	20	15	4,33	1,06
	%	63,9	18,2	9,6	4,8	3,6		
5. Sorduğu soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanır.	n	265	92	26	21	14	4,37	1,03
	%	63,4	22	6,2	5	3,3		
9. Düşüncelerimizi sabırla dinler.	n	298	75	27	7	11	4,53	,89
	%	71,3	17,9	6,5	1,7	2,6		

10. Biz konuşurken sözümüzü kesmeden bizi dinler.	n	295	70	34	6	13	4,50	,93
	%	70,6	16,7	8,1	1,4	3,1		
16. Düşüncelerimize önem verdiğini bize hissettirir.	n	288	59	35	15	21	4,38	1,10
	%	68,9	14,1	8,4	3,6	5		
28. Sınıf ortamında öğretmenimizle iletişimimiz çift yönlüdür	n	240	69	48	19	42	4,06	1,33
	%	57,4	16,5	11,5	4,5	10		
35. Sınıf ortamında öğretmenimizle iletişimimiz genelde tek yönlüdür.	n	63	34	60	51	210	2,25	1,50
	%	15,1	8,1	14,4	12,2	50,2		
Toplam							4,06	,62

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 2,25 ile 4,50 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 10. maddesindeki *"Biz konuşurken sözümüzü kesmeden bizi dinler."* ifadesine aitken ($\bar{x}$=4,50) iken en düşük aritmetik ortalama 35. maddedeki *"Sınıf ortamında öğretmenimizle iletişimimiz genelde tek yönlüdür."* ifadesine aittir ($\bar{x}$=2,25). Öğrencilerin öznel algısına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dinleme becerilerinin genel olarak ortalamasının 4,06 ve beceri durumun ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin dördüncü alt boyut " *Empati Becerisi*" dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empati Becerisine İlişkin Bulgular

Empati		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	$\bar{x}$	Sd
1. Düşüncelerimizi ifade ederken neden böyle düşündüğümüzü sorar.	n	229	103	61	11	14	4,24	1,02
	%	54,8	24,6	14,6	2,6	3,3		
13. İletişim içindeyken bize öğüt/ nasihat vererek konuşur.	n	239	73	58	26	22	4,15	1,18
	%	57,2	17,5	13,9	6,2	5,3		
17. Eleştirilerini karşıdakini kırmadan yapmaya özen gösterir.	n	293	61	27	19	18	4,41	1,07
	%	70,1	14,6	6,5	4,5	4,3		
21. Bizi anlamaya çalışırken kendini bizim yerimize koyar.	n	261	79	37	22	19	4,29	1,11
	%	62,4	18,9	8,9	5,3	4,5		
22. Bizimle özel yaşamımız hakkında da konuşur.	n	56	30	64	77	191	2,24	1,43
	%	13,4	7,2	15,3	18,4	45,7		
30. Bizimle iletişim halindeyken "ben dilini" kullanır	n	245	62	48	22	41	4,07	1,34
	%	58,6	14,8	11,5	5,3	9,8		
Toplam							3,90	,70

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin empati becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 2,24 ile 4,41 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 17. maddesindeki *"Eleştirilerini karşıdakini kırmadan yapmaya özen gösterir."* ifadesine aitken ($\bar{x}$=4,41) iken

en düşük aritmetik ortalama 22. maddedeki "*Bizimle özel yaşamımız hakkında da konuşur."* ifadesine aittir ($\bar{x}$=2,24).Öğrencilerin öznel algılarına göre öğretmenin empati becerisine ilişkin genel olarak aritmetik ortalamasının 3,90 olduğu ve beceri durumun ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin beşinci alt boyut "*Güvengenlik Becerisi"*dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 7' de gösterilmektedir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Güvengenlik Becerisine İlişkin Bulgular

Güvengenlik Becerisi		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	$\bar{x}$	Sd
3. Derste rahatlıkla soru sorabileceğimiz bir ortam oluşturur.	n	300	63	35	9	11	4,51	,92
	%	71,8	15,1	8,4	2,2	2,6		
11. Sınıfta bazı öğrencilerin yanında yer alarak taraf tutar.	n	27	23	30	44	294	1,67	1,21
	%	6,5	5,5	7,2	10,5	70,3		
15. Sınıfta özgür düşünebileceğimiz bir ortam oluşturur.	n	309	54	32	9	14	4,51	,96
	%	73,9	12,9	7,7	2,2	3,3		
27. Bize ismimiz ile hitap eder.	n	263	63	56	21	15	4,28	1,09
	%	63,9	15,1	13,4	5,0	3,6		
29. Bize karşı sıcakkanlı ve arkadaşça bir davranış sergiler.	n	332	40	27	6	13	4,60	,91
	%	79,4	9,6	6,5	1,4	3,1		
31. Bizimle sosyal medyada da arkadaşlık içindedir.	n	64	26	29	33	266	2,01	1,52
	%	15,3	6,2	6,9	7,9	63,6		
32. Teneffüslerde soru sormamıza imkân sağlar.	n	321	38	30	15	14	4,63	2,53
	%	76,8	9,1	7,2	3,6	3,3		
34. Okul dışında da telefonla/internetle ders hakkında bilgi alabiliriz.	n	131	48	55	41	143	2,59	1,68
	%	31,3	11,5	13,2	9,8	34,2		
36. Kişisel sorunlarımızla yakından ilgilenir.	n	138	69	86	61	64	3,37	1,45
	%	33	16,5	20,6	14,6	15,3		
37. Derste şakalar yaparak dersi eğlenceli hale getirir.	n	287	52	42	17	20	4,36	1,11
	%	68,7	12,4	10	4,1	4,8		
Toplam							3,69	,56

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin güvengenlik becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 2,01 ile 4,63 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 32. maddesindeki "*Bizimle sosyal medyada da arkadaşlık içindedir."* ifadesine aitken ($\bar{x}$=4,63) iken en düşük aritmetik ortalama 31. maddedeki *"Bizimle özel yaşamımız hakkında da konuşur."* ifadesine aittir ($\bar{x}$=2,01). Öğrencilerin öznel algılarına göre öğretmenin güvengenlik becerisine ilişkin genel olarak aritmetik ortalamasının 3,69 olduğu ve beceri durumun ise iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin altıncı alt boyut "*Çatışma Çözme Becerisi*" dir. Bu boyutla ilgili maddelere verilen yanıtların kullanım sıklıklarına ilişkin değerler Tablo 8' de gösterilmektedir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerisine İlişkin Bulgular

Çatışma çözme		5-Her Zaman	4-Genellikle	3-Bazen	2-Nadiren	1-Hiçbir Zaman	$\bar{x}$	Sd
6. Sınıf içi iletişimi engelleyecek durumları kontrol altında tutar.	n	248	90	31	20	29	4,21	1,20
	%	59,3	21,5	7,4	4,8	6,9		
7. Bizi suçlayan, küçümseyen /alaycı, argo ifadeler kullanır.	n	24	18	18	25	333	1,50	1,13
	%	5,7	4,3	4,3	6	79,7		
8. Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.	n	280	74	40	13	11	4,43	,97
	%	67	17,7	9,6	3,1	2,6		
12. Bize ismimizin dışında başka adlarla hitap eder.	n	59	40	74	49	196	2,32	1,48
	%	14,1	9,6	17,7	11,7	46,9		
19. Emir vererek konuşur.	n	29	17	26	66	280	1,68	1,19
	%	6,9	4,1	6,2	15,8	67		
23. Bizimle iletişim halindeyken "sen dilini" kullanır.	n	85	35	46	46	206	2,39	1,61
	%	20,3	8,4	11	11	49,3		
Toplam							2,75	,55

Tablo 8 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çatışma çözme becerisine yönelik maddelerin ortalamaları 1,50 ile 4,43 arasında değişmektedir. En yüksek aritmetik ortalama ölçeğin 8. maddesindeki "*Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir*." ifadesine aitken ($\bar{x}$=4,43) iken en düşük aritmetik ortalama 7. maddedeki "*Bizi suçlayan, küçümseyen /alaycı, argo ifadeler kullanır*." ifadesine aittir ($\bar{x}$=1,50). Öğrencilerin öznel algılarına göre öğretmenin çatışma çözme becerisine ilişkin genel olarak aritmetik ortalamasının 2,75 ve beceri durumun ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öznel algılarına göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sözlü, dinleme, empati, güvengenlik, çatışma çözme becerileri ile öğrencilerin cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmayıp sadece öğretmenlerin sözsüz iletişim becerisi arasında anlamlı farklılık ($p < ,05$) vardır (Tablo 9).

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sözsüz İletişim Becerilerinin Öğrencilerin Cinsiyetle İlişkisini Gösteren t -testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
Erkek	206	3,4029	,62384	-2,449	416	,015
Kız	212	3,5487	,59330			

Tablo 9 incelendiğinde kız öğrenciler($\bar{x}$=3,54) erkek öğrencilere ($\bar{x}$=3,40) göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözsüz iletişimi daha iyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Maddeler üzerinden yapılan analizde kız öğrenciler ($\bar{x}$=4,46) erkek öğrencilere ($\bar{x}$=4,08) göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşurken jest ve mimiklerini etkili kullandığını ve yine kız öğrenciler ($\bar{x}$=4,56) erkek öğrencilere ($\bar{x}$=4,35) göre öğretmenlerinin öğrenci ile iletişim halindeyken daha iyi göz teması kurduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin öznel algılarına göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dinleme, empati ve çatışma çözme becerileri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmayıp sadece öğretmenlerin Sözlü, sözsüz iletişim ve güvengenlik beceri ile arasında anlamlı farklılık ($p < ,05$) vardır (Tablo 10).

Tablo10.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin, Öğrencilerin Sınıf Seviyesi İle Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Betimsel İstatistikler					
Alt beceriler	Gruplar	Sınıf seviyesi	n	$\bar{x}$	ss
Sözlü	1	5,00	102	3,71	,49106
	2	6,00	93	3,67	,60561
	3	7,00	118	3,47	,62547
	4	8,00	105	3,75	,46656
		Toplam	418	3,64	,56178
Sözsüz	1	5,00	102	3,34	,64130
	2	6,00	93	3,44	,73939
	3	7,00	118	3,53	,60078
	4	8,00	105	3,56	,42898
		Toplam	418	3,47	,61218
Güvengenlik	1	5,00	102	3,75	,72648
	2	6,00	93	3,65	,44443
	3	7,00	118	3,59	,59413
	4	8,00	105	3,78	,40154
		Toplam	418	3,69	,56324

Toplam	1	5,00	102	3,65	,38373
	2	6,00	93	3,61	,36473
	3	7,00	118	3,54	,48425
	4	8,00	105	3,68	,29529
		Toplam	418	3,62	,39444

ANOVA

Alt Beceriler	Varyans Kaynakları	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı farklılık
Sözlü	G.Arası	5,098	3	1,699	5,561	,001	1-3;3-4
	G.İçi	126,507	414	,306			
	Toplam	131,605	417				
Sözsüz	G.Arası	3,074	3	1,025	2,769	,041	1-4
	G.İçi	153,203	414	,370			
	Toplam	156,276	417				
Güvengenlik	G.Arası	2,743	3	,914	2,922	,034	3-4
	G.İçi	129,545	414	,313			
	Toplam	132,288	417				
Toplam	G.Arası	1,262	3	,421	2,737	,043	3-4
	G.İçi	63,616	414	,154			
	Toplam	64,878	417				

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin öznel algılarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözlü, sözsüz, güvenlik becerileri ile toplam beceri puanları öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(3-414)}$=5,561; $F_{(3-414)}$=2,769; $F_{(3-414)}$=2,922; $F_{(3-414)}$=2,737; p< ,05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre;

Sözlü iletişim becerisinde 5.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,71) ile 7.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,47) arasında 5.sınıfların lehine; 7.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,47) ile 8.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,75) arasında 8. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p< ,05). Bu durum, 5. Sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözlü iletişim becerisinin daha yüksek olduğunu 8.sınıf öğrencileri de

7. Sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözlü iletişim becerisinin daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Yani ortaokul ilk ve son sınıf öğrencileri öğretmenlerinin sözlü iletişiminin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Sözsüz iletişim becerisinde 5.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,34) ile 8.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,56) arasında 8.sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p< ,05). Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözsüz iletişim becerisinin daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Güvengenlik becerisinde 7.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,59) ile 8.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,78) arasında 8.sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p< ,05). Bu durum 8.sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin güvengenlik becerisinin daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Toplam becerilerde 7.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,54) ile 8.sınıf öğrencileri ($\bar{x}$=3,68) arasında 8.sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p< ,05). Bu durum 8. Sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamdaki iletişim becerisinin daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyonu Analizi Sonuçları

		Sözlü İletişim Becerisi	Sözsüz İletişim Becerisi	Dinleme Becerisi	Empati Becerisi	Güvengenlik Becerisi	Çatışma Çözme Becerisi	Toplam
Sözlü İletişim Becerisi	r	1						
	p							
	n	418						
Sözsüz İletişim Becerisi	r	,132**	1					
	p	,007						
	n	418	418					
Dinleme Becerisi	r	,467**	,244**	1				
	p	,000	,000					
	n	418	418	418				
Empati Becerisi	r	,443**	,235**	,620**	1			
	p	,000	,000	,000				
	n	418	418	418	418			
Güvengenlik Becerisi	r	,361**	,194**	,465**	,508**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
	n	418	418	418	418	418		

Çatışma Çözme Becerisi	r	-,010	,149**	,054	-,006	,060	1	
	p	,837	,002	,271	,911	,223		
	n	418	418	418	418	418	418	
Toplam	r	,615**	,401**	,792**	,785**	,780**	,283**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	418	418	418	418	418	418	418

** Korelasyon p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretmelerinin sahip oldukları becerilerin alt boyutları arasında p< .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sözlü iletişim becerisi ile; sözsüz iletişim becerisi arasında (r=,132; p<.01) arasında çok zayıf; dinleme becerisi (r=,467; p<.01), empati (r=,443; p<.01), güvengenlik (r=,361; p<.01), arasında zayıf, toplam beceriler (r=,615; p<.01) arasında orta düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur. **Sözsüz iletişim becerisi ile;** dinleme becerisi (r=,244; p<.01), empati(r=,235; p<.01), güvengenlik becerileri (r=,194; p<.01) ve çatışma çözme becerileri (r=,149; p<.01) arasında zayıf toplam beceriler (r=,401; p<.01), arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. **Dinleme becerisi ile** empati (r=,620; p<.01), güvengenlik becerileri (r=,465; p<.01) arasında orta düzeyde toplam beceriler (r=,792; p<.01), arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur. **Empati becerisi ile** güvengenlik becerileri (r=,508; p<.01) arasında orta, toplam beceriler (r=,785; p<.01), arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur. **Güvengenlik becerisi ile** toplam beceriler (r=,780; p<.01), arasında yüksek düzeyde bir ilişki varkençatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İletişim, hayatımızın her alanında yaşamsal öneme sahip bir olgudur. İletişim tek boyutlu bir olgu değildir. Birçok düzey ve boyutta gözlemlenebilir. Bu karmaşık ve çok boyutlu yapının belirli bir düzen içerisinde ele alındığı bu çalışmada öğrencilerin öznel algıları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri ile bu düzeyin öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf seviyeleri açısından farklılık oluşturup oluşturmadığına ve boyutların kendi aralarındaki ilişki durumları ele alınmıştır.

Bilinen en eski iletişim şekli sözlü iletişimdir. Sözlü iletişimde mesajlar belli ve üzerinde anlaşılmış bir semboller sistemi olan dil ve o dile özgü sesler ve sözcüklerle kodlanmıştır. Sözlü iletişim sese, konuşmaya ve dinlemeye dayalı bir iletişim türüdür (Kaya, 2014). Öğrenciler sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurduğunu, derse başlarken "merhaba", "günaydın" vb. ifadeler kullandığını, ses tonunu alçaltıp yükselterek konuya dikkatlerini

toplamaya yardımcı olduklarını ifade ederek öğretmenlerinin sözlü iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduklarını özellikle ortaokul ilk ve son sınıf öğrencileri belirtmişlerdir. Becerilerin alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında sözlü **iletişim becerisi ile** sözsüz iletişim becerisi arasında çok zayıf; çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yokken diğer beceriler arasında ise zayıf bir ilişki söz konusudur.

Yüz yüze iletişimde, sözleriniz iletişimin algılanan etkisinin yüzde 7'sini oluşturur. Ses tonunuzun etkisi de yüzde 38'dir ama sözel olmayan sinyalleriniz yüzde 55'le aslan payını alır (James, 2008). İletişim esnasında bedenimizin karşımızdaki kişiye dönük olması, onunla göz teması kurmamız, uygun anlarda gülümsememiz, konuştuklarımızla ilişkili bir yüz ifadesi takınmamız, karşımızdaki kişide olumlu bir tutum oluşturabilir. Sözsüz davranışların etkili kullanımı, karşımızdaki kişiyi anlamamızı kolaylaştırarak, ona ***"seninle ve seninle ilgili konularla ilgileniyorum, sana saygı duyuyorum ve dikkatimi sana vereceğim"*** mesajlarını iletirken Cihangir (2014) öğretmenlerin, beden duruşları ve giyim kuşamları uygunsuz olan öğrencilere karşı tepkisiz kalmaları, duyarlılık düzeylerinin düşük olduğu anlamına gelir (Yazıcı, 2014). Sözsüz iletişimde göz kontağı da çok önemlidir sınıfta öğretmenin öğrencilerine kuracağı göz kontağı onları önemsediği değer verdiği ifadesinin yanında Onların ne anlayıp ne anlamadığını bilgisini de vermektedir göz kontağı aynı zamanda öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamasına da yardımcı olur (Şahin Baltacı, 2014:). Çalışmada özellikle kız öğrenciler öğretmenlerinin iletişim halindeyken göz teması kurduğunu belirterek öğretmenlerinin olaylara tepkisiz kalmadıklarını ve duyarlılık düzeylerinin iyi olduklarını; öğretmenlerinin konuşurken jest ve mimiklerini etkili kullandığını ve kızgın bir yüz ifadesi ile ders anlatmadıklarını ifade etmişlerdir. Son sınıf öğrencileri sosyal bilgiler öğretmenlerinin sözsüz iletişim becerisinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak Çalışkan (2003) tarafından yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesine ilişkin araştırmada sınıf öğretmenlerinin mimikleri, imleri, jestleri yeterince kullanmadıkları yine Dağlı ve Öner (2002) tarafından yapılan araştırmada da sınıf içi iletişim davranışlarına ilişkin olarak, Fen Bilgisi öğretmenlerinin ders anlatırken "başla onaylama" konusunda öğrencilerin algısı "pek yeterli değil" olarak tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak çalışmaların yapıldığı zamanın farklı olması gösterilebilir. Çünkü 2005 Sosyal Bilgiler programında öğrencilere doğrudan kazandırılacak beceriler arasında iletişim becerisi mevcuttur. Bir becerinin aktarılabilmesi içinde aktarıcının o beceriye sahip olmasını gerekir. Becerilerin alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında **sözsüz iletişim becerisi ile;** dinleme, empati, güvengenlik ve çatışma çözme becerileri zayıf toplam beceriler arasında ise orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

İletişim süreci dinleme ve tepki verme olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Dinlemenin ilk aşaması "duymak (işitmek)" tır. Ancak dinlemek ile duymak aynı anlama gelmez. Duymak; dikkat ve çaba olmaksızın meydana gelen, fizyolojik bir süreç olup pasif bir eylemdir. Dinlemek ise, duymanın ötesinde, aktif bir eylemdir ve bilinçli bir çaba gerektirir (Cihangir, 2014). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerinin verdikleri cevapları "aferin", "katılıyorum" vb. ifadelerle pekiştirdiklerini, sordukları soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanıdıklarını ve düşüncelerini sabırla dinleyerek sözlerini kesmeden kendilerini dinlediklerini ifade etmişlerdir. Becerilerin alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında **dinleme becerisi ile** empati ve güvengenlik becerileri arasında orta düzeyde toplam beceriler arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur.

Empati kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyabilmesi ve onun düşünce ve duygularını anlayarak bunu da karşısındaki kişiye iletmesidir (Acun Kapıkıran, 2014). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini anlamaya çalışırken kendisini öğrencilerin yerine koyduğunu belirterek öğretmenlerinin empatik beceriye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iletişimde önemli bir yeri olan Ben dilinin kullanımında öğretmenlerinin eleştiri yaparken karşıdakini kırmadan yapmaya özen gösterdiğini söyleyerek hem karşısındaki insanları kırmadığını hem de kendisini daha iyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Becerilerin alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında **empati becerisi ile** güvengenlik becerileri arasında orta toplam beceriler arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur.

Çatışma, kişilerarası etkileşimler sürecinde taraflar arasındaki uyuşmazlıklar sonucunda ortaya çıkan durum (Öner Koruklu, 2014) çatışma çözme ise kavramı genel olarak, *"uzlaşma süreci"* olarak görülmektedir. Maurer (1991), tarafların çatışmalarını başarılı bir şekilde çözmek için bir araya gelerek yaptıkları çalışma sürecini çatışma çözme olarak tanımlamıştır (Akt.Öner Koruklu, 2014). Öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi iletişimi engelleyecek durumları kontrol altında tuttuğunu ve bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen öğrenci iletişiminde sıklıkla kullanılan Sen dili öğrenciyi yargılarken ben dili öğretmenin duygularını dile getirmesine yardımcı olur. Sen dili kullanıldığında öğrenciler hemen her zaman kendilerini olumsuz algılayıp suçlanmış hissederler (Şahin Baltacı, 2014). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini suçlayan, küçümseyen /alaycı, argo ifadeler kullanmadıklarını kendileriyle iletişim halindeyken "sen dilini" kullanmadığını ve emir vererek konuşmadıklarını belirtmişlerdir.

Güvengenlik başkalarını küçük görmeden onların haklarını yadsımadan bireylerin kendi haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen bir çeşit kişilerarası ilişkiler biçimi olup güvengenlik itaati değil saygı içerir (Uz Baş, 2014). Öğrenciler öğretmenlerine derste rahatlıkla soru sorabildiklerini,

sınıfta özgür düşünebilecekleri bir ortam oluşturulduğunu, teneffüslerde soru sorulmasına imkân sağlandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okul dışındaki iletişim boyutu zayıf olup kendileri ile sosyal medyada da arkadaşlık içinde olmadıklarını, telefonla/internetle ders hakkında bilgi alamadıklarını, kişisel sorunları ile yakından ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Becerilerin alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında **güvengenlik becerisi ile** toplam beceriler arasında yüksek düzeyde bir ilişki varken çatışma çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur.

Yapılan bu çalışma ile ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıda yer alan bazı önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Geleceğin öğretmen adaylarının ilgili iletişim becerileri araştırılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik nitel bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Acun Kapıkıran, N. (2014). Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Empati, Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.110-130 Ankara:Pegem A.

Adair, J. (2004). *Etkili iletişim* (2.Baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Bulut B., N., (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 443–452.

Cihangir, Z. (2014). Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Dinleme, Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.94-107, Ankara:Pegem A.

Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalışkan, N. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çalışkan, N. Ve Yeşil, R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.

Çetinkanat, C., (1998). Öğretmen Adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri. *Eğitim Yönetimi, 4* (14), 209-221.

Çetinkaya, Z., (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M, (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *e-Journalof New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.

Çilenti, K.(1988), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara:Kadıoğlu Matbaası.

Dağlı, A. ve Öner, M. (2002). İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişim Davranışlarına İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim, 292*, 23-30.

Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F., (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12* (2), 223-231.

Doğuş, Y. (2011). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakışı İle Empatik İletişim. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(1), ss:696-707.

Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler* (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Dökmen, Ü., (1998). *İletişim Çatışmaları Ve Empati.* İstanbul:Sistem Yayıncılık.

Elkatmış, M. ve Ünal, E.(2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), ss:107-122.

Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi İletişim* (2. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.

Ergin, A. ve Birol, C., (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

James, J. (2008). *Beden Dili Kutsal Kitabı.* (Çev: Belgin Selen Haktanır), İstanbul: Koridor Yayıncılık

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Dedebali N. C., (2010). Yazılı Anlatım Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2) , 389-402.

Kaya, A. (2014). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler (Ed.Alim Kaya) Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.2-28, Ankara:Pegem A.

Kılcıgil, E., Bilir, P., Özdinç, Ö., Eroğlu, K. ve Eroğlu, B. (2009). İki Farklı Üniversitenin Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (1) , 19–28.

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N.,ve Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*

Kılıçoğlu, G., Gedik, H. ve Akhan, N. E., (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, *4*(2), 113-130.

Köleşoğlu, G. (2009*). İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar),* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Oran, G., Samtaş, E. ve Güler; M. (2017). Öğretmenin Beden Dilinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. İzmir: Özel Ege Lisesi.

Öner Koruklu, N.(2014). Kişilerarası İlişkilerde Çatışma ve Çatışma Çözme, Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.196-219 Ankara:Pegem A.

Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E., (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 8 (1), 123-135.

Pehlivan, K. B., (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, *4*(2), 17-23.

Saracaloğlu, A. S., Özkütük, N. ve Silkü, A. (2001). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). "Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-206.

Şahin Baltacı, H. 2014 Okulda kişiler arası ilişkiler ve iletişim. editör Alim Kaya Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim 6. Baskı s.274-293 Ankara Pegem Akademi

Şişman, M. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 115-124

Tutar, H., ve Yılmaz, M. K. (2008*). Genel iletişim kavramlar ve modeller* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uz Baş, A.(2014). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde güvengenlik Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.174-194.Ankara: Pegem A.

Yazıcı, H.(2014) Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişim Kaya A. (Ed.) *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde s.158-172. Ankara:Pegem

Yeşil, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi,* 3(1), 200-219.

Yıldız, Y. ve Kurtuldu, K. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi: karadeniz teknik üniversitesi örneği. *Route Educational and Social Science Journal, 3(3),* 208-21.

Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* (2. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Enerji Kaynaklarına İlişkin Öğrenci Risk Görüşleri: Kırşehir Örneği*

Cansu Tekinarslan Şahiner

Bilim Uzmanı, Gençlik Lideri, Kırşehir Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Kırşehir Cacabey Gençlik Merkezi, tek.cansu@gmail.com

Çağrı Öztürk Demirbaş

Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, cozturk@ahievran.edu.tr

Özet

Sosyal Bilgiler, konuların disiplinler arası bir yaklaşımla harmanlanarak oluşturulduğu bir derstir. Temel amacı, etkili bir vatandaş yetiştirmek olan dersin kapsamında öğrencilere; iletişim, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılır. Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulardan bazıları Ötenazi, hayvan deneyleri ve hakları, genetik mühendisliği, silah kontrolü, kadın hakları, nüfus kontrolü, göç, GDO, nükleer enerji, küresel ısınma, korsan yayın, organ nakli gibi konulardır. Bu çalışma Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen enerji içerikli tartışmalı konularla sınırlandırılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında geçen enerji içerikli konulara bakıldığında güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, termik enerji, rüzgâr enerjisi, nükleer enerji ve jeotermal enerjisi ele alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacını ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi programında geçen enerji kaynaklarına ilişkin risk ile enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinin tespiti oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Kırşehir ilinde öğrenim gören öğrencilerden sınav başarı durumuna göre tabakalı örnekleme yoluyla 1350 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin risk görüş durumlarına göre, en az riskli görünen enerji rüzgâr enerjisiyken bunu sırayla güneş enerjisi, jeotermal enerji, hidroelektrik enerji, termik enerji ve nükleer enerji takip etmiştir. Öğrencilerin nükleer enerjiyi diğer enerji kaynaklarına göre daha riskli gördükleri söylenebilir. 8 sınıf öğrencilerinin kurulmaması gerektiğin düşündüğü birinci santral nükleer enerjidir. Bunu sırayla termik enerji santrali, hidroelektrik santrali, jeotermal enerji santrali, rüzgâr enerji santrali ve güneş enerji santralleri takip etmektedir. Enerji santrallerinin kurulumuna ilişkin en fazla kararsızlık durumu termik enerji santralinde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, Enerji kaynakları, Enerji kaynakları risk görüşleri, Enerji santralleri kurulum görüşleri, Öğrenci görüşü.

**Bu bildiri birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.*

Student Risk Opinions Regarding Energy Resources: Kırşehir Sample

Summary

Social Studies is a lesson where topics create by blending with an interdisciplinary approach. The main aim of the lesson is to educate an citizen; communication, decision making, problem solving, critical thinking skills are tried to gain. Some of the controversial topics in social studies course are euthanasia, animal experiments and rights, genetic engineering, weapons control, women's rights, population control, immigration, GMO, nuclear energy, global warming, pirate publication, organ transplantation. This study is limited to the controversial issues in the Social Studies Curriculum. Considering the energy-related issues in the Social Studies Curriculum, solar energy, hydroelectric power, thermal energy, wind energy, nuclear energy and geothermal energy are discussed. In this context, the aim of this study is to determine the opinions of 8th grade middle school students about the energy sources in the Social Studies course program and the establishment of energy resources. In this study, descriptive research types are used. According to the success of the exam, 1350 students were reached from the students studying in Kırşehir by stratified sampling. According to the findings obtained at the end of the study, as regards the risk perception status of the 8th grade students, the energy that seems the least risky was the wind energy, followed by solar energy, geothermal energy, hydroelectric energy, thermal energy and nuclear energy. It can be said that students think that nuclear energy is more risky than other energy sources. It is the first central nuclear energy that 8 class students think should not be established. This is followed by thermal power plant, hydroelectric power plant, geothermal power plant, wind power plant and solar power plants. The most uncertainty regarding the installation of power plants was found in the thermal power plant.

Keywords: Social studies education, Energy resources, Energy sources risk views, Power plant installation views, Student opinion.

Giriş

Günümüzde enerji tüketimimiz en fazla fosil yakıtlardan sağlanmaktadır. Tükenmekte olan enerji kaynaklarının çevreye verdiği zarara göre yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye verdiği zararın az olması yenilenebilir enerji kaynaklarına ilgiyi artırmıştır. Bununla beraber yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı ve kurulumunun da birçok faydası ve riskleri bakımından tartışmalara neden olmaktadır (Morgil ve diğerleri., 2006). Giddens'a (2000) göre risk, modern sanayi uygarlığının temel bir karakteristiğidir. Tüm geleneksel toplumlarda ve günümüze açılan sanayi toplumunda insanlar dış doğadan gelen risklerden kaygı duyuyorlardı. Oysa yakın zamanlarda dışsal risklerden çok, gelişmekte olan bilgilerimizin dünya üzerindeki etkisi ile yaratılan "imal edilmiş risk"ler nedeni ile doğanın bize yapabileceklerinden çok bizim doğaya yapabileceklerimizden kaygı duyulmaya başlanmıştır. Bu süreç dışsal risklerin ağır basmasından imal edilmiş risklerin baskın rolüne geçişe işaret etmektedir. Küresel ısınma vb. türdeki çoğu çevresel risk bu kategoriye girmektedir. Zira, bu riskler, küreselleşmenin etkisi altındadır (Giddens, 2000). Beck (1992) ise risk ve tehlike kavramlarını aynı anlamda kullanmaktadır. Beck'e (1992) göre, modernleşmenin getirmiş olduğu riskler, bitkilere,

hayvanlara ve insanlara geriye dönüşü olmayan bir tehdit oluşturmakta olup, risk kavramı da "modernleşme sürecinin yol açtığı tehditlerle sistematik olarak karşı karşıya kalma" şeklinde tanımlanmaktadır. Beck'e (1992) göre risk toplumu, kendi başına buyruk, sonuçlarına kör, tehlikeler karşısında vurdumduymaz hale gelmiş modernleşme süreçlerinin kendiliğinden devinimi sırasında oluşur. Bireylerin teknolojik gelişmelerin kazançlarına odaklanmaları kadar ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik bir "risk görüş" yapısına sahip oldukları da gerçektir. Örneğin sanayi devriminin ardından ciddi anlamda fosil yakıt tüketimine odaklanılmasıyla atmosferdeki karbondioksit seviyelerinde ciddi oranda artışlar meydana gelmiş ve bu artışlar devam etmiştir. Bu durum bireyleri düşünmeye ve muhakeme yapmaya yöneltmektedir. Bireyler burada bu sorunlar hakkındaki kazanç ve risk durumlarını değerlendirmekte ve karar vermektedir. Ekolojik risk görüşleri üzerine yapılan çalışmaların genellikle bireysel aktivitelerin (sanayileşme, kirlilik, iklim değişimi gibi) oluşturduğu tehditlerin algılanmasına yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Örneğin McDaniels, Axelrod ve Slovic (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin nükleer savaşları ve hayvan ve bitki türlerinin yok olmasını büyük riskler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Halktan bireylerin ise ozon tabakasındaki delinmeyi ve asit yağmurlarını önemli riskler olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır (McFarlane, 2005). Risk üzerine görüşler kişiden kişiye toplumdan topluma değişim göstermektedir.

Küreselleşmenin etkisinde kalan dünyada gelecek nesillerin yetiştirilmesi konusunda Sosyal Bilgiler eğitimi çok önemli bir yere sahip olmalıdır. Bu bağlamda ders insanın kendisini tanımasını ve kendisini tanıdıkça diğer insanları daha iyi anlamasına katkı sağlar. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi doğal ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası yaklaşımla derlendiği bir derstir ki bu yüzden tartışmalı konuların öğretimine uygun ortamlar oluşturur (Sönmez, 1997). Örneğin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde kullanabilecek tartışmalı konular; ötenazi, genetik mühendisliği, kadın hakları, nüfus kontrolü, göç, GDO, enerji, küresel ısınma, korsan yayın, organ naklidir. Bu konulardan birisi de enerji kavramıdır. Bu çalışma kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki tartışmalı konulardan **enerji** başlığı seçilmiştir. Bu kapsamda 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler programlarında geçen enerji içerikli konulara bakıldığında güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, termik enerji, rüzgâr enerjisi, nükleer enerji ve jeotermal enerji kavramları görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bu konular teknoloji-toplum-çevre kazanımları içerisinde yer almaktadır. 5. sınıfın "Adım Adım Türkiye" ve "Ürettiklerimiz" ünitelerinde jeotermal enerjiden bahsedilmektedir. 6. sınıf "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde doğalgaz, jeotermal enerji, güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, ve rüzgâr enerjilerinden bahsedilmektedir. 7 sınıfta ise "Ekonomi ve Sosyal Hayat", ve "Ülkeler Arası Köprüler" ünitelerinde rüzgâr enerjisi yer almaktadır (MEB, 2005). 2018 programı içerisinde bu

konular daha çok 'Üretim, Dağıtım ve Tüketim' öğrenme alanı içerisinde yoğunlaşmaktadır (MEB, 2018).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi programında geçen enerji kaynaklarına ilişkin risk görüşleri ile enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinin tespiti ortaya çıkarılmayı amaçlanmıştır. Öğrencilerin enerji kaynaklarını konu edinen bilimsel tartışma ortamlarında bulunmaları, onların toplumu ve çevreyi yakından ilgilendiren sorunları algılamalarını, anlamlandırmalarını ve çözüm getirmelerini, fikirlerini gerekçelere dayandırarak temellendirmelerini sağlayacağından çalışma önemlidir.

Yöntem

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tartışmalı konulardan enerji başlığı altında geçen enerji kaynaklarına ilişkin risk görüşleri ile enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2013, s. 22). Bu model var olan bir durumu olduğu şekilde ortaya çıkaran bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2008, s. 77).

Çalışmanın evrenini Kırşehir il merkezinde ve ilçelerinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme birimi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmış olup tabakalamada MEB verilerine göre öğrenci başarı verileri ile oluşturulmuş okul başarı sıralaması dikkate alınmıştır. Tabakalı örnekleme tekniğinde, ister orantılı ister orantısız olsun, örneklem için her tabakadan birimler seçilecek, her tabaka temsil edilir (Sencer ve Sencer, 1978, s. 466). Tablo 1'de örneklem verilmiştir. Çalışmada öğrenci görüşlerini toplamak için veri aracı olarak risk var, kararsızım, risk yok ve kurulmalı, kararsızım, kurulmamalı içerikli 3'lü likert testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Örneklemin tabakalara cinsiyete göre dağılımı

	Üst		**Orta**		**Alt**		**Toplam**	
Cinsiyet	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kız	80	61,4	203	45,7	34	52,0	717	53,1
Erkek	76	38,6	241	54,3	16	48,0	633	46,8
Toplam	**56**	**100**	**444**	**100**	**50**	**100**	**1350**	**100**

Bulgular

1- Enerji kaynakları risk görüşlerine ilişkin bulgular

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının avantajlarını ve dezavantajlarını ele alarak karar verdikleri enerji kaynakları risk görüşlerine ilişkin dağılımı frekans(f) ve yüzdelik dilim (%) olarak tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Risk görüş durumları hakkında elde edilen bulgular

EnerjiKaynağı	**Risk Görüşsı**	**Toplam**	
		f	**%**
GüneşEnerjisi	Risk var	237	17,6
	Kararsızım	226	16,7
	Risk yok	887	65,7
	Toplam	**1350**	**100**
Hidroelektrik	Risk var	397	29,4
	Kararsızım	533	39,5
	Risk yok	420	31,1
	Toplam	1350	100
TermikEnerji	Risk var	403	29,8
	Kararsızım	659	48,8
	Risk yok	288	21,3
	Toplam	**1350**	**100**
RüzgârEnerjisi	Risk var	188	13,9
	Kararsızım	222	16,4
	Risk yok	940	69,7
	Toplam	**1350**	**100**
NükleerEnerji	Risk var	866	64,2
	Kararsızım	352	26,0
	Risk yok	132	9,8
	Toplam	**1350**	**100**
JeotermalEnerji	Risk var	267	19,8
	Kararsızım	455	33,7
	Risk yok	628	46,5
	Toplam	**1350**	**100**

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin %65,7'si (f:887) **güneş enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %17,6'sı (f:237) güneş enerjisinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %16,7'si (f:226) ise güneş enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde güneş enerjisinin avantajları, üretim ve kullanım sırasında çevreye herhangi bir kirletici yaymaması, kullanım alanının geniş olması ve kullanılması için gerekli olan teknolojinin kolay olması olarak değerlendirilebilir (Doğan, 2012, s. 20). Zayıf tarafları ise güneş ışınlarından yararlanmak için geniş yüzeylere ihtiyaç duyulması, mevsimler ve gece gündüz arasındaki verimliliğin değişiklik göstermesi ve depolanamamasıdır (Çelik, 2012, s. 6; Doğan, 2012, s.

21). Avantajlar ve dezavantajlar ele alınırsa çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası güneş enerjisini riskli bulmamaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin %31,1'i (f:420) **hidroelektrik enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %29,4'ü (f:397) hidroelektrik enerjisinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %39,5'ü (f:533) ise hidroelektrik enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde hidroelektrik santrallerin ömürleri diğer santrallere göre daha uzun ve yatırım maliyetleri düşüktür ve kurulduğu bölgenin içme ve kullanma suyunun temini için kullanışlıdır. Yerli kaynak olduğundan krizlerden etkilenmez. Enerji üretiminin yanında sulamada kullanılarak çevre ziraatını geliştirmesine katkı sağlar. Bunun yanında dinlence yeri sağlama, nehir ulaşımını kolaylaştırması, bulunduğu yerin iklimini yumuşatma, balıkçılığı geliştirme, taşkın koruma ve ağaçlandırma ile bölgenin çevresel estetik kalitesini yükseltme gibi olumlu etkileri vardır (Ataman, 2007, s. 147). Hidroelektrik santrallerin en önemli olumsuzluklardan biri, nehir yatağına bırakılacak olan su miktarının belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum bölgeye özgü, endemik balık ve canlı türlerinin neslinin tükenmesine sebep olmaktadır (Kaya, 2011, s. 220). Bu bağlamda bölgelerde ekolojik değişikliklere sebep olmaktadır. Avantajlar ve dezavantajlar ele alınırsa çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu hidroelektrik enerjisi risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kararsızlık durumları santraller hakkında gerekli bilginin sahip olunmadığını ortaya çıkarabilir.

8. sınıf öğrencilerinin %21,3'ü (f:288) **termik enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %29,8'i (f:403) termik enerjinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %48,8'ü (f:659) ise termik enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde termik enerjinin çevreye olumsuz etkisiyle tartışılmaya devam edilirken Türkiye'nin elektrik üretiminde dışa bağımlılığını da azaltacak doğal bir kaynak olması açısından önemlidir. Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin termik enerji risk görüşleri konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin termik enerji konusunda gerekli bilginin yetersiz olduğu sonucuna ulaştırabilir.

8. sınıf öğrencilerinin %69,7'si (f:940) **rüzgâr enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %13,9'u (f:188) rüzgâr enerjinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %16,4'ü (f:222) ise rüzgâr enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde rüzgâr enerjisinin olumlu yanlarından birisi bu enerji türünün çevreye yönelik olumsuz etkilerinin olmamasıdır. Enerji oluşumu esnasında gaz salınımının düşük oluşu, çevreye zararının olmamasının yanında küresel iklim değişiminin yaşanmamasına olumlu katkı

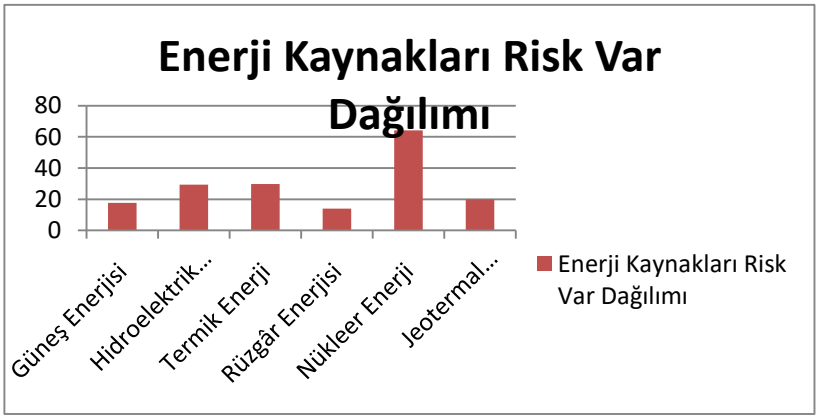
sağlayacaktır (Gülay, 2008, s. 57). Bunun yanı sıra rüzgâr enerji santralleri kurulduğu alanların tarımda, hayvancılıkta kullanımına engel teşkil etmez. Öte yandan rüzgâr enerjisinin olumsuz yanı arz talep dengesizliğidir. Rüzgâr enerjisi doğaya bağlı olduğu için ne zaman rüzgârın eseceği ne zaman esmeyeceği belli değildir. Bu nedenle istenilen oranda enerji elde etmek güçleşmektedir. Diğer olumsuz yanları ise santrallerin görsel ve estetik olarak bazı çevrecileri rahatsız etmesi, radarlara parazit yapması, gürültü yapması, radyo ve televizyon alıcılarını etkilemesi, kuş ölümlerine sebep olmasıdır (Uğurlu, 2006, s. 158). Avantajlar ve dezavantajlar ele alınırsa çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası rüzgâr enerjisini riskli bulmamaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin %9,8'i (f:132) **nükleer enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %64,2'si (f:866) nükleer enerjinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %26,0'sı (f:352) ise nükleer enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde nükleer enerjinin olumsuz yanı herhangi bir kaza neticesinde çevreye yayılma ihtimali olan radyasyon riski sonucunda çevreyi ve insan sağlığını tehdit etmesidir. Yakın zamanda yaşanan bazı nükleer kazalar bu endişeleri daha da artırmıştır (Kaya, 2012, s. 88). Nükleer enerjinin olumlu yanı depolama özelliğinin olmasıdır. Elde edilen enerji on yıl depolanabilir. Bu sayede dışa bağımlılığı azaltmasının yanında yakıtı depolamanın kolay ve ekonomik olması santrallerin enerji arz güvenliğinin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Muradov, 2012; Temurçin ve Aliağaoğlu, 2003). Avantajlar ve dezavantajlar ele alınırsa çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlası nükleer enerjiyi riskli bulmaktadır.

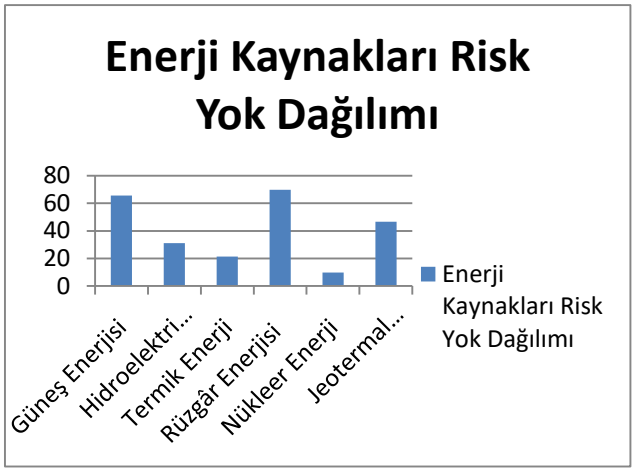
8. sınıf öğrencilerinin %46,5'i (f:628) **jeotermal enerjisine** ilişkin risk olmadığı görüşünü belirtirken, %19,8'i (f:267) nükleer enerjinin risk taşıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %33,7'si (f:455) ise nükleer enerjisine ilişkin risk konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde jeotermal enerji hava olaylarından etkilenmeyen sürekli bir enerji kaynağı olduğundan çok verimli bir enerji kaynağıdır. Doğrudan ısı enerjisi olarak kullanılmasının yanında elektrik enerjisi elde edilmesinde de kullanılmaktadır. Kullanım alanının yaygın olması da verimi artırmaktadır (Akova, 2008, s. 131). Jeotermal enerjinin olumsuz yanları ise çevre dostu olmasının yanında jeotermal akışkanın paslanması, kireçlenmesi ve çürümesi sebebiyle içeriğinde yer alan bordan kaynaklı su ve toprak kirliliğine sebep olmaktadır (Ataman, 2007). Jeotermal enerji kaynağına sahip olan yerlerde suyun altında tabakalar arası geçişi, yer altı sularını kirletmekte ve bu suların yer üstü sulama suyu olarak kullanımı da toprağın kirlenmesi ve tuzlanmasına sebep olmaktadır (Uğurlu, 2006, s. 172). Avantajlar ve dezavantajlar ele alınırsa çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu nükleer enerjiyi riskli bulmaktadır.



Grafik 1.1. Enerji kaynakları risk dağılımı

Bu bağlamda öğrencilerin risk görüş durumlarına göre, en az riskli görünen enerji rüzgâr enerjisiyken bunu sırayla güneş enerjisi, jeotermal enerji, hidroelektrik enerji, termik enerji ve nükleer enerji takip etmiştir. Böylelikle nükleer enerjinin diğer enerji kaynaklarına kıyasla daha riskli görüldüğü anlaşılmıştır (Grafik 1.1).



Grafik 1.2. Enerji kaynakları risk dağılımı

Bu bağlamda öğrencilerin risk görüş durumlarına göre, en az riskli görünen enerji rüzgâr enerjisiyken bunu sırayla güneş enerjisi, jeotermal enerji, hidroelektrik enerji, termik enerji ve nükleer enerji takip etmiştir. Böylelikle nükleer enerjinin diğer enerji kaynaklarına kıyasla daha riskli görüldüğü anlaşılmıştır (Grafik 1.2).

2-Enerji kaynaklarının santral kurulum görüşlerine göre elde edilen bulgular

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin enerji santrallerinin kurulum görüşlerine ilişkin dağılımı frekans(f) ve yüzdelik dilim (%) olarak tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Enerji santrali kurulumu hakkındaki görüşlerine göre elde edilen bulgular

EnerjiKaynağı	Kurulum Görüşü	Toplam	
		f	%
Güneş Enerjisi	Kurulmalı	1103	81,7
	Kararsızım	189	14
	Kurulmamalı	58	4,3
	Toplam	**1350**	**100**
Hidroelektrik	Kurulmalı	644	47,7
	Kararsızım	552	40,8
	Kurulmamalı	154	11,5
	Toplam	1350	100
Termik Enerji	Kurulmalı	426	31,5
	Kararsızım	658	48,8
	Kurulmamalı	266	19,7
	Toplam	**1350**	**100**
Rüzgâr Enerjisi	Kurulmalı	1012	74,9
	Kararsızım	233	17,3
	Kurulmamalı	105	7,8
	Toplam	**1350**	**100**
Nükleer Enerji	Kurulmalı	365	27,1
	Kararsızım	428	31,7
	Kurulmamalı	557	41,2
	Toplam	**1350**	**100**
Jeotermal Enerji	Kurulmalı	776	57,4
	Kararsızım	432	32,1
	Kurulmamalı	142	10,5
	Toplam	**1350**	**100**

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %81,7'si (f:1103) **güneş enerji santrali** kurulmalı görüşünü belirtirken; %4,3'ü (f:58) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %14'ü (f:189) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %47,7'si (f:644) **hidroelektrik santrali** kurulmalı görüşünü belirtirken; %11,5'i (f:154) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %40,8'i (f:552) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.

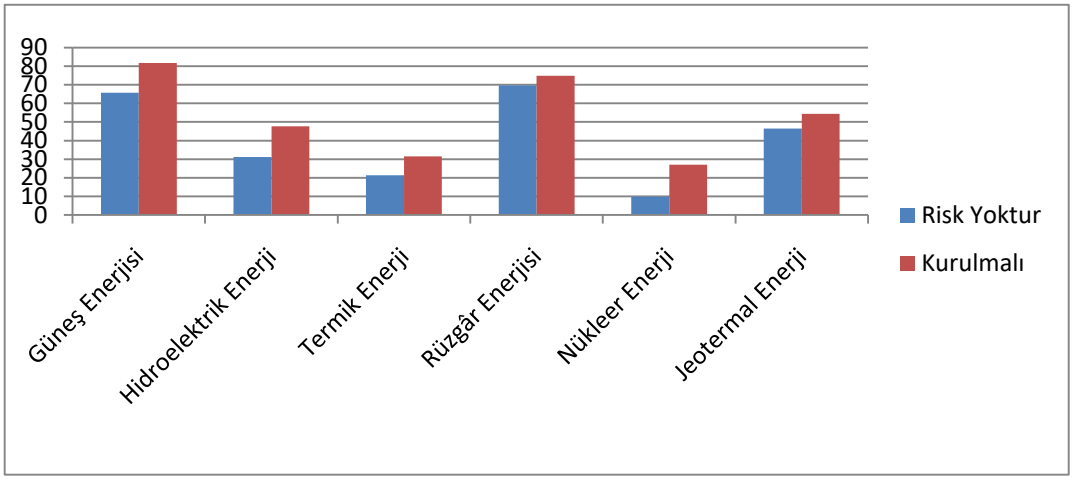
Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %31,5'i (f:426) **termik enerji santrali** kurulmalı görüşünü

belirtirken; %19,7'si (f:266) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %48,8'i (f:658) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %74,9'u (f:1012) **rüzgâr enerji santrali** kurulmalı görüşünü belirtirken; %7,8'i (f:105) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %17,3'ü (f:233) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %27,1'i (f:365) **nükleer enerji santrali** kurulmalı görüşünü belirtirken; %41,2'si (f:557) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %31,7'ü (f:428) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.

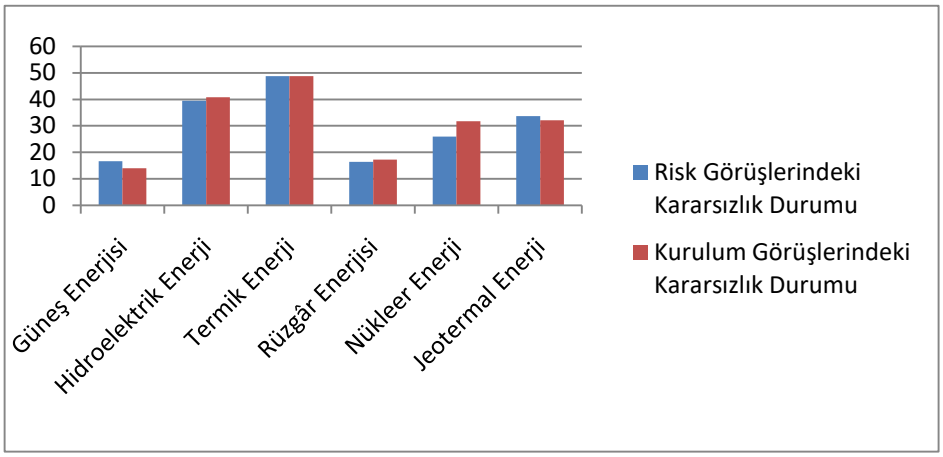
Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin enerji kaynaklarının kurulumuna ilişkin görüşlerinde katılımcıların %57,4'ü (f:776) **jeotermal enerji santrali** kurulmalı görüşünü belirtirken; %10,5'i (f:142) kurulumu konusunda kurulmamalı demiştir; kurulumu konusunda %32,1'i (f:432) kararsız olduğu görüşünü belirtmiştir.



Grafik 2.1. Risk yoktur-kurulmalıdır görüşleri

Risk görüşleri ile kurulumuna ilişkin rakamlar kıyaslandığında güneş enerjisinde risk yok diyen 885 öğrenci varken kurulmalı diyen öğrenci sayısı 1103'e çıkmıştır. Riskli görmesine karşın yahut risk konusunda kararsızlık yaşamasına rağmen bazı öğrencilerin güneş enerjisinin kurulması yönünde fikir beyan ettiği söylenebilir. Hidroelektrik enerjisi içinde risk yok diyen 420 öğrenci varken kurulmalı diyen öğrenci sayısı 644'e çıkmıştır. Bu durumda da bazı öğrencilerin risk konusunda kararsız olmasına rağmen santral kurulum konusunda görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Termik enerji santralinin riski yok diyen 288 öğrenciyken santralinin kurulması gerektiği görüşünü belirten öğrenci sayısı 426'ya çıkmıştır. Rüzgâr enerjisinde risk yok diyen 940 öğrenci varken santralinin kurulması

gerektiği görüşünü belirten 1012 öğrenci olduğu ortaya çıkmıştır. Nükleer enerjisinde risk yok diyen 132 öğrenciyken, santrali kurulmalı diyen öğrenci sayısı 365'e çıkmıştır. Jeotermal enerjisinde risk yok diyen 628 öğrenci varken, santrali kurulmalı diyen öğrenci sayısı 776'ya yükselmiştir. Bu bağlamda incelenilen altı (6) kaynak içinde öğrenciler enerji kaynaklarını riskli görmesinde ya da kararsız olmasına rağmen santrallerin kurulması konusunda fikir beyan ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum fikirler arasında geçirgenlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin enerji santrallerinin risk görüş durumlarında ve kurulum görüşlerindeki kararsızlık durumlar grafik 2.2.'de yer verilmiştir.



Grafik 2.2. Risk ve kurulum görüşlerindeki kararsızlık durumları

Enerji kaynakları içerisinde öğrenci risk görüşleri ve kurulum görüşlerinde belirttikleri kararsızlık durumu termik enerji için sabitken diğer enerji kaynaklarında değişkenlik görülmüştür. Kararsızlık durumlarında bariz değişkenliğin göründüğü nükleer enerji santralleridir. Öğrenciler nükleer enerji santralinin kurulumu konusunda kararsızlık durumu yükselmiştir (Grafik 2.2.).

Sonuç, Tartışma

Öğrencilerin risk görüş durumlarına göre, en az riskli görünen enerji rüzgâr enerjisiyken bunu sırayla güneş enerjisi, jeotermal enerji, hidroelektrik enerji, termik enerji ve nükleer enerji takip etmiştir. Böylelikle nükleer enerjinin diğer enerji kaynaklarına kıyasla daha riskli görüldüğü anlaşılmıştır. Kılınç ve diğerleri. (2013), Çavuş (2013) ve Kırbağ Zengin ve diğerleri. (2011) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların yararlarını ve zararlarını irdeleyerek farkındalıklarını ortaya çıkarmış, nükleer enerjiden en az fayda elde edileceği ve nükleer enerjinin risk taşıdığı inancına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kırbağ Zengin ve diğerleri (2011) çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bir tartışmalı konu olan nükleer enerji kullanımı, nükleer santrallerin riskleri ve faydaları hakkında farkındalıklarını

ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonunda nükleer santraller konusunda farkındalıkları artmış ve toplumsal sorunlarda karar verme sürecinde kendilerinin de önemli bir payı olduğunu fark etmişlerdir. Argüman yöntemi kullanımından önce ve sonra yapılan başarı testi sonucunda akademik başarı puanı ortalamaları arasında büyük bir anlamlı farklılık elde edilmiştir. Başlangıçta nükleer santrallerin kurulumu konusunda kararsız kalan ve karar verip nedenini açıklayamayan öğrenciler çalışma sonucunda kararları, kararlarının oluşmasını etkileyen faktörler, kararlarının sonuçları, insanlar üzerinde etkileri hakkında açıklamalarda bulunmuşlardır.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin enerji risk görüşlerinde yenilenebilir enerji kaynakları için, risk yok diyenler, var diyenlere ve kararsız olduklarını söyleyenlere kıyasla daha fazla frekansa sahiptir. Yenilenemeyen enerji kaynakları için risk var diyenlerin risk yok diyenlere ve kararsız olduklarını beyan edenlere kıyasla daha yüksek frekans elde etmiştir.

Bu araştırmada enerji santrali türlerinin kurulumu konusunda fikir beyan edenlerde incelenmiştir. Bu çerçevede güneş enerjisi, HES, rüzgâr enerjisi, jeotermal enerji konusunda kurulmalı diyenlerin daha yüksek frekansa sahiptir. Öte yandan nükleer enerjide, kurulmamalı; termik enerjide kararsızım diyenlerin frekans değerleri yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Leblebicioğlu ve Öztürk (2015) çalışmasında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun HES'lerin durdurulması ve kurulmaması yönünde karar aldığını ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra Balkan Kıyıcı ve Yavuz Topaloğlu (2017) araştırmalarının sonucunda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun HES'lerin kurulumuna olumlu baktıklarını ortaya koymuşlardır. Bu santrallerin insanların enerji ihtiyaçlarını karşılama anlamında olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında çevre kirliliği, çevre sorunu oluşturma ve yaşam alanlarını yok etme bağlamında olumsuz yönlerinin olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir.

Ateş ve Saraçoğlu (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının nükleer santral kurulumunun ve hammaddesinin pahalı olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra nükleer santral öğretmen adaylarına göre çevreye ve canlılara zararlı olarak görülmektedir.

Eş ve diğerleri. (2016) öğretmen adaylarının Türkiye'de nükleer santral kurulmasına ilişkin görüşleri ile ilgili çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun kurulmasına karşı olduğu, diğer kısımlarının da karşı olmadığı ve kararsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda okullarda öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlılık durumlarını etkileyecek ortamlar oluşturulmalı çevre ile ilgili konuların yer alma durumu, kapsamı, düzeyi, uygulama alanları farklı sosyo-ekonomik düzeylere göre dikkat edilip değerlendirilmelidir. Öğrencilerin çevre bilincini artırmaya yönelik öğretici ve eğitici aktiviteleri artırmaları gerekmektedir. Öğrenciler çevre

eğitimi ile ilgili aktivitelere ve çevreci grupların çalışmalarına aktif katılım konusunda teşvik edilmeli onlara derslerindeki başarılarını etkileyecek (puan, proje vb.) nitelik kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Akova, İ. (2008). "Yenilenebilir Enerji Kaynakları", Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ataman-Rüya, A. (2007). *Türkiye'de Yenilenebilir Enerji Kaynakları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Anabilim Dalı, Ankara.

Ateş, H., ve Saraçoğlu, M. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gözünden Nükleer Enerji. Journal of Kırşehir Education Faculty, 14 (3). 175-193.

Balkan Kıyıcı, F. ve Yavuz Topaloğlu, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Hidroelektrik Santrali Hakkındaki Görüşleri. Journal of Kırşehir Education Faculty, 18(1), 159- 179

Beck, U. (1992). *Risk society, towards a new modernity*. London: Sage Publications.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Yayıncılık.

Çavuş, R. (2013). *Farklı Epistemolojik İnançlara Sahip 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo- Bilimsel Konulara Bakış Açıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çelik, S. N. (2012). *Türkiye'nin Enerjide Dışa Bağımlılığının Azaltılmasında Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Önemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İktisat Anabilim Dalı.

Doğan, A. R. (2012). *Güneş Enerjisi Destekli Alternatif Isıtma Sistemlerinin Enerji Ve Ekonomi Yönünden Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Makine Mühendisliği Anabilim Dalı

Eş, H., Işık Mercan S. ve Ayas C.(2016). Türkiye İçin Yeni Bir Sosyo-Bilimsel Tartışma: Nükleer ile yaşam, Turkish Journal of Education

Giddens, A. (2000). Elimizden kaçıp giden dünya (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

Gülay, A. N. (2008). *Yenilenebilir Enerji Kaynakları Açısından Türkiye'nin Geleceği ve Avrupa Birliği ile Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Karasar N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, İ. S. (2012). Nükleer Enerji Dünyasında Çevre ve İnsan. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (24), 71-90.

Kaya, T. (2011), "Türkiye'de Su Gücü ve Küçük Hidroelektrik Santraller", *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.1:208.

Kılınç, A., Boyes, E. and Stanisstreet, M. (2013). Exploring Students' Ideas About Risks Benefits of Nuclear Power Using Risk Perception Theories. *Journal of Science Education and Technology*. 22 (3), 252-266.

Kırbağ Zengin, F., Keçeci, G., Kırılmazkaya G. ve Şener, A. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Nükleer Enerji Sosyo-bilimsel Konusunu On-line Argümantasyon Yöntemi ile Öğrenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Elazığ, Turkey.

Leblebicioğlu, G, ve Öztürk, S. (2015). Sosyo-Bilimsel Bir Konu Olan Hidroelektrik Santraller (HES) Hakkında Karar Verilirken Kullanılan İrdeleme Şekillerinin İncelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(2), 1-33

McDaniels, T. L., Axelrod, L. J., Cavanagh, N. S., & Slovic, P. (1997). Perception of ecological risk to water environments. *Risk Analysis*, *17*(3), 341-352.

McFarlane, B. L. (2005). Public perceptions of risk to forest biodiversity. *Risk Analysis, 25*(3), 543-553.

Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A.S., Öskay, Ö. Ö., Yavuz, S. ve Ural, E. (2006). Developing A Renewable Energy Awareness Scale For Pre-Service Chemistry Teachers. *Turkısh Online Journal of Distance Education*, *7*, 1

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Öğretim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspxadresinden 28 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.

Muradov, E. (2012). Almanya'nın Nükleer Enerji Politikasını Etkileyen Faktörler. *Öneri Dergisi*, 10 (38), 105-111.

Sencer, M., Sencer, Y. (1978). *"Toplumsal Araştırmalarda Yöntem Bilim"* TODAİE Ankara.

Sönmez, V. (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temurçin K. ve Aliağaoğlu, A. (2003). Nükleer Enerji ve Tartışmalar Işığında Türkiye'de Nükleer Enerji Gerçeği. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1 (2), 25-39.

Uğurlu, Ö. (2006). *Türkiye'de Çevresel Güvenlik Bağlamında Sürdürülebilir Enerji Politikaları.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumluluk Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Önerdikleri Çözüm Yollarının İncelenmesi[83]

İrem Altunok Çal

iremraika@gmail.com

Prof. Dr. Rüştü Yeşil

Ahi Evran Üniversitesi/Kırgız-Türk Manas Üniversitesi, ryesil40@gmail.com

Özet

Çocukların sorumluluk bilincini ve duyarlılığını kazanmaları açısından okul öncesi eğitim döneminde alınan sorumluluk eğitiminin çok önemli olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte, sorumluluk eğitiminin verimliliği açısından süreçte yaşanılan sorunların ve uygulanabilir çözüm yollarının tespiti ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Yaşanan bu sorunlara ve uygulanabilir çözüm yollarına ilişkin en sağlıklı bilgi kaynaklarının okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, çocuklara sorumluluk eğitimi verme süreçlerinde yaşanılan eğitsel sorunlara ve çözüm yollarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini belirlemektedir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, Nevşehir ili okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 34 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede temalar oluşturulmuş, frekans ve yüzde değerlerinden yararlanarak bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin görüşlerinin; (1) sorumluluk eğitimi süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin tespitlerinin aile ve çocuk kaynaklı olmak üzere iki tema altında toplandığı ve aile kaynaklı sorunların daha fazla olduğu; (2) uyguladıkları çözüm yollarının çocuklara ve velilere dönük olmak üzere iki temada toplandığı ve çocuklara dönük yapılan çözüm uygulamalarının daha çok olduğu; (3) sorunları aşmak üzere bulundukları önerilerin Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenler ve veliler olmak üzere üç tema altında toplandığı ve en çok önerinin Milli Eğitim Bakanlığına yönelik olduğu belirlenmiştir.

[83] Bu çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Sorumluluk eğitimi, Sorunlar, Çözüm yolları

Problems Faced by Preschool Teachers İn Education and Analysis of the Suggested Solutions to These Problems

Summary

When it comes to children's gain of responsibility consciousness and sensitivity, high importance of responsibility education during the preschool era should be indicated. At the same time, determination of problems during the process and applicable solution methods should be made and the necessary precautions should be taken for effectiveness of responsibility education. It can be said that the best source of information for the problems encountered and their applicable solutions is the teachers who teach at preschool education institutions. Aim of this research is the determination of evaluation of teachers about the educational problems encountered during the process of children's responsibility education and the solution methods. This study is a qualitative study conducted in the screening model. Working group of the study consists of 34 teachers who work at the preschool education institutes in Nevşehir province. The study's data were collected with the semi-structured interview form which consists of 3 questions. The data that was collected with the interview form was analyzed with content analysis method. The themes were created in this context; results were evaluated by utilizing the frequency and percentage values. As a result of the research teachers' opinions were determined as: (1) The determination of problems encountered during the process of responsibility education were met under two themes as family based and child based; and the family based problems were encountered more. (2) The applied solution methods were met under two themes as directed to children and directed to parents and the solution applications that were directed to children were more. (3) The solutions found for these problems were met under three themes as Ministry of Education, teachers and parents and most of the suggestions for solutions were directed to the Ministry of Education.

Keywords: Preschool era, Responsibility education, Problems, Solution methods

Giriş

İnsan hayatı, sorumlulukların arka arkaya gelerek insanı sarmaladığı bir döngüdür. Herkes ister istemez bu sorumluluklar dizisinden geçer ve aldığı bu sorumlulukları yerine getirmek zorundadır (Çelebi Öncü, 2002). Sorumluluk kavramı, bir kimsenin yüklenmiş bulunduğu veya kendisine görev olarak verilmiş olan işlerin, gerektiğinde kendisinden sorulma ve uyulması gereken bir yargıya, bir kurala ya da emre uyulmaması üzerine suçlu olma durumu olarak tanımlanır. (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976; Güneş, 2015). Yaşamın başladığı ve insanı geleceğe hazırlayan çocukluk döneminde alınan sorumlulukların, başarılı ve duyarlı bir kişiliğin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Anne-babalar ve öğretmenler, yani bir çocuğun eğitiminden sorumlu olan yetişkinler; çocukların gelişim alanlarını dikkate alarak, yaşlarına uygun, ilgilerini çekecek, sorumluluklarını öğrenmelerine yardımcı olabilecek eğitici- öğretici ortamlar sunmalıdır. Böylelikle hem çocuklarda sorumluluk alma duygusunun gelişmesine hem de onların iç dünyaları ve yakın çevreleriyle olan ilişkileri hakkında bilinçli davranışlarda bulunması sağlanarak gelişimlerini daha sağlıklı

tamamlamalarına yardımcı olunacağı söylenebilir. Eğitimin amaçlarından biri, çocuklarda yaratılışlarında var olan temel duyguları kontrol altına alabilmelerini sağlamak ve güzel duyguları geliştirmek olmalıdır. Bu amaçlar, insan ilişkilerinin sevgi, dürüstlük, karşılıklı güven, saygı ve işbirliği üzerine kurulması olarak ortaya çıkmaktadır (Kısa, 2009; Ginott, Ginott, & Goddard, 2011; Kuşçu, Bozdaş, & Yıldırım Doğru, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) eğitimin temel ilkelerinden biri olarak, "okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışma, paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir" ilkesini belirtilmiştir. Yetişkinliğe yeni adım atmış bireylerin, davranışlarında kültürel gerçekleri ve sosyal normları içselleştirip sorumlu yetişkinler haline gelebilmeleri sorumluluk eğitimi ile mümkün olmaktadır (Chamberlin & Chambers, 1994). Bu eğitime erken çocukluk döneminde başlanılması, okul öncesi eğitiminin hedeflerine ulaşması için ön koşul olarak görülmelidir.

Ailenin ve okulun çocukta oluşacak sorumluluk bilinci üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okul ve ebeveyn ortaklığının, çocukların hem bilgiye ulaşmalarını hem de uygun becerileri edinme süreçlerinde daha istekli olmalarını kolaylaştıracağı söylenebilir (Yeşil, 2002). Aile ile sürekli görüşlerini paylaşan ve aileyi eğitim ortamına aktif olarak dâhil edebilen öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu davranış ve alışkanlıklar geliştirdikleri görülmektedir (Kamaraj, 2008; Clipa & Iorga, 2013). Bu bağlamda çocukların okulda aldıkları sorumluluk eğitiminin devamı ve sürekliliği için öğretmenlerin aile ile işbirliği kurmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kendini tanımak ve sorumluluk almak, kariyer ve iş yaşamında devamlı gelişebilmek, doğru iletişim yollarını bilmek, çatışma çözmek ve arkadaşlık gibi ilişkisel beceriler ile sağlıklı yaşam ve beslenme becerilerine sahip olmak, güçlü aile ilişkileri kurmak gibi durumlar temel yaşam becerilerindendir (Kelly-Plate & Eubanks, 2010). Bu temel becerilerini vermenin yanı sıra hayatı boyunca aldığı kararlar sonucunda yaşananlardan kendine sorumluluk payı çıkaran bireyler yetiştirmek; haklarının farkında ve adalet bilincinde olan toplumlar oluşturmanın gereğidir (Luckner, 1994; Glasser, 2006). Sorumluluklarını bilen çocukların yetişme sürecinde ortaya çıkan bazı sorunların varlığı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimin verimliliği açısından, toplumun inşasında sorumlu kişilerin bu sorunlara karşı çözüm odaklı olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Gelecek toplumunun daha sağlıklı ve huzurlu olabilmesinin ön şartı olan sorumluluk bilinç ve duyarlığına sahip bireylerin yetişmesinde çok önemli bir evre olan okul öncesi dönemde (Güneysu, 2001; Çelik, 2014) çocuklara doğru ve etkili bir sorumluluk eğitiminin verilmesi çok önemli ve gerekli

olmakla birlikte gerek eğitimin gerekse eğitilen, eğiten, program ve ortamdan kaynaklanan bir çok sorunun yaşandığı da belirtilmelidir. Bu çerçevede alanyazında yapılmış bir takım çalışmalar bulunmaktadır. (Clouder, 2009; Gosselin, 2003; Töremen, 2011; Yeşil, 2012).

Kısa (2009), okul öncesi dönemde çocukların sorumluluk alma becerisiyle ilgili sorunların evde kararlı, pekiştirici ve uygun disiplin anlayışı olmayan, kuralların sık sık değiştiği ve bunlara ilişkin ödül ve ceza türü tepkilere dair tutarsızlığın bulunduğu ortamlarda yetişen çocuklarla ilişkili olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Davis ve Murrell (1994), sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin, kolektif akademik yaşamı niteliksizleştirdiğini; sınıf ortamındaki az sayıda sorumsuz olan öğrencilerin bile, sınıf düzeyini, akademik, sosyal vb. her açıdan düşük ortak paydaya, durağanlık ve pasifliğe doğru sürüklediğini belirtmektedirler. Şahan (2011), 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk kazanma düzeylerini incelediği çalışmasında ebeveynlerin, çocuklarının sorumluluklarını geliştirecek düzeyde eğitim vermediği takdirde bağımlı bir kişilik gelişmesinin kaçınılmaz olduğuna ve sorumlu oldukları görevleri yapabilecekleri biçimde bir eğitim verilmesi gerektiğine değinmiştir.

Yapılan çok sayıda araştırma olmasına karşılık yaşanan sorunların ortadan kaldırılabildiği söylenemez. Bireylerdeki sorumluluk bilinç ve duyarlığından yoksunluğu ile ilişkili yaşamın her alanında yaşanan ve gazete ve televizyonlardaki haber programlarına kadar yansıyan sorunların yaşanmaya devam ediyor olması, bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmalarda ortaya konulan sorunların yanı sıra araştırmacılar bir takım çözüm önerilerinde de bulunmuşlardır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim süreçlerinde çocuklara sorumluluk bilinç ve duyarlıklarının kazandırılması ile ilgili yaşanan sorunların ve çözümlerin doğru kaynaklardan edinilmesinin önemli olduğu belirtilmelidir. Hiç şüphesiz okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmelerinin, okul öncesi eğitim süreçlerinde yaşanan sorumluluk eğitimi ile ilgili sorunların ve çözüm yollarının belirlenmesinde doğru ve etkili bir veri toplama kaynağı olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim süreçlerini planlayan, uygulayan, değerlendiren, öğrenci ve velilerle doğrudan temasta bulunan, yaşanan sorunları doğrudan gözleyip yaşayanlar okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bizzat kendileridir. Bu araştırma, bu yaklaşımın bir gereği olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel ve nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar araştırılan bir durumu tanımlar (Büyüköztürk , Ebru, Akgün, Karadeniz, &

Demirel, 2011). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013; Yeşil, 2015). Bu çerçevede bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında yaptıkları sorumluluk eğitimi ile ilgili yaşadıkları/gözledikleri ve önerdikleri çözüm yollarına ilişkin değerlendirmeleri betimlemeye ve analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il ve ilçe merkezleri ile belde ve kasaba okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan ve görüşme formu ile görüşmelerini ifade etmeye gönüllü 34 öğretmenden oluşmaktadır. Bu okul öncesi eğitim kurumları ilkokula ve ortaokula bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarını şeklinde yapılanmışlardır.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde sorumluluk eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 3 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri, nitel analiz tekniklerinden içerik çözümlemesi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniği, elde edilen ham verilerin kodlanıp küçük parçalara ayrıştırılmasını ve bu parçaların içeriklerine göre temalara göre sınıflanmasını ve analiz edilmesini gerektiren bir süreci gerektirmektedir. İnsanların ya da grupların inançları, tutumları değerleri ve düşünceleri bu teknikle incelenebilmektedir. (Büyüköztürk , Ebru, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Bu çerçevede, görüşme formu yardımıyla toplanan öğretmenlerin değerlendirmeleri, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alınmış ve sorun ve çözüm önerisi niteliğindeki ifadeler listelenmiştir. İfadelerin içeriğinden hareket edilerek içeriği yansıtacak temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve gruplandırılmıştır. Daha sonra her iki araştırmacı tarafından yapılan listeleme ve gruplama çalışmaları karşılaştırılarak tartışılmış ve hemfikir kalınan son durum üzerinden analiz ve yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırılırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumu

Araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin veri toplamak amacıyla "Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Verdikleri cevaplardan yola çıkılarak elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 14.Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tema	Alt temalar	F	%
Aile Kaynaklı Problemler	Koruyucu anne baba tutumu/Çocuğa kıyamama	15	34,09
	Gevşek anne baba tutumu	12	27,27
Toplam		27	61,36
Çocuk Kaynaklı Problemler	Görevi reddetme/unutma	10	22,72
	Özgüven eksikliği	5	11,36
Toplam		15	34,09
	Problemle karşılaşmıyorum	2	4,54
Toplam		44	100

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemlerin aile kaynaklı ve çocuk kaynaklı problemler olmak üzere 2 temada toplandığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemlerin %61,36'sının (f: 27) aile kaynaklı problemler teması altında toplandığı görülmektedir. Bu ana tema, "koruyucu anne-baba tutumu veya çocuğa kıyamama" ile "gevşek anne-baba tutumu ve tutarsız anne-baba tutumu" olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Çocuklara sorumluluk eğitimi verilirken karşılaşılan problemlerin 15 (%34,09) tanesi (Ö1: Ö2: Ö4: Ö5: Ö9: Ö10: Ö14: Ö15: Ö16: Ö19: Ö20: Ö22: Ö28: Ö30: Ö34) koruyucu anne-baba tutumundan, 12 (%27,27) tanesi (Ö3: Ö10: Ö11: Ö12: Ö13: Ö16: Ö19: Ö20: Ö24: Ö26: Ö29: Ö32) gevşek anne-baba tutumundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin koruyucu anne-baba tutumundan ve anne babaların çocuğa kıyamamasından kaynaklanan problemlere dair görüşleri şu şekildedir: Ö34 ise yaşadığı problemlere şu şekilde değinmiştir, "*En büyük problemin daha önce de dediğim gibi koruyucu anne baba tutumlarından kaynaklandığını düşünüyorum. Bu konuda yaptığımız çalışmalarda bazı anne babalar çocuk adına sorumluluk alarak onların yapması gereken şeyleri onlar adına yapabiliyorlar ya da sınıf içinde uyguladığımız bazı*

etkinlikleri çalışmaları işte o yapamaz o daha çok küçük gibi yaklaşımlarda bulunarak yapmamamızı talep edebiliyorlar. Ya da en çok şununla karşılaşıyoruz, özellikle işte okuldan alırken ya da okula bırakırken sabırsız ya da aşırı korumacı davranarak çocuğu beklemiyor daha çabuk hareket etmek için anne ya da baba giydirebiliyor."

Diğer yandan Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin %27,27'sinin gevşek anne-baba tutumundan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin Ö10 kodlu öğretmen *"Mesela bir diş fırçalama, bir davranış çizelgesi gönderiyorum. Getirmelerini söylüyorum çocuklara. İşte tamamlayın yıldızları boyayın gibi. Ama bir bakıyorum çocuk getirmemiş. Neden getirmedin o senin sorumluluğundaydı diyorum. Annem sobaya attı, kardeşim yırttı diyor. Ama ben çocuğa inanıyorum biliyor musunuz? Veliler o kadar bilinçsiz ki bu konuda. Çocuğu çok serbest bırakıyorlar, sıkı değil evde kurallar da. Ödev veriyorum, çocuğa sorumluluk veriyorum. Eve gönderiyorum ki ailede görsün, bak öğretmenin senden bunu bekliyor desin. Ama çocuğun yapamadığını veliler yapıyor. Ödev bilinci bile oluşmamış yani."* diyerek görüş bildirmiştir. Gevşek anne baba tutumundan ya da koruyucu anne baba tutumundan kaynaklanan problemlerin her ikisinin de sorumluluk duygusu ile çocuğun temel becerilerinin gelişimini engelleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Sorumluluk eğitimi verilirken öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çocuk kaynaklı problemler alt temasında toplandığı ve bu alt temanın toplam problemlerin %34,09'unu oluşturduğu görülmektedir. Problemlerin 10 (%22,72) tanesi (Ö2: Ö5: Ö6: Ö8: Ö11: Ö14: Ö16: Ö18: Ö19: Ö21: Ö23: Ö26: Ö30: Ö31: Ö33) çocukların verilen görevi reddetmesi veya unutması, 5 (%11,36) tanesi (Ö12: Ö15: Ö22: Ö24: Ö27) ise özgüven eksikliği alt temasındadır. Görevi reddetme veya unutma alt teması altında cevap veren öğretmenlerden Ö14, *"Çocuklar kaçıyor. Onlardan bir şey yapmasını istediğimde, ailesine, bana ya da arkadaşlarına yaptırmayı teklif ediyor. Sınıfta bir eşyasını unutuyor, geri dönüp geldiğinde öğretmenim suluğumu verir misin diyor mesela. Hatta bazen aile dönüp geliyor almaya. Annesini göndermiş çocuk. Çünkü evde yapmamış, çoğu şeyi nasıl yapacağını da bilmiyor çocuk. Sınıfın toplanması gereken durumlarda bazı çocuklar kaçmak için tuvaletinin geldiğini söylüyor. Bazılarının karnı ağrıyor."* diyerek çocukların sorumluluk almaktan kaçtıklarını dile getirmiştir. Ö12 ise *"Bir şeyle alakalı sorumluluk verdiğinde süreç uzun sürebiliyor bazen. Yani çocuğun uzun süre o işi yapmak için çabalaması gerek. Ama çocuk hemen yardım isteğinde bulunuyor. Daha denemeden hem de. Çoğu çocuğun kendisinin yapabilir olduğuna inancı yok ki hiç güvenmiyor kendine, ben yapabilirim demiyor."* İfadeleriyle çocuklarda olan özgüven eksikliğinden dolayı problem yaşadığını belirtmiştir.

Sorumluluk eğitimi verirken herhangi bir problem yaşamadığını belirten 2 öğretmenden (Ö17: Ö25) biri olan Ö17, bu konuda şunları dile getirmiştir: *"Aslında ben çok problemle karşılaşmıyorum. Çünkü önce öğretmenin onlara kendini sevdirmesi ve saydırması gerek, bunu zaten hallettikten sonra sizin*

verdiğiniz her yönergeyi yapmaya çalışıyorlar. Seni mutlu etmek için, yapamadıkları zaman da üzülüyorlar. Hani bunun için ekstra bir çabaya gerek yok. Materyallerdir, sözlü davranışlardır… Bunları zaten öğretmen deneyimlerini toparlayıp öğrencilerine sunması gerekiyor. Sorumluluk bilincini aşılaması adına. Her şey zaman istiyor zaten. Okula başladıktan bir ay sonra her şey yerli yerine oturuyor hatta çocuklar sorumluluk almak için çok istekli oluyorlar."

Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular ve Yorumu

Öğretmenlerin sorumluluk eğitimi amacıyla yaptıkları uygulamalar esnasında karşılaştıkları problemlere ilişkin neler yaptıklarını belirlemek amacıyla; "Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştığınız problemlerin çözümüne ilişkin neler yapıyorsunuz? Yaptıklarınızın dışında uygulanabilir önerileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	f	%
Çocuğa Yönelik Çözümler	Sorumluluğun önemini anlatmak	10	17,54
	Olumlu pekiştireç vermek	7	12,28
	Sorumluluğunu hatırlatmak	7	12,28
	Çocuğu ikna etmek	4	7,01
	Sorumluluğu basitleştirmek/değiştirmek	3	5,26
Toplam		31	54,61
Aileye Yönelik Çözümler	Aile ile görüşmek/Aile eğitimleri	26	45,61
Toplam		26	45,61
Toplam		57	100

Öğretmenlerin uyguladıkları çözüm yollarının çocuğa yönelik çözümler ve ailelere yönelik çözümler temaları altında toplandığı görülmektedir. Sorumluluk bilinci verirken uyguladıkları çözüm yollarının %54,61'ini çocuğa yönelik çözüm yolları oluşturmaktadır. Çocuğa yönelik çözüm yolları

temasının içinde öğretmenler (Ö2: Ö5: Ö10: Ö12: Ö17: Ö20: Ö23: Ö31) en çok, çocuğa sorumluluğun önemini anlatmak alt uygulamasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu alt tema diğer uygulamaların %17,54'ünü oluşturmaktadır. Ayrıca 7 (%12,28) tanesi (Ö16: Ö20: Ö21: Ö26: Ö27: Ö28: Ö20) sorumluluğu basitleştirmek ve yine 7 (12,28) tanesi (Ö9: Ö12: Ö14: Ö20: Ö21: Ö23: Ö25) çocuğa olumlu pekiştireç vermek ile ilgilidir. Ayrıca 4 (%7,01) tanesinin (Ö3: Ö7: Ö8: Ö10) çocuğu ikna etmek ve 3 (%5,26) tanesinin (Ö21: Ö23: Ö33) de çocuğa sorumluluklarını hatırlatmak olduğu görülmektedir.

Çocuğa yönelik çözüm yolları teması içerisinde öğretmenler en çok çocuklara sorumluluğun önemini anlattıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö20 kodlu öğretmen; *"Sorumluluk bilinci kazandırırken diğer çocuklara kendilerini yetersiz hissetmemeleri için yaptıracağımız şeyi iyi açıklamak gerekiyor. Sorumlulukları açıklamak bence bir çözüm. Alacağı sorumluluğun neden önemli olduğunu bilmesi gerekiyor bence çocuk"* demiştir. Diğer taraftan Ö27, *"Öz güvenleri zarar görmesin diye yapabilecekleri etkinlikler uyguluyorum yüzden çok problemlerle karşılaşmadım. Ortaya çıkan küçük problemleri de genelde yine kendileri çözüyor. Kendi kendine problem çözme becerisine sahip olmak da önemli bence."* ifadeleriyle sorumluluğu basitleştirmek alt temasında görüş belirtmiştir. Çocuklara olumlu pekiştireç vererek karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma yöntemini kullanan öğretmenlerden Ö10, "*Çocuklar sorumluluk almak istemiyorsa da ödülle falan ikna ediyorum, güzel söz söylüyorum. Aferin, çok beğendim diye sınıf içinde de çocuğu desteklemeye çalışıyorum ki istekli olsun, yapmayan da arkadaşından görüp yapsın."* demiştir. Ö8 kodlu öğretmen çocuğa sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştığı problemlere çocuğu ikna ederek çözüm bulduğunu belirtmiştir ve şu ifadeleri kullanmıştır*: "Bir de ikna etmeye falan çalışıyoruz. Çocuk yapmamak için inatlaşıyorsa, bir şekilde ikna ediyoruz*." Çocuğa sorumluluğunu hatırlattığını söyleyen öğretmenlerden Ö33 *"Unutanlara sık sık hatırlatmalar yapıyorum. Olumlu davranış bu sefer diğer çocuklara örnek oluyor. Ben öyle olduğuna inanıyorum yani."* demiştir.

Öğretmenlerin, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemlere ilişkin aileye yönelik çözümler teması altında verdikleri bazı cevaplar toplam uygulamaların %45,61'ini oluşturmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin (Ö1. Ö2: Ö3: Ö4: Ö5: Ö6: Ö7: Ö8: Ö10: Ö11: Ö13: Ö14: Ö15: Ö17: Ö18: Ö19: Ö21: Ö22: Ö24: Ö26: Ö28: Ö29: Ö30: Ö32: Ö33: Ö34) en çok aileyle görüşmek veya aile eğitimleri yapmak alt temasında toplandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu alt temada verdikleri cevaplar şu şekildedir: Ö3 kodlu öğretmen, *"Veli ile birebir görüşme veya her çocuğu bireysel değerlendirme yapıyorum. Çocuk hangi konuda sorumluluk almakta zorlanıyor ona bakıyorum. Genelde zaten aslında bir konuda sorumluluk almakta zorlanıyorsa o bütün davranışlarına yayılıyor. Ama özellikle sorunlu olduğu davranışlar, mesela sınıf toplamada yetersiz, ya da işte başladığı işi bitirmekte yetersiz. Ona yönelik bireysel görüşmeler yapıyorum aileyle ve evde de yapabilecekleri şeyleri tavsiye ediyorum. Bunların dışında milli eğitim şartlarında çok da uygulanabilir önerilerim yok."* şeklinde fikirlerini beyan etmiştir.

Cevaplara bakıldığında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin uyguladıkları çözüm yolları ve önerileri, eğitimin temelinde olan çocuğa sorumluluğu yaşatarak ve sorumluluk almayı sevdirerek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan problemlerin aile kaynaklı olduğu düşüncesiyle de ebeveyn odaklı önlemlerin alınması paralellik göstermektedir. Sorumluluk eğitiminin aile ile işbirliği yapılarak verilmesi, problemlere ebeveyn odaklı çözüm önerileri geliştirilmesi çocuğun kendi kendini yöneten, yüksek benlik saygısına sahip, özgüvenli bir birey olarak gelişmesine katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Çocuklara Sorumluluk Bilinci Kazandırırken Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulundukları Önerilere Ait Bulgular ve Yorumu

Okul öncesi öğretmenlerine "Genel olarak daha sorumlu bireyler yetiştirmek için okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlere, velilere, okul yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine dönük önerileriniz nedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda önerilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Daha Sorumlu Bireyler Yetiştirmek Adına Öğretmenlerin Önerilerine Ait Bulgular

Tema	Alt Temalar	F	%
Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler	Ailelere eğitim verilmeli	16	25,39
	Okul yöneticilerine/öğretmenlere eğitim verilmeli	10	15,87
	Proje desteği verilmeli	5	7,93
	Sınıf mevcudu azaltılmalı	4	6,34
	Materyal desteği verilmeli/Şartlar iyileştirilmeli	3	4,76
	Medyada konuya yer verilmeli	2	3,17
	Kazanım/göstergeler arttırılmalı	1	1,58
Toplam		41	65,07
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Yöneticilerle/diğer kurumlarla iş birliği içinde olunmalı	6	9,52
	Çocuklara yaşlarına uygun sorumluluk verilmeli	6	9,52
	Velilere daha fazla sorumluluk verilmeli	2	3,12

	Seçim ve demokrasi etkinlikleri yapılmalı	1	1,58
Toplam		15	23,80
Velilere Yönelik Öneriler	Çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluk vermeli	7	11,11
Toplam		7	11,11
Toplam		63	100

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar daha çok Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere ve velilere yönelik öneriler altında 3 temada toplanmıştır. Önerilerin %65,07'ini Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na dönük öneriler en çok (Ö1: Ö2: Ö3: Ö5: Ö7: Ö10: Ö11: Ö12: Ö13: Ö20: Ö22: Ö24: Ö25: Ö29: Ö30: Ö34) %25,39'unu ailelere eğitim verilmeli alt teması oluşturmaktadır. Önerilerin %15,87'sini (Ö2: Ö4: Ö5: Ö7: Ö17: Ö19: Ö20: Ö22: Ö29: Ö32) oluşturan okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitim verilmeli alt temasında 10 öğretmen görüş bildirmiştir. 5 (%7,93) öğretmen (Ö3: Ö5: Ö12: Ö15: Ö32) yeterli proje desteğinin verilmesinin uygun olacağını; 4 (%6,34) tanesi (Ö7: Ö8: Ö9: Ö18) sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini; 3 (4,76) tanesi (Ö6: Ö9: Ö10) materyal desteği verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerde bulunan öğretmenlerden 2 (%3,27) tanesi (Ö5: Ö15) medyada konuya yer verilmesi gerektiği önerisinde bulunurken; 1 (%1.58) tanesi (Ö26) okul öncesi eğitim programındaki sorumluluğa yönelik kazanım göstergelerin arttırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere yönelik önerilerde bulunan öğretmenler temaların %23,80'ini oluşturmaktadır. Bu tema içerisinde öğretmenlere verilen önerilerin 6 (%9,52) tanesi (Ö13: Ö16: Ö20: Ö21: Ö24: Ö26) yöneticilerle veya diğer kurumlarla iş birliği içinde olunmalı, 6 (%9,52) tanesi (Ö14: Ö21: Ö23: Ö27: Ö28: Ö33) yaşlarına uygun sorumluluk verilmeli önerisinde bulunmuştur. Yine 2 (%3,17) tanesi (Ö8: Ö12) velilere daha fazla sorumluluk verilmeli, 1 (%1,58) tanesi (Ö1) seçim ve demokrasi etkinlikleri yapılmalı şeklinde olmuştur.

Velilerin, çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluk vermesi gerektiği önerisi, temaların %11,11 ini oluşturmaktadır ve 7 öğretmen (Ö5: Ö20: Ö22: Ö24: Ö27: Ö28: Ö33) bu konuda görüşlerini dile getirmiştir.

Daha sorumlu bireyler yetiştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı'na önerilerde yer alan ailelere eğitim verilmeli alt temasında öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir: Ö11

"Sorumluluk bilinci kazandırmak için aile eğitimi seminerleri verilmeli. Mutlaka yılda bir iki kez bu konunun uzmanı bir eğitimci yazar veya pedagog çağrılmalı. Okulda bilinçlendirme seminerleri verilmesi çok iyi olurdu. Velilere kurs verilmeli." demiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilerin %15,87'sini oluşturan okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitim verilmeli alt temasında Ö22 kodlu öğretmen, *"Öğretmenler ve okul yöneticileri de çocukları aileleri yönlendirebilecek düzeyde bilgi sahibi olmalı. Bu konuda da hizmet içi eğitimler ve seminerlerle öğretmenler desteklenmeli. Milli eğitim bakanlığı yetkilileri bütün bu kursların, seminerlerin, hizmet içi eğitimlerin işe yarar bir şekilde yürütülmesini ve faydalı olmasını sağlamalı."* İfadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerden Ö12; yeterli proje desteğinin verilmesinin uygun olacağı önerisini şu şekilde dile getirmiştir; *"Eğer bir proje hazırlandıysa ki hazırlanmalı herkesi bu projeye dâhil etmek gerekiyor. Bazı sivil toplum kuruluşları bir şey yapmaya geliyor mesela okula, okuldaki öğretmenler bile ilgisiz kalıyor. Bu projelerin tanıtımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iyi yapılmalı*." sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini bildiren öğretmenlerden Ö8; *"Öğrenci sayısının azalması gerekiyor 25 tane çocukla tek başına, hem tuvaletiyle, hem lavabosuyla hem de eğitimiyle öğretmen tek başına boğuşuyor. Akşama kadar cebelleşiyor. Sınıf mevcutlarının düşmesi lazım, kesinlikle mevcut çok fazla, yöneticiler kurallara uymuyor. Mesela belli bir sayının üzerine geçildiği zaman ikinci bir sınıf açılması gerekiyor, ona kesinlikle uyulmuyor. Yani 30 öğrenciyi bulan sınıflarımız var."* demiştir.

Ö6 ise *"Fiziki şartların düzeltilmesi lazım. Çocuk kendi montunu kendi assın diyoruz mesele. Ama dolaplarımız yeterli değil. Özel, birer kişilik dolaplarımız olsa ayakkabısını koyacağı, montunu asıp çantasını koyacağı bir dolabı olsa en azından çocuklara kendi eşyasına ait sorumluluğu daha iyi kazandırmış oluruz. Kendi boyuna uygun askıya eşyasını asar diye kazanım gösterge yazmışız ama okulların çoğunda çocuğun boyuna uygun askı yok."* diyerek materyal desteğinin verilmesi gerektiği ve şartların iyileştirilmesi önerisinde bulunan öğretmenlerdendir. Medyada konuya yer verilmesi gerektiği önerisinde bulunan Ö5 kodlu öğretmen, *"Düzenlenecek gerekli programlarla, örneğin televizyon programları, kitaplar, basılı ve görsel yayınlarla sorumluluk eğitimi bilinci desteklenmesi gerekiyor. Bence çok önemli."* Diyerek görüş bildirmiştir. Ayrıca kazanım göstergeler arttırılmalı diyen Ö26 *"Evet, sorumlu bireyler yetiştirmek gerçekten çok önemli ve bu konuda hepimize görevler düşüyor. Milli eğitimin belirlediği kazanım göstergelerde sorumluluk bilincini artıcı maddelerin eklenmesi ve daha çok günlük yaşama yönelik kazanımların olması etkili olacaktır."* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlere yönelik önerilerde bulunan öğretmenlerden Ö21 çocuklara yaşlarına uygun sorumluluk verilmesi gerektiği şöyle dile getirmiştir, *"Öğretmen arkadaşlar çocuğun düzeyine uygun hareket etmeli fazla üzerine giderek ya da yapamayacağı şeylerde ısrar ederek çocuğa karşı soğutucu davranışlarda bulunmamalıdır."* diyerek görüşlerini bildirirken; Ö12 kodlu öğretmen "*Çalışan aileler*

düşünülmeli, sorumluluk günleri de ona göre belirlenmeli. Bu konuda bile aileye ne kadar sorumluluk verirsen o kadar bilinç artacaktır. Diyerek velilere daha fazla sorumluluk verilmeli demiştir. Ö1 ise "*Okul idaresi de okula alınacak oyuncaklarla ilgili, okulun sınıfın rengiyle ilgili, sınıf isimleriyle ilgili, yemek listeleriyle ilgili çocuklara soru sormalı ve fikirleri alınmalıdır. Kırtasiyecilikten uzaklaşmak gerekir. Masa başı etkinlikleriyle ilgili etkinliklere daha az zaman ayırılmalı, demokrasi eğitimi ve özgür seçim yapma, yaparak yaşayarak öğrenmeyle ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmeli."* ifadeleriyle seçim ve demokrasi etkinliklerine yer verilmeli önerisinde bulunmuştur.

Velilerin, çocuklarına yaşlarına uygun sorumluluk vermesi gerektiği önerisi, temaların %11,11 ini oluşturmaktadır ve 7 öğretmen (Ö5: Ö20: Ö22: Ö24: Ö27: Ö28: Ö33) bu konuda görüşlerini dile getirmiştir. Bu konuda Ö20 kodlu öğretmen *"Veliler özellikle bu konuda bilinçlendirilmeli ve artık belirli bir yaşa gelmiş çocuğun bazı şeyleri kendisi yapması için fırsat verilmesi gerektiğini bilmeliler. Çünkü ilk eğitim ailede başlıyor ve ona dokunma, şuraya gitme, şunu bırak bu şekil davranışlara maruz kalan çocuk okulda da sorumluluk almaktan kaçınan çocuk haline geliyor. Velilerin sofra kurulurken yatak düzeltilirken, pijama giyerken katlarken falan muhakkak görevler vermesi gerekiyor*." diyerek önerilerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin daha sorumlu bireyler yetiştirmek adına karşılaştıkları sorunların çözümü sürecinde sundukları önerilere bakıldığında Sorumluluk eğitiminden bahsedildiği zaman, çocukların yaşamları boyunca onların öğrenmelerine etkisi olacak yapılardan biri olan aile, okul gibi kurumların da sorumluluk alması gerektiği belirtilmelidir. Bu kurumlarda yer alan bireylerin çocukları kimseyle kıyaslamadan, onları özgür bırakarak ve seçim yapma olanakları sunarak; yaşlarına uygun sorumlulukları yerine getirecek fırsatlar tanımaları gerektiği söylenebilir.

Tartışma

Çocukların yaptıkları eylemlerin sonucuna dair sorumluluk almayı öğrenmeleri için öncelikle aileler tarafından çocuğa her fırsatta sorumluluk verilmesi gerekmektedir. (Oktay, 1999; Sürücü, 2007) Araştırmacılar (Sürücü, 2007; Ginott, Ginott& Goddard, 2011), ebeveyn tutumlarından, çocuğa kıyamama, çocuğun sorumlu davranışı gerçekleştirirken anne babaların aceleci davranması gibi davranışların, çocukta sorumluluk duygusunun gelişimini engellediği yönünde görüş birliği içerisindedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları problemleri belirtirken ifade ettikleri durumlar anne baba tutumlarıyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Tuzcuoğlu, 2003; Sürücü, 2007; Yavuzer, 2007). Koruyucu anne baba tutumu sergileyen ve çocuğuna kıyamayan anne babaların, çocuklarının her ihtiyacını kendileri karşıladığı ve çocuk yerine her kararı kendileri verdiği

söylenebilir. Aslında çocuğun yapması gerekirken anne babanın yaptığı işlerden dolayı ve çocuk üzülmesin, yorulmasın fikrine sahip oldukları için çocukların da sorumluluk almak istememesi öğretmenlerin üzerinde durduğu bir konu olmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk eğitimi verirken karşılaştıkları problemler arasında belirttikleri koruyucu anne baba tutumları çocuğun özgüveni düşük bireyler olarak yetişmesine sebep olmakta ve sürekli başkalarına bağımlı olmalarına sebep olmaktadır. Kendini savunamayan, sürekli dıştan denetim bekleyen ve başkalarının onu yönetmesine eğilimli utangaç bir kimlik kazanmalarına neden olmaktadırlar. Bu tutuma sahip ailede yetişen çocuklar, kendi yaşamlarındaki kararların ve durumların sonuçlarından kendilerini değil, başkalarını sorumlu tutmaktadırlar (Cüceloğlu, 2015). Buraya da farklı bilim insanları ve araştırmacıların sözlerinden yola çıkarak genişletirsen iyi olur.

Öğretmenler sorumluluk eğitimi verirken karşılaşılan sorunların çözümünde ve çocuklarda sorumluluk bilinç ve duyarlığının gelişmesine daha nitelikli katkılar sonabilmek üzere aileye ve çocukların kendilerine dönük iki temada önerilerde bulunmuştur. Buna göre nitelikli sorumluluk eğitiminde yaşanacak sorumların çözümü ile ilgili olarak öğrencinin kendisini ve aileleri temel çözüm kaynakları olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Alanyazında ailenin sorumluluk eğitiminin etkililiği açısından çok önemli bir değişken olduğunun; ebeveynlerin tutum ve davranışlarının bu süreçte çok önemli olduğunun sıklıkla belirtildiği dikkati çekmektedir (Neill, 2000; Yeşil, 2002, 2015). Aile ve ebeveynler sorumluluk eğitimi açısından önemli olduğu gibi bu konudaki başarısızlıkların önemli bir kaynağını da bunların oluşturduğu; çözümün önemli bir kısmının da yine aile ve ebeveyn değişkenleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Çelebi Öncü (2002)'ye göre çocukları için güvenli bir ortam yaratmaya çalışan ebeveynler çocuklarının yaptıkları olumsuz hareketler karşısında, onların yaptıkları olumsuz hareketin sonuçlarını görmelerine ve bu deneyimi yaşamalarına izin vermezler. Bunun sonucunda çocuk yaptığı işin sonucunu üstlenmeyi ve sorumluluk almayı başaramaz.

Diğer taraftan, özellikle son dönemlerde sıklıkla vurgulanan eğitimbilim tespitlerinden biri de eğitim çalışmalarının odağında öğrencinin olması gerektiğidir (Senemoğlu, 2013; Sönmez, 2015). Bu tespitler, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler, sorumluluk eğitiminde yaşanan sorunların çözümü ile ilgili olarak öne sürdüklerin önemli bir kısmı da öğrencilere dönük kendi yapmaları gereken öneriler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere dönük yapması gereken bir takım uygulamaların, sorumluluk eğitiminde karşılaşılan çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu tespit te alanyazınla tutarlılık içerisindedir. Eğitim sürecinin planlayıcısı, uygulayısıcı ve değerlendiricisi olan öğretmenlerin (Sönmez, 2015), öğrencileri yönetme ve yönlendirmedeki etkileri ve onlara model olma yoluyla eğitim vermelerinin etkili olduğu

alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Senemoğlu, 2013; Sönmez, 2015; Krnjaja, 2015**).** Bu çerçevede öğretmenler bu önerileri kendilerinin uyguladığını ve yararlı olduğunu da gözledikleri ifade edilmiştir. Bu çerçevede öğretmenler; sorumlulukların aksatılmasını önlemede öğrencilerle bire-bir görüşme, sözlü uyarıda bulunma, görev listeleri, not çizelgeleri tutma, olumlu örnekleri göstererek takdir edip, ödüllendirmeyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi eğitim ortamına hazırda sorumluluk bilinciyle gelen çocuklar, yeni ortama uyum sağlamakta zorlanmazlar ve kurallara uyma konusunda daha başarılıdırlar. Evdeki kurallarla okuldaki disiplin anlayışı benzerlik gösterdiğinde çocukların uyum sağlaması da kolaylaşır (Oktay & Polat Unutkan, 2005). Bunun sağlıklı eğitim ortamları oluşturulmasında eğiticileri destekler nitelikte önemli bir unsur olduğu belirtilmelidir.

Çocuğun sorumlu davranışı içselleştirmesi ve istenen değişimin çocukta gerçekleşmesi için önce çocuğun net bir tutumla bilgilendirilmesi gerekmektedir. Neden sorumluluk alması gerektiği, sorumluluklarını yerine getirmediği takdirde sonuçlarının neler olacağı, önemi hissettirilerek anlatılmalıdır (Taşdemir & Dağıstan, 2014; Özen, 2016). Sorumluluk eğitimini veren yetişkinler tavırlarında net olur ve çocuğun sorumluluklarına dair kesin tavırlar içerisinde olurlarsa çocukta var olan, sorumluluk almak istememe davranışı en aza indirilebilir.

Sonuç

Çocuklara sorumluluk bilinci kazandırılırken karşılaşılan sorunlara ve önerdikleri olası uygulanabilir çözüm yollarına ilişkin sonuçlar şu şekildedir;

1. Öğretmenler, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken "aile kaynaklı" ve "çocuk kaynaklı" problemlerden olumsuz yönde etkilenmektedirler. Koruyucu anne-baba tutumu veya çocuğa kıyamamanın yanı sıra gevşek anne-baba tutumu, çocukların sorumluluk bilinci kazanmalarında aile kaynaklı önemli engeller arasında yer almaktadır. Çocuk kaynaklı problemlerin başında ise çocuğun görevi reddetmesi veya unutması ve çocuktaki özgüven eksikliği gelmektedir.
2. Öğretmenler, çocuklara sorumluluk bilinci kazandırırken karşılaştıkları problemleri gidermek üzere çocuğa yönelik ve aileye yönelik olmak üzere iki türlü önlem almaktadırlar. Öğretmenler çocuğa yönelik olarak; sorumluluğun önemini anlatmak, olumlu pekiştireç vermek, sorumluluğunu hatırlatmak, çocuğu ikna etmek ve sorumluluğu basitleştirmek ya da değiştirmek önlemlerini almaktadırlar. Aileye dönük önlemler çerçevesinde ise veli ile görüşmeler yapma ve aile eğitimleri düzenleme uygulamaları yapmaktadırlar.

3. Öğretmenlerin, daha sorumlu bireyler yetiştirmek adına karşılaştıkları problemleri aşmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na, öğretmenlere ve velilere olmak üzere önerilerde bulunmuşlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bulundukları öneriler; ailelere eğitim verilmeli, okul yöneticilerine/öğretmenlere eğitim verilmeli, proje desteği verilmeli, sınıf mevcudu azaltılmalı, materyal desteği verilmeli/şartlar iyileştirilmeli, medyada konuya yer verilmeli, kazanım/göstergeler arttırılmalı şeklindedir. Öğretmenlere yönelik öneriler ise; Yöneticilerle/diğer kurumlarla iş birliği içinde olunmalı, çocuklara yaşlarına uygun sorumluluk verilmeli, velilere daha fazla sorumluluk verilmeli, seçim ve demokrasi etkinlikleri yapılmalı şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin velilere yönelik önerisi ise çocuklara yaşlarına uygun sorumluluklar verilmesidir.

Kaynakça

Alaylıoğlu, R., & Oğuzkan, A. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü.* İstanbul: İnkılap ve Aka.

Büyüköztürk , Ş., Ebru, K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Chamberlin, L., & Chambers, N. (1994). Developing Responsibility in Today's Students. *The Clearing House, 67*(4), 204-206.

Clipa , O., & Iorga, A. M. (2013). The Role of School-Family Partnership on Moral Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197-203.

Clouder, D. L. (2009). Being Responsible:'Students' Perspectives on Trust, Risk and Work-based Learning. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 289-301.

Cüceloğlu, D. (2015). *İçimizdeki Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelebi Öncü, E. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Sorumluluk Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 14-17.

Çelik, C. (2014). *Çocukların Problem Davranışlarına Pratik Çözüm Yolları.* Konya.

Davis, T.M. & Murrell, P.H. (1994).Turning teaching into learning: The role of student responsibility in the collegiate experience. ASHE-ERIC Higher Education Report No: 8. ERIC Identifier: ED372702. [Online] HYPERLINK "http://www.ntlf.com/html/lib/bib/93-8dig.htm" http://www.ntlf.com/html/lib/bib/93-8dig.htm adresinden 02.02.2011'de indirilmiştir.

Ginott, H., Ginott, A., & Goddard, W. (2011). *Anne Baba ve Çocuk Arasında.* (A. Tüfekçi, Çev.) İstanbul: Okyanus.

Glasser, W. (2006). *Başarısızlığın Olmadığı Okul.* (K. Teksöz, Çev.) Ankara: Beyaz Yayınları.

Glasser, W. (2006). *Başarısızlığın Olmadığı Okul.* (K. Teksöz, Çev.) Ankara: Beyaz Yayınları.

Gosselin C. (2003). On the learning of responsibility: A conversation between Carol Gilligan and John Dewey, In Kal Alston (Ed), Philosophy of education. 308-315. [Available online at: http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1751/468], Erişim tarihi: 10 Ocak 2012.

Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Ütopya Yayınları.

Güneysu, S. (2001). Neden Erken Çocukluk Eğitimi? *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 22-23.

Kamaraj, I. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Öğretmenlerin Rolü. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 6-8.

Kelly-Plate, J., & Eubanks, E. (2010). *Applying Life Skills.* Los Angeles, USA: McGraw-Hill.

Kısa, D. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocukların Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Aydın.

Krnjaja, Z. (2015). The Quality of Early Childhood Education Curriculum Framework in the Republic of Serbia. *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide, 13*(1), 191-197.

Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İşi Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 307-322.

Luckner , J. (1994). Developing lndependent And Pesponsibile Behaviors ln Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *Theacing Exceptional Childeren, 26*(2), 13-17.

Neill, A. S. (2000). *Özgürlük Okulu.* İstanbul: Payel Yayınevi.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon.

Oktay, A., & Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Okul Öncesi Eğitim Programı. (2013). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özen, Y. (2016). *Çocuklarda Sorumluluk Eğitimi.* Ankara: Yason Yayınları.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Adım Yayıncılık.

Sürücü, Ö. (2007). Çocuklarda Otokontrol ve Sorumluluk Bilinci. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 16-17.

Şahan, B. (2011). Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

Taşdemir, M., & Dağıstan, G. (2014). Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin BHTG Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması. *İnternational Periodical for The Languages Literature And History of Turkish or Turkic*, 47-71.

Töremen, F. (2011).The responsibility education of teacher candidates. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice-, 11(1), 273-277.

Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir Aile Olmak "Anne Baba Olmanın Altın Kuralları".* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yavuzer, H. (2007). *Ana-Baba ve Çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yeşil, R. (2012). Primary education I. and II. level senior students' levels of fulfilling their learning responsibilities. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(SI-1), 470-475. http://www.silascience.com/journals_detail.aspx?j_id=3&v_no=85.

Yeşil, R. (2015). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. R. Kıncal içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Mekânı Algılama Becerisi Bakımından İncelenmesi

Prof. Dr., Hilmi Demirkaya

Akdeniz Üniversitesi, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

Hatice Baduroğlu

Akdeniz Üniversitesi, hatice.0076@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB tarafından hazırlanmış ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında geçen mekânı algılama becerisi konusunun, ders kitabı inceleme kriterlerine göre gerekli bulguları ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin ne derece yer aldığı ve nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan Sevgi Yayınları'na ait 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla araştırmaya uygun olacak şekilde konu ile ilgili literatür incelenmiş olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile tarama modelinde bir çalışma yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının incelenmesinde, Çelebi (2010) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi tezinde kullandığı "Nitel Araştırmada Ölçüt Olarak Kullanılan Temalar" adlı ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçme aracını geliştiren kişiden gerekli izinler alındıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda incelenerek bu tezde de kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışma; giriş, ilgili açıklamalar, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler kısımlarından oluşmaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre; 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilen mekânı algılama becerisinin kazanımlara ve ders kitabı inceleme kriterlerine uyduğu görülmektedir. Mekânı algılama becerisi diğer derslerden matematik ve fen bilgisi dersleri ile ilişkilendirilmiştir. Kullanılan şema, fotoğraf ve haritalarda somuttan soyuta ilkesine uyulmuştur. Metinlerde bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, soyutlama, düzey, şema, vardama ve materyal örgütlenişi ilkelerine uyulmuştur. Hazırlık ve değerlendirme sorularının ölçme ve değerlendirme ilkelerine uyduğu, değerlendirme sorularından çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve D/Y sorularının kazanılmayan bilgileri ölçmek için yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Mekanı algılama becerisi, Ders kitabı, Doküman incelemesi, betimsel tarama

Investigation of Sixth Grade Social Studies Textbook in terms of Spatial Cognition Skill

Summary

The aim of this research is to reveal the necessary findings according to the course book review criteria in the skill of spatial cognition mentioned in the 6th grade social studies textbook prepared by the Ministry of National Education (Turkey) used in the education year of 2017-2018. With this research, it is examined how the degree of spatial cognition skill is located and how it is distributed in the 6th grade social studies textbook which was taught in 2017-2018 academic year. The study group of the research is building the 6th grade social studies textbook belonging to Sevgi Publications which was taught in the academic year of 2017-2018. In order to collect the data, the relevant literature has been examined in order to be suitable for the research and the qualitative research methods have been studied with the document analysis technique and the survey method. The criterion "The Themes Used as Criteria in Qualitative Research" which was developed by Çelebi (2010) and used in his own dissertation, was used in the review of Sevgi Publications 6th grade social studies textbook determined by the Ministry of National Education. After obtaining the required permissions from the person who developed this measurement tool, it was decided to use it in this thesis by examining it according to expert opinions. The obtained data were evaluated by means of descriptive analysis. This study consist of introduction, related explanations, method, findings, results and discussion, and suggestions sections. According to the findings of the study; it seems that the spatial cognition skill in the sixth grade social studies textbook is comparable to the achievements and the textbook review criteria. The ability to spatial cognition was associated with mathematics and science lessons from other courses, followed by the abstract scheme of schematics, photographs and mappings, closely aligned with the principles of abstraction, schema, extension and material organization. It was determined that the preparation and evaluation questions met the measurement and evaluation principles. The skill of spatial cognition is related to mathematics and science courses from other courses. The schematics, photographs and maps used are compliant with from the concrete to the abstract. In the texts, the principles of abstraction, level, diagram, scale and material organization are closely followed. It has been determined that the multiple-choice, gap-filling, and T/F questions are inadequate to gauge unearned information from evaluation questions that met the measurement and evaluation principles of the preparation and evaluation questions.

Anahtar Kelimeler: Social studies, Spatial cognition skill, Textbook, Document analysis, Descriptive survey

Giriş

Kitap; insanların fikir, kültür, sanat ve çalışmalarını kuşaklara aktaran yazılı bir metindir. Ders kitabı da bilgileri, öğrencilerin bireysel şekilde okuyarak, sıralı ve doğru bir şekilde öğrenmeleri için kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun şekilde hazırlanmış metindir. Ders kitapları öğretim programlarında yer almış bulunan konulara dair bilgileri planlı ve düzenli bir şekilde inceleyip açıklar (Şahin, 2004).

Ders kitapları okul ortamında eğitimciler ve öğrencilerin en çok kullandıkları araçtır. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı; Sosyal Bilgiler dersini, ders kitabının birebir takip edildiği bir ders olmak yerine öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirebileceği, eğlenebileceği, eğlenirken

öğrenecekleri ve yaratıcı olmanın mutluluğunu yaşayabilecekleri bir ders haline getirmeye çalışmaktadır (Ata, 2006).

Ayrıca, ders kitapları, en kolay ulaşılabilen, en işlevsel ve sıklıkla kullanılan eğitim materyallerinden biridir. Aynı zamanda ders kitapları öğrencilerin okul ortamında doğrudan ilişki kurabildiği bilgi ve kültür kaynağının da en temel araçlarından biridir. Ders kitaplarının öğrenciye sağladığı faydalar arasında hedeflenilen davranışları kazandırma, kılavuz olma, öğrencinin hazırbulunuşluğunu artırma, kişiliğini geliştirme ve kültürünü arttırma gibi işlevleri vardır (Bulut, 2008'den aktaran Hali, 2014). Etkili bir ders kitabı öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için fırsatlar sunar ve amaçlara ulaşmada fayda sağlar.

Sosyal Bilgiler ders kitapları MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programıyla uyumlu bir şekilde hazırlanmaktadır. Ders kitapları öğretim programında 'Ne Öğretelim?' sorusunun cevabını veren içerik boyutuna hitap etmektedir. Ders kitapları, geçmişte olduğu gibi günümüzde de sınıf ortamında Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesinde kullanılan en önemli öğretim aracı olma özelliğini, gelişen teknolojik boyutlarıyla birlikte devam ettirmektedir (Demirkaya, 2017).

Eğitim-öğretim süreci içerisinde yeni yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilerde kazandırılması gereken temel öğelerden biri becerilerdir. Öğrencilerin öğretim programlarında yer alan bu becerileri yaşamlarında, meslek hayatlarında ve ileri zamanlarda da kullanabilmek için öğrenmeleri gerekmektedir (Ünlü, 2011'den aktaran Ünlü ve Yıldırım, 2017). Sosyal Bilgiler Programının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı ve Sosyal Bilgilere ait becerilerden olan mekânı algılama, yeryüzünde, yerin derinliğinde ve uzaya doğru olmak üzere insanın bütün çevresini üç boyutlu olarak kaplayan mekân; psikolojik, toplumsal ve ekonomik olarak insanı etkileyen dış dünyasını algılamasıdır (Tümertekin ve Özgüç, 2004). Bunun için, öğrencinin yaşadığı mekânı tanıması, yaşadığı mekân ile diğer mekânlar ve çevre arasındaki ilişkiyi kurması gerekmektedir. Bu ders ile kazandırılacak becerilerle, öğrenci bulunduğu mekândaki coğrafi unsurları zihinsel olarak içselleştirmeli ve gerektiği zaman bu unsurları gün yüzüne çıkarabilmelidir (Öcal, 2007).

Mekânı algılama becerisi, 2005 yılında oluşturulmuş olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla ilk kez beceri olarak programa girmiştir. Günlük hayatta bulunduğu yeri belirleyebilme, bulunduğu yer ile ilgili coğrafi bilgileri kavrayabilme gibi bilgilerin bilinmesi, insanın yaşadığı çevreye uyum sağlaması için önemlidir. Eskiden dağ, deniz, göl, ova, plato gibi coğrafi elemanların isimlerini öğrenmek önemli sayılırken; günümüzde coğrafi bilgi, yaşam alanlarının düzenlenmesi ve insan için hayatın kolaylaştırılması amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Öcal, 2007).

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan 'Yeryüzünde Yaşam' ünitesinde mekânı algılama becerisi, harita okuma ve atlas kullanma becerisi doğrudan verilmesi gereken beceriler olarak verilmiştir. Mekânı algılama becerisi içerisinde öğrenciler harita, atlas ve küre gibi araç gereçler kullanabilmektedir (Aktürk, Yazıcı, Bulut, 2013). Bu araştırmayla Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda okutulan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin işlenişinin yeterli olup olmadığı belirlenerek gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma, ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisi açaısından incelenmesi ve Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile kazandırılmak istenen becerilerin ortaya konması bakımından önem arz etmektedir. Araştırma, 2005 yılında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının değerlendirilmesine, mekânı algılama becerisinin doğru anlaşılmasına, mekân hakkında bilgi verme düzeyinin tespitine ve ders kitaplarının hazırlanmasına, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli yürütülmesine sağlayacağı katkı bağlamında önemlidir. Araştırmanın temel amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB tarafından hazırlanmış ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında geçen mekânı algılama becerisinin, ders kitabı inceleme kriterlerine göre gerekli bulguları ortaya çıkarmaktır. Elde edilen bulgular ile 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının; ders kitabı inceleme kriterlerine ne derece uyduğu ve MEB'in belirlemiş olduğu kazanımları ne derece yansıttığı anlatılmaktadır.

Problem Cümlesi

Ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisi, nasıl bir dağılım göstermektedir? ve bu dağılım MEB'in belirlemiş olduğu kazanımlara ve ders kitabı inceleme kriterlerine ne ölçüde uygundur?

Alt problemler

1. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi ile ilgili konuları kazanımlarla tutarlı mıdır?

2. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında harita kullanım durumu nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Ortaokul Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri ise geçmişte ya da halâ var

olan bir durum veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Araştırmada ders kitabı inceleme kriterleri kullanılarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisinin incelendiği bu çalışmada ders kitabı inceleme kriterlerine dayanarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisine ne derece yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim ve Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan Sevgi Yayınları'na ait ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı kullanılarak araştırmanın verileri bu dokümandan elde edilmiştir. Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmaya uygun olacak şekilde konu ile ilgili literatür incelenmiş olup doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı Çelebi (2010) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi tezinde kullandığı "Nitel Araştırmada Ölçüt Olarak Kullanılan Temalar" adlı ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçme aracını geliştiren kişiden gerekli izinler alındıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda incelenerek bu tezde de kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin toplanması: "Verilerin toplanması, araştırmacının gerek duyduğu bilgilere nasıl ve ne şekilde ulaşacağını ifade ettiği bölümü kapsar. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013). "Nitel veri analizi, araştırmacı tarafından verilerin düzenlenip, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, önemli değişkenleri keşfedip ve hangi bilgilerin kaydedileceğine karar verdiği bir süreçtir" (Bogdan ve Biklen, 1992'den aktaran Özdemir, 2010).

Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama sırasında kullanılan doküman inceleme tekniğinde dokümanlar üzerinden elde edilen verilerin analizi, nitel araştırmada iki şekilde analiz edilir. Bunlardan birisi betimsel analiz tekniği diğeri ise içerik analiz tekniğidir. Bu çalışmada bilgi toplamak için kullanılan araç, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak kaynaklar taranmıştır.

MEB tarafından belirlenmiş olan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisine ne derece yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu ölçüt 5 ana sorudan oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın amaçları doğrultusunda 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir.

Verilerin analizi: Elde edilen veriler "Betimsel Analiz" yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, farklı veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenen konulara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını öngören bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüşme yaptığı veya gözlemiş olduğu kişilerin görüşlerini etkileyici biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılar yapmaktadır. Ayrıca bu analiz türünün temel amacı elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetinin ve yorumunun sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Farklı bir söyleyişle araştırmacı, ortamdan toplamış olduğu verilerden hareketle bu verilerde gizlenen bilgiyi keşfedip ortaya çıkartmaya çalışmaktadır. Buna göre "nitel veri analizi, kuramdan türetilen denencelerin sınanmasına dayalı nicel veri analiz yöntemlerinden değişik bir analiz yöntemine sahiptir" (Özdemir, 2010).

Bulgular

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

Tablo 1. Mekânı algıilama becerisinin geçtiği üniteler, konular ve kazanımlar

Ünite	Konu	Kazanım
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	Dünya'nın Neresindeyiz?	1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değişikliğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. 2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	Kutuplardan Ekvatora Değişen Yaşam	3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	Eşsiz Ülkem Türkiye	4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	Türkiye'de iklimler	5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konum ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler	6. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen

		faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam	İlk Çağda Anadolu ve Çevresi	7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleriyle sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.
4. Ünite: Ülkemizin Kaynakları	Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler	1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
4. Ünite: Ülkemizin Kaynakları	Ülkemiz İçin Proje Üretelim	2. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
4. Ünite: Ülkemizin Kaynakları	Doğal Dengeyi Korumalıyız	4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
5. Ünite: Ülkemiz ve Dünya	Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?	3. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

İçerik kazanımlarla tutarlı mıdır? Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan mekânı algılama becerisi ile ilgili kazanımların ve ders kitabındaki içeriğin birbiri ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" adlı konuda "Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değişikliğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Çünkü, mekânı algılama becerisi haritaları yorumlayabilmeyi içermektedir. Mekânı algılama becerisi gelişmiş öğrenciler mekânla ilgili çizimleri iyi okuyabilir ve bir yeri kağıt üzerine çizilmiş hali ile karşılaştırabilir. Ders kitabında 32. sayfada ölçekle ilgili bilgiler verilip ölçeğin tanımı yapıldıktan sonra ölçek çeşitleri açıklanıp Harita 2.2'de farklı ölçeklerle çizilmiş haritaların ölçeği 1/5 000 000 ve 1/20 000 000 olan Türkiye haritasının bir kısmı gösterilmektedir. Burada farklı ölçeklerde çizilmiş haritaların yorumlanması ve karşılaştırılması istenerek mekânı algılama becerisine yer verilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" adlı konuda "Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." kazanımı içerik ile uyumludur. Mekânı algılama becerisi coğrafi kavramların algılanması ve bunlar arasındaki ilişkilerle, bunların sebep ve sonuçlarının açıklanabilmesidir. Bu konuda coğrafi konum ile ilgili bazı kavramlara yer verilmiştir. Paralellerin ve meridyenlerin gerçekte var olmadığı, paralellerin doğu-batı doğrultusunda uzandığı, en büyük paralelin ekvator çizgisi olduğu ve dünyayı iki eşit parçaya böldüğü, kuzey ve güney doğrultusunda uzanan meridyenlerin ise kutup noktalarında birleştiği ve

Londra'daki Greenwich rasathanesinden geçen meridyenin başlangıç meridyeni olduğu anlatılmaktadır. Özel konum ve matematik konumdan bahsedilerek Türkiye'nin hangi kıta ve okyanuslarda bulunduğu anlatılmaktadır. Bu bilgiler ile Türkiye'nin dünya üzerinde bulunduğu konumunu belirleyebilmek amaçlanmaktadır. Burada kıta, okyanus ve Türkiye'nin coğrafi konumunu anlatabilmek için mekânı algılama becerisine uygun küre kullanılabilir ve yarımküre ve kutup kavramları hakkında bilgiler verilebilir. Böylece bu konuda coğrafi konum ile ilgili kavramlar açıklanarak mekânın yeterince algılanabilmesi sağlanmıştır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" adlı konuda "Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Mekânı algılama becerisi aynı zamanda ortamda olan özellikleri fark edip söyleyebilme olarak bilinir. Bu konuda da farklı ortamlardaki yaşantılardan yola çıkarak iklim hakkında çıkarımlarda bulunulması istenir. Dünya üzerindeki insanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip yerlerde yaşamalarından bahsedilmektedir. Kutuplar, Çöller, Ekvator ve Muson İklimi hakkında bilgiler verilip öğrencilerin dünya üzerindeki yerleri zihinlerinde anlamlandırmaları ve canlandırabilmeleri sağlanmaktadır. Yani yine mekânı algılama becerisinin özelliklerinden yola çıkarak zihin haritası ile bu konu öğretilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler; Kutup, Çöl, Ekvator ve Muson İkliminin konumunu öğrenebilmektedirler.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" adlı konuda "Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Mekânı algılama aynı zamanda bir cismin uzayda ya da bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini göz önünde canlandırarak o konu hakkında çıkarımlarda bulunmaktır. Burada Türkiye yıllık ortalama sıcaklık, yağış dağılışı ve fiziki haritalarına yer verilmiştir. Türkiye'de görülen iklim tipleri ve özellikleri ile ilgili açıklama yapıldıktan sonra Akdeniz, Karadeniz ve Karasal iklimi yansıtan görsel materyallere yer verilmiştir. Öğrencilerin haritalar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bundan dolayı, haritalardan ve görsel materyallerden yararlanılarak o görsellerin göz önünde canlandırılması sağlanmaktadır. Haritalar ve görsel materyaller sayesinde öğrencilerin harita okuma ve atlas kullanma becerileri gelişebilmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" adlı konuda "Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar." kazanımı içerik ile uyumludur. Çünkü mekânı algılama becerisi harita ve görsellerden yararlanılarak gerçek şekli göz önünde canlandırabilmeyi gerektirir. Türkiye ikliminin çeşitlilik göstermesinde etkili olan faktörlerden (özel konum, matematik konum) bahsedilmektedir. Türkiye'nin matematik konumundan; ekvatora olan uzaklığı ve bakı konumu, özel konumundan; yer

şekilleri, rüzgarlar ve kara ve denizlerin etkisi anlatılmıştır. Harita okuma etkinliklerine yer verildiği sürece öğrenciler haritalar hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olabilmektedir. Türkiye iklim haritası, Türkiye'de görülen iklim tipleri ile ilgili görsel materyallere ve Toros dağlarının kuzey ve güney yamacını gösteren görsellere yer verilmiştir. Burada harita ve görsellere yer verilerek Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konum ve yeryüzü şekillerinin etkisi açıklanırken mekânı algılama becerisi ile harita ve görsellerden yararlanılmıştır. Bu görseller sayesinde harita okuma ve atlas kullanma becerisi artmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" adlı konuda "Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Örnek olaylar üzerinden Tarih Çağları ve Anadolu'daki ilk yerleşmelerden günümüze kadar olan olaylardan bahsedilmiştir. Ayşe adlı öğrencinin tarihi yerlerden biri olan Karain Mağarası hakkında öğrendikleri bu kazanımı desteklemektedir. Karain Mağarası'nın Anadolu'daki en eski yerleşim yerlerinden biri olduğu, İlkçağda insanların mağaraları yerleşim yeri olarak kullandıkları ve Türkiye'nin en büyük doğal mağarası olduğundan bahsedilmektedir. Arkeolojik çalışmalar sonucunda Karain Mağarası'nın günümüzden elli bin yıl önce yerleşim merkezi olarak kullanıldığı ve insanların yaşamış oldukları olayları mağara duvarlarına resimlerle anlattıkları ortaya çıkmıştır. Tarihteki yerleşmelerden biri olan Karain Mağarası'nın zihinsel olarak da olsa bu bilgiler ile yerleşim düzeni anlaşılabilmektedir.

Çatalhöyük hakkında ise Ayşe'nin öğrendikleri; Çatalhöyük yerleşik hayata geçişin ilk örneklerinden olan bir yerdir ve buranın yerleşim alanı olarak seçilmesinde evlerin yapımı için kullanılan kil ve kirecin bulunması, verimli tarım alanlarının ve su kaynaklarının bulunması etkili olmuştur. Tarih çağları hakkında Gordion'daki (Ankara) höyükten kazılar sonucunda ağaç mobilyalar, bronz taşlar, seramikten yapılmış çanak ve kale kalıntıları vb. malzemeler çıkmıştır. Kent yerleşmelerinden olan Perge hakkında sorulan soru kazanımı yansıtmaktadır. "Mağara ve höyük yerleşmelerinden Perge'deki gibi kent yerleşmelerine geçişte sizce hangi faktörler etkili olmuştur? Açıklayınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.44). İnsanların tarih öncesindeki ilk yerleşmelerinden günümüze kadar geçen süre içerisinde yerleşmelerin değişime uğradığı anlatılmaktadır. Yerleşmeyi etkileyen faktörler yer şekilleri, iklim, su, toprak ve bitki örtüsüdür. Sanayi İnkılabı döneminde de yerleşmeyi etkileyen faktörlerin aynı olduğundan bahsedilmektedir. Örnek olaylar üzerinden ilk yerleşmeler hakkında bilgiler verilerek günümüzde yerleşmeyi etkileyen faktörlerin değişime uğradığı hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu bilgiler ile Çatalhöyük, Gordion, Perge yerleşim yerlerinin bulundukları konumlar, çevredeki unsurların öğrenilmesi ve

yerleşim yerlerinin tanınması amaçlanmıştır. Böylece tarih öncesindeki yerleşim yerlerinin konumları yukarıda belirtilen bilgiler ile öğrenilmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" adlı konuda "Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder." kazanımı içerik ile uyumludur. Mezopotamya'da kurulan uygarlıkların Sümerler, Babiller ve Asurlular olduğundan bahsedilmiştir. Anadolu'da kurulan uygarlıkların ise Hititler, Frigler, Lidyalılar, İyonlar ve Urartular olduğu anlatılmaktadır. Sümerlerin şehirlerini zigguratların çevresinde kurduklarından ve verimli arazilere sahip olmalarından dolayı sulama kanalları açıp geçimlerini tarım yaparak sağlamış oldukları anlatılmaktadır. Tarihte yazıyı kullanan ilk uygarlık olan Sümerler ürün fazlasını pazarlarda değiş tokuş etmişler ve buğdaydan ekmek yapmışlardır. Yine Mezopotamya'da kurulan uygarlık Asurluların topraklarının tarıma uygun olmadığından hayvancılık ile uğraştıklarından bahsedilmiştir. Kral yolunu kullanan Asurluların bazı yerlerde ticaret kolonileri kurup yazının Anadolu'ya taşınmasında etkili olduğundan bahsedilmektedir. Sosyal hayatlarında ise mimariye önem verip gösterişli kentler kurdukları anlatılmıştır. Babillerin ise geçim kaynaklarının tarım ve ticaret olduğu tıp ve astronomi alanlarında ilerlemiş oldukları ve mimari açıdan Babil'in Asma Bahçelerini inşa ettikleri anlatılmaktadır. Ayrıca Mezopotamya'nın en gelişmiş kanunları olan Hammurabi Kanunlarını hazırladıklarından bahsedilmektedir. Anadolu'da kurulmuş olan uygarlıklardan Hititlerin de Mezopotamya'daki gibi akarsuların çevrelerine yerleştikleri, halkın hür, yarı hür ve köle şeklinde yaşamış oldukları anlatılmaktadır. Friglerin yaşam tarzında tarım vazgeçilmez bir ekonomik kaynaktır. Öküz kesmek ve saban kırmanın cezası ölümdür. Lidyalılar ise kara ticaretine önem verdiklerinden ticarette takas usulünü kaldırarak parayı icat etmişlerdir. İyonlar şehir devletleri halinde yaşamış ve deniz ticareti ile uğraşmışlardır. Agora denilen pazar yerleri ve tiyatro gibi insanların buluştuğu meydanlar yer almıştır. Urartular'ın ekonomik kaynakları hayvancılıktır. Su kanalları, su bentleri yapmışlardır. Tüm bu uygarlıklar incelendiğinde Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının birbirlerini nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri yaşam tarzları, uğraşmış oldukları ekonomik faaliyetler sayesinde fark edilmektedir. Her uygarlığın ekonomik faaliyet uğraşları sosyal hayatlarına etki etmiştir. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşim alanlarının ekonomi ve sosyal yapıları ile olan etkileşimi anlatılmıştır. Farklı mekânlardaki toplumlararası sosyal yapı ve ekonomi arasındaki etkileşim analiz edilmiştir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" adlı konuda "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir." kazanımı içeriği yansıtmaktadır. Mekânı algılama becerisi ile varlıklar

arasındaki ilişki daha kolay kavranır. Ülkemizin ekonomisine yön veren doğal kaynaklar (Topraklarımız, madenlerimiz, su kaynaklarımız, ormanlarımız) ve bu kaynaklara bağlı ekonomik faaliyetler anlatılmaktadır.

Ülkemizin kaynaklarından olan topraklarımız, tarım ekonomik kaynağı ile ilişkilendirilmektedir. Ülkemizde tarımda kullanım amaçlarına göre topraklardan, ekili dikili arazi % 36,04, koruluk ve orman arazisi % 27,64, çayır ve otlak arazisi % 21,85, tarıma elverişsiz arazi ise % 14,47 olarak verilmektedir. Ülke ekonomisindeki yerine bakıldığında Türkiye'de dört mevsimin yaşanması farklı toprak türlerinin bulunmasına ve farklı tarım ürünlerinin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Bu sayede tarım ürünlerinin çeşitliliği ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Türkiye'de yetiştirilen başlıca tarım ürünlerinin üretim oranı sütun grafik ile gösterilmektedir. Tarımsal sektörün ülkemiz açısından önemli ve vazgeçilmez bir ekonomik kaynağı olduğu ders kitabında anlatılmaktadır.

Türkiye'nin yeryüzü şekillerinin farklı olmasından dolayı farklı bitki türlerinin yetişmesi ve üç tarafının denizlerle çevrili olması hayvancılık türlerinin çeşitlilik göstermesinde etkilidir. Hayvancılık türleri ve bazı hayvan türlerinin bölgelere göre dağılış oranları (%) verilmektedir. Hangi bölgelerin hangi hayvan türleriyle ekonomiye daha çok kazanç sağladığı Türkiye haritası üzerinde gösterilmektedir.

Türkiye ormanlarının coğrafi bölgelere dağılım oranı % olarak verilmektedir. Aynı şekilde su kaynaklarının, Türkiye'nin 3 tarafının denizlerle çevrili olmasından, akarsu ve göl gibi su kaynakları bakımından zengin olmasından dolayı balıkçılık, deniz turizmi, deniz taşımacılığı gibi birçok ekonomik faaliyetin gelişimine olanak sağladığı anlatılmaktadır.

Sanayi faaliyetlerinin ülkemizde elde edilen gelir bakımından ilk sırada yer aldığı anlatılmaktadır. Ülke sanayi gelirleri içerisinde sanayi kollarının durumu pasta grafik ile gösterilmektedir. Ülkemizde çıkarılan bazı önemli madenlerin kullanım alanları, çıkarıldıkları ve işlendikleri yerler gösterilmektedir. Türkiye'nin zengin kaynaklarından olan bor hakkında bilgiler verilmektedir. Böylece mekânı algılama becerisine göre ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetler ilişkilendirilmiştir. Ekonomi ile ilişkilendirilen bu konu öğrencilere Türkiye'nin kaynaklarının ülke ekonomisine ne gibi katkılar sağladığını anlatmaktadır. İnsanın tüm çevresini kaplayan mekân, aynı zamanda ekonomik boyutlar içerisinde ele alınarak bu konunun öğrenilmesini sağlamıştır.

4. Ünite "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" adlı konuda "Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar." kazanımı içerik ile

uyumludur. Sanayi ve ticaret ile ilgili faaliyetlerde bulunan yatırımcıların, yatırımlarını yer şekilleri, iklim, nüfus ve yerleşme gibi faktörlerin uygun olduğu yerlere yaptıkları anlatılmaktadır.

"Ülkemizin iklim ve yeryüzü şekilleri gibi coğrafi özelliklerini düşününüz. Buna göre sebze, meyve ve endüstri bitkilerine (pamuk, mısır, soya vb.) yönelik tarım daha çok hangi bölgelerde yapılır? Nedenleriyle açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.101). Bu soru öğrencilerin Türkiye'nin iklim ve yer şekilleri özelliklerini tanımalarına olanak vermektedir.

Yer şekillerinin ve iklim özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği ülkemizdeki ekonomik faaliyetlere yönelik Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) örnek olarak anlatılmaktadır. "Siz de yaşadığınız yerin coğrafi özelliklerini düşünerek nasıl bir yatırım projesi gerçekleştirebileceğinizi tartışınız. Projenizi tanıtmak için nasıl bir pazarlama afişi hazırlardınız? Anlatınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.103). Böylece, mekânı algılama becerisi ile bulunulan yer ile coğrafi özellikler kavranarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlanmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları mekânı, çevreyi tanıması, çevresindeki mekânlar ile coğrafi özelliklerini öğrenmesi kazanımın içeriğe uygun olduğunu desteklemektedir. Bu konu öğrencilerin Türkiye'nin her bölgesinin coğrafi özelliklerini dikkate alarak coğrafi sorgulama becerilerine de katkı sağlamıştır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" adlı konuda "Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır." kazanımı içerik ile uyumludur. Doğal kaynakları bilinçli kullanmayı öğrencilere aşılayabilmek için anız yakmanın ve aşırı otlatmanın yanlış olduğuna dair görsellere yer verilmiştir. Verimli topraklar üzerine kurulan şehirden ve bilinçsiz kullanım sonucu oluşan su kaynaklarının yetersizliğinden bahsedilmiştir. Yenilenemeyen enerji kaynaklarından kömür, petrol ve doğal gazın bilinçsizce kullanılmasının hava, toprak ve suya zarar verdiği anlatılmaktadır. Çevrenin zarar görmesinden dolayı doğada yaşayan diğer canlılar da bu bilinçsiz kullanımdan olumsuz bir şekilde etkilenebilmektedirler. Yani bu konu incelendiğinde içeriğin, kazanıma uyumlu bir şekilde sunulduğu görülmektedir. Çünkü bu konu insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanını içermektedir. Bu öğrenme alanında doğanın varlığı ve doğaya karşı duyarlılık ya da bilinç aşılama yer almaktadır. Bu konuda doğal çevrenin ve kaynakların sınırlı olduğunun farkına varıp duyarlılık geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" adlı konuda "Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Çünkü mekânı algılama becerisi görsel materyallere bakarak gerçek şeklin göz önünde canlandırılabilmesini mümkün kılar. Dünya nüfus yoğunluğunu gösteren, Japonya'nın Tokyo Limanını, Antarktika buzullarını, Avustralya'nın Ayers Rock dolaylarından görsellere yer verilmektedir. Bu görseller verilerek nüfusun dağılışında

etkili olan faktörlerin nüfus yoğunluğunu nasıl etkilediği öğrenciler tarafından bulunması istenmektedir. Önemli madenler ve sanayi alanlarının Dünya üzerindeki dağılımını gösteren haritalara yer verilmektedir. İngiltere'nin Chester kentinden ve Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki bir elmas madeni görseline yer verilmiştir. Bu görsellerden yola çıkılarak Dünya'daki nüfus yoğunluğunun ve bazı ekonomik faaliyetlerin dağılışına bakılarak öğrencilerin bu konuda çıkarımlarda bulunmaları istenmiştir.

Dünya'nın her bölgesinde nüfus yoğunluğu farklıdır ve nüfusun dağılımında çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Bunlar; iklim, bitki örtüsünün dağılışı, toprak verimliliği, su kaynaklarının varlığı ve yeryüzü şekilleri gibi doğal faktörlerdir. "Nüfusun bazı yerlerde yoğun, bazı yerlerde çok seyrek olmasının nedeni sizce ne olabilir? Açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.120). Böylece bu konuya bakıldığında doğada insanların yaptıkları faaliyetler ve nüfus konusu mekânı algılama becerisini yansıttığından kazanım içeriği yansıtmaktadır.

İçerik aynı sınıfta okutulan diğer derslerle ilişkilendirilmiş midir? Mekânı algılama becerisi içinde geçen ölçek konusu matematik dersi ile ilişkilendirilebilir. 2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinde 1. kazanım "Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değişikliğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı Matematik dersi "Oran ve Orantı" alt öğrenme alanı 2. kazanım ile ilişkilendirilir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde 1. kazanım "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir" kazanımı Matematik dersi "Tablo ve Grafikler" alt öğrenme alanı 1. kazanım ile ilişkilendirilir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde 1. kazanım " Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir" kazanımı Fen ve Teknoloji dersi "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur" ünitesi 1. ve 3. kazanımı ile ilişkilendirilir.

İçeriğin oluşturulmasında öğrenme- öğretme ilkelerine uygun bir yöntem izlenmesi gerektiği ilkesine göre

Somuttan soyuta ilkesine uyulmuş mudur?: Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha kolay öğrenildiğinden öğretilecek konu için fotoğraf, resim ya da grafik vb. gibi somut özellikler kullanılarak somuttan soyuta ilkesi anlatılmaktadır.

2.Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünyanın Neresindeyiz?" adlı konuda Dünya üzerinde gerçekte var olmayan ekvator çizgisi, paraleller ve meridyenler farklı biçimde dilimlenmiş portakal dilimleri ile anlatılarak somuttan soyuta ilkesine genel olarak uyulmuştur.

Dünya'yı kuzey yarım küre ve güney yarım küre olmak üzere iki eşit parçaya bölen çizginin ekvator olduğu, portakal yatay şekilde ortadan ikiye bölünerek anlatılmıştır. Paralellerin doğu batı doğrultusunda uzandığını göstermek amaçlı portakallar yatay şekilde dilimlenmiştir ve her dilimin paralel çizgisi olduğu anlatılmak istenmiştir. Meridyenlerin kuzey güney yönlü uzanan ve kutup noktalarında birleşen yarım çemberler olduğunu açıklamak için portakallar dikey boyutta bölünmüştür. Kıta ve okyanusun tanımı yapılarak Dünya üzerinde bulunan kıta ve okyanusların yerleri verilmiştir.

Matematik konumun ne olduğu açıklanmıştır. Ülkemizin matematik konumu 360-420 kuzey paralelleri, 260-450 doğu meridyenleri Türkiye haritası verilerek anlatılmaya çalışılmıştır. Özel konumun ne olduğu açıklanmış ancak bir görsel ya da haritaya yer verilmeyerek somuttan soyuta ilkesi burada göz ardı edilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" adlı konuda Eskimo halkının nerede yaşadığı ve Eskimolar hakkında kısaca bilgiler verilerek, Eskimoların doğal ortamlarına ait fotoğraflar ile somuttan soyuta ilkesine uyulduğu gözükmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" adlı konuda Türkiye'de görülen iklim tipleri ve özellikleri şema ve bazı fotoğraflar ile gösterilmiştir. Böylece öğrencilerin iklimlerin özelliklerini daha net anlamaları sağlanmış olur.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" adlı konuda sayfa 39'da Türkiye' de görülen iklimlerin konumunu daha iyi anlayabilmek için Harita 2.7'de Türkiye iklim haritası verilerek somuttan soyuta ilkesine genel olarak uyulmuştur. Kuzey ve güneyden esen rüzgarların geldikleri yerin havasını estikleri bölgeye taşıdıklarını gösteren bir Türkiye haritasına yer verilmiştir. Böylece, Türkiye'nin bulunduğu matematik konumundan dolayı kuzeyden esen rüzgârların sıcaklığı düşürdüğü ve güneyden esen rüzgârların ise sıcaklığı arttırdığı bu haritaya bakılarak öğrenilmektedir. Bu şekilde kuzey ve güneyden esen rüzgarların ne işe yaradıkları somut bir harita ile gösterilerek somuttan soyuta ilkesine uyulmuştur.

Sayfa 41'de bakı etkisi Toros dağlarının kuzey yamacı ve Toros dağlarının güney yamacından fotoğraflarla anlatılmaya çalışılsa da fotoğrafta bakı etkisi çok anlaşılır değildir. Bakı etkisi bir dağ yamacının üzerinde kuzey ve güney gösterilerek kuzey ve güneydeki özellikler resim üzerinde anlatılmış olsa somuttan soyuta ilkesine uygun olabilirdi.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" adlı konuda somuttan soyuta ilkesine uyulmuştur. Sayfa 42'de Antalya'daki Karain Mağarası hakkında bilgiler verilip Karain Mağarasına ait iki fotoğrafa yer verilmiştir. Tarih şeridine yer verilerek geçmişten günümüze

kadar geçen zaman sınıflamasına dair fotoğrafa yer verilmiştir. Bu tabloda tarih öncesi devirlerinin, tarih devirlerinin ve çağların hangi olay ile başlayıp bittiği anlatılmıştır. İnsanoğlunun ilk yerleşim yerleri ve geçmişten günümüze kadar geçen zaman şeridi görsel şema ile anlatılmaya çalışılmıştır.

Sayfa 43'te Konya Çatalhöyük'teki kazı çalışmalarına katılan öğrencilerin fotoğrafına yer verilerek konunun daha somut anlaşılması sağlanmıştır. Dergi haberi 3 ile Çatalhöyük yaşamını anlatan resim ve yazı ile içeriğin somut bir şekilde algılanması sağlanmak istenmiştir.

2. Ünite: Yeryüzünde Yaşam: "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" adlı konuda Mezopotamya Uygarlıklarına ait haritaya yer verilerek bu uygarlıkların Dünya'nın neresinde yaşamış oldukları anlatılmaya çalışılmıştır. Özellikle Sümerlerin bilimsel çalışma yaptıkları ziggurat tapınağının somut bir şekilde anlaşılabilmesi için tapınağın temsili resmi verilmiştir. Ziggurat isimli tapınağın öğrenilmesi öğrenciler için soyut ifade olduğundan görseller ile anlatılması somuttan soyuta ilkesini yansıttığını göstermektedir. Sümerlerin günlük yaşamını ifade eden zigguratların etrafına şehirlerini kurdukları temsili resim verilmiştir.

Asurlulara ait ticaret kolonilerinden Kayseri Kültepe'de bulunan Karum denilen ticaret merkezinin daha somut anlaşılabilmesi için o döneme ait temsili resme yer verilmiştir. Babillerin inşa ettikleri asma bahçelerinin öğrenciler tarafından kolay algılanabilmesi için temsili bir resme yer verilmiştir.

Anadolu medeniyetlerinden Hitit devletine ait haritaya yer verilerek yaşamış oldukları coğrafyayı somut bir şekilde ifade etmek istenmiştir. Hitit devletinin Kral tarafından yönetildiği ise temsili resim ile ifade edilmiştir. Boğazköy'de (Hattuşaş) kurulan Hititlerin kazı çalışmaları sonucunda çıkarılan küplere ait fotoğrafa yer verilmiştir. Hititlerin Mısırlılar ile yaptığı kil tablet üzerine yazılan tarihte bilinen ilk yazılı antlaşma olan Kadeş Antlaşması'nın fotoğrafı İstanbul Arkeoloji Müzesi'nden çekilerek kil tablet ile öğrencilerin konuyu daha somut materyaller ile öğrenmeleri sağlanmak istenmiştir. Hitit Kralları'nın Tanrılarına hesap vermek amacıyla yaşamış oldukları olayları anallar denilen yıllıklara kaydetmelerine dair Hattuşa Haber'de çıkan yazılar ile konu daha somut ve kalıcı hale getirilmiştir. Friglere ait boya bezemeli büyük testi ve çatal iğne(fibula) fotoğrafı ile Frig halkının kullandıkları malzemelerin görsellerine yer verilmiştir.

Kral Yolu'nun bir bölümünü inşa eden Lidyalılara ait bu yolun nereden gelip geçtiği ile ilgili somut bir haritaya yer verilmiştir. Takas usulünü kaldırıp parayı kullanan ilk uygarlık olan Lidyalılara ait Lidya parası fotoğrafı, mermer kap, gümüş testi ve altın takıya ait fotoğraflara yer verilmiştir. İyonlara ait insanların buluştuğu Efes Antik Tiyatrosu'nun somut olarak algılanmasını kolaylaştıracak fotoğrafa yer verilmiştir. Urartulara ait su kanallarının ve Van Kalesi'nin nasıl bir görünüme sahip

olduğunu anlatabilmek ve öğrencilerin Anadolu uygarlıklarının yaşamlarını daha somut öğrenebilmeleri açısından önemlidir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" adlı konuda doğal kaynaklar ifadesi ve ekonomik faaliyetler ifadesi ülkemizin ekonomisine yön veren doğal kaynaklar ve doğal kaynaklara bağlı ekonomik faaliyetler bölge bölge Türkiye haritası üzerinde görsel materyaller ile gösterilmiştir. Somuttan soyuta ilkesine uyulmuştur.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" konusunda Aysun öğretmen, öğrencilerinden yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini düşünerek bir yatırım ve pazarlama projesi hazırlamalarını ister ve sınıftaki öğrencilerin de yaşadıkları yerlerin coğrafi özellikleri ile ilgili bir proje üretmeleri ve tanıtımı için afiş hazırlamaları istenir. Bu sayede proje konusunu öğrenciler kendileri yapacağından ortaya somut bir iş çıkarırlar. Sayfa 115'te 2 tane görsele yer verilerek bu görsellerin konu ile ilişkili olduğu anlatılmaya çalışılmaktadır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusunda somuttan soyuta ilkesine uyulmuştur. Anız yakmanın yanlış bir davranış olduğuna dair fotoğrafa yer verilerek anız yakmanın ne olduğu somut bir görsel ile anlatılmaya çalışılmıştır.

4. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusu incelendiğinde nüfus yoğunluğu hakkında bilgiler verilmiştir. Bir bölgenin nüfusunun o bölgenin yüz ölçümüne bölünmesi ile elde edildiği anlatılmaktadır.

Bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuş mudur?

Bu ilke ile eski bilgiler yoklanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilerek yeni bilgilere geçilmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda sayfa 30'da konuya başlamadan sorulan sorunun bilenenden bilinmeyene ilkesini yansıttığı görülmektedir.

"Fotoğraf 2.1.'i inceleyiniz. Farklı biçimde dilimlenmiş portakallar size Dünya ile ilgili neleri çağrıştırıyor? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.30). Fotoğraftan hareketle bilinen portakalın bilinmeyen dünyanın şekli, paralel, meridyen, kuzey ve güney kutup daireleri hakkında çıkarıma varılması sağlanmak istenmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" konusunda sayfa 35'te Dergi Haberi 2'de Afrika kıtasında Nijer adlı ülkede yaşayan Rissa'nın yaşam tarzı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu yazıdan (bilinenden) hareketle Rissa hakkında şu soru sorulmuştur.

"Dergi haberi 2'deki açıklamaları okuyunuz, Rissa'nın uzun kollu ve bol olan elbisesini inceleyiniz. Rissa'nın anlattıklarına ve giysilerine göre çöl iklimi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.35). Rissa'nın kıyafetlerinden ve anlattıklarından yola çıkarak, çöl ikliminin bilinmeyen özellikleri sorulmuştur. Çöl iklimi hakkında verilen bilgilerden hareketle sayfa 35'te sorulan soru bilinenden bilinmeyene ilkesini yansıtmaktadır. "Yukarıdaki kişilerin açıklamalarından yararlanarak çöllerdeki iklim özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.35). Sayfa 36'da Ekvatoral İklim özellikleri anlatıldıktan sonra bu konu hakkında öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak bilmediklerine ulaşmaları sağlanmıştır. "Ekvatoral iklimin yaşandığı ülkelerdeki insanlar bizim kullandığımız hangi kıyafetlere ihtiyaç duymazlar? Söyleyiniz." "Yapılan açıklamalardan da yararlanarak Amazon bölgesindeki iklim özellikleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.36). Sayfa 36'da Muson ikliminin yaz aylarında çok fazla yağış aldığı anlatılmıştır. Bu bilinen iklim olaylarından yola çıkarak Muson ikliminin bilinmeyen özellikleri öğrencilerden istenmiştir. "Hindistan örneğinden yararlanarak Muson Asyası'nın (Güney, Güneydoğu ve Doğu Asya) iklimi hakkında neler söyleyebilirsiniz?" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s. 36).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. Türkiye'de görülen iklim tipleri hakkında kısa bilgi verilip Türkiye ikliminin farklı iklim özelliklerine sahip olduğu anlatılmaktadır. Bu bilinen bilgilerden yola çıkarak sorulan soruya bakıldığında; "Ülkemizde iklimin bu kadar farklılık göstermesinin sağladığı avantajlar ve dezavantajlar sizce neler olabilir? Düşüncelerinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.38). İklimin bilinmeyen olumlu ve olumsuz özelliklerinin öğrencilerden istendiği görülmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. Çatalhöyük hakkında bilgiler verildikten sonra bu konu hakkında şu sorular sorulmuştur. "Tarih atlaslarınızdaki Anadolu'da tarih öncesi ve ilk tarihsel dönemlere ait uygarlık merkezlerini gösteren harita üzerinde Çatalhöyük'ü gösteriniz." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.43). "Dergi haberi 3'teki açıklamalara göre Çatalhöyük'teki en önemli gelişme nedir? Sizce Çatalhöyük'ün hangi özellikleri bu gelişmenin yaşanmasında etkili olmuştur? Bu özelliklerin, insanların bu yerleri yerleşim yeri olarak tercih etmeleri üzerindeki etkileri neler olabilir? Söyleyiniz." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.43).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. Mezopotamya'nın tanımı yapılıp hangi bölgede olduğundan bahsedilip ve Mezopotamya uygarlıklarına ait haritaya yer verildikten sonra sorulan soruya bakıldığında

“Kuruldukları bölgeye göre Mezopotamya uygarlıklarının hangi ekonomik faaliyetleri daha çok yapmaları beklenir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.46). Bu soru ile Mezopotamya’nın konumu belli ve bu bilinen, bilinmeyen ise Mezopotamya’nın ekonomik faaliyetleridir. Bu faaliyetler üzerine öğrencilerin bilinmeyeni bulmaları istenmiştir. Sümerlerin tarihte yazıyı kullanan ilk uygarlık olmaları bilinen, yazıyı kullanmalarının bu uygarlığa sağlamış olduğu faydalarının bulunması bilinmeyendir. “Yazıyı kullanan ilk uygarlık olmaları sizce Sümerlere ne gibi katkılar sağlamış olabilir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.46). Asurluların Kültepe, Alişar ve Boğazköy’de ticaret kolonileri kurmaları ve ticaret kolonileri sayesinde Anadolu’ya yazıyı taşıdıklarının anlatılması bilinen, bu ticaret kolonileri sayesinde Asurluların sosyal yaşantılarının nasıl olduğunun istenmesi bilinmeyendir. “Asurluların çeşitli bölgelerde ticaret kolonileri kurmaları sosyal yaşantılarını nasıl etkilemiştir? Açıklayınız.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.47). Asurlulara ait Ninova kütüphanelerinin varlığı anlatılarak bilinmeyen şu özellik öğrencilerden istenmiştir. “Zengin kütüphanelerinin varlığı Asurlular ile ilgili nelerin göstergesi olabilir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.47). Babillerin kısasa kısas uygulanan suç sisteminin yarattığı sonuçlar istenmiştir. “Kısasa kısas” uygulamasının toplumsal yaşamda ortaya çıkaracağı sorunlar neler olabilir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.47). Urartuların maden işlemeciliği, kaya oymacılığı, kabartma sanatı gibi sanat dalları ile uğraşmaları bilinen, bu sanat dallarının hangi doğal kaynaklardan yapıldığının sorulması bilinmeyendir. “İlgilendikleri sanat dalları Urartuların hangi doğal kaynaklara sahip olduğunu göstermektedir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.51).

4. Ünite: “Ülkemizin Kaynakları” “Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler” konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. Türkiye’de çıkarılan bazı madenlerin kullanım alanları, çıkarıldıkları ve işlendikleri yerlere ait tabloya yer verilmiştir. Bu bilgiler üzerine sorulan şu soruya bakıldığında; “Sizce tablodaki madenlerin işletilmesi, sanayimizin gelişmesine ne tür katkılar sağlar? Açıklayınız” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.98). Madenlerin ülkemize ne gibi katkılar sağladığının bulunulması öğrencilerden istenmiştir.

4. Ünite: “Ülkemizin Kaynakları” “Ülkemiz İçin Proje Üretelim” konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. “Bir yatırımcı, danışmanlarından yeni kuracağı fabrikanın, fabrikada kullanılacak olan ham maddeye yakın olmasını istemiştir. Yatırımcının bu isteğinin gerekçeleri sizce neler olabilir? Söyleyiniz” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.100). “Ülkemizin iklim ve yeryüzü şekilleri gibi coğrafi özelliklerini düşününüz. Buna göre sebze, meyve ve endüstri bitkilerine (pamuk, mısır, soya vb.) yönelik tarım daha çok hangi bölgelerde yapılır? Mera hayvancılığı hangi bölgelerde yaygın olabilir? Nedenleriyle açıklayınız” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.101).

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusunda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmuştur. Sayfa 113'te Antalya'dan Düden Şelalesine ait bir fotoğrafa yer verilmiştir. Bu bilinen fotoğraftan yola çıkarak bilinmeyen bazı sorular öğrencilere yöneltilmiştir. "Fotoğraf 4.18'i inceleyiniz. Fotoğrafta hangi doğal kaynaklar bulunmaktadır? Bu doğal kaynakların tahrip edildiğini düşününüz. Bu durum o çevredeki insan yaşamını nasıl etkiler? Açıklayınız." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.113). Sayfa 114'te anız yakmak ve aşırı otlatma ile ilgili görsel materyallere yer verilerek bilinenden yola çıkıp bilinmeyen özellikler öğrencilerden istenmiştir. "Fotoğraf 4.19 ile 4.20'yi inceleyiniz. Fotoğraflarda gördüğünüz durumların doğal dengeye ne tür olumsuz etkileri vardır? Belirtiniz." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.114). Bu fotoğrafta görülen durumların bilinmeyen olumsuz etkileri öğrencilerden istenmiştir. Türkiye'deki verimli toprakların genelde yerleşim alanı olarak kullanıldığından bahsedilip şu soru sorulmuştur. "Bu durumun insan yaşamına ve geleceğine ne gibi etkileri olabilir? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.114).

Su kaynaklarının bilinçsiz kullanımını anlatan görsel yer almıştır. Bu, bilinen görselden yola çıkarak öğrencilerden bilinmeyenin bulunması istenmiştir. "Fotoğraf 4.22'yi inceleyiniz. Siz de su kaynaklarının bilinçsiz kullanımına örnekler veriniz. Bu örneklerden yola çıkarak su kaynaklarının azalmasının yaşamımız üzerindeki etkilerinin neler olabileceğini belirtiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.114).

5.Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusu bilinenden bilinmeyene ilkesine uyar. Türkiye'nin coğrafi olarak bulunduğu konum, sahip olduğu kaynaklardan bahsedilmektedir. Türkiye'nin bu özelliklerinden yola çıkarak şu soru öğrencilere yönlendirilmiştir. "Yukarıda bahsedilen bu özelliklerin ülkemize sağladığı avantajlar sizce neler olabilir? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.120).

Yakından uzağa ilkesine uyulmuş mudur? Öncelikle öğrencilerin yakın çevresi ve içinde yaşadığı ortam ele alınarak konular işlenmelidir. Çünkü öğrenciler yakından uzağa giderek mekânı öğrenirler.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmamıştır. Dünya üzerinde bir yerin coğrafi konumunu belirlemek için gerçekte var olmayan meridyen ve paralel çizgileri önce açıklanıp dünya haritası üzerinde gösterildikten sonra Türkiye haritasında gösterilmiştir. Yakından uzağa ilkesine uygun olabilmesi için Türkiye haritası üzerinden matematik konum, özel konum, meridyen ve paraleller anlatılıp daha sonra Dünya haritası üzerinde gösterilmesi gerekirdi.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmamıştır. İklimler anlatılırken önce dünya üzerindeki farklı iklimler anlatılmıştır. Kutup

İklimi, Çöl İklimi ve Ekvatoral İklim anlatılmış olup bu konuda Türkiye iklimine yer verilmemiştir. Önce Türkiye'de görülen iklimler anlatılıp daha sonra Dünya iklimleri anlatılsaydı yakından uzağa ilkesine uyulmuş olurdu. Yani öncelikle yakın çevresel unsurlardan başlanarak anlatılsaydı bu ilkeyi yansıtmış olurdu.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" adlı konuda Türkiye'de görülen iklim tipleri ve özellikleri anlatılacağından kitabın hangi bölge ve iklimini önce veya sonra anlatmasında sıkıntı yoktur. Akdeniz, Karadeniz ve Karasal İklim özellikleri anlatılıp sırayla Karadeniz ikliminin yaşandığı Çamlıhemşin (Rize), Akdeniz ikliminin yaşandığı Kemer (Antalya), Karasal iklimin yaşandığı Haymana (Ankara), Karasal iklimin görüldüğü bir diğer il (Erzurum) ile ilgili görsellere yer verilmiştir. Burada öğretmenin ve öğrencilerin bulunduğu bölge hangi iklime uygun ise o iklimden başlanarak anlatılabilir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmuştur. Öncelikle Türkiye ikliminin çeşitlilik göstermesinde etkili olan faktörlerden, özel konum ve matematik konum anlatılmıştır. Türkiye'nin iklim haritası verilip fotoğraflar ile her bölgenin iklimi anlatılmıştır. Öğrencilerin, bu bilgilerden yola çıkarak yakın çevrelerinin iklim özelliklerini öğrenmeleri amaçlanmıştır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" adlı konuda Karain Mağarası, Çatalhöyük, Gordion (Ankara), Perge, Amasya'nın tarihsel ve coğrafi olarak önemli merkezlere sahip olduğundan bahsedilmiştir. Bu konuda öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı mekânın en yakın olan yerleşme yerlerinden başlanması yakından uzağa ilkesini yansıtacaktır. Sayfa 42'de geçmişten günümüze kadar geçen tarih şeridi verilmiştir. Bu şeritte tarih öncesi devirler ve tarihi devirler önemli olaylar ile çağlara ayrılmıştır ve bu olaylar yakından uzağa değil geçmişten günümüze doğru anlatılmıştır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" adlı konuda Mezopotamya ve Anadolu'da kurulan uygarlıkların kuruldukları mekânlar anlatılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bulundukları mekân ile hangi uygarlığın kurulduğu bölge yakın ise o uygarlıktan başlanır ise yakından uzağa ilkesini yansıtmış olur.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmuştur. Her bölgenin kendine ait ekonomik faaliyetleri gösterilmiştir. "Yakın çevrenizdeki insanlar geçimlerini hangi işleri yaparak sağlamaktadır? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.92). Yakın çevreden başlanarak sorulan bir sorudur. Diğer bir soruya bakıldığında Türkiye'de yetiştirilen tarım ürünlerine ait grafiğe yer verilmiştir. Bu grafikten yola çıkarak şu soru

sorulmuştur. "Şema 4.2'yi inceleyiniz. Yaşadığınız yerde hangi hayvancılık türü yapılmaktadır? Neden? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.94). Araştırma: "Yaşadığınız çevrede hangi doğal su kaynakları vardır? Bu kaynakların bölge ve ülke ekonomisine katkısı hangi yönlerdedir? Araştırınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.96). "Yaşadığınız yer ve çevresinde herhangi bir maden işletmesi var mı? Varsa bu işletmelerden nasıl yararlanılıyor? Sınıf arkadaşlarınızla birlikte belirleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.97). "Yaşadığınız çevrede hangi sanayi faaliyetleri yer almaktadır? Bunun nedenini nasıl açıklarsınız? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.97). Bu konuda genel olarak sorular ile yakından uzağa ilkesine uyulmaya çalışılmıştır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmuştur. "Yaşadığınız yerdeki fabrikaların kurulduğu yerlerin coğrafi özellikleri nelerdir? Belirtiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.100). Burada yatırım yapılan yerlerin coğrafi özelliklerinin öğrencinin yakın çevresinden başlanarak ele alındığı görülmektedir. "Tartışma: Yaşadığınız çevrenin coğrafi özelliklerini dikkate alarak bu özelliklerin ekonomik faaliyetleri nasıl etkilediğini tartışınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.101). Bu sorular yakın çevreden başlanarak hazırlanmış sorulardır.

Konu ile ilgili bir örnek olaydan bahsedilir. Aysun öğretmen öğrencilerinden yaşadıkları yerin coğrafi özelliklerini düşünerek bir yatırım ve pazarlama projesi hazırlamalarını ister. Öğrenci Ceren de yaşadığı yerin özelliklerini düşünerek bir proje hazırlar. Öğrenci Ceren yaşadıkları yerin geçim kaynağının çoğunlukla sebze yetiştiriciliği ve arıcılık olduğunu anlatır. Meyve ağaçlarındaki meyvelerin ise dalında çürüdüklerinden bahseder ve bu meyvelerin gelir sağlayabileceğini düşünerek köye bir meyve suyu fabrikası kurulmasını önerir. Köy muhtarının aracılığıyla ilgili kişiler ile görüşülür ve istenilen fabrika kurularak hem köy halkına hem de ülke ekonomisine katkı sağlanmış olur. Yine yakından uzağa sorusunu yansıtacak bir soru da tartışma sorusu olarak sorulmuştur. "Tartışma: Siz de yaşadığınız yerin coğrafi özelliklerini düşünerek nasıl bir yatırım projesi gerçekleştirebileceğinizi tartışınız. Projenizi tanıtmak için nasıl bir pazarlama afişi hazırlardınız? Anlatınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.103).

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmuştur. "Yaşadığınız bölgedeki akarsuları araştırarak bu akarsuların özellikleri ve bunlardan yararlanma şekilleri hakkında bilgi toplayınız. Bölgenizdeki akarsulardan daha fazla faydalanma konusunda neler yapılabilir? Bu konudaki önerileriniz ile ilgili bir rapor hazırlayınız. Raporunuzu öğrenci ürün dosyasında saklayabilirsiniz"(Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.114).

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" adlı konuda yakından uzağa ilkesine uyulmuştur. "Bir Dünya siyasi haritasından Türkiye'nin Dünya üzerindeki konumunu

inceleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.120). Bu şekilde konuya başlanmış olup Dünya ülkeleri tanıtılmadan Türkiye'nin Dünya üzerinde nerede bulunduğu anlatılmaktadır. Türkiye'nin Avrupa ve Asya kıtaları arasındaki bir geçiş noktasında yer aldığı, coğrafi konumunun tarih boyunca önemli olduğu, Anadolu'da birçok uygarlığı yaşattığına değinilmektedir. Türkiye'nin sahip olduğu boğazlar, zengin yer altı ve yer üstü kaynakları ve genç nüfuslu ülke olduğu anlatılmaktadır. Türkiye'nin Dünya üzerindeki konumu hakkında bilgiler verildikten sonra Dünya üzerindeki ülkelerin sanayi, maden, tarım ve nüfus dağılışı hakkında bilgiler verilmektedir. Kısacası bu konu yakından uzağa ilkesini yansıtmaktadır.

Soyutlama ilkesine uyulmuş mudur? Soyutlama İlkesi: Bir metinde öğrencinin ana fikri (ana noktayı, temel görüşü) öğrenmesi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2004).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda "Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değişikliğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı soyutlama ilkesine uygundur. Öğrenciler ana fikri Haritaların Dili adlı metinden, çizgi ölçekte ve farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan öğrenebilmektedir. Burada ana fikir metnin başında verildiği için yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda "Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." kazanımında soyutlama ilkesine yer verilmiştir. Paralel, meridyen, kuzey yarım küre, güney yarım küre, başlangıç meridyeni, kıta, okyanus, matematik ve özel konum hakkında kısa bilgiler verilmektedir. Dünya üzerindeki kıta ve okyanuslar ve Türkiye haritası paralel ve meridyen dereceleri ile verilmiştir. İçeriğin ana fikri öğrenciye açık ve anlaşılır bir dil ile sunulmuştur. Ana fikir metnin başında verildiği için yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" konusunda "Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı soyutlama ilkesi ile uyumludur. Eskimolar yani Kutup İklimi, sıcak kumlar yani Çöl İklimi, Ekvatoral İklim ve Muson İklimi o bölgelerde yaşayan insanlar tarafından anlatıldığı için metin o bölgeler hakkında ana fikri özetlemektedir. Bu konuda ana fikir metnin sonunda olduğundan yardımcı fikirler tümevarım yoluyla çıkarılmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusunda soyutlama yapılmıştır. Akdeniz, Karadeniz ve Karasal iklim özellikleri anlatılıp her bölgenin ana düşüncesi verilmiştir. Bu konuda ana fikir metnin sonunda olduğu için yardımcı fikirler tümevarım yoluyla çıkarılmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" konusunda "Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü

şekillerinin rolünü açıklar." kazanımında soyutlama yapılmıştır. Verilen harita ve görseller Türkiye iklim tiplerinin dağılışında konum ve yeryüzü şekillerini açıklamakta yeterlidir. Yani öğrenci buradaki konudan ana düşünceyi rahatlıkla öğrenebilmektedir. Bu konuda ana fikir konunun başında verildiği için yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" adlı konuda "Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı soyutlama ilkesine uygundur. Sayfa 42'de metinde Karain Mağarası'nın özellikleri, sayfa 43'te Çatalhöyük'ün özellikleri, sayfa 45'te Amasya şehri ve özellikleri ana fikri özetleyecek şekilde ifade edilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" adlı konuda "Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder." kazanımına uygun soyutlama yapılmıştır. Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının kuruldukları yer, yaşam tarzları, inanç sistemleri, ekonomileri ve ilgilendikleri sanat dalları anlatılmıştır. Metnin ana düşüncesi ders kitabında anlatılarak soyutlama ilkesine uyulmuştur.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" adlı konuda "Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir." kazanımına uygun soyutlama yapılmıştır. Doğal kaynaklar ve bu doğal kaynaklara bağlı ekonomik faaliyetler anlatılmıştır. Tarım, hayvancılık, ormancılık, su kaynakları, sanayi faaliyetleri hakkında yeterli bilgi verilmiştir. Yani bu konu açık bir şekilde sunularak ana fikir verilip soyutlama yapılmıştır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" "Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar." kazanımı soyutlama ilkesini yansıtmaktadır. Yatırım hakkında bilgiler ve görsel materyallere yer verilmiştir. Türkiye'nin yer şekillerinin kısa mesafede değişiklik göstermesinden ve bunun da iklim, bitki örtüsü, nüfus dağılışı, yerleşme ve ekonomik faaliyetlere etki ettiği anlatılmaktadır. Bu sebeple yatırım projelerinin buna göre değerlendirilmesi gereklidir. Örnek olarak GAP projesi verilmiştir. Türkiye için de proje tasarlanması öğrencilerden istenmiştir. Buradaki metinden yola çıkarak öğrenciye ana fikir sunulmuştur.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusu "Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır." kazanımı soyutlama ilkesini yansıtmaktadır. Burada öğrenciye verilmesi gereken ana fikir; doğal dengeyi koruyarak tükenebilir enerji kaynaklarının bilinçsiz kullanılmasını önlemektir.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusu "Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı soyutlama ilkesini yansıtmaktadır. Ülkelerin nüfus ve ekonomik faaliyetlerinin dağılışı net bir şekilde anlatılmaktadır. Dünya nüfus yoğunluğunu gösteren, Japonya'nın Tokyo Limanını, Antarktika buzullarını, Avustralya'nın Ayers Rock dolaylarından görsellere yer verilmektedir. Önemli madenler ve sanayi alanlarının Dünya üzerindeki dağılımını gösteren haritalara yer verilmektedir. İngiltere'nin Chester kentinden ve Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki bir elmas madeni görseline yer verilmiştir.

Düzey ilkesine uyulmuş mudur? Düzey İlkesi: İçeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanması gerekmektedir (Sönmez, 2004). Yakın çevreden başlayarak genişleyen çevrede aşamalı ve hiyerarşik bir mekân algısının var olması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997'den aktaran Öcal, 2007). İçerik de birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" " Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Sırasıyla Dünya üzerindeki paralel, meridyen, kıta, okyanus, matematik ve özel konum kavramları açıklanmıştır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Ekvatordan başlanarak kutuplara kadar görülen tüm iklimler sırasıyla verilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusunda Türkiye yıllık ortalama sıcaklık dağılışı, Türkiye yıllık ortalama yağış dağılışı verilip Türkiye iklimleri hakkında bilgiler verilmiştir. Burada da düzey ilkesine uyulmuştur. Ancak, Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam ve Eşsiz Ülkem, Türkiye konusunun ders kitabında veriliş sırası farklı olsaydı yani önce Türkiye iklimi hakkında bilgiler verilip daha sonra Dünya üzerindeki iklimler anlatılsaydı daha doğru olurdu.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Her bölgenin iklimi bir önceki konu olan Eşsiz Ülkem, Türkiye konusunda önkoşul olacak biçimde bahsedilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Sayfa 42'de verilen tarih şeridi tarih öncesi devirler, tarih devirleri şeklinde aşamalı şekilde devam etmiştir. Tarih öncesi devirler; taş devri ve maden devri, tarih devirleri; ilkçağ, ortaçağ, yeniçağ ve yakın çağ olarak ayrılmıştır. İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde tarihsel sıraya uygun olarak sunulmuştur.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Mezopotamya uygarlıkları ve özellikleri anlatılıp daha sonra Anadolu uygarlıkları hakkında bilgiler verilmiştir. Anadolu uygarlıklarının Mezopotamya uygarlıklarından

etkilenmelerinden dolayı, özellikle Asurluların Anadolu'ya yazıyı taşımaları Mezopotamya uygarlıklarının yazıyı daha önce kullandıklarını göstermektedir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" konusunda düzey ilkesine uyulmuştur. Doğal Kaynaklarımız olan Topraklarımız, Madenlerimiz, Su Kaynaklarımız ve Ormanlarımız sırasıyla anlatılmıştır. Türkiye'de yetiştirilen tarım ürünleri; tahıllar, sanayi ürünleri, baklagiller, sebze ve meyveler, yumrulu bitkiler, yem bitkileridir. Hayvancılık türleri; küçükbaş hayvancılık, büyükbaş hayvancılık, kümes hayvancılığı, arıcılık, ipek böcekçiliği ve su ürünleri (deniz balıkçılığı, tatlı su balıkçılığı) dir. Ormanların bölgelere göre dağılımı verilmiştir. Deniz ve göllerden ise deniz taşımacılığı, balıkçılık ve deniz turizmi yapılmaktadır. Sanayi faaliyetlerinden kimya, gıda, tekstil ve deri, maden, otomotiv, elektrik/elektronik, makine ve metal, toprak ve çimento, orman ürünleri ve diğerleri. Madenlerin kullanım alanları, çıkarıldıkları yerler ve işlendikleri yerler verilmiştir. Yani kısacası ekonomik faaliyetler kendi içinde sırayla anlatılmıştır.

Şema ilkesine uyulmuş mudur? Şema İlkesi: İnsanlar yeni bir bilgiyi, kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazırbulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir (Sönmez, 2004). Mekânı algılama becerisi konunun, öğrenci seviyelerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu sürece kavranabileceği bir beceridir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusu şema ilkesine uygundur. Gerçekte var olmayan meridyen ve paralel çizgileri, başlangıç meridyeni, ekvator, kuzey yarım küre ve güney yarım küre konuları anlatılmaktadır. Aynı zamanda özel konum ve matematik konum konuları anlatılmıştır. Konu öğrencinin kendi şemasını kuracak şekilde yazılmıştır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" konusu şema ilkesine uygundur. Kutuplardan ekvatora değişen iklimler anlatılmaktadır. Konunun ana ve alt başlıkları birbirleri ile ilişkilidir. İklimin alt başlıkları Eskimolar, Sıcak Kumlar, Ekvator'a Yolculuk ve Yağmur Çok Yağıyor, içerik öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre kendi şemasını oluşturacak şekildedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusu şema ilkesine uygundur. Türkiye'de görülen iklim tipleri ve özelliklerinden bahsedilmiştir. Akdeniz, Karadeniz ve Karasal iklimin özelliklerinden bahsedilmektedir. Konunun başında haritalara yer verilerek konu kısa da olsa özetlenmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" konusu şema ilkesine uygundur. Türkiye ikliminin çeşitlilik göstermesinde etkili olan faktörler anlatılmıştır. Özel konumun ve matematik konumun etkileri verilmiştir. İçerik harita, şema ve fotoğraflarla desteklenmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" konusu şema ilkesine uygundur. En eski yerleşim yerlerinden biri olan Antalya'daki Karain Mağarası, Konya'daki yerleşik

hayata geçişin ilk örneklerinden olan Çatalhöyük, Ankara'daki Gordion ve Amasya hakkında bilgiler verilmiştir. Tüm bu anlatılan olaylar ile öğrenci yeni bilgiler öğrenerek kendi şemasını oluşturmaktadır.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" konusu içeriğin ana ve alt başlıkları birbirleri ile uyumludur. Öğrencinin kendi şemasını oluşturabilecek metin, görsel materyaller ve sorulara yer verilmiştir. Bu konu ile yeni bilgiler öğrenilerek öğrencinin kendi şemasını kurmasına yardımcı olacaktır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" konusu şema ilkesine uygundur. Doğal kaynaklarımızdan topraklarımız, madenlerimiz, su kaynaklarımız ve ormanlarımız olduğundan bahsedilmektedir. Türkiye'de orman alanlarının coğrafi bölgelere göre dağılımı (2016 verileri) verilmiştir. Ülkemizde çıkarılan bazı önemli madenlerin kullanım alanları, çıkarıldıkları ve işlendikleri yerler verilmiştir. Tüm bunlar incelendiğinde alt başlıklar, ön bilgiler, grafikler, şemalar, haritalar, tablolar ve yazılan metin ile öğrenciler yeni bilgileri kendi oluşturdukları şemaları ile öğrenirler.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusunda şema ilkesine uyulmuştur. Öğrencilerin kendi şemasını oluşturabilecek doğa ile ilgili görsellere ve metne yer verilmiştir. Tükenebilir enerji kaynaklarından bahsedilip bunların bilinçsiz kullanımının doğaya vereceği zararlar anlatılmaktadır.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusunda Türkiye'nin konum, ekonomik kaynaklar ve nüfus durumundan bahsedilip Dünya'daki nüfus ve ekonomik faaliyetleri anlatılmıştır. Öğrenci, içeriği öğretime yardımcı unsurlar sayesinde öğrenerek kendi şemasını oluşturabilmektedir.

Vardama ilkesine uyulmuş mudur? Vardama İlkesi: İçerik öğrencinin elde ettiği bilgi ve beceriye dayanarak geçmişi ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir (Sönmez, 2004).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda vardama ilkesine yer verilmiştir. Türkiye hakkında kısa da olsa öğrenciyi düşünmeye sevk edecek bazı bilgiler verilmiştir. Türkiye'nin özel konumu hakkında bilgiler verilerek Türkiye'nin Asya, Avrupa ve Afrika'nın birbirine en çok yaklaştığı yerde olduğu anlatılmaktadır. Çanakkale ve İstanbul boğazlarına sahip olduğu, zengin petrol yataklarının olduğu ve Orta Doğu ülkelerine komşu olduğundan bahsedilmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" adlı konuda vardama ilkesine yer verilmiştir. Vardama ilkesine verilen örnek; Dünyanın farklı yerlerine ait görüntülere yer verilerek şu soru sorulmuştur. "Fotoğraf 2.2'de verilen bu yerlerin Dünya'mızın hangi alanlarına ait

olabileceğini düşününüz. Bu yerlerin iklim özelliklerini tahmin ediniz. Tahmininizi neye göre yaptığınızı açıklayınız" (Karakaya, Midilli, Güven, 2017, s.33).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusunda vardama ilkesine uyulmuştur. Türkiye iklimi hakkında; Türkiye'de farklı üç iklimin bir arada yaşandığı anlatılmaktadır. "Ülkemizde iklimin bu kadar farklılık göstermesinin sağladığı avantajlar ve dezavantajlar sizce neler olabilir? Düşüncelerinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.38). Konu ile ilgili bir araştırma sorusuna yer verilmiştir. "Araştırma: Türkiye, kutuplara yakın bir yerde olsaydı hangi iklim özelliklerinde, hangi değişiklikler yaşanırdı? Araştırınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.38).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Türkiye'de İklimler" konusunda vardama ilkesine uyulmuştur. Türkiye'nin ekvatora olan konumundan ve yeryüzü şekillerinden bahsetmektedir. "Ülkemiz, Ekvator çevresinde olsaydı ikliminde ne tür değişiklikler olurdu? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.39). "Karaların ve suların ısınma farklılıklarının, üç tarafı denizlerle çevrili olan ülkemizin iklimi üzerindeki etkileri sizce neler olabilir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.40).

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Tarih Çağları ve Anadolu'da İlk Yerleşmeler" konusu vardama ilkesine uygundur. Anadolu'da en eski yerleşim yerlerinden biri olan Antalya'daki Karain Mağarası'nın elli bin yıl kadar önce yerleşim merkezlerinden biri olarak kullanıldığı anlatılmaktadır. Tarih devirlerinin ve tarih öncesi devirlerin hangi olay ile başlayıp bittiği verilmiştir. Çatalhöyük'ün yerleşik hayata geçişin ilk örneklerinden olması, 9500 yıl önce insanların hayatları anlatılmıştır. Bu bilgiler sayesinde öğrenci, elde ettiği bilgiler ile geçmişte yaşanan hayat tarzını kestirebilmektedir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "İlk Çağda Anadolu ve Çevresi" konusunda vardama ilkesine uyulmuştur. Öğrenci tarihte yaşamış Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının yaşam tarzlarını öğrenerek geçmiş ve gelecekteki yaşamı kestirebilmektedir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" konusunda vardama ilkesine uyulmuştur. Türkiye'nin geçmişteki ekonomik faaliyetlerinden yola çıkarak gelecekteki ekonomik özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunulur.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" konusu vardama ilkesine uygundur. "Siz de bir yatırımcı olduğunuzu düşününüz. Yaşadığınız çevrede bir yatırım yapmak isterseniz hangi alanı seçersiniz? Neden? Yatırımı planlarken neleri göz önünde bulundurursunuz? Açıklayınız."

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusu vardama ilkesine uygundur. Öğrenci, doğal kaynakların bilinçsiz kullanılmasının gelecekte insanoğluna ve doğaya vereceği zararları kestirebilmektedir.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" " Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusu vardama ilkesine uygundur. Türkiye'nin coğrafi olarak Avrupa ve Asya kıtaları arasındaki yerde geçiş noktasında olduğu ve Türkiye'nin tarih boyunca Anadolu'da birçok uygarlığa ev sahipliği yaptığı anlatılmıştır. Böylece öğrencinin geçmişi kestirmesine olanak verilmiştir.

Materyal örgütlenişi ilkesine uyulmuş mudur? Ünite ve konular incelendiğinde içerik; harita, şema, tablo ve grafiklerle desteklenmektedir. Mekânı algılama becerisini yansıtan tüm konular incelendiğinde ünite ve konulara uygun görsel materyallere yer verilerek içeriğin kolay anlaşılması desteklenmiştir. Yani tüm görsellerin konuya uygun materyaller olduğu görülmektedir.

İçeriğin alıştırma ilkelerine uygun bir şekilde oluşturulması gerektiği ilkesine göre

Hazırlık çalışmaları

Öğrencilerin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili midir? Ders kitabının içeriğinde güncel bilgiler yer almakta ve bilgiler günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Buna bağlı olarak da hazırlık çalışmalarında bu tür sorulara yer verilmiştir. Mekân kavramında da öncelik bireyin yaşadığı yer ve yakın çevresindeki olaylar olmalıdır. Buradaki doğal ve beşeri özelliklerin öğrenilmesi mekânın öğrenilmesi bakımından önemlidir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Dünya'nın Neresindeyiz?" konusunda hazırlık çalışmaları verilmiştir.

1. "Haritalardan hangi amaçla yararlanılır? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.30). 2. "Dünya üzerindeki herhangi bir ülkenin bulunduğu yerin konumunu nasıl tarif edebilirsiniz? Açıklayınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.30). İfadeleri öğrencilerin yakın çevreleri, ihtiyaçları ve günlük yaşantıları ile ilgili değildir. Genel bir soru sorulmuştur. Bu konuda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir.

2. Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Kutuplardan Ekvator'a Değişen Yaşam" konusunda hazırlık çalışmaları verilmiştir.

"Yaşadığınız yerde görülen iklimin özellikleri günlük yaşantınızda neleri etkiler? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.33). Bu soru mekân algısını geliştirmek için oluşturulmuş sorudur. Böylelikle öğrencinin yakın çevresinden başlanarak konu öğretilmeye çalışılmaktadır. Soru, günlük hayatla bağlantılı olarak ve yaşamlarında uygulama imkânı sağlayacak şekilde sorulmuştur.

2.Ünite: "Yeryüzünde Yaşam" "Eşsiz Ülkem, Türkiye" konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

“Yaşadığınız yerde görülen iklimin özellikleri nelerdir? Gözlemlerinizi kullanarak anlatınız” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.37). Burada öğrencilerden yaşadıkları yerin iklim özellikleri ile ilgili bilgilerle hazırbulunuşlukları ölçülmektedir. Bu hazırlık çalışması sorusu öğrencilerin ön hazırlıklarını ölçmek için ve derse hazırlamak için uygundur. Ayrıca öğrencileri yeni bilgiler öğrenmeye sevk etmektedir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Türkiye’de İklimler” konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

“Ocak ayında İzmir’den yola çıkarak doğuya doğru yolculuk ettiğinizi hayal ediniz. Yolculuğa başladığınızda hava açık veya yağmurludur. Sıcaklık 0 derecenin üzerindedir. Doğu illerimize doğru gittikçe hava sıcaklığı azalır. 0 derecenin altına düşer. Yağmurun yerini kar alır. Hava olaylarında yaşanan bu değişimin nedenleri sizce neler olabilir? Söyleyiniz.” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.39). Bu soru ile öğrencilerin günlük yaşantısında karşılaşabilecekleri örnek verilmiştir ve bu sorular ile öğrencilerin derse hazırlık yapmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Tarih Çağları ve Anadolu’da İlk Yerleşmeler” konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

“Sizce Anadolu’ya ilk yerleşen insanlar, yerleşmek için hangi özelliklere sahip yerleri seçmiş olabilirler? Bu konudaki tahminlerinizi sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.42). Bu soru öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olabilecek sorulardır. İnsanoğlunun ihtiyaçları doğrultusunda yerleşim yerlerini seçtikleri anlatılmak istenmiştir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “İlk Çağda Anadolu ve Çevresi” konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

“Anadolu’ya neden “uygarlıkların beşiği” denildiğini araştırınız.” sorusu yakın çevre, ihtiyaç ve günlük yaşamı yansıtan bir soru değildir. Araştırma sorusu olarak sorulmuştur.

4. Ünite: “Ülkemizin Kaynakları” “Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler” konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

“Yaşadığınız çevrede hangi ekonomik faaliyetler yapılmaktadır? Düşüncelerinizi Söyleyiniz” (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.92). Bu soru öğrencilerin yaşam alanlarında hangi ekonomik faaliyetlerin yapıldığını ön hazırlık olarak vermektedir. Bu sayede yeni bilgilerin öğrenilmesinin önü açılmaktadır. Öğrencileri güdüleyici soru olması bakımından eski bilgileri harekete geçirmesi amaçlanmaktadır.

4. Ünite: “Ülkemizin Kaynakları” “Ülkemiz İçin Proje Üretelim” konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir. “Ülkemizde farklı alanlarda hizmet veren fabrikalar farklı yerlerde açılmıştır. Niçin bu fabrikaların tümü aynı yerde açılmamış olabilir? Bu konudaki düşüncelerinizi sınıf arkadaşlarınızla

paylaşınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017 s.100). Öğrencilerin yakın çevresi ve ihtiyaçlarını ele alan bu soru ile her bölgede kurulan fabrikanın o bölgenin özellikleri ile ilgili olduğunu öğretmek amaçlanmıştır.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

"İnsanlar doğal çevreyi nasıl etkiler? Örneklendiriniz." (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.113). Bu soru günlük yaşantı ile ilgili olan sorudur. Doğal çevrenin insanlar tarafından olan kullanımı bu soru ile anlatılmak istenmiştir.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusunda hazırlık çalışmasına yer verilmiştir.

"İnsanlar genellikle hangi coğrafi özelliklerdeki bölgelere yerleşmek isterler? Neden? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.120). Bu soru ile insanoğlunun ihtiyaçları anlatılmak istenmiştir.

Öğrencide, ünite ya da konuyu öğrenmeye ilgi ve istek uyandırmakta mıdır? Yukarıda belirtilen hazırlık çalışmaları soruları özenle seçilmiş ve genel olarak bu sorulara bakıldığında öğrencilerin çevresi ve ihtiyaçları ile ilgili olduğu için konu öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Sentez düzeyinde sorular olması öğrenciyi motive etmesi, derse güdülemesi ve merak uyandırması bakımından konunun ya da ünitenin kalıcılığı artmaktadır. Konunun genel hatlarını öğrenciye yansıtacak genel fikirler ile konuya geçişte sorulan sorular öğrencilere konuyu öğrenmeye istek uyandırmaktadır.

Öğrencinin bilgi ve beceri birikimine uygun mudur? 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi, Haritayı Tanıyorum konusunda "Aşağıdaki haritayı inceleyiniz. Haritada gördüğünüz renkler ve işaretler neleri ifade ediyor olabilir?" sorusu 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Dünya'nın Neresindeyiz? konusunun sorusu "Haritalardan hangi amaçla yararlanılır? Söyleyiniz." ve "Dünya üzerindeki herhangi bir ülkenin bulunduğu yerin konumunu nasıl tarif edebilirsiniz? Açıklayınız." sorusunu karşılamaktadır. Yani öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygundur ve yeni bilgilerin öğrenilmesi eski bilgilere dayalıdır.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ünitesi "Yaşadığım Yerdeki Ekonomik Faaliyetler" konusundaki soru "Çevrenizde hangi ekonomik faaliyetler yapılıyor?" sorusu, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 4.Ünite: Ülkemizin Kaynakları" Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" konusu; "Yaşadığınız çevrede hangi ekonomik faaliyetler yapılmaktadır? Düşüncelerinizi Söyleyiniz." sorusu ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin seviyelerine uygun araştırma-inceleme yapmaya teşvik edecek biçimde midir? Aşağıda mekânı algılama becerisini içeren araştırma- inceleme yapmaya teşvik edecek sorulara yer verilmiştir. Buradaki hazırlık çalışmalarının öğrencileri soru sormaya yönelttiği, öğrenme isteğini arttırdığı ve araştırma inceleme yapmaya teşvik ettiği görülmektedir.

"Haritalardan hangi amaçla yararlanılır? Söyleyiniz" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.30). "Dünya üzerindeki herhangi bir ülkenin bulunduğu yerin konumunu nasıl tarif edebilirsiniz? Açıklayınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.30). "Anadolu'ya neden "uygarlıkların beşiği" denildiğini araştırınız" (Karakaya, Midilli ve Güven, 2017, s.46).

Konularla ilgili hazırlık sorularının tümü incelendiğinde öğrencilerin seviyelerine uygun, öğrenciyi çalışmaya, eleştirel düşünmeye ve araştırma- inceleme yapmaya yöneltecek nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı görüşleri karşılaştırıp, kendi düşüncelerini de değerlendirerek doğru sonuçlara ulaşması sağlanmak istenmiştir.

Değerlendirme çalışmaları

Alıştırma, test, araştırma-inceleme, muhakeme etme hususlarına yer verilmiş midir? Her ünite sonunda değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim programına bakıldığında program bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli bir strateji benimsemektedir. Buna göre her öğrencinin bilgi ve becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Sonuç değerlendirme olarak ele alınan değerlendirme soruları çoktan seçmeli, boşluk doldurma, D Y ve açık uçlu sorulardır.

2. Ünite Ölçme ve Değerlendirme sorularına bakıldığında çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma ve açık uçlu sorulara ders kitabının ünite sonunda yer verilmiştir. Çoktan seçmeli sorular; alıştırma ve muhakeme etme özelliğini yansıtmaktadır. Çünkü, bu sorular öğrencilerin zihinsel becerilerini ölçmektedir. Boşluk doldurma soruları bilgi seviyesini ölçmek için kullanılmıştır. Açık uçlu sorularda ise araştırma-inceleme, öğrencilerin bilgi beceri ve düşüncelerini ifade etmeleri, muhakeme etmeleri istenmiştir.

4. Ünite Ölçme ve Değerlendirme soruları değerlendirildiğinde çoktan seçmeli, D Y, boşluk doldurma, kavram haritası ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara bakıldığında, D Y tipi sorular ve boşluk doldurma soruları öğrencilerin yanlış olarak işaretledikleri cevaplarda doğrunun ne olduğunu açıklamaları istendiği sürece muhakeme edici niteliktedir. Açık uçlu soru ve kavram haritası, öğrencilerin araştırma özelliklerini geliştirmesi ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade etmeleri bakımından muhakeme edicidir.

5. Ünite Ölçme ve Değerlendirme sorularına bakıldığında çoktan seçmeli, D Y, boşluk doldurma ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Özellikle araştırma soruları olarak açık uçlu sorular konuyu pekiştirmede yeterlidir.

Sorular, öğrencilerin henüz kazanmadıkları bilgi, tutum ve davranışları kazandırmaya teşvik etmekte midir? Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları ve D Y soruları henüz kazanılmayan davranışları ölçmek için yeterli değildir. Değerlendirme sorularının çoğu ders kitabında verilmiştir. Sadece açık uçlu sorular yeni bilgiler öğrenmeyi sağlamaktadır.

2. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirilme Soruları:

Çoktan seçmeli 1. soruda Akdeniz iklimine ait olan ifadeler ve ait olmayan seçenekler verilmiştir. Ders kitabında Sayfa 38'de Akdeniz ikliminin yazlarının sıcak ve kurak, kışlarının ılık ve yağışlı olduğu, bitki örtüsünün maki olduğu ve Akdeniz, Ege ve Marmara kıyılarında Akdeniz ikliminin görüldüğü sayfa 39'da Harita 2.7'de Türkiye iklim haritasında verilmiştir. 2. soruda İyonların bazı özellikleri verilip hangi özelliğin İyonların siyasi birliğinin olmadığının kanıtı olduğu sorulmuştur. Kitapta sayfa 50'de İyonlara ait Efes, Milet, İzmir gibi şehir devletleri kurmalarından bahsedilmişse de bu özelliklerinin siyasi birliğinin olmadığını göstermesi ifadesine yer verilmemiştir. 3. soruda hangisinin Mezopotamya uygarlıklarından biri olmadığı sorulmuştur. Sayfa 46 ve 47'de Sümerler, Asurlular ve Babillerin Mezopotamya'da kurulduğundan bahsedilip Urartu uygarlığının ise Anadolu'da kurulduğundan bahsedilmiştir. 4. soruda ölçek konusu ile ilgili soru sorulmuştur. Sayfa 32'de Türkiye haritasının bir bölümü alınarak büyük ve küçük ölçekli haritaların özellikleri anlatılmıştır. 5. soruda yerleşmelerin yoğun olmadığı yerlerin özellikleri sorulmuştur ve ders kitabında böyle bir bilgiye yer verilmemiştir. Boşluk doldurma soruları ders kitabında anlatıldığı şekilde sorulmuştur. Açık uçlu sorular ise öğrencilerin öğrenmiş oldukları bilgileri analiz edip, akıl yürütme yoluyla bilgiler edinmesini sağlamaktadır.

4. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirme Soruları:

Çoktan seçmeli 1. soruda kaynak ve ekonomik faaliyet ilişkisi sorulmuştur. Sayfa 92'de bu konu görseller ile anlatılmıştır. 3. soruda Türkiye'nin dünyadaki en büyük rezerve sahip olduğu maden sorulmuştur. Sayfa 98'de dergi haberi 5'te Türkiye'deki bor madeninin dünyadaki en büyük rezerve sahip olduğu anlatılmıştır. 4. soruda balıkçılıkla ilgili yatırım ve pazarlama projesinin hangi bölgemizde yapılabileceği sorulmuştur. Türkiye'nin coğrafi konumu diğer ünitelerde anlatıldığı için bu soruda da öğrencilerin kazanmadıkları bilgi, tutum ve davranışlar yoktur. D Y sorularına bakıldığında bu sorular ders kitabında anlatıldığı şekilde sorulmuştur. Boşluk doldurma sorularından 1. soru "Topraktan yararlanma faaliyetlerine tarım denir." sorusu sayfa 93'te aynı tanımı vermiştir.

Kavram haritasında ekonomik faaliyetleri oluşturan sektörler sorulmuştur. Sayfa 92'de Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler başlığı altında bu sektörler anlatılmıştır. Açık uçlu soruya bakıldığında öğrencileri düşündürücü, sentez becerilerini kullanmaya sevk eden soru olduğu görülmektedir.

5. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirme Soruları:

Çoktan seçmeli 1. soruda şıklarda hangisinin Türkiye'nin, Dünya üzerindeki konumundan kaynaklanan özellik olmadığı sorulmuştur ve bu konu ders kitabında sayfa 120'de anlatılmıştır. 2. soruda hangi şıkkın Dünya'da nüfus dağılışını etkileyen faktörlerden biri olduğu sorulmuştur. Ders kitabında nüfus dağılışını etkileyen faktörlerden kısaca bahsedilmiştir. D Y sorularına bakıldığında soruların ders kitabında anlatılanları yansıttığı görülmektedir. Boşluk doldurma soruları da ders kitabında anlatıldığı şekilde verilmiştir. Açık uçlu sorular öğrencileri yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye teşvik etmektedir.

Yani, tüm ölçme ve değerlendirme soruları değerlendirildiğinde ders kitabında verilen tüm konular sorularla ilişkilidir. Genel olarak sorular henüz kazanılmayan bilgi, tutum ve davranışları yansıtmaz, sadece açık uçlu soruların öğrencileri yeni bilgilere ulaştırdığı görülmektedir.

Değerlendirme sorularında, araştırma-inceleme konularının öğrencilerin farklı ilgi düzeyleri ve çevreleri dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği ilkesine uyulmuş mudur? Değerlendirme sorularından araştırma- inceleme konuları açık uçlu sorulardır.

2. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirme sorularına bakıldığında, araştırma inceleme sorularından sayfa 53 C bölümündeki dünya üzerinde bulunan 5 ülkenin paralel ve meridyen değerleri istenmiştir. Bu soru öğrencinin zihnini kullanmasına yardımcı olacaktır. Açık uçlu sorularda öğrencilerin ilgilerine yönelik sorular sorulmaya çalışılmıştır.

4. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirme sorularına bakıldığında, araştırma inceleme sorularından açık uçlu soru öğrencilerin ilgilerine yöneliktir. Çünkü ekonomik faaliyetler ile ilgili yapılan işlerden hangisini tercih etmesi gerektiği ve bu işi hangi bölgeye kurması gerektiği öğrenciye bırakılmıştır. Bu da gösteriyor ki her öğrencinin farklı ilgi düzeyleri ele alınmaktadır.

5. Ünite'nin Ölçme ve Değerlendirme sorularına bakıldığında, araştırma inceleme sorularından açık uçlu sorular öğrencilerin farklı ilgi düzeyleri ele alınarak sorulmuştur.

İçeriğin görsel düzen ilkelerine uygun bir şekilde oluşturulması gerektiği ilkesine göre

Konuların işlenişinde açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara (şema, grafik, resim vb.) yeterince yer verilmiş midir? Ders kitabında konuları açıklayıcı fotoğraf, tablo, grafik, şema, harita vb. öğretime yardımcı unsurlara yer verilmiştir. Haritalar mekânın

algılanmasında önemli rol oynar. Haritalar, grafikler ve şemalar öğrencilerin bunları okuyup anlayabilmeleri, yorumlayabilmeleri harita ve grafik çeşitlerini tanıyabilmeleri ve yeni bilgilerin aktarımı için gereklidir. Tüm konular incelendiğinde eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara yeteri kadar yer verildiği görülmektedir.

Öğretime yardımcı unsurlar (görseller) konulara uygun mudur?

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında öğretime yardımcı unsurlara yer verilmiştir. Bu görseller metnin kolay kavranmasını ve mekânın algılanmasını sağlayacak şekildedir. Bu görseller aynı zamanda amaca uygun olarak kullanılıp, öğretimi kolaylaştırmaktadır.

2. Ünite: ”Yeryüzünde Yaşam” “Dünya’nın Neresindeyiz?” konusunda sayfa 30, 31 ve 32’de geçen bir fotoğraf, 2 tane şekil ve 2 harita, mekânı algılama becerisi konusuna uygundur. Fotoğraflar öğrencilere dersin gerçek hayatla bağlantılı olduğunu hatırlatır, haritalar ise öğrencilerin konuları anlamalarına yardımcı olarak verilmiştir. Konuda dünya üzerinde var olan paralel, meridyen, kıta ve okyanuslardan bahsedilmiştir. Burada verilmiş olan görseller bu konuyu yansıtmaktadır.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Kutuplardan Ekvator’a Değişen Yaşam” konusunda sayfa 33, 34, 35 ve 36’da verilen fotoğraflar ve harita konuya uygundur. Konunun ilk başında öğrencilerin dikkatini çeken bir görsel ile başlanılması öğrencilerin derse olan merakını arttırmıştır. Haritalar konunun daha kalıcı öğrenilmesini sağlamaktadır. Çünkü haritalar mekânsal dağılışların tanımlanması için önemlidir. Konuda, Dünya’nın farklı yaşam alanlarına ait olduğu söylenen yerlerden bahsedilmektedir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Eşsiz Ülkem, Türkiye” konusunda sayfa 37 ve 38’de geçen 3 harita ve fotoğraflar konuyu yansıtmaktadır. Türkiye’nin hangi bölgesinde ne tür iklimlerin yaşandığı konuda ve görsellerde belirtilmiştir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Türkiye’de İklimler” konusunda sayfa 39, 40 ve 41’de verilen şema, harita, şekil ve fotoğraflar Türkiye’nin yeryüzü şekillerini göstermektedir. Yine aynı şekilde konuda da bundan bahsedilmektedir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “Tarih Çağları ve Anadolu’da İlk Yerleşmeler” konusunda konuya ait birçok fotoğrafa yer verilmiştir. Karain Mağarası’nın nasıl bir mağara olduğu, Çatalhöyük’te kazıların yapıldığının bilgisi, Amasya ve İstanbul şehirlerinin görüntüsü görsel ögelerle desteklenmiştir.

2. Ünite: “Yeryüzünde Yaşam” “İlk Çağda Anadolu ve Çevresi” konusunda konulara uygun görsel materyallere yer verilmiştir. Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının özelliklerini yansıtan temsili resim, fotoğraf ve haritalara yer verilmiştir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemizde Ekonomik Faaliyetler" konusunda harita, fotoğraf, grafik, şema ve tablolara yer verilmiştir. Konuda ülkemizdeki ekonomik faaliyetlerimizden bahsederken bu görseller de konuyu desteklemektedir. Grafikler sayısal verilerin görsel sunumlarını sağladıkları için konuya ek olarak verilmiştir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Ülkemiz İçin Proje Üretelim" konusunda fotoğraflar ve haritaya yer verilmiştir. Bu görseller konu ile ilişkilidir.

4. Ünite: "Ülkemizin Kaynakları" "Doğal Dengeyi Korumalıyız" konusunda fotoğraf, gazete haberi, grafik ve bazı görsellere yer verilmiştir.

5. Ünite: "Ülkemiz ve Dünya" "Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?" konusunda Haritalar, fotoğraflar, tablo ve şemalara yer verilmiştir.

Öğretime yardımcı unsurlar (görseller) ilgi çekici, estetik yönden uygun, net ve temiz baskılı olması gerektiği ilkesine uygun mudur? Ders kitabında incelenen görsellerin (fotoğraf, grafik, şema, harita vb.) konulara uygun olduğu, ilgi çekici, estetik yönden uygun, açık, net, temiz baskılı ve anlaşılır olduğu görülmektedir. Sayfa 41'de sadece Toros dağlarının kuzey ve güney yamacını gösteren görseller ilgi çekici ve estetik yönden uygun olmayan, net ve temiz baskılı olmayan görsellerdir.

Tartışma

Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacak önemli kaynaklardan biri Sosyal Bilgiler ders kitaplarıdır. Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmelerine, sosyal çevreleri ile uyumuna, toplumsal sorunları kavrayıp çözümler üretebilmelerine imkân tanımaktadır (Demirezen, 2007). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrenme-öğretme ortamında verimli bir şekilde kullanılması öğrenci-öğretmen-ders kitabı döngüsündeki etkileşimin niteliğine bağlıdır. Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrencileri bilgileri ezbere alan pasif alıcı rolünden aktif katılımcı rolüne taşıyan bir rol üstlenmelidir (Demirkaya, 2017).

Sosyal Bilgiler dersinin amacı çevresini, yurdunu ve Dünya'yı tanıma yetenekleri yönünden öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlar. Öğrencilerden Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemini kavraması, plan, kroki, harita ve grafik bilgilerini okuyabilme becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Mekânı algılama kavramı bireylerde geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir (Safi, 2010). Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının mekânı algılama becerisi bakımından incelendiği bu çalışmada asıl amaç, ders kitabında mekân algısına ne kadar yer verildiğini incelemektir.

Ders kitaplarında mekânı algılama becerisinin incelenmesi çalışmaları neredeyse hiç yoktur. Bu tür araştırmaların öğrenci ve öğretmenler açısından yararlı olması beklenmektedir. Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde mekânı algılama becerisi konusunu içeren bilgilerin bu beceriyi yansıttığı görülmektedir. Ancak ders kitabında mekânı algılama becerisi konularına çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Aynı şekilde Safi (2010) "Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri" isimli tezinde okullarda mekânı algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim araçlarının yetersiz olduğunu, dersin işlenişi sırasında harita, küre ve diğer görsel materyallerin yoğunlukta kullanılması gerektiğini anlatmaktadır. Mekânı algılama becerisinin kazandırılması için öngörülen sürenin arttırılmasını ve mekân algısına yönelik araştırmaların incelenip bu konudaki yayınların takip edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu becerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun bir beceri olduğu anlatılmaktadır. Öcal (2007) mekânı algılama ile ilgili çalışmaların Türkiye'de yetersiz olduğunu, bu konuya çok fazla önem verilmediğini ifade etmiştir.

Ders kitabında öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun, hazırbulunuşluklarını ve zihinsel harita becerilerinin gelişimini destekleyen görsellere harita ve grafiklere yer verilmiştir. Nalçacı (2011) "İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" adlı çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Taş (2007) öğrenci, mekânsal analiz becerisini kazanmakla, diğer bütün derslerinde (fen, sosyal bilgiler, matematik, okuma, iletişim becerileri ve vatandaşlık), daha başarılı olabilir demiştir. Öğrencilerin zihinsel haritalarını sürekli geliştirip, yenilemeleri için onları cesaretlendirmeli ve devamlı olarak farklı yerlerin konumu, karakteri ve diğer zaruri bilgileri alıp öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde bireyin öncelikle yakın çevresindeki olayları ve olguları öğrenmesi amaçlanır. Mekân algısında da öncelik bireyin yaşadığı yerdeki ve yakın çevresindeki doğal-beşeri olay ve olguları öğrenmesidir. Yakın çevreler ve bu yerlerin yerleşim düzenlerinin zihinlerde canlanması öğrencinin konuyu öğrenmesi bakımından önemlidir (Öcal, 2007). Yakından uzağa ilkesine göre yaşadıkları mekânın zihin haritasının oluşturulması sağlanmalıdır (Safi, 2010). Burada ders kitabı, öğrencilerin yakın çevresi ve günlük yaşamsal olaylarına göre hazırlanmıştır. Ders kitabı genel olarak yakından uzağa doğru bir tasvir ile oluşturulmuştur. Elde edilen sonucun Demirkaya'nın (2013) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerini günlük yaşamla ilişkilendirmeleri ile ilgili yaptığı çalışmada ulaşmış olduğu sonuçlarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Kızılçaoğlu (2003) lise coğrafya ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışmasında coğrafya ders kitaplarında öğrencilerin yakın çevresi ile ele alınan mekân arasındaki ortak ve farklı özellikleri bulduran alıştırmalara önem verilmesini önermiştir.

Sosyal Bilgiler derslerinde, ders kitabı haricinde öğretmenlerin derslerde harita, atlas ve küre kullanımına yeterli zamanı ayırması önemlidir. Aynı şekilde okulların mekân algısı becerisine uygun araç-gereçleri sağlaması bu becerinin öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Genel olarak mekânı algılama becerisine sahip olan bireyler nesneler arasındaki ilişkileri (yön, mesafe, konum) daha iyi analiz edip, gündelik yaşamlarında mekânsal teknolojilerden yaygın bir biçimde faydalanmaktadırlar. Modern coğrafya eğitiminin temel kavramlarından biri konumunda bulunan mekâna ait kavramların artırılması gerekmektedir (Ünlü ve Yıldırım, 2017).

Sonuç

Sosyal bilgiler ders kitabı mekâni algılama becerisi konularının kazanımlarla tutarlılığına yönelik sonuçlar: 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında mekânı algılama becerisi kazanımlarına bakıldığında; "Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değişikliğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içeriği yansıtmaktadır. Bu kazanım doğrultusunda farklı ölçeklerde çizilmiş haritaların yorumlanması ve karşılaştırılması istenerek içeriğin mekânı algılama becerisini yansıttığı izlenmiştir.

"Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar" kazanımı içerik ile uyumludur. Mekânı algılama becerisi ile coğrafi kavramların algılanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda konu içerisinde coğrafi konum hakkında bilgiler verilip, bununla ilgili kavramlar açıklanarak öğrencilerdeki mekân algısı geliştirilmek istenmiştir.

"Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur" kazanımı içerik ile uyumludur. Dünya üzerindeki insanların değişik yaşantılarından yola çıkarak anlatılan konu ile öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanıp mekân algısı kavratılmaya çalışılmıştır.

"Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur" kazanımı içeriği anlatmaktadır. Konuyu destekleyen haritalar ve görsellere yer verilerek şekil ve görseller üzerindeki biçimler göz önünde canlandırılıp o konu hakkında çıkarımların yapılması mekân algısı ile sağlanmıştır.

"Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar" kazanımı içerik ile uyumludur. Mekân algısı görsellerden yararlanılarak gerçek şeklin göz önünde canlandırılmasını mümkün kılar. Böylece içeriğin kazanımlara uygun olduğu görülmektedir.

"Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Tarihi mekânların örnek olaylar üzerinden anlatılması mekân algısının konu içerisinde verildiğini göstermektedir. Bu bilgiler ile Karain Mağarası, Çatalhöyük, Gordion, Perge yerleşim yerlerinin bulundukları konumlar, çevredeki unsurların öğrenilmesi ve yerleşim yerlerinin tanınması amaçlanmıştır. Tarih öncesindeki yerleşim yerlerinin konumları ders kitabında yeterli düzeyde anlatılmıştır.

"Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder" kazanımı içeriği yansıtmaktadır. Her uygarlığın yerleşimleri ve ekonomik faaliyetleri sosyal hayatlarına etki etmiştir. Böylelikle farklı mekânlardaki toplumlararası sosyal yapı ve ekonomi arasındaki etkileşim ders kitabında verilmiştir.

"Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir" kazanımı konu ile uyumludur. Ekonomik faaliyetler ile ilişkilendirilen bu konu öğrencilere Türkiye'nin kaynaklarının ülke ekonomisine ne gibi faydalar sağladığını anlatmaktadır. Bu konu kaynakların ülke ekonomisindeki yerinin öğrenciler tarafından kavranmasını mümkün kılar. Ekonomi ile ilişkilendirilen bu konu öğrencilere Türkiye'nin kaynaklarının ülke ekonomisine ne gibi katkılar sağladığını anlatmaktadır. İnsanın tüm çevresini kaplayan mekân kavramı, ekonomik boyutlar içerisinde ele alınarak bu konuya ders kitabında yeterli düzeyde yer verilmiştir.

"Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar" kazanımı konu ile uyumludur. Yatırımcıların, yatırımlarını yer şekilleri, iklim, nüfus ve yerleşme gibi faktörlerin uygun olduğu yerlere yaptıkları anlatılmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları mekânı, çevreyi tanıması, çevresindeki mekânlar ile coğrafi özelliklerini öğrenmesi kazanımın içeriğe uygun olduğunu desteklemektedir.

"Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır." kazanımı içerik ile uyumludur. "İnsanlar yerler çevreler" öğrenme alanını içeren bu konuda doğaya karşı duyarlılık sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu konu doğal çevrenin ve kaynakların sınırlı olduğunun farkına varılıp duyarlılık geliştirilmesine yöneliktir.

"Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur." kazanımı içerik ile uyumludur. Bu konuda, doğada insanların yapmış oldukları faaliyetler ve nüfus konusu mekânı algılama becerisini yansıttığından kazanım içeriği yansıtmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitabı mekânı algılama becerisi konu ve kazanımlarının aynı sınıfta okutulan diğer derslerle ilişkilendirilmesine yönelik sonuçlar: Sosyal Bilgiler ders kitabı mekânı algılama becerisi konusu Matematik dersi ve Fen ve Teknoloji dersi ile ilişkilendirilmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitabı mekânı algılama becerisi konu ve kazanımlarının öğrenme-öğretme ilkelerine uygunluğuna yönelik sonuçlar

Somuttan soyuta ilkesine ait uygunluk sonucu: Resim, şema, fotoğraf, grafik ve haritalar gibi somut görsellerden yararlanarak somuttan soyuta ilkesine uygun olduğu görülmüştür.

Bilinenden bilinmeyene ilkesinin uygunluk sonucu: Eski öğrenilen bilgiler yoklanarak, yeni öğrenmelere fırsat açan bu ilke genel olarak tüm konularda bilinenden bilinmeyene ilkesini anlatmaktadır.

Yakından uzağa ilkesine uygunluk sonucu: Bireyin öncelikle yaşadığı yerdeki ve yakın çevresindeki olayları öğrenmesi mekân algısının kavranması açısından önemlidir. Öğrenciler yakın çevresine ait bilgileri zihinlerinde canlandırabilmelidirler. Yakın çevresinden genişleyen çevreye doğru bilgi akışı mekân algısı bakımından gereklidir. Konular genel olarak değerlendirildiğinde yakından uzağa ilkesine uyulduğu görülürken bazı konularda bu ilkeye uygun sonuçlar ortaya çıkmamıştır.

Soyutlama ilkesine uygunluk sonucu: Mekânı algılama becerisine göre konular incelendiğinde öğrencilerin ana fikri (ana noktayı, temel görüşü) konulardan öğrenmeleri olanaklıdır.

Düzey ilkesine uygunluk sonucu: 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde içeriğin aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralandığı görülmektedir.

Şema ilkesine uygunluk sonucu: Konular birbirinin ön koşulu olarak verildiğinden, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre yeni bilgileri algılayıp, öğrenmesi sağlanmaktadır. Şema ilkesine her konuda uyulduğu görülmektedir.

Vardama ilkesine uygunluk sonucu: Öğrenci elde ettiği bilgi ile geçmişi ve geleceği kestirebilmektedir. Konulara ait öğrencilerin düşünme becerisini sağlayan sorulara yer verildiği için vardama ilkesine uyulmuştur.

Materyal örgütlenişi ilkesine uygunluk sonucu: Mekânı algılama becerisinin incelendiği bu çalışmada her ünitenin konusuna uygun görsellere (grafik, fotoğraf, harita, şema vb.) yer verilerek mekân algısı anlatılmaya çalışılmaktadır. Yani bu ilkeye konularda yeterince yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler ders kitabı mekânı algılama becerisi konu ve kazanımlarının alıştırma ilkelerine uygunluğuna yönelik sonuçlar

Hazırlık soruları: Soruların bazıları öğrencinin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgilidir. Bazı sorular ise genel sorulmuş günlük yaşantı ile ilgisi olmayan sorulardır. Konu öğrencilerin dikkatini çekmekte ve düşünmelerini sağlayan sorular olması bakımından konunun ya da ünitenin öğrenilmesini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Sorular, bilgi ve beceri birikimi dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak araştırma inceleme yapmaya teşvik etmektedir.

Değerlendirme soruları: Eşleştirme, çoktan seçmeli, klasik, boşluk doldurma, doğru yanlış ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Sorularda alıştırma, test, araştırma inceleme, muhakeme etme hususlarına yer verilmiştir. Değerlendirme sorularının ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğu ancak çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve D Y sorularının kazanılmayan bilgileri ölçmek için yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler ders kitabı konu ve kazanımlarının görsel düzen ilkelerine uygunluğuna yönelik sonuçlar: Tüm konular incelendiğinde eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara yeteri kadar yer verildiği görülmektedir. Konuların işlenişinde açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı unsurlara (şema, grafik, resim vb.) yer verilmiştir. Görseller konulara uygun bir biçimde verilmiştir. Görseller ilgi çekici, estetik yönden uygun, net ve temiz baskılıdır.

2005 Programı ile hazırlanan ve MEB tarafından 2017–2018 eğitim öğretim yılında Ankara İli ortaokullarda okutulan Sevgi Yayınları 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı Çelebi (2010) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi tezinde kullandığı "Nitel Araştırmada Ölçüt Olarak Kullanılan Temalar" adlı ölçüt ders kitabı inceleme kriterlerine ve 2005 programına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mekânı algılama becerisi konusunda bazı önerilere yer verilmiştir:

Sosyal bilimlerin doğası gereği Sosyal Bilgiler dersinde, birey ile mekân arasındaki ilişkiler çok disiplinli bir bakış açısı ile ele alınır. Öğrencilere mekânla ilgili konular kazandırılırken, yakın çevreden başlayarak daha geniş çevrelere doğru, sistematik ve hiyerarşik bir coğrafya eğitimi verilmelidir.

Ders kitaplarında mekân bilgisi hakkında verilmesi gerekenlerin başında öncelikle öğrencileri yaşadığı yerler ve çevresi hakkında araştırma inceleme yapmaya teşvik edecek sorgulayıcı çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların sayısı yetersizdir. Farklı eğitim kademelerinde bu alanda çalışmaların yapılması önerilir.

Kaynakça

Akengin, H. ve Ayaydın, Y. (2017). Mekânı algılama ve zihin haritalarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi, 36,* 48-56.

Aktürk, V., Yazıcı, H. ve Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekânı algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 1-17.

Aslan, F., Aslan, E. ve Atik, A. (2015). İç mekânda algı. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 5(11),* 139-151.

Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (71-83). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydıntan, E. (2001). Y*üzey kaplama malzemelerinin iç mekân algisina anlamsal boyutta etkisi üzerine deneysel bir çalişma.* Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bahar, H., H. Sayar, K. ve Başıbüyük, A. (2010). İlköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1),* 229-246.

Bal, M. S. (2011). Tarih, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin etkinlik algılarının incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1),* 163-179.

Baloğlu Uğurlu, N. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 32,* 22-42.

Bilgili, A. S.(Ed.). (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelebi, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. İçinde Öztürk, C. (Ed.), H*ayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirezen, A. (2007). *Yeni sosyal bilgiler öğretim programina göre hazirlanan sosyal bilgiler ders kitaplarindaki anlatim teknikleri ve öğrencilerin akademik başarilarina etkileri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirkaya, H. (2003). Sosyal bilgilerde veri toplama değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi. İçinde Şahin, C. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Demirkaya, H. (2013). The Harmonisation of Social Studies Teachers within the Daily Life. International Symposium on Social Studies Education II. An International Approaches to Social Studies Education: Disadvantegeous Groups and Social Attendance. Aksaray, Türkiye, 26-28 Nisan 2013, vol. 1, pp.67-77.

Demirkaya, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitabı. İçinde Sever, R. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(28),* 1-19.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2),* 77-96.

Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilgiler Programının (1998) Değerlendirilmesi ve ders kitapları. Içinde Şahin, C. (Ed.), K*onu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 187,* 39-51.

Gökkaya, K. (2003). Sosyal bilgilere giriş. İçinde Şahin, C. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Education, 2(1),* 8- 26. 13 Mart 2018 tarihinde http://kisi.deu.edu.tr//oguz.serin/ijtase_vol2_1_2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3,* 158-166.

Karakaya, F. M., Midilli, A. ve Güven, M. N. (2017). İlköğretim sosyal bilgiler 6 ders kitabı. İçinde Şahin, S., Kapulu, A., Ergenç, Z.H., Doğan, Ö., Dönmez, N. ve Doğan, N. (Ed.). Ankara: Sevgi Yayınları.

Karasar, N. (Ed.). (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1),* 110-139.

Kızılçaoğlu, A. (2003). Ortaöğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, (8),* 19-33.

Kızılçaoğlu, A. (2007). Harita becerilerine pedagojik bir bakış. *Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,* 341-358.

Köksal, H. (2016). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İçinde Turan, R. ve Yıldırım, T. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2005). Sosyal bilgiler 6-7. sınıf programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2007). MEB ders kitapları ile eğitim araçlarınınincelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi,* MEB Mevzuat.

MEB (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi.* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştıtılması.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meydan, A. (2010). Sosyal bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi. İçinde Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), S*osyal bilgilerin temelleri.* Ankara: Maya Akademi.

Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2),* 321-335.

Öcal, A. (2007). *Ilköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öcal, A. Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1),* 1-61.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1),* 323-343.

Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi,* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, C. ve Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). S*osyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sever, R. (2018). Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde Sever, R., Aydın, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.), A*lternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2004). P*rogram geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler. İçinde Can, G. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi.* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. 25.04.2018 tarihinde http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2295/unite05.pdf adresinden erişilmiştir.

Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,* 365-375.

Tanrıöğen, A. (2005). Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi etkili vatandaş yetiştirme. İçinde Tanrıöğen, A. (Ed.), H*ayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 17,* 519-532.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 209-225

Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. İçinde Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri.* Ankara: Maya Akademi.

Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(27),* 461-487.

Turan, R. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi ve tarih. İçinde Turan, R. ve Yıldırım, T. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2004). *Beşeri coğrafya: İnsan-kültür-mekân.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ünlü, M. (2016). Coğrafya ders kitaplarında hazırlık çalışmalarının temel özellikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 34,* 1-8.

Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 35,* 13-20.

Yanpar Yelken, T. (2010). Sosyal bilgiler disiplininde eğitimin yeri ve önemi. İçinde Turan, R ve Ulusoy, K. (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri.* Ankara: Maya Akademi.

Yenen, H. (2010). *Ders kitabı inceleme kriterlerine göre kız kur'an kursu öğreticilerinin "ibadetim" ders kitabı hakkındaki değerlendirmeleri.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). S*osyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ekolojik Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi*

Cevdet UYSAL

Kastamonu Üniversitesi, cuysal_1907@hotmail.com

Doç. Dr. Kadir Karatekin

Kastamonu Üniversitesi, kadirkaratekin@gmail.com

Özet

Ekolojik vatandaşlık günümüz ve gelecek nesillerin ekolojik alandan adil bir şekilde yararlanması için ulusal sınırların ötesinde birtakım sorumlulukları içeren ve yeni bir toplumsal düzenin inşası için ortaya çıkmış bir vatandaşlık anlayışıdır. Ekolojik vatandaşlık eğitimi ise bu sorumlulukların kazandırılması için bireyin çevresel davranışlarının altında yatan motivasyonların manipülasyonu için çevre eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin bir sentezidir. İlkokul ve ortaokulda çevre eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin bir arada verilebileceği en etkili ders sosyal bilgiler dersidir. Dolaysıyla öğrencilerin sosyal bilgiler dersi sayesinde yüksek düzeyde bir ekolojik vatandaş olması beklenmektedir. Bunun için sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık eğitimini destekleyen bir program olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da uygulamada olan sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık eğitimini ne kadar desteklediğini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırmalarda bir veri toplama tekniği olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 4,5, 6, ve 7. Sınıflar için hazırlanmış olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Bu program betimsel analize tabi tutularak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık eğitimini yeteri kadar desteklemediği görülmüştür. Ekolojik vatandaşlık eğitimi adalet ve sorumluluk gibi değerleri merkeze alan bir eğitim olması gerekirken sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının daha çok bilgi temelli olduğu görülmüştür. Ayrıca programda çevresel hakların önemine de yeteri kadar yer verilmemiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ekolojik vatandaşlığın sürdürülebilirlik ve katılım boyutuna ise diğer boyutlara göre nispeten daha çok yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ekolojik vatandaşlık, Ekolojik vatandaşlık eğitimi, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı**.**

*Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Kadir KARATEKİN danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation of Social Studies Course Curriculum in terms of Ecological Citizenship Education

Summary

Ecological citizenship is a kind of citizenship understanding that come out in order to construct a new social order and it contains some responsibilities beyond international borders for today's and future generations in order to utilize ecological area in a fair way. On the other hand ecological citizenship education is a synthesis of citizenship education and environmental education for manipulating the motivations underlying the individual environmental behaviors in order to gain those responsibilities. At primary school and secondary school the most effective lesson; in order to give environmental education and citizenship education all together; is social studies lesson. Thus, it is expected that the students will be on ecological citizen of a high level by means of social studies lesson. Therefore, the programme of social sciences education should be a programme that supports the ecological citizenship education. The aim of this survey is to find out how much the adopted social studies lesson education programme supports the ecological citizenship programme . In order to carry out this aim document review; a kind of data collecting technique used qualitative research; was used. The data resource of the survey is the social studies education programme that is prepared for 4th, 5th, ,6th, and 7 th grades. This programme was worked out by using descriptive analysis. As a result of the survey ıt was seen that the social studies lesson education programme do not support the ecological citizenship education adequately. It was seen that, though the ecologic citizenship education must be founded on valves like justice and responsibility, the social studies lesson is founded on knowledge. Also, there is not enough place for the importance of environmental rights. There is more place for sustainability and participation dimensions in social studies lesson programme than other dimensions of ecologic citizenship.

Keywords: Social studies, Ecological citizenship, Ecological Citizenship education, Social studies lesson education programme.

*This work has been produced from the first author's master's thesis which is conducted under the supervision of Associate Professor Kadir KARATEKİN at Institute of Social Sciences of Kastamonu University.

Giriş

İnsan düşünen bir canlıdır. Bunun içinde doğayla olan ilişkilerini kendine göre şekillendirebilen tek canlı türüdür. Bookchin'in (1999) ifadesiyle, toplumsal yaşantımız, doğal yaşantımızın insani bağlam içerisindeki uzantısıdır. Tarih sahnesine baktığımızda her toplum yaşamını kendine göre şekillendirmiştir (Carson, 1962). Toprağın insan eliyle işlenmesiyle başlayan doğa ile insan arasındaki münasebet, 18. yüzyılda buhar makinesinin bulunmasıyla devam etmiştir. İlk başlarda doğayla arasında pozitif bir ilişki kuran insan, yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak yasaları çiğnemiş ve doğayla arasında kurduğu ilişkiyi zamanla bozmaya başlamıştır (Ferry, 1995; Dobson, 2003; Jardins, 2006). Üretimin her aşamasında oluşan her yeni teknolojik araç ve teknik uygulamayla birlikte, yeryüzündeki birkaç canlı türü yok olmuştur. Ayrıca insan nüfusunun hızla artması ve bu artışa bağlı yaşanan tüketim sorunu, insanları yarattığı aletlerin ve makinelerin birer parçası haline dönüştürerek, her şeyi olduğu gibi onu da metalaştırmıştır (Aysevener, 2015). Özellikle 1970'lerden sonra meydana gelen sorunların sadece siyasi ve ekonomik alanlarla sınırlı kalmaması, birçok canlının yaşamını tehdit eder hale gelmesi, dünyada yaşanan kutuplaşmaların artması, küresel

krizi arttırdığı gibi ekolojik açıdan da yeni bunalımların habercisi olmuştur (Bauman, 2005; Jardins, 2006). Global dünya tablosunun insan eliyle şekillenmesi sonucu, doğal alanda meydana gelen değişimler, yeni tehdit algıları, gerginlikler, bunalımlar, tedirginlikler yaşanan çevre sorunlarını tırmandırmıştır (Bauman, 2005). Dolayısıyla dünyada yaşanan sorunlar karşısında "nasıl bir vatandaş olmalıyız?" sorusu ciddi bir şekilde sorgulanır ve tartışılır hale gelmiştir. Bu tartışmalar beraberinde yeni vatandaşlık anlayışlarını da ortaya çıkarmıştır: Bu vatandaşlık anlayışlarından; toplumsal yaşamdaki sosyo-ekonomik eşitsizliklerle yakından ilgilenen sosyal vatandaşlık (Barbalet, 1988; Faist, 1995; Handler, 2003; Isin, 2008; King ve Woldron, 1988; Korpi, 1989; Morris, 2002;), siyasal alandaki hakların genişletilmesiyle birlikte ortaya konulan siyasal vatandaşlık (Heather, 2004; Mann, 1987; Miller, 1998), dünyadaki global sorunlarla yakından ilgilenen küresel vatandaşlık (Merryfield, Jarchow ve Pickert, 1997; Morais ve Ogden, 2011), teknolojik alanda yaşanan sorunlar üzerinde etkili olan bilimsel vatandaşlık (Bickerstaff, Lorenzoni, Jones ve Pidgeon, 2010; Elam ve Bertilsson, 2003; Goven, 2006; Horst, 2007), ve yine sosyal yaşamda önemli rolleri bulunan aktif vatandaşlık (Deem, Brehony ve Heath, 1995; Haskins ve Mascherini, 2009; Kearns,1995; Miraftab ve Wills, 2005) başta olmak üzere uzun bir liste sıralanabilir. Ekolojik vatandaşlık ise küresel ekolojik risklerin, demokrasinin teorik olarak yeniden düzenlenmesi ihtiyacına cevap olarak, politik ekolojiden ortaya çıkan yeni bir kavramdır (Biagi & Ferro, 2011). Bookchin'e göre (1996) ekolojik vatandaşların temel görevi diğerlerinin daha iyi yaşayabilmesi için sürdürülebilir bir yaşam olarak ifade edilebilir. Ekolojik vatandaşlar yaşanabilir bir düzeyde ekolojik ayak izini azaltmak için bu alanı çok fazla işgal etmeme sorumluluğunu vurgulayan hak ve sorumluluklara sahiptir. Bu sorumluk geri dönüşüm ve tasarruf gibi çevresel vatandaşlıkla ilgili olduğu düşünebilecek her şeyi içermektedir (Bookchin, 1996). Bu anlamda ekolojik vatandaşlık sürdürülebilir bir çevre için sürdürülebilir bir kalkınmayı gerektirir. Bu ise vatandaşların aktif katılımı ile yakından ilgilidir. Ekolojik vatandaşların sadece birbirine karşı değil; doğada bulunan birçok canlıya (ağaçlara, bitkilere, hayvanlara vb.) karşı sorumlulukları bulunmaktadır (Dobson, 2003). Ekolojik vatandaş bu sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda adaletli davranan vatandaştır. Özet olarak bir ekolojik vatandaşın sahip olması gereken çevre bilinci geleneksel vatandaşlık anlayışına göre daha kapsamlı ve daha güçlüdür. Bu çevresel bilinç; eşitlik ve adalet ilkelerini kapsayan çağdaş insan davranışlarının çerçevesini çizmekte ve bu ilkeleri ortadan kaldıran ahlaki yapılar ile de mücadeleyi gerektirmektedir (Çevre Bakanlığı, 1998).Bu çevresel bilince sahip bireylerin yetiştirilmesi, örgün eğitimde ekolojik vatandaşlık eğitimi olarak nitelendirilmektedir. İlkokul ve ortaokulda ekolojik vatandaşlık eğitimi incelendiğinde öğrencilere bu eğitimi verebilecek derslerin başında sosyal bilgiler dersinin geldiği görülmektedir. Çünkü; sosyal bilgiler dersinde öğrencilere yaşadığımız dünyanın geleceği ile ilgili ekolojik vatandaşlık eğitimi adına önemli ipuçları sunulmaktadır. Program dâhilinde bireylerin içinde yaşadıkları çevre için, geçmiş, bugün ve gelecek

bağlamında yeni bakış açıları kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bundan dolayı ekolojik vatandaşlık açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı da uygulamada olan sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık eğitimini ne kadar desteklediğini tespit etmektir.

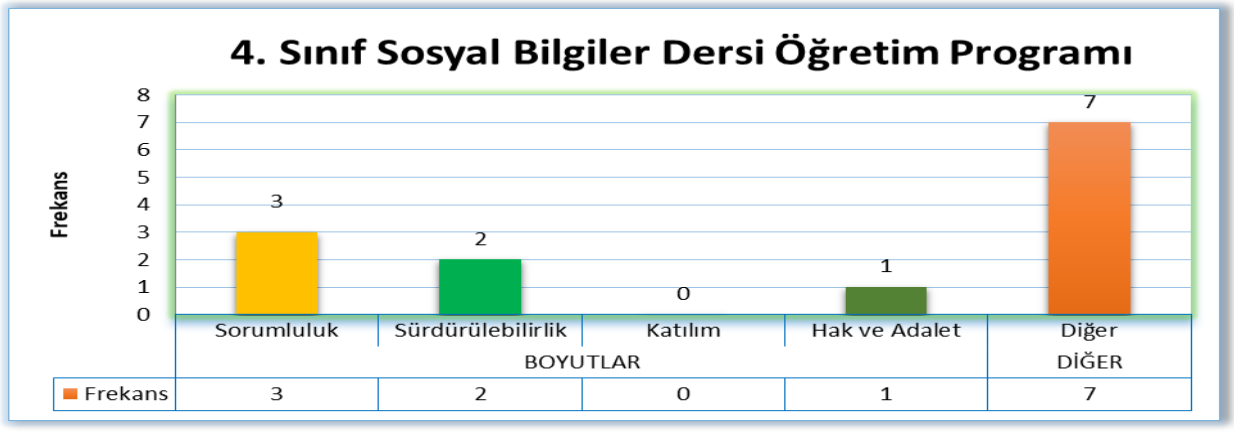
Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s.40). (Patton, 2014)'a göre durum çalışmalarında amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Bu araştırmada ele alınacak durum, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında Ekolojik Vatandaşlık ve onu oluşturan boyutlara yer verilme durumudur. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırmalarda bir veri toplama tekniği olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da oldular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri kaynağını 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar için hazırlanmış olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Bu program betimsel analize tabi tutularak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde 2018 yılı 4., 5., 6., 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ekololojik vatandaşlıkla ilişkili toplam frekans değerleri sınıf düzeylerine göre grafikler halinde sunulmuştur.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Ait Bulgular



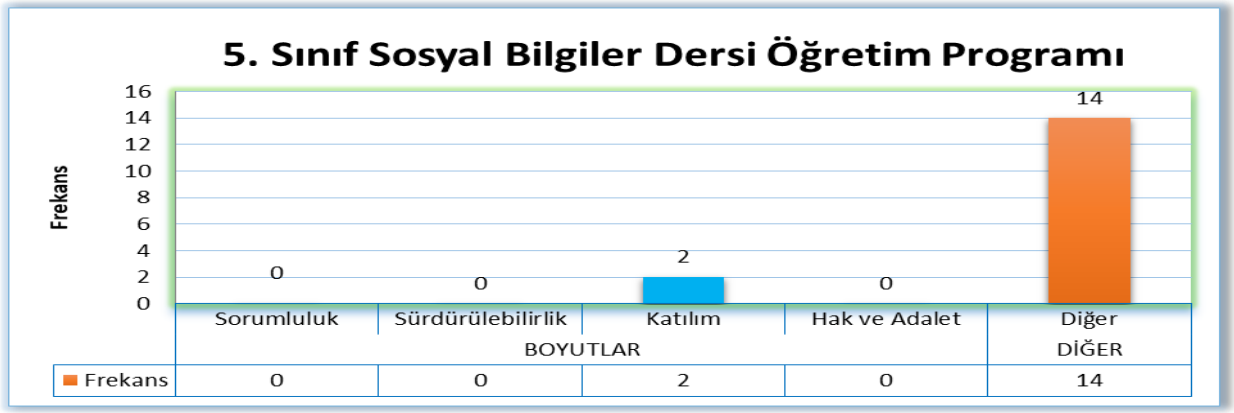
Grafik 1. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlığa yer verilme durumu

2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde 33 tane kazanım olduğu görülmektedir. Ekolojik vatandaşlığı oluşturan boyutların dışında genel çevre ve

çevre sorunları bilgisine yönelik toplam 7 kazanım programda bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 6 tanesinin "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında bulunduğu ve bu kazanımların bir yerin konumu ile ilgili çıkarımda bulunma, kullandığı mekânların krokisini çizme, doğal ve beşeri unsurları ayırt etme, hava olaylarını gözlemleme, yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımda bulunma, doğal afetlere yönelik hazırlık yapma gibi daha çok genel çevre bilgisine yönelik kazanımlar olduğu söylenebilir. Genel çevre bilgisine yönelik diğer kazanımlardan 1 tanesinin ise "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtmaya yönelik bir kazanım olduğu görülmektedir.

4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ekolojik vatandaşlığın boyutları açısından incelendiğinde sorumluluk boyutuyla ilişki 3 tane kazanım olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 2 tanesinin "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımların daha çok teknolojik ürünlerin doğru kullanımına yönelik kazanımlar olduğu söylenebilir. Sorumluluk boyutuyla ilişkili diğer bir kazanımın ise "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın daha çok bilinçli tüketici davranışları kazandırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Sürdürülebilirlik boyutunda sadece 2 kazanım programda yer almaktadır. "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer alan bu kazanımlar daha çok istek ve ihtiyaçları ayırt ederek bilinçli seçimler yapmaya, kaynakları israf etmeden kullanmaya yönelik kazanımlardır. Programda hak ve adalet boyutuyla ilişkili sadece 1 tane kazanımın olduğu görülmektedir. Bu kazanım "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan bir kazanımdır. 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde ekolojik vatandaşlıkla ilgili sadece 6 kazanımın olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar içerisinde en çok ekolojik vatandaşlığın sorumluluk boyutuyla ilişkili kazanımların olduğu katılım boyutuyla ilişkili herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Ait Bulgular

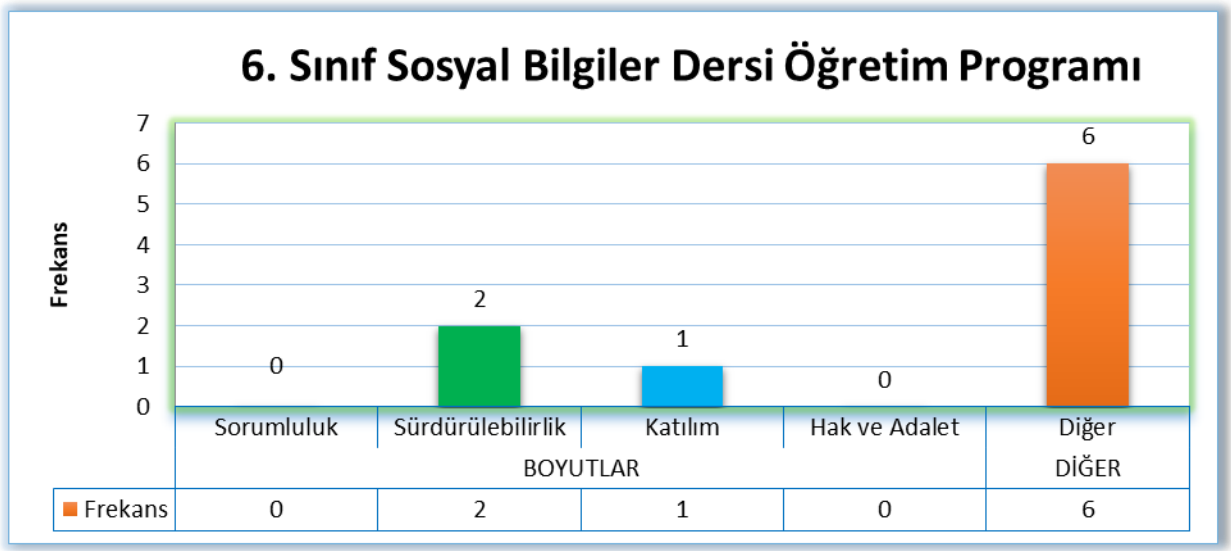


Grafik 2. 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlığa yer verilme durumu

2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplamda 33 tane kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar ekolojik vatandaşlık eğitimi açısından incelendiğinde 14 tanesinin daha çok genel çevre ve çevre sorunları bilgisi ile ilişkili kazanımlar olduğu; ekolojik vatandaşlıkla doğrudan ilişkili kazanımlar olmadığı söylenebilir. Bu kazanımlardan 1 tanesinin "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesneleri, eserleri tanıtmaya yönelik bir kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Kazanımlardan 5 tanesinin "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımların yer yüzü şekillerinin ve iklimin insanlar üzerindeki etkisini açıklamaya, doğal ve beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme, toplum hayatı üzerindeki etkilerine örnekler vermeye, afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgulamaya yönelik olduğu söylenebilir. Kazanımlardan 4 tanesinin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında olduğu ve bu kazanımların yaşadığı yerin ve çevrenin ekonomik faaliyetlerini analiz etmeye, yaşadığı yer ve çevredeki meslekleri tanıtmaya, temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz etmeye, işbirliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirmeye yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. Kazanımlardan 2 tanesinin "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçlar arasında ilişki kurmaya, yaşadığı yerin ve yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklamaya yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. Kazanımlardan 2 tanesinin ise "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer alan ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkiyi araştırmaya, ortak miras ögelerine örnekler vermeye yönelik kazanımlar olduğu söylenebilir.

5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ekolojik vatandaşlığın boyutları açısından incelendiğinde sadece 2 tane kazanımın katılım boyutuyla ilişkili olduğu; ekolojik vatandaşlığın diğer boyutlarıyla ilişkili başka bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Bu kazanımlardan 1 tanesinin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanmaya yönelik olduğu görülmektedir. Diğer bir kazanımın ise etkin vatandaşlık öğrenme alanında bulunduğu ve bu kazanımın temel haklar ve bu hakları kullanmaya yönelik kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlığı yeterince desteklemediği söylenebilir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Ait Bulgular



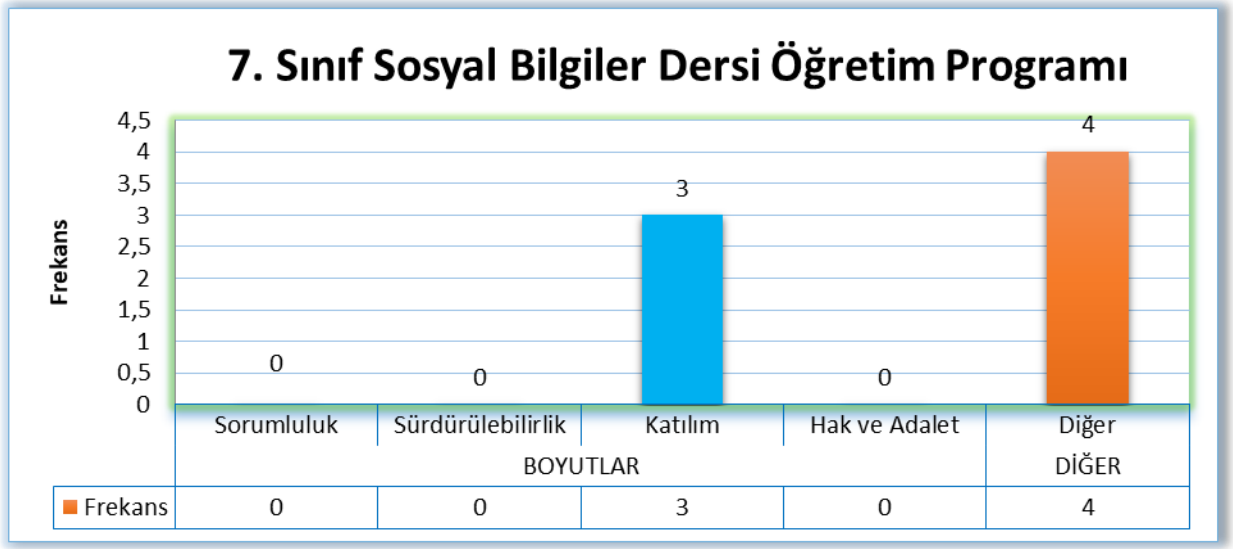
Grafik 3. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlığa yer verilme durumu

2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde 6. sınıfta 34 tane kazanım olduğu görülmektedir. Grafiğe göre bu kazanımlar ekolojik vatandaşlık açısından incelendiğinde 6 tanesinin daha çok genel çevre ve çevre sorunları bilgisi ile ilişkili diğer kazanımlar olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 4 tanesi "İnsanlar, Yerler ve Çevreler "öğrenme alanında yer almakta ve bu kazanımlarla daha çok kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlamaya, yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bikri örtüsünü haritalar üzerinde incelemeye, Türkiye'nin temel beşeri coğrafi özelliklerini haritalar üzerinde göstermeye, iklim özellikleri hakkında çıkarımda bulunmaya yönelik olduğu görülmektedir. Kazanımlardan 1 tanesi ise "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında yer aldığı, bu kazanımla birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürüldüğü, kazanımlardan 1 diğerinin ise "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın daha çok Türkiye'nin coğrafi özellikleri dikkate alınarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlamaya yönelik olduğu söylenebilir.

6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ekolojik vatandaşlığın boyutları açısından incelendiğinde kazanımlardan 1 tanesinin ekolojik vatandaşlığın katılım boyutuyla 2 tanesinin ise sürdürülebilirlik boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. Katılım boyutuyla ilişkili olan kazanımın

"Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımın bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olmasının gerekliliğine yönelik olduğu söylenebilir. Ekolojik vatandaşlığın sürdürülebilirlik boyutuyla ilişkili olan 2 kazanım incelendiğinde "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı, bu kazanımların kaynaklarla ekonomik faaliyetlerin ilişkilendirilmesi, kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz etmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlığın sorumluluk ve hak ve adalet boyutlarına yönelik herhangi bir kazanımın olmadığı da önemli bulgular arasında yer almaktadır. Tüm bu bulgulara göre 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Ait Bulgular



Grafik 4.. 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekolojik vatandaşlığa yer verilme durumu

7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplamda 31 kazanım bulunmaktadır. Grafik 4'e göre bu kazanımların 4 tanesinin daha çok genel çevre ve çevre sorunları bilgisi ile ilişkili kazanımlar olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 3 tanesi "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımlarla örnek incelemeler yoluyla yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımda bulunulduğu, Türkiye'nin demografik özelliklerinin yorumlandığı ve göçün neden ve sonuçlarının tartışıldığı görülmektedir. Genel çevre ve çevre sorunları bilgisine yönelik diğer kazanımlardan 1 tanesinin ise "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı ve bu kazanımla üretimde ve tüketimde toprağın öneminin geçmişten günümüze açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir.

7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ekolojik vatandaşlığın boyutları açısından incelendiğinde kazanımlardan 3 tanesinin katılım boyutuyla ilişkili olduğu ekolojik vatandaşlığın diğer boyutları ile ilişkili herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Katılım boyutuyla ilişkili olan kazanımlardan 1 tanesinin "Birey ve Toplum" öğrenme alanında bulunduğu ve iletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanmaya yönelik olduğu, kazanımlardan bir diğerinin "Üretim Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında bulunduğu ve bu kazanımla birlikte kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verildiği, kazanımlardan bir diğerinin ise "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında bulunduğu ve bu kazanımla öğrencilerin küresel sorunlara yönelik fikir önerileri geliştirmeleri beklendiği görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında toplamda 131 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan sadece 14 tanesi ekolojik vatandaşlık eğitimini desteklemektedir. Ekolojik vatandaşlıkla ilişkili bu 14 kazanımın 6 tanesi 4. sınıfta, 2 tanesi 5. sınıfta, 3 tanesi 6. sınıfta ve 3 tanesi de 7. sınıfta yer almaktadır. Ekolojik vatandaşlığın boyutları açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programı analiz edildiğinde 14 kazanımın 6 tanesi ekolojik vatandaşlığın katılım boyutuyla, 4 tanesi sürdürülebilirlik boyutuyla, 3 tanesi sorumluluk boyutuyla ve sadece 1 tanesi hak ve adalet boyutuyla ilişkili olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre sosyal bilgiler dersi öğretim programının ekolojik vatandaşlık açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Özellikle hak ve adalet boyutunun sosyal bilgiler dersi öğretim programında yok denecek kadar az yer aldığı görülmektedir. Oysa ki Dobson'a (2003) göre ekolojik vatandaşlık her şeyden önce dünyada adaletin sağlanmasıdır, ekolojik vatandaşlık erdemi ekolojik alanın adil dağılımını amaçlar ve uluslararası görev ve sorumlulukları içerir. Ekolojik vatandaşlık boyutları açısından öğrenme alanlarına göre incelendiğinde kazanımların daha çok "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında yer aldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında genel çevre ve çevre sorunları bilgisine yönelik kazanımların yoğunlukta olduğu, ekolojik vatandaşlıkla ilişkili çok az kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretim programında istenilen bir durum değildir. Çünkü daha çok bilgi öğretimini destekleyen öğretim programları çevre eğitimi üzerinde etkili olamayacağı düşünülmektedir (Carter ve Huby, 2004,; Roth, 1992; Seyfand, 2005). Nitekim Dobson da (2004) durağan bilgiden çok, bireylerin sorumluluk almasını sağlayan eyleme dönük davranışların, çevre eğitim programları üzerinde daha etkili olacağını düşünmektedir. Çünkü yaşadığımız dünya artık yaşam koşullarına bağlı olarak hızla değişmektedir. Bireysel seçimler

yaparken asla toplum yararını unutmayan, çevre sorunları karşısında inançlarını savunabilen, doğası gereği yaşamını diğer canlılardan üstün tutmayan aktif katılım gerektiren davranışlara vatandaşların daha fazla ihtiyacı bulunmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi, önceleri sadece bireyin içinde yaşadığı topluma ve o toplumun kurum ve kuruluşlarına olan sorumlulukların öğretildiği bir eğitimdi. Ancak değişen vatandaşlık anlayışına bağlı olarak günümüzde çevre eğitiminin, vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünülmesi ve okullarda öğrencilere çevre sorunlarına karşı olumlu davranışların vatandaşlık sorumlulukları ile bütünleştirilerek verilmesi bir gerekliliktir (Özdemir Özden, 2011; Yılmaz ve Bayrakçeken, 2017). Bu doğrultuda ülkemizde bulunan mevcut 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ekolojik vatandaşlık eğitimi açısından incelendiğinde şu önerilerde bulunulabilir:

- Örgün eğitimde çevre eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin birleştirilerek verilmesinin ekolojik vatandaşlık eğitimi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

- 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların sayısı ekolojik vatandaşlığın boyutları düşünüldüğünde oldukça az görülmektedir. Özellikle ekolojik vatandaşlığın hak ve adalet boyutu düşünüldüğünde kazanımların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu yönüyle yeni hazırlanacak sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ekolojik vatandaşlığın tüm boyutlarının dikkate alınarak hazırlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aysevener, K.(2015). *İnsan ve doğa ilişkisi üzerine.*

https: // dunyalilar. Org / insan - ve- doga – iliskisi -uzerine.html adresinden erişilmiştir.

Barbalet, J. (1988). Citizenship. *John Wiley & Sons, Ltd.*

Bauman, Z. (2005). *Bireyselleşmiş Toplum* (Çev. Y. Alogan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Biagi, M. ve Ferro, M. (2011). Ecological citizenship and cocial representation of water: Case Study in Two Argentine Cities. Sage Open, 1 (2), 1-8.

Bickerstaff, K., Lorenzoni, I., Jones, M., ve Pidgeon, N. (2010). Locating scientific citizenship: The institutional contexts and cultures of public engagement. *Science, Technology, & Human Values*, *35*(4), 474-500.

Bookchin, M. (1996). *Ekolojik bir topluma doğru*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bookchin, M. (1999). *Toplumu yeniden kurmak (*Çev. K. Şahin). İstanbul: Metis Yayınları.

Carson, R. (Eds.). (1962). *Resistance Is fertile: From environmental to sustainability citizenship. Historcial Perspectives on Preventive Conservation*. China: Getty Conservation Institute.

Carter, N. ve Huby, M. (2004). Ethical investment and ecological citizenship. In ECPR Joint Sessions, Upsala. Workshop (Vol.5).

Çevre Bakanlığı, (1998). *Çevre notları.* Ankara: Çevre Eğitimi ve Yayın Dairesi Başkanlığı.

Deem, R., Brehony, K. J., ve Heath, S. J. (1995). *Active citizenship and the governing of schools*. UK: Open University Press.

Dobson, A. (2003). Citizenship and the environment. New York: *Oxford Üniversity Press.*

Elam, M., ve Bertilsson, M. (2003). Consuming, engaging and confronting science: The emerging dimensions of scientific citizenship. *Europen Journal of Social Theory, 6*(2), 233-25.

Faist, T. (1995). *Socialcitizenship for whom? : young Turks ın Germany and Mexican Americans in the Unıted State.* Germany: Bielefeld Üniversity.

Ferry, L. *(1995). Nouvel ordre ecologique.* London: University of Chicago Press.

Goven, J. (2006). Processes of inclusion, cultures of calculation, structers of power: scientific citizenship and the royal commission on genetic modification. *Science, Technology & Human Values, 31*(5), 565-598.

Handler, J. F. (2003). Social citizenship and workfare in the US and Western Europe: from status to contract. *Journal of European Social Policy*, *13*(3), 229-243.

Heater, D. (2004). Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education. Manchester : Manchester University Press.

Horst, M. (2007). Public expectations of gene therapy: Scientific futures and their performative effects on scientific citizenship. *Science, Technology, & Human Values, 32*(2), 150-171.

Hoskins, B. L., 6 Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social İndicators Research, 90*(3), 459-488.

Isin, E. F. (Ed.). (2008). *Recasting the social in citizenship.* London: University of Press.

Jardins, J. R. *(2006). Çevre etiği.* Ankara*:* İmge Kitabevi.

Kearns, A. (1995). Active citizenship and local governance: political and geographical dimensions. *Political Geography*, *14*(2), 155-175.

King, D. S., & Waldron, J. (1988). Citizenship, social citizenship and the defence of welfare provision. *British journal of political science*, *18*(4), 415-443.

Korpi, W. (1989). *Power, politics, and state autonomy in the development of social citizenship: Social rights during sickness in eighteen OECD countries since 1930.* America: American Aocialogical Review.

Mann, M. (1987). Ruling class strategies and citizenship. *Sociology, 21*(3), 339-354.

MEB(2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Merryfield, M. M., Jarchow, E., & Pickert, S. (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives. A handbook for teacher educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Miller, T. (1998). *Technologies of truth: Cultural citizenship and the popular media*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Miraftab, F., ve Wills, S. (2005). Insurgency and spaces of active citizenship: The story of Western Cape anti-eviction campaign in south Africa. *Journal of planning education and research*, *25(2), 200-217.*

Morais, D. B., ve Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in İnternational Education, 15(5), 445-466.*

Morris, L. (2002). *Dangerous classes: The underclass and social citizenship*. London: Taylor & Francis Group.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluations. Newbury Park, California: Sage Publications.

Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Seyfand, G. (2005). Shopping for sustainability: Can sustainable consumption promote ecological citizenship? *Environmental politics, 14(2), 290-306.*

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

Yılmaz, A. ve Bayrakçeken, S. (2017). Öğretmen adaylarının elektrokimya konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24),* 881-906.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Derslerine Kanıt Temelli Öğrenmeyi Eklemlemek Ne Derece Olanaklıdır? "Kurban" ve "Oruç" Temelinde Uygulamalar

Prof. Dr. Yücel Kabapınar

Marmara Üniversitesi, yucelkabapinar@edu.tr

Öğretmen Zülfiye Dülger

Denizatı Okulları, zulfiyedulger@denizati.net

Özet

Son yıllarda "Kanıt Temelli Öğrenme" Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerde öne çıkan öğrenme yaklaşımlarından biri olagelmektedir. Kanıt temelli öğrenme, parçadan bütüne bireysel anlam oluşturmanın bir aracı olması ve farklı bakış açılarını sınıf içinde ön plana çıkarması noktasında oldukça önemlidir. Tüm bunlardan yola çıkarak bu yaklaşımın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) gibi bir derste uygulanması ne derece olanaklıdır? İnanç, iman ve ahlak gibi konuları merkeze alan DKAB dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı işlevsel olabilir mi? Bu çerçevede araştırmanın amacı, yapılan uygulamalar aracılığıyla bu temel sorulara yanıt aramaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre biçimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul il Ataşehir ilçesindeki bir özel okulun 8. sınıfına devam eden 21 öğrenci (11 kız, 10 erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilerle DKAB dersinin temel konuları arasında yer alan "Oruç tutma" ve "Kurban kesme", Kanıt Temelli Öğrenme merkeze alınarak 5 ders saati süresince işlenmiştir. Her iki konunun işlenmesi süreci için ortalama 10'ar kanıttan oluşan çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Gerçekleştirilen öğrenme süreci ve etkinlikler geliştirilen rubrikler merkezinde analiz edilmiştir. Bundan başka katılımcı öğrencilere, çalışmanın niteliğine ilişkin görüşlerini açıklamaları temelinde bir son algı anketi uygulanmıştır. Ayrıca geliştirilen diğer bir anketle de kanıt temelli öğrenme sürecine ilişkin 2 akademisyen ve 2 DKAB öğretmeninin de görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Analiz ve raporlama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kanıt temelli öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB)

How Possible To Integrate "Evidence -Based Learning Approach" To "Religious Culture And Moral Education" (DKAB) Courses"? A Practical Work

Summary

In recent years, "Evidence Based Learning" has become one of the leading approaches in learning Social Studies and History courses. Evidence-based learning is crucial at the point of creating individual meaning in an inductive way and at the point of bringing different aspects of perspective into the classroom. How far it is possible to apply this approach in a course such as Religion Culture and Moral Knowledge (DKAB)? Can the Evidence Based Learning Approach be functional in the DKAB lesson centering the issues such as faith, belief and morality?The purpose of the research is to seek answers to the basic questions through the applied in practices. The research was qualitative research and was shaped according to the pattern of action research. The study group consists of 21 students (11 girls, 10 boys) who attended the eighth grade of a private school in the province of Ataşehir, İstanbul. "Fasting" and "sacrifice", which are among the basic subjects of the DKAB course, are carried out for 5 hours. Worksheets, including approximately 10 evidence, were prepared for the processing of both subjects. The learning processes and activities were analyzed at the developed rubrics center. Furthermore, a final perception questionnaire was administered to participants on the basis of explaining their views on the nature of the work In another developed questionnaire, the opinions of 2 academicians and 2 DCE teachers on the evidence-based learning process were applied Content analysis was applied to the obtained data among qualitative data analysis methods. Analysis and reporting process is continuing.

Keywords: Evidence-based learning, Religious Culture and Moral Education (DKAB)

Giriş

1970'li yıllara dek dünyadaki tarih öğretiminin karakteri çok büyük oranda benzerlikler göstermekte idi. Genel olarak okul düzeyindeki tarih dersleri, tüm kronolojik/tarihsel sürecin öğrenciye sunulduğu**,** siyasal tarih/savaş tarihi merkezli, sıradan insanın unutulduğu kralın/padişahın tarihi merkezli, olayın öyküsü, yer, yıl, isim, anlaşma maddelerini ezberlemenin ön planda olduğu bir çerçevede idi. Bunlardan başka ders kitabı yazarı ve öğretmenin otorite olarak görüldüğü, tarih dersinin matematiksel bilginin kesinliği ile sunulduğu, öğretmenin anlattığı öğrencinin dinlediği, "istendik" yönde insan/vatandaş yetiştirmenin amaç olduğu bir yapı tarih derslerinin diğer temel özellikleri arasında idi. Bu eleştiri ve sancıların doğal sonucu olarak tarih dersi en sevilmeyen içinde zihinsel işlemin olanaklı olmadığı, ezberin kader olduğu bir ders olarak görüyordu.

Tüm bu sıkıntılara karşın, daha sonra dünyadaki farklı eğitim sistemlerini de etkileyecek, yeni yaklaşım İngiltere'den gelmiştir. İngiltere Okullar Konseyi, 1972 yılında Okul Tarih Projesi (School History Project) olarak adlandırılan bir projeyle Kanıt Temelli Tarih Öğretimi (evidence-based history teaching) yaklaşımını geliştirdi. "Yeni Tarih" olarak da tanımlanan bu proje, ilkokul düzeyinden liseye, öğretim programlarından ders kitaplarına, sınıf içi etkinliklerden ölçme ve değerlendirmeye dek tüm eğitim basamaklarını bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırdı. Kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesindeki iki felsefi temel üzerinde şekillenmiştir.

Bunlardan birincisi bu yaklaşımın eğitim boyutunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede sorgulama temelli tarih öğretimi yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme anlayışının ana ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açılarını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmeni/ders kitabı yazarı, tüm doğruları ve yaklaşımı belirleyen birer "otorite" figürü olmaktan çıkıyordu. Bunun aksine onlar, yukarıda anılan öğrenme ortamlarını hazırlayan, karşılaşılan problemleri çözen, öğrencilerin tarih ile ilgili konularda farklı boyutları görmesini sağlayan "rehber" kişiler olarak işlev görmektedir.

Kanıt temelli tarih öğretiminin dayandığı diğer boyutu da, konu alanı olan tarihin metodolojisi, disiplinin tarihsel bilgiyi üretme sistematiği oluşturmuştur. Disipliner anlayış ve uzmanlığın metodolojik çerçevesinin öğrenciye tanıtılması "Yeni Tarih" anlayışının en önemli hareket noktası olarak görülmektedir. Bu çerçevede ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir.

"Kanıt temelli tarih öğretimi", tarih dersinin öğretimine ilişkin yapılandırmacı anlayış temelli çağdaş bakış açısını kapsayan bir yaklaşımdır. Tarih disiplininin temel anlayışı ile metodolojik kavram ve söylemlerinin öğrenciye tanıtılması ve bu temelde becerilerin oluşturulması "kanıt temelli tarih öğretimi" anlayışının en önemli hareket noktasıdır. Bu çerçevede tarih öğretiminde ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılmasına ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasına verilmiştir. Böylelikle öğrencileri edilgen birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine –büyük oranda- gerek kalmıyor; öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorum üretim sürecine etkin katılımları ile tarih öğretiminde düşünsel ve metodolojik bir boyut yaratılıyordu. Bu boyutla öğrenci, tarihte tartışmalı konuları irdeliyor; tarihçilerin Farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görüyor; tarihsel bilgi ve yorumdaki bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel önyargıları anlayarak birinci ve ikinci elden kaynaklara şüpheyle yaklaşılmasını, güvenilirliklerinin sorgulanması gerektiğini algılıyordu (Kabapınar, 2016).

Bu çerçevede kanıt temelli tarih öğretimi, öğrencilerin kimlik ve değer yargılarının gelişiminde kişisel anlam yaratacak, kişisel tavır alışları cesaretlendirecek bir etkinlik olarak görülmekteydi. Nitekim Fines (1994) da tarih derslerinde anlamın oluşturulması için öğrencilerin tarihçi gibi çalışmaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Tarihçinin çalışma sürecinin öğrenciler tarafından anlaşılamamasının, tarihsel bilginin nasıl ortaya çıktığına dair deneyim kazanamamasının, öğrenciyi ders kitabındaki bir dizi iddiayı ezberlemekle baş başa bıraktığını ifade etmektedir. O'na göre öğrencinin tarih öğretiminde etkin olmasının yolu dokümanlarla çalışmaktan geçmektedir. Çünkü dokümanlar ve dokümanlarla çalışma tarihin anlamlandırılmasının yoludur. Nichol (1996) ise tarih derslerinde öğrencilerin önüne dokümanlarla/kanıtlarla çıkmanın öğrencilerde tarihçilerin bilgiyi oluşturma süreçlerine ilişkin bir algı geliştirme, yapabildikleri ölçüde tarihçilerin bu deneyimlerini etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirme olanağı sağladığını ifade etmektedir. Bunun ardından da öğrencilerin karşılaşacakları tarih sorunlarına tarihçinin yöntemi ile yaklaşabilme perspektifi kazandırabileceğini belirtmektedir.

Yukarıdaki tüm bu açıklama sistematiği salt tarih için geçerli değildir. Aynı yaklaşım pekâlâ sosyal bilgiler öğretimi için de geçerli olabilecektir. Bu çerçevede kanıt temelli öğretim yaklaşımı sosyal bilgiler dersinin bileşenleri içerisinde yer alan vatandaşlık, coğrafya, arkeoloji, ekonomi, sosyoloji, psikoloji gibi alanların konularının öğrenci önüne getirilme sürecinde de kullanılabilir. Bunların dışında kanıt temelli öğrenme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'nde de kullanılabilir mi?

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, dinin anlaşılmasında farklı bakış açıları geliştirir mi?

Din, Allah tarafından gönderilen, peygamber tarafından tebliğ edilen, akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle güzel işlere yönlendiren, dünya ve ahiret mutluluğunu amaçlayan ilahi kurallar bütününe denir. İnsanlar içinde bulundukları her dönemde, toplumsal gereksinimleri belirleme konusunda etkili olmuşlardır. Toplumsal gereksinimleri ve toplumsal kuralları belirlerken dinden oldukça yararlanmışlardır. Belirlenen bu kurallar eğitim ve kültür yoluyla nesilden nesile aktarılmıştır. İster kültürden öğrenilmiş olsun ister ilahi kaynaklı metinlerden öğrenilmiş olsun, dini ritüeller/ibadetler hakkında çok fazla araştırma yapılmış, fakat tüm insanlar tarafından kabul edilecek nesnel bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Bu ritüeller/ ibadetler ya olduğu gibi ya da çok az farkla yüzyıllardır yapılmaya devam edilmiştir.

Din bütün toplumlarda yer alan bir olgudur. İnsanlar arasında dini inkâr edenler olmakla beraber, inanların içinde yaşadıkları toplumun muhakkak bir dini yaşayışı vardır. Din, sadece bireysel bir ihtiyaç değil aynı zamanda toplumsal bir ihtiyaçtır. Din yapısı gereği hayatın her alanına dair uygulamaları olan bir kurumdur. Din

edebiyatta, sanatta, mimaride kendini göstermektedir. Aynı zamanda din, birçok ahlaki ve kültürel davranışın kaynağı olmuştur. Bireysel açıdan baktığımızda din, bireyin özgürce karar vermesine yardımcı olur. Durum böyle olunca toplumu ve kültürü anlamak için kültürün bir ögesi olan dini konular öğretim programı içinde varlığını muhakkak devam ettirilmelidir. Öğrencinin dindar olup olmamaya, inanıp inanmamaya karar verebilmesi için dinin ne olup olmadığını bilmesi gerekir. Aksi durumda öğrencinin çeşitli düşünceler arasında karar verirken dini yorumun olmaması bir eksiklik olacaktır.

Yöntem

Kanıt Temelli Öğrenme anlayışı merkezinde hazırlanan "Kurban ve Oruç'' ibadetleri konularının sınıf içinde öğretimini gerçekleştirmek, ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek ve konuların öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. DKAB dersinde KTÖ yöntemiyle ilgili bir çalışma olmadığı için sonucu önceden tam olarak öngörülemeyen bir çalışma olmuştur. Bu çalışma için iki ay süren bir ön hazırlık süresi tamamlanmıştır. Bu süreçte yapılacak olan çalışmanın amacı net olarak belirlenmiştir. Söz konusu olan araştırma konuları ile ilgili bilgi ve dokümanlar çeşitli kaynaklardan edinilmiştir. Elde edilen bilgi ve dokümanlar sınıflandırılmış, gerekli analiz çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın öğrenci seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrenciler aynı sınıf seviyesinde olup farklı şubelerden ve gönüllü olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma, nitel bir araştırma olup eylem araştırması modeli ile gerçekleştirilmiştir. Kanıt temelli öğrenme anlayışı temelinde hazırlanan "kurban" ve "oruç" konusu öğrencilerle 5 ders saati süresince işlenmiştir. Kurban ve oruç ibadetlerinin temel bilgileri açıklanarak başlayan çalışma son algı anketi ile bitirilmiştir. Toplamda beş ders saati süren ve Kanıt Temelli Öğrenme anlayışı merkezli hazırlanan derslerin temel materyalleri, kurban ibadetinden 11 farklı kanıt, oruç ibadetinden ise 10 farklı kanıttan oluşan çalışma yapraklarıdır. Yazılı ve görsel, kutsal metinlerden alınan farklı kanıtlar ile ikinci elden kanıtlar öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler kanıtları incelemiş ve öğrenme sürecinde ''öğrenme, anlama, irdeleme'' temelli soruları yanıtlamışlardır. Süreç boyunca gerçekleştirilen etkinlikler ise; kurban kesmenin ibadet olduğunu savunan bir grup ile kurban kesmenin gelenek olduğunu savunan diğer grup ile münazara, kurban kesimiyle alakalı genel düşüncelerini ve çözüm önerilerini sunacakları bir kompozisyon yazma olmuştur. Oruç ibadeti ile ilgili ise zıt panel gerçekleştirilmiştir.

Kanıt Temelli Öğrenme Kapsamında Hazırladığımız Kurban ibadeti ve ve Oruç İbadeti İle İlgili Dört Kanıt

Kanıt 5: Kuran-ı Kerim'den kurban ile ilgili ayetler

(لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَعْلُومَاتٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ ۖ فَكُلُوا مِنْهَاوَأَطْعِمُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ "Kendilerinin menfaatlerine (faydalandıkları şeylere) şahit olsunlar. Ve onları, rızıklandırdığı hayvanların üzerine belli günlerde Allah'ın ismini ansınlar (kurban kessinler). Böylece ondan yeyiniz ve muhtaç fakirleri doyurunuz!"

Hac suresi 28. Ayet

(وَلِكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنْسَكًا لِيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ ۗ فَإِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ فَلَهُأَسْلِمُوا ۗ وَبَشِّرِ الْمُخْبِتِينَ)

"Her ümmet için, Allah'ın kendilerine rızık olarak verdiği hayvanlar üzerine ismini ansınlar diye kurban kesmeyi meşru kıldık…"

Hac suresi 34 ayet

(فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ ("O halde Rabbin için namaz kıl ve kurban kes."

Kevser suresi 2. Ayet

Kanıt7: Kurban kesmek hayvan katliamı mı?



Yıllardır kurban kesiminin yasaklanması için mücadele veren (Belçika'daki) GAİA Derneği, Kurban Bayramı öncesi koyunların acı çektiklerini vurgulamak amacıyla reklam panolarına gözü kanlı koyun afişleri astırdı. Tepkilerin ardından Müslümanların yoğunlukta yaşadıkları bazı mahallelerde afişler kaldırılırken, diğer mahallelerde afişlerin reklam panolarında yer almaya devam ettiği görüldü.

http://www.mynet.com/haber/dunya/belcikali-muslumanlari-kizdiran-afis-3230176-1 Kasım 2017

Ara Etkinlik 1: Kurban kesmeyi Belçikalı hayvan hakları savunucuları açısından değerlendirecek olsaydınız neler söylerdiniz?

Kanıt 7: hoşgörü dini islamla bağdaşmayan bir haber

Bursa'da baba-oğula oruç dayağı iddiası!

Bursa'nın Mudanya ilçesinde akıl almaz bir olay yaşandı. Oruç tutmadıkları gerekçesiyle bir grup, baba ve oğlu darp etti. Bursa'nın Mudanya İlçesinde dün akşam saatlerinde deniz otobüsü ile İstanbul'a gitmek için kafeteryada bekleyen baba ile oğul, iddiaya göre oruç tutmadıkları için bir grubun saldırısına uğradı. **Saldırgan 'Neden Oruç Tutmuyorsunuz?' Dedi Yumrukladı!** Kafeteryada çalışan bir görevli, "Dört kişi gelip kafeteryanın açık hava bölümünde oturan ve yemek yiyen baba ve oğlu ile 'neden oruç tutmuyorsunuz' diyerek tartıştı. Aralındaki restleşme, kavgaya dönüşünce, baba ve oğlu yumruk darbelerine hedef oldu. Vatandaşlar bu kişilerden şikâyetçi olmalarını istedi. Ancak dayak yiyen kişi, 'firma şikâyetçi olsun' diyerek mekândan ayrıldı. **Posta Gazetesi 29 Mayıs 2017**

Kanıt 8: Oruç tutmanın farz olduğuna dair ayetler

)لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ قَبْلِكُمْ عَلَى الَّذِينَ مِنْ كُتِبَ كَمَا الصِّيَامُ عَلَيْكُمُ كُتِبَ آمَنُوا يَا أَيُّهَا الَّذِينَ (

"Ey iman edenler, oruç, sizden öncekilere farz kılındığı gibi size de korunasınız diye farz kılındı."

Bakara suresi 183. Ayet

ۖ طَعَامُمِسْكِينٍ فِدْيَةٌ يُطِيقُونَهُ ۚ وَعَلَى الَّذِينَ أُخَرَ أَيَّامٍ مِنْ فَعِدَّةٌ سَفَرٍ أَوْ عَلَىٰ مَرِيضًا ۚ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَعْدُودَاتٍ أَيَّامًا(
)تَعْلَمُونَ كُنْتُمْ لَكُمْ ۖإِنْ خَيْرٌ تَصُومُوا لَهُ ۚوَأَنْ خَيْرٌ فَهُوَ خَيْرًا تَطَوَّعَ فَمَنْ

"Oruç, sayılı günlerdedir. Sizden kim hasta, ya da yolculukta olursa, tutamadığı günler sayısınca başka günlerde tutar. Oruca gücü yetmeyenler ise bir yoksul doyumu fidye verir. Bununla birlikte, gönülden kim bir iyilik yaparsa (mesela fidyeyi fazla verirse) o kendisi için daha hayırlıdır. Eğer bilirseniz oruç tutmanız sizin için daha hayırlıdır. " Bakara Suresi 184. ayet

أَوْ مَرِيضًا كَانَ ۖ وَمَنْ الشَّهْرَفَلْيَصُمْهُ مِنْكُمُ شَهِدَ ۚ فَمَنْ وَالْفُرْقَانِ الْهُدَىٰ مِنَ وَبَيِّنَاتٍ لِلنَّاسِ هُدًى الْقُرْآنُ فِيهِ أُنْزِلَ الَّذِي رَمَضَانَ شَهْرُ (
)وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ هَدَاكُمْ عَلَىٰ مَا اللَّهَ وَلِتُكَبِّرُوا الْعِدَّةَ الْعُسْرَوَلِتُكْمِلُوا بِكُمُ يُرِيدُ وَلَا الْيُسْرَ بِكُمُ اللَّهُ يُرِيدُ ۖ أُخَرَ أَيَّامٍ مِنْ فَعِدَّةٌ سَفَرٍ عَلَىٰ

"O sayılı günler, insanlar için bir hidayet rehberi, doğru yolun ve hak ile batılı birbirinden ayırmanın apaçık delilleri olarak Kur'an'ın kendisinde indirildiği Ramazan ayıdır. Öyle ise içinizden kim bu aya ulaşırsa, onu oruçla geçirsin. Kim de hasta veya yolcu olursa, tutamadığı günler sayısınca başka günlerde tutsun. Allah,

size kolaylık diler, zorluk dilemez. Bu da sayıyı tamamlamanız ve hidayete ulaştırmasına karşılık Allah'ı yüceltmeniz ve şükretmeniz içindir." Bakara Suresi 185. ayet

Bulgular

Kurban Kesmek İbadet midir Gelenek midir ?

Kurban kesmeyi ''ibadet olarak gören öğrenciler'' de ''gelenek olarak gören öğrencilerin'' de kurban kesilirken yapılan yanlış davranışlardan rahatsızlık duyduğu gözlemlenmiştir. Öyle ki bu davranışların yanlışlığını kabul edip kendilerince düzeltmeye çalışmaları, konuyu ne kadar çok içselleştirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin durumu ele alırken ibadet olması ya da gelenek olması fikrinden ziyade ortada bulunan davranışın yanlışlığına odaklandıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden alınan çözüm önerileri göstermiştir ki her bir öğrenci durumu farklı bakış açılarıyla ele almış ve durumun farklı taraflarını ortaya koymuştur. Böylece kurban kesmenin gelenek veya ibadet olduğu konusunda fikir ayrılığı yaşayan öğrencilerin, insanlar tarafından yapılan yanlışları görebilme ve bu yanlışların düzeltilmesi gerektiği konularında aynı fikirde birleştikleri gözlenmiştir.

Oruç Tutarak Aç Kalmak İnsanın Nefsini Terbiye Eder mi?

Oruç ibadeti ile ilgili öğrencilerle zıt panel etkinliği yapılmıştır. Bazı insanların oruç ibadeti konusunda eksik ya da yanlış bilgi sahibi oldukları ve bu ibadeti bilinçli olarak yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yine bazı insanların kişisel kararlarından ziyade toplum baskısından dolayı oruç ibadetini yerine getirebilecekleri fikri ortaya çıkmıştır. Toplum tarafından dışlanma ya da gerçek bir Müslüman tablosu sergileyemediği için mutsuz olacağı fikrinin insanları bu ibadeti yapmaya zorlayacağı görüşüne varıldı. Bununla birlikte hem kişiyi hem de toplumu ilgilendiren bu ibadetin yapılış amacının tam olarak bilinmesinin ile kişisel ve toplumsal huzura katkı sağlayacağı görüşüne varılmıştır.

Tartışma

Ders içi etkinlikte öğrencileri savundukları konularda, fikir belirtmelerinde serbest bırakmak onların daha fazla istekli olmalarını sağlamıştır. Özellikle tartışılamaz zannettikleri ''Din'' ile alakalı konular hakkında fikir beyan etmek için kendilerine imkân tanınması, özgüvenlerini arttırmaya yardımcı olmuştur. Dolayısıyla

Kanıt Temelli Öğrenme bağlamında yapmış olduğumuz çalışmada cevabını aradığımız ''Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, dinin anlaşılmasında farklı bakış açıları geliştirir mi?'' sorusunun, görüşlerine başvurduğumuz akademisyen ve öğretmenler ile etkinliğe katılan öğrencilerin gerek etkinlik sırasında vermiş olduğu cevaplardan gerekse etkinlik sonrasında yapılan yorumlardan genel itibariyle cevabını olumlu bir şekilde almış bulunmaktayız. Kanıt Temelli Öğrenme öğretim programlarında yer alan bütün derslerde uygulanabileceği gibi ilköğretim ve ortaöğretim DKAB derslerinde de uygulamak mümkündür.

Sonuç

Ülkemizde özellikle 5-8. Sınıf öğrencilerinin DKAB dersinin daha çok inanç temelli konularını anlamakta görece güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler yeterince anlamadıkları bu konuları kendilerince mantıklı bir çerçeveye yerleştirebilmek için oldukça fazla soru sormaktadırlar. Tam da bu noktada kanıt temelli öğrenme bu öğrenciler için çok uygun bir öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır. Dini kavramların açıklanarak anlatılması, öğrencinin zihinsel gelişimin de ve olgunlaşma sürecin de katkı sağlayacaktır.

Gerçekleştirilen Kanıt Temelli Öğrenme bağlamında, Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersinin Kurban ve Oruç konuları öğrencilere kanıtlarıyla birlikte sunulmuştur. İlk kez böyle bir çalışmada bulunan öğrencilerin çoğu bu etkinlikte birbirinden farklı cevaplar vermişlerdir. Bazı öğrencilerin kanıtları değerlendirirken ailelerinden ve çevresinden öğrendikleri dini bilgilerin etkisinde kalarak yorum yaptıkları da gözlemlenmiştir. Öğrenciler sınıfta kanıtları savunurken demokratik bir ortam oluşturulmuş bu da onların kendilerini özgürce ifade etmelerini sağlamıştır

Kaynakça

Kuranı Kerim Meali, Diyanet İşleri Başkanlığı

Altaş, N. (2003). "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi", Dini Araştırmalar Dergisi, Ankara, c. 6, s. 17, ss. 215-240

Nichol, J. (1996) Tarih Öğretimi (çev. M. Safran), Ankara, Çağrı Matbaacılık,

Tosun, C. (2017)Din Eğitimi Bilimine Giriş, Ankara: Pegem Akademi,s.95

Yıldız, Z. (2016)Din Öğretiminde Mesleki Gelişimin Anahtarı Yansıtıcı Düşünme, Ankara: Pegem Akademi,s.68

Kabapınar,Y.(2016) Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: PegemA

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Türkiye'de Harita Okuryazarlığı Becerisi İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Doç. Dr., Bülent Aksoy

Gazi Üniversitesi, baksoy28@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Kaplan

Gazi Üniversitesi, kaplanmmt@outlook.com

Özet

Harita okuryazarlığı, bireye düşünce, eylem, obje, grafik ve sembolleri anlama ve yorumlama imkânı vererek, yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirmede etkin öğrenmelerle problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlamaktadır. Haritalar evrensel bir iletişim aracıdır. Bu iletişim dilini anlayabilmek birtakım becerileri gerektirir. Harita becerileri ile öğrenciler ilk olarak ilkokul ve ortaokulda sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla ortaöğretimde ise coğrafya dersi aracılığıyla tanışmaktadırlar. Öğrencilerin harita okuryazarı olabilmeleri, harita okuryazarlığı alt becerilerini kazanmaları; bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Her ülkenin kendi eğitim sisteminde geniş yer verdiği harita okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırma noktasında çeşitli değişkenlerin etkisi söz konusudur. Eğitim sistemlerinin girdi, işlem, çıktı ve dönüt süreçleri dikkate alındığında bu süreçlerde yer alan her bir değişkenin bu becerinin kazandırılmasında etkili olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar bu duruma yönelik araştırmalar yapmışlardır ve halen yapmaktadırlar. Ülkemizde de harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış araştırmalar mevcuttur. Ancak ülkemizde harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalarda genel eğilimin nasıl olduğu, araştırmaların hangi yönlerde ilerlediği bilinmemektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada ülkemizde harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış olan tezlerde genel eğilimi belirlemek temel amaçtır. Bu amaç doğrultusunda harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yazılmış tezler belli başlı bazı anahtar kelimeler doğrultusunda taranmıştır. Daha sonra ulaşılan tezler araştırma konusuna uygunluk bakımından incelenerek uygun olmayan tezler kapsam dışı bırakılmıştır. Konuya uygun olan tezler çeşitli değişkenler açısından incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Veriler Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Merkezi sitesinde (http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) yer alan ilgili tezlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenen veriler kodlanarak bulgular halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili 23 tez araştırmasının yapıldığı tespit edilmiştir. Üniversite dağılımına göre nicelik olarak en çok araştırmanın Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı, araştırmalarda en çok öğrenci grubu üzerinde araştırmalar yapıldığı, yöntemlere göre dağılımda en çok tarama yöntemi ile araştırmaların yapıldığı, değişkenler bakımından en çok cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin incelendiği gibi bulgular tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmaların katılımcı grubu olarak en çok öğrenciler üzerinde yapılması, öğretmen ve dokümanlar üzerinde yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmamasından dolayı harita okuryazarlığı becerisi bağlamında öğretmenlere ve dokümanlara yönelik araştırmaların yapılması ilgili araştırmacılara önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harita okuryazarlığı, Harita becerileri, Harita, Literatür tarama, Beceri.

Research Trends in Theses on Map Literacy Skills in Turkey

Summary

Map literacy enables the individual to understand and interpret ideas, actions, objects, graphs and symbols, to create awareness of lifelong learning, and to develop problem-solving skills through effective learning in this awareness. Maps are a universal communication tools. Understanding this communication medium requires a number of skills. Students are first introduced to map skills in primary and secondary schools through social studies courses and through secondary education to geography courses. To be able to become a map literate, to gain sub-skills of map literacy; it depends on the effective use of these skills. Various variables have the effect of giving the map literacy skills that each country gives wide scope in their education system. When input, processing, output and feedback processes of education systems are taken into consideration, it is known that each variable in these processes is effective in gaining this skill. Researchers have done research on this situation and they still do. In our country, there are researches about map literacy. However, it is not known what the general trend is in the researches about the map literacy skills in our country and in which directions the researches are going on. From this point of view, it is the main objective of this study to determine the general trend in theses about map literacy skills in our country. For this purpose, the theses written about map literacy skills were scanned according to certain key words. The theses later were examined in terms of conformity with the research subject and the inappropriate theses were excluded from the scope. The theses according to the subject were examined in terms of various variables and the findings were reached. The research was carried out using the method of document analysis. The data were obtained from the related theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education (http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/). Content Analysis technique was used in data analysis. The data analyzed in accordance with the content analysis technique are coded and presented as findings. As a result of the research, 23 thesis researches about map literacy skills were determined. According to the distribution of the university, it was determined that most of the researches were conducted in Gazi University and the researches were mostly conducted on the student group. According to the methods, it was seen that survey method was used the mostin the distribution. The variables such as gender, class level, school type, and family income level were examined in terms of variables. Based on the results of the research, it is recommended that researchers should conduct research on teachers and documents in the context of map literacy skills due to the fact that most researches are done on most students as participants group, and researches on teachers and documents are not sufficient.

Keywords: Map literacy, Map skills, Map, Literature review, Skills.

Giriş

İnsanoğlu yaratılışından bu yana bir ihtiyaç olarak içinde yaşadığı çevreyi bilmek ve bu ortam dahilinde gezdiği güzergahı, yaşamını sürdürdüğü mekanları öğrenip buna göre yönünü belirlemeye gayret sarf etmiştir. (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006, s. 14). İnsanların yaşamını sürdürdüğü mekanları bilebilmeleri, o mekanları tanıma durumlarına bağlıdır. Çevreyi tanıma olgusu çok eski çağlardan günümüze kadar süregelmektedir. İnsanların çevrelerini anlamlandırma süreci başlangıçta mağara duvarlarına çizdikleri çeşitli şekillerle başlamış daha sonra bu şekillere anlaşılır bir biçim verilerek kâğıt üzerine değişik figür ve kalıplarla aktarılabilir bir duruma getirilmiştir. İnsanların çevrelerini ve dünyayı tanıma ve anlama ihtiyaçları, onlara bu konuda yeni araç ve yöntemlerin geliştirilmesine fırsat vermiştir. Bu araçlar içerisinde insanın çevresiyle ve dünyayla iletişim kurmasını

sağlayan en etkili ve kalıcı araç haritalardır. (Yomralıoğlu, 2009, s. 2). Harita; Dünyanın tamamının veya bir bölümünün- coğrafi, politik, jeolojik vb. özellikleri- belli bir ölçek (oran) dahilinde küçültülerek düzleme aktarılmasıdır. (Durmuş, 2013, s. 68; Ünaldı, 2012, s. 1; Sanır, 2000, s. 137; Şahin, 1998, s. 113). Durmuş (2013)' a göre "Harita coğrafyanın dili ve Esperantosu- Uluslararası iletişim dili olarak tasarlanmış, işaretlerin kullanımı ile farklı dilleri kullanan kişiler arasındaki iletişim zorluklarını ortadan kaldırdığı düşünülen yapay dil- dur." (s.66). Harita dilinin anlaşılabilmesi için bu dilin kural ve yapısını bilmek gerekir. Bu da haritayı oluşturan öğelerin ve özelliklerin incelenerek ve bunların birleştirilerek sentezlenmesini içeren uygulama ve alıştırmalarla mümkündür. (Demiralp, 2009, s. 957). Her toplum için önem arz eden haritalar evrensel bir iletişim aracıdır denilebilir. Hayatımızın birçok alanında geniş bir kullanım alanına sahip olan haritaların insana faydaları hayatın her alanında kendini göstermektedir. Haritalar askeri, idari, siyasi, ulaşım gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Petrol mühendisleri, jeologlar, politikacılar ve yerel yöneticiler gibi çeşitli meslek gruplarında çalışan insanlar günlük hayatlarında haritalardan sıkça faydalanmaktadırlar. Hangi meslek grubundan olursa olsun bu insanlar harita bilgisi ve becerisi ile ilk olarak sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri aracılığıyla tanışmışlardır. (Koç ve Aksoy, 2014, s. 362).

Haritaların dilini anlayabilmek ve harita ile ilgili bilgileri yorumlayabilmek bir beceri gerektirir. (Koç ve Aksoy, 2014, s. 362). Harita kullanma ve yön bulma becerisine sahip bireyler yetiştirmek her ülkenin en önemli amaçlarından biridir. Ülkeler bu amacı gerçekleştirebilmek adına ilk ve ortaöğretim programlarında bu beceriye geniş bir yer vermektedirler. (Tuna, Demirci ve Gültekin, 2012, s. 212). İlk ve ortaöğretim programlarında kazandırılması öncelikli beceriler arasında yer alan harita becerilerinin kazandırılmasında sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri hayati derecede bir öneme sahiptir. (Koç ve Aksoy, 2014, s. 362). Harita becerilerinin kazandırıldığı derslerden biri olan coğrafyayı Şahin (1998) şöyle tanımlamaktadır: "Coğrafya, insanın içinde yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan- doğal çevre etkileşimini ve bu etkileşim sonucu insanın ortaya koyduğu beşerî ve ekonomik etkinlikleri kendi prensipleri çerçevesinde inceleyerek sonuçlarını açıklayan bilimdir." (s.3). Coğrafya kavramı hemen herkesin zihninde haritayı çağrıştırmaktadır. Coğrafya ile harita birçok kişi tarafından özdeşleştirilmektedir. (Şahin, 1998, s. 113). Haritacılık coğrafyanın ayrılmaz bir parçası olarak coğrafyanın doğuşundan günümüze kadar önemini korumuştur. (Oruç, Tokcan ve Demirkaya, 2006, s. 14). Coğrafya alanında bugüne kadar bulunan en eski belgenin M.Ö 2400-2700 yılları arasında Babil'de yapıldığı kabul edilen ve Babilliler'e ait bir harita olması haritanın coğrafya bilimi içindeki önemini göstermektedir. (Şahin, 1998, s.35). Harita becerilerinin kazandırılmasında önem arz eden bir diğer alan da yukarıda ifade edildiği gibi sosyal bilgilerdir. "Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar

yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır." (Öztürk, 2013, s. 4). Sosyal bilgilerin dikkat çeken en önemli özelliklerinden birisi disiplinlerarası bir yapıya sahip olmasıdır. Sosyal bilgiler, bireyin toplum içinde nitelikli, mantıklı düşünebilen, karar verme becerisi gelişmiş, kültürel mirası özümseyen, etkin ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi amacıyla içeriğini tarih, coğrafya, psikoloji, felsefe, sosyoloji, arkeoloji, antropoloji, edebiyat, hukuk, siyaset vb. sosyal ve beşerî bilimlerden alıp amaçlarına uygun olarak bütünleştiren ve bu içeriği disiplinlerarası bir anlayışla öğrenciye sunan bir alandır. (Demir ve Akengin, 2011; Dönmez, 2003; Erden, t.y; Öztürk, 2012). Bu yönleriyle bakıldığında sosyal bilgilerin yararlandığı disiplinlerden biri olarak coğrafya sosyal bilgilerin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Teknolojik gelişmeler ile beraber değişen çağa ayak uydurabilmek, çevresini ve dünyayı bilen uyumlu bireyler yetiştirmek hem sosyal bilgiler hem de coğrafyanın önemli amaçlarından biridir. Sosyal bilgiler ve coğrafyanın en önemli amaçlarından biri bireyin çevresini ve dünyayı tanıması için ona harita kullanmayı öğretmektir. Haritalar sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinin vazgeçilmez araçlarından biridir. (Erden, t.y., s.39). Önceleri coğrafya dersi programı içinde yer alan harita becerileri sonrasında ise sosyal bilgiler dersi programı içinde, cumhuriyetten günümüze kadar 1924, 1926, 1936, 1948, 1968,1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. (Sönmez ve Aksoy, 2013, s. 270). Eski programlarda harita okuma ve atlas kullanma olarak geçen harita becerileri Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yenilediği öğretim programlarıyla birlikte harita okuma ve atlas kullanma becerisi yeni öğretim programına 'harita okuryazarlığı becerisi' olarak değiştirilerek dahil edilmiştir. (MEB, 2018, s. 8). "Harita okuryazarlığı, bireye düşünce, eylem, obje, grafik ve sembolleri anlama ve yorumlama imkânı vererek, yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirmede etkin öğrenmelerle problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlayabilmektedir." (Duman ve Girgin, 2007, s. 185). Geçmişten günümüze teknolojik gelişmelere bağlı olarak birçok alanda değişimler yaşanmıştır. "Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir." (MEB, 2018, s. 3). Yaşanan bu gelişmelere paralel olarak günümüzde bireylerden beklenen en önemli rollerden biri harita okuryazarı bir birey olabilmeleridir. Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında yukarıda ifade edildiği gibi sosyal bilgiler ve coğrafya çok önemli bir yere sahiptir.

Çocuklar doğar doğmaz duyu organlarının ve sinir sisteminin gelişimine paralel olarak çevresiyle etkileşim kurmaya çalışır. Çocukta var olan bu etkileşim kurma çabası çevreye ve topluma uyum sağlaması ve toplumsallaşması içindir. Çocuğa içinde doğduğu çevreyi, kültürü, kurumları tanımak ve onun toplumsallaşmasını sağlamak anne ve babaların tek başına üstlenebileceği ve

başarabileceği görevler değildir. Bu nedenle bireyin toplumsallaşmasını sağlamak belli bir sistem dahilinde eğitim aracılığıyla yapılmaktadır. (Erden, t.y., s.4). Eğitimi insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için işe koşulan açık bir sistem olarak değerlendiren Sönmez (1994, s.16)'e göre eğitim sistemi girdiler, işlemler, çıktılar ve dönüt olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. (Sönmez, 1994, s.17). Sistemin, hedeflerini gerçekleştirmesi için dışardan alınan ve gerekli olan öğrenci, yatırım, personel, araç-gereç, yeni bilgi, fiziksel ihtiyaçlar gibi değişkenler sistemin girdilerini, girdileri hedefler doğrultusunda uygun ve etkili işlemlerle kullanarak biçimlendiren öğrenci katılımı, ünite sırası, pekiştireçler, araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, öğretmen, öğrenme ortamı , zaman gibi değişkenler işlemleri, sistemin hedeflerini ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik yapılan ölçmeler sonucu elde edilen istendik davranışlar, istenmedik davranışlar, yeni deneyimler, elde edilen ürünler, öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel erişişi gibi değişkenler çıktıları ve son olarak sistemin etkililiği hakkında sisteme gerekli yerde ve zamanda bilgi veren işlemler ise eğitim sisteminin dönüt öğesini oluşturmaktadır. (Sönmez, 1994, s. 17-22). Yukarıda da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde eğitim sisteminin girdi, işlem veya çıktı öğelerine ait çeşitli değişkenlerin etkisi vardır. Araştırmacılar kendi alanlarıyla ilgili konularda öğretimin etkililiğini, öğretimde çeşitli değişkenlerin etkisini ele aldıkları çalışmalarla değerlendirmektedirler. Son zamanlarda öğretiminde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin incelendiği ve değerlendirildiği konulardan biri de harita okuryazarlığı becerisidir. Harita okuryazarlığı becerisinin önemi bir önceki paraflarda dile getirilmiştir. Birçok ülke tarafından önemle üzerinde durulan bu beceri birçok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla araştırılmıştır. Ülkemizde de harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. (Abbak, 2016; Akar, 2008; Aksoy, 2012; Aktürk, 2012; Cendek, 2015; Çelik, 2006; Demiralp, 2006; Ertuğrul, 2008; Güneş, 2016; İnel, 2011; Kartal, 2016; Koç, 2008; Kuzey, 2016; Merç, 2011; Merç, 2017; Öğütveren, 2014; Özcan, 2015; Pala, 2011; Sönmez, 2010; Tanrıkulu, 2010; Uyanık, 2016; Üzümcü, 2007). Harita okuryazarlığı becerisine yönelik yapılan araştırmalar genel olarak öğrencilerin harita becerileri düzeylerini, çeşitli araç ve gereçlerin, yöntemlerin, tekniklerin harita becerileri düzeyine etkisini, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının harita becerilerine yönelik bilgi düzeylerini ve görüşlerini, ders kitaplarının harita becerilerine yönelik içeriğini, çeşitli değişkenlerin harita becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Peki harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalarda genel eğilim nasıldır? Harita okuryazarlığı becerisine yönelik yapılan araştırmalar nereye doğru gitmektedir? Bu beceri ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bulgular birbirini destekliyor mu? Alanyazın incelendiğinde bu sorulara cevap verecek bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle temel olarak bu araştırma yukarıdaki sorulara cevap verecek bir nitelikte tasarlanmıştır. Bu araştırma ile beraber harita

okuryazarlığı bağlamında bu araştırmanın sonuçlarının ilgili kişi ve kurumlara eğitim sistemi boyutuyla kuvvetli bir dönüt oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı harita okuryazarlığı ile ilgili yayımlanmış tezlerdeki genel eğilimi belirlemektir. Alt boyutlara yönelik olarak konu kapsamında harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yapıldıkları yıllara, üniversitelere, katılımcılara/çalışma grubuna, tezlerde kullanılan yöntemlere, incelenen değişkenlere ve tezlerde ulaşılan bulgulara göre genel eğilimin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili verilere ulaşmak için belirlenen problem cümlesi ve alt problemler şunlardır:

Problem cümlesi: Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde genel eğilim nasıldır?

Alt problemler:

1. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin katılımcılara/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
4. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin tezlerde kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
5. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin tezlerde incelenen değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
6. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde ulaşılan bulgulara yönelik genel eğilim nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Son dönemlerde harita okuryazarlığı ile ilgili birçok tez ve makale yazılmıştır. Kimi tezlerde öğrenciler ile çalışılırken kimilerinde de öğretmenler ve öğretim programlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu tür araştırmaların yapılması harita okuryazarlığı becerisini kazandırmak adına her ne kadar önemli olsa da yapılan araştırmalarda genel eğilimin ne olduğu bilinmemektedir. Bu anlamda bu araştırmanın yapılmasıyla harita okuryazarlığı becerisine yönelik yapılmış tezlerde genel eğilimin belirleneceği, hangi noktalarda eksiklerin olduğu, hangi değişkenlerin araştırmalara göre farklı sonuçlar verdiği, ne tür yöntemlerle araştırmaların yapıldığı tespit edilip konuya ilgi duyan araştırmacılara bütüncül bir bakış açısı sağlayacağı ve ilgili araştırmacılara yeni çalışma alanları

belirleyeceği düşünülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın alanda konu kapsamında bazı eksiklikleri gidereceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Merkezi sitesinde paylaşılan tezlerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Gövde Bu çalışma Nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. "Nitel araştırmalar ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği araştırmalardır." (Fraenkel ve Wallen'den aktaran Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). Creswell (2016)'e göre "Nitel araştırmacılar dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek bizzat veri toplarlar." (s.45). Araştırma kapsamında nitel araştırmanın bu yönleri dikkate alınarak araştırma nitel araştırma yönteminin dokuman incelemesi alt yöntemiyle yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (s.189). Doküman incelemesi diğer nitel yöntemlere ek bilgi kaynağı olarak kullanılabildiği gibi tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Mevcut araştırma konusunun ilgili kaynakları inceleme sürecini gerektirmesinden dolayı araştırmanın problem sorusuna yönelik veri sağlayacak en uygun yöntem doküman incelemesidir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle ilgili dokümanlar Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Merkezi sitesinde (http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) taranmıştır. Tarama sonucu ulaşılan dokümanlar incelenerek konuyla ilgili anahtar sözcükler belirlenmiştir. Daha sonra ilgili dokümanlar "harita becerileri, harita, harita okuryazarlığı" ve bunların İngilizcesi olan "map skills, map, map literacy" gibi anahtar sözcükler kullanılarak tekrar taranmıştır. Bu işlemler sonucu ulaşılan dokümanlar konuyla ilişkileri bakımından değerlendirilmiş ve konu hakkında yeterli bilgi içermeyen, eksik olan dokümanlar elenerek asıl dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuş ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

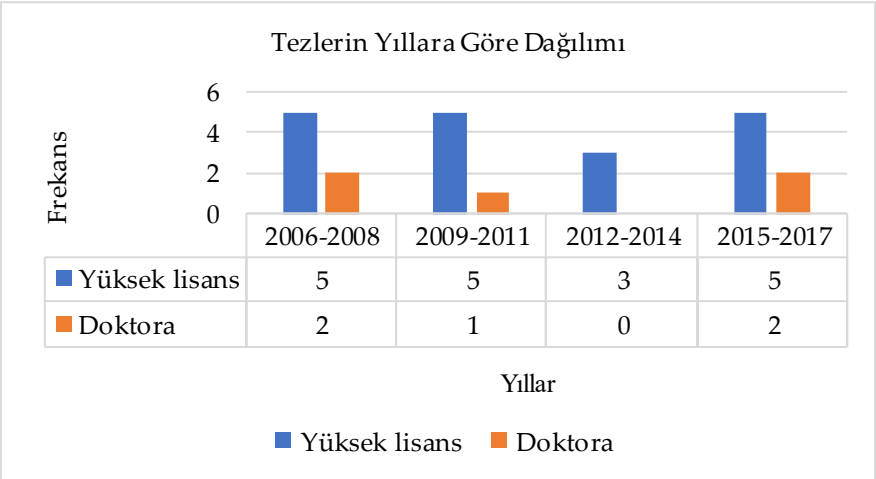
Bu araştırmada verilerin analizi için içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi insan doğasını ve davranışlarını dolaylı yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve sosyal bilimler alanında yoğun kullanılan bir tekniktir. (Büyüköztürk vd., 2013, s. 246). "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır." (Büyüköztürk vd., 2013, s. 246). "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Creswell, 2016, s. 242). Büyüköztürk vd. (2013, s. 247-250)'ne göre içerik analizi şu aşamalardan oluşur:

1) Amaçların belirlenmesi
2) Kavramların belirlenmesi
3) Analiz birimlerinin belirlenmesi
4) Konu ile ilgili verilerin yerini belirleme
5) Mantıksal bir yapının geliştirilmesi
6) Kodlama kategorilerinin belirlenmesi
7) Sayma/sayısallaştırma
8) Yorumlama
9) Sonuçlar

Bulgular

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımına yönelik bulgular:

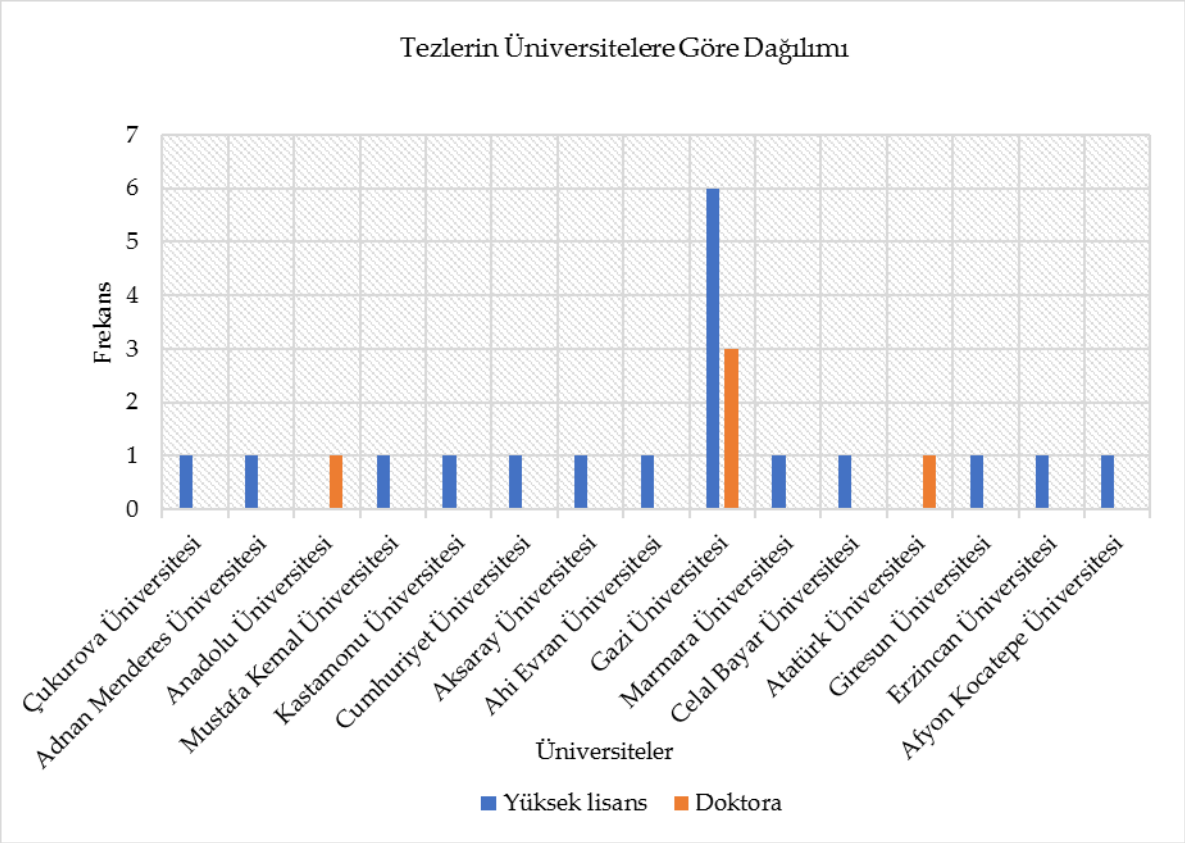


Şekil 1. Tezlerin yıllara göle dağılımı

Harita okuryazarlığı ile ilgili yayımlanmış tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında (Şekil 1.) 2006-2008 yılları arasında 5 adet yüksek lisans tezi, 2 adet doktora tezi, 2009-2011 yılları arasında 5 adet yüksek lisans tezi, 1 adet doktora tezi, 2012-2014 yılları arasında 3 adet yüksek lisans tezi, 2015-2017 yılları arasında 5 adet yüksek lisans tezi, 2 adet doktora tezi yazılmıştır. Harita okuryazarlığı ile ilgili tezlerin en az yazıldığı yıllar 2012-2014 yılları aralığı (f=3) iken en fazla yazıldığı yıllar ise 2006-2008 (f=7) ile 2015-2017 (f=7) yılları aralığıdır. Şekil incelendiğinde harita okuryazarlığı ile ilgili 18 adet yüksek lisans tezi ve 5 adet de doktora tezi olmak üzere toplamda 23 adet tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde yazılan tezler doktora düzeyinde yazılan tezlere göre nicelik olarak daha fazladır. Şekildeki bilgilerden hareketle harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının yıllara göre dağılımında bir dalgalanma olduğu söylenebilir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımına yönelik bulgular:

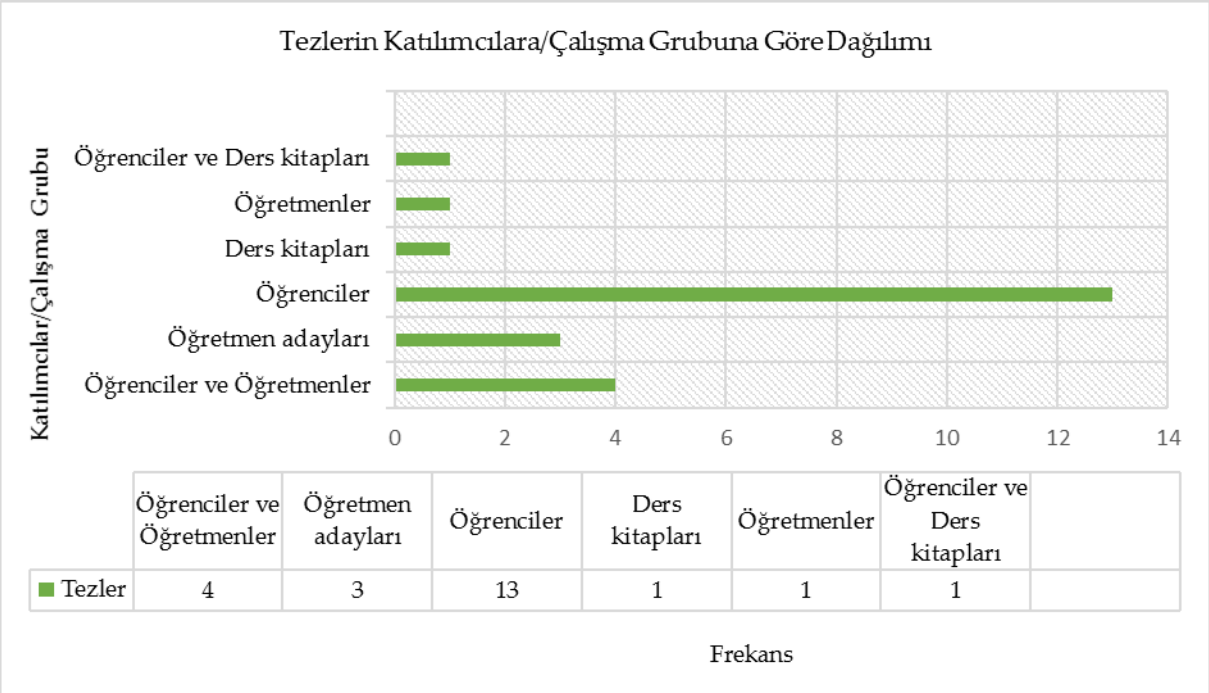


Şekil 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı.

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımına bakıldığında (Şekil 2.) Çukurova Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde birer adet tez çalışması yapılmışken, Gazi Üniversitesi'nde ise toplamda 9 adet tez çalışması yapılmıştır. Ayrıca doktora düzeyinde Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde birer adet, Gazi Üniversitesi'nde ise 3 adet tez çalışması yapılırken diğer üniversitelerde doktora düzeyinde tez çalışması yapılmamıştır. Harita okuryazarlığı ile ilgili yazılmış tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımına bakıldığında Gazi Üniversitesi'nde yapılmış tez çalışmalarının çokluğu dikkat çekmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerin katılımcılara/çalışma grubuna göre dağılımına yönelik bulgular:



Şekil 3. Tezlerin katılımcılara/çalışma grubuna göre dağılımı

Harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılması kuramsal çerçevede değinildiği gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Eğitim sistemlerinin girdi, işlem, çıktı ve dönüt süreçlerinde yer alan çeşitli değişkenler araştırmacıların konusu olmuştur. Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde eğitim sisteminin farklı süreçlerinde yer alan çeşitli değişkenler bu konuda da araştırmacıların temel çalışmalarının odakları olmuşlardır. Şekil 3. incelendiğinde harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış

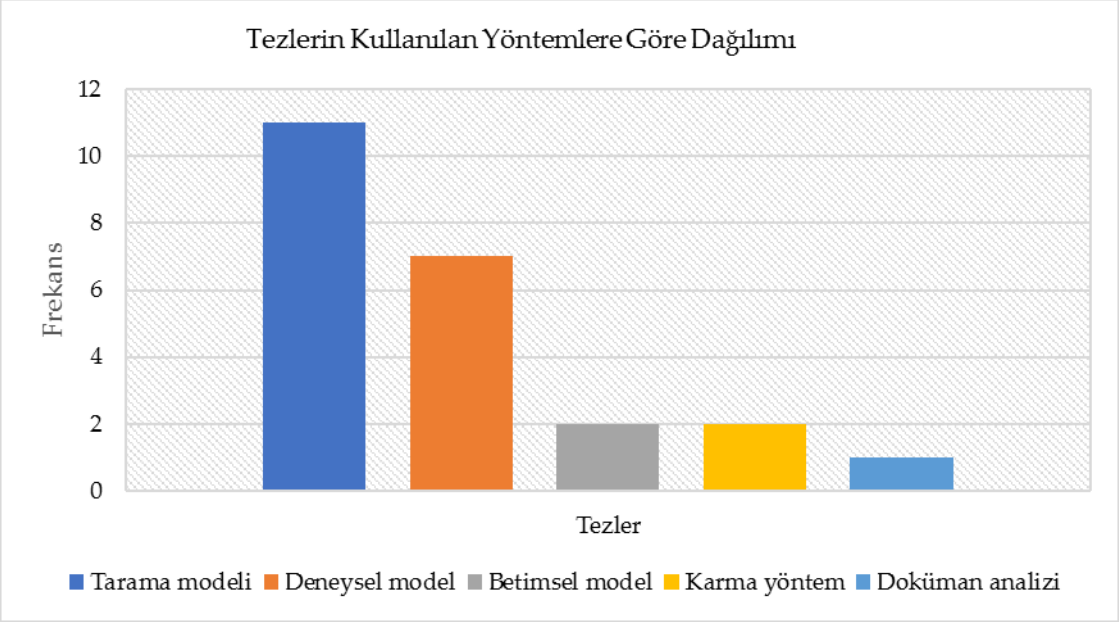
tezlerde ‘öğrenciler ve ders kitapları’, ‘öğretmenler’ ve ‘ders kitapları’ birer kez, ‘öğretmen adayları’ üç kez, ‘öğrenciler ve öğretmenler’ dört kez ve son olarak ‘öğrenciler’ 13 kez tezlerde katılımcı/çalışma grubu olarak yer almışlardır. Şekil incelendiğinde en çok öğrenciler üzerinde araştırmalar yapıldığı en az ise ‘öğrenciler ve ders kitapları’, ‘öğretmenler’ ve ‘ders kitapları’ üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımına yönelik bulgular:

Tablo 1. *Tezlerin kullanilan yöntemlere göre dağilimi*

Yöntemler	**Modeller**	**Frekans**
Nicel Araştırmalar	Tarama Modeli	11
	Deneysel Model	7
Nitel Araştırmalar	Betimsel Model	2
	Doküman Analizi	1
Karma Araştırmalar	Karma Araştırma	2



Şekil 4. Tezlerin Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımına bakıldığında (Şekil 4.) araştırmalarda tarama modeli 11 kez, deneysel model 7 kez, betimsel model 2 kez, karma yöntemler 2 kez ve son olarak doküman analizi ise 1 kez kullanılmıştır. Tablo 1. incelendiğinde harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tez araştırmalarında en çok tarama yönteminin en az ise doküman analizi yönteminin kullanıldığı söylenebilir.

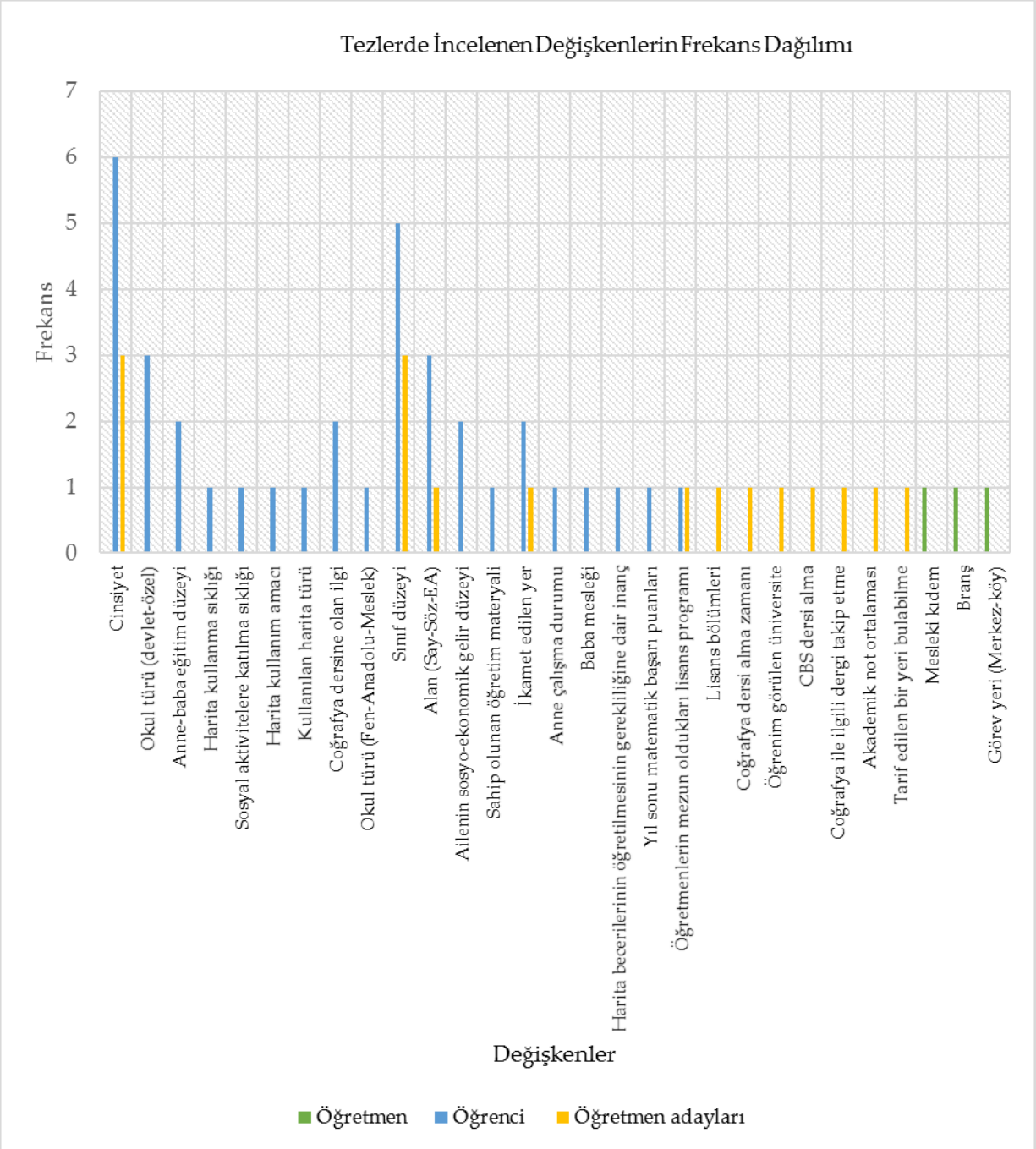
5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde incelenen değişkenlerin (Öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik değişkenler) dağılımına yönelik bulgular:

Tablo 2. *Tezlerde incelenen değişkenlerin frekans dağılımı*

Değişkenler	**Öğretmen**	**Öğrenci**	**Öğretmen adayları**
Cinsiyet	-	6	3
Okul türü (devlet-özel)	-	3	-
Anne-baba eğitim düzeyi	-	2	-
Harita kullanma sıklığı	-	1	-
Sosyal aktivitelere katılma sıklığı	-	1	-
Harita kullanım amacı	-	1	-
Kullanılan harita türü	-	1	-
Coğrafya dersine olan ilgi	-	2	-
Okul türü (Fen-Anadolu-Meslek)	-	1	-
Sınıf düzeyi	-	5	3
Alan (Say-Söz-EA)	-	3	1
Ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi	-	2	-
Sahip olunan öğretim materyali	-	1	-
İkamet edilen yer	-	2	1
Anne çalışma durumu	-	1	-
Baba mesleği	-	1	-
Harita becerilerinin öğretilmesinin gerekliliğine dair inanç	-	1	-
Yıl sonu matematik başarı puanları	-	1	-
Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı	-	1	1
Lisans bölümleri	-	-	1
Coğrafya dersi alma zamanı	-	-	1

Öğrenim görülen üniversite	-	-	1
CBS dersi alma	-	-	1
Coğrafya ile ilgili dergi takip etme	-	-	1
Akademik not ortalaması	-	-	1
Tarif edilen bir yeri bulabilme	-	-	1
Mesleki kıdem	1	-	-
Branş	1	-	-
Görev yeri (Merkez-köy)	1	-	-



Şekil 5. Tezlerde incelenen değişkenlerin frekans dağılımı

Şekil 5. incelendiğinde katılımcılarını öğrencilerin oluşturduğu tezlerde araştırmacılar cinsiyet(f=6), sınıf düzeyi(f=5), okul türü [devlet-özel] (f=3), alan [Say-Söz-EA] (f=3), anne-baba eğitim düzeyi, coğrafya dersine olan ilgi, ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi, ikamet edilen yer (f=2), harita kullanma sıklığı, sosyal aktivitelere katılma sıklığı, harita kullanım amacı, kullanılan harita türü, okul türü [Fen-Anadolu-Meslek], sahip olunan öğretim materyali, anne çalışma durumu, baba mesleği, harita becerilerinin öğretilmesinin gerekliğine dair inanç, yıl sonu matematik başarı puanları, öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı gibi çeşitli değişkenlerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik incelenen değişkenlere bakıldığında cinsiyet, sınıf düzeyi (f=3), alan, ikamet edilen yer, bölümler [lisans bölümleri], coğrafya dersi alma zamanı, öğretim görülen üniversite, CBS dersi alma durumu, coğrafya ile ilgili dergi takip etme, akademik not ortalaması, tarif edilen bir yeri bulabilme (f=1) gibi değişkenler araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Öğretmenlere yönelik ise araştırmacılar mesleki kıdem, branş ve görev yeri [merkez-köy] (f=1) değişkenlerini incelemişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacılar tarafından en çok incelenen değişkenin cinsiyet olduğu bu değişkeni sırasıyla sınıf düzeyi, okul türü ve alan değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerde ulaşılan bulgulardaki genel eğilime yönelik bulgular:

Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış tezlerde ulaşılan bulgulara yönelik genel eğilimler belirlenen "Öğrenci-Öğretmen Adayları" ve "Yöntem-Materyal" kategori başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin belirlenmesinde öğrenciler üzerinde yapılmış araştırmalar ve yöntem-materyallerin etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur.

6.1. Öğrenci-öğretmen adayları kategorisine yönelik bulgular

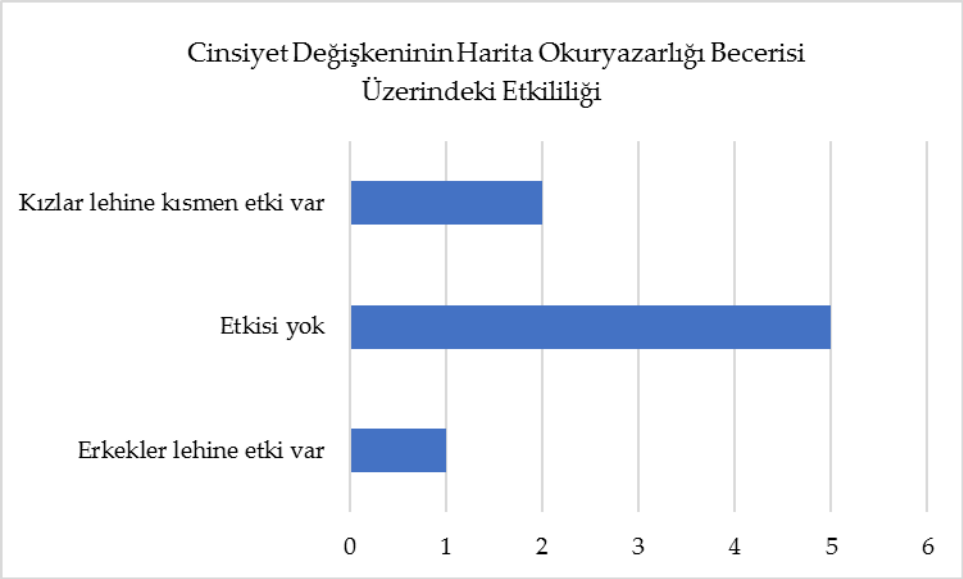
"Öğrenci-Öğretmen Adayları" kategorisi başlığı altında temel olarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlere yönelik bulgular ele alınmıştır.

Tablo 3. *Cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiği.*

Araştırmalar	**Cinsiyet Değişkeninin Harita Okuryazarlığı Becerisi Üzerindeki Etkililiği**
Ertuğrul (2008)	Etkisi yok

Kartal (2016)	Etkisi yok
Pala (2011)	Etkisi yok
Güneş (2016)	Etkisi yok
Özcan (2015)	Etkisi yok
Merç (2011)	Erkekler lehine etki var
Aksoy (2008)	Kızlar lehine kısmen etki var
Kuzey (2016)	Kızlar lehine kısmen etki var

Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili cinsiyet değişkeninin etkisini ele alan araştırmalara bakıldığında Ertuğrul (2008), Güneş (2016), Kartal (2016), Özcan (2015) ve Pala (2011) gibi araştırmacıların araştırmalarında harita okuryazarlığı becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür. Aksoy (2008) ve Kuzey (2016)'in araştırmalarında ise harita okuryazarlığı becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin kısmen anlamlı bir fark yarattığı ve bu farkın kızlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Merç (2011)'in araştırmasında ise harita okuryazarlığı becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı ve bu farkın erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkisini ele alan araştırmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ama bazı araştırmalarda da anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkisi araştırmadan araştırmaya farklılık gösterdiği söylenebilir.

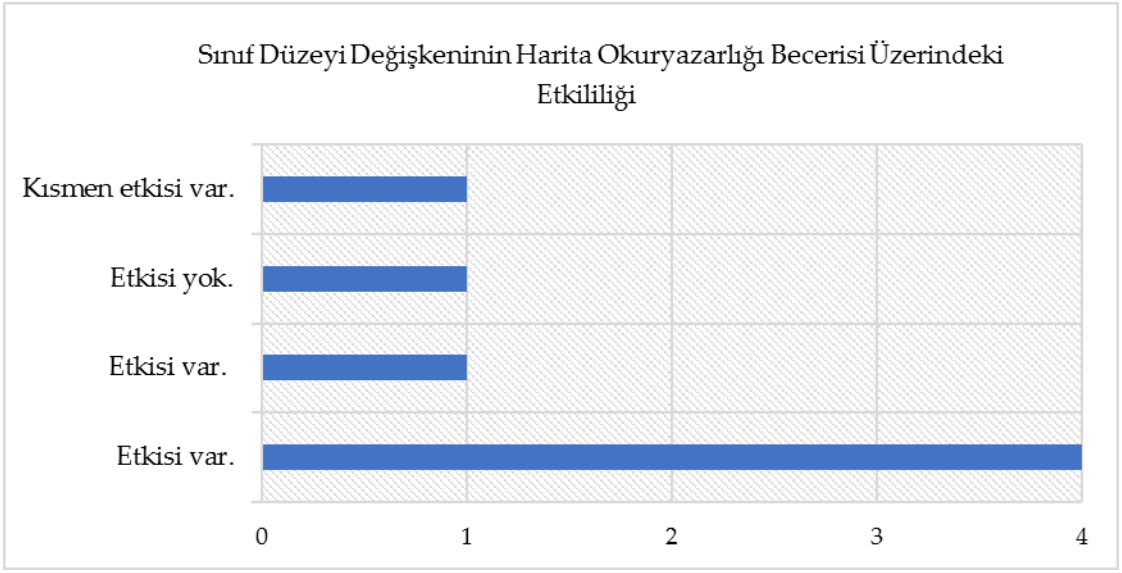


Şekil 6. Cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiği

Tablo 4. *Sınıf düzeyi değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiği*

Araştırmalar	Sınıf Düzeyi Değişkeninin Harita Okuryazarlığı Becerisi Üzerindeki Etkililiği
Koç (2008)	Etkisi var. 9,10>11
Sönmez (2010)	Etkisi var. 8>7
Pala (2011)	Etkisi var. 7,8>6
Güneş (2016)	Etkisi yok.
Özcan (2015)	Etkisi var. 4>3
Merç (2011)	Etkisi var. 4>1
Aksoy (2008)	Kısmen etkisi var.

Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili sınıf düzeyi değişkenini ele alan araştırmalara bakıldığında Koç (2008), Merç (2011), Özcan (2015), Pala (2011) ve Sönmez (2010)'in araştırmalarında sınıf düzeyi değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı bu farklılığın sınıf düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Aksoy (2008) ise sınıf düzeyinin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde sınıf düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine kısmen anlamlı bir farklılık yarattığını araştırmasıyla ortaya koymuştur. Öte yandan Güneş (2016) yaptığı araştırmada sınıf düzeyinin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Genel olarak bakıldığında birçok araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilse de bazı araştırmalarda bu değişkenin anlamlı bir farklılık yaratmadığı da bulunmuştur. Ancak benzer sonuçlara varan araştırmalardan hareketle sınıf düzeyinin arttıkça öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir.



Şekil 7. Sınıf Düzeyi Değişkeninin Harita Okuryazarlığı Becerisi Üzerindeki Etkililiği

Tablo 5. *Okul türü ve alan değişkenlerinin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiği*

Değişkenler	Araştırmalar	Okul türü ve Alan Değişkenlerinin Harita Okuryazarlığı Becerisi Üzerindeki Etkililiği
Okul türü	Koç (2008)	Özel okul lehine etki var.
	Sönmez (2010)	Özel okul lehine etki var.
	Ertuğrul (2008)	Özel okul lehine etki var.
	Kartal (2016)	Fen ve Anadolu liseleri lehine etki var.
Alan	Koç (2008)	Sayısal ve Eşit Ağırlık lehine etki var.
	Merç (2011)	Sayısal ve Sözel lehine etki var.
	Aksoy (2008)	Sayısal ve Sözel lehine etki var.

Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili okul türü ve alan değişkenlerini ele alan araştırmalara bakıldığında okul türü değişkeni ile ilgili Ertuğrul (2008), Koç (2008) ve Sönmez (2010)'in araştırmalarında okul türü değişkeninin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ve bu farkın özel okul lehine olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle özel okulda öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeyleri devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeylerinden daha fazladır. Kartal (2016) ise yaptığı araştırmada Fen ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Alan değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiğine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında ise Aksoy (2008) ve Merç (2011) araştırmalarında harita okuryazarlığı becerisi üzerinde alan değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığını ve bu farklılığın sayısal ve sözel alanlarda olan öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Koç (2008) ise yaptığı benzer araştırmada ilgili değişken ve beceri arasında anlamlı bir farklılık bulmuş ve bu farklılığın sayısal ve eşit ağırlık alanında olan öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Buradan hareketle sayısal alanda olan öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin diğer alanlarda olan öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde özel okulda öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu, alanı sayısal olan öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri diğer alanlardaki öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu ancak alan değişkeninin etkisinin araştırmadan araştırmaya farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 6. *Diğer değişkenlerinin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiği*

Değişkenler	Araştırmalar	Diğer Değişkenlerinin Harita Okuryazarlığı Becerisi Üzerindeki Etkililiği
Anne-Baba Eğitim Düzeyi	Kartal (2016)	Etkisi yok.
	Kuzey (2016)	Eğitim düzeyi yüksek olan anne-baba lehine kısmen etki var.
Ailenin Ekonomik Gelir Düzeyi	Kuzey (2016)	Ekonomik geliri yüksek olanlar lehine etki var.
	Ertuğrul (2008)	Ekonomik geliri yüksek olanlar lehine etki var.
Coğrafya Dersine Duyulan İlgi	Kartal (2016)	İlgi duyanlar lehine etki var.
	Ertuğrul (2008)	Etkisi yok.
İkamet Edilen Yer	Sönmez (2010)	Büyükşehir lehine etki var. (Büyükşehir>Şehir)
	Pala (2011)	İlçeye bağlı belde lehine etki var. (İlçeye bağlı belde> il)

Harita okuryazarlığı beceri ile ilgili 'Anne-baba eğitim düzeyi', 'Ailenin ekonomik gelir düzeyi', 'coğrafya dersine duyulan ilgi' ve 'ikamet edile yer' değişkenlerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında Kartal (2016) ve Kuzey (2016) anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin harita okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları araştırmalarda Kartal (2016) anlamlı bir farklılık bulmazken, Kuzey (2016) eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yani anne-babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri Kuzey (2016)'in araştırmasına göre diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak Kartal (2016)'ın araştırmasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkililiğine yönelik Ertuğrul (2008) ve Kuzey (2016)'in araştırma bulgularına bakıldığında her iki araştırmada da ailenin ekonomik gelir düzeyinin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu farklılığın gelir düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer değişken olan coğrafya dersine duyulan ilgi değişkenine yönelik Ertuğrul (2008) anlamlı bir farklılık bulmazken, Kartal (2016) Coğrafya dersine ilgi duyanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yani Coğrafya dersine ilgi duyan öğrencilerin coğrafya dersine ilgi duymayan öğrencilere göre harita okuryazarlığı becerilerinin daha yüksek olduğu Kartal (2016)'ın araştırmasıyla ortaya konulurken, Ertuğrul (2008)'un çalışmasında bu değişkenin anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Son olarak ikamet edilen yer değişkenine göre öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini ele alan araştırmalara bakıldığında Sönmez (2010) ve Pala (2011) araştırmalarında ikamet edilen yerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde anlamlı derecede farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Sönmez (2010) araştırmasında bu farklılığı büyükşehir ile normal şehirde oturan öğrenciler arasında büyükşehirde oturan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulurken, Pala (2011) ise İlçeye bağlı

belde, İl, İlçe, İl merkezine bağlı belde gibi yerleşim yerlerinde oturan öğrenciler arasında İlçeye bağlı beldede oturanlar ile İlde oturanlar arasında anlamlı bir fark bulmuş ve bu farkın İlçeye bağlı beldede oturan öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir.

6.2. Yöntem-materyal kategorisine yönelik bulgular

Yöntem-materyal kategorisi başlığı altında temel olarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerinde yöntem ve materyallerin etkisine yönelik bulgular ele alınmıştır.

Tablo 7. *Yöntem-materyal değişkenlerinin öğrencilerin harita okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiği*

Yöntem-Materyaller	Araştırmalar	Yöntem-Materyal değişkenlerinin Öğrencilerin Harita Okuryazarlık Becerileri Üzerindeki Etkililiği
Google Earth	Merç (2017)	Anlamlı düzeyde etki var.
	Öğütveren (2014)	Anlamlı düzeyde etki var.
Gösteri Yöntemi	Demiralp (2006)	Bilgi ve uygulama üstü düzeylerde anlamlı etki var. Kavrama düzeyinde etki yok.
Çoklu Zeka Kuramı	Karatekin (2006)	Anlamlı düzeyde etki var.
Bilgisayar Destekli Öğretim ve Aktif Öğrenme Teknikleri	Kuşçu (2011)	Anlamlı düzeyde etki var
Aktif Öğrenme Yöntemi	Üzümcü (2007)	Anlamlı düzeyde etki var.
Animasyon ve Dijital Harita	Aktürk (2012)	Anlamlı düzeyde etki var.

Bilgisayar Destekli Öğretim Yazılımları-Oyunla Öğretim	İnel (2011)	Anlamlı düzeyde etki var.

Harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklere yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında Merç (2017) ve Öğütveren (2014) Google Earth uygulamasının öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisini ele almışlardır. Merç (2017) ve Öğütveren (2014) yaptıkları araştırma sonucunda Google Earth uygulamasının öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmişlerdir. Demiralp (2006) ise Gösteri yönteminin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisini ele almış ve araştırma sonucunda gösteri yönteminin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini bilgi ve uygulama üstü düzeylerde anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. Karatekin (2006) Çoklu zeka kuramına dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin yön bulma ve belirleme beceri düzeylerine etkisini ele almış ve araştırma sonucunda çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yön bulma ve belirleme beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. Üzümcü (2007) Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisini ele aldığı araştırmasında Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. İnel (2011) Harita okuryazarlık alt becerilerinden olan ölçek kullanma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında çeşitli etkinliklerin etkisini (Bilgisayar Destekli Öğretim, Oyunla Öğretim) incelediği araştırmasında bu etkinliklerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. Harita okuryazarlık becerisinin öğrencilere kazandırılmasında animasyon ve dijital harita kullanımının etkisini inceleyen Aktürk (2012) ise araştırmasında animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. Son olarak Kuşçu (2011) ise bilgisayar destekli öğretim ve aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin konum ve koordinat belirleme beceri düzeylerine etkisini ele aldığı çalışmasında bilgisayar destekli öğretim ve aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin konum ve koordinat beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdığını tespit etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin derslerde uygulanmasıyla öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Harita okuryazarlığı her ülkenin eğitim sistemi içerisinde en çok önem verdiği becerilerden biridir. İlköğretimden itibaren öğrencilere kazandırılmak istenen bu beceri öğrencilerde mekan algısını oluşturarak öğrencilerin çevrelerini ve dünyayı zihninde daha iyi anlamlandırmalarına olanak tanır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili on sekiz

adet yüksek lisans tezi ve beş adet de doktora tezinin yazıldığı görülmüştür. Yıllara göre dağılıma bakıldığında ilgili beceriye yönelik en çok tezin yazıldığı yılların 2006-2008 (f=7) ve 2015-2017 (f=7) yılları aralığı olduğu tespit edilmiştir. 2012-2014 yılları aralığında yazılmış tezlerden sonra 2015-2017 yılları aralığında yazılmış tez sayısının artması bu beceriye olan ilginin arttığını göstermektedir. Harita okuryazarlığı ile ilgili yazılmış tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında 15 üniversitede bu konuyla ilgili tez çalışmasının yapıldığı ve nicelik olarak en çok Gazi Üniversitesi'nde (f=9) tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Tezlerin katılımcılara/çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında tez araştırmalarının büyük çoğunluğunun öğrenciler (f=13) üzerinde yapıldığı ve bunu öğretmen ve öğrenciler (f=3) ile yapılan çalışmaların takip ettiği belirlenmiştir. Bu durum araştırmada kullanılan yöntem, öğrenci merkezli yaklaşımların eğitim programlarında yoğun olması gibi çeşitli durumlardan kaynaklanmış olabilir. Tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımına bakıldığında en çok tarama yöntemleri (f=11) ile araştırmalar yapıldığı, bunu deneysel yöntemin takip ettiği (f=7) ve en az ise doküman analizi (f=1) yönteminin araştırmalarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Tezlerde incelenen değişkenlere yönelik dağılıma bakıldığında genel olarak araştırmacılar tarafından en çok incelenen değişkenin cinsiyet olduğu bu değişkeni sırasıyla sınıf düzeyi, okul türü ve alan değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir. Tezlerde ulaşılan bulgulara yönelik genel eğilime bakıldığında cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkisini ele alan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ama bazı araştırmalarda da anlamlı bir fark yarattığı söylenebilir. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin harita okuryazarlığı becerisi üzerindeki etkisi araştırmadan araştırmaya farklılık gösterdiği söylenebilir. Bir başka değişkene yönelik birçok araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilse de bazı araştırmalarda bu değişkenin anlamlı bir farklılık yaratmadığı da bulunmuştur. Ancak benzer sonuçlara varan araştırmalardan hareketle sınıf düzeyinin arttıkça öğrencilerin harita okuryazarlığı beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Okul türü ve alan değişkenlerine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında özel okulda öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu, alanı sayısal olan öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri diğer alanlardaki öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu ancak alan değişkeninin etkisinin araştırmadan araştırmaya farklılık gösterdiği söylenebilir. Anne-baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik yapılan kimi araştırmalarda anne-babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri diğer öğrencilere göre anlamlı derecede bir farklılık gösterirken kimi araştırmalarda da fark yaratmamıştır. Bundan hareketle anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin etkisinin tam olarak belirlenemediği söylenebilir. Araştırmalardaki bulgulara yönelik bir diğer hususta ailenin ekonomik gelir düzeyinin

öğrencilerin harita okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu farklılığın gelir düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların diğer bulgularında coğrafya dersine ilgi duyan öğrencilerin coğrafya dersine ilgi duymayan öğrencilere göre harita okuryazarlığı becerilerinin daha yüksek olduğu bazı araştırmalarda ortaya konulurken kimi araştırmalarda da bu değişkenin anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Yine İkamet edilen yerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde anlamlı derecede farklılık yarattığı araştırmalar sonucu tespit edilmiştir. Araştırmalarda çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerine etkisini ele alan çalışmalara bakıldığında Google Earth uygulaması, Gösteri yöntemi, Aktif öğrenme yöntemi, Çoklu zeka kuramı, Animasyon ve dijital harita kullanımı, Bilgisayar destekli öğretim ve aktif öğrenme teknikleri, Bilgisayar destekli öğretim ile oyunla öğretim etkinlikleri gibi çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini anlamlı derecede arttırdıkları tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde yurtiçinde harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış tezlerde genel eğilimleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yıllara göre en çok 2015-2017 yılları aralığında tez çalışmaları yapılmıştır.
- İlgili beceri ile ilgili tez çalışmaları en çok Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır.
- Tezlerde en çok katılımcı olarak öğrenciler üzerinde çalışılmıştır.
- Tezlerde en çok tarama yöntemi kullanılmıştır.
- Tezlerde en çok cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, alan, yöntem gibi değişkenler incelenmiştir.
- Tezlerde incelen değişkenler arasında okul türü, ikamet edilen yer, alan, ailenin ekonomik gelir düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin öğrencilerin harita okuryazarlığı becerisi üzerinde etkili olduğu araştırmacılarca ortaya konmuştur.

Harita okuryazarlığı ile ilgili yapılmış tezlerdeki genel eğilimin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma neticesinde ulaşılan bulgular ve sonuçlardan hareketle ilgili araştırmacılara şunlar önerilmektedir:

- Harita okuryazarlığı becerisi ile yapılmış tez çalışmalarının nicelik olarak yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu konuya yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.
- Yapılan araştırma sonucunda harita okuryazarlık düzeyini ölçen araştırmaların çoğunlukla öğrenciler üzerinde yapıldığı, öğretmenlere ve dokümanlara yönelik araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ileriki çalışmalarda öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve dokümanlara yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.

- Harita okuryazarlığı kapsamında incelenen değişkenlere bakıldığında genel olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir düzeyi gibi değişkenler incelenmiştir. Harita okuryazarlık becerisi üzerinde öğrencilerin grafik okuryazarlığı düzeyleri, matematik dersi başarı düzeyleri, öğrencilerin yatkın olduğu zeka türü gibi çeşitli değişkenlerin etkisi de olabilir. Yapılan araştırmalarda bu değişkenlerin etkisine yönelik yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Bu nedenle bu değişkenlerin etkisine yönelik araştırmalar arttırılmalıdır.
- Araştırmalarda okul türü, ikamet edilen yer, öğrencinin alanı ve ailenin ekonomik gelir düzeyi gibi değişkenlerin öğrencilerin harita okuryazarlık beceri düzeylerini etkilediği sonucuna varılmıştır. İlgili kişi ve kurumlara bu değişkenlerin iyileştirilmesi noktasında çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Abbak, A.C. (2016). *Sosyal bilgiler dersi harita okuma ve yorumlama becerisinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akar, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita kullanma düzeylerinin ve harita kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Aksoy, H. (2012). *Coğrafya derslerinde harita becerisi kazandırmaya yönelik uygulamaların öğretmen ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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, Afyon.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cendek, M.E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni.* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çelik, H. (2006). *İlköğretim sosyal bilgilerde harita kullanımının psikomotor hedefleri gerçekleştirme ve öğretime katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Demir, S.B. ve Akengin, H. (2011). *Hikayelerle sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demiralp, N. (2009). Haritalarla Öğrenme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4), s. 955-973.

Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İçinde C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Sosyal bilgiler* (s. 31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi, 12(17)*, 187-202.

Durmuş, E. (2013). Küre ve harita bilgisi. İçinde H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Genel fiziki coğrafya* (s. 65-118). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (t.y). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Ertuğrul, Z. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita ve küre kullanım becerilerinin tespiti.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

İnel, Y. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin ölçek kullanma becerilerinin geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zeka kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Keke, M.E. (2002). *İlk ve ortaöğretim coğrafya derslerinde harita ve grafiklerin kullanımı ve analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, H. ve Aksoy, B. (2014). Harita becerileri ve 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin yapabilecekleri harita becerileri. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.361-387). Ankara: Pegem Akademi.

Kuşçu, Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin konum ve koordinat belirleme becerilerinin geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuzey, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön okuryazarlığı üzerine bir incelme.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar.* Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155 adresinden 14.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Merç, A. (2011). *Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin mekân bilişi ve harita okuma becerisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Oruç, Ş., Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2006). *Yapılandırmacı yaklaşıma bir örnek: Osmanlı dönemi coğrafya ve coğrafya öğretimi.* Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.

Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde google earth programının başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Özcan, F. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma özyeterlilik ve başarı düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Pala, Ş.M. (2011). *Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita, grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Sanır, F. (2000). *Coğrafya terimleri sözlüğü.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.

Sönmez, Ö.F. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde harita becerileri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında harita becerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 171*. 269-288.

Tanrıkulu, M. (2010). *Kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören 9. sınıf total görme engelli öğrencilere harita bilgisinin öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuna, F., Demirci, A. ve Gültekin, N. (2012). Temel coğrafi bilgi ve beceriler toplumda ne ölçüde kullanılıyor? yön, konum ve harita becerilerinde mevcut durum. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 95*, 211-227.

Uyanık, C. (2016). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının, harita okuma becerisi açısından analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Ünaldı, Ü. E. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretmenler için harita bilgisi ve uygulamaları.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Üzümcü, N.O. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita okuma becerisinin aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yomralıoğlu, T. (2009). *Coğrafi bilgi sistemleri: temel kavramlar ve uygulamalar.* Trabzon: Akademi Kitabevi.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Suriyeli Öğrencilere Yönelik Bir Sosyal Proje Gerçekleştirmeye Hazır Mı?

Arş. Gör. Kudret AYKIRI

Pamukkale Üniversitesi, kaykiri@pau.edu.tr

Özet

Topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarını toplumdan soyutlanmış olarak yetişmemesi için önemlidir. Bu bilgiler ışığında Türkiye'nin şu anki en temel toplumsal konularından biri Suriyeliler olduğu göz önüne alınırsa, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında Suriyelilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi elzem görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki önceliği ebetteki Suriyeli öğrenciler olacaktır. İlgili literatürde Suriyeli öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Suriyeli öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamaları dersi projesine ilişkin görüşlerini onların böyle bir proje gerçekleştirmeye hazır olup olmadıkları çerçevesinde incelemektir. Amacı doğrultusunda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. Sınıfta öğrenim gören dört öğretmen adayı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı bir devlet ortaokulunda görev yapan Türkçe öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Örneklemin seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeden, etkinlikler boyunca çekilmiş fotoğraflardan ve bir mesajlaşma uygulamasından elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık sağlanmıştır. Etik konulara dikkat edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrenciler konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıkları, onlara yönelik etkinlik bulma ve uygulamada zorluklar yaşadıkları, Suriyelilere yönelik eğitim almaları gerektiği konusunda hemfikir oldukları ve Suriyelilere yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara yönelik öneriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal proje, Topluma hizmet uygulamaları, Suriyeli öğrenciler, Sosyal bilgiler öğretmen adayları

Are Social Teachers Ready for a Social Project for Syrian Students?

Summary

Considering that one of the most basic social problems in Turkey today is the issue of Syrians, conducting activities aimed at Syrians within the frame of community service practices course is regarded as crucial. Preservice teachers would absolutely give priority to Syrian students with this regard. In the literature, no scientific study has been encountered concerning community service practices towards Syrian students. The aim of the study is to investigate the opinions of preservice teachers in social studies department related to the community service practices course project whose target group is Syrian students. In accordance with this purpose, the study was designed with case study method, which is one of the qualitative research methods. The sample of the study consisted of 4 preservice teachers studying their third year at Social Studies Education Department in the Faculty of Education of a state university during the academic year 2017-2018 and Turkish teachers working in a state secondary school attached to the Republic of Turkey. Sampling of the study was performed according to criterion sampling, a type of purposeful sampling. The data of the study was gathered through semi-structured interview, photographs and a message aplication. The data was analysed with descriptive analysis method. The researcher in this study don't have the role of participant. Verifiability, transferability and consistency were achieved in the study. Ethical considerations have been noted.At the end of the study, it was found out that social studies teacher candidates are experiencing lack of knowledge about Syrian students, they have difficulties in finding and implementing activities for them, they should be educated about the Syrians, they have developed positive opinions about the Syrians. Proposals for these results have been drawn up.

Keywords: Social project, Community service practices, Syrian students, Preservice teachers in social studies department

Giriş

Küresel sorunlara karşı duyarlılık günümüzde istenilen düzeyin çok altındadır. Küresel sorunlara farkındalığı artırmak için belki de en etkili yöntem bilinçli insan yetiştirmektir ve bunun için de üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve siyaset kurumu gerçeği yansıtan ve uygulanabilir projeleri hayata geçirmelidir (Aydın, 2016). Üniversite düzeyinde bu projeler bilimsel çalışmalar, gönüllülük veya ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Ders kapsamında ele alındığında, eğitim fakültelerinde tüm branşlarda zorunlu olan topluma hizmet uygulamaları dersi karşımıza çıkmaktadır. Sönmez'e (2009) göre eğitim, toplumun tamamını etkiler ve bu sistemin en önemli öğesi de öğretmenlerdir. Bu bağlamda topluma hizmet uygulamaları dersi de öğretmen adaylarını toplumdan soyutlanmış olarak yetişmemesi için önemlidir. Bu bilgiler ışığında Türkiye'nin şu anki en temel toplumsal konularından biri Suriyeli mülteciler olduğu göz önüne alınırsa, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında Suriyeli mültecilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi elzem görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki önceliği ebetteki Suriyeli öğrenciler olacaktır.

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olmasının nedeni hem topluma hizmet uygulamaları dersinin birçok konu ve kazanımının hem de günümüz dünya sorunlarından

mülteci sorununda yer alan birçok kavramın (vatandaşlık, insan hakları, göç, sürgün, mülteci, sığınmacı, çok kültürlülük, farkındalık, empati, saygı, hoşgörü vb.) sosyal bilgiler programı ile ilişkili olmasından dolayıdır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkış amacının göçmen çocukların toplumsallaşması olduğu (İnan, 2014) düşünüldüğünde bu konun sosyal bilgiler ve buna bağlı sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ne kadar ilgili olduğu açıkça görülebilir. Peki sosyal bilgiler öğretmen adaylarımız bu konuda hangi etkinliklerde bulunacak, bu etkinliklerde hangi problemlerle karşılaşacak, bu problemlere hangi çözüm önerileri getirecek ve en önemlisi bu etkinliklerin öğretmen adaylarımıza katkıları neler olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Suriyeli öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamaları dersi projesine ilişkin görüşlerini onların böyle bir proje gerçekleştirmeye hazır olup olmadıkları çerçevesinde incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonucunun, topluma hizmet uygulamaları dersinde Suriyeli öğrencilerimize yönelik proje uygulayacak öğretmen adaylarına yapılan faaliyetler, karşılaşılan problemler, bu problemlere yönelik çözümler konusunda ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde Suriyeli öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca göçmen vb. statüdeki öğrencilerin uyumuna yönelik eğitimlerin verilmesi ve onları eğitime katmak için projeler gerçekleştirilmesi gerektiği çalışmalarda (Çakırer Özservet, 2015) vurgulanmıştır.

Alt Amaçlar

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili ön bilgileri ve tutumları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre Suriyeli öğrenciler ile ilgili hangi problemlere çözüm bulunmalıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal proje kapsamında hangi etkinliklerde bulunmuşlardır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal projelerinde hangi problemlerle karşılaşmışlar ve bu problemleri nasıl çözmüşlerdir?
- Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal projelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmen adayları Suriyeli öğrencilere yönelik bir sosyal proje gerçekleştirmeye hazırlar mı?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da bir okul kurumuna, orada gönüllü hizmet veren sekiz kişilik bir öğretmen adayı grubuna ve onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları etkinliklerle ilgili tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları –yarı yapılandırılmış görüşme ve dokümanlar- ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı III. Sınıfta öğrenim gören dört öğretmen adayı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı bir devlet ortaokulunda görev yapan Türkçe öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Üniversitenin bulunduğu il merkezinde yer alan bir devlet orta okulu bünyesinde 7 hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 4 öğretmen adayının uygulamalar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Örneklemin seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örneklemin bir çeşidi olan ölçüt örneklemede, öğretmen adayları için ölçüt olarak "projeye gönüllü katılım, Suriyeli öğrencilerin eğitimleri konusunda deneyim ve bilgi sahibi olmama"; Türkçe öğretmeni için ölçüt olarak "Suriyeli öğrencilerin hazırlık sınıfında görev yapıyor olma" kullanılmıştır. Örneklemin büyüklüğü araştırma odağı dikkate alınarak tek bir durum olduğu için beş kişilik bir grupla çalışma uygun görülmüştür. Ayrıca haftalık veriler incelendiğinde kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı görülmekte ve tek bir grupla doyum noktasına ulaşılmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada katılımcı rolünde değildir. Süreci takip etmiş, görüşmesini yapmış ve ilgili dokümanları incelemiştir. Araştırmacı yaklaşık beş yıldır sosyal proje ve topluma hizmet

uygulamaları derslerini yakından takip etmektedir. Bu kapsamda teşekkür belgeleri bulunmakta ve sosyal projeler ve Suriyeliler üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman incelemesi (günlükler) ve görüşme (yarı yapılandırılmış) aracılığı ile veri toplanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, sosyal bilgiler seminer odasında yapılmıştır. Toplantı odası "u" düzeninde bir masadan ve ayarlanabilir rahat sandalyelerden oluşmaktadır. Görüşme için 7 adet sohbet tarzına uygun, günlük dil kullanımına uygun soru hazırlanmıştır. Görüşme esnasında oluşan 8 adet sonda yoluyla derinlemesine görüş alınmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma aşamasında ilgili literatür taraması yapılmış ve maddelerin ham hali oluşturulduktan sonra alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruların daha önce topluma hizmet uygulamaları dersinde proje gerçekleştiren öğretmen adayları üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Günlükler: Her hafta etkinlikler sonrası öğretmen adaylarının ayrıntılı tuttukları günlükler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir. Verilerin analiz aşaması şu aşamalarda gerçekleşmiştir.

◎Betimsel analiz için çerçeve görüşme sorularına göre oluşturulmuştur.

◎Tematik çerçeve belirlendikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Görüşme hiç değiştirilmeden bilgisayar ortamında aktarılmıştır. 10 sayfa bir veri elde edilmiştir. Bu veriler katılımcılara tekrar gösterilerek isimlerinin geçmeyeceği, bilimsel çalışma için kullanılacağı tekrar anlatılmıştır. Önce kodlamalar yapılmış, sonra temalara son şekli verilmiştir. Görüş birliği, görüş ayrılığı formülü ile ana temalar belirlenmiştir.

◎Bulguların tanımlanması aşamasına geçilmiştir. Her temanın altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

◎Son olarak tanımlanan bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık

Araştırmada inandırıcılık kapsamında uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında alan uzmanı ve Türkçe eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Tüm çalışma bittikten sonra alan uzmanı incelemesinden geçmiştir. Görüşme sonrası katılımcılara araştırmanın son şekli gösterilerek, düzeltilmesi ya da eklenmesi gereken yerler olup olmadığı sorularak teyit alınmıştır. Teyit, grup olarak teyit toplantısı yapılarak alınmıştır.

Araştırmada aktarılabilirlik kapsamında ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlendikten sonra doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Amaçlı örneklem için de ölçüt örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için görüşmeden elde edilen verilerin kodlaması sırasında kavramsallaştırmadaki tutarlılığa dikkat edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik için kodlamalar ve araştırmanın sonucu alan uzmanını incelemesinden geçmiştir.

Etik Konular

Araştırmada yer alan katılımcılar Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal projeye ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşme yapmak için onayları alınmıştır. Çalışma bittikten sonra sonuçlar onlara tekrar teyit ettirilmiştir. Alıntılarda temsili kodlar verilmiştir (Türkçe Öğretmeni: TÖ, öğretmen adayı ÖA, öğretmen adayı günlüğü: ÖAG).

Bulgular ve Yorum

Öğretmen Adaylarının Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi Ile Ilgili Ön Bilgileri Ve Tutumları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tümü Suriyelilerin eğitimleri ile ilgili bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bildiklerini ifade ettikleri noktalar, nüfus olarak en çok oldukları bölgelerdeki okullara yönlendirildikleri ve Arapça bilen öğretmenlerin sayıca fazla olduğu (genelde imam hatip okulları) okullarda öğrenim gördükleridir (ÖA3: "bu konuda bir bilgim yok. Sadece çoğunluk oldukları yerlere yakın okullara gittiklerini ve o okullarda genellikle Arapça bilen öğretmenler tarafından eğitim verildiğini biliyorum", ÖA2: "öğrenciler ve onların eğitiminde kendimi yeterli hissetmiyorum. Çünkü şu ana kadar hiç Suriyelilerle ya da Suriyeli bir öğrenciyle karşılaşma ya da bir konuşma yapmadım.

Öğretmen adayları, Suriyeli öğrencilerin Türk milli eğitim sistemine geçmeleri yönünde olumlu ancak geçtikten sonraki süreç için olumsuz görüşe sahiptirler. Okullarda öğrenim görmelerini

doğru bulmaktalar ancak dil ve diğer kültür öğeleri üzerinden problemler yaşanacağını düşünmektedirler (ÖA1: "bundan sonra Türkiye'de yaşayacaklarını düşünecek olursak Türk Milli Eğitim Sistemi'ne geçmeleri doğru karar olur. Fakat bunların olması zorlu bir süreç çünkü en başta gelen problemlerden birisi dil sorunudur).

Suriyeli Öğrenciler Ile Ilgili Hangi Problemlere Çözüm Bulunmalı

Öğretmen adayları ilk olarak hangi problemlerin olduğunu tespit etmek için okul müdürü ve hazırlık dersi vererek onlarla en çok iletişime geçen Türkçe öğretmeni ile mülakat yapıyorlar. Okul müdürü ve hazırlık sınıfında Türkçe dersi veren Türkçe öğretmenine göre karşılaşılan problemler ve süreç içerisinde öğretmen adaylarının gözlemlerini karşılaştırdığımızda karşımıza şu problemler çıkıyor:

Türkçe'yi öğrenme: Suriyeli öğrencilerin Suriye'ye geri dönüş yapan tanıdıkları olduğundan dolayı geri döneceklerini düşündükleri için Türkçe'yi öğrenme isteklerinin olmadığı görülmektedir (TÖ: "problem kalacak mıyız gidecek miyiz tereddüdü. Bunu aşamıyorlar diye düşünüyoruz. 4-5 öğrenci geri dönüş yaptı, hangi şartlar altında bilmiyoruz). Türkçe öğretmeni Türkçe öğrenmesini etkileyen değişkenler olarak ayrıca şunların altını çiziyor: asimile olma kaygısı, kelime dağarcıklarının az olması, ailede Türkçe bilen olması, Arapça Türkçe arasındaki gramer farklılığı, sosyal öğrenme ile öğrendiklerinden dolayı belli bir ağız ile konuşmaları, ilkokula gitmeden direkt ortaokula gitmeleri (burada bir problem olarak da ilkokulda bir an önce mezun etme isteği olduğu da vurgulanıyor), yakın akrabasını kaybetmesinin verdiği psikolojik durum, Geçici Eğitim Merkezleri'ne gidip gitmeme, kardeş sayısı. Öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde daha ilk tanışmalarında küçük hatalar dışında Türkçeyi öğrendiklerini olduğunu gözledikleri anlaşılmaktadır (ÖAG3: "gözlemlediğim kadarıyla öğrenciler bayağı Türkçeyi öğrenmişler. Söyleneni anlıyorlar ancak ifade etmekte zorlanıyorlar. ÖAG2: "anlamalarında bir sıkıntı yok konuşmalarında da fazla sıkıntı yok", ÖAG2 "okulu seviyor bu grup ders bitse bile okulda vakit geçirmek istiyorlar. Okul çok sevdiklerini söylediler sadece her çocuk gibi sabah erken kalkmayı sevmiyorlar. İngilizce dersine göre Türkçeyi daha çok sevdiklerini söylediler". Öğretmen adayları Türkçe iletişim kurabildiklerini fark etmişlerdir. Ancak hem öğretmenin bu problemleri sunması hem de ilk görüşmelerden bu yana eğitim sorunları içinde sadece dil problemini ele almış olmaları onların dilin üzerinde durulması gerektiğini düşündürtmüştür. Etkinliklerin ele alındığı bölümde bu alana yönelik etkinlikler yapıldığı görülecektir. Gramer ile ilgili olan kısımda becerileri ve bilgileri olmadığı için kendi alanlarına yönelik olan iletişimin önemi, dilin kültürdeki yeri ve dilin eğitimdeki yeri ile ilgili etkinlikler yaptıkları görülecektir.

Kültürel farklılıklar: El yıkama alışkanlığı olmaması, yeme içme kültürlerinin farklı oluşu. Ele ele tutuşmama. Dikkat çekilen nokta kültürel uyumun sağlanması gerektiğinin belirtilmesidir. Öğretmen adaylarının günlüklerini incelediğimizde ele ele tutuşmanın bir problem olmadığı oyunlar esnasında el ele tutuştukları belirtilmiştir (ÖA1" öğretmenlerin bize sorun olarak yazdırdığı el ele tutuşmada sorun olmadığını gördük. Biz halka olalım dediğimizde herkes ele ele tutuşarak halka oldular). Öğretmen adaylarının ele ele tutuşmayı bir problem olarak gözlemlemedikleri için kültür konusundaki diğer problemlere yönelik etkinliklerde bulunmuşlardır.

Aile: Veli ilgisizliği (veli toplantılarına katılmama, geç saatlere kadar uyumaya bağlı olarak sabah öğrenciyi okula hazırlamama, evden uzak olmaları isteği) (TÖ: "aileyi çağırıyorum gelmiyor), erken evlilikler (ortaokulda nişanlı öğrencilerin olması, TÖ: "13 yaşında öğrenci var okula göndermiyorlar, evlenecek diye), şiddet, aile içi iletişim, ailenin bütünlüğü. Öğretmen tarafından bu problemlerin ardından aile içi iletişimin geliştirilmesi başta olmak üzere aileye yönelik etkinlikler yapılmasının altı çizilmiştir. Etkinlikler için bir problem olarak da okul dışı etkinliklerde ailenin izin vermeyeceği yönündedir. Öğretmen adaylarının etkinliklerde öğrencilere öncelik verdiği veli bilinçlendirmesi konusunda herhangi bir etkinlik yapmadıkları ancak gözlem ve görüşmelerinde velilerin ilgisizliğine yönelik veriler elde ettikleri görülmektedir.

Fizyolojik ve ekonomik ihtiyaç: Aç çocuğun fazla olduğu ve öğrenimi çok etkilediğinin altı çizilmiştir. Ayrıca ev kirasını ödemek başta olmak üzere diğer ekonomik ihtiyaçlar için çalışan öğrencilerin olduğu vurgulanmıştır (TÖ "çocukların çoğu aç geliyorlar, bu konuda destek istiyorum. Saat üçe kadar aç"). Günlüklerde kılık kıyafet ile ilgili bir sorunla karşılaşılmadığı ifade edilmektedir (ÖA2 "genel olarak kıyafet gibi dış görünüşleri ise temiz ve düzenli sadece çantaları yok poşetle gelmişler okula."). Ancak yiyecek konusu önemli görülmüş ve kek meyve suyu dağıtımı her etkinlik öncesi yapıldığı görülmektedir.

Şiddet isteği ama var olan paylaşma duygusu: Aileye bağlı olarak şiddet eğilimlerinin fazla olduğunun altı çizilmiş ancak akran zorbalığı olmadığı, bunun bir iletişim şekli olarak gördükleri vurgulanmıştır (TÖ: "vurarak anlaşıyorlar bu onlarda normal gibi bir şey"). Arapça ve Türkçe küfür ettikleri de belirtilmiştir. Bir öğretmen adayının günlüğünde Arapça bildiği için kendi aralarında Arapça hakaret içeren cümleler duyduğunu belirterek bunu doğrulamıştır "ÖA4: "Hakaret içeren kelimeleri birbirleri için kullandıklarını duydum"). Bu olumsuz davranışın ardından olumlu bir davranış vurgulanmıştır. Suriyeli öğrenciler ilk defa gördükleri bir yiyeceği sınıfa getirip arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Onların bu yardımseverlik değerleri üzerinden etkinlikler yapılabileceği ele alınması gereken konulardan biridir. Günlükleri incelediğimizde şiddet içeren olumsuz davranışla ilgili aksi yönde ifadelerin olduğu görülmektedir (ÖA3 "genel olarak iyiler. Çok saygılılar, ÖA2:

"birbirlerine ve bize karşı kaba tavırlarını görmedim. Saygılı olmaları gözümden kaçmadı.). Yine de öğretmen adayları bu durumu göz ardı etmemiş kendilerine özel bir durum olacağını düşünerek bu olumlu davranışlarda sürdürülebilirliği sağlamak için etkinlikler yaptığı görülecektir.

Erken nişanlanma, daha kötüsü bunun benimsenmiş olması: Ciddi bir şekilde üzerinde durulması gereken nokta, 11-12 yaşlarında öğrencilerin nişanlanmaları (çoğu kendilerinden yaşça büyükler) ve daha kötüsü bu durumu benimsemiş olmaları. (ÖA2 "farklı olarak bir öğrencimiz şu cevabı verdi 'sevdiğime kötü söz söyleyince kızıyorum', sonra da öğrendik ki öğrencimiz nişanlı ve nişanlısı 24, 25 küsur yaşında normal bir işte çalışıyor (ÖA3: "ileri araştırmalarda birçoğunun bu durumda olduğu görüldü. Ve onlara sorduğumuzda liseye kadar okula gittiklerini söylediler özellikle kızların. Zaten öğrendiğimiz bilgilere göre kızların birçoğunun nişanlısı var ve evlendirecekler. Ve onlar yaşça büyükler). Bu konuya yönelik rol model ile söyleşi gerçekleştiği görülecektir.

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında "Suriyeli Öğrencilerim" adlı projelerinde gerçekleştirdikleri etkinlikler şunlardır:

Tanışma ve kaynaşma: İlk haftanın tanışma oyunları, kek ve içecek dağıtımı ve rol-model söyleşisi etkinlikleri ile tamamlandığı görülmektedir. Tanışma oyunları incelendiğinde yaratıcı drama temelli olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından ikisi, eğitim alanına yönelik bir sivil toplum kuruluşunda öğrendiği etkinlikleri bu projede uygulamıştır (ÖA3: "daha önceki deneyimlerimizden dolayı tanışma etkinliğimizi bir oyuna çevirdik"). Etkinlikler harekete dayalı olduğu için okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Oyunlara başlamadan önce kendilerini tanıtmışlar, amaçlarını belirtmişlerdir. Daha sonra planladıkları oyunları oynamışlardır (ÖA1: okul bahçesine çıktık. Dışarıya çıkınca onlara amacımız, niçin orada olduğumuzu, neler yapacağımızı söyledik, daha sonra ilk tanışma oyunumuz olan ismini hareketle söyle etkinliğini yaptık). İstekleri üzerine kaynaşma amaçlı yakan top oynanmıştır. Oyunlar sonrası problem olarak el yıkama alışkanlığını da gidermek için kız öğretmen adayları kızlarla, erkek öğretmen adayı erkeklerle el yıkama alışkanlığı başlangıcı yapmışlardır. Bunun tüm etkinliklerde devam ettiğini de görüyoruz. Daha sonra sınıflara geçilmiş, kek ve içecek ikramı yapılmıştır (burada fizyolojik ihtiyaca da önem verildiği görülmektedir). Önceden Arapça bilen erkek öğretmen adayı (ÖA4) kendi hikayesi üzerinden rol model olma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu söyleşide Türkçenin önemini hem Türkçe hem Arapça öğrendiğini hem dilini yok etmediğini hem de öğretmen olacağını ifade etmiştir. ÖA4 "ben de okula başlamadan önce Türkçe bilmediğimi, okulda öğretmenlerimin dediklerini yaparak öğrendiğimi, kendimi geliştirerek öğretmen olduğumu ifade ettim.). Bu etkinliğin etkili olduğu görülmüştür (ÖA3: "ÖA4 arkadaşımız yaptığı etkili konuşma ile onların dikkatini çekti. Hatta bu konuşmadan sonra öğrenciler soru

sormaya başladılar"). Kendileri ile iletişime geçebilmek ve onları anlayabilmek için aralarındaki şakaları dahi Türkçe yapmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir (ÖA1: "kendi aralarında kendi dillerinde şakalar yaptıklarını fark ettim. Bu şakaları Türkçe yapmalarını, birlikte gülmek istediğimizi söyledik). Öğretmen adaylarının tümünün heyecanla okula gittikleri, etkinlik sonrasında da artan bir duyuşsal tatmin ile okulda ayrıldıkları görülmüştür (ÖA4: "her ne kadar olumsuzluk olsa da öğrencilerimi şimdiden çok özledim onların bitmek bilmeyen enerjilerini, eğitim aşkı ile birleştirmek için yılmadan yorulmadan çalışmaya devam edeceğim", ÖA1: "bu deneyimi yaşadığım için gerçekten çok mutluyum").

İletişimin önemi ve Türk kültürünü tanıtma: İletişimin önemi için ısınma oyunlarından "robot gezdirme" oyununun oynandığı dikkat çekmektedir. Bu oyunu oynatmalarının amacı olarak da iletişimin önemini göstermek olduğu ifade edilmiştir ("ÖA2 "bu etkinliği yaparak onlara iletişim kurmanın ve anlaşmanın ne kadar zor olabileceğini göstermeye çalıştık". İkinci bir etkinlik olarak dilin önemi ile ilgili sunum hazırlandığı, sunumda yer alan bazı maddelerin de canlandırmalar şeklinde anlatıldığı görülmektedir (ÖAG1 "dilin önemi ile ilgili hazırladığımız sunumun yardımıyla bu konunun önemini anlatmaya çalıştılar. Sunumdan sıkılmasınlar diye bazı maddeleri ÖA4 ve ÖA3 küçük dramalarla anlattılar."). Sunum da Türk kültürü tanıtmanın ön planda olduğu görülmektedir. Rol-model söyleşisi de üçüncü etkinlik olarak tekrar yapıldığı görülmektedir. ayrıca sunum içerisinde de rol model (Suriye'den Türkiye'ye gelip gazetecilik yapan adam) sunulmuştur (ÖA4G: "önceden planladığımız şekilde örnek videoları açtık, birincisi Suriye'den Türkiye'ye gelip gazetecilik yapan adam, ikincisi farklı bölgelerimizin halk oyunlarını tanıtan bir video ve üçüncüsü düğün dernek filminden çok kısa ve komik bir kesit".). Bu aşamaya kadar öğretmen adaylarının etkinlik tasarlamaya istekli oldukları ve etkinlik temelli gittikleri, dikkat çekmeyi önemsedikleri, etkinliklerin de konu dışına çıkmadığı görülmektedir.

Konu bitti: Öğretmen adaylarının her haftaya ısınma oyunu ile başladıkları görülmektedir. Üçüncü hafta "kurt baba" oyunu oynanmıştır. Oyunun içeriğine bakıldığında ısınma amaçlı olduğu konu ile ilişkisi olmadığı görülmektedir (ÖA4G "önce hem kaynaşma ve hem de ısınma oyunu olarak 'kurt baba' oyununu oynadık".). Çünkü öğretmen adayları Türkçe'nin önemi ve kültür öğretimi konularının yeteri kadar ele alındığını, daha fazla yapılacak etkinlik olmadığı düşünmeye başlamışlardır. Yeni problemler belirlemek için bir akademisyen danışmanlığında oyun temelli bir etkinlik düzenlemişlerdir. Duvara mutlu ve üzgün emoji yapıştırma ve emojiye top atarak duygularını ifade etmeye dayalı olan bu oyun sonucu, çok karşılaşılan öğrenci sorunları (ödevlerimi yapmazsam, kardeşime bakmazsam, küfür edersek, kavga edersek) olduğu görülmüştür. Bu bize Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okullarda normal bir öğrencilik hayatına geçtiğine dair de ipucu

verebilir. Ekstrem bir durum olarak bir öğrencinin kendisinden yaşça büyük nişanlısı hakkında yapılan sözlerin onu mutsuz edeceğiydi. Bu konu problemler bölümünde ele alınmıştır.

Piknik ve tiyatro etkinliği: öğretmen adaylarının ilerleyen haftalarda iletişimin öneminden ve kültür öğretiminden vazgeçtikleri, eğlendirme amaçlı etkinliklere yöneldikleri görülmektedir (ÖA2: "burada amacımız beraber eğlenceli vakit geçirmek ve en önemlisi tiyatro ile onları buluşturmaktı). Gezi etkinliği, öğretmen adaylarına daha çok sorumluluk yüklediği için öğretmen adayları hem heyecan hem korku yaşamışlardır. Ancak, mutlu ve huzurlu bir şekilde etkinliği tamamlamışlardır. Ulaşım problemini belediye aracılığı ile çözmüşler, piknik malzemelerinin temini için kermes düzenleyip sınıf arkadaşlarından yardım almışlardır (ÖA3: kermesten gelen gelirlerle çocuklarımıza güzel bir gün yaşatmak istedik…. Arkadaşlarımızın desteği ile hep birlikte işe koyulduk."). Ailesinden izin alıp gelemeyen öğrencilerin de olduğu görülmekte bu da problemler içinde yer alan aile ilgisizliğini doğrulamaktadır.

Değerler ve kültürler üzerine: öğretmen adayları iki şey fark etmişlerdir. Bir oyun, özellikle topla oyun Suriyeli öğrencilerin en çok istedikleri etkinliklerdir. Ancak bu etkinlik, özellikle sınıf dışında yapılması dikkatlerini dağıtmakta, asıl konudan uzaklaştırmaktadır. İlerleyen haftalarda etkinliklerin sınıf içine alındığını görüyoruz. Öğretmen adaylarının kendi yerel kültürleri ve Suriyeli öğrencilerin kültürlerini tanıma amaçlı söyleşi etkinliği gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunu yaparken dikkat ettikleri nokta ders danışmanının uyarısıdır: "kültürü benimsetme değil hem onların kültürlerini koruncağını bilmeleri ancak buranın kültürünü tanımalarının onların faydası için olacağı". Kültürü, öncelikle ve çokça yemek kültürü üzerinden ele alındığını görüyoruz. Çünkü öğretmen kültür farklılığına dikkat çekerken sınıftaki baharat kokusu yoğunluğunu problem olarak sunmuştu. Onların kültürü anlaşılmaya ve Türk yemek kültürleri tanıtılma amaçlanmıştır (ÖA1: "yemek kültüründen başladık, yemeklerini yer sofrasında yediklerini söylediler. Doğudaki ve batıdaki yemek kültürlerinden bahsettik"). Sonra toplumdaki bazı genel kurallardan konuşulduğu görülmekte: otobüste yer verme, komşunun bahçesinden izinsiz bir şey almama, sigara içmeme. Bir önceki hafta belirlenen acil bir durum olarak görülen erken nişanlılık problemi için de bir sohbet geçtiği görülmektedir. Bu konuya dikkat çekilmek için ÖA1'in kendi yaşamından örnek verdiğini görüyoruz. Rol model olma burada önemli olduğu görülmekte. Kendisi de doğu illerinin birinden geldiğinin altını çizerek, Türk kültürün de kız çocuklarının okumasına önem verildiğinden bahsederek, bu konuda her türlü yardımın yapıldığını vurgulamıştır.

Yerel oyunlar üzerinden kültürlerine saygı: Eğlence amaçlı etkinliklerden sonra kültüre yönelik etkinlikler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu durum danışman rehberliği ile oluştuğu görülmektedir. Tanışma oyunundan sonra ilerleyen haftaların birinde öğretmen adaylarının Suriyeli

öğrencilerin yerel oyunlarını onlardan öğrenerek birlikte oynadıkları görülmektedir. Bunu onların kültürlerine saygı duyduklarını göstermek için yaptıkları görülmektedir (ÖA4: "oyundan sonra öğrencilerimizle onların yerel oyunlarını oynadık. Öğrencilerimizin kültürlerine ve değerlerine saygı göstermediğimizi onları dışlamadığımızı göstermek için iyi bir araç oldu.").

Veda ve değerlendirme: Öğretmen adaylarının kaygı duygusu ile başladıkları projeden duyuşsal tatmin ile ayrıldıkları (ÖA2: "ilk başlarda acaba nasıl olacak ki bize neler kazandıracak bu proje diye korkarak yaklaşan ben, son hafta diye hüzünlüydüm., ÖAG1: "çok yorucu, zahmetli ama bir o kadar da eğlenceli öğretici bir proje yaptığımız düşünüyorum. Tabi ki çocukları birden değiştirmek çok zor ama onlara bir şeyler kattığımızı düşünüyorum."), hedef grupta da olumlu değişikler gözlemledikleri (ÖA2 "En can alıcısı da biz de okula devam edeceğiz, bırakmayacağız, sizin gibi öğretmen olacağız demeleri.") görülmektedir. Son haftalarını öğrencilerin neler kazandıkları üzerine etkinlik gerçekleştirerek projeyi bitirmişlerdir. Tabi ki hala devam eden problemler vardır. Bu çalışma da defalarca karşımıza çıkan bir problem olan kız çocukların öğrenim hayatının devamlılığı problemi (ÖA2: "Erkek öğrencilerim kendinden emin cevap verirken, kız öğrencilerim basık bir şekilde öğretmen olmak istiyorum diyorlardı. Sonuna da ailem gönderirse tabi cümlelerini ekleyerek., ÖAG 1: "bir öğrencim 'öğretmenim gelecek yıl gelecek misiniz?' dediğinde ziyaret etmeye geliriz dedim. 'Siz gelirsiniz ama ben olmam annem sen büyüdün artık okula gitmeyeceksin' demiş."). Önemle üzerinde durulması gereken bir problemdir. Kazanım ve problemlerle paydaşların faydalandığı bir proje olduğu öğretmen adaylarının ifadelerinden anlaşılmaktadır (ÖA1 "Sorduğumuz sorulara aldığımız cevaplar aslında çok etkili, anlamlı bir süreç geçirdiğimizi fark ettim. Bu projeyi hem kendi adıma hem çocuklar adına hem de arkadaşlarım adına çok yararlı buldum. Bu proje bize çok güzel etkili bir tecrübe oldu

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adayları Suriyeli öğrencilerin eğitimleri konusunda olumlu tutuma sahiptirler, kısmen olumsuz tutuma sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının olduğu çalışmalar (Topkaya ve Akdağ, 2016) düşünüldüğünde bu mutlu eden bir durumdur. Öğretmen adaylarının ifadelerini ele aldığımızda Suriyeli öğrencilerin eğitimleri konusunda olası problem olarak sadece dil konusunu ele aldıkları görülmektedir. Bu konuda bir varsayımda bulunmalarını ilgili literatür de desteklemektedir: Dil engeli, yani dil ve alfabe farklılığı (ERG, 2016: 46) okullara kayıt olan Suriyeli çocukların birinci problemidir (ÇOÇA, 2015; Gözübüyük Tamer, 2017: 131). Dil problemi nedeniyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yeterli düzeye ulaşılamamaktadır (Sağlam ve Kanbur 2017: 310). Ayrıca Türkçe öğretmeni ile görüşmeleri sonucu projeyi gerçekleştirecekleri okulda da bu konuda bir problem olduğunu doğrulamışlardır. Ancak kendilerini, yeterlilikleri

çerçevesinde Türkçe'nin önemi ile sınırlandırmışlardır. Dil konusundan ilk hafta etkinlikler yaptıkları ancak süreçte Suriyeli öğrencilerin Türkçe iletişim kurabildiklerini fark ettikleri için sonraki etkinliklerde bu konuya yer vermedikleri görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dil öğrenimi -alanları olmadığı için- değil ancak dilin önemi konusunda etkinlikler yapabilecekleri düzeyde eğitim almaları önerilmektedir.

Türk kültürünü tanıtma içerikli etkinliklere sıkça yer verildiği görülmektedir. Kültür tanıtımı etkinliklerinin birkaç hafta yapılmadığı, yapıldığında da sadece yemek kültürü ve belirli görgü kurallarına yer verildiği, yeni etkinliklerde bulunma konusunda zorlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının Suriyelilerin Türklerle birlikte yaşam için gerekli kültürel özellikleri kazanmalarını sağlayacak etkinlikler konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına eğitim verilmesi önerilmektedir.

Etkinlikler genellikler oyun, canlandırma ve karşılıklı sohbet temelli olduğu ve farklı etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Bu tarz projelerde alternatif etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin özellikle oyun istekleri göze çarpmaktadır. İlgili literatürde (Gökşen, 2015) de Suriyeli öğrencilere özellikle terapi için oyunlar oynatılması önerilmektedir

Projenin hem öğretmen adaylarına hem de Suriyeli öğrencilerde kazanımlar sağlamıştır. Bu kazanım duyuşsal tatmindir. Topluma hizmet uygulamalarının amaçlarına baktığımızda böyle bir kazanım istendiği görülmektedir (Kamer, 2009). Ancak kazanımların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu tarz projelerin iyi yapılandırılması ve proje başlangıcında belirli öğrenim hedefleri konulması önerilmektedir.

Projede ortaya çıkan eğitimsel durumlardan biri de özellikle kız çocuklarının eğitim öğretim hayatının devamlılığıdır. Velilerin kız çocuklarını okula göndermede istekli olmadığı bilinmektedir (Seta & Theirwold, 2017). İlk ve ortaokulda erkek ve kız öğrencilerde eşit bir okullaşma oranı varken orta öğretimde bu oranın kızlar aleyhine değiştiği, erken yaşta evlendirme ve kızları okula göndermemenin öğrencilerin okullaşmasını engelleyen durumlardan biri olduğu ve bu konuda adımlar atılması gerektiği ilgili literatürde (Gencer, 2017) de vurgulanmıştır.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal proje gerçekleştirmeye tam hazır değiller, etkinlik temelli gerekli eğitimleri almaları/verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça:

Aydın, F. (2016). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*. Bütün, M, Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi

Çakırer Özservet, Y. (2015) Göçmen Çocukların Şehre Uyumu Ve Eğitim Politikası. Bulut, Y. (Ed.). *Uluslararası Göç Ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*. Kocaeli: Umuttepe Yaınları.

ÇOÇA (2015). *Suriyeli çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: politika ve uygulama önerileri*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf adresinden 18.01.2017 tarihinde alıntılandı.

ERG (2016). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/izleme/ adresinden alıntılanmıştır.

Gencer, T., E. (2017). Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:10, Sayı:54, s.838-851.

Gökşen, N. (2015). Türkiyenin En Büyük Sorunlarından Biri Suriyeli Mülteciler Ve Yapılması Gereken, Var Olan Sosyal Hizmet Uygulamaları, *Sosyal Hizmet Sempozyumu*, Manisa, 228 Kasım.

Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu, *Göç Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 119-152.

İnan, S. (2014). Sosyal Bilgiler Eğitimi: Nedir, Ne zaman ve Neden? İnan, S. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar ve Etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalar için bir rehber*. Turan, S. (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.

Sağlam, H. İ. & Kanbur N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt: 7, sayı:2, Ağustos.

SETA ve THEIRWORLD (2017). *Engelleri Aşmak: Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak*. https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli%C3%87ocuklar%C4%B1-Okulla%C5%9Ft%C4%B1rmak.pdf adresinden 09.07.2018 tarihinde alıntılanmıştır.

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Ve Tanımlar. Aksoy, B., Çetin T., Sönmez, Ö.F. (Ed.). *Topluma Hizmet Uygulamaları* (S. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.

Topkaya Y ve Akdağ H (2016). Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 767-786.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Dünya'da ve Türkiye'de Bulunan Çocuk Müzelerinin Karşılaştırılmalı Bir Değerlendirmesi

Dr. Rıdvan Karabulut

Ahi Evran Üniversitesi, ridvan_karabulut@yahoo.com

Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Biruni Üniversitesi, alisinaf@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Özkan Sapsağlam

Yıldız Teknik Üniversitesi, ozkaanim@hotmail.com

Özet

Bilim teknoloji ve keşif merkezleri çocuk, genç ve yetişkinlere genel kabul görmüş bilimsel ilkeleri ve gerçekleri algılama yeteneğini, kavrayış ve anlama becerisini kazandırmayı görev edinen; matematik, teknoloji, mühendislik, uzay bilimleri ve seyrek de olsa beşeri bilimler gibi alanlarda ziyaretçilerin yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin sınırlarını zorlamayı başararak, iyi eğitimli, meraklı, soru soran ve irdeleyen nesiller yetiştirilmesini konusunda önemli rol üstlenen kuruluşlardır. 20. yüzyılın müzecilik alanındaki en büyük gelişmelerinden biri olan çocuk müzeleri; geleneksel müzeciliğin ilke edindiği koleksiyon oluşturma, koruma, belgeleme, sergileme ve daha sonra eklenen eğitim amaçlarına paralel olarak, çocukların gelişimini temel alan, öğrenmeye öncelik tanıyan, çocukların öncelikle yasadıkları çevreye, daha sonra bir parçası oldukları dünyada olup bitene tanıklık etmelerini sağlayacak bilgi ve materyalleri araştıran, bu materyalleri inceleyen, depolayan ve bunları salt çocukların değil gençlerin ve yetişkinlerin de eğitimi amacıyla sergileyerek ve bu sergilerle ilgili etkinlikler oluşturarak ziyaretçileri ile paylasan, kar düşüncesinden bağımsız ve sürekliliği olan kuruluşlardır. Çocuk müzeleri; çocukların çocukluklarını doyasıya yasayabildikleri, bulundukları mekan içerisinde kendilerini herhangi bir baskı altında hissetmeden özgürce hareket edebildikleri ve öncelikli olarak çocukların yasam boyu eğitim ihtiyacını gidermek amacıyla kurulmuş olan müzelerdir. Çocuk müzeleri, çocukların ilgilerini çekecek sergiler ve eğitim programları hazırlayarak onların bilime, sanata ve teknolojiye ilgi göstermelerini amaçlayan ve bu alanlara merak uyandırarak çocukların öğrenme güdülerini artırmayı hedefleyen anı ve eğlence merkezleridir. Amerika, Avrupa, Asya ve Afrika kıtası başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde 400'ü aşkın çocuk müzesinin bulunduğu bilinmektedir. Türkiye'de de İstanbul başta olmak üzere bir çok ilde bilim merkezleri kurulmuştur. Bu şekliyle çocuk müzeleri farklı kültürel ve sosyal alt yapıya sahip aileleri buluşturan, bu ailelere dahil olan bireylerin diğer sosyal ve kültürel altyapılara sahip olan aile bireyleri ile birlikte keyif ve etkileşim içinde vakit geçirmelerini sağlayan, müzede bulundukları sürede ziyaretçilerin yeni bilgi ve deneyimler kazanmalarını sağlayan çağımızın popüler eğitim ve kesif merkezleri olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Müzeleri, Müze Eğitimi, Bilim Eğitimi

Comparative Evaluation of the Children's Museum found in the world and Turkey

Summary

Science and technology and reconnaissance centres have the task of teaching the ability to perceive generally accepted scientific principles and realities and the ability to comprehend and understand to the children, youth and adults; and those organizations play an important role in raising generations who are well trained, curious, interrogative by succeeding in challenging the boundaries of creativity and imagination of visitors in areas such as mathematics, technology, engineering, space science and rarely humanities. Children's museums; one of the greatest developments in the 20th century's museology field, are institutions based on the development of children in parallel with the purpose of collecting, preserving, documenting, exhibiting and subsequent educational subjects to which the traditional museum is based, are the ones which prioritize learning, are the institutions that investigate the information and materials that will enable children to witness the world first they live in and then be a part of, are persistent and non-profit organizations that inspect and store these materials and share them with visitors by exhibitions not only for education of children but also for education of young people and adults and by creating activities related to these exhibitions. Children's museums; are museums where children can enjoy their childhood well, can move freely without feeling under pressure in the place they are in, and these are founded with the primarily aim of meeting the children's need for lifelong education. Children's museums are memories and recreation centres aiming to make children show interest in science, arts and technology by preparing exhibitions and educational programs that will draw children's attention and aiming to increase children's learning motives by arousing curiosity in these fields. It is known that over 400 children's museums are founded in many countries of the world, particularly in America, Europe, Asia and Africa. Science centres are founded in many cities of Turkey, particularly in Istanbul. In this manner, children museums seems to be popular education and concentration centres of today which bring together families from different cultural and social backgrounds and enable individuals who are involved in these families to spend time with family members who have other social and cultural backgrounds by enjoying and interacting with them and provide visitors to have new information and experiences within the period they are in museum.

Keywords: Child Museums,Museum Education,Science Education

Giriş

Geleneksel müzecilik anlayışına uygun olarak, özde çocukların gelişimin temel alan, eğitime öncelik veren, çocukların öncelikle yaşadıkları çevreye daha sonra parçası oldukları dünyaya tanıklık etmelerini sağlayacak bilgi ve materyalleri araştıran, inceleyen, depolayan ve bu materyalleri çocukların eğitim amacıyla sunan, kar düşüncesinden bağımsız ve sürekliliği olan çocuk müzelerinin sayısı hızla artmaktadır. Özellikle çocuk ile yetişkini bir araya getirmesi, eğlenceli öğrenme ortamları yaratması, özgün sergiler tasarlayarak çocukların hayal gücüne inmesi ve çocuklar başta olmak üzere gençlere ve yetişkinlere yaşam boyu eğitim olanağı vermesi çocuk müzelerini çağımızın popüler müzeleri haline getirmektedir. Dünyada çocuk sayısı hızla artış göstermekte olduğundan dolayı toplumlarda genç nüfusun artması çocuk müzelerine olan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Diğer yandan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte her geçen gün kültürel ve sosyal

faaliyetlere katılan aile sayısı da artmaktadır. Eğitimli ebeveynler çocuklarıyla daha sık vakit geçirmekte ve boş zamanlarında tüm aile fertleriyle birlikte eğlenceli ve öğretici vakit geçirecekleri çocuk müzelerini tercih etmektedirler. Buna karşılık insanlar için boş zaman her geçen gün artan sorumluluklar ve iş hayatı nedeniyle azalmakta ve değer kazanmaktadır. Çocuk müzeleri boş zamanların değerlendirilmesi bakımından toplumsal hayatta önemli bir rol oynamaktadır. Günümüz toplumlarında çocuk haklarına olan ilginin ve farkındalığın hızla yayılması ve çocuğa verilen önemin artması, hangi sosyal veya ekonomik sınıftan olursa olsun ebeveynlerin yeni çocuk müzelerinin kuruluşunu desteklemesine olanak sağlamaktadır.

Günümüzde sosyal, demografik ve ekonomik nedenlerle sayısı gittikçe artan çocuk müzelerinin kurulma ve var oluş amaçları ACM'ye üye olan çocuk müzelerinin paylaşımlarından toplanarak, çocuk müzelerinin ortak amaçları şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuklar gençler ve yetişkinler için zamanı aşan, farklı, gürültülü, kalabalık, heyecan verici ve dört duvarla sınırlandırılmayan bir müze ortamı oluşturmak
- Çocuğa yaşamda yardımcı olmak ve bu amaçla toplumun farklı kesimlerinde çok sayıda çocuğa ulaşmak
- Çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamak
- Çocuğa yaşadığı dünyada doğruyu bulmayı, elindeki olanakları en iyi şekilde kullanmayı öğreterek, sosyal ve doğal çevresine karşı ilgisini, duyarlılığını ve anlayışını geliştirmeyi bu yolla çocuğa kültürünü tanımayı, yaşam ile olan bağını artırabilmeyi ve yetişkinlerin karmaşık dünyasına uyum sağlamasını kolaylaştırmak
- Çocukların ilgi duyduğu alanlarda kendilerini geliştirmelerine ve gelecekte seçecekleri meslekleri belirlemelerine yardımcı olmak
- Çocukların müzik, dans, rol oynama ve drama etkinliklerle tanışmalarını ve bu etkinliklerde yer alarak kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak
- Çocukların gözlem ve düşünme yeteneklerinin geliştirmelerini sağlamak, onların bu özelliklerini harekete geçirerek çocuklara okullarda ele alınan bilimsel konularda pratik yapma olanağı vererek doğa, teknoloji ve gündelik yaşamda karşılaşacakları problemleri ortadan kaldırmak
- Koleksiyon oluşturan, bünyesindeki nesneleri koruyan, belgeleyen ve sergileyen bir mekân olarak bilinen müzelerin farklı yanını çocuklara göstererek müzeyi sevdirmek
- Okullar ile iş birliği yaparak çocukları müze gezilerine ve ziyaretlerine alıştırarak çocuklarda müze bilinci oluşturmak

- Çocukların boş zamanlarını en iyi ve yararlı bir şekilde değerlendirmelerini sağlayacak sıcak ve eğlenceli bir ortam oluşturmak, yaparak, dokunarak, konuşarak, etkileşime girerek ve deneyerek öğrenmeyi yaygınlaştırarak çocukların ilgi alanlarını keşfetmek ve onların kendilerine bu alanda geliştirmelerini sağlayacak müze programları sağlamak ve çocuklarla beraber uygulamak
- Farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik müze eğitim çalışmaları yaparak çocuklarda gözlem yapma, araştırma ve öğrenme isteği uyandırmak
- Müze içerisinde çocuklara grup çalışması yaptırarak çocuklara iş birliğini, takım çalışmasını ve paylaşmayı öğretmek
- Toplumun sosyal ve kültürel değerlerini çocuklara kazandırmak
- Engelli çocukların eğitimine katkıda bulunarak onların yaşamla olan bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olmak
- Çocukların fen ve sosyal bilimler gibi konuları eğlenceli biçimde öğrenmelerini sağlayarak çocuklara bilim ve teknoloji sevdirmek
- Yaratıcılığı ve hayal gücünü harekete geçirici bağımsız ve yenilikçi bir mekan oluşturmak
- Çocuklarda kişiliği geliştiren ve kendine güveni artıran bir ortam oluşturmak
- Etkileşimli sergiler ve müze programları geliştirerek; dokunarak, yaparak ve deneyerek öğrenmeyi olanaklı kılarak bu yolla ziyaretçiye yeni öğrenme deneyimleri kazandırmak
- Çocuklar için güvenli bir oyun ve öğrenme çevresi oluşturmak
- Ebeveynler, öğretmenler ve tüm eğitimciler için çocuk eğitimi ve öğrenme konusunda danışılacak önemli bir bilgi merkezi görevi görmek
- Tüm yaş gruplarından bireylerin dahil olduğu gönüllü müze programları geliştirmek ve özellikle ileri yaşlardaki kişileri seçilen konularda rol model olmak konusunda cesaretlendirmek
- Eğlence ve oyundan faydalanarak hayal güçlerini ve meraklarını harekete geçirmek, teşvik etmek, yaratıcılığa esin kaynağı olmak, keşfetme isteklerini artırmak ve öğrenme sevgisini çocuklarda ayakta tutmak
- Toplumun her kesiminden insanların bir araya gelebileceği barış, huzur ve eğlence dolu bir toplanma mekânı oluşturmak
- Müzenin bulunduğu kente ve ülke turizmine katkı sağlamak
- Çocuk kültürünün nesnelerini toplamak, korumak, sergilemek ve çocukluk ile ilgili yeni veriler elde edebilmek için araştırmalar yapmak

Özetle, bir çocuk müzesinin geniş anlamdaki amacı çocukların yaşamlarına yardımcı olmaktır.

Çalışmanın Amacı

Dünya'da ve Türkiye'de bulunan çocuk müzelerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmesinin yapılmasıdır.

Çocuk Müzeleri Birliği

1964 yılında Amerikan Müzeler Birliği (AAM)'nin yıllık toplantısında bir grup çocuk müzesi yöneticilerinin bir araya gelerek ilk olarak Amerikan Gençlik Müzeleri Birliği adıyla kurduğu Çocuk Müzeleri Birliği (Association of Children'sMuseums), çocuk müzelerini tanıtan ve yeni çocuk müzeleri kurulması için dünya çapında girişimlerde bulunan profesyonel bir organizasyondur. Çocuk müzeleri başta olmak üzere diğer müze türlerinden de çok sayıda üyesi bulunan bu organizasyon çalışmalarını ve girişimlerini genç müze ziyaretçilerinin, etkileşimi müze sergilerinin ve müze eğitim programlarının dünya çapında yaygınlaşması için yoğunlaştırmaktadır. Çocuk Müzeleri Birliği, birliğe üye olan müzelere müze yönetimi, müze finansmanı ve profesyonel çocuk müzesi danışmanlığı gibi alanlarda destek olmaktadır. Birlik, çocukların ve ailelerinin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda çalışan pek çok kuruluş için lider pozisyondaki bir organizasyondur ve çocuk müzelerinin sayı ve kapasitelerini artırarak çocuklara ve ailelere ilham kaynağı olacak yaşam boyu eğitim merkezleri oluşturulmasını amaç edinmiştir.

Çocuk müzeleri konumları ve amaçları gereği öğrenmenin ve oyun oynamanın aynı anda gerçekleşebildiği, çocukluğun kutlandığı, beslendiği, saygı gördüğü ve çocuk kültürünün zenginleştirildiği ortamlardır. Çocuk Müzeleri Birliği, çocuk müzelerinde verilebilecek olan yaşam boyu eğitimin, yaratıcılığın ve öğrenmede oyunun önemini özellikle vurgulamaktadır. Birlik, çocuk müzelerinin öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla üstlendikleri bütün görevleri gerçekleştirmelerinde ve çocukların hayatında önemli öğrenme, eğlenme ve serbest zaman mekânları olarak yer edinmelerini sağlamalarında iş ve iletişim dünyasının liderlerini, politikacılarını, eğitimcilerini, finans kurumlarını ve medya organlarını da bir araya getirmektedir.

ACM, aynı zamanda çocuk müzelerinin, bünyelerinde çocuk bölümü barındıran ve eğitime önem veren tüm müzelerin ziyaretçi sayısını ve sahip olduğu değeri artırmalarına yardımcı olmaktadır. Kuruluş, çocuk müzeleri ile ilgili alanda yapılan tüm bilimsel çalışmaları yakından takip etmekte ve üyelerine çocuk müzeleri ile müze etkinlikleri konusunda yaşanan son gelişmeleri bildirmektedir. Ayrıca, üyesi olan tüm çocuk müzelerinin birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunmalarını ve çeşitli müze etkinliklerinde ulusal ve uluslararası platformda işbirliği içine girmelerini sağlamaktadır. Çocuk Müzeleri Birliği'nin, çocuk müzeleri, çocuklar için programlar hazırlayan diğer müzeler ve çeşitli eğitim kurumlarından oluşan yaklaşık 510 üyesi bulunmaktadır. Dünyanın 23 ülkesinden 340'ı aşkın

çocuk müzesi, merkezi Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Çocuk Müzeleri Birliği'ne üyedir ;ancak çocuk müzelerinin yanı sıra bünyelerinde çocuklar için özel bölümler bulunan ya da koleksiyon içeriği ne olursa olsun müze eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan müzeler de birliğe üye olmaktadır. (Örneğin, John G. Shedd Akvaryumu / Amerika Birleşik Devletleri).Birliğe üye olan çocuk müzelerinin yüzde 24'ü henüz kuruluş aşamasındadır. (Örneğin; Sacremento Çocuk Müzesi / Amerika Birleşik Devletleri, Londra Çocuk Müzesi / İngiltere).

Çocuk Müzeleri Birliği'nin yapmış olduğu 2006 yılı araştırmasına göre dünya genelinde yılda ortalama 30 milyon çocuk aileleri ile birlikte çocuk müzelerini ziyaret etmektedir. Dünyada bulunan çocuk müzelerinin yüzde 63'ü büyük şehirlerde, yüzde 27'si ise şehir dışında kurulmuştur. Bu müzelerin yüzde 14'ü ise kırsal bölgelerde yer almaktadır. Çocuk Müzeleri Birliği'ne üye olan müzelerin yüzde 69'u bulundukları ülkelerin başkentlerinde yer almakta ve düzenli olarak etkinlik planları yaparak çocuklara yönelik yeni ve farklı programlar tasarlamaktadır. Birliğe üye olan müzelerden yüzde 75'i bulunduğu kenti markalaştırmayı başarmıştır. Örneğin, Güney Kore'nin başkenti Seul'de bulunan Samsung Çocuk Müzesi yılda ortalama 300.000 kişi tarafından ziyaret edilen bir müzedir ve Seul kentinin en popüler ziyaret mekanlarından biridir. Ayrıca ACM'ye üye müzelerden yüzde 9'u doğa ile barışık yeşil müze ilkelerini edinmişlerdi.

Bilim, Teknoloji ve Keşif Merkezi

Etkileşimli müze sergileri, dokun-yap etkinlikleri ve ziyaretçi katılımlı programlar tasarlayan çocuk müzelerine olan ilginin dünya çapında artması çocuk ve gençlerin aile fertleriyle birlikte serbest zamanlarını geçirmeleri için tasarlanan keşif, teknoloji ve bilim merkezlerinin sayısının da aynı ölçüde artmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler etkileşimli sergiler tasarlamaktan ya da dokun-yap etkinlikleri hazırlamaktan uzak olan bilim müzelerinin de öncelikle çocuklar ve gençler için özel eğitim atölyeleri ile etkileşimli sergi bölümleri açmalarında ve bilim temalı yaratıcı eğitim etkinlikleri tasarlamalarında etkili olmuştur. Bilim ve teknolojiye artan ilgi fark edildikten sonra insanları yüzyılın gelişmelerinden haberdar edecek ve bilimin çeşitli dallarında zihinlerini kurcalayan sorulara bizzat bir parçası olabilecekleri etkinliklerde yanıt alabilecekleri, ilham verici ve özgür merkezlere ihtiyaç doğmuştur. Bu merkezler dinamik ve modern duruşlarıyla bilim, keşif ve teknoloji merkezleridir. Hooper-Greenhill'e (1999) göre, bilim merkezlerinin kurulması doğal olarak halkın bilimi anlaması düşüncesi ile ilgilidir. Persson'a göre (2013), bilim, dünyayı anlamamızı sağlayan bir anahtardır ve bilim merkezleri, halkı bilim ile buluşturmada önemli bir rol oynayan kuruluşlardır. Bilim merkezleri, bilim ile teknolojinin bir araya geldiği merkezlerdir ve insanların dünyayı anlamalarına ve buna uygun hareket etmelerine yardımcı olacak bilgileri edinmeleri ve deneyimleri yaşamaları için koleksiyon oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojiyi bir araya getiren bu merkezler, ziyaretçilerine

hazırladıkları sergilerde nesnelerle etkileşim olanağı sağlayarak ve uygulama etkinlikleri düzenleyerek bilim müzelerinden ayrılmaktadırlar. Çünkü dokunarak, hissederek ve deneyerek yapma ve etkileşim bilim merkezlerinde bir öğrenme ve kesif deneyimi yasamak için gerekli kalite unsurlarıdır. Bilim müzesi ile bilim merkezi ayrımını yapan en önemli kriter de budur. Bilim merkezlerinde ziyaretçi bir etkinliğe katılması için davet edilir ve aktif biçimde bu etkinlik sürecine dahil olması beklenir. Bilim merkezlerinde müzelerde sıkça rastladığımız "dokunmayınız" yönergesi yerini"deneyin" yönergesi almıştır. Bunun altında yatan mesaj şudur: "Bunu gerçekleştirmekten sorumlusunuz" (Besio, 2001).

Bilim merkezleri, keşif merkezleri ve son yıllarda yükselmeye başlayan teknoloji merkezleri insan ile bilimi buluşturan kuruluşlardır. Bilim merkezleri, bilime toplum önünde bir duruş ve önem kazandırarak her yastan ve farklı sosyokültürel yapıdan insana soru sormayı, tartışmayı ve keşfetmeyi serbest kılan kurumlardır. Bir bilim merkezi ziyaretinde ziyaretçi uygulamalı ve canlı bir sergi ile yüz yüze gelmekte, örneğin bir makinenin dev manivela kolunu çevirmeye çalışmakta, su tankları arasında yol alabilmekte ve bir kaleydoskopun canlı renkleri ışığında yürüyebilmektedir. Yaşanan tüm bu deneyimler, ziyaretçinin dünyaya bir bilim adamının bakış açısı ile bakmasını sağlamakta, bilimsel düşünme tarzının tohumlarını atmakta ve bilim ile teknolojiye karsı izleyicide sempati kazandırmaktadır (Bilim ve Teknoloji Merkezleri Birliği [ASTC], 2013).

Ziyaretçi, bir bilim merkezinde öğrenmeyi ve eğlenmeyi kolaylaştıran çeşitli fırsatlarla karşılaşabilmektedir. Sergiyi gezdikten sonra sergi ile ilgili olarak hazırlanan bir tanıtım sunumunu izler ya da büyük bir ekranda yayınlanan uzayla ilgili bir gösteriye konuk olur ve daha sonra bir atölye çalışmasında sergi boyunca gözlemlediklerini buluş ve kesif gibi yöntemlerin kullanıldığı etkinliklerle pekiştirir. Bu süreçte, birey gerek kendi basına gerekse arkadaşları ya da aile fertleriyle birlikte yasam boyu öğrenmenin zevkine varmaktadır. Bilim, keşif ve teknoloji merkezleri hazırladıkları sergilerden, atölyelerinde hazırladıkları etkinliklere kadar ziyaretçilerine birinci elden bilim konulu tecrübeler yaşatmayı ve yaşama ilişkin fikirlerini geliştirmeyi hedeflemektedirler. Bilim merkezlerinde ziyaretçiler, kızıl ötesi ısınları hissedebilir ve açısal hızı deneyleyebilirler; bu tarzda hazırlanmış olan uygulamaya yönelik içerik kapsamında tecrübe ettikleri konuyu daha hızlı kavrar ve öğrenirler. Bu nedenle bilim merkezleri öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılan birer öğrenim yerleridir. Özellikle okullar, bu özelliklerinden ötürü önemli bir alternatif öğrenim merkezi olduklarını kabul ettikleri bilim merkezlerine güvenmekte, yalnızca öğrencilerin değil eğitimcilerin de bilgilerinin güncel kalması ve hatta artması için bilim merkezleri ile is birliği içinde çalışmaktadırlar.

Bilim, kesif ve teknoloji merkezlerinin en önemli özelliği, kuşkusuz merakı körüklemeleri ve zihni meşgul eden sorulara yanıt aramayı cesaretlendirmeleridir. Sergilerin canlı, etkileşimli, eğlenceli ve

sürprizlerle dolu olduğu bu merkezler ziyaretçiyi yeni fenomenlerle ve fikirlerle karşılaşmaya hazırlamaktadır. Sonuç olarak, *San Francisco Kesif Merkezi*'nin yöneticisi Frank Oppenheimer'ın da vurguladığı gibi; "Hiç kimse müzede başarısız olmaz" (ASTC, 2013).

Bazı ziyaretçiler için bilim merkezlerinde ziyaret anında başlayan ilgi, kısa zamanda tutku halini alır ve bireyin yaşamını öğrenmeye ve öğrendiklerini yeni nesillere aktarmasına neden olur. Uygulamalı, etkileşimli ve deneyip yaşayarak öğrenmeye dayalı sergiler bu merkezleri dinamik kılar, ilkokul öğrencisinden doktora öğrencisine kadar farklı seviyelerden ziyaretçilere çeşitli fırsatlar sunar ve ziyaretçinin bu merkezden en iyi şekilde faydalanmasını sağlar. Bu merkezlerde ziyaretçinin bulacağı bilgi sadece merkezin iç ve dısfiziksel çevresiyle sınırlı kalmaz, ziyaretçi internet destekli kaynakları kullanarak kendine ve öğrenme sürecine sınırsız ve kolay ulaşılabilir bir bilgi sağlar. Çocuklar, gençler ve yetişkinler gün içerisinde kullandığımız ve hayatımızı kolaylaştıran araç gereçlerin ardında nasıl bir teknoloji olduğunu öğrenmelidir .Kullandığımız bilgisayarlar, telefonlar, video oynatıcılar, radyolar ve çok daha karmaşık teknolojik aygıtlar uzun ve yorucu araştırma-geliştirme çalışmalarının eseridir. İnternet dünyayı küçültmekte, kilometrelerce öteden haber almayı kolaylaştırmak, mesafeleri ortadan kaldırmaktan ve yasamı hızlandırmaktadır. Çocuk,ergen ve yetişkinler teknolojinin faydalarını görmeli ve sosyal yaşamlarında ve is hayatlarında bu teknolojiyi en verimli biçimde kullanabilmenin yollarını öğrenmelidirler. Bu görevi bilim, kesif ve teknoloji merkezlerinin üstlenmesi beklenmekte ve bu merkezlerin özgül eğlence ve "duvarsız öğrenme" ortamları yaratarak insanlığa fayda sağlamaları beklenmektedir.Bilim, teknoloji ve kesif merkezlerinde öğrenme süreci, merkezin ziyaretçiyi etkin biçimde yönlendirmesi ile baslar. Bu merkezlerin internet ortamında oluşturdukları etkileşim, bir izleyicinin ziyaret öncesi ne ile karşılaşacağı konusunda ön hazırlık yapmasını kolaylaştırıcı ip uçları sunar, ziyaretin planlanmasını kolaylaştırır. Ziyaretçi yanımdakilerile beraber bu merkezlerin kapısından içeri girdiği andan itibaren kendisini özgür bir ortamın içinde bulur çünkü her bir ziyaretçi bu merkezlerde kendi ilgi alanları ile bütünleşen serimler bulmaktadır. Bilim, teknoloji ve kesif merkezlerinde soru sormak, sorgulamak serbesttir. "Ne görüyorsunuz", "Bu nesne size neyi anımsatıyor", "Sizce bu nesne hangi amaçla kullanılmaktadır" sorularını ziyaretçiye sunan sergiler ve etkinlikler için alınacak yanıtın doğru ya da yanlışolması değil, izleyiciyi araştırma ve keşfetme sürecine ne oranda dahil edeceği önemlidir. İzleyiciden alınacak "Bilmiyorum" yanıtı bu merkezlerin yeni öğretme süreçlerinin de başlangıcı olacak ve izleyici için unutulmaz deneyimlerin kapısını aralayacaktır. Sonuç olarak, izleyicinin fikirlerine değer veren, farklılıkları yakalayan, hoşgörülü,eğlenceli, kesif ve macera dolu bir deneyimdir. Bu nedenle, bilim, teknoloji ve kesif merkezlerinin en önemli özellik ve işlevlerinden biri de, öğretmen ve diğer eğitimcilerin bilimin farklı dallarında ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin

öğrenciye hangi öğrenme yöntemleri temel alınarak aktarılabileceği konusunda hizmet içi eğitim veren kurumlar olmalarıdır. (Israelsson,1994).

Sonuç

Çocuk müzelerinin ortaya çıkışı 19. yüzyılın son çeyreği ile 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Günümüz anne ve babalarına yabancı olmayan "çocukların dokunarak ve yaparak öğrenmesi" anlayışı ancak 1900'lerin başında anlaşılmaya çalışılmıştır.. Dönemin öncü eğitimcilerinden John Dewey'in öğrenmede kişisel deneyim ile yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi vurgulaması ve Maria Montessori'nin yetişkinlerin çocuk eğitiminde ön plana çıkarak bir rehber görevi görmelerini ve çocuğun öğrenme sürecinde bağımsız olmasının desteklenmesi gerektiğini savunan teoriler, kurulan ilk çocuk müzelerine ilham kaynağı olmuştur. Birleşik Devletler'in ilk çocuk müzelerinin de Dewey ve Montessori'nin düşüncelerinin oldukça popüler olduğu 1899-1925 yılları arasında kurulduğu dikkat çekmektedir(Cleaver,1988). Bu müzelerden biri olan ve Dünya'nın ilk çocuk müzesi olarak bilinen *Brooklyn Çocuk Müzesi*, 1899 yılında New York kentinde ziyarete açılmıştır. Müzenin amacı, çocukların zevklerini ortaya çıkaracak, yaşama ilişkin konulara ilgilerini arttıracak ve özellikle okul öncesi ile ilköğretim çağındaki çocuklarla öğretmenlerine eğitim alanında önemli fırsatlar ve yaratıcı programlar sunacak, serbest zamanlarını etkili biçimde değerlendirebilecekleri etkileyici bir mekân yaratmaktır (Brooklyn Children's Museum, 2013). Müze, ilk olarak istekli ve yenilikçi bir öğretmen olan AnnaBillings Gallup'u yaratıcı müze sergileri tasarlaması için istihdam etmiştir (Cleaver,1988). Brooklyn Çocuk Müzesi'nin ardından, 1913 yılında Boston Çocuk Müzesi, 1917 yılında Detroit Çocuk Müzesi, 1925 yılında ise Indianapolis Çocuk Müzesi ziyarete açılmıştır. Brooklyn, Boston, Detroit ve Indianapolis'de ziyarete açılan bu kapsamlı çocuk müzelerinin aksine Avrupa'da açılan çocuk müzeleri genellikle farklı bir müzenin bir bölümü görünümündedir. Dünyanın ilk çocuk müzelerinin kurucuları ve destekleyicileri, genellikle çocuk ve çocukluk ile ilgili gelişmeleri yakından takip eden öğretmenler, ekonomik durumu iyi olan aileler ya da devlet başkanlarının esleri ile politikacıları da içeren seçkin bir gruptur. Çocuk müzelerinin dünya çapında ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde sayılarının artmaya başlaması özellikle 1960'lı yıllarda yaşanan iki önemli gelişmeye bağlanmaktadır. Bunlardan biri, Jean Piaget'nin çocukların yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri gerçek anlamda kavrayabilecekleri ve öğrenmeninçevredeki nesneler kullanılarak gerçekleştirilebileceği yolundaki teorileridir. Diğeri ise, 1961 yılında Boston Çocuk Müzesi'nde çocuklarla birlikte yaratıcı sergiler tasarlamaya başlayan Michael Spock'tur. Spock, ilk olarak çocukların dokunabilecekleri ve kurcalayabilecekleri nesnelerden oluşan etkileşimli sergiler tasarlamıştır. Bu sergiler konularını gündelik hayat, biyoloji, arkeoloji, bilim ve teknoloji gibi konulardan almıştır. Spock'un çalışmaları günümüz çocuk müzelerinin, "bir nesneden çok, bir insan için müze oluşturmak" seklindeki ilkesine

temel oluşturmuştur. Ayrıca Spock, çocuk müzelerinin sadece çocuklar için etkinlik düzenleyen müzeler olduğu fikrine karsı çıkmış, öyle olsa yetişkinlerin bu müzeyi ziyaret etmeyeceklerini savunmuştur. Spock ve beraberindeki Boston Çocuk Müzesi çalışanlarının Piaget'nin fikirlerini de hayata geçirmeleri ile birlikte bugün dokun-yap sergisi adını verdiğimiz etkileşimli sergiler tasarlanmaya başlanmıştır. (Cleaver, 1988).

1969 yılında ünlü fizikçi Profesör Frank Oppenheimer'ın dokun-yap temeline dayanan bilim ve teknoloji merkezi Exploratorium'u ziyarete açmasıyla birlikle dünya, çocuk müzelerine benzeyen ancak salt bilim ve teknolojiyi konu edinen yeni kesif merkezleri ile tanışmış oldu. Oppenheimer'ın Exploratorium'u ziyaretçilerin manyetizma, ısı, ses, ışık, elektrik ve ağırlık gibi konularda deneyler yapabildikleri ve yeni kesiflerde bulundukları bir öğrenme ve eğlenme ortamıydı. Oppenheimer'ın bilim ve teknoloji merkezindeki felsefesi su idi: Ziyaretçiler nesneleri kullanarak kendi kendilerine deneyler yaparak öğrenmeyi gerçekleştireceklerdi. Gönüllüler ya da merkez çalışanları da herhangi bir soruları olduğunda onlara yardım edeceklerdi. Oppenheimer'a göre, müzelerin rolü serbest öğrenimi destekleyen ortamlar yaratmaktı. Exploratorium'un açılısını takriben 1970 yılında çok sayıda bilim, teknoloji ve kesif merkezi hem çocuk müzelerinden hem de Oppenheimer'ın Exploratorium'undan ilham alarak ziyarete açılmıştır. (Cleaver, 1988). Günümüzde özellikle Amerika Birlesik Devletleri'nde çok sayıda vakıf, okul aile birlikleri ve çeşitli kuruluşlar dokun-yap etkinlikleri hazırlayan çocuk müzeleri kurmaktadır. Benzer içerikte pek çok müze ve kesif merkezine ilham kaynağı olan çocuk müzeleri bir asırdan bu yana varlıklarını artan bir tempo ve dinamizm ile sürdürmekte ve müzecilik alanında en hızlı ilerleme kaydeden müzeler olarak anılmaktadırlar. Brooklyn Çocuk Müzesi'nin liderliğini yaptığı çocuk müzelerinin sayısı her geçen gün artmaktadır ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İngiltere'de bulunan Avrupa'nın önde gelen çocuk müzeleri ve kesif merkezlerini örnek alarak Çin, Rusya, Japonya, Birleşik Arap Emirlikleri, Kanada, Meksika, Hindistan ve İsrail gibi pek çok ülkede çocuk müzeleri açılmaya başlamıştır (ACM, 2013).

Dünyanın 23 farklı ülkesinden yaklaşık 341 çocuk müzesi ve çocukluk ile ilgili birimleri olan müzeler Çocuk Müzeleri Birliği'ne üyedir ve bu sayı her geçen gün artmaktadır. Çocuk Müzeleri Birliği'ne üye olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki müzelerin yüzde 44'ü 90'lı yıllarda açılmıştır. Bu müzelerin yüzde 82'si ise 1976 yılından beri açıktır. Amerikan Müzeler Birliği'nin verilerine göre, 1989 yılında sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde 128 adet çocuk müzesi ya da çocuklukla bağlantısı olan müze bulunuyorken, 1995 yılında bu rakam yüzde yüzlük bir artış göstererek 256'ya ulaşmıştır (ACM, 2013). Bu verilerden de anlaşılacağı gibi çocuk müzelerinin sayısı önüne geçilmez bir hızla artmaktadır. Ayrıca, Çocuk Müzeleri Birliği kayıtlarına göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 80'e yakın çocuk müzesinin önümüzdeki yıllarda hizmete girmesi planlanmaktadır. Yine birliğin verilerine

dayanılarak, Avustralya, Almanya, Kanada, Çin, Ekvator, Fransa, Endonezya, İrlanda, İsrail, Kosova, Norveç, İspanya, Suudi Arabistan ve İngiltere'de ziyarete açılması planlanan yeni çocuk müzeleri bulunduğu söylenebilir. Avrupa'da da hatırı sayılır sayıda çocuk müzesi bulunmaktadır ancak kıta genelinde yaklaşık 86 çocuk müzesi bulunduğu düşünülecek olursa Amerika Birleşik Devletleri'nden geride kaldığı anlaşılacaktır. Avrupa'da çocuk müzesi bulunan ülkeler arasında 40'a yakın çocuk müzesi ile Almanya ilk sırada, 6'sar müze ile Hollanda ve Rusya ikinci sırada ve 5 çocuk müzesiyle İngiltere üçüncü sırada yer almaktadır. Bu verilerden yola çıkarak 21. yüzyılda dünya genelinde çocuk müzelerinin sayısının 400'ü astığı ve bu rakamın bünyesinde çocuklar ile ilgili bölümler ya da sergiler bulunduran diğer müze ve benzeri kurumlarla beraber 500'e yaklaştığı söylenebilir (Lord, 1999). ACM'nin kayıtlarına (2013) göre, Amerika Birleşik Devletleri'nin 32 eyaletinde 80'e yakın çocuk müzesi kurulma aşamasındadır. Türkiye'de bulunan müzeler şeklindedir. Son dönemde Tübitak öncülüğünde kurulan Bilim Merkezleri büyük şehirlerde yaygınlık kazanmakta ve çevre illere de katkı sağlamaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de hem çocuk müzeleri hem de bilim merkezleri ve planatoryumların sayısında artış gözlenmektedir.

Çocuk müzeleri toplumun farklı kesimlerinden çocuklara ve ailelerine sürekliliği olan anlamlı bir eğitim ve aydınlanma hizmeti vermektedir ve bu öğrenme merkezlerinin sayısı toplumların ihtiyaçları doğrultusunda her geçen gün artmaktadır. Çocuk Müzeleri Birliği, çocuk müzelerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getiren ve yaşam boyu eğitim veren önemli kuruluşlar olarak dünya çapında daha da yaygınlaşması gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Kaynakça

Newman, J., Seabrook, S., Surjadi, R., Williams, C. C., Lucent, D., Wilding, M., ... & Peat, T. S. (2013). Determination of the structure of the catabolic N-succinylornithine transaminase (AstC) from Escherichia coli. *PloS one*, *8*(3), e58298.

http://www.akki-ev.de.2018.

http://www.atlantis-kindermuseum.de.2018.

http://www.bergisches-staedtedreieck.de/kindermuseum.2018.

http://www.bottrop.de.2018.

http://www.dasmobilekindermuseum.de.2018.

http://www.deutsches-museum.de.2018.

http://www.dhmd.de.2018.

http://www.francke-halle.de.2018.

http://www.historisches-museum-bremerhaven.de.2018.

http://www.kaf.de.2018.

http://www.kik-werkstattmuseum.de.2018.

http://www.Kindermuseum.fez-wuhlheide.de.2018.

http://www.kindermuseum-hamburg.de.2018.

http://www.kindermuseum-hannover.de.2018.

http://www.kindermuseum-klipp-klapp.de.2018.

http://www.kindermuseum-labyrinth.de.2018.

http://www.kindermuseum-stuttgart.de.2018.

http://www.klingenmuseum.de.2018.

http://www.kunsthalle-karlsruhe.de.2018.

http://www.lehmbruckmuseum.de.2018.

http://www.machmitmuseum.de.2018.

http://www.miraculum-aurich.de.2018.

http://www.mitmach-projekte.de.2018.

http://www.museen.nuernberg.de/industrikultur.2018.

http://www.museum.speyer.de.2018.

http://www.museumunterwegs.de.2018.

http://www.musikaktion.de.2018.

http://www.nlmh.de.2018.

http://www.ochsenfurterspielbaustelle.de.2018.

http://www.ougenweid.de.2018.

http://www.please-touch.de.2018.

http://www.schlossburg.de.2018.

http://www.stadgeschictlichesmuseum-leipzig.de.2018.

http://www.winckelmann-gesellschaft.de/museum/kinder.2018.

http://www.lbv-lindenhof.de.2018.

http://www.landesmuseum-manheim.de.2018.

http://lawrencehallofscience.org/.2018.

http://www.childrensmuseum.org/.2018.

http://www.childrensmuseumla.org/.2018.

http://www.jsf.or.jp.2018.

http://www.kahaku.go.jp.2018.

http://www.kansai.meti.go.jp.2018.

http://www.kindermuseum.ch.2018.

http://www.miraikan.jst.go.2018.

http://www.momu-mobilesmuseum.de.2018.

http://www.prokik.de.2018.

http://www.spielzeugmuseum-neustadt.de.2018.

http://www.vam.ac.uk.2018.

http://www.vam.ac.uk.2018.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Okullarda Sosyal Etkinlikler'in Yürütülmesinde Sosyal Bilgiler Dersi'nin Rolü Üzerine Bir Değerlendirme

Doç. Dr. Yaşar Kop

Kafkas Üniversitesi, yasarkop@gmail.com

Arş. Gör. Haldun Mete Aslan

Kafkas Üniversitesi, haldunaslan36@gmail.com

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği çerçevesinde amacı, kapsamı ve dayanağı belirtilen Sosyal Etkinliklerin; öğretim programlarının yanında işe koşularak zorunlu haller meydana gelmedikçe ders saatleri haricinde uygulanması planlanmıştır. Bu yönetmelik incelendiğinde Sosyal Etkinlikler kanalıyla öğrencilere; bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti gibi etkinlikler yoluyla özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri, yeni ilgi alanları oluşturmaları, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu noktada Sosyal Etkinliklerin amaçlarının, 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçları ile paralellik arz ettiği görülmektedir. Nitekim, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan gözlem, iletişim, öz denetim, sosyal katılım gibi becerilerin yanında bilimsellik, dayanışma, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlerin de Sosyal Etkinliklerin amaç ve kapsamıyla örtüştüğü görülmektedir. Yukarıda açıklanmaya çalışıldığı üzere Sosyal Etkinlikler ile Sosyal Bilgiler dersi birbirlerini tamamlayıcı niteliğe haiz olduğu düşünülebilir. Şu da belirtilmelidir ki Sosyal Etkinlikler sanattan matematiğe geniş bir yelpaze üzerine dağılmıştır ve Sosyal Bilgiler dersinin bir uzantısı değildir. Ancak öğrencilerin kazanmaları gereken beceri ve değerler itibariyle bu iki alan kesişmektedir. İşte bu çalışmada Sosyal Etkinliklerin yürütülmesi esnasında Sosyal Bilgiler dersinden ne derece yararlanılabileceği, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin üzerine düşen görevlerin neler olabileceği gibi konuların irdelenmesi amaçlanmaktadır. Bu maksatla literatür tarama yoluyla edinilen 8 Haziran 2017 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ve 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal etkinlikler, Sosyal bilgiler, Milli eğitim bakanlığı, Öğretim programı.

Evaluatıon Of Socıal Studıes Lessons' Role On The Executıon Of Socıal Events In The Schools

Summary

The purpose, content and the base of Social Events are determined in the Social Events of Ministry of National Education's Education Institute Guide. It is planned to be carried out with the instruction programs except in the lesson hours. When this guide is examined, it is aimed to give students to develop their social, cultural, artistic and sportive emotions through students' club and community service. It is also aimed to create new interests and make them get national, spiritual, moral, humanistic and cultural values to the students. At this point, it is seen that the aim of the Social Events copes up with the current Social Studies Instruction Curriculum's special aims. Hence, observation, communication, self-supervision, social participation terms as well as responsibility, helpfulness, scientificness, solitary that takes place in Social Studies Instruction Curriculum's coincide with Social Events' purpose and content. As tried to be explained above, Social Studies lesson and Social Events completes each other. It is also implied that Social Events scattered through vast amount of space from math to art and is not an extension of Social Studies. However, these two fields intercept with each other in the aspect of students abilities and values.Here in this research, the topics like how much carrying out Social Events can affect during Social Studies lesson and what are the duties that fall upon the Social Sciences lessons' teachers are aimed to examined. Within this purpose, The Ministry of Education, Education Institutes Social Events Guide which published in 8 July 2018 on Official News and Social Studies Instruction Curriculum are examined by literature review.

Keywords: Social events, Social studies, ministry of national education, instruction curriculum.

Giriş

Resmî Gazete yayınlandığı 25 Mayıs 1983 tarihinden 2005 yılına kadar İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği adı altında yürütülen etkinlikler Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 13 Ocak 2005 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanmasıyla yürürlükten kaldırılmış ve eğitici çalışmalar ifadesi sosyal etkinlikler ifadesine, eğitici kol çalışmaları ise öğrenci kulüpleri ifadesine dönüştürülmüştür. Bununla birlikte 7 Haziran 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile birlikte 2005 yılından yılından beri uygulanan yönetmelik kaldırılmıştır. Ancak her üç yönetmeliğinde amaçları benzerlik göstermektedir ve öğrencilerin demokratik değerleri taşıyan bireyler olarak sosyal hayata etkin bir şekilde katılmalarının hedeflendiği görülmektedir.

Sosyal Etkinlikler, öğretim programlarının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti ile bu kapsamdaki diğer çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (MEB,2017). Zira öğrencinin kişiliğinin gelişmesi, kendini ifade edebilmesi ve kendine güven duyabilmesinde sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı önemli bir yer tutmaktadır (Aker,2015, s. 11). Sosyal etkinlikler ise işte tam bu noktada öğrencilerin sosyalleşebilecekleri, aktif

görev ve sorumluluk üstlenebilecekleri bir planlı, programlı bir faaliyet akışı sunmaktadır. Bununla birlikte Çınar (2011) sosyal etkinliklerin önemini şu ifadelerle belirtmiştir;

> Yalnızca derslerden oluşan bir okul sıkıcı ve verimsizdir. Oysa öğrencilerin birlikte yaşayıp yaratacakları pek çok eğitim amaçlı etkinlik ve alan bulunabilir. İşte, bu konuda alanlarında yapılan sosyal etkinlik çalışmaları ile okullarda yaşam renklenir, öğrencilerin bir şeyleri birlikte yapabilme becerileri gelişir, alışkanlık kazanırlar. Ayrıca özel yetenek ve ilgi alanları ortaya çıkar ve öğrenci bunları geliştirme fırsatı bulur.

Öğrencilerin okulu sadece derslerden yüksek not almaları gereken bir yer olarak görmemesi, hatta okulda yapılacak olan etkinliklerin yalnızca ders saatleri içinde sınırlı olmadığını anlaması adına da sosyal etkinlik çalışmaları öğrenciler için okulu daha cazip bir yer haline getirebilir. Ancak bunun sağlanabilmesi için sosyal etkinliklerin uygulamaya dönük olması ve özellikle öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı şekilde planlanmasının (Döş ve Kır, 2013, s. 542) gerekliliği ortadadır. Yine Akay'a (2012) göre sosyal kulüp çalışmalarında öğretmen istekliliğine göre öğrenci katılımı olmaktadır; buna bağlı olarak öğretmenlerin faaliyet yapma isteği ve azmi doğrudan öğrenci katılımını etkilemektedir. Buradan hareketle Eminoğlu'nın (2011) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre ise öğrenciler, öğrenci kulüplerindeki çalışmaların boş zamanlarını verimli geçirdikleri, çevreleriyle daha etkili iletişim kurdukları, kendilerine güven duydukları, ilgili kulüpler yoluyla bilgi edindikleri görülmektedir. Ancak, Gökyer ve Zincirli (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenci kulüp çalışmalarının yürütülmesinde yeterli zamanın ve materyalin bulunmadığı, çalışmaların amacına uygun ve verimli yapılmadığı, okul idaresinin destek olmadığı, öğrencilerin Sosyal Etkinlikler hakkında bilgilerinin olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Keza, Onay (2012) tarafından yapılan araştırmada ise okul imkânlarının yetersiz olması, eğitsel kulüp çalışmalarını yapacakları alanın kulüp çalışmalarına uygun olmaması, kulüp çalışmaları için ayrılan zamanın yetersiz olması ve bu tür çalışmaların okul paydaşları tarafından önemsenmeyişi gibi sorunlar saptanmıştır. Bu da sosyal etkinlik çalışmalarının amacına hizmet edebilmesi yönelik olarak öğrencilere sunulan imkânlarının yeterliliği hususu dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. Zira bahsi geçen sorunlardan hareketle bu çalışmanın konusunu teşkil eden okullarda sosyal etkinliklerin yürütülmesinde Sosyal Bilgiler dersinin rolü üzerinde bir değerlendirme yapma ihtiyacı da sosyal etkinliklerin verimliliğinin artırılmasına yönelik bir görüş ortaya koyma çabasından doğmuştur.

Karar verme mekanizmasını kullanabilme, ailesini-arkadaşlarını-vatanını-milletini-insanlığı sevebilme, demokrasiyi benimseyebilme, çok boyutlu düşünebilme gibi hedeflerin öğrencilere kazandırılmasını (Veysel,2010, s.10) amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin sosyal etkinliklerin amaçlarıyla birçok noktada örtüştüğü göze çarpmaktadır. Öztürk'ün (2011) ifadesiyle hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar

yetiştirmeyi amaç Sosyal Bilgiler Dersi; amaçları, içeriği ve kapsamı bakımından okullarda sosyal etkinlik çalışmalarını doğrudan etkileyebilecek bir ders hüviyetini taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde; müzeler, tarihi alanlar, coğrafi alanlar, resmî kurumlar, özel sektör kurumları, sivil toplum toplum kuruluşları, fuarlar vb. yerlere yapılacak olan geziler okul dışı etkinlikler kapsamında değerlendirilmekte (ed. Kaymakçı ve Şimşek, 2015) ve Sosyal Bilgiler dersi dersliklere hapsolmaktan kurtarmaktadır. Buradan hareketle bahsi geçen Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı etkinlikler ile sosyal etkinlikler arasında ciddi manada bir paralellik söz konusudur. Nitekim; Gökyer ve Zincirli (2011) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuca göre sosyal Bilgiler branşındaki danışman öğretmenlerin sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu kanısına ulaşılabilir. Sosyal Bilgiler Dersi ile sosyal etkinlikler arasındaki bağa rağmen özellikle sosyal etkinlikler kapsamında yapılan araştırmaların özellikle lisansüstü çalışmalarda Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin bu alana ilgisiz kalması düşündürücü olan bir başka noktadır.

Yöntem

Bu çalışmada olarak var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama metodu olan belgesel tarama (Karasar,2015, s. 183) modeli kullanılmıştır. Literatür taramasından elde edilen 7 Haziran 2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2017 yılında yayınlanıp 2018 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı arasında amaç, kapsam ve içerik yönünden bir karşılaştırma ve değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği hakkında bilgi verilecek olup Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özelliklerine tartışma kısmında değinilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği

7 Haziran 2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, yedi bölümden mürekkep olup birinci bölümde amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar; ikinci bölümde ilkeler, sosyal etkinlikler kurulu ve görevleri; üçüncü bölümde sosyal etkinlikler; dördüncü bölümde; sosyal etkinliklerle ilgili izin ve görevler; beşinci bölümde belirli gün ve haftalar ile bayrak töreni; altıncı bölümde çeşitli hükümler ve son olarak yedinci bölümde ise son hükümler yer almaktadır. İlgili çalışmanın odaklandığı konu itibariyle bu yönetmelikteki odak noktalar birinci, ikinci ve üçüncü bölümler olacaktır. İncelenecek olan bu bölümler ana hatlarıyla genel çerçevede sunulmaya çalışılacaktır.

Sosyal etkinlikler yönetmeliğinin amaç, kapsam ve dayanağı

Yönetmeliğin birinci maddesinde Sosyal etkinliklerin amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Her tür ve seviyedeki resmî ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarında; öğretim programlarının yanında öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinliklerin usul ve esaslarını düzenlemektir.

Yönetmeliğin ikinci maddesinde sosyal etkinliklerin kapsamı aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Her tür ve seviyedeki resmî ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarında; öğretim programlarının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamındaki sosyal etkinliklere ait usul ve esasları kapsar.

Yönetmeliğin üçüncü maddesinde sosyal etkinliklerin dayanağı aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 2 nci maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Sosyal etkinlikler yönetmeliğinde; ilkeler, sosyal etkinlikler kurulu ve görevleri

Yönetmeliğin beşinci maddesinde sosyal etkinliklerin ilkeleri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan milli eğitimin genel ve özel amaçlarına uygun olarak aşağıda yedi madde halinde yer almaktadır:

> 1.Sosyal etkinlik çalışmalarında; öğrencilerin gelişim seviyeleri, ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.
>
> 2. Sosyal etkinlik çalışmaları, öncelikle ders saatleri dışında uygulanır. Bu çalışmalar zorunlu hâllerde ders saatleri içinde de uygulanabilir.
>
> 3. Sosyal etkinlik çalışmaları, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları kapsamında yürütülür.
>
> 4. Her öğrenci, en az bir sanat veya spor dalında beceri kazanacak şekilde uygun bir öğrenci kulübü ile ilişkilendirilir ve bu kulübün çalışmalarına katılır.
>
> 5. Sosyal etkinlikler kapsamında yürütülen bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı gençlik merkezlerinden de yararlanılır.
>
> 6. Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanmasında eğitim kurumu bölgesinde bulunan gençlere yönelik faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılabilir.

7. Sosyal etkinliklerle ilgili gelir-gider iş ve işlemleri okul aile birliği tarafından yürütülür.

Sosyal etkinlikler kurulu ve görevleri

Yönetmeliğin altıncı maddesinde sosyal etkinlikler kurulunun yapısı aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Sosyal etkinlikler kurulu, eğitim kurumu müdürünün veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, öğretmenler kurulunda danışman öğretmen olarak belirlenen öğretmenler arasından eğitim kurumu müdürünün belirlediği üç öğretmen, öğrenci kulübü temsilcilerinin kendi aralarından seçecekleri iki öğrenci ile okul-aile birliğince belirlenen bir veliden oluşur. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan eğitim kurumlarında, bu etkinlikler mevcut öğretmen/öğretmenlerle eğitim kurumunun imkânları dâhilinde yürütülür.

Ayrıca sosyal etkinliklerin yürütülmesi bakımından sosyal etkinlikler kurulunun sosyal etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesi için danışman öğretmenler, öğretmenler, öğrenciler, gönüllü veliler ve diğer ilgililerle iş birliği yapması istenmektedir.

Sosyal etkinliklerin alanı

Yönetmeliğin yedinci maddesinde sosyal etkinliklerin alanı aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, millî, manevi ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlamak, öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek, engellilik, yaşlılık, insan ve çocuk hakları ile toplumsal cinsiyet eşitliği konularında farkındalık oluşturmak amacıyla bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmaları yapılır.

Yine bu madde kapsamında, çalışmalara katılan öğrencilere Sosyal Etkinlik Katılım Belgesi, çalışmalarda üstün gayret gösteren öğrencilere Sosyal Etkinlik Başarı Belgesi, öğretmen, veli, katkı sağlayan kişi, üniversite, kurum ve kuruluşlara ise eğitim kurumu müdürü tarafından Sosyal Etkinlik Teşekkür Belgesi verilmesi ibareleri yer almaktadır. Ayrıca Sosyal Etkinlik Başarı Belgesi alan öğrencilerin okul-aile birliği imkânları ölçüsünde ayrıca ödüllendirilmesi vurgulanmaktadır.

Öğrenci kulübü ve çalışma esasları

Yönetmeliğin sekizinci maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında öğrenci kulüpleri ve esasları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Eğitim kurumlarında, Öğrenci Kulüpleri Çizelgesindeki öğrenci kulüplerinden gerekli görülenlerle çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özellikleri ve öğrencilerin

istekleri de dikkate alınarak eğitim kurumunun türü, imkân ve şartları ölçüsünde öğretmenler kurulu kararıyla farklı öğrenci kulüpleri de kurulabilir.

Bu maddede ayrıca, öğrenci kulübüyle ilgili sosyal etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi, danışman öğretmenin gözetim ve sorumluluğunda öğrencilerce gerçekleştirilmesi ifadesi yer almaktadır.

Toplum hizmeti çalışmaları ve esasları

Yönetmeliğin dokuzuncu maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında toplum hizmeti çalışmaları ve esasları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

> Öğrencilerin; kendilerine, ailelerine ve topluma karşı saygılı, çevreye ve toplumsal sorunlara duyarlı, sorun çözen, resmî ve özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmeleri amacıyla gönüllü toplum hizmeti çalışmaları yürütülür.

Yine bu maddede toplum hizmeti çalışmaları, gönüllülük esasına bağlı olarak Sosyal Etkinlikler Kurulunda alınan kararlar uyarınca danışman öğretmenin gözetim ve sorumluluğunda planlanması ve çalışmaların öğrenci kulüpleri, gönüllü öğrenci grupları, öğretmenler, veli ve ilgili diğer kişi, kurum ve kuruluşların katılımıyla yapılması öngörülmektedir.

Geziler

Yönetmeliğin onuncu maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında gezilerin düzenlenmesine ilişkin ifade şöyledir:

> Öğrencilerin bilgi, görgü ve yeteneklerini geliştirmek, toplumsal kurallara uyumlarını ve bir arada yaşama kültürü edinmelerini sağlamak, sosyal iletişim becerilerini geliştirmek, tarihi ve kültürel gezilerle öğrencilerde medeniyet tasavvuru oluşturmak amacıyla yurt içi ve yurt dışı geziler düzenlenebilir.

Yayınlar

Yönetmeliğin on birinci maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında öğrencilerin yayınlarına ilişkin ifade şöyledir:

> Eğitim kurumlarında, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun, sosyal etkinlik çalışmalarını tanıtıcı nitelikte, belirli gün ve haftalara yönelik, sosyal kulüp faaliyetlerine katılımda bulunmuş olan öğrencilerin performanslarını veya ürünlerini içeren duyuru, dergi, gazete, duvar gazetesi, broşür, afiş, yıllık ve benzeri yayınlar çıkarılabilir ve kurumun resmî internet sayfasında yayımlanabilir.

Belirli gün ve haftalar

Yönetmeliğin on sekizinci maddesinde sosyal etkinlikler kapsamında gezilerin düzenlenmesi noktasında; yönetmelikte belirtilen belirli gün ve haftalar arasından sene başı öğretmenler kurulunda belirlenmesi ile birlikte belirli gün ve haftaların eğitim kurumunun türü ve özelliği, eğitim

kurumunda uygulanan öğretim programları, okutulan derslerle olan doğrudan veya dolaylı bağlantısı ile zümrelerin talepleri dikkate alınması öngörülmektedir.

Tartışma

Bu bölümde Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programının benzer ve ortak yanları üzerinde bir değerlendirme yapılacaktır.

Sosyal Etkinliklerin Yürütülmesi Sosyal Bilgiler Dersi'nin Rolünün Değerlendirilmesi

Bulgular kısmında bahsedilen sosyal etkinliklerin amaçlarının Sosyal Bilgiler dersinin amaçları ile örtüşen yönleri aşağıdaki tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Sosyal bilgiler dersinin özel amaçları ve sosyal etkinlikler yönetmeliğinde değinilen amaçların karşılaştırılması*

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları	Sosyal Etkinliklerin Amaçları
1.Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri	1.Millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazandırmak
2. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması	2. Özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye,
3. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri	3. Yeni ilgi alanları oluşturmaya, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek,
4. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri	4. Engellilik, yaşlılık, insan ve çocuk hakları ile toplumsal cinsiyet eşitliği konularında farkındalık oluşturmak
5. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri	5. Öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, çevreye ve toplumsal sorunlara duyarlı, sorun çözen, resmî ve özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde çalışma becerileri gelişmiş bireyler
6. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,	6.Toplumsal kurallara uyumlarını ve bir arada yaşama kültürü edinmelerini sağlamak, sosyal iletişim becerilerini geliştirmek,
7. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,	7. Yurt içi ve yurt dışına yönelik geziler yoluyla tarihi ve kültürel gezilerle

	öğrencilerde medeniyet tasavvuru oluşturmak

Tablo 1. de Sosyal Bilgiler dersine ait özel amaçların sayısı 7 olmasına rağmen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 18 adet özel amaç yer almaktadır. Ancak bu özel amaçlardan Sosyal Etkinliklerde en çok örtüşen 7 özel amaç üzerinde durulmuştur. Buna rağmen tablo 1. de yer almayan Sosyal Bilgiler ait diğer özel amaçlar sosyal etkinlikler kapsamındaki öğrenci kulüplerinin işleyişi yönünde olumlu katkı yapacak niteliklere sahiptir. Ayrıca tablo 1 incelendiğinde açıkça görülmektedir ki her iki alanın amaçları birbirlerini tamamlar ve benzer özelliklere haizdir. Nitekim öğrencilerin sosyal hayatta etkin birer vatandaş olmalarını hedefleyen Sosyal Bilgiler dersinin verimli bir şekilde işlenmesi ile birlikte öğrencilerin sosyal etkinlikler kapsamındaki çalışmalarda daha hazır bir vaziyette bulunmalarının önü açılacaktır.

Tablo 1. de yer alan amaçlara bakıldığında millî ve manevi değerlerin öneminin kavranması ve kazanılması, öğrencilerin özgüvenli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak ilgi duydukları alanlara yönelmelerinin ve yeteneklerini keşfetmelerini, yaşadıkları yerin tarihi ve doğal güzelliklerini fark ederek bunları korumaları, toplumsal konularda duyarlı olmaları, işbirlikli çalışmayı özümsemiş, iletişim becerilileri gelişmiş, problem çözme konusunda aktif olan ve görüş bildirebilen bireyler olmaları konusunda Sosyal Bilgiler dersinin ve sosyal etkinlik çalışmaları amaç yönünden iç içe geçmiş durumda olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bazı değerler ve beceriler*

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerlerden Bazıları	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Temel Becerilerden Bazıları

Adalet	Araştırma
Barış	Değişim ve sürekliliği algılama
Bilimsellik	Empati
Çalışkanlık	Girişimcilik
Dayanışma	Gözlem
Duyarlılık	İletişim
Eşitlik	İş birliği
Özgürlük	Mekânı algılama
Saygı	Öz denetim
Sevgi	Problem çözme
Sorumluluk	Sosyal katılım
Yardımseverlik	Zaman ve kronolojiyi algılama

Sosyal etkinliklerin öğrenciler açısından verimli geçmesinin temel koşulu öğrencilerin bu etkinlerde aktif rol almasıyla gerçekleşecektir. Bununla birlikte öğrencilerin aktif rol alabilecek düzeyde olmaları için beceri ve değer eğitimi yönünden donanımlı olmaları gerekmektedir. Öğrenci kulüpleri, toplum hizmeti uygulamaları, geziler, yayınlar, yarışmalar vb. etkinliklerin tamamı büyük bir sorumluluk ve iş yükü anlamına gelmektedir. Bu bakımdan tablo 2. de görüleceği üzere Sosyal Bilgiler dersinde edinilmesi hedeflenen değer ve becerilerle donanmış olan öğrenciler bahsi geçen etkinliklere hazırbulunuşlukları daha yüksek bir seviyede katılabilir. Edindikleri bu değer ve becerilerle Sosyal Etkinlikler planında yer alan hedeflere ulaşma noktasında önemli bir mesafe katedebilirler.

Tablo 3. *Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar*

1.Program'da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
2. Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.
3.Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.
4. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü

tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.

5. 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. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.

Tablo 3.'te Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar maddeler halinde yer almaktadır. Bununla birlikte bu maddelerin sayısı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 10 adettir; burada sosyal etkinliklerin işlevselliğini artırabilecek hususları içerin maddelere yer verilmeye çalışılmıştır. Yine tablo 3.'te yer alan maddeler incelendiğin millî ve dinî bayramlar, belirli gün ve haftalar, okul dışı etkinlikler, sanatsal faaliyetlerden, kazanılması istenen değer ve becerilerin Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde yer tuttuğu görülmektedir. Bu bakımdan sosyal etkinlikler ile Sosyal Bilgiler arasındaki bağ, gözler önüne bir kez daha serilmiştir.

Sonuç

- Okullarda yürütülecek olan Sosyal Etkinliklerin içeriği incelendiğinde temel vurgunun bireyin toplumsallaşması ve sosyal yaşama aktif bir şekilde katılımının desteklenmesi amacının güdüldüğü göze çarpacaktır (Öğrenci kulüpleri, topluma hizmet çalışmaları, geziler, yarışmalar, yayınlar, belirli gün ve haftaların kutlanması).

- Ayrıca sosyal etkinliklerin temel özelliklerinden birisi de öğretim programlarının yanında ders saatlerinin dışında ve sınav yapılmaksızın uygulanıyor olmasıdır.

- Yukarıdaki maddelerden çıkarılabilecek bir sonuç olarak örtük öğrenme (gizil öğrenme) kavramı üzerinde durulabilir. Nitekim öğrenciler, öğrenci kulüplerinde, topluma hizmet çalışmalarında, gezilerde, yarışmalarda, yaptıkları yayınlarda veya belirli gün ve haftaların kutlanmasında derslerin öğretim programlarında edindikleri akademik bilgi ve becerileri kullanma fırsatı bulabilmenin yanı sıra zihinlerinde soyut olarak kalmış olan kavram ve olayları bahsi geçen etkinlikler yoluyla içselleştirebileceklerdir.

- Öğrencilerin sosyal etkinliklerden etkin bir şekilde faydalanabilmeleri için etkili iletişim, iş birliği, empati, gözlem, mekanı algılama gibi becerileri edinmiş olmalarının yanında sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, saygı, çalışkanlık, dayanışma gibi değerleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bahsi geçen bu beceri ve değerler ise Sosyal Bilgiler Dersi'nin uhdesinde yer

almaktadır. Keza etkin işlenmiş bir Sosyal Bilgiler dersi ile sosyal etkinlikler daha verimli olarak değerlendirilebilir.

- Öğrenci kulüpleri kapsamında öğrenciler, seçtikleri kulübün planlanması ve yürütülmesi esnasında öğretmenlerinin rehberliği eşliğinde aktif rol almaktadırlar. Bu da öğrencilerin ortak karar verebilmeleri ve bu kararları uygulayacak olgunluğu göstermelerini gerektirmektedir ki bir önceki madde değinildiği gibi Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımlara ulaşmış olmalarını gerektirmektedir.

- Sosyal etkinlikler kapsamında yapılan gezilerde; tarihi yapılar, müzeler, sanat galerileri, doğal yapı ve güzellikler ziyaret edildiğinde bu tür yerler hakkında önceden bilgilendirilmiş olmaları yapılan gezinin verimli geçmesini sağlayabilir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden talep edilen rehberlikle gezi yapılacak olan bölge için önem arz eden yerlerin tanıtımı noktasında iyi bir planlama yapılmalıdır.

- Keza topluma hizmet uygulamalarında resmî ve özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliğinin yapılması hususunda öğrencilerin zikredilen kurumların işlevleri hakkında ön bilgilere sahip olmak zorundadırlar ki bu bilgiler Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarında mevcuttur.

- Okullarda eğitim öğretim yılının başında oluşturulan Sosyal Etkinlikler Kurulu'nda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha fazla sorumluluk almaları hatta sosyal etkinliklerin koordine edilmesinde aktif rol üstlenmeleri teşvik edilmeli ve bunun önü açılmalıdır. Zira her ne kadar sosyal etkinlikler alanları itibariyle geniş bir yelpazede değerlendirilebilse de temelde demokratik bir yaşam tarzının kazandırılması ve etkin vatandaş olma bilincini ortaya çıkarmaktadır ki bu husus da doğrudan Sosyal Bilgiler alanını işaret etmektedir.

- Okullarda sosyal etkinliklerin yürütülmesine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki bu etkinliklerden verimli bir şekilde faydalanılamamaktadır. Bunun sebepleri arasında danışmanlık faaliyetlerinin yetersiz olması, zaman ve kaynak sınırlılığı, öğrencilerin etkin bir şekilde işe koşulamamaları gibi olumsuzlukların yer aldığı söylenebilir. Bu dezavantajlı durumlardan kurtulmanın temel yolu okul müdürlerinin, danışman öğretmenlerin sorumluluk almalarıdır. Okul idaresini ve diğer öğretmenleri bu konuda uyarıcı ve harekete geçirici misyonu üstlenmeleri için öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmenleri ellerini taşın altına koymalıdırlar.

Kaynakça

Aker, Y. (2015). *Okullarda sosyal ve kültürel etkinlikler.* Konya: Eğitim Kitapevi.

Akay, S. (2012). *Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmalarına yönelik tutumları ve bu çalışmalarda karşılaşılan sorunların incelenmesi (Gediz ilçesi örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çınar, İ. (2008). *Öğrenci kulüpleri ve demokrasi kültürü*. Ankara: Ütopya Yayınevi

Döş, İ. ve Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 12(3), 527-544. http://jss.gantep.edu.tr

Eminoğlu, E. (2011). *Boş zamanların değerlendirilmesinde ilköğretim okullarındaki öğrenci kulüplerinin yeri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gökyer, M. Ve Zincir, Y. (2011). Kulüp çalışmalarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin danışman öğretmen ve kulüp temsilcisi öğrencilerin algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy,* 6(2), 1836-1851.

İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği (25 Mayıs 1983). Resmî Gazete. Sayı: 18057.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (7 Haziran 2017). Resmî Gazete. Sayı: 30090.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (13 Ocak 2005). Resmî Gazete. Sayı: 25699

MEB. (2017). *100 soruda sosyal etkinlik modülü.* Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Öğrenci İşleri Ve Sosyal Etkinlikler Daire Başkanlığı.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr

Onay, İ. (2012). *İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğrenci-öğretmen-veli ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Öztürk, C. (2011). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu / yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, A. Ve Kaymakçı S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Dr. Öğr. Üyesi, Yurdal Dikmenli,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ydikmenli@ahievran.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi, Barış Bilge Çelik,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, barisbilgecelik@gmail.com

Özet

Lisansüstü eğitimin temel amacı lisans eğitimi sonrası kişiye özel bir alanda uzmanlaşma sağlamasıdır. Bu nedenle lisansüstü eğitimin hem kişisel hem de toplumsal yaşama büyük katkısı bulunmaktadır. Ancak lisansüstü eğitime geçişte ve eğitim sürecinde birçok sorun olduğu da bilinmektedir. Araştırmanın amacı, yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri alınarak karşılaştıkları sorunları belirlemek ve onlara yönelik çözüm önerileri sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada; öğrencilerin yüksek lisans yapma nedenleri, yüksek lisans eğitiminden beklentileri, yüksek lisansa ilişkin bilgi kaynakları, yüksek lisans eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar, bunlara yönelik çözüm önerileri ve yüksek lisans eğitimi almayı tavsiye edip etmemelerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışma deseninde betimsel olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 22 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları literatür taraması ve uzman önerileri alınarak hazırlanmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre araştırma sonucunda yüksek lisans öğrencileri yüksek lisans eğitimini yapma nedenlerini genel olarak akademisyen olmak ve alanda kendilerini geliştirmek şeklinde görüşlerini belirtirken; sorunlarını ise maddi sıkıntılar, zaman yetersizliği ve uzaklık gibi birçok farklı nedene bağlamışlardır. Ayrıca üniversitelerin ve ilgili birimlerin lisans eğitimi sürecinde lisansüstü eğitim hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi görüşünün yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek lisans eğitimi, Yüksek lisans öğrencileri, Sosyal ve fen bilimleri enstitüleri, Sorunlar ve çözüm önerileri.

Problems And Solutıon Proposals Experıenced Master's Students Durıng Theır Educatıon

Summary

The basic aim of the postgraduate education is to provide the specialization of persons in a special area. Therefore, there are many benefits to postgraduate education both personal and social life. However, in the passing of master degree education and at the education process, it is known that too many problems. Purpose of the search is to determine to encountered problems and to offer to solve proposal for these problems with the views of graduate students. Thus, it has been targeted to reveal thoughts of students in this search students' reasons for making postgraduate, their expectations, their information sources, their problems, proposal solving for these, and whether they recommend postgraduate education. The search has been made as a descriptive typical case study of qualitative research methods. 22 graduate students from Ahi Evran University Institute of Social Sciences, Kocaeli University Institute of Science and Karadeniz Technical University Institute of Science are the study group of search. The study group has been selected by means of maximum sampling from the objective sampling methods. Structured meeting form that six open-ended questions that have been made by researchers have been used in gathering data. Semi-structured interview questions have been prepared by means of literature scanning and expert proposals. The data which made as a result of interviews with students have been analyzed by using descriptive and content analysis technicals. It has also been found that it is common for universities and related units to inform students about undergraduate education during undergraduate study.

Keywords: Graduate education, Master's students, Social and science institutes, Problems and solution proposals.

Giriş

Günümüzde birey sayısındaki artış ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak insan gücüne dayalı iş olanaklarının azalması eğitimli kişilere duyulan gereksinimin artmasına neden olmaktadır. Bu durum bireylerin yetiştirildiği üniversitelerin sorumluluğunu giderek artırmaktadır. Tuzcu (2003) 'ya göre üniversite kurumu; bilimsel araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulan toplumu her yönüyle etkileyen kuruluşlardır.

Geçmişte üniversitelerden lisans düzeyinde yetişmiş kişiler iş bulmada ön plana çıkarken çağımızda ise bu yeterli olarak görülmemektedir. Bu bağlamda da bireyler arasında kendilerini daha iyi geliştirebilme ve uzmanlaşma fırsatı sunan lisansüstü eğitim önem kazanmaktadır (Güven ve Tunç, 2007). Lisansüstü eğitim, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nda "yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsayan" yükseköğretim şekli olarak tanımlanmaktadır. Lisansüstü eğitim, bilim insanı yetiştirmede ve ülkelerin ulusal bilim politikalarını belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu eğitimin temel amacı bilgiyi üreten insan gücünü yetiştirmektir (Alhas, 2006). Sözü edilen özelliğiyle lisans eğitiminden farklılaştığı söylenebilir. Çünkü lisans eğitiminde bilgiyi kullanma, öğrenme varken lisansüstü eğitimde bilgiyi üretme söz konusudur. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim, bireylerin önceki eğitim bilgilerinden yararlanarak

sarmal bir gelişim sağlayan eğitim türü olarak tanımlanabilir. Lisansüstü eğitim, bireye hem kişisel hem de bilimsel olarak gelişim fırsatı sunmaktadır. Sağladığı imkân ve özellikler nedeniyle Karakütük'ün (2002) de belirttiği gibi günümüzde lisansüstü eğitime olan ilginin arttığı söylenebilir.

Lisansüstü eğitimin amacına ulaşmasını sağlamanın öncelikli halkası yüksek lisans eğitimini gerçekleştirmek olduğu ifade edilebilir. Yüksek lisans kişilerde kendini geliştirme, alanında uzmanlaşma, farklılık yaratma bilincinin oluşmasını sağlamada ve aynı zamanda da akademik kariyer yapabilme olanağını oluşturan eğitimin ilk adımı olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans, belirli bir alanda akademik çalışma yapmak isteyen kişilerin o alanda uzmanlaşması için gerekli olan bilgi ve becerinin verildiği program olarak tanımlanmaktadır (Katılmış, Çelik ve Kop, 2013). Carter ve Seavy (1986) tarafından ise belirli bir alanda uzmanlaşma olarak belirtilmektedir. Tanımlardan hareketle yüksek lisans eğitimi hakkında, bireylere kendi alanıyla ilgili yenilikleri takip etme, araştırma, bilimsel olarak gelişebilme ve kendilerini yenileme imkânı sağladığı söylenebilir. Yüksek lisans eğitiminin bu artıları ve günümüzde iş hayatındaki rekabetin artması yüksek lisansın önemini göstermektedir. Ancak tüm eğitim süreçlerinde olduğu gibi yüksek lisans eğitiminde de gerek girişte ve gerekse eğitim sürecinde birçok sorun yaşanıldığı bilinmektedir. Literatürde sorunların araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Arabacı ve Akıllı, 2013; Gömleksiz ve Yıldırım, 2013; Katılmış, Çelik ve Kop, 2013; Topsakal ve Memduhoğlu, 2008; Güven ve Tunç, 2007; Sevinç, 2001). Yüksek lisans eğitiminin belirlenen hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yaşanan sorunların bilimsel araştırmalarla belirlenip gerekli önerilerin yapılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada yüksek lisans eğitimine ilişkin yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğrencilerin yüksek lisans yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminin beklentilerini karşılamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin yüksek lisans eğitimini başkalarına önermeye ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin yüksek lisans eğitimi hakkında bilgi kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü ve Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören 22 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına göre amaçsal örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem kullanılmıştır. Öğrencilerin 10'u sosyal bilimler enstitüsünde, 12'si ise fen bilimleri enstitüsünde yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

Tablo 1. *Katılımcı özellikleri*

		f	%
Cinsiyet	Kız	11	50
	Erkek	11	50
Üniversite	Ahi Evran	10	45,4
	Karadeniz Teknik	6	27,3
	Kocaeli	6	27.3
Enstitü	Sosyal Bilimler	10	45,5
	Fen Bilimler	12	54,5
Toplam		**22**	**100**

Veri toplama aracı

Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularına alan araştırması ve uzman görüşleri alındıktan sonra 10 yüksek lisans öğrencisi ile pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiştir. Uzman görüşü olarak, bir ölçme-değerlendirme ve iki akademisyenin değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak öğrencilerin gönüllülük esasına göre görüşmeye katılmaları konusunda gerekli uyarılar yapılmıştır. Görüşme esnasında öğrenci cevapları ses kaydına alınmış ve isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile veriler karşılaştırılarak ve sınıflandırılarak nicel hale getirilmiştir. Betimsel analizde ise doğrudan alıntılara çalışma içerisinde yer verilerek analizlere açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere ait kodlamalar sosyal bilimler enstitüsünden başlamak üzere (Ö1, Ö2, Ö3……. Ö22) şeklinde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir.

Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arası uyuşum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Şencan, 2005) veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla sorular sorulmuş ve elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgura ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yüksek lisans eğitimi yapma nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin Yüksek Lisans Eğitimi Yapma Nedenleri*

Yapma Nedenleri	f
Akademisyen olmak	15
Alanda kendini geliştirmek	15
Donanımlı birey olmak	5
Alanında farklılık yaratmak	2
Bilimsel yayın hazırlamak	2
Eğitim özründen yararlanmak	1
Mesleki alanda yükselmek	1
Askerlik tecilinden yararlanmak	1
Çalışma hayatına geç atılmak	1
Üniversite hocalarını örnek almak	1

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler yüksek lisans yapma nedenlerini en çok akademisyen olmak, alanda kendini geliştirmek ve donanımlı birey olmak olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin yüksek lisans eğitimi yapma nedenleri hakkındaki görüşleri şöyledir:

"Öncelikli hedefim alanımda gelişerek akademik camiaya girmek." (Ö9).

"Akademik anlamda kendimi geliştirmek ve öğretim üyesi olmak istiyorum." (Ö17).

"Kendimi geliştirerek donanımlı bir birey olmak." (Ö5).

"Öncelikle alanımda kendimi geliştirerek alanımda farklılık yaratmak." (Ö1).

"Alanımda kendimi geliştirmeme yardımcı olacak makale, bildiri gibi yayınlar hazırlamak." (Ö11).

"Sınıf öğretmeni olduğum için eğitim özründen yararlanarak merkeze gelmek." (Ö4).

"Kendimi geliştirerek mesleğimde yükselmek istiyorum." (Ö13).

"Öğrencilik hakkından yararlanarak askerliğimi tecil ettirmek." (Ö13).

"Üniversite hocalarımı örnek almam yüksek lisans yapma isteği oluşturdu." (Ö6).

Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminin beklentilerini karşılamasına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Yüksek Lisans Eğitiminin Beklentileri Karşılamasına İlişkin Görüşler*

Beklentilerin Karşılanması	f
İyi bir eğitim verilmesi	6
Program yetersizliği	3
Bilimsel yayın yapmak	2
Eğitim sürecinin devam ediyor olması	2
Mezun olunan üniversitede öğrenime devam etmek	2
Hocaların tutumları	2
Kişisel bilgi ve tutum eksikliği	2
Uygulamaya önem verilmesi	1
Eğitim özrünün kaldırılması	1
Akademik olarak gelişme göstermek	1
Maddi destek eksikliği	1
Mesafe ve zaman sıkıntısı	1

Tablo 3'e göre yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisans eğitiminin beklentilerini karşıladığı veya karşılamadığını ifade eden görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"İyi bir üniversitede kaliteli eğitim almam beklentimi karşıladı" (Ö7).

"Beklentim donanımlı bir birey olmak. Bu beklentim programın yeterli olduğunu düşünmediğimden karşılanmadı." (Ö1).

"Akademik olarak yayın hazırlamış olmak beklentimi karşıladığını söyleyebilirim." (Ö16).

"Yüksek lisans eğitimine devam ediyor olmam beklentimi henüz tam anlamıyla karşılamadı." (Ö11).

"Mezun olduğum üniversitede devam ediyor olmak beklentimi karşılama konusunda olumsuz bir etkiye neden oldu." (Ö2).

"Üniversitedeki hocaların tutumları nedeniyle eğitiminden beklentimi istediğim düzeyde karşılamadığını söyleyebilirim." (Ö20).

"Yüksek lisans eğitimine ilişkin bilgi ve tutum eksikliğimin olması…" (Ö15)

"Uygulamaya önem verilmesi beklentimi kısmen karşıladı diyebilirim" (Ö22).

"Beklentim kişisel gelişimimi sağlamak amacıyla kongrelere katılmaktı. Faka bu beklentim üniversite tarafından bütçe olarak çok fazla desteklenmediği için tam anlamıyla karşılanmadığını söyleyebilirim." (Ö18).

"Eğitimin özrünün kaldırılması beklentim olan eğitim özründen yararlanarak merkeze gelme isteğimi karşılamadı." (Ö4).

"Kendimi geliştirmek beklentimdi. Fakat okula uzak bir mesafede olmam zaman sorunu yaşamama neden oldu ve beklentim istediğim seviyeye ulaşmadı" (Ö19).

"Türk eğitim sisteminin üst düzey eğitimi geliştirmeye yönelik yeterli olmadığını düşünüyorum" (Ö12).

Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Yüksek Lisans Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar*

Karşılaşılan Sorunlar	f
Zaman eksikliği	7
Ekonomik sorunlar	6

Mesafe (uzaklık)	3
Ders saati süresinin uzunluğu	2
Yayın hazırlama güçlüğü	2
Ödev yükü	2
Literatür (kaynak) tarama sorunu	2
Nitelikli eğitim verilmemesi	2
Ders ortamının yetersiz olması	1
Veri toplama zorluğu	1
İletişim sorunları	1
Kadro alma sıkıntısı	1
Üniversite-sanayi iş birliği eksikliği	1
Motivasyon sorunu	1
Uygulama eksikliği	1
Program yetersizliği	1
Tez konusu seçme ve hazırlama sorunu	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde en çok zaman eksikliği ve ekonomik anlamda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Çalışıyor olmam derslere odaklanmamda ve devam etmede zamansal sorun yaşamama neden oldu." (Ö10).

"Öğrencilik hayatımın devam ediyor olması ve iş hayatına henüz girmemiş olmam eğitim sürecini devam ettirmede, istenilen kaynakları karşılamada, bilimsel toplantılara katılmada ve barınma ihtiyacımı karşılamada ekonomik olarak zorlanmama sebep oldu." (Ö2).

"Başka bir ilde mesleğimi yerine getiriyor olmam derslere zamanında ulaşma konusunda zorluk yaşamama neden oldu." (Ö1).

"Ders saati sürelerin çok uzun ve belirsiz olması." (Ö17).

"Bilimsel bir yayın hazırlamada özellikle eğitim sürecinin başlangıcında oldukça zorluklar yaşadım." (Ö3).

"Ödev yükünün ağır olması karşılaştığım diğer bir sorundur." (Ö6).

"Yüksek lisans eğitiminde en çok karşılaştığım sorun istenilen kaynaklara ulaşma ve alan yazını tarama…" (Ö7).

“Okul sistemindeki aksaklıklar, nitelikli eğitimin verilmemesi karşılaştığım sorunların başında yer almaktadır.” (Ö20).

“Ders ortamının yetersiz ve sürekli değişiyor olması.” (Ö15).

“Akademik bir çalışmaya veri toplama konusunda büyük sorunlar yaşadım.” (Ö4).

“Yeni farklı bir üniversitede eğitme devam ediyor olmam başlangıçta hocalar ve diğer öğrencilerle iletişim sorunu yaşamama neden oldu.” (Ö7).

“Yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra kadro alamama eğitim sürecinde harcanan emek ve maddi yükün anlamsız olduğunu düşünmeme neden olmakta ve en büyük sorun kadro verilmemesi olduğunu düşünüyorum.” (Ö16).

“Alanımla ilgili üniversite- sanayi iş birliğinin yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö14).

“Eğitimime devam edip etmeme konusunda büyük bir motivasyon sorunu yaşadım.” (Ö18).

“Alanım mühendislikle ilgili olmasına rağmen verilen eğitimin daha çok teoride kalması uygulamaya önem verilmemesi.” (Ö19).

“Tez konusu seçme ve hazırlama sürecinde zorluklar yaşadım.” (Ö13).

Öğrencilerin karşılaşılan sorunlara yönelik olarak çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*

Çözüm Önerileri	f
Anlayış ve esneklik	9
Programın ve ders saatlerinin düzenlenmesi	7
Ekonomik teşvik ve yardım	6
Hocaların yardımcı olması	2
Sınıf ortamlarının iyileştirilmesi	2
Yüksek lisans eğitiminin iyileştirilmesi	2
Oryantasyon verilmesi	1
Planlı çalışma yapmak	1
İşbirlikçi çalışmaların yapılması	1
Kadro düzenlemesi	1
Uygulamanın artırılması	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde karşılaştığı sorunlara yönelik 11 farklı çözüm önerisi getirdikleri görülmektedir. Bu öneriler arasında en çok üniversite hocaların daha anlayışlı ve esnek olması, programın ve ders saatlerinin düzenlenmesi, ekonomik desteğin artırılmasına yönelik görüşlerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"İş hayatına devam ediyor olmam nedeniyle hocaların anlayışlı olmasını ve derslere devam etmem konusunda esneklik bekliyorum." (Ö10).

"Programının yeniden düzenlenerek daha yaratıcı çalışmalara yönlendirici olması gerekmektedir." (Ö4).

"Ders saatleri çok uzun bu sürenin kısaltılıp ve belirli aralıklarla mola verilmesi gerekmektedir." (Ö17).

"Yüksek lisans eğitimi gibi kendimizi geliştirmeye yönelik eğitimlere ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini düşünüyorum." (Ö2).

"Belirli bir sınıf ortamı oluşturularak ve bu ortamın akademik çalışmalara uygun hale getirilmesi." (Ö15).

"Yüksek lisans eğitiminin nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir." (Ö21).

"İletişim sorunlarının giderilmesi ve okulun tanıtılması için oryantasyon hizmetinin verilmesi gerektiğini söyleyebilirim." (Ö7).

"Bilimsel araştırmalara yönelik bilgilerin önce verilmesi daha sonra uygulama yapılması gerekir." (Ö6).

"Üniversite-sanayi iş birliğinin artırılması." (Ö14).

"Yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra kadro açılması veya kadro sayılarının artırılması." (Ö16).

"Alanımla ilgili uygulama örneklerinin ve çalışma fırsatının artırılması." (Ö19).

Öğrencilerin yüksek lisans eğitimine ilişkin bilgi kaynaklarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Yüksek Lisans Eğitimine İlişkin Bilgi Kaynakları*

Bilgi Kaynakları	f
İnternet	13

Üniversite hocaları	11
Arkadaş	6
Üniversite	1
Yok	2

Tablo 6'da yüksek lisans öğrencilerin eğitim hakkındaki bilgi kaynaklarının olup olmadığı varsa bu bilgiye nereden, nasıl ulaştıklarını gösteren görüşleri yer almaktadır. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"Yüksek lisans hakkında bilgiye kendi çabalarımla internet üzerinde ulaştım." (Ö1).

"Lisans eğitimi sırasında dersime giren bir hoca sayesinde yüksek lisansla tanıştım." (Ö8).

"İnternet, hocalar ve arkadaş çevresi sayesinde bilgi edindim." (Ö15).

"Yüksek lisans eğitimine başlayana kadar herhangi bir bilgim yoktu." (Ö3).

"Lisans eğitimi sırasında üniversite tarafından verilen bilgilendirme sayesinde yüksek lisans hakkında bilgi edindim ve eğitime başlama konusunda etkili olduğunu söyleyebilirim." (Ö14).

Öğrencilerin yüksek lisansı tavsiye etmelerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Yüksek Lisansı Tavsiye Etmelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Yüksek Lisansı Tavsiye Etme	f
Kendini geliştirmek için	15
Akademisyenlik için	6
Alanda farklılık yaratmak için	2
Alanda uzmanlaşmak için	2
Zorlu bir süreç olması için	1

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler yüksek lisansı tavsiye etme nedenlerini en çok kendilerini geliştirme ve akademisyenlik olarak belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

"İlerideki hedeflerine yönelik kendilerini geliştirmeleri açısından öneririm." (Ö22).

"Akademisyen olmaları için öneririm." (Ö9).

"Günümüzde herkes üniversite mezunu ama gerçek anlamda okuma gerçekleştiren sayısının az olduğunu ve bu yüzden bireylerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum." (Ö2).

"İş bulmada rakipleri arasında ve alanında farklılık yaratmaları için kesinlikle öneririm." (Ö14).

"Kesinlikle öneririm. Çünkü yeni insanlar, hocalar tanımak teorik ve pratik bilgilerini geliştirme imkânı sunacaktır." (Ö17).

"Alanlarında uzmanlaşmaları için yüksek lisans eğitimi hatta daha fazlası olan doktora gibi eğitimleri yapmalarını öneririm." (Ö20).

Bir katılımcı ise yüksek lisans eğitimini tavsiye etmediğini şöyle belirtmiştir: "Yüksek lisans zorlu ve sonucunda emeklerimizin karşılığını tam anlamıyla alamadığımız bir süreç olarak görüyorum." (Ö18).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yüksek lisans yapma nedenleri, yüksek lisans eğitiminden beklentileri, yüksek lisansa ilişkin bilgi kaynakları, yüksek lisans eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar, bunlara yönelik çözüm önerileri ve yüksek lisans eğitimi almayı tavsiye edip etmemelerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisans eğitimini yapma nedenleri ilişkin görüşleri incelendiğinde akademisyen olmak, alanda kendini geliştirmek ve donanımlı bir birey olmak üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Yıldırım (2013) tarafından lisansüstü eğitim üzerine yapılan benzer çalışmada kariyer yapma isteği, kendini geliştirme isteği, donanımlı birey olmak görüşleri elde edilmiş ve bu sonuçlar araştırmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir. Cengizhan ve Akkul (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yüksek lisansa giriş nedenleri akademik kariyer ve alanla ilgili gelişim sağlamak olarak belirlenmiştir. Balcı'nın (2014) öğrencilerin yüksek lisanstan eğitim öncesi ve sonrası beklentilerin karşılaştırdığı çalışmada kişisel beklentiler kategorisi altında yüksek lisans yapma amaçları akademik kariyer yapmak, statü kazanmak, başarılı bir öğretmen olma görüşleri tespit edilmiştir. Özmenteş ve Özmenteş (2005) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğrencilerin yüksek lisans eğitiminden beklentileri ile ilgili akademik kariyer, uzmanlaşma, gelişme, bilimsel bir tutum edinme ve eksikliklerin giderilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları genel olarak incelendiğinde çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Yüksek lisans yapma nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda sonuçların birbirine yakın veya paralel çıkmasının nedeni; günümüz şartlarının bireylere yüklemiş olduğu sorumluluklar, gereksinimlerin özellikle de iş hayatına girme konusundaki yeterliliklerin her bir birey için benzer olması ve gerek iş gerekse sosyal yaşantıda daha rahat olma isteği bireyleri yüksek lisans yapmaya yönelttiği söylenebilir. Öğrencilerin yüksek lisans eğitiminin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına dair görüşleri incelendiğinde, karşıladığı veya karşılamadığını ifade eden görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Beklentileri karşılama nedenleri arasında en çok iyi bir eğitim verilmesi; beklentileri karşılamama nedenleri arasında ise program yetersizliği ve eğitim sürecinin devam ediyor

olması şeklinde belirlenmiştir. Kıray (2005) tarafından yapılan çalışmada beklentiyi karşılamaya ilişkin bulgular; önceki öğrenimi olumsuz etkilemesi, meslekte ilerleme, eğitim ve alan bilgisi ile ilgili görüşlerini geliştireceği şeklinde ifade edilmiştir. Bu farklı görüşlerin ortaya çıkması, çalışmaların farklı üniversite ve enstitülerde yürütülmesine bağlı olarak üniversite eğitimlerinin birbirlerinden farklılık göstermesine bağlanabilir. Çünkü bulgular incelendiğinde çalışmada beklentiyi karşılamaya yönelik en fazla görüş iyi bir eğitim verilmesi olarak belirtilmiştir.

Yüksek lisans öğrencilerin yüksek lisans eğitiminde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde zaman eksikliği, ekonomik sıkıntılar ve mesafe üzerine sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu Gömleksiz ve Yıldırım (2013), Arabacı ve Akıllı (2013) çalışmalarındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Katılmış, Çelik ve Kop (2013) Sosyal Bilgiler öğretmenliği özelinde yaşanmış sorunların araştırıldığı çalışmada ise öğrencilerin ağırlıklı olarak idari ve akademik boyutlarda önemli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerinin özellikle kuram ve uygulama arasında ilişki kurmada, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmada, disiplinler arası ve ülke sorunlarına çözüm getirecek çalışmalar yapmada, ürettikleri bilgiyi ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmada ve yabancı dil konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilerek, yapılan bu araştırmadan nispeten farklı sorunlara ulaşılmıştır. Araştırmada ve benzer çalışmalarda sorunların birbirine paralellik veya çeşitlilik göstermesi katılımcı özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olmasına bağlanabilir.

Öğrencilerinin yüksek lisans eğitimi sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde üniversite hocalarının daha anlayışlı ve esnek olmasının, programın düzenlenmesinin, ekonomik teşvik ve yardımın yapılmasının gerekliliğinin vurgulandığı görülmüştür. Karaman ve Bakırcı (2010), lisansüstü öğrencilerinin maddi sorunları projelerle çözümlenmesi sağlanmalı, burs ve istihdam sorunları çözümlenmeli, kamuda işe girerken öncelik tanınması gerektiğini önermişlerdir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) ise ders içerik ve programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalarda sorunlara yönelik farklı çözüm önerilerinin getirilmesinin nedeni, katılımcı özelliklerinin farklı olması ve buna bağlı olarak sorunların da çeşitliliğine bağlanabilir.

Yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisansa ilişkin bilgi kaynakları incelendiğinde internet ve üniversite hocaları aracılığı ile konu hakkında bilgiye ulaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak yüksek lisans eğitimi hakkında bilgiye ulaşmada katılımcıların daha çok bireysel çabalarının öne çıktığı görülmektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisansı tavsiye etmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde tavsiye edenlerin büyük çoğunlukta olduğu fakat bunun yanında tavsiye etmeyenlerin de olduğu görülmüştür. Yüksek lisansı önerme nedenleri; kendini geliştirme ve akademisyenlik olarak belirlenirken önermeme nedenleri ise zorlu bir süreç olarak

görülmesi öğrencilerin tarafından belirtilmiştir. Aycan, Ayçana ve Türkoğuz (2005) benzer çalışmada öğrencilerin tezsiz yüksek lisansı diğer adaylara tavsiye ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak gümümüzde üniversite mezunu birey sayısının artması bireylerin kendilerini geliştirme ve fark yaratma gerekliliğinden katılımcıların yüksek lisans eğitimini önemsedikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine devam edebilmeleri ve akademik toplantılara katılabilmeleri için ekonomik desteklerin sağlanması,
- Yüksek lisans programlarının yenilenerek ders içeriklerinin güncellenmesi, öğrencilerin ders seçiminde istedikleri seçimi yapabilmeleri için ders sayısının artırılması,
- Öğrencilerin literatüre ve internete ulaşım imkânın artırılması için alt yapı ve kütüphane hizmetlerinin artırılması
- Lisansüstü eğitim hakkında üniversitelerin ilgili birimlerinin yeterli düzeyde öğrencileri bilgilendirmesi ve danışmanlık hizmetleri vermesi,
- Öğrencilerin tez aşamasında danışman seçimlerini kendilerinin yapabilmeleri,
- Öğrencilerin idari ve akademik personelle iletişim sorunlarının giderilmesine yönelik gerekli çalışmaların yapılması önerilir.

Kaynakça

Alhas, A. (2006), Lisansüstü eğitim yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği). Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arabacı, İ. B., ve Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 14-15 Mayıs 2013, 124-133.

Aycan, Ş., Ayçana, N., ve Türkoğuz, N. (2005). Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin tezsiz yüksek lisans programlarından beklentileri ve kaygıları. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel sayı:1), 17, 17-25.

Balcı, A. (2014). Coğrafya öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinin yüksek lisanstan beklentileri. Marmara Coğrafya Dergisi, 29,111-135.

Carter J. R., and C. Seavey (1986). The master's degree: Basic preparation for Professional practice current and future trends in library. Information Science Education, 34(4), 561-580.

Cengizhan, S. ve Akkul, N. (2005). Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri ve beklentileri. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel sayı:1), 17, 339-346.

Gömleksiz, M. N. ve Yıldırım F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 14-15 Mayıs 2013,68-74.

Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü örneği. Milli Eğitim Dergisi, 173, 157–171.

Karakütük, K. (2002). Lisansüstü öğretimin sorunları. Eğitim Araştırmaları, 2(7), 65-75.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, 94-114.

Katılmış, A., Çelik, H. ve Kop, Y. (2013). Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: Sosyal Bilgiler öğretmenliği örneği. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12(1), 108-122.

Kıray, G. (2005). Tezsiz yüksek lisans eğitiminde karşılaşılan sorunlar. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel sayı:1), 17, 119-127.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd Ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE.

Özmenteş, G., ve Özmenteş, S. (2005). BucaEğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel sayı:1), 17, 247-255.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 25-40.

Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A.Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3), 161-169.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Topsakal, C., ve Memduhoğlu, H.B. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. Ege Eğitim Dergisi, 9(1), 95-129.

Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. Milli Eğitim Dergisi, 155-165.

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

Yükseköğretim Kanunu. (1981). 2547 SK, Resmî Gazete, Sayı:17506.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Kültürel Bir Değer Olarak Bedesten ve Bedestenin Ticari Hayata Etkileri

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Mertol

Süleyman Demirel Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Şengül Büyükboyacı

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Osmanlı'nın iktisadi hayatının önemli bir unsuru olan bedestenler su yüzüne çıkmamış canlı bir tarihi mirastır. Bedestenler Osmanlı döneminde ticari hayatın nabzının attığı yerlerdir. Ancak ne yazık ki, günümüzde pek çoğu ayakta değildir. Bedestenlerin yok olmaya yüz tutmasının en önemli nedeni olarak, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen perakendecilik sektörü ile birlikte bölümlü mağazaların ve dönemin karakteristik özelliklerine sahip ürünlerin büyük sergi alanlarında sergilenmesi ve büyük kısmının fiyatları düşük olarak satışa sunulması ile birlikte zincir mağazaların ortaya çıkması gösterilebilir. Aynı dönemde AVM olarak tanımlanan çeşitli hizmet kuruluşlarının yer aldığı kompleksler de görülmeye başlanmıştır. Bu şehirlerden biri de Samsun'dur. Samsun'da AVM'lere yoğun bir ilgi gösterilirken tarihi ve ticari bir mekân olan bedesten kültürü yok olmak üzeredir. Değişik özellikleri kendi bünyesinde barındırmayı başaran bu yapıların günümüzde sahipsiz kalışlarıyla yok olmaya başlamaları, bedestene sahip olmuş bir şehir için tarihi mirasını yitirmek, bir şehre şehir kimliği ve şehir kültürü katabilecek bir merkezi kaybetmek anlamına geleceğinden, Samsun şehrinin tarihine ve kültürel mirasına sahip çıkmak amacıyla bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda Samsun ilinde yer alan Bedesten örnek seçilerek, bu doğrultuda mülakatlar ve sözlü tarih araştırmaları, yazılı kaynak taraması, saha çalışması ve arşiv belgeleri analiz edilmiştir. Bu yönüyle çalışma nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda bugüne kadar savaşlarla ve siyasi ilişkilerle anılan bir devletin ticari hayatına damgasını vurmuş bedestenin şehir kültürüne ve ticari hayata yeniden kazandırılmasının gerekli olduğu görüşüne varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bedesten, Ticari Hayat, Samsun Bedesteni

The Impact of Bedesten and Bedesten as a Cultural Value on Commercial Life

Summary

In the Ottoman city, the bedestenes, which constitute the core of the commercial touch, are closed, robust pagan structures carrying out the trading and storage functions of valuable goods. Arabic and Persian are coming to the meaning of "bezza, bezistan". "Bezzaz" refers to the bezzi, "bezzazistan" cloth bazaar because it means cloth weave. The bedesten, which is an important element of the economic life of the Ottoman Empire, is a vivid historical heritage that has not come to the surface. Bedestenler is the place where the pulse of commercial life threw in the Ottoman period. Unfortunately, however, many are not standing today. As the most important reason why the bedestenes are disappearing, XIX. Industry that has developed since the second half of the century, exhibitions of department stores and products with characteristic characteristics of the period are exhibited in large exhibition areas, and most of the chain stores are presented with sales at low prices. In the same period, the complexes in which various service establishments, which are defined as shopping malls, have started to be seen. In Samsun, there is a great interest in shopping malls, while the bazaar culture, which is a historical and commercial place, is about to disappear. These structures, which have succeeded in preserving the different features in their own right, will now begin to disappear with their idle stays, to lose the historical heritage for a city that has a bedestene, to lose a city center city identity and city culture and to protect the history and cultural heritage of Samsun city. it was deemed necessary. In this direction, Bedesten sample located in Samsun province was selected and interviews and oral history surveys, written source surveys, field studies and archival documents were analyzed in this direction. In this direction the study carries a qualitative study feature. As a result of the research, it is thought that it is necessary to regain the cultural tradition and commercial life of the bedesten which has marked the commercial life of a state which is known with wars and political relations until now.

Keywords: Bedesten, Commercial Life, Samsun Bedesten

Giriş

Bu çalışmada Anadolu'nun Türk vatanı olması ile birlikte bu sahada meydana gelen değişikliklerden ve özellikle Türklerin kendine özgü mimari yapılarından ticaret amacı ile kullanılan bedestenlerden bahsetmekteyiz. Osmanlı Devleti döneminde ticari faaliyetlerin merkezi durumunda olan bedestenlerin bugünkü durumlarının üzüntü verici olması, hak ettiği ilgiyi görmemesi ve bu nedenle yok olma tehlikesiyle karşılaşması bizi kendi şehrimizde de böyle bir yok oluş tehlikesi yaşayan Samsun Bedesteninden bahsetmeye sevk etti. Camiler, türbeler gibi toplum koruması altında bulunmayan bu eserlerin yaşatılmasının ve korunmasının, Türk-İslam kültürünün Anadolu'da varlığını sürdürmesi açısından büyük katkı sağlayacağına inanarak bu çalışmayı yaptık. Yaşayan, canlı bir organizma olan şehir hayatının temeli iktisadi faaliyetlerdir. Bedestenler sadece ticaret yapılan yer değil aynı zamanda kültürel aktarım yeridir (Üçler, 2016). Osmanlıların Akar, 2009'a göre Osmanlı'da halkın genel ihtiyaçlarını karşılamak, iktisadî faaliyetin hedefi ve meşruiyet temeli idi. Mal ve hizmet üretenler önce kendi ihtiyaçlarını karşılamalı, ondan sonra da kademe kademe tüm toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeliydiler (Koçu, 1973). Devlet ithalatı serbest bırakırken, buna

karşılık ihracat üzerine de, bazen yasaklamalara varan ölçüde, sıkı bir kontrol rejimi uygulamaktaydı. Devletin misyonu, bu ekonomi anlayışını sağlayacak kanunları, ilişkileri, kurumları oluşturmaktan ibaretti. Ekonominin sektörleri ziraat, madencilik, esnaflık ve ticaret alanlarındaki temel düzenlemelerinin hedefi, niteliği bu idi. Bütün bu karar, ilişki ve kurumlar; teknolojik değişmenin, büyümenin, gelişmenin yahut en genel ifadesiyle ilerlemenin hiçbir şekilde söz konusu olmadığı, düşünülmediği ve tabii beklenmediği bir ortamda söz konusuydu. Bu sebepten de, değişmeleri için bir neden yoktu. Daha doğrusu, değişmemeleri idealdi. İlerleme, kötüden iyiye yahut az iyiden çok iyiye doğru, önü açık, kademeli bir değişme fikrine de hiçbir şekilde zihinlerinde yer yoktu. Dünya hakkındaki temel düşünce yapılarına da, yani dinin yapısında buldukları modeli sosyoekonomik dünyaya da uygulamakta, yansıtmakta tereddüt etmiyorlardı. ticari hayata yansımalarından biri olan fütüvvet, ahilik adabının en yoğun olarak görüldüğü yerlerden biri de bedestenlerdir. Kendi içerisinde önemli bir yere sahip olan 'Ahilik ve Lonca' sistemi belirli kuralları vardı (Nurseki, 2016). Bu kurallar çıraklık, kalfalık ve ustalık gibi kurallara bağlıydı bu aşamayı geçemeyenler bu teşkilata alınmazlardı. Mesleğe girecek olanlar usta-çırak ilişkisi içinde aldıkları eğitimin iyi bir tüccar olmak yerine ahlaklı iyi bir insan olma eğitimi önem arz etmekteydi. Bu tarz disiplinden gelen tüccarların yer aldığı bedesten Osmanlı şehirlerinde önemli bir ticari doku oluşturmaktaydı (Sakoğlu, 1993).

Savaşlarla ve siyasi ilişkilerle anılan bir devletin ticari hayatına damgasını vurmuş bedestenleri şehir kültürüne ve ticari hayata yeniden kazandırdıkları bilenen bir gerçektir. Ancak ne yazık ki, günümüzde bedestenlerin pek çoğu ayakta değildir. Değişik özellikleri kendi bünyesinde barındırmayı başaran bu yapıların günümüzde sahipsiz kalışlarıyla yok olmaya başlamaları, bizce bedestene sahip olmuş bir şehir için tarihi mirasını yitirmek ve bir şehre şehir kimliği, şehir kültürü katabilecek bir merkezi kaybetmek anlamına geleceğinden, yaşadığımız şehrin tarihine ve kültürel mirasına sahip çıkmak amacıyla bu çalışmanın yapılması gerektiğine karar verdik.

Ahilik ve Lonca Teşkilatı

Gelenekçi anlayışın ticari hayata yansımalarından biri olan fütüvvet, ahilik adabının en yoğun olarak görüldüğü yerlerden biri de bedestenlerdir. Esnafı bir aile gibi olan bedestenlerin, kendi aralarında kuralları çok iyi belirlenmiş ve yerleşmiş olan 'Ahilik ve Lonca' sistemi gibi teşkilatları vardı Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitiminden geçmeyen esnaflar bu teşkilata alınmazlardı. Gençler usta-çırak ilişkisi içinde şekillenen bir ticari eğitimin yanı sıra, iyi komşu, iyi insan, iş ahlakı olan iyi bir tüccar olmak için de ciddi bir ahlaki eğitim alarak yetiştirilirlerdi. Böyle bir disiplinden gelen tüccarların yer aldığı bedesten Osmanlı kentinde ticari dokusunun çekirdeğini oluşturuyord (Cihangir, Karakaya ,2016)

Tarihi Gelişim Sürecinde Samsun Bedesteni

XVI. yüzyılda yapıldığı sanılan Evliya Çelebi (1611-1683)'nin "Seyahatname"sinde adı hiç geçmeyen fakat Kâtip Çelebi'nin (1608-1659) "Cihannümasında" Samsun'un "Suk-u Muhtasar-ı" yani küçük bir çarşısı bulunduğu anlaşıldığına göre XVII. yüzyılda Bedesten 'in bulunduğu ortaya çıkar. 5 Sultan III. Selim'in son zamanlarında Canik Muhassılığına getirilen "Hazinedar zade Süleyman Ağa" Canikli Ali Paşa'nın hazinedarı Berham Bey'in oğludur. Süleyman Paşa Kafkas sahillerinden, batıda Canik ve çevresine kadar bütün Karadeniz bölgesinde en güçlü hanedan mensubu ve devlet adamı hüviyetini kazanmıştır.6 Süleyman Paşa'nın özellikle Samsun ve Çarşamba'da yoğunlaşan vakıflarının büyük kısmı medrese, mektep ve kütüphanelerden oluşmaktadır. Ayrıca cami gibi doğrudan doğruya dini hizmet veren vakıfları da vardı

Bedestenin İçindekiler

Bir atar dükkânı, Taşhan yakınında üç adet çubukçu ve bir adet demirci dükkânı, Samsun'da eski menzil hane arsasında bulunan altında iki mağaza bir ahır bulunan mülk kahvehane dükkânı, Samsun'da Yeni Çeşme üzerinde yer alan iki oda ve altında ahırı olan bir kahvehane, Samsun'daki kapan dükkânları

Mimari Özellikler

Osmanlı-Türk şehirciliğinin özelliklerinden biri, yeni kurulan şehirlere dini ve ticari merkezlerin, yani ulu cami veya selatin cami ve bedesten gibi büyük yapıların kendi üsluplarında inşa edilmesidir. Bu yapılar, şehrin merkezi olurlar ve şehrin Osmanlı'ya ait olduğunu sembolize ederlerdi. Samsun Bedesteni de böyle bir anlayışın eseridir. Geç Osmanlı mimarisinin ürünüdür. Samsun Bedesteni (Samsun-Süleyman Paşa Arastası)





Şekil 1. 80 ve 20 yıllar bedesten görünüşü (Kenan Hazneci arşivi kaynak : http// www.wowturkey.com)

Yöntem

Çalışmaya öncelikle kaynak taraması ile başlanmıştır. Yaptığımız literatür taraması sonucunda Samsun Bedesteni ile ilgili bir proje çalışması yapılmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda çalışmalarımız üç aşamada gerçekleşmiştir. Bunlar: Yazılı kaynak araştırması, saha çalışması, arşiv belgeleri yorumlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

● Bir zamanlar ihraç maddelerimizden olan el dokumaları XIX: asrın başından itibaren makineleşen Avrupa'nın tezgâhlarından çıkan seri halindeki ucuz malların rekabetine açık kalarak, iç piyasada bile tutunamaz hale gelmiştir. Avrupa'da dokuma sanayi her aşamada makineleşirken el tezgâhı dokumacılığı Anadolu'da hala iptidai bir şekilde üretilmekteydi.27 Buna rağmen el dokumacılığı küçük bir sanat kolu olarak yaşamış ve ihtiyacın % 20'sini karşılamıştı. Bunun sebebi ev halkının boş zamanlarını değerlendirmesine uygun bir uğraşı olmasıdır. Demek ki geriye kalan % 80'lik pay ithal edilmekteydi. Bu da Osmanlı toplumunun bez ihtiyacının dışardan karşılanması yani Osmanlı pazarlarının Avrupa malları tarafından istila edilmesi anlamına geliyordu. İthal edilen bu mallar XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan perakendecilik sektörüyle birlikte ortaya çıkan mağazalarda, XX. yüzyılda ise zincir mağazalarda satılmaya başlandı. Bez üretimi yapılan yerlerde üretimin düşmesi ve dışarıdan gelen malların mağazalarda satılmaya başlanmasıyla birlikte bezzazistanın önemini kaybettiği anlaşılmaktadır.

● Osmanlı Devleti zamanında ticari hayatın önemli bir merkezi olan bedesten bugün yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Başlangıçtaki mimari yapısı ile günümüzdeki hali arasında büyük değişimler vardır. Başlangıçta 4 kapısı olan Samsun Bedesteninin şimdi ise sağlam 2 kapısı bulunmaktadır. Etrafına inşa edilen binalardan dolayı Samsun Bedesteni girişine gelinene kadar görünmez haldedir. Esas olarak bedestenlerimizden bazıları son dönemlere kadar ayakta kalmayı başarmışlarsa da daha sonra harabe haline gelmişler, yanmışlar ya da yeni binalar yapmak için yıkılmışlardır. Bunlardan biri de Samsun Bedestenidir. Şehrimizin kültürel mirası olan Bedesten 'in modernize edilerek günümüzün sosyo-ekonomik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kullanıma sokulması imkân dâhilindedir. Bu sayede yok olmaktan yok olmaktan kurtarılabilir. Örnek olarak Ankara'daki Mahmut Paşa Bedesteni verilebilir. Bu bedesten bugün Anadolu Medeniyetleri Müzesi olarak hizmet vermektedir. O halde Samsun Bedesteninde yapılacak bir restorasyon sayesinde burası yeniden canlı bir ticaret merkezi veya müze olarak kullanılabilir ve şehrin sosyo-ekonomik hayatında

yeniden yer alabilir. Restore tabi tutulan bir bedesten aynı zamanda iç ve dış turizm gelirlerinin de artmasını sağlayabilir.

● Ekonomik çıkarların ötesinde kültürel mirasımızı koruma ve yaşatmanın gelecek nesiller için çok önemli olduğu inancından hareketle böyle bir değerin tekrar gün ışığına çıkartılmasının ne kadar gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Osmanlı topraklarında inşa edilmiş olan Türk-İslam eserlerinin bugün o topraklarda yaşayan insanların kültürel mirası olduğuna göre bu mimarinin kaderine terk edilmemesi gerektiği çok açıktır.

● Bedestenin içindeki alışveriş anlayışının da günümüze taşınması hedeflenmelidir. Çünkü bedestenlerdeki ticari anlayış toplumsal dayanışmanın ticarete yansımasıdır. Siftah yapmayan komşu dükkânı da düşünen bir anlayışa sahip olan bedesten esnafı ile bugünkü esnaf arasında hiçbir anlayış benzerliği yoktur. Bu anlamda esnaf birliklerimizin bu anlayışı tekrar üyelerine kazandırması toplumsal dayanışmayı güçlendirebilir.

● Bir kısmı günümüze ulaşabilen Samsun Bedesteninin kitabesi bulunmamaktadır. Ancak tarihçi Baki Sarısakal'ın Bir Kent'in tarihi Samsun adlı eserinde metne göre Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde bulunan h. 1280 m.1863 tarihli üç ayrı belgede yapı, Hazinedar zade Süleyman Paşa'nın vakfı olarak geçmektedir.Kuzey-güney hattındaki önemli ticaret yollarının kavşağında yer alan ve Kâtip Çelebi'nin Cihannüma 'sına göre XVII. yüzyıldan beri bir bedestene sahip olan Samsun şehrinde bedestenin varlığı çok daha öncelere dayanıyor olabilir.

● Osmanlı kentinde çarşının çekirdeğini teşkil eden bedesten, Samsun'da da bu konumuna uygun olarak ticari dokunun kuzey kesiminde yer almıştır. Ancak söz konusu alanda çok küçük bir ticari canlılık vardır. Bedestende yer alan iş kollarının ürettiği hizmetler bugün başka kurumlarca gerçekleştirilmekte ve bu kurumlar bedestenin dışındaki cadde ve sokaklarda yer almaktadır. Kuyumcular, kumaşçılar, bankalar bedestenin arka tarafında buluna Ağabali Caddesi üzerine dağılmış durumdadır.

●Bir çok şehirde olduğu gibi Samsun'da da halkımızın yaşadıkları şehrin kültürü hakkında bir farkındalığa sahip olmadıklarını bilinmektedir. Bu farkındalığı yaratmak için mimari yapının orijinal şekline göre yeniden düzenlenmesi (restorasyon), müze oluşturulması, yapılacak bir düzenleme sonrası turizm şirketlerinin müşterilerini buraya yönlendirilmesi, bedestenin restorasyon sonrasındaki halini yansıtan proje panolarının şehrin işlek alanlarına asılarak halkın projeden haberdar edilmesi, bununla ilgili televizyon, gazete ve internetin kullanılması, her düzeydeki eğitim kurumlarının öğrencilerinin ziyaretinin sağlanması, esnaf örgütlerinin bedestene sahip çıkmaları ve üniversitemiz bu konuda sempozyum, panel, konferans gibi çalışmalar yapmalıdır. *Osmanlı ticari hayatında

önemli bir yeri olan bedestenleri, günümüz ticaret merkezleri ile karşılaştırmalı bir analize tabi tutmak, sadece tarihi bir inceleme bakımından değil, ticari ve sosyal hayat açısından da faydalı olacaktır. Bir yandan ticari faaliyetlerin kayıt altına girmesi ve sürekli kontrole tabi tutulması ve çalışma prensiplerinin hakkaniyet esası üzerine oturması gibi hususlardan, diğer yandan da kişinin ehil hale gelmeden belli meslekleri icra edemiyor olması gibi düsturlardan alınacak dersler olacaktır.

- Samsun Bedesteninin eski canlılığına tekrar ulaştırmak adına toplum duyarlılığı oluşturmak gerekmektedir. Ancak bu duyarlılık sadece Samsun şehrine özel bir tavır olamaz dolayısıyla yaptığımız çalışma kültürel değerlerimiz olan mimari yapılarımızı koruma alanında yapılacak çalışmalara şehrimizin öncü olabilmesini sağlamak ve bundan sonra sivil mimari değerlerimiz üzerinde yapılacak çalışmalara kaynaklık edebilmek olacaktır. Bu proje böyle bir duyarlılığın oluşmasını sağlayabilir.

Kaynakça:

Akar, T. (2009). Osmanlı kentinde ticari mekânlar: bedesten-han-arasta-çarşı mekânları literatür değerlendirmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *7*(13), 267-292.

Koçu, R. E. (1973). Bedesten ve Kapalı Çarşı. *Hayat Tarih Mecmuası*, *1*, 57-58.

Üçler, Y. T. (2016). Bölgesel Kalkınmada Sosyal Sermayenin Rolü: Konya Bedesten Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 285-299.

İntepe, N. (2005). Osmanlı'da bedestenler.

Sakaoğlu, N. (1993). Bedesten Esnafı. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, *c*, *2*, 180-188.

Cihangir, İ. S., & Karakaya, K. (2016). Ahilik Kültürü Ve Alış-Veriş Turizmi: Konya Bedesten Çarşısını Ziyaret Eden Turistlerin Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, *6*(2).

Nureski, D. (2016). Osmanlı'dan Günümüze Makedonya'daki Türk Kültürü Ve Makedonya'nın Türk Kültür Tarihindeki Yeri Ve Önemi. *Avrasya Etüdleri*, *50*(2), 351-388.

Url 1. (kaynak : http// www.wowturkey.com)

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Ermenistan'da Okutulan 7. Sınıf Tarih Ders Kitabına Göre Osmanlı Yönetiminin Ermeni Karşıtı Politikaları (1880-1890)

Doç. Dr. Yaşar KOP

Kafkas Üniversitesi, yasarkop@gmail.com

Özet

Yazılı kaynakların kuşkusuz en önemli ayaklarından birini oluşturan kitaplar ve adı geçen materyalin en favori alt başlıklarından birisi olan ders kitapları; hiçbir zaman ve şartta üzerine yüklen(il)en misyonu kaybetmeden günümüze kadar varlığını sürdürmeyi başarmıştır. Ders kitaplarının basımı gerçekleştirilen ülkenin ve/veya devletlerin ulusal çıkarlarına hizmet etmek gibi örtük bir görevinin olduğu varsayılırsa, bu durum beraberinde milli kimlik oluşumu için bir nevi nefer ya da savaş aleti olmalarını da sağlamıştır. Uluslararası kriterler dikkate alındığında, resmi ideolojiyi ders kitaplarına işleyip savaş aleti şeklinde yanlış kullanan ülkelerin başında Ermenistan gelmektedir.

Türklerle 19. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar dostane birlikteliği olan Ermeniler, çeşitli nedenlerle onlara karşı farklı şekillerde atağa geçmişler ve neticede soykırıma uğradıklarını, mallarına el konulduğunu, zorla yaşadıkları yerlerinden/yurtlarından edildiklerini her mecrada dile getirmişlerdir. Bunun telafisi için de toprak ve tazminat gibi maddi kazanç talepleri ile her daim gündemi meşgul etmeği başarmışlardır. En az 21 ülke parlamentosunun soykırımı kabul etmesi, şimdilik 8 tane uluslararası örgüt ve/veya kuruluş tarafından söz konusu soykırım iddialarının tanınması, bu durumun açık bir delilidir.

İşte bu çalışmada 2000'li yılların başında yedi kişiden oluşan bir komisyon tarafından Erivan'da basımı gerçekleştirilen 7. sınıf Ermeni tarih ders kitabında yer alan Türklerle çıkmaza giren konunun temeli üzerinde durulacağı gibi, hattı zatında Osmanlı Devleti sınırında kalan topraklarını Batı Ermenistan olarak adlandırarak iddia ettikleri fikirleri çürütülmeye gayret edilecek ve uluslararası ders kitapları kriterleri açısından da nitelik bakımından eleştirisi yapılmaya çalışılacaktır. Böylece Ermeni sorunu ve 1915 olaylarıyla ilgilenen başta tarih olmak üzere sosyal bilgiler, siyaset bilimi, hukuk ve benzeri alanlarda çalışan veya ilgi duyan akademisyen ve araştırmacılara fayda sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, Ermeni iddiaları, Türk-Ermeni ilişkileri.

Ottoman Regimen's Policies Against Armenia According to 7th Grade History Course Book in Armenia (1880-1890)

Summary

Beyond any doubt, one of the most important written sources is books. These materials' one of the most favorite subheadings is course books that still continue its existence successfully without losing its mission. If it is assumed that course books serve a latent purpose to national benefits of the country and/or state in which they are being published, this situation also leads them to function as a war machine or a soldier for formation of national identity. When international criteria are being considered, Armenia is the leading country which uses course books as war machines by encoding formal ideology into the course books.

Armenians, who had has friendly relationships with Turks until second quarter of 19th century, attacked to Turks in various forms for various reasons. After all, at every turn, they claimed that they were exposed to genocide, pillage of their goods, and they make out that they were forced to leave their country and homes. For compensating this, they always achieve to occupy the agenda so as to get land and indemnity as monetary gain. Acceptance of this so-called genocide by 8 international institutions and at least 21 countries is the clear evidence of this situation.

In this study, it will be focused on the deadlocked issue with Turks which is stated in 7th grade Armenian course book and it was published by a commission with 7 persons in Erivan. Moreover, asserted ideas like so-called Western Armenia remaining in the Ottoman Empire borderline will be tried to be disproved, and quality based criticisms of this course book will be done by considering international course book criterias. By doing so, it is hoped to be helpful particularly for academicians in history department and for academicians who are interested in or work in social sciences, political sciences, law and related areas.

Anahtar Kelimeler: Course books, Armenian claims, Turk-Armenian relations.

Giriş

Kitap öz bir tanımla *"Dikilmiş ya da ciltli olarak bir araya getirilmiş basılmış yapraklar bütünü…"*, olarak nitelendirilmekle birlikte, "*kapakları dışında 49 sayfa olan ve süreli niteliği bulunmayan basılmış yayın…*" olarak ifade edilebilmektedir (UNESCO belgelerinden akt. Ceyhan ve Yiğit, 2004, 14-15). Adı geçen ve materyal olarak nitelendirebileceğimiz kitabın en favori alt başlıklarından kabullenebileceğimiz *ders kitapları* için de ilaveten, devletlerin eğitim politikasının yanı sıra ideolojisinin de aynası olduğunu söylemek mümkündür. O yüzdendir ki ders kitaplarının gerek öğretmen ve gerekse öğrenci ihtiyaçlarına göre tanzim edilmesi gerekir (Ulusoy, 2008, 192). Çünkü sosyal değişimlerin izlenebileceği kaynakları teşkil eden ders kitapları sayesinde ancak, devlet politikalarını hedeflerine ulaştırabilecek nesiller yetiştirilmiş olur. Bu bakımdan devrin bakış açısının belirlenmesi ya da değişimin ne ölçüde gerçekleştiğini algılayabilmek için ders kitaplarının içeriğinin incelenmesi kaçınılmazdır.

Eğitim-öğretim araçları arasında bulunan ders kitapları, içerikleri aracılığıyla çocuklara önceden belirlenen bazı davranışları kazandırmada etkin bir görev üstlenmişlerdir (Tutsak ve Batur, 2011, 356). Copeaux (2000, 1)'ın da ifade ettiği gibi, eğitimin ulusal düzeyde yapılmadığı ülkelerde bile devlet, okul kitaplarıyla ilgilenmekten hiç vazgeçmemiştir. Çünkü tek başlarına öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamamalarına rağmen, basılı araçların en fazla kullanılanları hiç şüphesiz ders kitapları olmuştur. Bu durumun nedenine gelince; belki öğrencilerde bir bilim adamına ilişkin ilk algılamayı sağladığı için, belki somut bilgiler yumağı görüldüğü için, belki bireysel hatta toplumsal duyarlılık oluşturduğu için, belki de birçok kesime hitap ettiği için veya da ifade edilen sayıtlıların tamamı için bu önem halen devam etmektedir (Kabapınar, 2009, 368-370). Colingwood (1996, 38) ve Supple (1993, 50–51) ise bunlara ek olarak, ders kitaplarının önemine binaen öğrencilerin kitaplarda yazılan her şey doğrudur mantığı ile baktıklarına işaret etmiştir.

Yukarıdaki bilginin bir kanıtı olarak, Ermeni kiliseleri --ki Ermenilerin milliyetçilik duygu ve özlemlerini ancak kilise ile ayakta tutabildikleri de açıktır (Kankal, 2003, 222).--*eğitim* adı altında çok küçük yaşlardan itibaren ikinci ve üçüncü kuşak Ermenilere, atalarının Türkler tarafından yok edilmek istendiklerini, 1,5 milyon Ermeni'nin bu *"soykırımda yok edildiğini"* Türklerin Ermenilerden nefret ettiğini ve halen bu *"suçlarını inkâr ettiklerini"* anlatmaya başlamıştır. Çünkü dünya kamuoyunda Türkiye, *negasyonist* yani herkesin kabul ettiği bir şeyi inkâr eden olarak gösterilmektedir. Söz konusu iddialar, kamuoyunun hazır bulunuşluk düzeyini diri tutmak maksadıyla zaman zaman farklılık gösterse de genellikle medya, çeşitli ülke parlamento çalışmaları, sureli yayınlar ve kitaplar/ders kitapları şeklinde cereyan etmektedir. Bir tür *"beyin yıkama"* faaliyeti sayılabilecek bu *"dersler"* sonucunda Ermeni gençliği görmediği ve tanımadığı Türkleri *"düşmanı"* bilmeye başlamıştır (Laçiner 2002, 59). Dilek (2001, 48)'in Short'dan aktardığı üzere, çocukların okul öncesi dönemde bile ırksal anlamda düşmanca tavırlar geliştirebildiklerini de unutmamak gerekir.

Buna verilecek en yerinde örnek ise Ermenistan'da ilköğretim 6. sınıflarda okutulan bir marşta *"öcümüzü almak lazım al kardeşim al, vatanımız işgal altında adam öldürmek lazım vatan içinse ölüm değerlidir o zaman ölüm"* (www.sarigelin.org) gibi düşmanlık içeren dizelerin varlığıdır.

Bir başka net örnek de Yılmaz (2008)'ın yaptığı bir çalışmada kendini göstermektedir. 2001 yılında Ermenistan Cumhuriyeti'nde yayımlanan ve günümüzde ortaöğretimde okutulan tarih ders kitaplarında da Türklerle ilgili birçok iddiaya yer verilmekte ve genç beyinlerin Türklere karşı düşmanca yetişmesi amacı güdülmektedir. Bahsi geçen Ermenistan'daki 10. sınıf ders kitabında Türkler aleyhine bilindik cümlelerin haricinde şu ifadeler de sık sık kullanılmıştır: *"Türk katliamcılar"*, *"zalimler"*, *"düşmanlar"*, *"caniler"*, *"Ermenilerin kökünü kazımak"*, *"Kürt caniler"*, *"Jön Türklerin Ermenilere yönelmiş vahşi siyaseti"*, *"Türkiye'nin insanlığa ve topluma karşı suçu"*, *"20. yüzyılın birinci soykırımı"*,

Atatürk'ü aşağılamak için *"Mustafa Kemal Devleti"* ve *"Kemal'in devleti"*.

Anlaşılacağı üzere Ermenilerin amacı bütün dünyada okutulan tarih kitaplarına Türklerin Ermenilere soykırım yaptıkları iddiasını sokarak, Türkleri zor durumda bırakmaktır. Bu gaye doğrultusunda maddi bütün gayretlerini sergilemekten çekinmemişlerdir (Yılmaz, 2004, 4). Bu iddiaya yönelik delil ise merkezi Fransa'da bulunan *"Alliance Armenienne"* teşkilatı Batı Amerika Ermeni Kilisesi ve Ermenistan Eğitim Bakanlığı ile yaptığı ortak çalışma sonunda aldığı kararı, 28 Nisan 1995 günü açıklamasıdır (Kop, 2009, 152). Bu karara göre 1 Ocak 1996 tarihinden itibaren dünyadaki bütün Ermeni okullarının ilk kısımlarında *1915 Türk Katliam Dersleri* mecburi ders olarak okutulacaktır. Yayınlanan bildiride bu kararın gerekçesi şöyle açıklanmaktadır: *"Son zamanlarda kamuoyu ve gençlerin 1915 yılı Türk soykırımına karşı eski ilgilerinin kalmadığı ve bu hususta bir gevşeklik gözlendiği için Ermeni halkına ilkokuldan itibaren bu şuur ve tarihi faciayı hatırlatmak maksadı ile bu ders konulmuştur."*

Gerek Türkiye'de, gerekse diğer ülkelerde Ermeni meselesi hakkında çok şey yazılmış ve söylenmiştir. Beyoğlu (2003, 23)'nun bildirdiği kadarıyla Ermeniler ve tehcir hakkında dünyada yaklaşık olarak 26 binin üzerinde yayın bulunmaktadır. Çok sayıda yazar ve akademisyen Osmanlı yönetiminin I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Ermenilerini yok etmeye yönelik sistematik bir girişim içerisinde olduğunu iddia etmekte ve duygusal anlamda ajitasyon yaparak konuyu gündeme getirmektedirler (Geniş bilgi için bkz: Kop, 2016, 121-134). Bıyıklı (2001)'nın bildirdiğine göre Türkiye'de ise Ermeni Sorunu konusunda yaklaşık olarak bin civarında makale ile kitap mevcuttur. Ancak ne hikmetse temelinde monografik çalışmaların ötesine gidemeyen bu eserler özellikle 1914–1922 arasına sıkıştırılmaya çalışılmıştır. Belirli aralıklarla sonraki dönemler ele alınmaya başlansa da bunlar da yine bir milletin topyekûn yakıtı olarak nitelendirilebilecek eğitim ve mecrasından uzak olan çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hal böyle olunca da karşı tarafın tezleri gündemi daha çok meşgul etmiş ve dünya kamuoyunu yanına almaya muvaffak olmuştur.

Yöntem

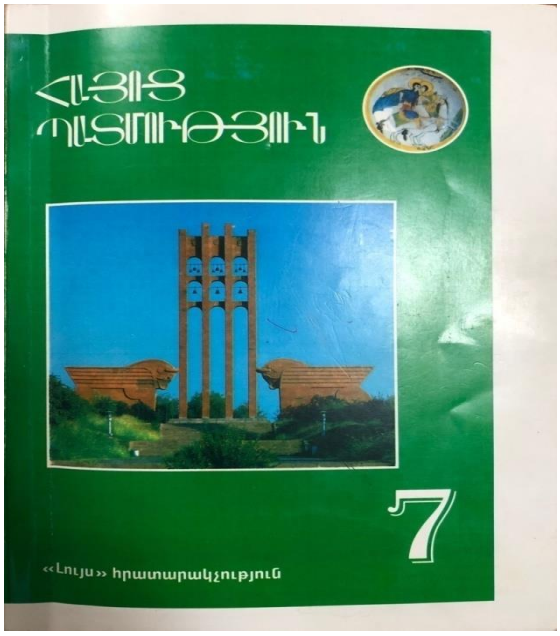
Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Çepni, 2009, 106-107). Bu olgular; sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistikler, tutanak, anı (Bailey, 1982) ve benzerlerinden birisi olabilir.

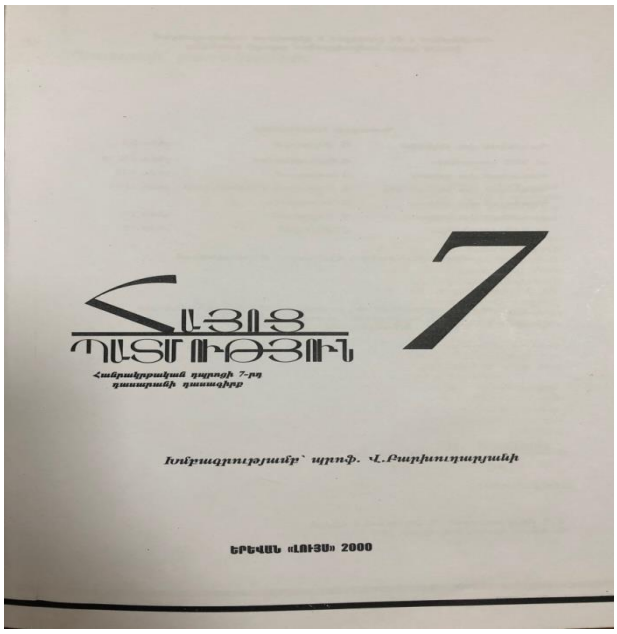
Belirlenen yöntem yoluyla araştırmada 7. sınıf Ermeni tarih ders kitabı öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, sonrasında çalışmaya dair bölümler tespit edilmiştir. Akabinde de adı geçen kitapta iddia edilen konular Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarında ne şekilde işlenmektedir diye bir kıyaslamaya

gidilmiş ve iddialara reddiye niteliğinde deliller gösterilmeye çalışılmıştır. Bunlar yapılırken de uluslararası normlar çerçevesinde konuya başka bir boyut kazandırılmıştır.

Bulgular

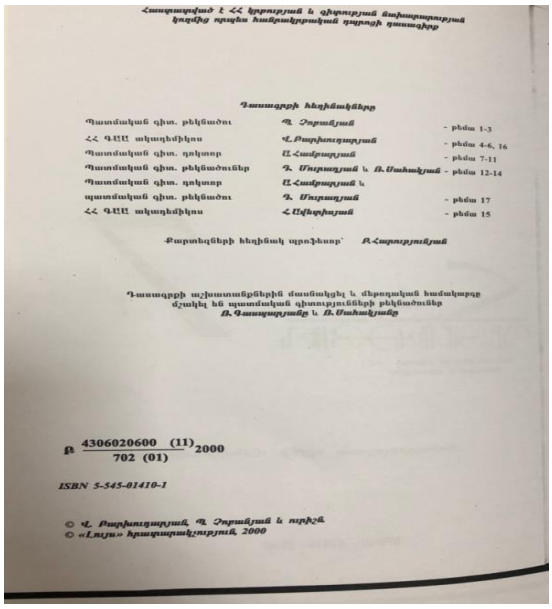
Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Tarafından 7. Sınıflar İçin Ders Kitabı Olarak Hazırlatılan Ermeni Tarihi





Resim 1. Kitap kapağı *Resim 2. Kitap iç sayfa 1*

Bu başlık altında 7. sınıflar için hazırlanan kitap genel mahiyette tanıtılmış ve çalışmanın amacına uygun olarak kitabın ilgili kısımları günümüz diline çevrilerek sunulmuştur. Yukarıda kitabın kapağının yanı sıra iç sayfası verilmiştir (bkz. resim 1 ve 2) İç sayfasında yer alan bilgiler sırasıyla; Ermeni Tarihi 7, Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, Luys Yayınevi, Erivan-2000 şeklinde yazılıdır.



Դասագրքի հեղինակները

Պատմական գիտ. թեկնածու	Պ. Չոպանյան	- բնա 1-3
ՀՀ ԳԱԱՀ ակադեմիկոս	Վ. Բարխուդարյան	- բնա 4-6, 16
Պատմական գիտ. դոկտոր	Ա. Համբարյան	- բնա 7-11
Պատմական գիտ. թեկնածուներ	Տ. Մուրադյան և Ռ. Սահակյան	- բնա 12-14
Պատմական գիտ. դոկտոր	Ա. Համբարյան և	
պատմական գիտ. թեկնածու	Տ. Մուրադյան	- բնա 17
ՀՀ ԳԱԱՀ ակադեմիկոս	Հ. Ավետիսյան	- բնա 15

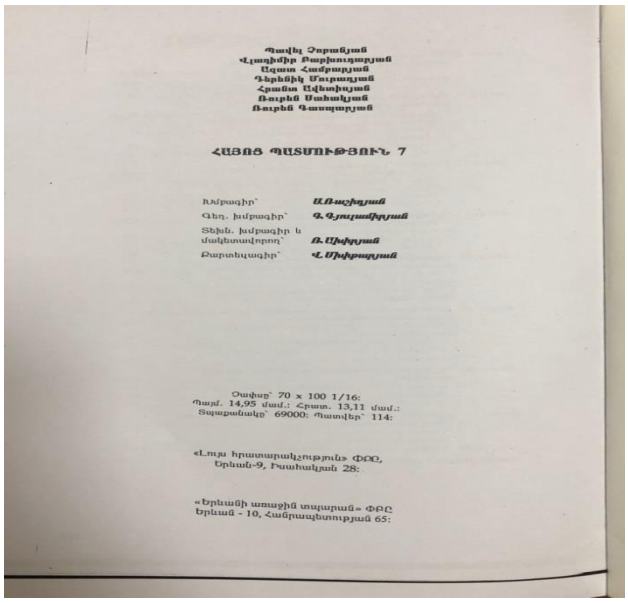
Քարտեզների հեղինակ պրոֆեսոր՝ Ռ. Հարությունյան

Դասագրքի աշխատանքներին մասնակցել և մեթոդական համակարգը մշակել են պատմական գիտությունների բեկնածուներ Ռ. Գասպարյանը և Ռ. Սահակյանը

Ք 4306020600 (11)/702 (01)2000

ISBN 5-545-01410-1

© Վ. Բարխուդարյան, Պ. Չոպանյան և ուրիշ.
© «Լույս» հրատարակչություն, 2000



Պավել Չոպանյան
Վլադիմիր Բարխուդարյան
Ազատ Համբարյան
Տիգրանի Մուրադյան
Հրաժեշտ Ավետիսյան
Ռուբեն Սահակյան
Ռուբեն Գասպարյան

ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ 7

Խմբագիր՝ Ա. Ջաշյան
Գեղ. խմբագիր՝ Գ. Գյուլամիրյան
Տեխն. խմբագիր և մակետավորող՝ Ռ. Ահիրյան
Քարտեզագիր՝ Վ. Մխիթարյան

Չափսը՝ 70 x 100 1/16:
Թուղթ. 14,95 մամլ.: Հրատ. 13,11 մամլ.:
Տպաքանակը՝ 69000: Պատվեր՝ 114:

«Լույս հրատարակչություն» ՓԲԸ,
Երևան-9, Բաահակյան 28:

«Երևանի առաջին տպարան» ՓԲԸ
Երևան - 10, Հանրապետության 65:

Resim 3. Kitap iç sayfa 2 *Resim 4. Kitap iç sayfa 3*

Resim 2'de kitabın iç sayfasına yer verilmiştir. Sayfada "*Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak hazırlanmıştır ve haritalar çizeri: Prof. P. Harutyunyan*" yazılıdır. Diğer bilgiler de tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. *7. Sınıf Ermeni tarih kitabı iç kapak 2'deki yazarlara ait bilgiler*

Görevi/Ünvanı	Yazar	Tema/Bölüm
Tarih Bilimci/Aday	B. Çopanyan	1-3
E. C. G. A. A. Akademist	V. Parhutaryan	4-6, 16
Tarih Bilimci/Doktor	A. Hamparyan	7-11
Tarih Bilimci/Adayları	T. Muratyan ve R. Sahagyan	12-14
Tarih Bilimci/Doktor-Aday	A. Hamparyan ve T. Muratyan	17
E. C. G. A. A. Akademist	H. Havadisyan	15

Resim 4 dolayısıyla iç sayfa 3'de ise Bavel Çopanyan, Vlademir Parhutaryan, Azad Hamparyan, Terenig Muratyan, Hrant (H)avadisyan, Rupen Sahagyan, Rupen Kasparyan, editör: Ş. Raşidyan, resim/fotoğraf editörü: K. Kyulamiryan, teknik editör: R. Ahiryan ve harita editörü: V. Mıhıtaryan'ın adları yazılıdır.

İç sayfa-3'de Rupen Kasparyan ismi özellikle dikkat çekmektedir. Çünkü bir önceki sayfada bölüm yazarları arasında ismi yer almamış ve sadece altta tarih bilimci diye ismi geçmesine karşın burada kitap yazarları arasında zikredilmiştir.

İçindekiler kısmı alışılmışın dışında en sonda olup içerik dâhil 183 sayfadan oluşan ve kaynakça kısmı bulunmayan 7. Sınıf Ermeni Tarihi kitabı genel hatlarıyla incelendiğinde; 17 bölüm/temadan oluştuğu, Türklerle ilintili bölümleri 11, 13-14. temaların meydana getirdiği, araştırmayla alakalı kısmın ise 11. bölümde toplandığı görülmektedir. Adı geçen bölüm altında üç ana başlık bulunmaktadır. Bunlar;

- Tema-11. 1880-1890 tarihlerinde Batı Ermenistan
- 1. Sultanlık yönetiminin Ermeni karşıtı politikasının genişlemesi
- 2. Batı Ermeni ulusal kurtuluş hareketinin yükselişi
- 3. 19. yüzyılın 90'lı yıllarında Batı Ermenilerinin katledilmesi ve kendilerini savunma savaşları.

Çopanyan ve diğerleri (2000)'ne Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından 7. sınıflar için ders kitabı olarak hazırlatılan *Ermeni Tarih'*inde ise Türk-Ermeni ilişkileri için yazılanlar Ermenice'den çevrilerek aşağıda özetlenmiştir.

Kitapta "Sultanlık yönetiminin Ermeni karşıtı politikasının genişlemesi: Batı Ermenilerinin gördüğü zorluklar" başlığı altında şunlar yazılıdır (Çopanyan ve diğerleri, 2000, 92):

> Sultanlık Hükümeti batıda topraklarını kaybetti ve doğuda Kafkasya ve Orta Asya'da yeni yerler elde etmek için harekete geçti. O sırada Ermeniler kendi bağımsızlıklarının mücadelesi ve bunun karışıklığı içerisindeydiler. Böyle bir istek her toplumun arzusudur, ancak Abdülhamit'in tutucu yönetimi buna imkân vermiyordu, üstelik Ermenileri yolundan kaldırmak istiyordu.
>
> Bu durum özellikle 1877–1878 tarihli Türk-Rus savaşının akabinde daha da belirginleşti. Ermenice tiyatrolar, hikâyeler vs. yasaklanmış, dergiler ve aylık yazılar kısaltılmıştı. Özgürlük, eşitlik, hak, anayasa, cumhuriyet gibi kelimelerin kullanılması yasaktı.
>
> Sultan yerel yöneticilerden Ermenileri takip etmelerini toplantılarını engellemelerini ve şiddetli baskı uygulamalarını istedi. Casus ağını genişleterek ispiyonculuk ve hainlik için cesaretlendirdi. Batı Ermenistan 6 vilayete ayrılmıştı. Bunlar Van, Bitlis, Erzurum, Diyarbakır, Harput ve Sivas.

"Ekonomik zorluklar" (Çopanyan ve diğerleri, 2000, 93) kısmında ise

> Batı Ermenilerinin gördükleri zorluklar çalışma ekonomileriyle birleşmişti. Osmanlı güçleri Ermenilere yönelik doğrudan ya da dolaylı yoldan soygunlar yapıyordu ve onlara çok yüksek vergiler koyuyordu. Ermenilerin malını ve şahsını korumuyor tam tersi hırsızlarla birlikte onları talan ediyorlardı. 30 sene içinde (1860–1890) Ermenilere koyulan vergiler dört kat artmıştı ve köylüler bu vergileri ödeyemiyorlardı. Sultanlık yönetimi,

> Kürtleri Ermenilerin topraklarına el koyması için cesaretlendirmişti. Kürtler de pek çok yerde Ermenilerin topraklarını ellerinden alıp evlerinden dahi dışarı attılar. Sultanlık, Ermenilerin ellerinden alınan yerlere Balkanlardaki Müslümanları ve Kafkaslardan Anadolu'ya gelen Müslümanları (Çerkezleri) yerleştirdi.
>
> Sultanlık görevlileri Ermenilerin ayaklanmalarını ve özgürlük çıkışlarını bastırmaya şartlanmıştı. Bunun için temeli Kürtlerden oluşan Hamidiye özel Süvari birliklerini kurdular ve onlara geniş ayrıcalıklar, kazanç ve silah taşıma yetkisi sağladılar. Türk yönetimi zengin orta sınıf ve fakir ayrımı yapmadan her tabakadan Ermenilere baskı yapıyordu. Ancak sultanlığı benimsemiş olan bazı Ermeniler hariç tutuluyordu.

denilmektedir. "Kapitalist tutumun başlangıcı" alt başlığında da şunlara yer verilmiştir (Çopanyan ve diğerleri, 2000, 93-94):

> O süreçte başrol Musevilerin, Rumların ve Ermenilerindi. Ermeniler İstanbul'da tersane ve sigara fabrikası açtılar. İzmir yakınlarında pamuk işleme ve un fabrikaları ve çeşitli yerlerde pek çok atölyeler kurmuşlardır. İlk kapitalist girişimi Tokmakyan Kardeşler yapmıştır ve daha sonra diğerleri de onu izlemiştir. Arapgir'de Erzurum'da Erzincan'da ve Bitlis'te tekstil fabrikaları açıldı. Parikyan ve Kürkçüyan kardeşler, Amerika ve Avrupa'dan düzgün ekipmanlar getirerek, metal işleme atölyeleri kurdular ve köylülerin işine yarayacak olan aletler üretmeye başladılar. Ancak 90'lı yıllarda Ermenilerin katledilmesi sırasında Türkler atölyelerini yerle bir ettiler. Parikyan kardeşler, Türk görevlilere para vererek atölyenin kalanlarını kurtarabildiler ve daha sonra yenilediler. Kürkçüyan kardeşler ise mecbur kalarak Müslümanlığı kabul ettiler.19. yüzyılın sonunda Kapitalizm köy ekonomisine de şekil vermişti. Fakir köylülerin kendi mal varlıkları yoktu ve zengin köylülerin veya ağların yanlarında işçi olarak çalışıyorlardı. Fakir olan bazı köylüler ise çalışacak yer bulamıyorlardı ve büyük şehrin yolunu tutuyorlardı. Ermeni göçmenlerin büyük kısmı İstanbul'da yaşıyor ve çeşitli işlerde çalışıyorlardı.
>
> 1860-1886 yılları arasında büyükşehre gelenlerin sayısı 15 binden 50-60 bine ulaştı yani 26 senede 4 katı kadar çoğaldı. Göçmenlerin sayısı 90'lı yıllarda katliamlardan sonra daha da arttı. Batı Ermenisi olan göçmenler başta Avrupa ve Amerika olmak üzere yurtdışına göç ediyorlardı. Göçmen gitmek batı Ermeniliği için yok olma işaretiydi ve onların direnişini zayıflatıyordu.

Bölüm değerlendirmesi kısmında ise toplam 7 soru sorulmuştur. Bunlardan ilk ikisi okunamamış sonuncu soruda silik gibi çıktığından tercümesi tam yapılamamıştır. Sorulardan bir tanesi çoktan seçmeli diğer üç tanesi de açık uçlu soru niteliğindedir. Aşağıda okunabilen sorular madde sırasıyla birlikte verilmiştir (Çopanyan ve diğerleri, 2000, 95).

3) Abdülhamit hangi amaçla Kürtleri Ermenilere karşı provoke etti?

4) Hamidiye birliklerini kurulmasının amacı nedir?

a) Nüfusu yağmacıların saldırısından korumak

b) Vergi toplayanlara yardım etmek için

c) Ülke sınırlarını korumak için

d) Ermenilerin bağımsızlık ayaklanmalarını bastırmak için

5) Osmanlının ağır şartlarında Ermeni ekonomisinin gelişmesini nasıl açıklarsınız?

6) Türkiye ekonomisinin hangi kolları Ermeni burjuvaizmine çekilmişti?

Çalışmanın kapsamını aştığı tespit edildiği için devre dışı bırakılan konuların özeti ise şöyle sıralanabilir (Çopanyan ve diğerleri, 2000, 96-147).

- Çarlığın azınlık politikası ve Doğu Ermenilerinin ayaklanması-12 Haziran 1903 Kararnamesi,
- 1912-1913 tarihlerinde Balkan savaşında Türkiye'nin yenilgiye uğramasından sonra Ermenilerin üstündeki politik hızlarını arttırdığı ve büyük güçlerin dikkatini Ermeni vilayetlerinde gerçekleşen reformun üzerine çekme kararlarının anlatıldığı, Ermeni sorunu Ermeni reformu ve büyük devletler konusu,
- Osmanlı'nın Ermeni eyaletlerine reform yapma isteği ve bu konuda Rusya'nın çıkarlarının konu edinildiği Ermeni Reformları sorunu ve Rusya,
- Kafkas cephesinde askeri faaliyetler ve Ermeniler başlığı altında anlatılan askeri faaliyetler,
- Gönüllü hareketler başlığında; bu hareketlerin I. Dünya Savaşı'nın başlaması ile birlikte ortaya çıktığı, Rus İmparatorluğu'nda yaşayan 2 milyon 54 bin Ermeni'den yaklaşık 200 bininin askere alındığı, yine bu gönüllülerin oluşturduğu birliklerin amacı Rusya'nın kazanma politikasına hizmet etmek değil kendi askeri güçlerini Batı Ermenistan'ı kurtarmak için kullanmaktı diye vurgulanması,
- Başlı başına bir çalışma alanı durumunda olan Batı Ermenilerinin topluca tehcir edilmesi ve katledilmeleri konusu,
- Hatta yukarıdaki bölüme ilave olarak bir nevi *"masumiyet"* çerçevesinde oluşturulan Ermenilerin kendilerini savunma savaşları başlığının varlığı,
- Nihayetinde Ermeni soykırımı ve toplumdaki gelişmeler bölümü yer almaktadır. Özellikle dünyaca bilinen bazı devlet adamı ve ilahiyatçılarla, yazarların Ermeni konusunda savunuculuk yaptığına dair ibareler vbulunmaktadır [Maksim Korkin, Valeri Pryusov (Rusya), Anatole France, Jacques De Morgan (Fransa) Armin Wegner, Josef Markvart (Almanya), Arnold Toynbee vb.]

Anlaşılan o dur ki, Çopanyan ve diğerlerine bağımsız Ermenistan Cumhuriyeti tarafından yazdırılan 7. sınıf Ermeni tarihindeki içerikler, Sovyet döneminde kaleme alınmış olan tarih kitaplarından pek de farklı değildir. Üstelik birçok yer de kelime kelime neredeyse aynıdır.

Türkiye'de Okutulan Ders Kitaplarında Yer Alan Ermeniler ile İlgili İfadelerin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Güncellenen yeni Sosyal Bilgiler programa göre asla Ermenistan'ı ve Ermenileri küçük düşürücü ifadelere yer verilmemiştir. Özellikle bu ve benzeri hassas ve/veya tartışmalı olarak

adlandırılan konular işlenirken uluslararası antlaşmalarla belirlenen bütün kurallar dikkate alınmıştır. Önceki program eşliğinde hazırlanan muadil ders kitaplarında ise genel hatlarıyla benzer kurallara riayet edilmekle birlikte tek düze bir anlayışla konunun çerçevesini sınırlamak tercih edilmiştir. Ertan (2002)'ın yaptığı bir çalışmada yapılan durum tespiti iddiamızı destekler niteliktedir. Ders kitaplarında Ermeni Sorunu tek başına, bir bütün olarak bir bölümde işlenmemiştir. Genel olarak Mondros Mütarekesi konusunda 24. maddeden bahsedilirken İtilaf devletlerinin Doğu Anadolu'da bir Ermeni devleti kurma girişimlerine yer verilmiş, Mondros sonrasında azınlıkların faaliyetleri sıralanırken, Ermenilerin Türklere yapmış oldukları zulümden bahsedilmiştir. Yine istisnasız olarak bütün kitaplarda bulanan bir başka bilgi ise Sevr Antlaşması'nda yer alan Ermeni devletinin kurulmasıyla ilgili hükümdür. Adı geçen antlaşmadan sonra cephelere ve öncelikle de Doğu Cephesindeki gelişmelere yer verilmiştir. Aynı konuda Kazım Karabekir Paşa'nın gayretlerine ve Gümrü Antlaşması'na mutlak suretle değinilmiştir. Güney Cephesi işlenirken de Adana, Urfa, Maraş ve Antep'teki Fransız-Ermeni işbirliğine ve Ermenilerin Türklere saldırıları konusuna önemli bir yer ayrılmıştır (Ertan, 2002).

Keza çok sayıda eserde Ermenilerin tarihine, yaşadıkları coğrafyaya, istatistiksel bilgilere yer verilmemiştir. Bu yaklaşım, Ermeni Sorununun, İstiklal Harbi döneminde ortaya çıkan, mücadele sırasında şiddetlenen ve nihai olarak da Gümrü Antlaşması'yla sonuçlanan bir sorun olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bir başka ortak özellik ise günümüzdeki gelişmelere ve Ermeni Diasporasının çabalarına yer verilmemiş olmasıdır (Ertan, 2002). Bu konuda Türkiye'nin önündeki engellerle ilgili olarak ders kitaplarında ciddi bilgi noksanlığı söz konusudur demek yanlış olmayacaktır.

Konuyu ilk baskısı 1931 yılında yapılan ve henüz Türk İnkılâp Tarihi derslerinin uygulamaya konulmadığı bir dönemde yayınlanan Tarih IV'e kadar götürmek gerekir. Bu eserde Ermeni Sorununun gündemde olmadığı ve henüz "*soykırım*" kavramının siyasi terminolojide bile yer almadığı bir zamanda --aynı döneme damgasını vuran Recep Peker tarafından kaleme alınan İnkılâp Tarihi Dersleri (1935) adlı çalışmanın aksine-- Ermenilerle ilgili ifadelere yer verilmesi (Tarih IV, 1931, 374) çok manidardır.

Genel itibarı ile Cumhuriyetin kuruluşundan sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının icraata dönüştüğü 1998 yılına kadar Ermeni meselesine günümüz manidarlığı ile yaklaşılmadığı hatta zaman zaman hiçbir program ve kitapta değinilmediği, ancak 2000'li yılların başında YÖK tarafından Türk-Ermeni ilişkileri Milli Komitesinin kurulmasının ardından 1915 Olayları adı ile ders kitaplarında işlenmeye başlandığı dile getirilebilir (Oruç ve diğerleri, 2018, 173-188). Söz konusu yıllar içerisinde de konunun en geniş anlatıldığı ders kitabı olarak karşımıza 2014'deki lise 10. sınıflar için yazılan ders

kitabı çıkmaktadır. İki milletin tarihteki ilk karşılaşmasından, *milleti sadıka*ya nasıl varıldığına dair kitapta pek çok bilgiyi görmek neredeyse mümkündür. Örneğin 93 Harbi ile konunun gün yüzüne çıkması, tehcir ve gerekçeleri ile Müslüman Türklerin uğradıkları katliamlar, Gümrü ve Lozan Antlaşmaları ile ASALA terör örgütüne varıncaya kadar pek çok konu ele alınmıştır (Oruç ve diğerleri, 2018, 168-174).

Ders Kitaplarındaki Konuların Uluslararası Kriterlere Uydurulması

Ermenistan ders kitaplarında yer alan yukarıdaki ifadelere rağmen, Türkiye'deki ders kitaplarında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Tebliğler Dergisi, 2002a, 530–544; Tebliğler Dergisi, 2002b, 545–555)'nın 14. 06. 2002 tarih ve 272 ve 273 karar sayıları ile yayımlanan yazısına göre asla Ermenistan'ı ve Ermenileri küçük düşürücü ifadelere yer verilmemiştir. Bu durum tespitine giden yol için belki de dayanak demokrasi eğitimine dönük çalışmalar yapan bu öncü UNESCO'nun kuruluşuna Türkiye'nin de 20 Mayıs 1946 yılında imza atmış olması (Ata, 2005, s. 84) gösterilebilir.

UNESCO, normlarını 1974 tarihli *"Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ile İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Konusunda Tavsiye Kararı"*na ve 1995 tarihli *"Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi İçin Eğitime Dönük Girişim Bildirgesi"*ne dayandırarak geliştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda söz konusu dayanaklarda ders kitabı tasarımına ilişkin özel hükümlere yer verilmiş ve ders kitaplarının hazırlanmasında uluslararası işbirliğinin altı özellikle çizilmiştir (Pingel, 2003, 1–3). Sonrasında UNESCO Uluslararası Ders Kitabı Araştırmaları Ağı, 1996–1997 (belge 28C/5), 1998–1999 (belge 29C/5) UNESCO program ve bütçesine ilişkin kararlarda ve 2000–2001 taslak belge (30C/5)'de komşu ülkeler veya çatışan ülkeler arasında tarih ve coğrafya ders kitaplarını düzeltmeye yönelik anlaşmalara varılmasını bir daha teşvik etmiş ve desteğini de sürdürmüştür. Fakat bunun da fayda vermediği Genelkurmayın yukarıda belirtilen araştırmasıyla gözler önüne serilmiştir.

Türkler ve Türkiye Cumhuriyeti için hakaret içeren sözler sadece Ermenistan 6., 7. veya 10. sınıf tarih ders kitabıyla da sınırlı değildir. Genelkurmay'ın yaptırdığı araştırma (Sabah, 7 Eylül 2007; www.tsk.mil.tr)'da AB üyelerinin de arasında bulunduğu 27 ülke ders kitaplarında Türkler için kullanılan hakaretler tespit edilmiştir. Genel olarak kullanılan bazı hakaret içerici, öfke ve önyargılı ifadeler *"tecavüzcü, asalak, işgalci, şeytanın askerleri, sahtekâr, manevracı, yağmacı, Atilla'nın barbarları, diktatörlük"* gibi sıralanabilir. Araştırmaya göre Türkler, tüm kuşaklara işkenceci ve namus düşmanı olarak öğretilmektedir. Hatta Almanya'da imla kılavuzunda Türk kelimesi, *"sahtecilik yapan"* olarak tanımlanmaktadır. Genelkurmayın *"Dış ülkelerin ders kitaplarında Türkler ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti aleyhinde tespit edilen hususlar dokümanı"* adlı araştırmasında Finlandiya'dan ABD'ye Gürcistan'dan İtalya'ya kadar 27 ülke incelenmiş ve bu inceleme sonucunda 568 doküman elde edilmiştir. Bunlardan Türkiye aleyhindeki paragraflara en çok 92 alıntıyla Suriye'de rastlanılmıştır. Bu ülkeyi 65 alıntıyla

Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, 50 alıntı ile Bulgaristan, 43 alıntıyla Bosna Hersek ve 33 alıntı ile Rusya izlemektedir. 1915 olayları çerçevesinde araştırmaya bakıldığında, Makedonya Lise 1 ders kitabında, *"Osmanlı'da direnişçiler asılıyor, kazığa çakılıyor yahut derisi soyuluyordu."* denmektedir.

Netice itibari ile yukarıda bahsi geçen UNESCO'nun bir nevi ders kitabı kriterlerine pek çok ülke imza attığı halde, Türkiye kadar dikkat etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu tezat ve öteki oluşturma iş ve işlemlerinden bir an evvel vazgeçilmesi dünya barışına katkı sağlaması açısından da elzem olduğu aşikârdır.

Ermenistan 7. Sınıf Ders Kitabındaki İddialara Reddiye

Azad Hamparyan tarafından yazılan 4 bölümden biri olan *"Sultanlık yönetiminin Ermeni karşıtı politikasının genişlemesi"* konusunda geçtiği kadarıyla Osmanlılar Ermenileri henüz 19. yüzyılda yok etmek istemişlerdir. Aslında bu iddiaları çok sayıda lisansüstü tez, sayısız kitap ve Osmanlı Arşivlerinde binlerce belge ile cevap verip çürütmek mümkündür. Lakin birkaç nirengi cümle ile yanıtlamak dahi kâfi gelebilir. Şayet ders kitabında denildiği gibi bir durum olsa idi, "Meclis-i Mebusan"ı oluşturan toplam 115 üyeden sadece 69'u Müslüman olup geri kalan 46 Gayrimüslimden dokuzu Ermeni vatandaşı olur muydu (Kılıç, 2011, 32; Kocaş, 1967, 95)? Ya da Osmanlı tarihinde Ermenilerden 22 bakan, 33 milletvekili, 29 paşa, 7 büyükelçi, 11 başkonsolos, 11 üniversite öğretim üyesi ve 41 adet üst kademe memur iş başına gelebilir miydi (Çelik, 2003, 7)? Yine en başından beri yok etme maksadı güdülse peşi sıra Ermenilerin ve diğer azınlıkların faydasına birçok ıslahata imza atılır mıydı? Yahut Tanzimat ve Islahat fermanları ilan edilir miydi? I. Meşrutiyet'te olduğu gibi II. Meşrutiyet neticesinde oluşturulan meclise Ermeni vatandaşları mebus olarak girebilir miydi (Geniş bilgi için bkz. Kop, 2017)?

Görüldüğü üzere farklılıklara saygı gösterip daha o dönemde demokratik ilkeleri tabir-i caizse icraatlarında gösteren Osmanlı Devleti, bu durumunu zorunlu göç olayından üç buçuk sene geçmesinin ardından Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nde Sivas Mebusu Dikran Barsamyan ve Muş Mebusu Keygam Efendi'nin (Kaya, 2007, 117-118) varlığı ile bir kez daha ispat etmiş olur muydu? Keza soykırım yapma niyeti olan bir devlet Çiçek (2005, 69)'in Amerikan arşivlerinde yaptığı araştırmalarda okuyuculara aktardığı kadarıyla 22 kutu fıstık hatta 70 paket mendilin dahi tehcir sonrası geri dönüş kararnamesi ile gelen Ermenilere ulaştırıldığı kaydına rastlanabilir miydi?

Oysa baskı ve yok etmenin aksine Osmanlı topraklarında ferah ve bir nevi özgürlük ortamı oluşturulmuştu. Örneğin, 1860'da Ermenilere, kendi milli ve dini işlerini tartışmak ve düzenlemek için Ermeni Milli Meclisi kurma izni verilmişti. Aynı tarihte Fedakârlar Cemiyeti, Yardım Cemiyeti gibi Kilikya'yı geliştirmek isteyen ve bu uğurda büyük paralar toplamış olan hayırsever veya ekonomik

amaçlı dernekler de, Ermeni hareketinin gelişiminde rol oynamıştı. 1872'de Van'da Rusya'nın desteğinde "İttihat ve Halas" Cemiyeti kurulmasına göz yumulmuştu. Bu cemiyeti takriben altı yıl sonra "Kara Haç" Cemiyeti, 1880'de ise Ermeni Devrimci Komitelerinin kurulması izlemişti. Hemen akabinde bu kez Erzurum'da "Şura-ı Âli" adı ile kurulan cemiyet daha sonra "Müdafa-i Vatandaşlar" olarak adını değiştirerek faaliyetlerine başlamıştı (www.ermenisorunu.gen.tr). Anadolu'da kurulduğu gibi payitahtta da Ermeniler icraata geçmekten geri durmamışlardı. Nihayetinde 1890 yılında İstanbul'da da "Yıldırım" ve "Kurban" isimli iki cemiyet kurulmuştu.

Tüm bunlara ilaveten suni olarak yaratılan *"Ermeni Sorunu"* 1890 yılı olaylarından önce, Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan Ermenilerin yıkıcı faaliyetlerine paralel olarak, yurt dışında da Ermeni hareketlerine çeşitli gruplar hâkim olmuştu. Rusya'nın ve Batılı devletlerin kendilerine bağımsız Ermenistan kuramayacaklarını anlayan Ermeniler, çeşitli cemiyetler kurarak emellerini gerçekleştirme faaliyetlerine başlamışlardır. 1870–1880 yılları arasında Kilikya (Adana), Araratlı (Van), Şarklı (Muş) ve Mektepsevenler (Muş) adlı cemiyetler, belirtilen amaç için kurulmuşlardı. Daha sonra bu cemiyetler *"Ermeniler Müttehid Cemiyeti"* adı altında birleşmişlerdir. Aynı yıllarda bir de *"Ermenistan'a Doğru"* cemiyeti kurulmuştur (Çelik, 2005, 20).

Durum öyle bir hal almıştı ki Ermeni dernekleri ve komiteleri istedikleri her vakit rahatlıkla avlanacak zeminler bulabilmekteydiler. Özellikle I. Meşrutiyet'ten sonra açılan mecliste dokuz tane Ermeni milletvekilinin bulunması ve onların Ermeni ayrılıkçı hareketinin temsilcileri gibi davranmaları, cemiyetlerin/komitelerin işlerini daha da kolaylaştırmaya yetmiştir (Kocaş, 1967, 95).

Ermeni Tarihi 7. sınıfta araştırmaya dâhil edilen metin de denildiği gibi 93 Harbi sonrası Ermeniler lehine reformlar uygulamaya sokulurken bile, baskı yapıldığından bahsedilmektedir. Tıpkı Yılmaz (2008)'ın literatürümüze kazandırdığı, ortaöğretim 10. sınıflar için tarih ders kitabı 12. bölüm yazarı, Rupen Sahagyan'ın (2001) Burhudaryani editörlüğünde kaleme aldığı cümlelerde neredeyse bu türdendir. Hatta aynı yazarın incelememize tabi tutulan ama araştırmaya dâhil edilmeyen 12-14. bölümlerde sınıf ve seviye farkı gözetmeksizin neredeyse aynı cümle ve başlıklarla konuyu aktarması da böyledir. Ders kitabının iddialarının aksine baskı yok sadece tedbir ve savunma var demek mümkündür. Niye mi? Çünkü 1862'de Zeytun İsyanı, 1885 yılına gelindiğinde Doğu Rumeli'nin Bulgaristan'a katılması Ermenileri tamamen harekete geçirmeğe yetmişti. Sonrasında Avrupa'da yaşayan Ermenilerin kışkırtmasıyla 1888'de Van'da ayaklanma çıkmıştı. Böyle bir durumda savunma yapmamak gerek insan fıtratına ve gerekse doğanın kanunlarına aykırı gibi duracaktır.

1889 yılı içerisinde İstanbul Patriği Aşıkyan'ın yaptığı samimi itiraf, o tarihe kadar çıkan isyanların özünü açıklasa da aslında sonrası için de geçerli bir izahat olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir (Kodaman, 1994, 36):

> Türkiye'nin değişik bölgelerine dağılmış bulunan pek çok Ermeni Protestan misyonerleri, Ermeni halkı içinde yabancı meslektaşlarının görev ve faaliyetlerini geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı sürdürüyorlardı. Özellikle İngilizlerin gücünü ve insanı duygularını övüyorlar, onların yardımıyla da Ermenileri istiklal ve Ermenistan'ın muhtariyet çanlarını pek yakında çalacağını kiliselerde vaaz ediyorlardı. Bunların çeşitli yerlerde kurdukları eğitim öğretim kuruluşlarının pek çoğu tahrik edici-hayali projelerin yapıldığı yanan, kızgın ve tüten ocaklardan başka bir şey değildiler. Ermeniler safça vatanperverliklerine inanıyorlar ve varlıkları pahasına kalabalık ve silahlı bir Müslüman topluluğun ortasında Osmanlı otoriterlerine karşı düşmanlığı ve savaşı cesaretle göze alıyorlardı.

İşte Ermeni komiteleri bu şekilde teşekkül etti ve bunun kaçınılmaz neticesi olarak 1890 yılında, Kurban Bayramı günü Dolmabahçe Sarayı'ndaki bayramlaşma töreni esnasında Kumkapı olayları olarak adlandırılan ayaklanma meydana geldi. Kumkapı olaylarının amacı, Balkanlar'daki Hristiyan toplulukların bağımsızlıklarını elde etme mücadelelerinde kullanmış oldukları *"Türkler Hristiyanları katlediyor!"* propagandası ile Avrupa Devletlerini meselenin içerisine çekmekti (Öksüz, 2007, 35).

Aynı yıl yani 1890'da Erzurum'da yeni bir ayaklanma daha çıktı. Bu arada İstanbul'da bazı Ermeniler kendi örgütleri tarafından casus diye öldürülüyorlardı. İnfaz edilen Ermenilerin belki de tek suçu hiçbir şekilde oyuna gelmemekti. Bu olaylar olurken Osmanlı Hükümeti, Doğu Anadolu'daki Ermeni faaliyetlerine karşı bir tedbir olarak 1890'da bölgedeki Kürt aşiretlerinden *"Hamidiye Alayları"* adıyla *"sivil savunma"* maksatlı askeri bir teşkilat kurmuştur (Kodaman, 2006, 14). Ancak Hamidiye Alaylarının kurulması, Avrupa Devletleriyle Rusya'nın pek hoşuna gitmemiştir. Osmanlı Hükümetinin bu tedbirine rağmen, Doğu Anadolu'daki Ermeni hareketlerinde 1890'dan itibaren önemli bir artış görülmektedir. Islahat yerine kurulmuş olan Hamidiye Alaylarının hıncıyla Ermeniler, Avrupa Devletlerinin dikkatini çekmek ve Berlin Antlaşmasının 61. maddesiyle Bab-i Ali'nin yapmayı kabul ettiği Doğu Anadolu'daki ıslahatın gerçekleştirilmesini sağlamak için bölgede gösteri ve tedhiş hareketlerine başlamışlardır (Eryılmaz, 1990, 188).

1890 yılı Erzurum İsyanının ardından, Kürt Musa Bey hadisesi, 1892–1893 Merzifon, Kayseri ve Yozgat hadiseleri, 1894 Maraş-Zeytun İsyanı, 1894 I. Sason İsyanı gibi ses getiren eylemler gerçekleşti (Mayewski, 2001, 13; Aybars, 1994, 84; Çelik, tz, 82–85).

Ermeniler, 1839'dan beri dinî, askerî, siyasî hazırlıklarına ve Avrupalı devletlerin para ve silah yardımına rağmen 1890–1908 yılları arasında muhtariyet ve istiklal için yaptıkları isyanlardan netice alamadılar. Uluslararası atmosfer buna imkân tanımadı. Mevcut rekabet ortamından cesaret alan Ermeniler, devlet kurma amacıyla oluşturdukları terör örgütleriyle sadece 1882'den 1897'ye kadar yaklaşık kırk civarında isyan gerçekleştirmişlerdi (Süslü, 1990, 58- 59; Uras, 1987, 469–476; McCarty, 1998, 130–134).

Özetle Osmanlı Devleti Ermenilere nasıl baskı yapıyor ki; 24 Nisan 1877'de verilen harp notasında Rusya, bütün Osmanlı Hristiyanlarının himayesini istediğini bildirdiğinde; buna Osmanlı Mebusan Meclisinde ilk sert tepkiyi gösteren Halep Ermeni Mebusu olan Monak Efendi olmuştur (Çolak, 2005, 143). Ayrıca baskı söz konusu ise Osmanlı Devleti Berlin Antlaşmasından sonra ülkedeki azınlıklara yönelik kapsamlı bir reform faaliyetine giriştiğinde Ermeni Patriği Ormanyan'ın görüşlerini alması (Demirel, 1996, 11-13) manidar değil midir?

Büyük devletlerden bağımsızlık vaadi alan Ermeniler Anadolu'da büyük bir silahlanma hareketine girişmişlerdir. Bu silahlanma hareketine girişirken parolaları da şöyledir: "…artık Türkiye Ermenileri adını taşıyan o kanlı tarihe son vermek zamanı gelmiştir." (Uras, 1976, 593-595), "Her Ermeni vatani vazifesini yapmak ve Türklerin başını ezmek için görevde olmalıdır (Kurat, 1985, 233).

Ermeni Tarihi 7. sınıftaki ilgili bölüm içerisinde zikredilen başka bir iddia da özellikle süreli yayınlarının kapatılması, engellenmesi ve kültürel ve eğitim hayatına set çekilmesi yönündedir. Hâlbuki bugün dahi Türkiye'de *Marmara* ve *Jamanak* adlı günlük, *Agos* adlı haftalık yayın organlarına sahip olan ve büyük çoğunluğu İstanbul'da yaşayan 60 bin Ermeni'nin varlığını örnek olarak göstermek kâfidir. Bundan başka Türkiye'de dinî ayinlerini rahatça yapabilmeleri için faal halde 42 Ermeni kilisesi vardır (Kaplan, 2005, 169). Ayrıca Türkiye Ermenilerinin beşi lise düzeyinde olmakla beraber anaokulu sayısı ile birlikte Ermeni okullarının toplamı 45'tir (Büyükkarcı, 2003, 22).

Özellikle 1856 Islahat Fermanı azınlık ve yabancıların istedikleri yerde ve düzeyde okul açma imkânı sağlamıştır. Bu kanunla bir düzene oturan kaide Osmanlı Devletinde özellikle de azınlık okullarının birden bire tahminler ötesi çoğalmasını sağladığı gibi, hatta II. Abdulhamid devrine gelindiğinde hiçbir şekilde işin içerisinden çıkılamayacağını da kanıtlar durumda idi. (Oruç ve diğerleri, 2018, 29). Öyle ki bu zaman da dahi yıl 1895'i gösterdiğinde maddi zorluklar içerisinde boğuştuğunu belirten Ermeni Patrikhanesine para yardımı yapılmasına dair emir verilmiştir (Oruç ve diğerleri, 2018, 106).

Özellikle Meşrutiyetle Sevk ve İskân Kanunu olarak bilinen tehcir sürecine kadar Osmanlı Devleti'nde çıkarılmaya başlanılan Ermenice gazeteler, açılan okullar, kiliseler ve hastaneler bir nevi Ermenileri dizginlemek için fiiliyata geçirilmişti. Fakat II. Meşrutiyet Döneminin Ermenilerin çalışmalarına daha özgür bir ortam sağlamış olması onların bağımsızlık hedeflerine ulaşmalarına engel teşkil etmemişti. Ermeni isyanları için durağan bir ara olarak kabul edilen devrede açılan gazetelerden bazıları (Selvi, 2006, 110–112; www.devletarsivleri.gov.tr): *"Kohan"*, *"Ponik"*, *"Karon"*, *"Hakkayan"*, *"Hokkabaz"*, *"La Jön"*, *"Dacar"*, *"Kanar"*, *"Papağan"*, *"Pastaypan/Pasdayan"*, *"Mamol"*, *"Jamanak"*, *"Araks"*, *"Veliklia"*, *"Baykar"*, *"Arodor"*, *"Hırabet"*, *"Çayn Hayrinac"*, *"Şirah"*, *"Oj"*, *"Tirahat"*,

"Habastan/Hayasdan", *"Hay Asek"*, *"Kigo"*, *"Berkeri Sayet"*, *"Çayet Gartutyan"*, *"Kuş Kızıh"*, *"Kiraki"* ve *"Amorya de Gakado"*dur.

Yine aynı tarihler arasında açılan Ermeni okul ve kiliseler ise (www.devletarsivleri.gov.tr; Selvi, 2006, 112–113): İstanbul'da üç mektep, Ankara'da iki mektep ve bir kilise, Bolu'da bir mektep, İzmit'te iki mektep ve bir kilise, Edirne'de bir mektep, Muş'ta bir mektep ve bir kilise, Erzurum'da bir mektep ve bir kilise, Geyve kazası Kurtbelen karyesinde bir kilise, Divriği'de bir mektep, Adana'da bir kilise, Yozgat'ta bir kilise, Nevşehir'de bir mektep, Kayseri'de bir mektep, Burhaniye'de bir mektep, Trabzon'da bir mektep ve bir kilise, Bayezid'de bir kilise, Mardin'de bir kilise, Osmaniye'de bir kilise, Aydın'da bir mektep ve bir kilise, Konya'da bir mektep, Diyarbakır'da bir mektep ve Giresun'da bir mektep şeklindedir. Tüm bunların açılmasına, yeniden inşasına veya onarımına Osmanlı Devleti'nce müsaade edilmiş olmasına rağmen Ermenilere ve destekçilerine yaranılmamış ve ne yazık ki isyanlar devam etmiştir.

Çopanyan ve diğerlerinin yazdığı (2000) 7. sınıf Ermeni tarihi ders kitabında kendilerine karşı ajan ve casuslar kullanıldığını özgürlüklerinin kısıtlandığından bahsedilmektedir. Hâlbuki Kırım Savaşı boyunca Ermenilerin devlete sadık kaldıkları görülmüşse de bununla birlikte, 1854 Mart'ında Kars'ta Rusya'ya casusluk yaptıkları anlaşılan Ermeni ajanlarının tutuklanması gibi bir takım hadiseler yaşanmıştır. (Çetintaş, 2006, 63).

Diğer bir iddiada o zamanlar dahi Mondros'ta ismi zikredilecek vilayetlerde bir Ermeni devletinin kurulmasından bahsedilmesidir. Gerçekten de öyle olmuş ve bu fikir İstanbul Ermenilerinden gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin altı vilayetini içine alan bir Ermenistan kurulması düşüncesini İstanbul Ermeni Patriği Mıgırdıç Hırimyan (1869–1873) Batılı devletlerin telkiniyle ilk kez gündeme getirdiğinde; ilk tepkiyi Ermeni sarraflar ve Ermeni cemaatinin önde gelenleri göstermiş ve onlar bunu hem Türkler ve hem de Ermeniler açısından patlamaya hazır bir bomba olarak nitelendirmişlerdi (Küçük, 1997, 110; Çolak, 2005, 140).

Yine Yılmaz (2008)'in yaptığı çalışmada ismi geçen bölüm yazarı Sahagyan'ın yazmış olduğu gibi 2000'li yıllarda bile Doğu Anadolu Bölgesinin Batı Ermenistan olarak gösterilmesi Türkiye adına işlenmiş bir suçtur. Çünkü Gümrü ve Kars Antlaşmalarıyla Ermenistan, Türkiye ile olan sınır anlaşmazlıklarına son vermiştir. Keza yukarıda kitapta geçen başlıklardan biri olan "*gönüllü birlikler*" ifadesi masum Müslüman Türk halkını katleden Ermeni çeteleri için kullanılmıştır. Bu durum asla kabul edilemez bir yandaşlıktır. Fakat Yılmaz (2008)'ında benzer kitap olan 10. sınıf tarih ders kitabında belirttiği gibi bir bakıma bu bilgiyi itiraf etmesiyle de yıllardır Doğu Anadolu'da çete kurmadıklarını söyleyen Ermenilerin aslında gönüllü birliklerin sayılarını ve yerlerini vererek bu dönemde Türk köylerine yapılan baskınları ve ölümleri de farkında olmadan kabullenmektedir. Başka

bir ifade ile tarihi belgeler ışığında Ermeni ders kitaplarında yazılanlar değerlendirildiğinde doğruluk payının pek olmadığı hem de kendi cümleleri ile kendilerini ele verdikleri anlaşılacaktır.

7. sınıf Ermeni tarih ders kitabının 11. bölümünde ortaya atılan konulardan birisi de Ermeni halkının ekonomik sıkıntılar çektiği yönündedir. Yaşadıkları coğrafyadan ziyade içinde bulundukları ekonomik ve sosyal rahatlıklarla gündeme gelen Ermeniler ve diğer Hristiyanlarla, İmparatorluğun Müslüman unsurları arasındaki tek fark askerlik hizmetlerinden muaf tutulmalarıydı. Uzun süre haiz oldukları bu muafiyet yüzünden Türkler, savaşlarda nüfus yönünden ve ekonomik açıdan kayıplar verirken, bunun aksine Ermeniler ve diğer azınlıklar, İmparatorluğun ticari ve iktisadî hayatına hâkim olmuşlar, nüfuslarını artırmışlar, köklü ve devamlı bir şekilde iş yapma imkânını bulmuşlardır (Kodaman, 1994, VI). Hatta İngiliz Konsolosu J. Brant'ın 1 Mart 1849'da İngiltere Dışişleri Bakanlığına bildirdiğine göre, Ermeniler, Türklerden sürekli araziler satın alıyorlar ve hiçbir engellemeyle de karşılaşmıyorlardı (Sonyel, 1994, 346–347).

Bu özen neticesinde olacak ki Ermenilerin Osmanlı sınırları içerisindeki toplam nüfusları iki milyon bile olmamasına karşın, sermayenin % 20'si onların elinde toplanmıştı. Dışişlerinde ve maliyede egemen olan yine onlardı. Birçok yerde kaymakamlar bile Ermeni'ydi. Ermenilerin devlet içindeki yerlerinin boyutunu II. Abdülhamit'in tahttan indirildiğini kendisine bildiren dört kişilik kurul üyelerinden birisinin ve yine Balkan Savaşı sırasında devletin Dışişleri Bakanlığı koltuğunda oturan kişinin Ermeni olması onların Osmanlı yönetimi altında yeterince rahat bir durumda olduklarını belgelemeye yetecektir (De Maleville, 1998, 6).

Öyle ki Ermeniler, "*Şark Meselesi*"nin resmî olarak gündeme gelmesine kadar, hatta o dönemler de bile Osmanlı Devleti içinde asli unsur olan Türklerden, daha fazla haklara sahiptiler (Cöhce, 1991, 98). Moltke'nin (1995, 197) ifadesiyle, "*Ermeniler aslında Hristiyan Türk'lere verilen isimdi*" demek doğru olur. Abdülmecit döneminde "*Hazineyihassa*" amirliğinin dahi kendilerine verilmesi yukarıda verilen bilgiyi en iyi şekilde izah etmenin bir örneğidir. Köylerdeki Ermeniler ise toprak ağası konumunda idiler. Şehirdeki Ermeniler de bankerlik, sarraflık, mimarlık ve ticaretle uğraşıp zenginleşmişlerdi. Tıp ve tiyatro da neredeyse onlardan sorulmakta idi. Askerlik yapmadıkları için savaşlar bile onları etkilememişti. 1567 de Apkar Tıbir'in ilk Errmeni matbaasını İstanbul'da kurduğu düşünülürse ekonomik engel gibi kültürel engelle de karşılaşmadıkları iyi anlaşılacaktır (Oruç ve diğerleri, 2018, 143-144).

Kitapta geçen bir başka iddia da tehcirden önce büyük şehirlere göç et(tiril)mek zorunda kaldıkları ile ilgili cümlelerdir. Tehcir konusu başlı başına bir konu olduğu için burada detayına girilmeyecektir. Ama göç kelimesi nedense masumiyet kelimesi ile birlikte kullanılır olmuştur. Oysaki göç kelimesi ne sadece masumlar için kullanılır ne de bu hadise denildiği gibi sadece onlara

uygulanmıştır. Bardakçı'nın Talat Paşa'nın kara kaplı defteri olduğu dile getirilen (2005) kayıtlara göre, 1915 ve 1916 yıllarının Anadolu'sunda başta Ermeniler olmak üzere sadece gayr-ı Müslimler değil, yüz binlerce Türk de bir bölgeden diğerine nakledilmiştir. 4 Aralık 1916 tarihli askeri arşiv belgeleriyle de teyit edilen bu rakamlar, doğudaki bazı vilayetlerin Rus işgaline uğraması üzerine işgal bölgelerinde yaşayan 800 bin kadar Türk'ün *"muhacir"* olarak yollara düştüğünü ve 702,905 kişinin İzmit'ten Halep'e uzanan uzun hat üzerindeki şehirlere iskân ettirildiğini göstermektedir.

Bu duruma ilaveten Ermenileri göç ettiren sadece Türkler de değildir. Ermeniler Bir zamanlar hâkimiyeti altında yaşadıkları devletlere ihanetlerinden dolayı birçok kez benzer göç hareketlerine tabi tutulmuşlardır. Sasaniler, 379'larda 70 bin Ermeni'yi İran'a, Bizans, 1025'lerde Doğu Anadolu'dan 40 bin Ermeni'yi Sivas ve Kayseri'ye, Memluklar, 1250'lerde 10 bin kadar Ermeni'yi Mısır'a, İranlılar, 1743'de 24 bin Ermeni'yi İran içlerine ve 1777'de Kırım'ı işgal eden Ruslar, bölgedeki binlerce Ermeni'yi Sibirya steplerine sürmüşlerdir (Uzundere, 2002, 56). Bundan başka yine Ruslar 1903 ve 1906'da Erivan başta olmak üzere Ermenistan'daki asi ve isyancı Ermenileri sürmüş, kurşuna dizmiş, bütün kilise ve okullarını kapatmış ve mallarına el koymuş yani kendisine karşı yapılan yanlışı hoş görü ile karşılamamıştır (Sert, 2005, 612). Tarih boyunca sayısız göç/sürgün olayına maruz kalan Ermeniler, sadece Türk göçünü ağızlarına almakta, bunda ise kendilerince haklı gerekçeler ileri sürmekte ve bunu tamamen sürgüne tabi oldukları için bir soykırım olarak nitelemektedirler.

Kitapta yer alan değerlendirme sorularına gelince; öncelikle sorular, türlerine göre tasnif edilmemiştir. Açık uçlu soruların içerisine çoktan seçmeli soru serpiştirilmiştir. Ayrıca var olan soruların neredeyse tamamı yönlendirici öteki oluşturucu ve etnosantiric tarzda hazırlanan türden sorulardır.

Sonuç

Araştırma sonucunda, Ermenistan ve haricindeki ülkelerin ders kitaplarında, Türkiye aleyhine cümlelere sıklıkla yer verildiği üstüne üstlük bilgilerin demokratik tutum ve davranışlarla izahının yapılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bahsi geçen Ermenistan Cumhuriyeti'nde 1915 Olaylarına eğitim yönünden yaklaşırken işin içine siyaseti kattıkları, UNESCO'nun 1945 yılından beri yürürlükte olan bağlayıcı kararlarını bir şekilde görmezden geldikleri ve Türk kültürüne karşı karalama kampanyasına giriştikleri görülmüştür. Mevcut bu durum, karşısında "*öteki*" oluşturma tehlikesini de beraberinde getirmektedir.

Çopanyan ve diğerlerinin yukarıdaki bölümlerde verilmeye çalışıldığı bir nevi enstrümantal bilgiler, bilimsel açıdan çürütülmeye gayret gösterilmiştir. Bu tarzdaki kitapların belki de tek misyonu karşıda bir düşman oluşturmaktır. Aksine düşman yaratma düşüncesi Ermenistan'ı bugün bitirmek

durumuna getirmiş olmasına rağmen bu politikalarından vazgeçmemiş olmaları da anlaşılır gibi değildir.

Hepsinde olmamakla beraber Ermeni öykülerinden Türkçe yayınlananların pek çoğunda Anadolu Müslüman Türk insanının misafirperverliğinin ön planda tutanlara rastlamak (Kankal, 2003, 224) mümkünken, ders kitaplarının yazıldığı hali anlamak mümkün gözükmemektedir. Hatta Kankal'ın analize tabi tuttuğu 20 adet öykü ve romanda ortaya çıkan nihai bilgi ise düşmanlığı değil dostluğu pekiştirir mahiyettedir. Örneğin; iki toplumun birbirinden etkilendiği birçok konu bulunmaktadır. Bunlar arasında aynı atasözü kullanmaları, inançları açısından benzerlik bulunduğu, hastaları için karşı tarafın din adamlarından yardım bekledikleri vb. (Kankal, 2003, 225).

Şayet, yakın zaman olaylarını öğretmenin ana amaçlarından biri öğrencilerin bugüne nasıl geldiğini anla(t)maksa tartışmalı ve/veya hassas konuları ele almak kaçınılmazdır. Asıl soru bunları öğretmenin gerekli olup olmadığı değil, ne şekilde öğretilmesi gerektiğidir. Tarihçinin ulaşabildiği bilgiler, her haliyle tam olmaktan uzak olduğu için, farklı yorumlara elverişli bir ortam oluşturur. Öğrencilerin bunu aşmasını sağlamak da eğitimin amaçlarındandır. Bu bağlamda Stradling (2003, s. 85–86)'in belirttiği gibi, uzaklaştırma ve dengeleme stratejilerinden, empati stratejilerinden ya da anı incelemeleri ve sözlü tarih çalışmalarının destekleyici olduğu araştırma stratejilerinden yararlanmak gerekir.

Hassas/tartışmalı konular içerisinde yer alan Ermeni Sorunu, ister taraf olan ülkelerde isterse diğer ülkelerde öğretilmeye/verilmeye çalışılsın ilk etapta gerçekleri, yöntem ve kaynaklarla ilgili ortaya çıkan endişeleri belirlemek ve tartışmak gerekmelidir. Bu amaçla da öncelikle öğretmene rehberlik yapılması düşünülmelidir. Konuya çok fazla odaklanmadan çok fazla şey öğretilmeye çalışılması bir hata olur. Bu hata beraberinde konu içeriğini ortadan kaldırmayı getirir. Şayet Ermeni Sorunu, programda verilecekse konuya delillerini ekleyerek açıklık getirmenin – aynı fikirde olunmasa da- bir sorumluluk olduğu bilinmelidir. Tarihsel içerik açısından düşünüldüğünde, tarih çalışırken soykırımın olup olmadığına yer verilmesi öğrencilerin dönemi etkileyen politik, sosyal ve ekonomik faktörleri görmeleri açısından önem arz eder. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere, eleştirel okumalarının yanı sıra karmaşık tarihi olaylara basit yorumlar yapmamaları gerektiğini öğretmeleri de elzemdir (Totten and Feinberg. 1995, s. 323–326).

Türkiye olarak bu asılsız suçlamaların önüne geçebilmek için öncelikle sözde Ermeni soykırımı ile ilgili dünyada ki ders kitabı, kitap, makale gibi materyallerin tespit edilmesi lazımdır. Çünkü ders kitapları incelendiğinde Ermeniler kaynaklara dayanmak yerine Hristiyanlık, duygu sömürüsü, Yahudilerle kendilerini özdeşleştirme yöntemlerini kullanmaya çalıştıkları kolayca göze çarpacaktır. Bu propagandanın önüne geçmenin belki de tek yolu, dünya gençliğinin beyinleri

yıkanmadan önce bu türden ders kitaplarının tespit edilip diplomatik yoldan yayından kaldırmasının sağlanmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nde muadil ders kitapları için ise özetle; içeriği ve sayfa sayısı ne olursa olsun, neredeyse tüm kitaplarda, Ermeni Sorunuyla ilgili az ya da çok bilgi bulmak mümkündür. Ancak soruna yaklaşım açısından genel olarak ders kitaplarında bulunan ortak özellik, sorunun bir negasyonist yani savunma duygusuyla dile getirilmesi, özellikle geçmişte zulüm görmüş bir toplumun feryatları şeklinde sunulmasıdır. Bu durumdan bir an evvel vazgeçilmesi doğru bir adım olarak telakki edilebilir.

Bir diğer görev de UNESCO'ya düşmektedir. Mezkûr örgüt, 1945 yılından beri düşmanlığı dindirici ve asılsız iddiaların ortadan kaldırılması ve temizlenmesi konularında çalışmalar yapmaktadır. Ama ne yazık ki net bir sonuca ulaşılmadığı ise açıktır.

Türkiye tarafından işgal edildiğini söyleyerek kendi halkını yanlış yönlendiren bir devletin, aynı zamanda Azerbaycan topraklarının yaklaşık % 25'ini işgale hâlâ devam etmesi çelişkidir. Hatta BM tarafından kınanan ve yaptığının bir işgal olduğu belirtilen bir ülkenin hiçbir kural tanımadan hareket etmesi ve meydan okuması da dünya kamuoyu açısından dikkat çekicidir. Dünyanın hiçbir yerinde, vatan savunması veren bir milletin, mücadelesi esnasında ölen karşı ülkenin sayısıyla yargılanamayacağı hafızalardaki yerini korumalıdır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

- İlk veya ortaokul öğrencilerine soykırım tarihinin gelişim aşamalarına uygun olarak öğretilmesinin önem taşıması, dolayısıyla tarih derslerinde bulunan soykırımla ilgili kavramların öğretilmesi sürecinde tarihi gerçeklerin birebir anlatılması yerine çocuklara özgü edebi ürünlerden yararlanılması üzerine odaklanılabilir.

- Özellikle öğretmenler, muhatapları incitebilecek, küçük düşürecek her türlü ifadeden kaçınmalıdır.

- Türk Ermeni ilişkilerinde en temelde bilinmesi gereken konuların başında kavramların yanlış bilinmesi geldiğinden, problemin halli için öğrenciler arasında öncelikle konuya yönelik sözlük çalışması yaptırılmalıdır.

- Öğrencilerin soykırımın ne olup olmadığını öğrenmeleri için öğretmenler tarafından kavramla alakalı hikâyeler ve şiirler okutturulmalıdır. Böylece, öğrencilerin daha önce okudukları tarihi bilgilerde açık olmayan ya da okunarak fark edil(e)meyen görüşleri/bilgileri görmeleri sağlanmış olabilir.

- Öğrencilerin konu ile alakalı ulaşabilecekleri hikâye vb. yazılı materyali okuduktan sonra kendi cümleleriyle tepkilerini ve varsa sorularını kâğıda dökmeleri ve bunu sınıf ortamında tartışmaları sağlanmalıdır.

- 20. yüzyılın son on yılında uygulanmaya başlanılan Türk Cumhuriyetleri için öğrenci burs sistemi belki de küçük değişikliklerle Ermeniler içinde uygulanabilir. Böylece yurt dışından gelecek sayısız Ermeni öğrencilerle doğrudan ve aynı zamanda gerçek temellere dayalı samimi ilişkilerle olumsuz havanın kırılması başarılabilir.

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Ermeniler ve farklı bir ülke arayışı içinde olmayan dünya Ermenileri ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının bir bölümünü oluşturan öğrencilerin hiçbir sorunu yoktur. Bu durum her zaman ve her ortamda dile getirilmelidir.

- 1915 Olayları sadece Türk milletinin işlemiş olduğu bir soykırım gibi takdim edilmektedir. Durum böyle olunca Ermeniler, Türk olmayan herkesi ve hatta Müslümanları da yanlarına çekebilmektedirler. Hâlbuki davalı olan taraf, sadece Türk milleti değil belki bütün Müslümanları temsil eden Osmanlı Devleti'dir. Ermenilerin "*katlettiği*" insanlar da sadece Müslüman Türkler değil, Türk, Kürt ve Arap ayrımı olmadan bütün Müslümanlardır. Bundan dolayı gerek görsel medya, gerek basılı yayın organları ve gerekse bilim adamları ile politikacılar ortak hareket etmelidirler.

Kaynakça

Ata, B. (2005), Tarih pedagojisine uygun Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi nasıl olmalıdır?. M. Saray ve H. Tosun (Der.). *İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi.* (73–85). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Aybars, E. (1994). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi I* (3. baskı). Ankara: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Bardakçı, M. (2005, Nisan 27). Talat Paşa'nın kara kaplı defteri. *Hürriyet Gazetesi Yazı Dizisi***.**

Beyoğlu, S. (2003). Ermeni tehcirine dair araştırmalara toplu bir bakış. *Ermeni Araştırmaları 1. Türkiye Kongresi Bildirileri I*. (23–33). Ankara: ASAM-EREN Yayınları.

Bıyıklı, M. (2001). Türk tarihinde Ermeniler-Ermeni iddiaları ve Ermeni sorunu gerçeği bibliyografyası. *Türk Dünyası Araştırmaları*. 131, 235–260.

Büyükkarcı, S. (2003). *İstanbul Ermeni okulları*. Konya: Yelken Basım Yayım.

Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Collingwood R. G. (1996). *Tarih Tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Copeaux, E. (2000). Türkiye'de 1931–1993 arasında tarih ders kitapları. *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar.* İstanbul: Türkiye Ekonomi ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Cöhce, S. (1991). 1828-1829'da Rusya, İran ve Türkiye'den Ermenilerin göçürülmesi. *Yakın Tarihimizde Kars ve Doğu Anadolu Sempozyumu*. Kars: Kars Valiliği Yayınları.

Çelik, H. (2003). 1915 Görgü tanıklarınca Van ve çevresinde Ermeni olayları, MEB *Eğitim,* 38, 7.

Çelik, H. (2005). *Görenlerin gözüyle Van'da Ermeni mezalimi* (2. baskı). Ankara: Cedit Neşriyat.

Çelik, H. (tarihsiz). *Türkiye'nin Ermeni sorunu (yüzleşme/çözüm)*. BDS Yayınları.

Çetintaş, E. (2006). 19. yüzyıl Osmanlı-Rus savaşlarında Ermeniler. *Türk Yurdu*. 225, 60–66.

Çiçek, K. (2005). *Ermenilerin zorunlu göçü (1915–1917)*. Ankara: TTK Yayınları.

Çolak, İ. (2005). *Modern zamanlarda Osmanlı'yı aramak* (2. baskı). İstanbul: Lamure.

Çopanyan, B., Parhutaryan, V., Hamparyan, A., Muratyan, T., Avedisyan, H., Sahagyan, R. ve diğerleri. (2000). *Ermeni tarihi 7. (Ermenistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından 7. sınıflar için ders kitabı olarak hazırlanmıştır).* Erivan: Luys Yayınevi.

De Maleville, G. (1998). *Fransız avukatın Ermeni tezleri karşısında Türkiye savunması: 1915 Osmanlı-Rus Ermeni trajedisi.* (N. Bakkaloğlu, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Demirel, M. (1996). *I. Dünya Harbinde Erzurum ve çevresinde Ermeni hareketleri (1914-1918).* Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Yayınları.

Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ertan, T. F. (2002). Türkiye Cumhuriyeti tarihi kitaplarında Ermeni Sorunu. *Tarih Öğretimi ve Yeni Yaklaşımlar Ulusal Sempozyumu (Çanakkale, 10–12 Ekim 2002)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Eryılmaz, B. (1990). *Osmanlı Devleti'nde Gayr-i Müslim tebaanın yönetimi*. İstanbul: Risale Yayınları.

Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. İçinde Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi-demokratik vatandaşlık eğitimi* (367-402), Ankara: Pegem Akademi.

Kankal, A. (2003). Ermeni öykülerinden Türkçe yayınlananlar üzerine. *MEB Dergisi*, 157, 213–225.

Kaplan, S. (2005). *1915'te ne oldu?* İstanbul: Hürriyet Yayınları.

Kaya, E. (2007). *Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele'de Türk mültecileri (1915–1923)*. Ankara: Ebabil Yayınevi.

Kılıç, S. (2011). 1876 Meclis-i Mebusanı ve Seçim hazırlıkları, *OTAM*, 30, 27-40.

Kocaş, S. (1967). *Tarih boyunca Ermeniler ve Türk Ermeni ilişkileri*. Ankara: Altınok Yayınevi.

Kodaman, B. (1994). *Türkler- Ermeniler ve Avrupa*. Ankara: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.

Kodaman, B. (2006). Ermeni hadiseleri kimin için mesele, kimin için isyan, kimin için macera?. *Türk Yurdu*. 225, 8–18.

Kop, Y. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Ermeni sorunu ile ilgili görüşleri ve bilgi düzeyleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: İstanbul ve Kars örnekleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kop, Y. (2016). Tarihi seyir ve eğitimsel bazda 1915 Ermeni olaylarına ilişkin literatür üzerine genel bir analiz. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 5 (15), 121-134.

Kop, Y. (2017). *Hassas ve tartışmalı bir konu 1915 Ermeni olayları*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Kurat, Y. T. (1985) Doğu Anadolu'da Ermeni Sorunu (1900-1920). *Tarih boyunca Türklerin Ermeni Toplumu ile İlişkileri Sempozyumu*, Ankara.

Laçiner, S. (2002). Ermeni kimlik bunalımı ve güç politikalarının bir ürünü olarak Ermeni sorunu. *2023*. 12, 56–61.

Mayewski, K. W. (2001). *Yabancı gözüyle Ermeni meselesi*. (M. Sadık, Çev.). Ankara: APK Daire Başkanlığı Yayınları.

McCarty, J. (1998). *Ölüm ve sürgün (1821–1922).* (B. Umar, Çev.). (5. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Moltke, H. V. (1995). *Türkiye mektupları*. (H. Örs, Çev.). İstanbul: Remzi Yayınevi.

Oruç, Ş., Gündüz , M., Şeker, M. ve İçen, M. (2018). *Ders Kitaplarında Ermeni Meselesi*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Öksüz, H. (2007). Propagandadan gerçeğe davet: Ermeni meselesi. *Türk Yurdu*. 236, 35–36.

Peker, R. (1935). *İnkılâp Tarihi Dersleri*. Ankara: Ulus Basımevi.

Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi*, (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Selvi, H. (2006). II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı Devleti'nin Ermeni politikaları (1908–1914). *Türk Yurdu*. 225, 107–114.

Sert, S. (2005). *Fransızların Ermenileri yok etme planı: Kilikya (1918–1922) Haçin ölüm kampı*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Sonyel, S. (1994). Tanzimat ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Gayr-ı Müslim uyrukları üzerindeki etkileri. *Tanzimat'ın 150. Yıl Dönümü Uluslararası Sempozyumu (31 Ekim–3 Kasım 1989 Ankara)*. (339–351). Ankara: TTK Yayınları.

Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*? (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Supple, C. (1993). *From prejudice to genocide: learning abaut the holocaust***.** London: Trentham Books Limited.

Süslü, A. (1990). *Ermeniler ve 1915 tehcir olayı*. Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi Yayınları.

Tarih IV. (1931). İstanbul: Türkiye Cumhuriyeti Devlet Matbaası.

Tebliğler Dergisi, (2002a). *Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların orta öğretim Tarih 1, Tarih 2 ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarında yer alması*. 2538, 530–544.

Tebliğler Dergisi, (2002b). *Ermeni sorunu ile ilgili konuların ilköğretim 5. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alması*. 2538, 545–555.

Totten, S. and Feinberg, S. (1995). Teaching about the holocaust: rationale, content, methodology and resources. *Social Education 59* (6), 323–333.

Tutsak, S. ve Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminde ders kitabı: İki örneğin karşılaştırılması. *Turkish Studies***,** *6(3), 355-389.*

Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgilerde ders kitapları. İçinde Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (191-217), Ankara: Pegem Akademi.

Uras, E. (1976).*Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*. İstanbul: Bilge Yayınları

Uras, E. (1987). *Tarihte Ermeniler ve Ermeni meselesi* (2. baskı). İstanbul: Belge Yayınları.

Uzundere, E. A. (2002). *İnsanlık suçu; Iğdır ve çevresinde Ermenilerin Türk kırımı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

www.ermenisorunu.gen.tr ET: 6. 10. 2018.

www.devletarsivleri.gov.tr/kitap ET: 13 Şubat 2008.

www.sarigelin.org ET: 27 Mayıs 2006.

www.tsk.mil.tr/10_ARSIV/arsiv_index.htm. ET: 13. 09. 2007.

Yılmaz, S. (2004). Carrie Supple'ın İngiltere'de okutulan "Önyargıdan soykırıma katliamı öğrenme" adlı ders kitabında geçen Ermeni soykırımına dair asılsız iddialar. ASAM Ermeni Araştırmaları Uluslararası II. Türkiye Kongresi (Ankara: 29-30 Mayıs 2004).

Yılmaz, S. (2008). Ermenistan Cumhuriyeti'nde okutulan 10. sınıf tarih ders kitabında Türkler aleyhine ifadeler ve sözde Ermeni soykırımı. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 177, 111–131.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi

Doç. Dr. Nil Duban

Afyon Kocatepe Üniversitesi, nily@aku.edu.tr

Doktora Öğrencisi Cemal Bilgiç

Millî Eğitim Bakanlığı, bilgicemal@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde uygulanan argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ve 21.yüzyıl becerisine olası etkisini belirleyerek, öğrencilerin argümantasyonla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışmada yarı-deneysel desenlerden ön test-son test kontrol grupsuz model kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda gruptan seçilen altı öğrenci ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak nicel bulgular desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar Köprülü Şehit Ramiz Demir Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 8'i kız 8'i erkek 16 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna araştırmacılar tarafından 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan "Küresel bağlantılar" öğrenme alanındaki kazanımlara ilişkin senaryolar hazırlanmıştır. Bu senaryolar, argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımına uygun biri ön uygulama olmak üzere toplam dört farklı biçimde oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlikler, haftada üç saat olmak üzere dört hafta boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nicel boyutunda, verilerin toplanmasında "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" ve "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" uygulama öncesi ve sonrasında gruba uygulanmıştır. Toplanan bu verilerin analizinde Wilcoxon sıralı işaretler testi ve t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizden elde edilen kodlamalar alt tema ve kategoriler oluşturularak katılımcıların görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarla sunulmuştur. Nicel veriler incelendiğinde, ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememesine karşın, grupların aritmetik ortalamalarında deney grubu lehine artış görülmüştür. Nitel veriler incelendiğinde ise katılımcıların argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde eğlendikleri, öğrenmelerine katkı getirdiği, tartışma adabı konusunda bilinçlendikleri, düşünme alışkanlıklarında farklılıklar ortaya çıktığı ve geleneksel işlenen derslerden farklı olan boyutlara dair farkındalık oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Argüman, Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı,, Sosyal bilgiler dersi, Ortaokul öğrencileri

The Effects of Argumentation Based Learning Approach on Students' Critical Thinking and 21st Century Skills

Summary

It has been purposed in this study to determine possible effect of the approach based on the argumentation applied in social sciences lesson on critical thinking ability of fifth-grade students and abilities of 21st century and to clarify remarks of the students about the argumentation. Single group pre-test-last test model among half-experimental patterns is used in the study. Using half-structured method on interviews with six students from the group, quantitative findings are supported at the end of the research. The working group of the study includes 16 fifth-grade students, 8 of them are girls and 8 of them are boys who are educated in Afyonkarahisar Köprülü Şehit Ramiz Demir Elementary School in 2017-2018 academic year. Scenarios about achievements in "Global connections" learning field included in curriculum of fifth-grade Social Sciences lesson have been prepared by the researchers in the working group. These scenarios are formed in four different ways in compliance with the argumentation-based learning approach, one of which is for the preliminary application. Prepared activities were applied to the students for four weeks, three hours a week. In this direction, in the quantitative sense of working, "Critical Thinking Skills Scale" and "21. Century Skills Scale" has been applied to the Group and Wilcoxon sequential test of skills and t-test were used in examining such skills. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews. In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used. The encoding obtained by the analysis were presented by direct quotations from the opinions of the participants by creating sub-theme and categories. When quantitative data were examined, an increase for the benefit of the test group was observed in arithmetical averages of the groups even though there was not a significant difference observed among the test results statistically. And when qualitative data were examined, it was observed that the participants had fun in the lessons used argumentation-based learning approach, it supported them to learn, became self-aware about discussion manners, their thinking habits were differentiated and became aware of senses different from traditional lessons.

Keywords: Argument,Argumentation based learning, Social sciences lesson, Elemantary school students

Giriş

Gelinen bilgi çağında bilim ve teknolojide görülen baş döndürücü gelişmeler şüphesiz toplumların yapısını da etkilemektedir. Yaşanan hızlı değişim sonucunda daha da karmaşık hale gelen toplum hayatında bireyler karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretmek durumunda kalmaktadır. Bu bağlamda değişen eğitim ve öğretim programları, eleştirel düşünme becerisi yüksek, hızlı karar verebilen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın temelinde ise etkili vatandaş yetiştirme fikri yer almaktadır.

Gelişmiş ülkelerle yarışabilen bir toplum inşa etmek için yukarıda belirtilen becerilerin arasında üst düzey düşünme, karar verme, tartışma kültürü ve 21. yüzyıl yaşam becerileri de yer almaktadır. Bu yaşamsal becerilerin öğrencilere kazandırılması büyük önem arz etmekte ve etkin vatandaşın özellikleri arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim-öğretim programları sürekli yenilenmektedir. Fakat programları güncellemek belirtilen becerilerin kazanılmasını sağlamak için yeterli olmamaktadır.

Programların işaret ettiği kazanım, beceri ve değerlere ulaşmak için ders içi yöntem ve tekniklerin etkili şekilde kullanılması gerekmektedir. (Torun, 2015). Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen aktarıcı pozisyonunda iken, modern eğitim sistemlerinde öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin öğrencilerin bilgiye ulaşmasında yol gösteren rehber konumunda olduğu görülmektedir. Modern eğitim sistemleri öğrencilerin sadece akademik başarıları odaklanmayıp düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmeye önem verdiği bilinmektedir. Son yıllarda öğrencilere belirtilen becerileri kazandırabilmek için kullanılan öğretim yöntem teknikler incelendiğinde argümantasyon temelli öğretimin modern etkili yöntemler arasında yer aldığı görülmektedir.

Argüman ve Argümantasyon

Alanyazın incelendiğinde argümantasyonun araştırmacılar tarafından birçok şekilde tanımlandığı göze çarpmaktadır. Jimenez-Aleixandre ve Erduran'a (2008) göre argümantasyon, bilimsel iddiaların, deneysel ya da kuramsal deliller ile desteklendiği ve değerlendirildiği bilimsel tartışma ve sosyal etkileşim sürecidir. Toulmin'e (2003) göre argümantasyon, belirli bir iddianın geçerliliği konusunda insanları ikna etmek üzere veri, gerekçe, destek ve çürütmeleri kullanma süreci olarak belirtmektedir. Jimenez- Alexander ve diğerleri (2000) ise, argümantasyonda uyuşmazlıkları, sorunları ve soruları çözmek için stratejiler olarak ifade etmektedir. Argümantasyon modeli, anlamsal kavramlarla mantıksal ilkeleri birleştirerek insan mantığının şekillenmesini en çok kullanılan ve yaygın biçimlerinden soyut biçimlerini temsil etmek olarak belirtmektedir. (Konstantinidou ve Mocogno'dan akt. Torun 2016).

Ülkemizde ilk adaptasyon döneminde Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) olarak Türkçeye çevrilen yaklaşım ilerleyen yıllarda dilimize ve bilim doğasına daha uygun olan 'Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) olarak revize edilmiştir (Oğuz, Demir, 2016). Okuma, yazma ve konuşma gibi temel dil unsurlarının etkin bir şekilde kullanımını gerektiren ATBÖ yaklaşımında öğrenciler bilgiyi direkt öğretmenden almak yerine, etkili soruların sorulduğu, iddiaların yapılandırıldığı ve bu iddiaların gerekçelerle desteklendiği, sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında oluşturmaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarını artırmakta ve bu sebeple bizzat öğrencilerin merkezde olduğu öğrenme ortamı oluşturulabilmektedir (Günel, Kıngır ve Geban, 2012, s. 318).

Toulmin Argümantasyon Modeli

Argümantasyon ilk defa Toulmin (1964) tarafından ele alınmıştır. Toulmin (1964); bilim insanlarının destek ve gerekçelerden ulaştıkları iddialar ile kanıtları birleştirmek için argümantasyonu kullandıklarını belirtmiş ve argümantasyonun altı öğesinden bahsetmiştir. Bir argümanın yapısını oluşturan bileşenleri ve bu bileşenlerin neden kullanılacağını ele alan Toulmin'in argümantasyon modeli; bir iddiadan, bu iddiayı destekleyen kanıtlardan, kanıtlar ve iddia arasındaki ilişkiyi gösteren

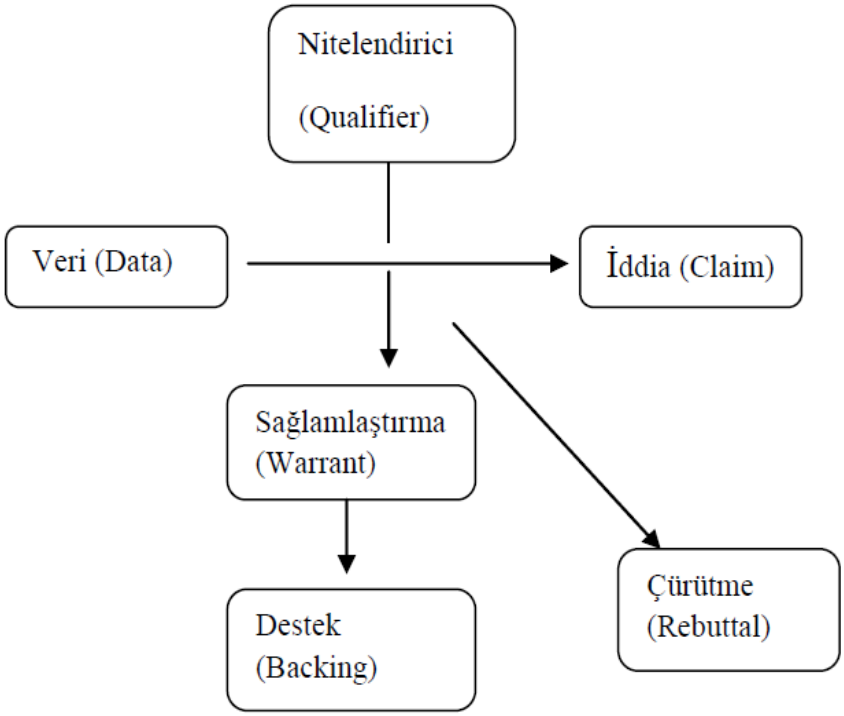
gerekçelerden, gerekçeleri kuvvetlendiren desteklerden (ön bilgilerden), niteleyicilerden (sınırlayıcılardan) ve son olarak da iddianın geçersiz olduğu durum veya olayları işaret eden çürütmelerden oluşan bir modeldir (Erduran, Simon & Osborne, 2004). Ülkemizde yapılan argümantasyon çalışmalarında da genellikle Toulmin modeli kullanılmıştır (Aldağ, 2005; Deveci, 2009; Altun, 2010; Simon ve ark., 2006; Karışan, 2011; Özkara, 2011; Kutluca, 2012).

Bir akıl yürütme süreci olarak argümantasyon, veri, iddia, gerekçe ve destekleyiciyi temel bileşenleri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca daha karmaşık ve gelişmiş argümanların analizinde niteleyici ve çürütme bileşenleri de eklenmiştir (Aktamış, Hiğde, 2015).

Toulmin (2003), bir argümanın yapısındaki bileşenleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

- **Veri (Data):** Sahip olduğumuz görüşü oluşturan derlemelerdir.
- **İddia (Claim):** Bir düşünce, sonuç ya da bir fikir hakkında öne sürülen görüştür.
- **Gerekçe (Warrant):** Veri ve iddia arasındaki bağlantıyı verir. Temel ilkeler ve kurallardan oluşur.
- **Destekleyiciler (Backings):** Bir gerekçenin kabul edilebilirliğini destekleyen temel varsayımlardır. İddiayı sağlamlaştırma olanağı sağlar.
- **Niteleyiciler (Qualifiers):** İddianın doğru kabul edildiği durumları sınırlandırır. Veri, sağlamlaştırıcı ve iddia arasındaki bağlantıyı güçlendirerek ikna edici bir argüman oluşturulmasını sağlar (kesinlikle, imkânsız gibi).
- **Çürütme:** Karşıt görüşte olanların iddialarının doğru olmadığı durumlarda kullanılır.

Şekil 1. Toulmin Argüman Modeli (Toulmin, 2003).



Argümantasyon yonteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerinin geliştiği ve argümantasyon surecinin akran öğretiminden etkilendiği sonucu ortaya cıkmıştır (Felton ve Kuhn, 2001; Kuhn ve Udell, 2003; Osana ve Seymour, 2004; Gillies ve Khan, 2009; Nussbaum, 2011; Domac, 2011; Demirbağ, 2011; Soysal, 2012; Chen ve She, 2012).

Yapılandırılmış bilimsel bir tartışma formu olan argümantasyon yönteminin dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmalarına bakıldığında daha çok Fen Bilgisi ve sayısal derslerde kullanıldığı görülürken, Sosyal Bilgiler alanında ülkemizde şu ana kadar yapılan çalışmalar kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır (Oğuz ve Demir, 2016a; Oğuz ve Demir, 2016b; Torun, 2016; Torun ve Şahin, 2016). Yapılan çalışmaların yetersizliğinin aksine Sosyal Bilgiler dersinin argümantasyon yönteminin kullanımına oldukça açık olduğu görülmektedir. Yenilenen öğretim programı incelendiğinde gündelik yaşama ilişkin ve tartışmaya açık konuların çokluğu dikkat çekerken, öğrenme ortamlarının da bu duruma paralel bir şekilde argümantasyon yöntemine uygun olarak organize edilmesi gerekmektedir. Bireyi topluma hazır hale getirmeyi temel görev edinmiş Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon yönteminin kullanılması, araştıran, karşılaştığı problemleri aşmak için etkili bir düşünme süreci yaşayan öğrenciler yetiştirilmesi noktasında olumlu katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve 21.yüzyıl becerilerine olası etkisini belirleyerek, öğrencilerin argümantasyonla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir?
2- Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine etkisi nedir?
3- Argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrencilerin argümantasyona ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe gömülü desen kullanılmıştır. Karma yöntem desenlerinden iç içe gömülü desende, araştırmacı geleneksel nicel ve nitel desenler içinde verileri toplar ve analiz eder. İç içe gömülü karma desende, araştırmacı nicel bir aşama içerisine nitel bir aşamayı da ekleyebilir ya da nitel bir aşama içerisine nicel bir aşamayı da yerleştirebilir. Yaygın olarak analiz daha baskın ve büyük olan desen ile bağlantılı hareket eder (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 98). Smith'e (2012) göre bu desende çalışmayı yürüten temel bir araştırma yöntemi ve bu yöntemi destekleyici ikinci bir yöntem bulunmaktadır. Plano Clark, Vicki Huddleston, Churchill, O'Neil Green ve Garrett (2008) iç içe gömülü desenin özellikle deneysel çalışmaların nitel verilerle desteklenip genişletilmek istendiğinde daha kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde literatürdeki en yaygın iç içe gömülü desen tipi, araştırmacının nitel verilerini deneysel desenlerin içine gömmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 100). Yürütülen araştırma bu açıklamalara paralel olarak tek grup ön test son test deneysel deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise deneysel desenin içine gömülü olacak şekilde elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ana yönlendiricisi nicel yaklaşım olurken nitel veriler nicel yaklaşımın anlaşırlığını güçlendirmek ve destekleyici bir bakış açısı katmak amacı taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ilinde bulunan Köprülü Şehit Ramiz Demir Ortaokulu'nda öğrenim gören 5-A sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle

seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması noktasında işlerliği yüksektir. Çünkü araştırmacı bu yöntemde erişilmesi kolay ve yakın bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 163). Bu doğrultuda Köprülü Şehit Ramiz Demir Ortaokulu'nda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerinden 7'si erkek ve 8'i kız olmak üzere 15 öğrenci, araştırmanın nicel boyutunun katılımcıları olmuştur. Karma yöntem araştırmalarında nicel bölüm ile nitel bölümde aynı büyüklükte gruplar ile genellikle çalışılmaz. Nitel verileri toplamak için oluşturulan gruplar büyük olasılıkla nicel verilerin toplanıldığı grup içerisinden seçilen daha az sayıdaki bireyden oluşmaktadır (Creswell ve Clark, 2015, s. 103). Gerçekleştirilen araştırmada da bu açıklamaya paralel olarak nitel çalışma grubu nicel çalışma grubu içerisinden belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları karma yöntem araştırmalarının doğasında olduğu üzere nicel ve nitel veri toplama araçları olarak sınıflanmıştır. Bu kapsamda araştırmada nicel veri toplama aracı olarak 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler deneysel desene uygun olarak araştırmanın öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama araçları ise öğretmen, öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından meydana gelmektedir. Araştırmanın nitel bulguları analiz edilirken öğrencilere takma isimler verilmiştir.

Denel İşlem

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden çalışma grubunun argümantasyon temelli öğretim yöntemini tanıması ve yönteme adapte olması açısından araştırmacı tarafından öğrencilere genel bir açıklama yapılmıştır. Ardından pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğrenciler, araştırmacı tarafından kurgulanan senaryoda Ali, Ahmet ve Mehmet adındaki arkadaşların meslek seçimindeki farklı tercihlerini Toulmin'in argüman bileşenleri çerçevesinde tartışmışlardır. Ardından konuyla ilgili çalışma yapraklarındaki soruları cevaplandırmışlardır. Pilot uygulamada karşılaşılan sorunlar ve elde edilen deneyimler neticesinde araştırmacı tarafından uygulamada kullanılmak üzere üç ayrı çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Her çalışma yaprağı aynı öğrenme alanının farklı bir kazanımı için tasarlanmıştır. İki etkinlik gerçek haberlerden alınırken, bir etkinlik ise kurgusal bir şekilde düzenlenmiştir. Üç hafta boyunca süren etkinliklerde öncelikle dersler argümantasyon temelli öğretime uygun bir şekilde işlenilmiştir. Ardından çalışma yapraklarında yer alan sorular önce küçük grup veya tüm sınıf şeklinde tartışılmıştır. Öğrencileri ikileme, eleştirel düşünceye ve karar vermeye yönlendiren etkinlikler sonunda öğrenciler bireysel olarak çalışma yapraklarını doldurmuşlardır. Böylece öğrencilerin

unutmadan ve heyecandan kaynaklanacak olası sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan etkinlikler şu şekildedir.

Etkinlik 1: Afyonkarahisar'dan dünyaya

Bu etkinlik 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Küresel Bağlantılar öğrenme alanında bulunan, *"Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde yaşadığı ilin yerini ve önemini araştırır"* kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. İlk önce Anadolu Ajansı'nda yayımlanan, "Afyonkarahisar'dan 13 Ülkeye Meyve Cipsi İhracatı" haberi öğrencilere dağıtılmıştır. Bu çalışma ilk etkinlik olduğu için öğrencileri argümantasyon sürecine katmak için konuyla ilgili açık ve anlaşılabilir tartışma soruları sorulmuştur. Öğrenciler haberi okuduktan sonra çalışma yaprağındaki soruları önce sınıf tartışması şeklinde cevaplandırmışlardır. Ardından öğrenciler geliştirdikleri argümanları çalışma kağıtlarına yazmışlardır.

Etkinlik 2: Demir ipekyolu projesi

İkinci hafta etkinliği *"Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır"* kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin ilgisini çekebilmek amacıyla etkileşimli akıllı tahtada TRT'de yayınlanan "Demir İpek Yolu Projesi" ile ilgili video izletilmiştir ve öğrencilerin konuyla ilgili argüman üretmeleri sağlanmıştır. İlk etkinlikle aynı şekilde sınıf içi tartışmanın ardından çalışma yaprakları öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Etkinlik 3: Karadenizde proje

Üçüncü ve son etkinlikte de aynı öğrenme alanının son kazanımı olan *"Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar"* kazanımına uygun olarak araştırmacı tarafından kurgusal bir senaryo yapılandırılmıştır. Bu etkinlik için hazırlanmış olan çalışma yaprağında aynı konu ile ilgili iki farklı senaryo bulunmaktadır. Senaryoların birinde Trabzon'da yer alan bir araziyi tarım alanı olarak değerlendirmek isteyen Veli Bey, diğerinde ise araziyi turistik tesis olarak kullanımını öneren Ali Bey'in içeriği bulunmaktadır. İçerikler tamamen kurgusal ve araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İki farklı kararı değerlendiren öğrenciler sınıf içi tartışmasında kararlarını savunmuş ve karşı kararı çürütmeye çalışmışlardır. Tartışmanın ardından öğrenciler verdikleri kararı argümantasyon süreci çerçevesinde çalışma yapraklarına yazmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde ilk olarak puanların Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi ile normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım gösterdiği saptanan eleştirel düşünme becerileri ölçeği ve 21. Yüzyıl ölçeği için öntest-

sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden eşleştirilmiş gruplar için t-testi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma ile yürütülen bu çalışmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İçerik analizinde öncelikle araştırmacı tarafından veriler titizlikle okunur. Veriler açık kodlama yöntemiyle kodlanmış, bu kodları birbirleriyle sınıflanfdırılmış, tema ve alt temalardan oluşturulmuştur. (Merriam, 2013). Her temanın frekans ve yüzdeleri belirlenmiş, öğrenciler takma isimleri şeklinde belirtilmiştir. Örnek ifadelere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyip etkilemediğinitespit etmek amacıyla öğrencilere ön test ve son test olarak "21. Yüzyıl Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçekleri" uygulanmıştır.

Tablo 1. 21. Yüzyıl becerileri ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	T	p
Ön test	15	3,84	0,47	14	-59	0,55
Son test	15	3,91	0,60			

Çalışma grubunun 21. Yüzyıl Becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere bağımsız t testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. P>0,05. Buna rağmen öğrencilerin aritmetik ortalamalarında bir miktar da olsa artış gözlenmiştir. Ön teste ait ortalama X: 3,84 iken son teste ait ortalama puanı X: 3,91'e yükselmiştir.

Tablo 2. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin wilcoxon sıralı işaret testi

Ölçüm	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	6	5,83	35	-179	0,858
Pozitif Sıralar	5	6,20	31		
Fark Olmayan	4				

Tablo 2'deki bulgulara göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ön test- son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. P>0,05.

Araştırmanın nitel boyutunda 6 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda yapılan nitel analizler sonucunda bulgular üç tema altında gruplandırılmıştır.

Bu temalar, *Argümantasyon sürecinde öne çıkan etmenler, argümantasyon süreci ile geleneksel sürecin karşılaştırılması ve argümantasyon sürecinde etkinlik tercihleri* olarak belirlenmiştir. Sözü edilen temalar ve bu temalara ait alt tema ve kategorileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın tema, alt tema ve kategorileri

Tema	Alt tema	Kategoriler
Argümantasyon sürecinde öne çıkan etmenler	Duyuşsal etmenler	Olumlu Olumsuz
	Akademik etmenler	Bilişsel Beceriler Argümantasyon bileşenleri
Argümantasyon süreci ile geleneksel sürecin karşılaştırılması	Argümantasyona dayalı yaklaşım	Dersin eğlenceli geçmesi Grup çalışması Teknolojinin etkin kullanımı
	Geleneksel anlayış	Bireysellik Odaklanma sorunu Bilgi eksikliği
Argümantasyon sürecinde etkinli tercihleri	Karadeniz'de yatırım etkinliği	Doğa sevgisi Mukayese
	Demir ipek yolu projesi	İlgi çekici Duygusallık

Argümantasyon Sürecinde Öne Çıkan Etmenler Temasına Ait Bulgular

Argümantasyon sürecinde öne çıkan etmenler temasının alt temaları "*Duyuşsal etmenler"* ve *"Akademik etmenler"* olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencileri duyuşsal etmenlerin olumlu tarafına ilişkin şunları ifade etmiştir: *"Etkinlikler çok güzeldi. Yani iyi ki vermişsiniz. Bence çok etkiliydi. Hatta bir sürü şey öğrendim. Çok farklı tarzda etkiledi. Çok güzel oldu benim için. Ben böyle düşünüyorum." (Ö1). "Arkadaşlarım benim fikirlerime de saygı duyunca güzeldi yani." (Ö5). Arkadaşlarımızla tartıştık. Bazılarımız olumlu yönde söyledi bazılarımız olumsuz yönde söyledi. Ortak bir fikir bulduk." (Ö3).* Öğrenciler, duyuşsal alt temasının olumsuz yönüne dair şunları dile getirmiştir: *"Biraz derslerden geri kalırız diye şüphe duymuştum. Şeye gireceğiz ya bursluluğa. Orada çıkıp da argümantasyon etkinliği çıkmaz diye." (Ö1).*

Bu temanın diğer alt teması ise akademik etmenler olarak ortaya çıkmıştır. Akademik etmenlerin bilişsel boyutunda öğrenciler şunları ifade etmiştir: *"Ya kitaptan işleyince biraz sıkıcı oluyor. Test çözerken güzel oluyor ama video izleyince daha bir güzel oluyor. Aklımda kalıyor. Çok etkiliydi. Hatta birçok şey öğrendim."*

(Ö1). "Güzeldi, öğreticiydi. Bazı arkadaşlarımız çok etkileyici yorumlar yaptık." (Ö4). "Çünkü alıştırmalar yapınca güzel oldu yani, daha iyi anladık." (Ö5).

Akademik etmenlerin beceri kazanımında ise öğrenciler şöyle konuşmuştur: *"Hani Türkçe'de paragraflar oluyor, ana fikir konular falan onu böyle buluyorsun paragraf. Bunu da ona benzettim." (Ö1). "Evet etkiliydi. Çok güzeldi. Farklı düşünmeme yardımcı oldu. Hani derslerde şöyle şöyle yapar mısın, öyle sorular da farklı şeyler düşündüm." (Ö2. "Yeni kelimeler öğrendim. Düşündüğüm şeyleri etkiledi. Düşünme yöntemlerini öğrendim. Daha çok şey öğrendim ama adı aklıma gelmiyor. Karşı tarafın fikirlerini çürüterek ve onun nedenlerini nasıl olacağını bularak" (Ö3).Bir fikirden başka bir çıkarım yaptık." (Ö4).*

Akademik etmenlerin argümantasyon bileşenleri hakkında şunlar dile getirilmiştir: *"Ben onların fikrini çürüttüm. Onlar benim fikrimi çürüttü. Sonra gerekçemi söyledim. İddiamı varsaydım sonra öyle bir karar çıkardım." (Ö2). "Kendi fikrimi onun fikrini çürüterek. Karşı tarafın fikirlerini çürüterek ve onun nedenlerini nasıl olabileceğini bularak." (Ö3). "Çürütücü mesela. Bir olayda kendimi savunmayı öğrendim. Çürütücü olarak iddia. Fikirimi savunmayı. Eskiden tartışırken havadan sudan şeyler konuşuyorduk. Şimdi daha çok tam konuya. Yani kendini daha haklı gösteriyoruz.(Ö4). "Yani iddia, gerekçe onları daha iyi anladım ben. Kendi fikrimi savunurken onu çürütebilirim diye düşündüm. Derslerde çok eğlendim. Çünkü bilgi toplamayı çok seviyorum. Neler düşünüyoruyorum hocam. Fikirlerimiz gelişti. Ondan sonra veri ve çürütmeyi öğrendik. Ne açıdan etkiliydi. Hocam fikirler nasıl çürütülür, nasıl veri olur. Veri nasıl şey olur." (Ö6).*

Argümantasyon Süreci İle Geleneksel Sürecin Karşılaştırılması Temasına Ait Bulgular

Argümantasyon süreci ile geleneksel sürecin karşılaştırılması temasının alt temaları, *"Argümantasyona dayalı yaklaşım"* ve *"Geleneksel anlayış"* şeklinde ortaya çıkmıştır.

Argümantasyona dayalı yaklaşımda dersin eğlenceli geçmesine ilişkin öğrenciler şöyle dile getirmiştir: "*Ben eğlendim. Ben 4. Sınıfta arkadaşlarımla böyle etkinlik yapmamıştık. O yüzden ilk kez gördük. Arkadaşlarımla birlikte güzel vakit geçirdik. Kitaptan işleseydik okurduk dururduk (gülüyor). Etkinlik yaparak daha çok eğlendik." (Ö2). Yaptığımız uygulamalar eğlenceliydi ve güzel geçti. Yeni şeyler öğrendik." (Ö3). "Bence güzeldi, bilgimizi artırdık burda. Eğlendik, heyecan vericiydi, güzeldi." (Ö5).*

Argümantasyona dayalı yaklaşımda dersinde grup çalışmasına dair öğrenciler şunları ifade etmiştir: *"Bu etkinlikle küme yaptık ve hepimiz derse katıldık." (Ö3).*

Argümantasyona dayalı yaklaşımda teknolojinin etkin kullanılmasına dair öğrenciler şunları söylemiştir: *"Video daha aklımda kaldı. İzledikten sonra argümantasyon etkinliği yaptıktan sonra daha da aklımda kaldı. Ya kitaptan işleyince biraz sıkıcı oluyor. Test çözerken güzel oluyor ama video izleyince daha bir güzel oluyor. Aklımda kalıyor." (Ö1). Hem kitaptan işledik hem de fotokopiden bir de etkileşimli tahtadan." (Ö4)*

Bu temanın diğer alt teması ise geleneksel anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Ortaokul 5. Sınıf öğrencileri, geleneksel anlayışta bireyselliğe ilişkin şunları söylemişlerdir: *"Kitapta okuma metinleri çok. Hem orada grup çalışması falan yapmıyoruz. Bir kişinin bilmediği şeyi öteki söylüyordu." (Ö5).*

Geleneksel anlayışın odaklanma sorununa ilişkin şunlar belirtilmiştir: *"Kitaptan okusaydık bazı arkadaşlarımız dinlemezdi, ne olduğunu öğrenemezdi." (Ö3).*

Geleneksel anlayışın bilgi eksikliğine ilişkin katılımcılar şöyle konuşmuşlardır: *"Kitaptan öğreniyorduk ama biraz az öğreniyorduk. Herkes aynı şeyde yapılıyor. Çok fazla şey öğrenemezdik kitapta olanları." (Ö6).*

Argümantasyon Sürecinde Etkinlik Tercihleri Temasına Ait Bulgular

Argümantasyon sürecinde etkinlik tercihleri temasının alt temaları *Karadeniz'de yatırım ve Demir ipek yolu projesi* olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan 5. Sınıf öğrencileri Karadeniz'de yatırım etkinliğinin doğa sevgisine ilişkin şunları ifade etmiştir: *"Ali Bey ve Veli Bey vardı biri orda doğal yaşamı koruyordu. Ben Veli Beyi seçmiştim. Çünkü o yeni meyveler tanıtıyordu, doğal yaşamı koruyordu. Ama Ali Bey ise otel yaptırmak istiyordu. Ağaçları falan kesecekti." (Ö5). "Hocam doğal olanı seçtim çünkü doğal olan iyidir." (Ö6).*

Karadeniz'de yatırım etkinliğinde mukayeseye ilişkin şunlar belirtilmiştir: *"Hangisinin daha iyi olacağı ilgimi çekti. Hangisinin daha bilgi olacağı. Bilgi olacağı demişim para kazanacağı." (Ö6).*

Bu temanın diğer alt teması ise Demir ipek yolu projesi olarak ortaya çıkmıştır. Demir ipek yolu projesi etkinliğinin ilgi çekici olduğuna dair şunlar belirtilmiştir: *"Demir ipek yolu projesi çok ilgimi çekti. Çin'den ülkemize oradan da Londra'ya geliyormuş ya. O yüzden çok ilgimi çekti nasıl oluyormuş diye. Çin zaten çok uzak bir ülke. Demir ipek yolu projesi ilgimi çekti. Çin'e kadar geliyor gidiyordu." (Ö1).*

Demir ipek yolu projesi etkinliğinin duygusallık boyutu ile ilgili şunlar ifade edilmiştir: *"Yani Çin'e kadar gitmesi hoşuma gitti. Herkesin yardımlaşması hoşuma gitti." (Ö2).*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada sosyal bilgiler dersinde uygulanan argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi ile birlikte öğrencilerin argümantasyona ilişkin algıları ve görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde 21. yüzyıl ve eleştirel düşünme becerilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Buna rağmen çalışma grubunun ön test son test aritmetik ortalama puanları arasında küçük de olsa artış görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının çeşitli düşünme becerileriyle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Glassner & Schwarz, 2007; Deveci, 2009; Gültepe, 2011;

Tümay ve Köseoğlu, 2011) eleştirel düşünme becerileri, bilişsel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme ve sorgulama becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğrencilerin argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımıyla işlenen derslerde diğer derslere oranla farklı boyutlarda farkındalık geliştirdikleri, ayrıca derslerde eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin düşünme alışkanlıklarında değişiklik olduğu, argümantasyon kullanımının öğrenmelerine katkı getirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Kutluca, Çetin ve Kaya tarafından (2014) ve Torun (2015) tarafından yürütülen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kabataş ve Memiş (2014) de 6. sınıf öğrencilerinin argümantasyon yaklaşımı sayesinde dersleri daha iyi öğrendikleri, özgüvenlerinin arttığı ve derse motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanı sıra öğrenciler etkinliklerde yeni kavramlarla karşılaştıklarını ve kavram yanılgılarını düzeltme fırsatı yakaladıklarını da belirtmişlerdir. Öğreten ve Uluçınar-Sağır da (2014) yaptıkları çalışmada argümantasyon sürecinin öğrencilerin fen kavramlarını ve kavramlar arası ilişkileri anlamlandırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bulgular ışığında katılımcıların argümantasyona dayalı öğrenme yaklaşımı ile işlenen derslerde eğlendikleri, öğrenmelerine katkı getirdiği, tartışma adabı konusunda bilinçlendikleri, düşünme alışkanlıklarında farklılıklar ortaya çıktığı ve geleneksel işlenen derslerden farklı olan boyutlara dair farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden biri olan tek grup öntest-sontest desen kullanıldığı için araştırmanın sonuçları dikkatle yorumlanmalıdır. İleride yürütülecek araştırmalarda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilebilir.

Kaynakça

Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 136 -172.

Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Altun, E. (2010). *Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntemi ile öğretimi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Chen, C. H. ve She, H.C. (2012). The impact of recurrent on-ine synchronous scientific argu-mentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology & Society*,15 (1), 197–210.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede, S. B. Demir, Dü, & A. Delice, Çev.) Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.

Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı fen sınıflarında modsal betimleme eğitiminin öğrencilerin fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erduran, S., Simon, S., ve Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin‟ s argument pattern for studying science discourse. *Science Education, 88*(6), 915–33.

Felton, M., ve Kuhn, D., (2001). The development of argumentive discourse skills. *Discourse Processes*, 32, 135-153.

Gilles, R. M. ve Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work, *Cambridge Journal of Education*,39(1), 7–27.

Gültepe, N. (2011). *Bilimsel tartışma odaklı öğretimin lise öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günel, M., Kıngır, S., Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164),317-330.

Jimenez-Aleixandre, M. P. ve Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. S. Erduran & M.P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom- Based Research* (ss.3-28).

Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B. ve Duschl, A. R. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education, 84* (6), 757-792.

Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 401-418.

Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişiminin dünyamıza etkileri konusundaki yazılı argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kuhn, D., ve Udell, W., (2003). The development of argument skills. Child Development,74(5), 1245–1260.

Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Kutluca, A., Çetin, S., & Doğan, N. (2014). Effect of content knowledge on scientific argumentation quality: Cloning context. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 1–30.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nussbaum, E. M., (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: alterna-tive frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*,46(2), 84–106.

Oğuz, S. ve Demir, F. B.(2016a). Argümantasyon tekniğiyle sosyal bilgiler öğretimi. Sever, R. Aydın, M. Koçoğlu, E. (Ed.). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*,*(255-286),* Ankara: Pegem A.

Oğuz, S. ve Demir, F. B. (2016b). Sosyal bilgiler öğretim programının ve ders kitabının Toulmin argüman modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16 (USBES Özel Sayı II),* 1572- 1602.

Osana, H. P. ve Seymour, J. R. (2004). Critical thinking in preservice theachers: a rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and evaluation: An International Journal on Theory and Practice*,10(4-6), 473-498.

Öğreten, B. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2014). "Argümantasyona Dayalı Fen Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi." *Türk Fen Eğitimi Dergisi (Journal of Turkish Sience Education),* 11(1): 75-100.

Özkara, D. (2011). *Basınç konusunun sekizinci sınıf öğrencilerine bilimsel argümantasyona dayalı etkinlikler ile öğretilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Plano Clark, V. L, Huddleston, C, C., Churchill, S., O'Neil Green, D. & Garrett, A. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Educational Psychology Papers and Publications, (81).*

Simon, S., Erduran, S., ve Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education, 28*, 235-260.

Schwarz, B. B., & Glassner, A. (2003). The blind and the paralytic: Supporting argumentation in everyday and scientific issues. *In Arguing to learn* (pp. 227-260). Springer Netherlands.

Smith, R. L. (2012). Mixed methods research design: a recommended paradign for the counseling profession. In *Ideas and research you can use: VISTAS*.

Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Torun, F. ve Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *41* (186), 233-251.

Toulmin, S. (1964). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument.* Cambridge University Press (Updated edition). New York.

Tümay, H. (2008). *Argümantasyon odaklı kimya öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Üzerine Bir Araştırma*

Mahmut Serkan YERLİ

Öğretmen, MEB, Adıyaman Bilsem, syerli77@hotmail.com

Doç. Dr. Mehmet YILDIZ

Adıyaman Üniversitesi, mehayildiz34@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın Sosyal Bilgiler Eğitimi'ne akademik etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede EBA destekli eğitim ile öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda yürütülen eğitim ile karşılaştırılmıştır. Bunun için kontrol gruplu deneme modeli ile veri toplama aracı olarak tarafımızdan geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol sınıflarına uygulanan öntest ve sontestlerle elde edilen veriler, bağımlı ve bağımsız gruplar t-testine tabi tutulmuştur. Bulgular neticesinde deney ve kontrol grupları arasındaki sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir başka ifade ile uygulanan EBA destekli öğretim ile yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda işlenen derslerle yürütülen eğitimin, akademik başarı üzerindeki etki oranının birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuç çerçevesinde düşünülen öneriler arasında, mevcut EBA uygulamasının içerik yönünden zenginleştirilmesi ve teknolojik yatırımların, öğretmenlerin donanım, motivasyon vb. açılardan geliştirilmesiyle uyumlu şekilde gerçekleştirilmesi öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: EBA Destekli Eğitim, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Akademik Başarı, Teknoloji.

* Bu çalışma Doç. Dr. Mehmet YILDIZ'ın danışmanlığında Mahmut Serkan YERLİ tarafından 2018 yılında hazırlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

A Research on the Effect of Education Informatics Network (EBA) on Students' Academic Achievement in Social Studies Education

Summary

This study aims to determine the academic impact of the Education Information Network (EBA) on Social Studies Education. In this framework, it was compared with the training carried out in accordance with the EBA-supported education and the teacher's guidebook. For this purpose, the success test developed by us was used as a data collection tool with a control group trial model. The data obtained by the pretest and posttest applied to the experimental and control classes were subjected to t-test for dependent and independent groups. As a result of the findings, there was no significant difference between the posttest scores between the experimental and control groups. In other words, it has been concluded that the effect of the education carried out in accordance with the teacher guide book prepared by EBA supported teaching and constructivist approach is very close to the success rate on academic achievement. Among the proposals considered within the framework of the achieved results are the enrichment of the existing EBA application in terms of content and the technological investments, teachers' hardware, motivation and so on. In terms of improvement in terms of the way to stand out.

Keywords: EBA Supported Education, Education Information Network (EBA), Academic Success, Technology.

Giriş

Toplumsal değişim ve gelişim düzeyini belirleyen başlıca iki etkenin eğitim ve teknoloji olduğu düşünülmektedir. Nitekim ülkelerin gelişmişlik seviyeleri de çağın gereklerine uygun olarak eğitilmiş; analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen; nitelikli, teknolojiyi etkin ve verimli bir şekilde kullanabilen yetişmiş insan gücü ile ölçülmektedir. Bu olguya bağlı olarak, günümüzde giderek ivme kazanan bu değişimin 21. Yüzyıl'daki motoru da bilim, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki süratli gelişim olmuştur. Bireyleri, çağın gereklerine uygun olarak eğitmenin en önemli ve etkili yolunun eğitimden geçtiği ise âşikardır (Alabay, 2015. Akt., Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016, s. 626). Bu bağlamda teknolojideki olağanüstü gelişmeler; bireyleri, devletleri ve toplumları, kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye zorlayan en temel dinamik işlevi görmüştür.

Eğitimin ve öğretimin çağın gereklerine uygun olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi zorunluluğundan hareket eden ülkeler, değişim hızını her geçen gün artıran teknolojiyi eğitim ortamlarına aktarma yönünde adım atarken geç kalmamaya çalışmaktadırlar (Ateş, Çerçi ve Derman, 2015, s. 107; Tüysüz ve Çümen, 2016, s. 281). Ülkemizde bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik faaliyetler, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki, Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları bölümündeki 13. Madde çerçevesinde yürütülmektedir:

"Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir."

Yukarıda belirtilen genel amaçlara bakıldığında ülkemiz, okulları çağa uygun teknoloji ile donatmayı ve bu teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilecek bireyleri yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu hedefler doğrultusunda eğitimde beklenen davranışları kazandırmanın en etkili yolu ise iyi hazırlanmış bir eğitim programından geçmektedir. Bireyleri yetiştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programları ise ağırlıklı olarak formal eğitim kurumları olan okullarda yürütülmektedir. Nitekim çeşitli öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri de kesintisiz şekilde, gelişen teknoloji istikametinde yenilenmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede eğitim bilimciler de eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için, yaşadıkları zamanın ihtiyaçlarını dikkate almak zorunda kalmaktadırlar.

Özellikle iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ülkeler arasındaki sınırları kaldırmış; bilginin hızlı bir şekilde yayılmasını sağlamıştır. Bu da önemli miktarda bilgi birikimini beraberinde getirmiştir (Ekici ve Yılmaz, 2013, s. 317). Bilginin hızlı bir şekilde bütün dünyaya yayılmasında etkili olan en önemli araç ise 1969 yılında ARPANET (Gelişmiş Araştırma Projeleri Dairesi Ağı) ismi ile gündelik hayata giren ve daha sonraki yıllarda gelişimini her geçen gün daha da hızlandıran internet olmuştur (Miller, 2004, s. 2). 1960'lı yıllarda uzaya çıkma hamleleri ile temelleri atılan internet, 1980'lerde devlet kurumlarında kullanılmaya başlanmış ve çok kısa bir zaman sonra hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Bugün artık internet hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bununla birlikte internet, bir yandan bireyler için birçok fırsatlar sunarken bir yandan da birçok olumsuzluklar da içermektedir. İnternette sosyal ağların ve video paylaşım sitelerinin yaygınlaşması, interneti bir bilgi edinme ve araştırma kaynağı olmaktan çıkararak daha çok bir eğlence aracı haline getirmiştir. Buna bağlı olarak internette bireyleri olumsuz yönde etkileyecek yanlış bilgiler, şiddet, korku ve cinsel içerikli görüntüler hızla artmış ve internet ortamı doğru bilgi ile yanlış bilgiyi, gerçek ile yalanı birbirinden ayırmanın zorlaştığı bir alan haline gelmiştir. Bütün bu olumsuzluklar, toplumların geleceği olan çocukların zihinsel, duygusal, kişisel ve ruhsal gelişimlerinde olumsuzluklara sebep olmaktadır (Aslan, 2016, s. 3).

Eğitim alanı da teknolojide ve internette yaşanan bu değişimler ve gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir (Altın ve Kalelioğlu, 2015, s. 90). Yeni teknolojilerin eğitime entegre edilmesi kaçınılmaz bir ihtiyaca dönüşmüş ve bilgisayar ve internete dayalı eğitim ortamı, giderek artan bir

şekilde teknoloji trendi haline gelmiştir (Curbelo-Ruiz, 2002, s. 17; Pizarro, 2010, s. 4). Bilgisayarın ve internetin bu şekilde eğitim alanına girmesiyle birlikte eğitimde bu araçtan etkili bir şekilde nasıl yararlanılabileceği meselesi gündeme gelmiştir (Huang, 2004, s. 18). Böylece, interneti zararlı içeriklerden olabildiğince arındırarak ve bir eğlence ve vakit geçirme aracı olmaktan çıkararak etkin ve verimli kullanılabilecek sağlıklı bir öğrenme ortamı haline getirmek, eğitimin bütün paydaşları için bir gereklilik halini almıştır. Dolayısıyla eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak için, gelişen bu teknolojilerden eğitim kurumlarında azami ölçüde istifade edilmesi, acil bir ihtiyaca dönüşmüştür (Liaw, 2000, s. 2).

Öte yandan eğitimin en önemli bileşeni olan çocukların interneti kullanmaya ilk başladığı yer ev ortamıdır. Bu nedenle ailelerin de teknoloji okuryazarlığı konusunda etkin ve bilinçli olmaları, çocukların internette karşılaşabileceği olumsuzlukların bertaraf edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim bu olumsuzluklarla baş edebilmek için anne babalar, öğretmenler, yöneticiler gibi eğitimin paydaşları birçok yöntem ve teknik geliştirmeye çalışmaktadırlar. Böylece bu yeni bilgisayar ve internet teknolojisinin istenen hedefler doğrultusunda öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağı incelenmeye başlanmıştır (Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014, s. 40; Öçal ve Şimşek, 2017, s. 93).

Türkiye'de eğitimin tek örgütleyicisi ve sorumlusu olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), daha etkili ve kalıcı bir eğitim gerçekleştirme hedefi doğrultusunda teknolojide meydana gelen gelişmeleri sisteme uyarlamak üzere iddialı adımlar atmış bulunmaktadır. Bu amaçla yapılan yatırımlardan en önemlisi de kısaltılmış ismi FATİH olan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi'dir. Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen ve MEB tarafından yürütülen proje ile okulların bilgi teknolojileri ile donatılarak derslerin daha verimli işlenmesine katkıda bulunacak daha güvenli bir internet kullanımı amaçlanmıştır. Bu kapsamda sınıflara etkileşimli tahtalar takılmış ve internet ağı kurulmuştur. Ardından, sınıflara yerleştirilen bu koca bilgisayarların yeterli olamayacağı ve bunların içerik yönünden de desteklenmesi gerektiği düşüncesinden hareketle, tamamlayıcı mahiyette Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulaması geliştirilmiştir. Böylece öğretmenlerin ve öğrencilerin verimli bir şekilde yararlanacağı, her sınıf seviyesine uygun e-içeriğin yer aldığı, birçok duyu organına hitap eden, dersleri daha eğlenceli bir hale getiren ve görsel açıdan zenginleştiren güvenli bir internet ağı oluşturulmuştur (Bout, 2015, s. 9). Ayrıca internetin okullardaki kullanımını daha güvenilir hale getirmek için bazı zararlı içeriklere erişim engellemiştir.

Sosyal bilgiler ders müfredatının tarih, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyasal bilgiler, ekonomi gibi pek çok sosyal bilim disiplinini barındıran bir yapısı vardır (Doğan, 2007, s. 2; Kütükoğlu, 1991, ss. 9-17). Bundan dolayı EBA içerisinde, sosyal bilgiler dersi için pek çok yardımcı

içeriğe yer verilmiştir. Zira konular işlenirken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ve görselliğin artırılması önemlidir. Böylece, teknolojiden yararlanma anlayışı bağlamında, zengin bir içerik yapısı olan EBA uygulamasının sosyal bilgiler öğretiminde de kullanılarak dersin anlaşılırlığının artırılması hedeflenmiştir. Çünkü bu içerikler, hem grup halinde hem de bireysel olarak öğrenmeyi destekleyici bir özelliğe sahiptir. Öte yandan Türkiye'de, EBA uygulamasını araştıran belirli çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğu, EBA uygulaması ile ilgili farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerle farklı kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerini ele almaktadır (Alabay, 2015; Altın ve Kalelioğlu, 2015; Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014; Kayahan ve Özduran, 2016; Öçal ve Şimşek, 2017; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013; Tutar, 2015; Tüysüz ve Çümen, 2015; Vural ve Ceylan, 2016).

Bu konuda, tespit edebildiğimiz diğer çalışmalardan bir kısmı ve konuları şunlardır:

2010-2015 yılları arasındaki dönem için Türkiye'de çocukların güvenli internet kullanımındaki değişimler ve uygulamaların yansımalarının ortaya konulması (Aslan, 2016); EBA destekli öğretimin, 4. sınıf öğrencilerinin "ısı-sıcaklık" ve "erime-çözünme" konularındaki kavram yanılgılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi (Aydoğan, 2016); matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Birişçi ve Uzun, 2014); EBA tabanlı kullanım çerçevesinde, ters yüz öğrenme ve ters yüz sınıflar hakkında bilgi verilmesi (Bolat, 2016); MEB tarafından öğretmenlere sunulan çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi (Güvendi, 2014); sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi (Özel, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin; cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerinin teknoloji kullanımlarını nasıl etkilediği incelenmiştir).

EBA kullanımını, akademik başarı ve sosyal bilgiler dersi bağlamında inceleyen bir çalışmaya ise henüz rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma, bu boşluğu dolduran önemli bir adım olacaktır.

1. Araştırma Modeli/Yöntemi

Araştırma modeli olarak, çalışmanın niteliğine daha uygun olacağı düşüncesiyle, deneklerin rastgele belirlendiği deneysel yöntem yerine olabildiğince benzer özellikler taşıyan, önceden belirlenmiş deneklerin kullanıldığı yarı deneysel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Araştırma modeli aşağıda tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma modeli

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Deney Grubu	Öntest	Eba Destekli Öğretim	Sontest

Kontrol Grubu	Öntest	Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Hazırlanmış Öğretmen Klavuz Kitabı	Sontest

2. Pilot Uygulama

Deney sırasında muhtemel sıkıntıları önceden görebilmek için bir pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulamada; EBA destekli öğretimin yapılacağı deney sınıfında internet ağ yapısı kontrol edilmesi; kesinti ihtimaline karşı akıllı telefondan internet desteği için gerekli hazırlığın yapılması; derste işlenecek olan içeriklerin internet kesinti ihtimaline karşı hafıza kartına kopyalanması; öntest ve sontest uygulamaları sırasında öğrencilerin kendilerinden istenen bilgileri tam yazdıklarından emin olunması ve bununla ilgili kontrollerin yapılması; deney ve kontrol sınıflarının belirlenmesi öntest sonuçlarına göre yapılacağından öntest sonuçlarının hemen değerlendirilmesi ve deney süresince öğrencilerin dış etkilerden olabildiğince uzak tutulması gerektiği sonuçları çıkarılmıştır (Yerli, 2018, s. 32).

3. Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, Adıyaman merkezde yer alan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez Türkiye Petrolleri Ortaokulu 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak, adı geçen okuldaki araştırma sürecini yürütecek öğretmenin derslerine girdiği sınıflardan (6-A, 6-C, 6-D, 6-H, 6-I ve 6-İ şubeleri) 251 öğrenci belirlenmiştir. Uygulanan öntest sonucu başarı durumları birbirine yakın 6/H sınıfından 40 ve 6/I sınıfından 43 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir (Yerli, 2018, s. 33).

4. Başarı Testinin Geliştirilmesi

Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere başarı testi hazırlanmış; hazırlanan testlerin belli ölçümlerden geçtikten sonra kullanılması gerektiği realitesi gözden uzak tutulmamaya çalışılmıştır.

Uygulamada işlenecek konu olarak Sosyal Bilgiler dersi, Ülkemiz ve Dünya ünitesi (5. Ünite) belirlenmiştir. Ayrıca ünite kazanımlarına yönelik belirtke tablosu hazırlanmış ve her kazanıma yönelik 6 soru tespit edilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan toplam 30 soru havuza alınmıştır. Soruların kapsam geçerliliğini ölçmek amacıyla da öğretmen ve akademisyen görüşlerine yer verilmiştir (Yerli, 2018, s. 33). Hazırlanan test güvenilirlik testleri, Adıyaman Merkez Fevzi Çakmak Ortaokulu ve Adıyaman Şambayat Ortaokulu'nda 21/03/2017 tarihinde, 7. sınıf seviyesinde toplam 90 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testi 6. sınıf ünitesine yönelik olmasına rağmen örneklemde 7. sınıf

öğrencilerinin dâhil edilmesinin sebebi, 6. sınıf öğrencilerinin bu üniteyi işlememiş olmaları sebebiyle soruları boş bırakmaları ihtimalidir.

Başarı testinin pilot uygulamasında öğrencilerden, çoktan seçmeli 4 cevaptan kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Uygulamanın ardından, sorulara verilen cevapların madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri aşağıdaki formüller doğrultusunda hesaplanmıştır.

Madde Güçlük İndeksi:

Madde güçlük indeksi, %27'lik alt-üst grup yöntemiyle hesaplanmıştır. Maddeye verilen cevap doğru ise 1, yanlış veya boş ise 0 puan verilerek öğrencinin aldığı puanlar belirlenmiştir. Öncelikli olarak puanlar sıraya dizilmiş ve en başarılı %27'lik grup üst grup; en başarısız %27'lik grup da alt grup olarak belirlenmiştir. Madde güçlük indeksinin belirlenmesinde aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$p= n(düst)+n(dalt)/ Nüst+Nalt$$

p: Madde Güçlük İndeksi

n(düst): Üst Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

n(dalt): Alt Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

Nüst: Üst Grupta Toplam Kişi Sayısı

Nalt: Alt Grupta Toplam Kişi Sayısı

Madde güçlük indeksi 0,0 ile +1 arasında değerler alabilmektedir. Sıfıra yaklaştıkça maddenin zor olduğu, bire yaklaştıkça da maddenin kolay olduğu söylenebilir. Genellikle madde güçlük indeksinin başarı testlerinde 0,50 civarında olması istenir.

0,10 (Oldukça zor), 0,50 (Ne zor ne de kolay), 0.90 (Oldukça kolay).

Madde Ayırtedicilik İndeksi:

Bir maddenin, doğru cevabı bilen ve bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme derecesini gösterir. Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken de aynı şekilde %27'lik üst ve alt gruplar göz önünde bulundurulur ve aşağıdaki formül kullanılır:

$$r= n(düst)-n(dalt)/ N$$

r: Madde Ayırdedicilik İndeksi

n(düst): Üst Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

n(dalt): Alt Grupta Doğru Cevap Verenlerin Sayısı

N: Üst ya da Alt Gruptan Herhangi Birindeki Öğrenci Sayısı

Soruların madde güçlük ve madde ayırtedicilik indeksleri hesaplandıktan sonra zayıf maddeler belirlenmiş ve bu çerçevede 2, 3, 5, 15, 17, 18, 24 ve 25. sorular testten çıkarılmıştır. 10. ve 30. sorular da zayıf olmamasına rağmen eşit dağılım açısından testten çıkarılmıştır. Bu soruların çıkarılmasından sonra kalan 20 sorunun Cronbach's Alpha değeri 0,854 çıkmıştır. Elde edilen bu değerler bizi, ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna götürmüştür. Ayrıca cevap şıklarının peş peşe gelmemesi için cevap dağılım kontrolü de yapılmıştır. Son olarak madde güçlük ve madde ayırtedicilik indeksleri hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda tablo 2'de gösterilmiştir (Yerli, 2018, s. 37).

Tablo 2: Başarı testi madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksleri tablosu

MADDE NO	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtedicilik İndeksi	MADDE NO	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtedicilik İndeksi
1	0,76	0,4	**16**	0,58	0,8
2	0,42	0	**17**	0,18	0
3	0,22	0	**18**	0,64	0,3
4	0,3	0,4	**19**	0,58	0,6
5	0,76	0,2	**20**	0,6	0,4
6	0,66	0,4	**21**	0,6	0,6
7	0,52	0,6	**22**	0,54	0,7
8	0,52	05	**23**	0,66	0,7
9	0,54	0,6	**24**	0,2	0,1
10	0,6	0,4	**25**	0,78	0,3
11	0,6	0,7	**26**	0,54	0,5
12	0,52	0,8	**27**	0,64	0,6
13	0,5	0,5	**28**	0,6	0,7
14	0,56	0,8	**29**	0,64	0,6
15	0,12	0	**30**	0,66	0,6

5. Deney Ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için Adıyaman Türkiye Petrolleri Ortaokulunda 6. sınıf düzeyinde başarı durumları birbirine yakın ve aynı öğretmenin dersine girdiği 6 şubeye öntest uygulaması yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenecek olan grupların öntestten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit maksadıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre $p>0,05$ ile aralarında bir fark olmadığı belirlenen 6/I sınıfının öntest puan ortalaması 70,69 iken, 6/H sınıfının öntest puan ortalaması 71,50 olarak çıkmıştır. Bu iki grubun öntest puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bize, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğunu göstermiştir. Daha sonra, kura çekilerek 6/I sınıfı deney grubu, 6/H sınıfı kontrol grubu olarak rasgele belirlenmiştir (Yerli, 2018, s. 38).

6. Uygulama Süreci

Gerekli yasal izinlerin alınmasını takiben, deney sınıfı olarak belirlenen 6-I sınıfında, 6 hafta süren deney uygulaması yapılmıştır. Deney süreci, okulun sosyal bilgiler öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney ortamını değiştirici bir etken oluşu (Seyidoğlu, 2003: 24) sebebiyle araştırmacının, deney sürecinde derse girmesi tercih edilmemiş; deneyin gözlemcisi ve yönlendirici olarak kalması uygun görülmüştür.

Deney sınıfında; EBA içerikleri ile desteklenmiş bir öğretim programı uygulanmış; EBA Ders bölümünde bulunan video, slayt, resim, harita, soru gibi içerikler, etkileşimli tahta kullanılarak öğrencilere sunulmuştur. Etkileşimli tahta içerisinde yer alan programlardan, ünitenin kazanımlarına yönelik olarak da yararlanılmıştır. Ayrıca EBA içerik ve EBA kurs bölümlerinin de tanıtımı yapılarak öğrencilerin ders dışı zamanlarda bu bölümleri aktif kullanması istenmiştir.

Kontrol sınıfında ise dersler, Milli Eğitim Bakanlığının yapılandırmacı yaklaşımına uygun hazırlamış olduğu ders kitabı ve çalışma kitabı etkinlikleri kullanılarak işlenmiştir.

Beşinci ünite işlendikten sonra deney ve kontrol sınıflarına sontest uygulanmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol sınıfları, sontest başarı testi sonuçları bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir (Yerli, 2018, s. 40).

Deney Grubunda Ünite Planı

EBA içerisinde sosyal bilgiler öğretimine yardımcı kaynak olarak video, resim, üzerinde oynamaya imkân veren etkileşimli harita, değerlendirme soruları bulunmaktadır:

Tablo 3: Deney sınıfı ünite planı

	KAZANIMIN ADI	KONU ADI	DENEY SINIFINDA KULLANILAN İÇERİKLER	UYGULAMA HAFTASI	SÜRE
1.	**Kazanım:** Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Her Yerde Yaşamak Mümkün mü?	-Eba Video-Nüfus ve Dağılım -Özet Ders Anlatımı -Slayt Gösterimi -Dünya Siyasi Harita-Dünya Fiziki Haritası -Değerlendirme soruları	1.HAFTA	3 SAAT
2.	**Kazanım:** Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	Niçin Ticaret Yapıyoruz?	Eba Video-Kaynaklar ve İhtiyaçlar -Özet Ders Anlatımı -Slayt Gösterimi -Dünya Siyasi Harita	2.HAFTA	3 SAAT

			-Değerlendirme soruları		
3.	**Kazanım:** Türk cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	Diğer Ülkelerle İlişkilerimiz.	-Eba Video -Uluslararası İlişkilerimiz -Özet Ders Anlatımı -Slayt Gösterimi -Dünya Siyasi Harita -Alıştırmalar -Tarama Testi	3.HAFTA	3 SAAT
4.	**Kazanım:** Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.	Ülkeler Arası Dayanışma	-Eba Video -Yardımlaşma ve İşbirliği -Özet Ders Anlatımı -Slayt Gösterimi -Alıştırmalar -Değerlendirme soruları	4.HAFTA	3 SAAT
5.	Kazanım: Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir." (Altun, Doğan, Uzun, 2010: 170).	Uluslararası Etkinliklerimiz	-Özet Konu Anlatımı - Toplumlar Arası Etkileşim -Slayt Gösterimi -Alıştırmalar -Değerlendirme soruları	5.HAFTA	3 SAAT

6 haftalık deney süresinin ilk haftası deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve hazırlıkların yapılmasına ayrılmıştır. Ünite sonunda deney ve kontrol sınıflarına sontest uygulanarak deney sonlandırılmıştır (Yerli, 2018, s. 42).

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen veriler aşağıdaki alt problemlere göre analiz edilerek sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusu çerçevesinde bu alt problemde deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında fark

olup olmadığını anlamak için veriler, bağımlı gruplar t-testine tabi tutulmuştur. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo 4'de gösterilmiştir:

Tablo 4: Deney grubu öntest sontest puanlarının karşılaştırması

DENEY GRUBU 6/I	N	X	S	t	sd	p
ÖNTEST	43	70,69	16,09	5,206	42	0,00
SONTEST	43	80,11	12,70			

(Yerli, 2018, s. 44)

Deney grubunun öntest ortalamaları 70,69, sontest ortalamaları ise 80,11, t=5,206 ve p<0,00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifade ile uygulanan EBA destekli öğretim, öğrencilerin akademik başarısını artırmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Sorusu ile bu alt problemde kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için veriler, bağımlı gruplar t-testine tabi tutulmuştur. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5: Kontrol grubu öntest sontest puanlarının karşılaştırması

KONTROL GRUBU 6/H	N	X	S	t	sd	p
ÖNTEST	40	71,5	11,27	2,808	39	0,008
SONTEST	40	77,62	12,08			

(Yerli, 2018, s. 45)

Kontrol grubunun öntest ortalamaları 71,5, sontest ortalamaları 77,62, t=2,808, p<0,008 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, kontrol grubunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile dersin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile işlenmesi, öğrencilerin akademik başarısını artırmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıdaki soru/önerme ile bu alt problemde deney ve kontrol sınıflarının sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol sınıflarının sontest

başarı puanları arasında fark olup olmadığını anlamak için sonuçlar bağımsız gruplar t-testine tabi tutulmuştur. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Deney ve kontrol sınıfları sontest puanlarının bağımsız gruplar t testi sonuçları

GRUP	N	X	S	t	sd	p
DENEY(6/I)	43	80,11	12,70	-,914	81	0,363
KONTROL(6/H)	40	77,62	12,08			

(Yerli, 2018, s. 46)

Deney grubunun sontest ortalamaları 80,11, kontrol grubunun sontest ortalamaları ise 77,62 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu sontest ortalamaları sonuçlarına göre deney sınıfı lehine 2,49 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre t=-,914, p>0,05'dir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol sınıflarında sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade öğrencilerin akademik başarısı üzerinde derslerin, uygulanan EBA destekli öğretim veya yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile işlenmesinin etkisi birbirine oldukça yakındır.

Tartışma

Bu bölümde, elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Buna göre,

1. Deney grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bir başka ifade ile deney grubunda uygulanan EBA destekli öğretim, öğrencilerin akademik başarısını artırmıştır.

2. Kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde bu da derslerin, kontrol sınıfında yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı anlamına gelmektedir.

3. Deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir ifade ile öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkileri açısından derslerin, deney grubunda uygulanan EBA destekli öğretim veya kontrol grubunda uygulanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile işlenmesinin etkileri benzeşmektedir.

Daha önceki araştırmaların bir kısmında EBA uygulaması, içerik yönünden zayıf bulunarak ve zenginleştirilmeye ihtiyaç göstermesi, videoların kısa olması, yaşanan teknik problemler, internet alt yapısındaki zayıflıklar ve öğretmenlerin ön yargılarının, etkileşimli tahta kullanımını sınırlaması gibi yönleriyle tartışmaya açılmıştır (Alabay, 2015; Altın ve Kalelioğlu, 2015; Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014; Güvendi, 2014; Tüysüz ve Çümen, 2015; Birişçi ve Uzun, 2014).

EBA uygulamasının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik olarak tarafımızdan yürütülen bu araştırmada, yukarıdaki araştırmalarda bahsedilen olumsuzluklardan internet kesintisi, içeriklerin açılmaması, öğretmenlerin isteksiz olması vb. sorunlar olabildiğince giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca deney süresince öğrencilerin derse/araştırmaya aktif katılımı da sağlanmıştır. Sonuçta, sosyal bilgiler derslerinin EBA destekli öğretimle işlenmesi ile yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile işlenmesi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Uygulanan EBA destekli öğretimin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi, yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan ders kitabı ve çalışma kitabı ile yürütülen eğitimle aynı seviyede ölçülmüştür. Bununla birlikte EBA'nın, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği tartışma götürmemektedir (Aydoğan, 2016).

Elde edilen bu verilere dayalı olarak şu değerlendirmeler yapılabilir: Her ne kadar bilgisayar destekli öğretim ve farklı uygulamalar öğrencinin ilgisini çekerek öğretimi kolaylaştırıcı etkiye sahip olsa da bu yöntemin sürekli kullanımının zamanla sıkıcı bir atmosfer oluşturma ihtimali dikkate alınmalıdır. Bu değerlendirmeye bağlı olarak öğretimin sadece teknolojiye bağlı yürütülmesi beklenen yararı sağlayamayabilir. Dolayısıyla dersin içeriğine ve zamana göre farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması daha faydalı görünmektedir.

Sonuç

Sosyal bilgiler öğretiminde EBA uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına etkisini deneysel bir araştırmayla ortaya koyan ve EBA ile ilgili yapılmış diğer çalışmaları inceleyen bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Sosyal bilgiler dersinde EBA destekli öğretim sıklıkla kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu açıdan EBA'nın ders içeriğinde sosyal bilgilere yönelik videoların artırılması gerekir.

Bu araştırma, yukarıda gösterilen diğer araştırmaların; derslerde kullanılan teknolojik araç gereçlerin temel işlevinin, öğretmene yardımcı materyaller olduğu ve öğretmenlerin bu teknolojik malzemeleri kullanma konusunda motive edilmeleri gerektiği yaklaşımını teyit etmiştir.

Etkileşimli tahtalar hassas cihazlardır ve ortak kullanımlarda sıklıkla arızalandıkları gibi kullanım ömrü de az olmaktadır. Bu durum, büyük yatırımlar yapılarak alınan teknolojik aletlerin atıl kalmasına yol açmakta ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik isteklerini olumsuz etkilemektedir. Bu çerçevede hatıra gelen çözüm yollarından biri de her öğretmene bilgisayar özellikli küçük seyyar projeksiyonlar verilerek zimmetlenmesi olabilir. Ayrıca EBA içinde bulunan içeriklere erişim için internete bağlanma zorunluluğunu ortadan kaldırmak üzere bunların etkileşimli tahta

içine otomatik güncellemeyle kopyalanması, internet kesintilerinden kaynaklanan sıkıntıları azaltabilir.

Kaynakça

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA(Eğitim Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: T.C. İstanbul Aydın Ünivesritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). "Fatih Projesi İle İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri". *Başkent University Journal of Education, 2* (1), 89-105.

Aslan, A. (2016). *Türkiye'de Çocukların Güvenli İnternet Kullanımında 2010-2015 Yılları Arasındaki Değişimler ve Uygulamaların Yansımaları* (Doktora Tezi). Erzurum: T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). "Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme". *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5 (3), 105-118.

Aydoğan, Ş. (2016). *EBA Destekli Öğretimin 4. sınıf Öğrencilerinin "Isı-Sıcaklık" ve "Erime-Çözünme" Konularında Kavram Yanılgılarına ve Tutumlarına Etkisi (*Yüksek Lisans Tezi). Niğde: T.C. Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., & Dede , A. (2014). "FATİH Projesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4 (1), 39-58.

Birişçi, S., & Uzun, S. Ç. (2014). "Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Etkileşimli Tahta Kullanımına İlişkin Görüşleri: Artvin İli Örneği". *İlköğretim Online Dergisi,* 13 (4), 1278-1295.

Bolat, Y. (2016). "Ters Yüz Edilmiş Sınıflar ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA)". *Journal of Human Science,* 13 (2), 3373-3388.

Bout, B. (2015). "Eğitimde Fatih Projesi". *Eğitimde Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi* Ankara: Mater Matbaacılık, 9-12.

Curbelo-Ruiz, A. M. (2002). *Factors İfluencing Faculty Participation in Web-based Distance Education Technologies* (Doctoral Dissertation). USA: The Ohio State University.

Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı* (Doktora Tezi). Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). "FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme". *Türk Kütüphaneciliği,* 27 (2), 317-339.

Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 9 (45), 626-638.

Güvendi, G. M. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Huang, I. (2004). *Student Satisfaction With Web-based Course Delivery as a Function of Personality, Temperament, Attitude and Paricipation* (Doctoral Dissertation). United Kingtom: University of Idaho.

Kayahan, S., & Özduran, K. (2016). "İngilizce Dersinde Uygulanan EBA Market Mobil Yazılımlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri". *Akademik Bilişim Konferansı.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Kütükoğlu, M. S. (1991). *Tarih Araştırmalarında Usül 2.b.* İstanbul: Kubbealtı.

Liaw, S.-S. (2000). *Information Technology and Education: Student Perceptions of Computer and Web-Based Environments* (Doctoral Dissertation). USA: Seattle Pacific University.

Miller, C. S. (2004). *Selected İnfluences on Secondary Principals' Decisions to Adopt Web-based Courses İnto Their Curriculum* (Doctoral Dissertation). The Faculty of the College of Education of Ohio University.

Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). "Matematik Öğretmen Adaylarının FATİH Projesi ve Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI),* 8 (1), 91-121.

Özel, E. (2014). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum ve Davranışları". *Doğu Coğrafya Dergisi, 19*, 129-144.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). "Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13 (3), 1799-1822.

Pizarro, R. E. (2010). *The Lived Experience and Perceptions of Being a Distance Learner: a Phenomenological Study of a Web-based Education Program in Latin America (Web-Latina)* (Doctoral Dissertation). Las Cruces, New Mexico: New Mexico State University.

Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisan Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). "Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (3), 278-296.

Vural, R. A., & Ceylan, V. K. (2014). "Fatih Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanım Kursunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı.* İzmir: Yaşar Üniversitesi.

Yerli, M. S. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman: T.C. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

5. Sınıf Öğrencileri ile Anadolu Medeniyetleri Sanal Müze Gezisi

Serbülent Buharalı

sbuharali@odtugvo.k12.tr

Özet

ODTÜ Geliştirme Vakfı Ortaokulu 196 5. Sınıf öğrencisi ile 2017-2018 eğitim öğretim döneminde, Kültür ve Miras ünitesi Tarihe Yolculuk konusunda Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ile ilgili kazanımın daha iyi anlaşılması için sanal gezi yapılmıştır. Sanal Gezi çalışmamız 4 disiplinle ortaklaşa düzenlenmiştir. Çalışma, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Resim, Beden Eğitimi ve Spor zümreleri iş birliğiyle gerçekleşmiştir. Bilgisayar Teknolojileri ve Yazılım dersliğinde bir ders saati çalışma kâğıdı ile sanal müze gezilmiştir. Bilgisayar Teknolojileri ve Yazılım dersliğinde öğrenciler gruplara ayrılarak seçtikleri uygarlıkla ilgili elektronik kitap hazırlamışlardır. Elektronik kitap hazırlayan gruplar resim dersinde de seçtikleri uygarlıkla ilgili 2 ders saati diorama yapmışlardır. Beden Eğitimi ve Spor dersinde 1 ders saati haritada hedef bulma oyunu oynanmıştır. Sanal müze gezisi öncesinde öğrencilere ön test sonrasında son test yapılmıştır. Sanal gezi konusunda Sosyal Bilgiler dersi ve Bilgisayar Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sanal müze, gezi, sanal gezi

Anatolian Civilizations Virtual Museum Trip with Grade 5 Students

Summary

METU Development Foundation Secondary School made a virtual trip with its 196 5th grade students in the 2017-2018 academic year to have a better understanding of the acquisition of Anatolian and Mesopotamian civilizations in the matter of "Culture and Heritage Unit Journey to History". Our Virtual Tour study was organized jointly with 4 disciplines. The study was conducted through the cooperation of Social Sciences, Information Technologies and Software, Painting, Physical Education and Sports associations. In the Computer Science and Software class, a virtual museum was visited with a working paper in one class hour. In the Computer Technology and Software classroom, the students were divided into groups and prepared electronic books about the civilization they had chosen. The groups preparing electronic books made 2 hours of diorama about the civilization they had chosen in painting class. In the Physical Education and Sports lesson, a target finding game was played on the map for one class hour. Before the trip to the virtual museum, students were given a final test following the pre-test. The social studies course and computer technology and software course teachers' opinions were taken about the virtual trip.

Keywords: Social Studies, virtual museum, trip, virtual trip

Giriş

ODTÜ Geliştirme Vakfı Ortaokulu Sanal Müze Gezisi

ODTÜ Geliştirme Vakfı Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi, Kültür Ve Miras Ünitesi, Tarihe Yolculuk konusunda öğrencilerin Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları ile ilgili kazanımı daha etkili anlamaları için Anadolu Medeniyetleri Müzesi sanal gezisi düzenlenmiştir. Geziden önce öğrencilere ön test yapılmıştır. Sanal Gezi, Bilgisayar Teknolojileri ve Yazılım dersinde yapılmıştır. Gezi için çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Gezi sırasında her öğrenci bir bilgisayar kullanmıştır. Öğrencilere dağıtılan çalışma kâğıdı (EK-1) uygarlıklara ait nesnelerin müzede bulunması üzerine kurgulanmıştır. Nesneler aranırken öğrencilerin mekânı algılamaları hedeflenmiştir.

Ülkemizde Sanal Müze ile İlgili Çalışmalar

Ulusal Tez Merkezi'nde "sanal müze" anahtar kelimeleri ile arama yapıldığında karşımıza toplam 18 tez çıkmaktadır. Bunların 16 tanesi yüksek lisans 2 tanesi doktora tezidir. 8 çalışma eğitim-öğretimle ilgilidir. 4 çalışma sosyal bilgiler dersi ile ilgilidir. Konuyla ilgili çeşitli Türkçe makaleler bulunmaktadır.

Sanal Müzelerinin Olumlu Yanları

Ülkemizdeki çalışmalarda "Sanal Müzelerin Faydaları" şeklinde başlık kullanılmıştır. Fakat bu başlığın karşıtı "Sanal Müzelerin Zararları" olacağı için tercih edilmemiştir. Tezlerde bulunan katkılar Çolak (2006) ve Tepecik (2007) çalışmalarından alınmıştır. Ulusal tez merkezinde bulunan tezlerden hareketle bizim çalışmamızda gerekli olan sanal müzelerin olumlu yanları aşağıda sıralanmıştır:

1-Dünya çapında erişim sağlarlar.

2-Ziyaretçilerle kesintisiz iletişim sağlarlar.

3-Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır.

4-Ziyaretçiler zaman kısıtlaması olmadan gezebilirler.

5- Ülkemizdeki tüm okullarda altyapısı kurulduğunda müze eğitimi ders içeriklerine entegre edilebilir.

6- Doğru tasarlandıklarında uzaktan eğitim ve hayat boyu öğrenme sağlarlar.

Sanal Müzelerin Olumsuz Yanları

1-Nesneleri en iyi ihtimalle sanal gerçeklik kullanarak görebiliriz. Fakat bu durum bütün müzeler için geçerli değildir. Birçok müze koleksiyonlarında bulunan eserlere dokunulmasını yasaklar.

2-Walter Benjamin eserin birebir görüldüğünde yarattığı etkiyi duygusal yoğunluğu sanal müzenin yaratamadığını savunmaktadır. (Torun, 2015)

3-Müze mimarisinin psikolojik etkisi: Müze binasının mimarisi insanlarda sessiz olma, dikkatini verme vb. etkiler oluşturmaktadır. Sanal müzelerde bu gerçekleşmeyebilir. (Artırılmış gerçeklik uygulamaları belki bu durumu değiştirebilir.) (Barlas, 2014)

Sosyal Bilgiler Zümresi olarak, Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne Sanal Gezi Düzenlememizin Sebepleri:

1- Zamandan kazanmak: Müzeye araçla gidiş geliş süresinin eğitim-öğretim için harcanması, müzede harcanan vakit.

2- Kalabalık gruplarla alelacele müzeyi gezmek yerine zamanı iyi kullanarak etkinlik yapmak.

3- Planlamanın kolay yapılması: Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında okul sınırları içinde çözümünün kolay olması. Gerektiğinde eğitim-öğretim faaliyetine yön verilebilmesi.

4- Bilgisayar teknolojisi sayesinde ön test ve son testlerin hızlıca yapılması

5- Disiplinler arası ilişkilerden faydalanmak.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Sosyal Bilgiler Programı'nda Müze gezileri yapılamadığında sanal gezi yapılması tavsiye edilmiştir. Bu durum eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmada kullanılacak önemli bir imkandır.

Yöntem

Anadolu Medeniyetleri Müzesine yapılan sanal gezinin öğrencilere bir faydasının olup olmadığını anlamak için öntest sontest yapılmıştır. Son testten sonra öğrencilerin sanal müze ile ilgili görüşlerini almak için mini anket soruları sorulmuştur.

Bulgular

Ön test-Son test Bulguları

Sanal gezi çalışmasına başlamadan önce öğrencilere ön test uygulanmıştır. Çalışma sonunda da son test yapılmıştır. 196 öğrenci soruları cevaplamıştır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırma yapılmasının kolay olması açısından birlikte verilmiştir. Doğru cevap seçeneği "*" ile işaretlenmiştir.

Soru 1-Anadolu'da binlerce yıl önce yaşamış olan uygarlıklardan pek çok eser kalmıştır. Ankara'da bu eserlerin sergilendiği müzenin adını yazınız

Tablo 1. *Soru 1*

	Doğru Cevap	%	Yanlış Cevap	%
ÖN TEST	48	24,48	148	75,52
SON TEST	189	96,42	7	3,58

Ön testle son test arasındaki fark çok büyüktür. Bu durumun sebebi sonradan anlaşılmıştır. Son test Google form anket kullanılarak yapılmıştır. Anketin en başında Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin kapısının fotoğrafı bulunmaktadır. Fotoğrafta Anadolu Medeniyetleri yazmaktadır. Öğrenciler bu hatırlatıcıyı gördükten sonra cevap verdikleri için bu kadar yüksek bir yüzde elde edilmiş olabilir. Bu olumsuz tecrübe ön test ve son test hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar alanına kaydedilmelidir.

2- Görseldeki heykelin adı nedir?

Tablo 2. *Soru 2*

	A)Sybele	B)Sibele	C)Kibele*	D)Tibeti
ÖN TEST	34 %19	31 -%18	40-%23	70-%40
SON TEST	4-%2	7-3,6	173-%88,3	3-%15

Görselde Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde bulunan Kibele Heykeli bulunmaktadır. Ön testte öğrenciler en çok D cevabını vermişlerdir. Son Testte C seçeneği 173 kişi tarafından doğru cevaplanmıştır. Heykelin isminin öğrencilerin hatırında kalma oranı çok yüksektir.

3-Görseldeki heykel hangi uygarlıktan kalmıştır?

Tablo 3. *Soru 3*

	A)Hititler	B)Frigler*	C)Urartular	D)İyonlar
ÖN TEST	109-%62	32 -%18	17-%10	17-%10
SON TEST	48-%24,5	109-%55,6	28-%14,3	11-%5,6

Ön testte Kibele Heykeli öğrenciler tarafından çoğunlukla Hititlere ait olduğu belirtilmiş; son testte ise Friglere ait olduğunu söyleyen öğrenci yüzdesi 55,6'dır.

4- Görseldeki heykelin adı nedir?

Tablo 4. *Soru 4*

	A)Kral Kursu	B)Geyik Tacı	C)Rahip Tacı	D)Güneş Kursu
ÖN TEST	7-%0,04	115 -%65	12-%7	42-%24
SON TEST	4-%2	43-%21,6	4-%2	145-%74

Ön testte öğrenciler çoğunlukla Geyik Tacı cevabını vermişlerdir. Son testte geyik tacı cevabını veren öğrenci oranı %65'ten %21,6'ya düşmüştür. Son testte doğru cevabı veren öğrenci oranı %24'ten %74'e yükselmiştir.

5-Görseldeki heykel hangi uygarlıktan kalmıştır?

Tablo 5. *Soru 5*

	A)Urartular	B)Hititler	C)Frigler	D)Lidyalılar
ÖN TEST	18-%10	60 -%34	33-%19	66-%37
SON TEST	27-%13,8	137-%69,9	20-%10,2	12-%6,1

Ön testte Güneş Kursu'nun Hititlere ait olduğu cevabını veren öğrenci oranı %34'ken son testte bu oran %69,9'a yükselmiştir. Fakat Urartulara ait olduğu cevabını veren öğrencilerin oranı da %10'dan %13,8'e yükselmiştir.

6-Aşağıdakilerden hangisi Anadolu' da kurulan uygarlıklardan biri değildir?

Tablo 6. *Soru 6*

	A)Sümerler*	B)Hititler	C)Frigler	D)Urartular
ÖN TEST	39-%22	18-%10	63-%36	55-%31
SON TEST	145-%74	4-%2	11-%5,6	36-%18,34

Öğrenciler ön testte doğru cevap olan Sümerleri %22 oranında tercih etmişlerdir. Son testte bu oran %74'e yükselmiştir. Ön testte Urartular ve Frigler de yüksek oranda tercih edilmişler; fakat son testte Frigler %36'dan %5,6'ya; Urartular ise %31'den %18,4'e düşmüştür.

7-Görseldeki kabartmanın adı nedir?

Tablo 7. *Soru 7*

	A)Kimera*	B)Kanatlı Aslan	C)Miras	D)Roma Askeri
ÖN TEST	21-%12	139-%79	8-%0,05	8-%0,05
SON TEST	58-%29,6	129-%45,8	5-%2,6	4-%2

Doğru cevap olan A seçeneği Kimera ön testte %12 oranında öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Son testte Kimera seçeneğinin tercih edilme oranı %29,6'ya yükselmiştir. Ancak Kanatlı Aslan cevabı ön testte %79 oranında tercih edilmiş; son testte ise %65,8 oranında tercih edilmiştir. Doğru cevapta bir yükselme olmasına rağmen anlamlı bir başarı kazanılamamıştır. Kimera ismi öğrencilerin pek aklında kalmamıştır.

8-Görseldeki kabartma hangi uygarlıktan kalmıştır?

Tablo 8. *Soru 8*

	A)Hititler*	B)Frigler	C)Asurlar	D)Sümerler
ÖN TEST	64-%36	10-%0,06	49-%28	23-%30
SON TEST	58-%29,6	36-%18,4	83-%42,3	19-%9,7

Ön testte doğru cevaplanma oranı %36 olmasına rağmen son testte doğru yapılma oranı %29,6' ya düşmüştür. Öğrencilerin yanılma sebebi Kimera'nın birçok uygarlık tarafından kullanılmış olması düşünülebilir. Kanatlı aslan birçok uygarlıkta öğrencilerin karşısına görsel olarak çıkmış olabilir.

9- Görseldeki heykelin adı nedir?

Tablo 9. *Soru 9*

	A)Kanatlı Şahin	B)Kanatlı Aslan	C)Minik Tanrı Heykeli	D)Kanatlı Cin*
ÖN TEST	66-%37	17-%10	56-%32	37-%21
SON TEST	33-%19,8	8-%4,1	27-%13,8	128-%65,3

Kanatlı Cin cevabı ön testte %21 oranında cevaplanmışken; son testte %65,3 oranında tercih edilmiştir. Ön testte öğrencilerin ilk aklına gelen cevaplar olan Kanatlı Şahin ve Minik Tanrı Heykeli cevaplarının oranları önemli oranda düşmüştür.

10-Görseldeki heykel hangi uygarlıktan kalmıştır?

Tablo 10. *Soru 10*

	A)Hititler	B)Frigler	C)Urartular*	D)Babiller
ÖN TEST	22-%12	26-%15	40-%23	88-%50
SON TEST	19-%9,7	32-%16,3	75-%38,3	70-%35,7

Sorunun doğru cevabı olan C seçeneği ön testte öğrenciler tarafından %23 oranında tercih edilmiştir. Son testte bu oran %38,3'e yükselmiştir. Az bilinen bir nesne olduğundan Babiller seçeneği öğrenciler tarafından tercih edilmiştir.

11- Yazı Anadolu'ya hangi uygarlık tarafından getirilmiştir?

Tablo 10. *Soru 10*

	A)Hititler	B)Asurlar*	C)Sümerler	D)Lidyalılar
ÖN TEST	30-%17	21-%12	91-%51	22-%12
SON TEST	21-%10,7	64-%32,7	80-%40,8	31-%15,8

Yazının Anadolu'ya gelme serüveni kritik bir konudur. Öğrenciler yazıyı ilk kullanan uygarlıkla Anadolu'ya yazının gelmesini sağlayan uygarlığı karıştırabiliyorlar. Doğru cevap seçeneği olan Asurlar ön testte %12 oranında tercih edilirken; son testte %32,7 oranında tercih edilmiştir. Sümerler ön testte %51 oranında tercih edilmiş; son testte bu oran %40,8'e düşmüştür.

Ön test ve Son test yapıldıktan sonra öğrencilere Google Anket yardımıyla Sanal Müze Gezisi hakkında görüşlerini öğrenmek için 5 soru daha sorulmuştur. Aşağıda bu soruların cevapları tablolar aracılığı ile verilmiştir:

1-Sanal gezi İlk Çağ tarihine ilgimi artırdı.

Tablo 1. *Soru 1*

	A)Kesinlikle Evet	B)Evet	C)Belki	D)Hayır	E)Kesinlikle Hayır
CEVAP	53-%27	66-%33,7	52-%26,5	11-%5,6	14-%7,1

Bu soruya olumlu cevap veren öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Kesinlikle evet ve evet cevaplarının toplam oranı %60,7'dir. Öğrencilerin yarısından fazlası bu etkinlikten sonra ilk çağ tarihine ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Olumsuz cevap veren yani hayır ve kesinlikle hayır cevabını tercih eden öğrencilerin oranı %12,7'de kalmıştır.

2- Sanal geziden sonra içimde Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne gitme isteği oluştu.

Tablo 2. *Soru 2*

	A)Kesinlikle Evet	B)Evet	C)Belki	D)Hayır	E)Kesinlikle Hayır
CEVAP	68-%34,7	52-%26,5	48-%24,5	14-%7,1	14-%7,1

İkinci soru öğrencilere müze gezme alışkanlığı ve müze bilinci kazandırması açısından önemli bir sorudur. Öğrencilerin yine yarıdan fazlası bu soruya olumlu cevap vermişlerdir. Sanal Müze Gezisi sadece bu açıdan bakıldığında bile başarılı sayılabilir. Öğrencilerin %61,2 si Kesinlikle evet ve evet

cevabını tercih etmişlerdir. Hayır ve kesinlikle hayır cevabını veren öğrenci oranı toplam %14,2 olmuştur.

3-Sanal Gezi çalışmasından sonra başka sanal müzeleri merak edip gezdim.

Tablo 3. *Soru 3*

	A)Kesinlikle Evet	B)Evet	C)Belki	D)Hayır	E)Kesinlikle Hayır
CEVAP	27-%13,8	44-%22,4	29-%14,8	72-%36,7	24-%12,2

Bu sorunun cevabına göre de bir başarıdan söz edilebilir. Zira öğrencilerin %36,2'si internette başka sanal müzeleri merak edip gezmişlerdir. Yapılan çalışmadan sonra böyle bir sayıya ulaşmak Sosyal Bilgiler dersi için bir başarı sayılabilir.

4-Sanal Gezi ve Elektronik Kitap çalışmaları Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının aklımda kalmasını sağladı.

Tablo 4. *Soru 4*

	A)Kesinlikle Evet	B)Evet	C)Belki	D)Hayır	E)Kesinlikle Hayır
CEVAP	54-%27,6	61-%31,1	55-%28,1	16-%8,2	10-%5,1

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin yarıdan fazlası %58,7 oranında konuyu iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın kendisine olumlu katkısı bulunmadığı yönünde cevap veren öğrenci oranı toplamda %13,3 olmuştur.

5-Sosyal Bilgiler dersinde bu tür çalışmaların daha çok yapılmasını isterim.

Tablo 4. *Soru 4*

	A)Kesinlikle Evet	B)Evet	C)Belki	D)Hayır	E)Kesinlikle Hayır
CEVAP	64-%32,7	45-%23	52-%26,5	13-%6,6	22-%11,2

Sanal Müze gibi çalışmaların daha çok yapılmasını isteyen öğrenci oranı evet ve kesinlikle evet cevapları oranları toplandığında %55,7 olmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası bu tür çalışmaların daha çok yapılmasını istemektedirler. Bu tür çalışmaların daha fazla yapılmasını istemeyen; kesinlikle hayır ve hayır cevabı veren öğrencilerin toplam oranı %17,8 olmuştur.

Sanal Müze Gezisi Düzenlemek İsteyen Öğretmenlere Tavsiyeler:

1-Öğretmen müzeyi önce kendisi ayrıntılı bir biçimde gezmeli.

2- Öğrencilerin müzeyi gezmeleri için çalışma kağıtları hazırlanmalı.

3-Öğrencilere gezileriyle ilgili ürün hazırlatılmalı. (Pano, elektronik kitap, broşür, diorama vb.)

4- Öğrencilere ön test ve son test yapılmalı.

5-Öğrencilerin geziyle ilgili görüşlerini öğrenebileceğiniz anketler yapılmalı.

6- Ön test, son test ve anketlerden elde edilen bulgulara göre sanal gezi çalışması geliştirilmeli.

7- Çalışmalar diğer öğretmenlerle paylaşılmalı.

8- Gezi çalışması dersin kazanımına, öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve değerlere uygun olmalıdır.

Tartışma

Müze Çalışma kağıdı ile müze çalışması yapılırken Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde sanal gezi web sayfasında eserlerin isimleri yazmadığı için çalışma kağıdı daha farklı hazırlanabilir.

Sanal Müze gezisi için okulda bilgisayar labaratuvarı bulunmalı veya amaca uygun çalışma kağıtları ile öğrencilerin sanal geziyi evde yapmaları sağlanabilir. Bunun kontrolü de genel de zordur. Sanal gezinin öğrenciyle bire bir yapılması her zaman tavsiye edilir.

Sonuç

Anadolu Medeniyetleri Müzesi Sanal Gezi çalışması sayesinde ön test, son test ve anket bulgularından hareketle olumlu sonuçlar el edildiği savunulabilir. Gezi sırasında çalışma kâğıdı kullanılması, gezinin bilgisayar laboratuvarında yapılması, geziden sonra öğrencilerin uygarlıklarla ilgili grup olarak elektronik kitap ve diorama yaparak ürün çıkarmaları onları güdülemiştir. Bulgulardan çıkacak önemli sonuçlardan biri de öğretmenlerin sanal müze gezilerini derslerinde uygun kazanımlarda mutlaka kullanmaları gerektiğidir.

Kaynakça

Anadolu Medeniyetleri Müzesi, http://www.kultur.gov.tr/genel/SanalMuzeler/anadoluMM/ index.html

Barlas Bozkuş, Şeyda. (2014) Kültür ve Sanat İletişimi Çerçevesinde Türkiye'de Sanal Müzelerin Gelişimi, The Journal of Academic Social Science Studies, no:26, sf.329-344.

Çolak, C. (2006). Sanal Müzeler. İNET-TR, 11. Türkiye'de İnternet Konferansı. 21-23 Aralık. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.

Oruç, Z. (2016). New Reality Of Museum, The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC April 2016 Volume 6 Issue 2

Tepecik, A. (2007). Sanat Eğitimi ve Sanal Müze. Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu. 21-22 Mayıs. Ankara: VEKAM.

Torun, Ayla. (2015).Walter Benjamin, Sanat Eserinin Aurası ve Yeni Medya Sanatı, International Multilingual Academic Journal, 2(1).

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının "Öğretmenlik" Mesleğine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi

Doç. Dr. Fatma Ünal

Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Harun Er

Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

Özet

Eğitimin amacı, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. Öğretmen öğrenme aracıdır, güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir. Üniversite tercihi ile öğretmenlik mesleğinin adayı olmayı seçen eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam ve buna ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemek bu araştırmanın temel amacıdır. Öğrencilerin metafor üretimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ve bilişsel yapıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Olgu bilim (fenomoloji) deseninde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin eğitim fakültesine ilk defa kayıt yaptıran lisans birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; demografik bilgi formu, etkinlik ("Öğretmenlik mesleği …. gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü …" ifadesi etkinliği) formu kullanılmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemiyle yapılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği, metafor.

Investigation of Metaphors Developed by Teacher Candidates for Teaching Profession

Summary

The aim of education is to help individuals become well-adjusted members of the society and the surrounding world that they live in, and in this regard it equips them with the knowledge and skills as a requirement of the modern world. Individuals are expected to grow so as to acquire the ability to adapt and contribute to the changes and developments in their society and in the world. This is only possible through provision of a well-established educational system and a qualified teaching staff. A teacher is a reliable means for learning, an associate parent, a student counselor, a colleague and a social stakeholder. These are the images ascribed to teachers with particular regard to their profession. The main purpose of this research is to investigate the meanings ascribed by faculty of education first grade students that have chosen to become a teacher candidate through university preference, to the teaching profession and the related metaphors. In this regard, student tendencies about generating metaphors, their perception of teaching profession as well as their cognitive structures were studied. The study was carried out using phenomenology method and the study group consists of the undergraduate first grade students of a university's faculty of education, that have registered for the first time. Demographic information form, and the activity form (involving the statement: "The teaching profession is like…", and the statement: "Because…." by which they are expected to state the subject and the source of this metaphor") were used to gather the research data. Descriptive analysis method was used during data analysis and the obtained findings were presented and interpreted by frequency tables. As a result, recommendations as to the teaching profession and educating teacher candidates were presented.

Keywords: Teacher candidate, teaching, metaphor.

Giriş

Günümüzde dünyasında meslek, bireyin kimliğinin önemli bir parçası olmakla beraber toplumda yer edinmesine, saygınlık kazanmasına ve diğer insanlarla ilişki kurmasına etki eden önemli bir unsurdur (Kuzgun, 2000). İnsanın doğduğu, büyüdüğü ve yaşam sürdüğü toplumda kendini gerçekleştirebilmesi ve yaşamını biçimlendirerek sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için bir meslek sahibi olması zorunluluk arz etmektedir (Şahin ve Hotaman, 2009). Burada ki önemli nokta bireyin beceri, yetenek ve kişiliğine uygun, kendisini mutlu edecek ve hitap ettiği insanları da mutluluğa götürecek doğru bir meslek tercihinde bulunmasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlikte toplum tarafından yaygın kabul görmüş, çok yönlü ve nitelik gerektiren mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik, temelinde sevgi ve vicdan olması, diğer mesleklerin insan kaynağını yetiştirmesi ve toplumların ve ülkelerin geleceğini yakından etkilemesi açısından mesleki anlamda kritik bir öneme sahiptir (Ekici, 2015).

Ülkemizde de bir kariyer mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Yasaların yüklediği görev ve

sorumluluklar ile toplumun beklentileri çerçevesinde bakıldığında öğretmenliğin farklı nitelikler gerektiren ve diğer mesleklerden çok farklı bir meslek olduğu bilinen bir gerçektir (Koç, 2014). Ülkemizde öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında üç temel esas üzerine inşa edilmiştir. Bu süreç, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimleri ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi temel alınmıştır (Demirel, 1999). Oğuzkan'da (1998) öğretmenliği üç temel eksende değerlendirmiştir. Bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen olarak ifade edilebilir.

Eğitim sisteminin istenilen düzeyde olması, kaliteli ve toplumun beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesi büyük ölçüde nitelikli ve mesleki yeterliliklere sahip öğretmen adaylarının varlığı ile mümkün olacağı aşikardır. Bu nedenle bu mesleği tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duygu, düşünce ve tutumlarına ilişkin özelliklerin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Bu durum özellikle öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki yaşantılarının hangi yönde olacağı ve hangi yönde eğilim kazanacağı açısından önem taşımaktadır (Koç, 2014). Burada dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenlik mesleğin gereklilikleri ve toplumun beklentileri ile öğretmen adaylarının yetenek ve beklentilerinin makul ölçülerde karşılanabilir bir düzeye getirilmesidir. Bu da büyük ölçüde bu mesleğin gerekliliklerini yerine getirebilecek yetenekte ve isteklilikte olan öğretmen adaylarının varlığı ile mümkün olacaktır.

Günümüzde önemi gittikçe artan ve eskisinden çok fazla ihtiyaç duyulur hale gelen öğretmenlik mesleğini farklı açılardan inceleyen pek çok çalışma mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çalışmalar; öğretmenlik mesleğini ve özelliklerini ele alan (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Ünal ve Akay, 2017; Özpolat, 2010; Nalçacı ve Sökmen, 2016) çalışmaların yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik metaforik çalışmalar (Gür, 2012; Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017; Koç, 2014) ve öğretmenlik mesleği yeterliliklerini esas alan (Özer ve Gelen, 2008; Ekinci, 2017; İncik ve Akay, 2015; Tural, 2017) çalışmalar şeklinde sıralanabilir. Bu çalışma ile de üniversite tercihi ile öğretmenlik mesleğinin adayı olmayı seçen eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam ve buna ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomoloji) desenidir. Bu desende veri analizi, yaşantıları ve anlamları açığa kavuşturma hedefinde olup elde edilen sonuçlar

betimsel bir anlatımla okuyucuya aktarılır ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bununla birlikte meydana çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, eğitim fakültesinde herhangi bir bölüme kayıt yaptırma ve aktif öğrenci olma ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne 2018-2019 akademik yılında ilk kayıt yaptıran 50 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 35'i kız, 15'i erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verilerinin toplanmasında; demografik bilgi formu ve etkinlik ("Öğretmenlik …. gibidir." ifadesi ve bu metaforun konusu ile kaynağını belirtebilecekleri gerekçeyi sorgulayan "Çünkü …" ifadesi etkinliği) formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması için, 2018-2019 akademik yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne ilk kayıt yaptıran 50 öğrencinin "Öğretmenlik …. gibidir. Çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Böylece öğretmenlik kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları metaforlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin herhangi bir uzman kişinin ve arkadaşlarının etkisinde kalmadan özgün metaforlar oluşturmaları için uygun ortam sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Toplanan verileri açıklayabilen, ortaya koyabilen kavramlara ulaşılmaya çalışılır (Silverman, 2001). Bu süreçte veriler öncelikle kodlanır, sonra birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur, sonra da bu temalar açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd, 2016). Araştırma sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik öneriler sunulmuştur. Öğrencilerin tüm cevapları analiz sürecine dahil edilmiş ve bulgular bölümünde onların cümlelerinden örnekler verilmiştir. Öğrenci görüşleri Ö1, Ö2, … şeklinde kodlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara ve ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "aile" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Aile temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	Kategori Adı	Frekans
Aile	Aile	26
	Anne	15
	Anne-baba	10
	Kardeş	5

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik aile teması ile ilişkili en fazla aile (26) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla anne (15), anne-baba (10) ve kardeş (5) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenlerini ailelerinin bir üyesi özellikle de anneye benzetmeleri dikkate değerdir. Annenin Türk kültüründe; bakım, koruyuculuk ve eğiticilik gibi roller üstlenmesi bu benzetmenin bir sebebi olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Öğretmen olabilmek için ilk önce bu mesleği gerçekten yapabilir miyim, diye düşünülmelidir. Çünkü öğretmenlik annelik gibi özveri ister, bireye en çok katkı sağlayan meslektir." (Ö10)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "meslek" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Meslek temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	Kategori Adı	Frekans
Meslek	Rehber	6
	Heykeltıraş	5
	Psikolog	3
	Doktor	2
	Polis	2
	Zanaatkâr	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik meslek teması ile ilişkili en fazla rehber (6) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla heykeltıraş (5), psikolog (3), doktor (2), polis (2) ve zanaatkâr (2) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik meslek metaforları genel olarak incelendiğinde; öğretmenlik mesleğinin rehberlik, kişiliği/geleceği şekillendirme, danışmanlık ve koruyuculuk rollerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"… Öğretmenlik yeri geldiğinde anne-baba gibi korumacı, onların iyiliğini düşünen, yeri gelince rehber gibi yanlış yola girdiklerinde onlara doğru yolu gösterendir. Ve en önemlisi de sabır işidir. " (Ö5)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "canlı" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Canlı temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**
Canlı	Su	8
	Ağaç	7
	Çiçek	5
	Bal arısı	2
	Gül	2
	Toprak	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik canlı teması ile ilişkili en fazla su (8) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla ağaç (7), çiçek (5), bal arısı (2), gül (2) ve toprak (2) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik canlı metaforları genel olarak incelendiğinde; öğretmenlik mesleğinin üretkenlik ve hayatın devamlığı için gerekli olan ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Nitekim toprak ve su hayatın devamlılığı için vazgeçilmez şartlar iken; ağaç, çiçek, bal arısı, çiçek ise üretkenlikle ve hatta yeniden doğuş ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlik sürekli akan ırmak gibi su gibidir. Pas tutmaz, daima yeni bilgilerle kendini yeniler, arındırır." (Ö44)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "değer" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Değer temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**
Değer	Sevgi	8
	Anlayış	7
	Sabır	6
	Sorumluluk	5
	Şefkat	5

	Saygı	4
	Güven	3
	Hoşgörü	3
	Merhamet	3
	Umut	3
	Mutluluk	2
	Sevda	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik değer teması ile ilişkili en fazla sevgi (8) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla anlayış (7), sabır (6), sorumluluk (5), şefkat (5), saygı (4), güven (3), hoşgörü (3), merhamet (3), umut (3), mutluluk (2) ve sevda (2) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik değer metaforları genel olarak incelendiğinde; öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin sahip olması gereken temel değerlerin de sıralandığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleği öncelikle çocukların ve yapılan işin sevilmesiyle yapılabilecek bir meslek olduğu vurgusu öğrenci cevaplarında da görülmektedir. Bunun yanında öğretmenin anlayışlı, sabırlı, şefkatli, hoşgörülü, merhametli olması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenin sorumluluk bilinci olan, hem kendisi hem de öğrencilerine umut vadeden mutlu ve bir o kadar da mesleğine sevdalı olması vurgusu yine dikkate değer olarak görülmelidir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Öğretmenlik tüm sorumluluğu üstlenip öğrencilerle aile olmaktır. Öğrencilere hem yeni bilgiler öğretip hem de onların sorunlarına çözüm aramaktır. Öğrencilerin annesi, babası, yardımcısı olmaktır." (Ö19)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "eşya" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Eşya temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**
Eşya	Kitap	10
	Pusula	6
	Ayna	4
	Sanat eseri	4
	Kalem	3
	Baston	2

	Binanın temeli	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik eşya teması ile ilişkili en fazla kitap (10) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla pusula (6), ayna (4), sanat eseri (4), kalem (3), baston (2) ve binanın temeli (2) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik eşya metaforları genel olarak incelendiğinde; eğitim ile ilgili kitap ve kalem ilişkilendirmesinin yanında öğretmenlerin rollerine vurgu yapan metaforların üretilmesi de dikkate değerdir. Örneğin; öğretmenin rehberlik rolü ile pusula, üretkenliği ve geleceği şekillendirmesi ile sanat eseri ve binanın temeli, gerektiğinde koruyucu ve destek olması ile baston metaforu ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlik pusula gibidir. Sen öğrenciye ne verir hangi yöne yöneltirsen o da o tarafa döner." (Ö9)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "ışık" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Işık temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**
Işık	Güneş	13
	Işık	6
	Mum	3
	Ay	2

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik ışık teması ile ilişkili en fazla Güneş (13) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla ışık (6), mum (3) ve Ay (2) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik ışık metaforları genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin toplumu aydınlatma rolüne dikkat çekildiği söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlik bir bahar güneşi gibidir. Güneş nasıl can veriyorsa öğretmen de can verir. Etrafı da toplumu da aydınlatır." (Ö32)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "hayat" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Hayat temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**

Hayat	Hayat	10
	Nefes almak	3
	Kalp	1
	Oksijen	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik hayat teması ile ilişkili en fazla hayat (10) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla nefes almak (3), kalp (1) ve oksijen (1) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik hayat metaforları genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin bir devletin ve toplumun devamlılığını ve sürekli gelişmesini/ilerlemesini sağlayan kişiler olması gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmen hayat gibidir. Her şeyi ondan öğrenirsin." (Ö48)

Öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili "diğer" temasına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Diğer temasına ilişkin cevapların dağılımı

Tema Adı	**Kategori Adı**	**Frekans**
Diğer	Gelecek	12
	Öğrencilik	10
	Dert ortağı	5
	Yemek yapmak	5
	Google	4
	Örnek	2
	Bartın'ın yokuşları	1

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlik mesleğine yönelik diğer temasında en fazla gelecek (12) metaforunu kullanmışlardır. Bunu sırasıyla öğrencilik (10), dert ortağı (5), yemek yapmak (5), Google (4), örnek (2) ve Bartın'ın yokuşları (1) metaforları izlemiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe yönelik belirttikleri metaforlar incelendiğinde; öğretmenlerin geleceği inşa etmekteki rollerinin ön plana çıkarıldığı, öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler olması gerektiği, farklı kişilik ve yetenekleri topluma kazandırabileceği, gerektiğinde psikolojik danışmanlık yapması gerektiği, her şeye bir cevabı olan, örnek kişiliğe sahip olması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlik hayat boyu öğrenciliktir. Öğrenmeye hep devam edersin. " (Ö8)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının "öğretmenlik" mesleğine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada; ortaya çıkan sonuçlar, sekiz farklı tema ve elli farklı kategori altında toplanmıştır. "Aile" temasına ilişkin cevapların dağılımında büyük oranda "aile" metaforu tercih edilirken, "meslek" temasına ilişkin cevapların dağılımında da "rehber" metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Burada katılımcıların öğretmenlik mesleğini, toplumda önemli bir yapı taşı olan ve birçok değeri içinde barındıran aile kurumuna benzetmeleri, mesleğe bir aidiyet duygusuyla yaklaştıkları ve yüksek oranda saygı duydukları şeklinde açıklanabilir. Diğer taraftan rehber metaforunu tercih etmelerini ise, öğretmeni kutsayan, sahiplenen bir yol gösterici lider olarak görmeleri şeklinde açıklanabilir. "Canlı" temasına ilişkin cevapların dağılımında daha çok "su" metaforu kullanılırken, "değer" temasına ilişkin cevapların dağılımında da en fazla "sevgi" metaforunun tercih edildiği görülmektedir. Bu noktada katılımcılar suyu, yaşamsal bir kaynak şeklinde öğretmenlik ile ilişkilendirerek bu mesleği insanlar için temel bir hayat öğesi olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan sevgi metaforu ile de, sermayesi çocuk olan bu mesleğin temel harcının gönül bağı kurmak olduğu bunun da ancak sevgi ile yapılabileceği şeklinde bir yorum getirilebilir.

"Eşya" temasına ilişkin cevapların dağılımında çoğunlukla "kitap" metaforu tercih edilirken, "ışık" temasına ilişkin cevapların dağılımında da "güneş" metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada katılımcıların kitabı bir bilgi ve değerler manzumesi olarak öğretmenlikle ilişkilendirmeleri bu mesleği yüceltmeleri anlamında önemli bir göstergedir. Bununla birlikte güneş metaforu ise öğretmenliğin zamana ve mekana bağlı kalmaksızın her daim yol gösterici ve aydınlatıcı bir unsur olduğunu işaret etmektedir. "Hayat" temasına ilişkin cevapların dağılımında büyük ölçüde "hayat" metaforu kullanılırken, "diğer" temasına ilişkin cevapların dağılımında da "gelecek" metaforunun tercih edildiği görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde katılımcılar öğretmenliği hayatın ta kendisi bizzat bir yaşam serüveni olarak tasvir ederken ayrıca kişinin kendisinin bir yaşam serüveni olduğu gerçeğini de vurgulamışlardır. Bunun yanında gelecek metaforu da öğretmenlerin geleceği şekillendirme ve kurgulamada ana unsur, bir yol gösterici olduklarının vurgulanması açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının "öğretmenlik" mesleğine yönelik geliştirdikleri metaforlarda çoğunlukla olumlu, toplumsal temel değerleri esas alan ve pozitif

unsurların ön plana çıktığı bir anlayış olduğu görülmektedir. Metaforların niteliği analiz edildiğinde öğretmen adaylarının birinci sınıf öğrencisi olmasına karşın son derece bilinçli ve mantıklı bir şekilde konuya yaklaştıkları görülmektedir. Bunun yanında büyük çoğunluğun istekli ve gönüllü bir şekilde bu mesleği tercih ettikleri ifade edilebilir.

Kaynakça

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A., s.192.

Ekici, F. Y. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.

Ekici, G., Baş, M. ve Kızılkaya, O. (2017). Öğretmen Adaylarının "Öğretmenlik Mesleği" Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, *International Journal Of Eurasia* Social Sciences, 8, (28), CCLXXXVIII-CCCXIII.

Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *İlköğretim Online*, 16 (2), 394-405.

Gür, H. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Metaforları: Kosova Örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (3).

Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (1), 53-62.

İncik, E. Y. ve Akay, C. (2015). Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterliklerine Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 16 (2), 179-197.

Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (1), 51-72.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı* (2. Baskı). Ankara: Doğuş Matbaacılık.

Nalçacı, A. ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 717-727.

Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü,* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Özpolat, V. (2010). Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 8 (20), 147-169.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction.* London: SAGE Publication

Tural, G. (2017). Ortaöğretim Fen Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri Hakkındaki Algılar. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 25 (3), 1249-1262.

Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 821-838.

Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1 (1), 6-24.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Soysal Bilimlerde Nitel Araştırıma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yüksel-Şahin, F. ve Hotaman, D. (2009). Vocational guidance aid in the orientation to teaching profession and teacher education. *European Journal of Social Sciences*, 10 (1), 25-35.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmen Adaylarının "Sosyal Bilgiler" Alanına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Fatma Ünal

Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Harun Er

Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

Özet

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin, toplumsal değişimlere ve günümüz dünyasındaki gelişmelere uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip aktif vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiş derslerden biridir. Bu ders aktif vatandaşlığa vurgu yapmakta ve buna ilişkin bireylerin beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Diğer disiplinlerle etkileşim halinde olan sosyal bilgiler dersi aynı zamanda aktif vatandaşların değişen/gelişen ülke ve dünya şartlarına uyumlu olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu dersi veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise derse ilişkin bilgi, beceri ve değerlere sahip olması ve bunları öğrencilerine kazandırabilmesi beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adayı olma tercihinde bulunan ve eğitim fakültesinin sosyal bilgiler programına yerleşen lisans birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler alanına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adayı olma tercihinde bulunan lisans birinci sınıf öğrencilerinin alana ilişkin bilişsel yapıları ve alana ilişkin hazırbulunuşluklarına ilişkin çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler programına ilk defa yerleşen lisans birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Tabloların oluşturulmasında sosyal bilim olarak sosyal bilgiler, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler ile yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımları dikkate alınmış ve çalışma sonunda öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, bilişsel yapı, sosyal bilgiler öğretiminde yaklaşımlar, kelime ilişkilendirme testi.

Investigation of Teacher Candidates' Cognitive Structures Related to the 'Social Studies' Area

Summary

Social studies is among the courses which aim to raise active citizens with the knowledge, skills and values that help them adapt to the social changes and the contemporary developments in the modern world. This course places particular emphasis on active citizenship and enables individuals to acquire the related skills. Through interaction with the other disciplines, social study courses aim to raise active citizens in accordance with the ever-changing/developing country and world conditions. Social studies teachers, that teach this course, are supposed to possess the knowledge, skills and values related to the course, as well as the ability to equip their students with these elements. The main purpose of the present research is to investigate the cognitive structures of undergraduate first grade students that preferred to become a social teacher candidate and registered in the social studies department of a university's faculty of education. This research was also carried out with a view to infer the cognitive structures of the undergraduate first grade students that preferred to become a social studies teacher candidate, as well as their preparedness for this profession. The study was carried out with qualitative research method. The study group consists of the undergraduate first grade students of a university's faculty of education that registered for the first time in a university. Word association test (WAT) was used in the research. This test (WAT) is a technique developed to reveal the relationships established by individuals between various concepts. Descriptive analysis method was used for data analysis and the obtained findings were presented in frequency tables and concept networks. Social studies disciplines were taken into consideration while establishing the concept networks and recommendations as to the education of teacher candidates were presented at the end of the research.

Keywords: Social studies, teacher candidate, cognitive structure, word association test.

Giriş

Eğitim, bireyin içerisinde doğduğu millî, manevi ve kültürel değerler başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanılmasını içeren bir süreçtir (MEB, 2017). Bu süreçte bireyin toplumda varlığını hissettirmesi, sosyalleşerek topluma uyum sağlaması ve toplumsal kişilik kazanması büyük önem arz etmektedir. İfade edilen bu beceri ve değerleri bireylere kazandırma noktasında sosyal bilgiler dersi önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi bireyin, kişisel ve çevresel olay ve durumlara karşı farkındalık geliştirmesi, toplumsal değişim ve gelişimlere uyum sağlaması ve etkin bir vatandaş olarak toplumda bir yer edinmesini sağlamaktadır.

Sosyal bilgiler yüklendiği misyona bağlı olarak farklı özellikleri içeren bir yapıda "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 fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği;

toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi" (MEB, 2005) olarak tanımlamaktadır. Tanımdan yola çıkıldığında sosyal bilgiler dersinin temel özellikleri "etkili vatandaşlık, kültürlenme, yöntem ve zaman (geçmiş, bugün ve gelecek)" olmak üzere dört başlık altında toplandığı görülmektedir (Safran, 2008; Beldağ ve Geçit, 2016).

Sosyal bilgiler kavramı resmi olarak ilk kez 1916 yılında ABD'de, orta dereceli okulların programlarını yeniden düzenlemekle görevli olan bir komite tarafından kullanılmıştır (Güngördü, 2002). Devlet, millet, yurttaşlık gibi siyasal kavramların yer aldığı dersler Türkiye'de 1926, 1946 ve 1948 ilkokul programlarında ayrı okutulmuş, 1962 yılında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilmiş, 1968 yılında ise dersin adı Sosyal Bilgiler olarak değiştirilmiştir. 1980'li yıllarda o dönemin siyasi atmosferinde sosyal bilgiler dersi yerine "Milli Tarih" ve "Milli Coğrafya" dersleri okutulmaya başlanmıştır. 1998 yılı programında ise tekrar "Sosyal Bilgiler" adına dönülmüştür (Öztürk, 2007; Keskin, 2009; Baltacı ve Uysal, 2012).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, hayata dair bireysel ve toplumsal birçok unsuru öğrenerek kendilerini gerçekleştirir ve uyumlu ve dengeli bir şekilde yaşamayı öğrenirler. Özellikle bireyin kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, iletişim kurabilme yeteneğinin gelişmesi, topluma ilişkin kültürel değerlerin öğrenilmesi ve karşılaşılan problemlerin çözümü bu derste öğrenilen temel becerilerdendir (Güngördü, 2002). Ders kapsamında bu temel becerilerin öğrenilmesi bireyin hayata uyumunu daha sağlıklı bir şeklide gerçekleştirdiği gibi etkin ve üretken bir vatandaş olarak toplumsal bir kişilik kazanmasına da yardımcı olmaktadır. İfade edilen tüm bu özelliklerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması noktasında özellikle öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Değişen ve gelişen dünyamızda eğitim sistemi içerisinde önemi gittikçe artan sosyal bilgiler dersine yönelik birçok çalışma mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çalışmalar; sosyal bilgiler kavramına yönelik metaforik çalışmaların yanı sıra (Beldağ ve Geçit, 2016; Büyükalan ve Yaylacı, 2018), sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri içeren çalışmalar (Yalçınkaya, 2015; Çakmak ve Aslan, 2016; Baltacı ve Uysal, 2012; Topçu ve Katılmış, 2013) ve sosyal bilgiler üzerine kuramsal (Kan, 2010; İçen, Tuncel ve Özay; 2018; Grammes ve Açıkalın, 2016) çalışmalar şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmeni adayı olma tercihinde bulunan ve eğitim fakültesinin sosyal bilgiler programına yerleşen lisans birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler alanına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin sebebi; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmeni olacaklara derse ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi, dersin öğretimine yönelik yaklaşımlarının belirlenmek istenmesidir. Nitel araştırmaların öne çıkan en önemli özelliklerinden birisi dış faktörlerin müdahalelerinden uzak bir çevrede oluşan, olgu, vaka ya da davranışlar etrafında odaklanarak araştırmaların devam ettirilmesi yani eylemlerin oluştuğu kendi doğal ortamında incelenebilmesidir (Frankel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programı 1. sınıfına kayıt yaptırma ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören 36'sı kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 53 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verilerinin toplanmasında, kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. KİT kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan tekniklerden biridir. Bu araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet bilgisine yer verilirken ikinci bölümde, öğrencilerin kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için sosyal bilgiler ile ilgili kelimeleri sıralamaları ve bunlarla ilgili düşüncelerini ilgili cümle bölümüne yazmaları istenilmiştir. Oluşturulan veri toplama aracı, öğrencilere dağıtılıp, onlara kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve amacı ile ilgili açıklama gerçekleştirilmiştir. İlgili öğrencilere veri toplama aracının yönerge bölümünde bir örnek sunulmuştur. Sonrasında her bir anahtar kelime için bir dakika süre (toplam 10 dakika) verilmiştir. Öğrencilerden, bu süre içerisinde anahtar kelime ile ilgili akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenilmiştir. Uygulama toplam 12 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verilerin ışığında ulaşılan bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunabilmektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tabloların oluşturulmasında sosyal bilim olarak sosyal bilgiler, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler ile yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımları dikkate alınmış

ve çalışma sonunda derse yönelik öneriler sunulmuştur. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime/kavram sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı anlamla cevaplanan kelimeler/kavramlar en sık tekrar edilen kelimeler/kavramlar altında sınıflandırılmıştır. Kelimeler/kavramlar anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorilere ayrılarak, kelimelerin/ kavramların frekansları hesaplanmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersi içeriğine yönelik öğrencilerin kelimeler yazdığı tespit edilmiş ve bunlar içerik başlığı altında bulgularda sunulmuştur. Tüm veri analiz sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı çalışmış ve ortak karar verilen kelime/kavramlar tablolarda sunulmuştur. Veri analizinde ayrıca iki sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan öğretim elemanından da uzman görüşü alınmıştır. Öğrenci görüşlerine ilişkin cümleler Ö1, Ö2, … şeklinde kodlanmış ve bulgularda örnek olarak sunulmuştur.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara ve ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Frekans**
Kültür	39
Tarih	26
Eğitim	25
Coğrafya	24
Hukuk	12
Sosyal bilimler	12
Ekonomi	5
Psikoloji	5
Siyaset	4
Antropoloji	3
Felsefe	3
Sosyoloji	2
Arkeoloji	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin en fazla kültür (39) alanı ile ilişkilendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla tarih (26),

eğitim (25), coğrafya (24), hukuk (12), sosyal bilimler (12), ekonomi (5), psikoloji (5), siyaset (4), antropoloji (3), felsefe (3), sosyoloji (2) ve arkeoloji (1) izlemektedir. Öğrencilerin sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin en fazla kültür, tarih, eğitim ve coğrafya alanlarını sıralamaları bu alanlara ilişkin sosyal bilgiler dersinde sunulan içerik yoğunluğu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Sosyal bilgilerin temelinde tarih ve coğrafya vardır. Temelinde bunların konularını barındırır. Bu ders sayesinde insanlar toplumda sorumluluk sahibi, özgüvenli, iletişim gücü yüksek bireyler haline gelir. Öğrenmek ve araştırmak bu dersin en önemli ihtiyacıdır. Bu dersi gören çocuklar Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı hoşgörülü bireyler olurlar. " (Ö20)

Öğrencilerin vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Frekans**
İyi vatandaş	28
Vatandaşlık	19
Vatandaş	12

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin en fazla iyi vatandaş (39) ile ilişkilendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla vatandaşlık (19) ve vatandaş (12) izlemektedir. Öğrencilerin vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin en fazla iyi vatandaş yetiştirmeyi vurgulaması; iyi vatandaş yetiştirmenin sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarında sıklıkla belirtilmesi ve derslerde bu hususa çok fazla dikkat çekilmesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Sosyal bilgiler insanlara içinde yaşadığı toplumu, dünyayı, ülkeyi tanıtır. Sosyal bilgiler insanlara vatandaşlık eğitimi vererek değer yargılarını, merhamet etmeyi, ahlak kurallarını, geçmişiyle ilgili tarihini, ülkesinin ve dünyanın coğrafyasını öğretir. Sosyal gelecekte toplumumuza iyi bir vatandaş kazandırmak için vardır. " (Ö7)

Öğrencilerin yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Alt kategori adı**	**Frekans**
Değer	Toplumsal değerler	25
	Sorumluluk	17
	Özgüven	14
	Saygı	6
	Dürüstlük	5
	Vatan sevgisi	5
	Hoşgörü	4
	Adalet	2
	Eşitlik	2
	Merhamet	1
Beceri	Kendini tanıma/geliştirme	19
	Sosyal beceriler	16
	Eleştirel düşünme	14
	Kendini ifade etme	10
	İletişim	7
	Araştırma	6
	Empati	5
	Girişimcilik	1
	Yaratıcılık	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin en fazla değer kategorisinde toplumsal değerler (25), beceri kategorisinde ise kendini tanıma/geliştirme (19) ile ilişkilendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla değer kategorisinde sorumluluk (17), özgüven (14), saygı (6), dürüstlük (5), vatan sevgisi (5), hoşgörü (4), adalet (2), eşitlik (2) ve merhamet (1) izlemektedir. Beceri kategorisinde ise sosyal beceriler (16), eleştirel düşünme (14), kendini ifade etme (10), iletişim (7), araştırma (6), empati (5), girişimcilik (1) ve yaratıcılık (1) takip etmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimine ilişkin toplumsal değerler, sorumluluk ve özgüvene dikkat çekmesi ile kendini tanıma/geliştirme, sosyal

beceriler, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini sıklıkla dile getirmesi sosyal bilgiler dersinin; öğrencileri topluma uyumlu birer birey olarak yetiştirme ve yönetimde ve/veya yaşamda karar alma süreçlerine katılımını sağlama amaçları ile tutarlı görünmektedir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Sosyal bilgiler dersinin amacı kişiye toplumsal bir kişilik kazandırmaktır. Kişinin toplumsal ve fiziki çevreyle ilişkini inceler. Kişinin toplumda davranışları, değerleri, becerileri ve düşünceleri ile ön plana çıkmasına yardımcı olur. " (Ö46)

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içeriğine yönelik belirttiği kelimelere ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sosyal bilgiler dersi içeriğine ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Frekans**
Kişilik	21
Toplum	20
Birey	16
İlke ve inkılaplar	11
Atatürk	8
Çevre	7
Hayat bilgisi	7
Geçmiş	6
Hak ve özgürlükler	6
Devlet	5
Bilim	1
Gelecek	1
Millet	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içeriğine ilişkin en fazla kişilik (21) ile ilişkilendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla toplum (20), birey (16), ilke ve inkılaplar (11), Atatürk (8), çevre (7), hayat bilgisi (7), geçmiş (6), hak ve özgürlükler (6), devlet (5), bilim (1), gelecek (1) ve millet (1) izlemektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içeriğinde toplum ve birey ilişkisini ön plana çıkardığı, bireyin kişilik gelişimine sosyal bilgiler dersinin katkısını önemsediği görülmektedir. Bunun yanında dersin öğretim programında içerik olarak önemli bir yer tutan ilke ve inkılaplar, Atatürk, tarih konuları ile çevre, hak ve özgürlükler konularının ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Sosyal bilgiler bizim iyi bir vatandaş olmamızı, kültürümüzü bilmemizi, Atatürk'ü nasıl örnek alınan bir lider olduğunu, neden örnek almamız gerektiğini, gelenekleri sürdürmemizi bize öğretir. Sosyal bilgiler özgüvenin önemli olduğunu bize öğretir. Bizim tarihimizi, coğrafyamızı, Atatürk ilke ve inkılaplarını öğretir." (Ö41)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada; ortaya çıkan sonuçlar, dört başlık ve kırk sekiz farklı kategori altında toplanmıştır. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevapların dağılımında büyük oranda "kültür" unsuru tercih edilmiştir. Bu durum özellikle sosyal bilgiler dersinin çok yönlü olması ve kapsamlı bir içeriğe sahip olması ile açıklanabilir. Aynı zamanda toplumsal değerlere yönelik unsurlara da vurgu yapıldığı söylenilebilir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevapların dağılımında çoğunlukla "iyi vatandaş" unsurunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların, bu dersin nihai amaçlarından olan etkin, üretken ve aktif vatandaş olma hedefini tümüyle iyi vatandaş kavramıyla açıklamaya çalıştıkları şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca bu kavramın sosyal bilgiler dersinin birçok amacını içermesi ve kapsaması ile ilgili olduğu şeklinde de açıklanabilir. Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına ilişkin cevapların dağılımında büyük ölçüde "değer" kategorisinin altında "toplumsal değerler" ve beceri kategorisinin altında da "kendini tanıma/geliştirme" unsurlarının tercih edildiği görülmektedir. Bu dersin temel amaçları arasında yer alan, bireylerin sosyal bir varlık olarak topluma uyumunu gerçekleştirmek ve toplumsal bir kişilik kazanmalarına yardımcı olmak hedefi, katılımcıların toplumsal değerleri tercih gerekçesi olarak açıklanabilir. Toplumsal değerler aynı zamanda; kültürel unsurlar, genel ahlak kuralları ve farklı yöresel özellikleri içeren kapsamlı bir yapı ile de açıklanabilir. Kendini tanıma/geliştirme unsurunun tercih edilmesi sebebi ise, bireyin öncelikli olarak kendini her anlamda iyi bir şekilde tanıması ve buna mukabil ifade etmesi ve bu oranda da geliştirmesinin kişilik gelişiminin ön koşulu olduğu şeklinde açıklanabilir. Özellikle bireyin kendisini toplumda hissettirmesi ve kendine bir yer edinmesi ancak kişinin kendini tanıma/geliştirmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi içeriğine ilişkin cevap kategorilerinin dağılımında büyük oranda "kişilik ve toplum" kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Burada özellikle bireyin kişilik kazanımında ve topluma uyum sağlaması noktasında sosyal bilgiler dersi içeriğinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu dersin bireylerin yaşadığı toplumda kendilerini ifade edecek şekilde bir konum

edinmelerini sağlayan ve bu şekilde toplumsal kişilik kazanmalarına imkân tanıyan bir katkı sunduğu da belirtilmektedir.

Kaynakça

Baltacı, C. ve Uysal, M. T. (2012). Türkiye'de Bir Siyasal Sosyalleşme Aracı Olarak Ders Materyali: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 177-194.

Beldağ, A. ve Geçit, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Sosyal Bilgiler" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (USBES Özel Sayı II), 1173-1189.

Büyükalan, S. ve Yaylacı, Z. (2018). Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 19, 1-19.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çakmak, Z. ve Aslan, S. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Curr Res Educ,* 2(1), 29-41.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.

Grammes, T. ve Açıkalın, M. (2016). Nitel Veri Toplama ve Yorumlama: Türkiye'den Bir Sosyal Bilgiler Dersi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 1-40.

Güngördü, E. (2002), *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (*2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

İçen, M. Tuncel, G. ve Özay, C. (2018). Eğitim Felsefesinin Yansıması Olarak Öğrencilerin Defterlerini Çözümleme: Sosyal Bilgiler Dersi. *Turkish Studies*, 13 (11), 693-705.

Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 187.

Keskin, Y. (2009). "Türkiye'de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (2), 107-130.

MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/program adresinden 05. 11. 2018'te alınmıştır.

Öztürk, C. v.d. (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2008*). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış.* Bayram Tay-Adem Öcal (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.

Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3 (3), 48-81.

Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 6-24.

Yalçınkaya, E. (2015). Öğrencilerin Çizdikleri Resimlerde Sosyal Bilgiler Kavramı. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1203-1222.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Demokrasi" Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Fatma Ünal

Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Harun Er

Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

Özet

Demokrasi en genel tanımıyla halkın kendi kendini yönetmesidir. Demokrasi; demokrasiyi yerleştirecek, koruyacak ve güçlendirerek yaşatacak yurttaşların varlığı halinde güvencededir. Demokrasiye sahip çıkacak insanlardan oluşmayan toplumlarda demokrasi yaşayamaz ve kolaylıkla otokrasiye dönüşebilir. Her yönetim biçimi kendisini yaşatacak bireyler yetiştirmeyi hedefler. Demokrasi ile yönetilen toplumların da demokrasi eğitimi yoluyla demokrasiyi yaşatacak insanlar yetiştirmesi gerekir. Demokrasi eğitimi; bireyleri, insan hak ve özgürlüklerini bilen, benimseyen, saygı duyan ve savunan "etkin yurttaş"lar haline getirmeyi hedefler. Bu eğitimi verecek öğretmenlerin demokrasi algısı ve bilinci etkin yurttaşların yetiştirilmesinde anahtar rol oynamaktadır. İlkokul ve ortaokullarda demokrasi ile ilgili konular büyük çoğunlukta sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır. Bu dersi yürüten sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin algıları ve bilişsel yapıları demokrasiyi koruyacak ve yaşatacak bireylerin yetiştirilmesinde önem arz etmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir üniversitenin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler programına devam eden lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları sunulmuş ve çalışma sonunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, öğretmen adayı, bilişsel yapı, kelime ilişkilendirme testi.

Examining the Cognitive Structures of Social Studies Teacher Candidates about the Concept of 'Democracy'

Summary

In the most general sense, democracy can be defined as the self-governance of public. Democracy can be secured and maintained only in the presence of citizens who are devoted to the establishment, protection and enhancement of democracy. Democracy cannot survive and it may easily turn into autocracy in societies where the citizens do not protect democracy. All regimes aim to raise citizens with the intention and tendency to sustain itself. In this regard, societies governed with democracy are required to raise and educate individuals with the capability to maintain democracy through democracy education. Democracy education aims to turn individuals into "active citizens" that know, adopt, respect and defend human rights and freedom. The democracy perception and awareness of teachers, who provide this education, play a major role in education of active citizens. In primary and secondary education, the subjects related to the concept of democracy are mostly provided in the scope of social studies courses. Social studies teachers' and teacher candidates' perception of democracy and their cognitive structures play particular importance in educating individuals that protect and maintain democracy. In this regard, investigation of social studies teacher candidates' cognitive structures related to the concept of democracy constitutes the main purpose of this research. The study was carried out with qualitative research design. The study group consists of the undergraduate students receiving education in a university's faculty of education, social studies department. Word association test (WAT) was used during the research. Word association test (WAT) is a technique developed to reveal the relationships established by individuals between various concepts. Descriptive analysis method was used for data analysis and the obtained findings were presented in frequency tables. Recommendations were presented at the end of the research.

Keywords: Democracy, teacher candidate, cognitive structure, word association test.

Giriş

Sözlük anlamı itibariyle, "halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi" şeklinde karşımıza çıkan demokrasi kavramı (Türk Dil Kurumu, 2005: 495) aslında geçmişi antik Yunan'a dayanan, "demos" güç ve "kratos" iktidar anlamına gelen kelimelerin birleşiminden oluşmuştur. Bu çerçevede demokrasiye, "halkın iktidarı, halkın yönetimi" anlamı yüklenmektedir (Doğan, 2001: 141). Her ne kadar demokrasi, çoğunlukla siyaset anlamında bir yönetim biçimi olarak algılansa da özellikle eğitimle yakından ilişkili bir kavramdır. Bu durumu Dewey (1944) şu şekilde ifade etmektedir: "Demokrasi, hükümetin yönetilmesi ve kanun yapılması gibi politik bir anlayıştan daha geniş bir anlama sahiptir. Devletin yönetimi, demokrasinin politik ve yönetimsel safhasıdır." İnsan ilişkilerinin gelişimi ve sürekliliğinin sağlanması ise demokrasinin nihai hedefidir (Akt. Raywid, 1987: 481; Yazıcı, 2011: 167). Bu anlamda demokrasi, sadece seçimler aracılığıyla halkın yönetime egemen olması değil; bunun yanında katılımcıların, sosyal ve politik hayat ile ilgili kararları oluşturması, sürdürmesi ve değiştirebilmesidir (Biesta, 2007: 4). Yani demokrasi sadece bir yönetim biçimi değil, günlük hayatta bireyin doğrudan yaşamını etkileyen bir süreçtir. Bu sürecin devam etmesi ise ona

sahip çıkacak insanların yetişmesine bağlıdır. Sonuç olarak bu durum da demokrasi eğitimine duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Kuş ve Yakar, 2017).

Demokrasi, eğitim sayesinde güçlenir ve varlığını devam ettirir. Eğitim de demokrasinin temel niteliklerinin özümsendiği "demokratik bir ortam" da yapılırsa istenilen amaca hizmet eder (Yazıcı, 2011: 167). Demokratik bilgi, beceri ve tutumlar, günümüz eğitim kurumlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin de geliştirebilecekleri unsurların başında gelmektedir. Diğer bir ifadeyle; demokrat olmak ve buna ilişkin değerleri öğrencilere aktarmak nitelikli öğretmenlerin özellikleri arasında kabul edilmektedir. Bu manada, demokratik nitelik ve özelliklere sahip olan öğretmenler, öğrencilerin demokratik bilinç ve anlayışının gelişiminde önemli rol oynarlar. Okul ortamı içerisinde, demokratik değerleri bir yaşam biçimine dönüştürmüş bireylerin yetişmesi, ancak bu değerleri benimsemiş öğretmenlerle mümkündür (Kayhan ve Yıldırım, 2014).

Demokrasi eğitiminin amacına ulaşması demokrasiyle özdeşleşen ilke ve değerlerin bireyler tarafından ne kadar öğrenildiği ve benimsendiğine bağlıdır (Yanıklar ve Eryıldırım, 2004, 27). Toplumda insanı yücelten, kişiliğin özgürce gelişimini destekleyen, bireyler arası hoşgörü, farklı din, inanç ve düşünce ile insan haklarına saygının gelişmesini sağlayan, bireylerin düşünce ve görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmesine uygun ortamı oluşturan en etkili yaklaşım demokrasi anlayışıdır. Demokrasi anlayışında farklılıklar, karışıklığa neden olacak bir sebepten ziyade, aksine kültürel bir zenginlik olarak nitelendirilir. Bu doğrultuda demokrasinin toplum içinde var olması ve ifade edilen bu değerlerin yaşatılmasında demokrasi eğitiminin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Özpolat, 2004; Gömleksiz vd., 2010).

Günümüzde toplum hayatı içerisinde çok önemli bir yer teşkil eden demokrasinin farklı alanlarına ilişkin birçok çalışma mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde kavram olarak demokrasiyi ele alan (Sadık ve Sarı, 2012; Er ve Ünal, 2015; Karatekin ve Elvan, 2016) çalışmaların yanı sıra demokrasi eğitimini konu alan (Kayhan ve Yıldırım, 2014; Kuş ve Yakar, 2017; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Yılmaz ve Yıldırım, 2009; Er, Ünal ve Özmen 2013) ve demokratik değerleri esas alan (Yazıcı, 2011) çalışmalar sıralanabilir. Bu araştırma ile de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin sebebi; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal

dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013, 22).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim görme ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören 36'sı kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 53 sosyal bilgiler lisans öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verilerinin toplanmasında, kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi (KİT); insanların kavramlar arasında oluşturduğu ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan bir tekniktir. Bu araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet bilgisine yer verilirken ikinci bölümde, öğrencilerin kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için demokrasi kavramı ile ilgili kelimeleri sıralamaları ve bunlarla ilgili düşüncelerini ilgili cümle bölümüne yazmaları istenilmiştir. Oluşturulan veri toplama aracı, öğrencilere dağıtılıp, onlara kelime ilişkilendirme testi (KİT) ve amacı ile ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilere demokrasi kavramı ile ilgili on kelime ve en az bir ilgili cümle yazmaları için toplam 10 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verilerin ışığında ulaşılan bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunabilmektir (Büyüköztürk vd., 2008). Tabloların oluşturulmasında demokrasinin temel ilkeleri demokratik değerler dikkate alınmış ve bu kategorilere girmeyen öğrenciler tarafından ayrıca belirtilen kelimeler ise diğer başlığı altında sunulmuştur. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime/kavram sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı anlamla cevaplanan kelimeler/kavramlar en sık tekrar edilen kelimeler/kavramlar altında sınıflandırılmıştır. Kelimeler/kavramlar anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorilere ayrılarak, kelimelerin/ kavramların frekansları hesaplanmıştır. Veri analizini araştırmacılar ayrı ayrı yapmış ve ortak kanaate varılan sonuçlar tablolarda sunulmuştur. Bu süreçte iki alan uzmanının da görüşü alınmıştır. Öğrencilerin tüm cevapları analiz sürecine dahil edilmiş ve bulgular bölümünde öğrencilerin cümlelerinden örnekler verilmiştir. Öğrenci görüşleri Ö1, Ö2, … şeklinde kodlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin demokrasi kavramına yönelik verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara ve ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir.

Öğrencilerin demokrasi kavramı ile ilgili demokrasinin temel ilkeleri kategorisine ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Demokrasinin temel ilkelerine ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Alt Kategori Adı**	**Frekans**	**Toplam**
Milli egemenlik	Halkın iradesi	20	52
	Yönetim şekli	19	
	Cumhuriyet	7	
	Millet	4	
	Meclis	2	
Seçme ve seçilme hakkı	Seçme ve seçilme	18	49
	Oy	9	
	Siyaset	8	
	Seçim	5	
	Parti	4	
	Propaganda	3	
	Dokunulmazlık	2	
Hak ve özgürlükler	Özgürlük	51	102
	Hak	39	
	Özgür düşünce	12	
Eşitlik	Eşitlik	35	45
	Ayrım yapmama	10	
Çoğunluk	Çoğunluk	4	8
	Otoriter olmayan	2	
Hukuk devleti	Hukuk	24	68
	Devlet	11	
	Kanun	7	
	Vatandaş	7	
	Anayasa	6	
	Mahkeme	4	
	Yasama	3	
	Yürütme	3	
	Yargı	2	
	Tarafsızlık	1	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin demokrasinin temel ilkeleri kategorisinde en fazla hak ve özgürlüklere (102) yönelik cevaplar vermişlerdir. Bunu sırasıyla hukuk devleti (68), milli egemenlik (52), seçme ve seçilme hakkı (49), eşitlik (45) ve çoğunluk (8) kategorileri izlemektedir. Öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin hak ve özgürlükler ile hukuk devleti ilkelerini daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Bunun yanında alt kategori olarak tablo

incelendiğinde; özgürlük (51), hak (39), eşitlik (35), hukuk (24) ve halkın iradesi (20) kelimeleri en fazla verilen cevaplar olmuştur. Öğrencilerin demokrasi için; hak ve özgürlükleri, eşitlik ve hukuk ile halkın iradesini daha fazla önemsediği görülmektedir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

> "Toplumdaki vatandaşlara hak, hukuk, adaletin sağlanması, özgür bir ortamda yaşamaları oldukça önemlidir. Bir ülkenin demokrasi ülkesi olabilmesi için bunlar sağlanmalıdır. İnsanlara eşit davranılmalı, adaletli olunmalıdır. Ne olursa olsun yurttaşların eşit sayıldığı yönetim biçimidir." (Ö16)

Öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin değerlere yönelik cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Demokrasinin değerlerine ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori Adı	**Frekans**
Adalet	41
Saygı	11
Güven	8
Birlikte yaşama	7
Sorumluluk	7
Hoşgörü	6
Barış	5
Dürüstlük	4
Merhamet	4
Sadakat	4
Sevgi	4
Empati	3
Uzlaşma	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin değerlere yönelik en fazla adalet (41) ile ilişkilendirme yaptığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla saygı (11), güven (8), birlikte yaşama (7), sorumluluk (7), hoşgörü (6), barış (5), dürüstlük (4), merhamet (4), sadakat (4), sevgi (4), empati (3) ve uzlaşma (1) izlemektedir. Öğrencilerin cevaplarında sıraladığı değerler dikkate alındığında; demokratik bir toplumda birlikte huzur içinde yaşamanın da bu değerlerle mümkün olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Demokrasi bir ülke için vazgeçilmeyen şeylerden biri olmalı. Demokrasi olan bir ülkede insanlar haklarını savunabilir ve özgürce birbirlerine saygı duyarak bir arada yaşayabilirler. Böyle olan bir ülkede adalet de olur. Herkes eşit bir şekilde ayrım yapılmadan kendini gerçek bir vatandaş gibi hisseder ve o şekilde yaşar. " (Ö3)

Öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin demokrasinin ilkeleri ve değerleri dışında belirttikleri cevapların dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Demokrasi kavramına ilişkin diğer cevapların dağılımı

Kategori Adı	**Frekans**
Eleştiri	11
Toplum	10
Çağdaşlık	8
İnsanlık	8
Sorgulama	6
Vatan	5
Eğitim	4
Huzur	3
Bilim	1
Lider	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin en fazla eleştiri (11) kelimesini belirttikleri ve bunu sırasıyla toplum (10), çağdaşlık (8), insanlık (8), sorgulama (6), vatan (5), eğitim (4), huzur (3), bilim (1) ve lider (1) kelimeleri takip etmektedir. Bu kelimelerin demokrasinin temel ilkeleri ve değerleri ile ilişkilendirilebilecek kelimeler olduğu görülmektedir. Nitekim eleştiri, sorgulama kelimeleri özgür düşünme ve düşünceyi ifade etme ile ilişkili olarak söylenmiş olabilir. Çağdaşlık, insanlık, huzur kelimelerinin; barış içinde birlikte yaşama ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu duruma ilişkin belirttikleri ilgili cümlelerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Demokrasi eğitimle elde edilir. Demokrasi hukuka bağlı olarak insan hak ve özgürlüklerinin koruma altına alınmasını sağlar. İnsanlar sorgulama ve eleştiri yapabilir, özgürce düşünebilir. Demokrasinin olduğu yerde insanlar haklarını kullanabilmekte de özgürdür. " (Ö7)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma sonucunda; öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin demokrasinin temel ilkeleri kategorisinde çoğunlukla hak ve özgürlükleri akabinde hukuk devleti, milli egemenlik ve seçme ve seçilme hakkı ve eşitliği tercih ettikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin değerlere yönelik cevaplarına baktığımızda, demokrasiyi yüksek oranda adalet değeri ile anlamlandırdıkları ardından saygı, güven, birlikte yaşama ve sorumluluk kavramları ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin demokrasi kavramına ilişkin demokrasinin ilkeleri ve değerleri dışında belirttikleri cevaplara baktığımızda ise, daha çok eleştiri ve toplum üzerine yoğunlaştıkları bunu çağdaşlık, insanlık, sorgulama ve vatan kavramlarının takip ettiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, demokrasi kavramının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihin dünyasında önemli bir yer teşkil ettiği ve farklı açılardan yorumlandığında yüksek bir değer oluşturduğu ifade edilebilir. Özellikle katılımcıların demokrasinin temel ilkelerinde, hak ve özgürlük kategorisinde; özgürlük, hak ve özgür düşünce unsurlarını ön plana çıkarmaları akabinde hukuk devleti kategorisinde hukuku ön plana çıkarmaları demokrasinin dayandığı temel ilkeleri açıklama noktasında önemli bir tespit olarak değerlendirilebilir. Bu durum, katılımcıların demokrasiden beklentileri ve toplumun ihtiyaç duyduğu öncelikler şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasiyi değerler noktasında tasvirine baktığımızda ise büyük ölçüde adalet değerinin tercih edildiği ardından saygı ve güven değerinin geldiği görülmektedir. Adaletin sadece adil olmaktan öte daha derin bir anlam ifade ettiği, kapsayıcı ve diğer değerlerin de yaşatılmasına imkân tanıyan bir yapıda olduğu ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların adalet değerini tercih sebepleri daha doğru anlaşılabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına ilişkin demokrasinin ilkeleri ve değerleri dışında belirttikleri cevaplarda ise daha çok eleştiri ve toplum kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, büyüyen ve karmaşıklaşan dünyamızda insanların birbirlerine tahammül etme gücünün artması gerektiği ve barış içinde bir arada yaşama arzusu şeklinde değerlendirilebilir.

Kaynakça

Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Toward a political conception of democratic education. *Teachers College Record,* 109 (3), 740–69.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları.* Birinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Er, H. ve Ünal, F. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Demokrasiye İlişkin Görsel Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 93-106.

Er, H., Ünal, F. ve Özmen, C. (2013). 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin 4. Sınıfa Alınmasına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science,* 6 (8), 79-196.

Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Cüro, E. (2010). İlköğretimde Demokrasi Eğitimine Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29 (2), 123-146.

Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies,* 9 (5), 93-104.

Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II) 1405-1431.

Kayhan, N. ve Yıldırım, E. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 79-95.

Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). Türkiye'de Demokrasi Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmalarda Eğilim: Bir İçerik Analizi Çalışması. *(AJESI) Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 7(3), 486-513.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (S. Turan, Çev.).* Ankara: Nobel Yayınları.

Özpolat, A. (2004). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 50. http://yayim.meb.gov.tr. adresinden 09.11.2018 tarihinde indirilmiştir.

Raywid, M. A. (1987). The Democratic Classroom: Mistake or Misnomer. *Theory into Practice,* 26 (1), 480-489.

Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 48-62.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük.* Onuncu Basım. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 6-24.

Yanıklar, C. ve Eryıldırım, Ü. Y. (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar", *Çoluk Çocuk Dergisi*, 44, 27-29.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 164-178.

Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 187-207.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre Karşılaştırılması

Araş. Gör. Ebru Ocakcı

Atatürk Üniversitesi, ebru.ocakci@atauni.edu.tr

Prof. Dr. Durmuş Kılıç

Atatürk Üniversitesi, dkilic@atauni.edu.tr

Özet

Ülkemizde öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesine yönelik geçmişten günümüze pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar arasında; 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metni ve 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metni ayrı bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan "öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri" metinlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek, yapılan değişikliklere yönelik değerlendirmede bulunmaktır. Araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 2006 yılında hazırlanan genel yeterliklerin 2017 yılında güncellenen metne oranla daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğunu ifade etmek mümkündür. 2017 yılında hazırlanan genel yeterliklerde niceliksel bir sadeleştirmeye gidilmiş, genel yeterlik, yeterlik ve gösterge sayıları azaltılmıştır. Sade ve bütüncül bir anlayışla hazırlanmış olması nedeniyle 2017 yılı genel yeterliklerinin daha anlaşılır bir niteliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen yetiştirme, Mesleki yeterlik

Comparison of General Qualifications of Teaching Profession According to 2006 and 2017 Years

Summary

In our country, many research has been conducted to determine the competencies of the teaching profession. Among these, the 'General Competencies for Teaching Profession' prepared in 2006 within Project on Support to Basic Education and 'General Competencies for Teaching Profession' prepared by General Directorate for Teacher Training in 2017 have an important place. The purpose of this study is to comparatively analyze the 'general competencies for teaching profession' texts prepared in 2006 and 2017 and to make evaluations regarding the changes. This study was carried out with document analysis, one of the qualitative research methods. In the analysis of the data, the descriptive analysis technique which is used in the qualitative researches was used. According to the results, it is possible to say that the general qualifications prepared in 2006 are more comprehensive and detailed than the updated document in 2017. In the general competencies prepared in 2017, a quantitative simplification was made, and the number of general competencies, competencies and indicators were reduced. It can be stated that the general qualifications prepared in 2017 are more understandable because they were prepared with a simple and holistic approach.

Keywords: Teacher competencies, Teacher training, Professional competency

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin işleyişinden ve öğrencinin öğrenmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birini teşkil ederler. Milli Eğitim Temel Kanununda özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, pedagojik formasyon ve özel alan eğitimi gerektirmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğini yerine getirecek bireylerin, hizmet alanları ile ilgili belirli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Celep, 2004; Kılıç, 2014). Öğretmenlik mesleği için "yeterlik", öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili belli bilgi, beceri ve tutumları edindirme durumu olarak tanımlanabilir. Ülkemizde öğretmen yeterliklerine yönelik resmi nitelikteki ilk çalışmalar 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurumu ve Dünya Bankası iş birliği ile başlatılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen "YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" ile öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bu proje kapsamında hazırlanan dokümanlardan ve öğretmen nitelikleri üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında "Öğretmen Yeterlikleri" belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2017). Öğretmen yeterliklerine yönelik diğer bir çalışma 2006 yılında "Temel Eğitime Destek Projesi/Öğretmen Eğitimi Bileşeni" kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde Avrupa Birliği Ülkeleriyle uyumlu bir yeterlik çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan yeterlik belgesinde 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006). Öğretmen yeterliklerine yönelik son çalışma ise

2017 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan yeni "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde biçim ve içerik bakımından pek çok değişikliğin yapıldığı görülmüştür. Yirmi birinci yüzyılda öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesine bağlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasını amaç edinmiştir (MEB, 2017). Yapılan alanyazın incelemesinde Türkiye'deki öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim sistemlerini, Almanya, Finlandiya, Fransa ve İngiltere gibi Avrupa Birliği ülkeleriyle (Aykaç, Kabaran & Bilgin, 2014); Almanya, ABD ve Japonya ile (Atanur-Baskan, Aydın & Madden, 2006) karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bunun yanı sıra alanyazında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini (Kahyaoğlu & Yangın, 2007); aday öğretmenlerin mesleki yeterlikleri kazanma düzeylerine ilişkin algılarını (Köstereliođlu & Akın-Köstereliođlu, 2008); öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleki genel yeterliklere sahip olma düzeylerini (Özer & Gelen, 2008) inceleyen araştırmaların yanı sıra; öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirildiği (Taşgın & Sönmez, 2013); genel yeterliklerin öğretmen, müdür, ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirildiği (Köksal, 2008) araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırmada ise öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 ve 2017 yıllarında yayınlanan genel yeterlik metinlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi, biçimsel ve içeriksel değişikliklerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 ve 2017 yıllarına göre karşılaştırıldığı araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi oluşturmaktadır. Doküman incelemesi, problem durumunu oluşturan konu alanına ait bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi ve kurumlara doğrudan ulaşmasının mümkün olmadığı durumlarda sıklıkla tercih edilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bu dokümanlarda belirli bir yanlılığın var olup olmadığını tespit etmektir. Bu dokümanların kim tarafından elde edildiği bilinmeli, dokümanlardaki olası yanlılık analiz sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metni ve 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metni oluşturmaktadır.

Genel yeterlik metinlerine Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün resmi internet sitesinden ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin analiz öncesi belirlenen temalar doğrultusunda özetlenerek yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin hazırlanan metinler 2006 ve 2017 yıllarına göre incelenmiş, metinler arasındaki biçim ve içerik farklılıkları ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 2006 ve 2017 yıllarına göre incelendiğinde biçim ve içerik bakımından pek çok değişikliğin yapıldığı tespit edilmiştir. Hazırlanan betimsel analiz çerçevesi doğrultusunda bulgular iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar;

1.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre Biçimsel Olarak Karşılaştırılması

2.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre İçerik Olarak Karşılaştırılması

1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre Biçimsel Olarak Karşılaştırılması

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2006 ve 2017 yıllarına göre biçimsel farklılıkları bu tema altında incelenmiştir. Genel yeterlik, alt yeterlik ve performans göstergelerinin sayıları Tablo 1'de 2006 ve 2017 yıllarına göre karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo1. *2006 ve 2017 yıllarına göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, alt yeterlik ve gösterge sayıları*

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006)	Alt Yeterlik Sayısı	Performans Gösterge Sayısı	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)	Yeterlik Sayısı	Yeterlik Gösterge Sayısı
A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim	8	73	A. Mesleki Bilgi	3	16
B. Öğrenciyi Tanıma	4	24			
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci	7	57	B. Mesleki Beceri	4	28
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	4	24			
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	5	34	C. Tutum ve Değerler	4	21
F. Program ve İçerik Bilgisi	3	21			

Tablo 1 incelendiğinde dikkat çeken ilk husus; genel yeterlik sayısındaki değişimdir. 2006 yılında yayınlanan genel yeterliklerin; Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 ana başlıkta toplandığı görülmektedir. 2017 yılında yayınlanan genel yeterlikler ise; Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler olmak üzere 3 ana başlık altında toplanmaktadır. Genel yeterliklere ait ana başlıkların sayısındaki azalma öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik daha genel ve sade bir çerçeve çizildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 1'de genel yeterlikler altında yer alan alt yeterlik ve performans gösterge sayıları incelendiğinde ise bu başlıklarda da sayısal azalmanın söz konusu olduğu ve sadeleştirmeye gidildiği görülmüştür. 2006 yılında yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metninde 6 genel yeterlik alanı içerisinde 31 alt yeterliğe, 233 performans göstergesine yer verilirken; 2017 yılında yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metninde 3 genel yeterlik alanı içerisinde 11 yeterliğe, 65 yeterlik göstergesine yer verildiği görülmektedir.

2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 ve 2017 Yıllarına Göre İçerik Olarak Karşılaştırılması

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin içerik karşılaştırması bu tema altında sunulmuştur. İçerik karşılaştırması yapılırken 2017 yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri metninde yer alan; Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler yeterlik alanları temel alınmıştır. Bu yeterlik alanları doğrultusunda 2006 ve 2017 yeterlik metinlerinin benzerlikleri değerlendirilmiştir. Daha sonra ayrı bir başlık altında 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan genel yeterlik metinlerinin farklılıklarına vurgu yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmaların daha iyi anlaşılabilmesi adına Tablo 2'de 2006 ve 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine ait alt yeterlikler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. *2006 ve 2017 yıllarına göre öğretmenlik mesleği alt yeterliklerinin dağılımı*

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006)		**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017)**	
Alt Yeterlikler			**Yeterlikler**
A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme	**Mesleki Bilgi**	A1. Alan bilgisi
	A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başarabileceğine İnanma		
	A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme		
	A4. Öz değerlendirme yapma		A2. Alan eğitimi bilgisi
	A5. Kişisel gelişimi sağlama		
	A6. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama		
	A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama		
	A8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme		A3. Mevzuat Bilgisi
B.Öğrenci yi Tanıma	B1. Gelişim özelliklerini tanıma		
	B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma		
	B3. Öğrenciye değer verme		
	B4. Öğrenciye rehberlik etme		
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci	C1. Dersi planlama	**Mesleki Beceri**	B1. Eğitim öğretim planlama
	C2. Materyal hazırlama		
	C3. Öğrenme ortamları düzenleme		
	C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme		
	C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme		B2. Öğrenme ortamları oluşturma
	C6. Zaman yönetimi		
	C7. Davranış yönetimi		
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme		B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme
	D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme		
	D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama		B4. Ölçme ve değerlendirme
	D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme		
E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	E1. Çevreyi tanıma	**Tutum ve Değerler**	C1. Milli, manevi ve evrensel değerler
	E2. Çevre olanaklarından yararlanma		
	E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme		C2. Öğrenciye yaklaşım
	E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık		
	E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama		C3. İletişim ve iş birliği
F. Program ve İçerik Bilgisi	F1. Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri		
	F2. Özel alan öğretim bilgisi ve uygulama becerisi		C4. Kişisel ve mesleki gelişim
	F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme		

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin içerik karşılaştırması 4 alt başlıkta gerçekleştirilmiştir. Alt başlıklar altında gerçekleştirilen karşılaştırmaların daha iyi anlaşılması amacıyla Tablo 2'den yararlanılabilir.

2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Mesleki Bilgi

2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Mesleki Beceri

2.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Tutum ve Değerler

2.4. 2006 ve 2017 Genel Yeterliklerinin Temel Farklılıkları

2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Mesleki Bilgi

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 metninde sunulan 3 yeterlik alanından biri "Mesleki Bilgi"dir. Bu yeterlik alanı içerisinde "Alan Bilgisi", "Alan Eğitimi Bilgisi" ve "Mevzuat Bilgisi" olmak üzere üç yeterliğe yer verilmiştir. Mesleki Bilgi yeterlik alanı altında toplam 16 yeterlik göstergesi yer almaktadır. Bu gösterge ifadeleri 2006 yılı yeterlik metni ile karşılaştırılarak benzer yönleri değerlendirilmiştir.

2017 yılı "Alan Bilgisi" ve "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterlikleri içerisinde bulunan göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "alan bilgisi" ve "alan eğitimi bilgisi"*

(2006)	**(2017)**
F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme	A1. Alan bilgisi A2. Alan eğitimi bilgisi

Yapılan analizde 2017 "Alan Bilgisi" ve "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterliklerine ait göstergelerin; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi", "Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" ye ait göstergelerle benzerlikler taşıdığı tespit edilmiştir. Hem 2006 hem de 2017 yılı yeterlik metninde öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin sahip olmaları gereken özel alan yeterliklerine yer verilmiştir. 2017 yılı "Alan Bilgisi" yeterliğinde öğretmenin kendi alanına ilişkin; konu ve kavram bilgisi, temel veri kaynakları bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, kuram ve yaklaşım bilgisi sahibi olmasına değinilmiştir. 2017 yılı "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterliğinde ise; öğretmenin alanının öğretim programına ve öğretim sürecine ilişkin sahip olması gereken yeterlik göstergelerine yer verilmiştir. 2006 ve 2017 yeterlik metinleri karşılaştırıldığında ise; 2017 yılı göstergelerinin 2006 yılı göstergelerine kıyasla daha genel ve kapsayıcı ifadelere yer verdiği, tüm öğretmenlik alanlarını kapsayan bir yeterlik çerçevesi çizdiği değerlendirilmiştir.

2017 yılı "Mevzuat Bilgisi" yeterliğine ilişkin göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "mevzuat bilgisi"*

(2006)	(2017)
A8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme F1. Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri	A3. Mevzuat bilgisi

Betimsel analizden elde edilen veriler, 2017 yılı "Mevzuat Bilgisi" yeterliğine ilişkin göstergelerin; 2006 yılı alt yeterliklerinden " Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme" , " Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri" ne ait performans göstergeleriyle benzerlikler taşıdığını göstermiştir. Her iki yeterlik metninde de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuat bilgisine değinilmiştir. Ancak 2006 yılı yeterlik metninde özellikle Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerine vurgu yapılırken; 2017 yılı yeterlik metninde daha genel bir kapsam gözetilerek Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, vatandaşlık hak ve sorumluluklarına vurgu yapılmıştır.

2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Mesleki Beceri

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 yılı metninde sunulan yeterlik alanlarından bir diğeri "Mesleki Beceri"dir. Bu yeterlik alanı içerisinde "Eğitim Öğretimi Planlama", "Öğrenme Ortamları Oluşturma", "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme", Ölçme ve Değerlendirme" olmak üzere dört yeterliğe yer verilmiştir. Mesleki beceri yeterlik alanında toplam 27 yeterlik göstergesi yer almaktadır. Bu gösterge ifadeleri 2006 yeterlik metni ile karşılaştırılarak benzer yönleri değerlendirilmiştir.

2017 yılı "Eğitim Öğretimi Planlama" yeterliği içerisinde bulunan göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "eğitim öğretimi planlama"*

(2006)	(2017)
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma C1. Dersi planlama C6. Zaman yönetimi E1. Çevreyi tanıma F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi	B1. Eğitim öğretimi planlama

Betimsel analizden elde edilen verilere göre , 2017 yılı "Eğitim Öğretimi Planlama" yeterliğine ilişkin göstergeler; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme", "İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma", "Öğrenciye Değer Verme", "Dersi Planlama", "Zaman Yönetimi", "Çevreyi Tanıma" ve "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi"ne ait göstergelerle benzer özellikler taşımaktadır. Hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde eğitim öğretimi planlama konusunda; öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özel gereksinimlerinin, zaman yönetiminin, çevre özelliklerinin ve özel alan öğretim programının dikkate alınmasına vurgu yapılmıştır.

2017 yılı "Öğrenme Ortamları Oluşturma" yeterlik göstergeleri 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "öğrenme ortamları oluşturma"*

(2006)	**(2017)**
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme B3. Öğrenciye değer verme B4. Öğrenciye rehberlik etme C2. Materyal hazırlama C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme C7. Davranış yönetimi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma

Yapılan analizde 2017 yılı "Öğrenme Ortamları Oluşturma" yeterliğine ilişkin göstergelerin; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme", "Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme", "Öğrenciye Değer Verme", "Öğrenciye Rehberlik Etme", "Materyal Hazırlama", "Öğrenme Ortamlarını Düzenleme", "Davranış Yönetimi"ne ait göstergelerle benzerlikler taşıdığı görülmüştür. Hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde; sağlık ve güvenlik hususlarına, öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıklara, dersin kazanımlarına dikkat edilmesine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte öğrenme ortamlarında kazanımlara ve öğrenci özelliklerine uygun materyaller hazırlanması, öğrenme ortamlarının öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesine imkan tanıması her iki yeterlik metninde de vurgulanan hususlar arasındadır.

2017 yılı "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" yeterliğine ait göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "öğretme ve öğrenme sürecini yönetme"*

(2006)	**(2017)**
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma C2. Materyal hazırlama C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme C6. Zaman yönetimi E2. Çevre olanaklarından yararlanma F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi	B3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme

Analizden elde edilen verilere göre 2017 yılı "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" yeterliğine ilişkin göstergeler; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme", " İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma", "Materyal Hazırlama", "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme", "Zaman Yönetimi", "Çevre Olanaklarından Yararlanma",

"Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi"ne ait göstergelerle benzerlik göstermektedir. Her iki yeterlik metninde de öğretme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda; öğretmenin özel alan öğretim programının gerektirdiği becerileri sergilemesine, zamanı etkili kullanmasına, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve özel gereksinimlerini dikkate almasına, çevrenin ve öğrencilerin kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate almasına, gerektiğinde ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapmasına, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmasına vurgu yapılmıştır. Bunlara ek olarak 2017 yılı yeterlik metni öğretme öğrenme sürecini yönetmede; öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya, analitik düşünme etkinliklerine yer vermeye, dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeye, istenmeyen davranışlarla baş etmeye de değinmektedir.

2017 yılı "Ölçme ve Değerlendirme" yeterliği içerisinde bulunan göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "ölçme ve değerlendirme"*

(2006)	**(2017)**
B1. Gelişim özelliklerini tanıma C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme	B4. Ölçme ve değerlendirme

Yapılan betimsel analizde 2017 yılı "Ölçme ve Değerlendirme" yeterliğine ilişkin göstergelerin; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Gelişim Özelliklerini Tanıma", "Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme", "Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme", "Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme", "Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama", "Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme" ye ait göstergelerle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin; öğrencilerin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun ölçme araçlarının kullanılmasına, çok yönlü ölçme yöntemleri kullanılmasına, ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenci ve paydaşlara geribildirim verilmesine, ölçme sonuçlarına göre öğrenme öğretme süreçlerinin gözden geçirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bunlara ek olarak 2017 yılı yeterlik metninde ölçme ve değerlendirmenin objektif ve adil olarak yapılmasına da değinilmiştir.

2.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Tutum ve Değerler

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 yılı metninin üçüncü ve son yeterlik alanı "Tutum ve Değerler" dir. Bu yeterlik alanında "Milli, Manevi ve Evrensel Değerler", "Öğrenciye

Yaklaşım", "İletişim ve İşbirliği", "Kişisel ve Mesleki Gelişim" olmak üzere dört yeterliğe yer verilmiştir. Tutum ve Değerler yeterlik alanı toplamda 21 yeterlik göstergesini kapsamaktadır. Bu göstergeler 2006 yılı yeterlik metni ile karşılaştırılarak sunulmuştur.

2017 yılı "Milli, Manevi ve Evrensel Değerler" yeterliğine ilişkin göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "milli, manevi ve evrensel değerler"*

(2006)	**(2017)**
A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme B3. Öğrenciye değer verme E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık	C1. Milli,manevi ve evrensel değerler

Betimsel analizden elde edilen verilere göre 2017 yılı "Milli, Manevi ve Evrensel Değerler" yeterliğine ilişkin göstergeler; 2006 yılı alt yeterliklerinden; "Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme", "Öğrenciye Değer Verme", "Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık" a ait göstergelerle benzerlik göstermektedir. Milli, manevi ve evrensel değerler konusunda hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde çocuk haklarını ve insan haklarını korumaya, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duymaya, öğrencilerde milli, manevi ve evrensel değerlerin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bunlara ek olarak 2017 yılı yeterlik metninde öğretmenlerin doğal çevre, tarih ve kültür mirasının korunması konularında duyarlı olmasına değinilmiştir.

2017 yılı "Öğrenciye Yaklaşım" yeterliği içerisinde bulunan göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "öğrenciye yaklaşım"*

(2006)	**(2017)**
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme B4. Öğrenciye rehberlik etmek C7. Davranış yönetimi	C2. Öğrenciye yaklaşım

Analizden elde edilen verilere göre 2017 yılı "Öğrenciye Yaklaşım" yeterliğine ait göstergeler; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme", "Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma", "Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme", "Öğrenciye Rehberlik Etmek", "Davranış Yönetimi" ne ait göstergelerle benzerliklere sahiptir. Öğrenciye yaklaşım konusunda hem 2006 yılı hem de 2017 yılı yeterlik metinlerinde; öğrencilere insan ve birey olarak değer vermeye, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmaya, öğrencinin gelişiminde ona rehberlik yapmaya, öğrencilere rol-model olmaya vurgu yapılmıştır.

2017 yılı "İletişim ve İşbirliği" yeterliğine ait göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "iletişim ve işbirliği"*

(2006)	**(2017)**
A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme A5. Kişisel gelişimi sağlama A6. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama	C3. İletişim ve iş birliği

Betimsel analizden elde edilen veriler incelendiğinde 2017 yılı "İletişim ve İşbirliği" yeterliğine ait göstergelerin; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme", "Kişisel Gelişimi Sağlama", "Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama", "Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama", "Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme", "Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama" ya ait göstergelerle benzerlikler taşıdığı görülmüştür. Her iki yeterlik metninde de Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya, etkili iletişim becerilerine, saygı, empati ve hoşgörüye sahip olmaya, meslektaşlarla ve ailelerle işbirliği yapmaya ve okulun gelişimine katkı sağlamaya vurgu yapılmıştır.

2017 yılı "Kişisel ve Mesleki Gelişim" yeterliği içerisinde yer alan göstergeler 2006 yılı alt yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *2006 ve 2017 yılları genel yeterlik metinlerinde "kişisel ve mesleki gelişim"*

(2006)	**(2017)**
A4. Öz değerlendirme yapma A5. Kişisel gelişimi sağlama A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama A8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme	C4. Kişisel ve mesleki gelişim

Analizden elde edilen verilere göre 2017 yılı "Kişisel ve Mesleki Gelişim" yeterliğine ait göstergeler; 2006 yılı alt yeterliklerinden "Öz Değerlendirme Yapma", "Kişisel Gelişimi Sağlama", "Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama", "Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme" ye ait göstergelerle benzerlik göstermektedir. Kişisel ve mesleki gelişime ilişkin hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarına, eğitim paydaşlarının görüşlerinden yararlanarak öz değerlendirme yapmalarına, kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmalarına, kişisel bakımlarına ve sağlıklarına dikkat etmelerine, mesleki yasalara ve etik kurallara uygun davranmalarına vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak 2017 yeterlik metninde öğretmenlerin Türkiye ve Dünya gündemini takip etmesine değinilmiştir.

2.4. 2006 ve 2017 Yılı Genel Yeterliklerinin Temel Farklılıkları

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin 2006 ve 2017 yeterlik metinleri incelendiğinde 2006 yılı yeterlik metninde bulunduğu halde 2017 yılı yeterlik metninde karşımıza çıkmayan iki husus dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki 2006 yılı yeterlik metninde bulunan "Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme" alt yeterliğine benzer özellikte bir yeterliğin 2017 yılı yeterlik metninde yer almamasıdır. İkinci husus ise 2006 yılı yeterlik metninde performans göstergelerinin sonlarında ilgili oldukları diğer performans göstergeleriyle ilişkilendirme yapılmışken; 2017 yılı yeterlik metninde böyle bir uygulamaya yer verilmemiş olmasıdır.

2016 yılı yeterlik metninde yer alan "ders dışı etkinlikler düzenleme" alt yeterliği Şekil 1'de sunulmuştur.

Alt yeterlik

C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika,park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

Şekil 1. 2006 yılı genel yeterlik metninde "ders dışı etkinlikler düzenleme"

2017 yılı yeterlikleri içerisinde yer alan göstergeler incelendiğinde 2006 yılı yeterlik metninde yer alan "C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme" alt yeterliğine benzer içeriğe sahip alt yeterlik ve göstergelere rastlanmamıştır.

2006 yılı yeterlik metninde performans göstergelerinin sonlarına ilgili oldukları performans göstergelerinin numaraları yazılarak ilişkilendirme yapılmıştır. 2006 yılı yeterlik metninde yer olan bu ilişkilendirmelerin örnekleri Şekil 2 ve Şekil 3'te sunulmuştur.

A2.4**.Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar.* ***(D4.1-D4.5)

Şekil 2. 2006 yılı yeterlik metninde A2.4 numaralı performans göstergesi

Şekil 2'de görüldüğü üzere 2006 yılı yeterlik metninde yer alan A2.4 numaralı performans göstergesi D4.1 ve D4.5 numaralı performans göstergeleriyle ilişkilendirilmiştir. Aynı ilişkilendirmenin D4.1 numaralı performans göstergesi üzerinde de yapıldığını Şekil 3'de görebiliriz.

D4.1**.Hedefleri yeniden gözden geçirir.**(A2.4)

Şekil 3. 2006 yılı yeterlik metninde D4.1 numaralı performans göstergesi

Şekil 3'te görüleceği üzere 2006 yılı yeterlik metninde yer alan D4.1 numaralı performans göstergesi de A2.4 numaralı performans göstergesiyle ilişkilendirilmiştir. 2006 yeterlik metninde yapılan bu ilişkilendirmeye 2017 yılı yeterlik metninde rastlanmamıştır.

Tartışma

Araştırmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 2006 ve 2017 yıllarında yayınlanan yeterlik metinlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni kapsamında 2006 yılında yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metninde 6 genel yeterlik alanı içerisinde 31 alt yeterliğe, 233 performans göstergesine yer verilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metninde ise yeterlik ve gösterge sayılarının 2006 yılına oranla azaldığı görülmektedir. Yeni metinde 3 genel yeterlik alanı içerisinde 11 yeterliğe, 65 yeterlik göstergesine yer verilmiştir. Bu sonuca dayanarak genel yeterlik sayısında sadeleştirmeye gidildiği ifade edilebilir. Daha az yeterlik ve göstergeye yer vermesine rağmen 2017 yılı yeterlik metninin daha genel ve kapsayıcı bir çerçeveye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerik bakımından karşılaştırılırken 2017 yılı yeterlik metninde yer alan "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" yeterlik alanları temel alınmıştır. Bu yeterlik alanlarına dayalı olarak 2006 ve 2017 yılı yeterlik metinlerinin benzerlikleri değerlendirilmiştir.

2017 yılı Mesleki Bilgi yeterlik alanı içerisinde üç yeterlik yer almaktadır. Bu yeterlikler "Alan Bilgisi", "Alan Eğitimi Bilgisi" ve "Mevzuat Bilgisi" olarak belirlenmiştir. Mesleki Bilgi yeterlik alanı içerisinde yer alan yeterlik ve göstergeler 2006 yılı yeterlik metni ile içerik bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde her iki yeterlik metninde de öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin sahip olmaları gereken özel alan yeterliklerine yer verildiği görülmüştür. Ancak 2017 yılı yeterlik göstergelerinin 2006 yılı göstergelerine kıyasla daha genel ve kapsayıcı ifadelere yer verdiği, tüm öğretmenlik alanlarını kapsayan bir çerçeve çizdiği değerlendirilmiştir. Benzer şekilde her iki yeterlik metninde de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin mevzuat bilgisine sahip olmalarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Ancak 2006 yılı yeterlik metninde Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerine değinilirken; 2017 yılı yeterlik metninde daha genel bir kapsam gözetilmiş, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, vatandaşlık hak ve sorumluluklarına vurgu yapılmıştır.

2017 yılı Mesleki Beceri yeterlik alanı kapsamında "Eğitim Öğretimi Planlama", "Öğrenme Ortamları Oluşturma", "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme", Ölçme ve Değerlendirme" olmak üzere dört yeterliğe yer verilmiştir. Mesleki Beceri yeterlik alanı içerisinde yer alan yeterlik ve göstergeler 2006 yılı yeterlik metni ile içerik bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz hem 2006 hem de 2017 yeterlik metinlerinde eğitim öğretimi planlama konusunda; öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özel gereksinimlerinin, zaman yönetiminin, çevre özelliklerinin ve özel alan öğretim programının dikkate alınmasına vurgu yapıldığını göstermiştir. Benzer şekilde her iki yeterlik

metninde öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde; sağlık ve güvenlik hususlarına, öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıklara, dersin kazanımlarına dikkat edilmesine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme ortamlarında kazanımlara ve öğrenci özelliklerine uygun materyaller hazırlanması, öğrenme ortamlarının öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesine imkan tanıması her iki metinde de vurgulanan hususlar arasındadır. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda hem 2006 hem de 2017 yılı yeterlik metinlerinde; öğretmenin özel alan öğretim programının gerektirdiği becerileri sergilemesine, zamanı etkili kullanmasına, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve özel gereksinimlerini dikkate almasına, çevrenin ve öğrencilerin kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate almasına, gerektiğinde ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapmasına, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmasına vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Farklı olarak 2017 yılı yeterlik metni öğretme öğrenme sürecini yönetmede; öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya, analitik düşünme etkinliklerine yer vermeye, dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeye, istenmeyen davranışlarla baş etmeye de değinmektedir. Taşgın ve Sönmez (2013), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretme ve öğrenme süreci ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerini öğretmenlik mesleği için önemli buldukları tespit edilmiştir. Her iki yeterlik metninde ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun ölçme araçlarının kullanılmasına, çok yönlü ölçme yöntemleri kullanılmasına, ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenci ve paydaşlara geribildirim verilmesine, ölçme sonuçlarına göre öğrenme öğretme süreçlerinin gözden geçirilmesine vurgu yapıldığı görülmüştür. Farklı olarak 2017 yılı yeterlik metninde ölçme ve değerlendirmenin objektif ve adil olarak yapılmasına da değinilmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007), ilköğretim öğretmen adaylarının derse zamanında girme ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve bağımsız biçimde aktarabilecekleri sınıf ortamı oluşturma alanlarında kendilerini tamamen yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

2017 yılı Tutum ve Değerler yeterlik alanında "Milli, Manevi ve Evrensel Değerler", "Öğrenciye Yaklaşım", "İletişim ve İşbirliği", "Kişisel ve Mesleki Gelişim" olmak üzere dört yeterliğe yer verilmiştir. Tutum ve Değerler yeterlik alanı içerisinde yer alan yeterlik ve göstergeler 2006 yılı yeterlik metni ile içerik bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde, hem 2006 hem de 2017 yılı yeterlik metinlerinde milli manevi ve evrensel değerler konusunda; çocuk haklarını ve insan haklarını korumaya, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duymaya, öğrencilerde milli, manevi ve evrensel değerlerin geliştirilmesine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlara ilave olarak 2017 yılı yeterlik metninde öğretmenlerin doğal çevre, tarih ve kültür mirasının korunması konularında duyarlı

olmasına değinildiği görülmüştür. Her iki yeterlik metninde öğrenciye yaklaşım konusunda; insan ve birey olarak öğrencilere değer vermeye, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmaya, öğrencilerin gelişiminde onlara rehberlik yapmaya, öğrencilere rol-model olmaya vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Hem 2006 hem de 2017 yılı yeterlik metinlerinde iletişim ve işbirliği konusunda; Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya, etkili iletişim becerilerine, saygı, empati ve hoşgörüye sahip olmaya, meslektaşlarla ve ailelerle işbirliği yapmaya ve okulun gelişimine katkı sağlamaya vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Her iki yeterlik metninde kişisel ve mesleki gelişime ilişkin olarak; öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarına, eğitim paydaşlarının görüşlerinden yararlanarak öz değerlendirme yapmalarına, kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmalarına, kişisel bakımlarına ve sağlıklarına dikkat etmelerine, mesleki yasalara ve etik kurallara uygun davranmalarına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak 2017 yılı yeterlik metninde öğretmenlerin Türkiye ve Dünya gündemini takip etmesine değinildiği görülmüştür. Köstereliođlu ve Akın-Köstereliođlu (2008), aday öğretmenlerin genel olarak mesleğe karşı kendilerini büyük ölçüde yeterli algıladıklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlik metinlerinde 2006 ve 2017 yıllarına göre farklılıklar değerlendirildiğinde, göze çarpan iki husus bulunmaktadır. İlk olarak, 2006 yılı yeterlik metninde yer alan "C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme" alt yeterliğine benzer içeriğe sahip alt yeterlik ve göstergelere 2017 yılı yeterlik metninde rastlanmamıştır. İkinci olarak, 2006 yılı yeterlik metninde performans göstergelerinin yanlarına ilişkili oldukları diğer performans göstergelerinin kodları yazılmıştır. 2017 yılı yeterlik metninde yer alan göstergelerde ise bu tür açıklamalara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sonuç

2006 yılı yeterlik metninde pek çok alt yeterlik ve performans göstergelerinin yer aldığı, detaylı bir yeterlik çerçevesi hazırlanırken; 2017 yılı yeterlik metninde daha az sayıda yeterlik ve göstergelerin yer aldığı, kapsayıcı ve genel ifadelerin bulunduğu bir yeterlik çerçevesi hazırlanmıştır. Bu yönüyle 2017 yılı yeterlik metninin daha sade ve anlaşılır olduğunu ifade etmek mümkündür. 2006 yılı genel yeterliklerinde özel alan yeterliklerine kısaca değinilse de; 2008 yılında öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri gösteren Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir. 2017 yılı genel yeterlikleri ise özel alanlar için ayrı bir yeterlik metnine ihtiyaç duyulmaksızın bütüncül bir anlayışla tasarlanmıştır. Mesleki Bilgi yeterlik alanı içerisinde yer alan "Alan Bilgisi" ve "Alan Eğitimi Bilgisi" yeterlikleri tüm öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken yetkinliklere dair genel bir çerçeve çizmektedir.

Kaynakça:

Atanur-Baskan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 35-42. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50255 adresinden edinilmiştir.

Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies, 9*(3), 279-292. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1563678473_17BilginHilal-vd-edb-279-292.pdf adresinden edinilmiştir.

Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84. http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/73.pdf adresinden edinilmiştir.

Kılıç, D. (2014). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 36-46.

Köstereliоğlu, İ. & Akın-Köstereliоğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi,* (2), 257-275. http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_2/2008_2_13.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). TEDP: Temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 adresinden edinilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 adresinden edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel.

Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 39-55. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000512/1038000301 adresinden edinilmiştir.

Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Esatern & African Journal of Educational Research,* (3), 80-90.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma

Doç. Dr. Tekin Çelikkaya,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, tcelikkaya@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, TercanYıldırım

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, tercan_y@hotmail.com

Özet

Geçmiş zaman boyutu ve buna bağlı olarak tarihsel zaman kavramlarının çocuk tarafından kazanılmasının çocuğun, çevresi ile doğrudan ilişkilidir. Çocuklara bu beceriyi kazandıracak olan öğretmen adaylarının bu becerilerinin düzeyini belirlemek önem arz etmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının tarih konularını algılayabilmesi ve aktarabilmesi için gerekli olan zaman ve kronoloji ile ilgili bazı temel kavramları anlama düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum tespit çalışması modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemi için tarihsel zaman kavramına ilişkin bilgi ve becerilerini tespit eden yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bu formda öğretmen adaylarının kronoloji bilgisi (zaman terimleri, zaman ifadeleri, sıralama bilgisi) ve kronoloji becerileri (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme, eş zamanlılık) tespit edilecektir. Formun bir bölümünü kronoloji bilgisi [zaman terimleri (çağ, yüzyıl, asır, binyıl, kuşak vb.) zaman ifadeleri (kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce vb., sıralama bilgisi], bir bölümünde ise kronoloji becerileri (verilen bir tarih (yıl) ya da yüzyılı bir diğerine çevirebilme(tarihlendirme), verilen tarihi bir zaman şeridi üzerinde yerleştirme, sıralama, konumlandırma, eş zamanlılık mesafelendirme) oluşturmuştur.

AnahtarKelimeler: Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, Sosyal bilgiler, Tarih ,Öğretmen adayları

A Study on theDetermination of ChronologicalSkills of History and Social Studies Preservice Teachers

Summary

The acquisition of the past time dimension and the concepts of historical time by the child is directly related to the child's environment. It is important to determine the level of this skills of preservice teachers who are going to win this skill for children. There search was conducted in order to measure the level of comprehension of some basic concepts related to the time and chronology required for the preservice teachers to perceive and transmit the history subjects.In this study, a model of situational study using qualitative research method was adopted.For the qualitative research method, a structured interview form that identifies the knowledge and skills of the concept of historical time will be used. In this form, chronological knowledge (time terms, time expressions, sortinginformation) and chronology skills (placement, sorting, positioning, dating, distance, synchronicity) of the preservice teachers will be determined. Form consists of chronology information, time expressions and chronology skills questions.

KeyWords: Time and Chronology perception skills, Social Studies, history, preservice teacher

Giriş

Zaman, hareketi ve oluşu çevreleyen, varoluşun içinde meydana gelen kozmik süreçtir (Demir ve Acar, 2002). Zaman bilimi denen kronoloji ise geçmişe yönelik olayları bir sıra halinde sunmasından dolayı, geçmişe yönelik değişim, sebep-sonuç ilişkilerini anlamayı gerekli kılmaktadır (Demircioğlu ve Akengin, 2012). İlk çocukluk döneminden itibaren bireyler zaman ve kronolojiye ilişkin kavramlarla karşılaşırlar. Özellikle saat ve takvime ilişkin büyükler tarafından söylenen sözler çocuklarda zaman ve kronoloji kavramlarının öğrenilmeye başlanmasında büyük rol oynar. Ancak bu sanıldığı kadar kolay bir öğrenme etkinliği olmayıp belli bir süreç gerektirmektedir (Dilek, 2001).

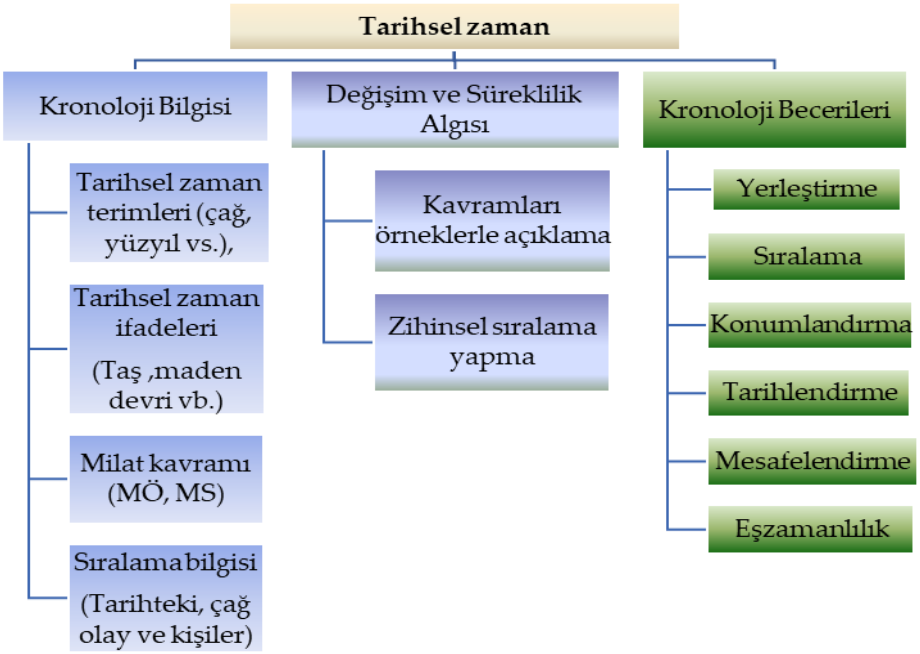
Zaman ve kronoloji ile ilgili temel kavramlar, öğrencilerde geçmiş zaman bilincinin oluşması ve ilköğretim tarih konularının öğrenilmesinde önemlidir. Bu kavramların eksik öğrenilmesi veya öğrenilmemesi, öğrencilerde sağlıklı bir tarih bilincinin oluşumunu engellemektedir. Başka bir deyişle, geçmişteki olayların zaman ve tarih belirtilmeden açıklanması, bu olayları anlamsız kılmakta ve tarihi birbirinden kopuk olaylar yığını haline getirmektedir. Bu bağlamda geçmiş ve geçmişin bilimsel bir anlayışla incelenmesi olarak tanımlanan tarihin, ilköğretim düzeyinde sağlıklı bir biçimde öğrenilmesi, zaman ve kronoloji ile ilgili kavramların doğru ve tam bilinmesini zorunlu kılmaktadır. İlköğretim ikinci kademesine gelen öğrenciler, milattan önceki ve sonraki kronolojik tarihlendirmeyi yapabilmenin yanında, yüzyıl, asır, takvim, milat, zaman ve kronoloji gibi kavramlar hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar. Başka bir deyişle öğrenciler, geçmişten günümüze nasıl tarihlendirmenin

yapıldığı ve olayların sıralandığını bilerek, geçmiş hakkında bir çatı oluşturmalıdır (Haynd, Arthur & Hunt,1997) .

Zamanı anlamak, tarih çalışmalarının temelini teşkil eder. Çünkü tarih, geçmişte meydana gelen olayları sırasıyla ele almak zorundadır. Öğrencilerin şimdiyi anlaması geçmişi iyi kavramakla mümkündür (Şimşek, 2006). Böylelikle kişi öğrendiği olayın zamanını dikkate alarak, olayın meydana geldiği zamanın şartlarına göre sağlıklı bir yoruma ulaşabilir. Bunun için öğrencilerde, geçmişten bugüne yaşanan olayları kronolojik olarak düşünebilme becerisinin kazandırılması amaçlanır (Pala ve Şimşek, 2016).

Tarihi oluşturan unsurlardan biri de "tarihsel zaman" olarak ortaya çıkmaktadır (Şekil 1). Buna göre tarihsel zamanın; kronoloji bilgisi, kronoloji becerileri ve değişim ve süreklilik algısı olmak üzere üçayağının olduğunu söylenebilir. Bunlardan, kronoloji bilgisi ayağını; tarihsel zaman terimleri (çağ, yüzyıl vs.), tarihsel zaman ifadeleri, milat kavramı ve sıralama bilgisi oluşturmaktadır. Değişim ve süreklilik algısını; değişim ve süreklilik kavramlarını çeşitli örneklerle açıklayabilme ile değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma belirlemektedir. Kronoloji becerileri ise; örnek bir olayı zaman düzleminde tarihinden hareketle *yerleştirme*, örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre *sıralama*, örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde *konumlandırma*, örnek bir olayın hangi yüzyıla ait olduğunu tarihinden hareketle tespit etme ya da herhangi bir yüzyıla ait örnek bir tarih belirleme (*tarihlendirme*), örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu *mesafelendirme* ve örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (*eşzamanlılık*) belirleme şeklinde tanımlanmıştır (Safran ve Şimşek, 2006).

Şekil 1. Tarihi Oluşturan Unsurlardan "Tarihsel Zaman"



Şimşek (2006) tarafından "tarihin omurgası" şeklinde nitelendirilen kronoloji bilgisi, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına ve tarihsel olayların bütünlük içinde öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Ancak kronoloji becerisi edinmenin çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007) bu basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları açısından tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl gibi), teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453'ün 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelere (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bir zincirin halkaları gibi birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olan tarihsel olaylar arasındaki bu ilişkilerin kurulması noktasında da kronolojik düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tarih programlarının önemli öğelerinden biri de, tarihsel düşünme becerilerinin ilki olarak gösterilen kronolojidir. Tarihi olayların öğretilmesinde ve ilişkilendirilmesinde zaman ve kronolojik düşünme önem taşımaktadır. Sosyal bilgilerin tarih konularının etkili bir şekilde öğretilmesi için, öğrencilerin zaman ve kronoloji anlayışını kazanmış olmaları gerekmektedir (Demircioğlu ve Akengin, 2012).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki bireylerin zaman kavramı kazanması sanıldığından çok daha yavaş ve uzun bir süreçte gerçekleşmektedir (Safran ve Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek 2009). Çünkü bu durum sadece yaşa bağlı olarak değişen zihinsel gelişime değil aynı zamanda çocuğun süreç içinde çevresiyle konu bağlamında etkileşimine, konuya yönelik maruz kaldığı öğrenmenin yoğunluğuna, süreç içinde edindiği birikime göre değişmektedir (Hodkinson, 2003). Zaman ve

kronolojiyi algılama becerisinin bilinçli bir şekilde erken yaştan itibaren öğrencilere kazandırılmasında başta anaokulu olmak üzere, sınıf, sosyal ve tarih öğretmenlerinin önemli etkileri olmaktadır (Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015). Çocuklara bu beceriyi kazandıracak olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim düzeyleri olan öğretmen adaylığı sürecinde bu becerilerinin düzeyini belirlemek önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin zaman kavramı, algısı gelişimi (Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2009;) öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi (Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015) üniversite öğretmen adaylarının zaman algılarının incelenmesi (Gökkaya, 2001; Şimşek ve Bal, 2010) şeklinde çalışmalara rastlanmış olup öğretmen adaylarından özellikle kronoloji becerisinin en çok kullanıldığı alanlardan olan tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma, öğretmen adaylarının tarih konularını algılayabilmesi ve aktarabilmesi için gerekli olan zaman ve kronoloji ile ilgili bazı temel kavramları anlama düzeylerini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının;

- ✓ Kronoloji bilgisi ne düzeydedir? [zaman terimleri(çağ, yüzyıl, asır, binyıl, kuşak vb.)]
- ✓ Zaman ifadelerini sıralama bilgisi ne düzeydedir? (kısa bir süre sonra, bir süre daha, uzun zaman önce vb.)
- ✓ Kronoloji becerileri ne düzeydedir? (verilen bir tarih(yıl) ya da yüzyılı bir diğerine çevirebilme(tarihlendirme),
- ✓ Verilen tarihi bir zaman şeridi üzerinde yerleştirme, sıralama, konumlandırma durumları ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları zaman ve kronoloji becerilerinin belirlemesinin amaçlandığı, bu araştırmada tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde formasyon eğitimi alan Tarih bölümü son sınıf öğrencilerinden

83 tarih öğretmen adayı ile sosyal bilgiler eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinden 52 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

VerilerinToplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin Kronoloji Becerilerinin Saptanması" ölçeği öğretmen adaylarına uyarlanarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar anlama, yanılgı, anlamama ve cevap vermeme olarak nitelenen kategorilere ayrılmıştır. Nitelenen kategorilerdeki frekanslar ve yüzdeler bulunarak yorum yapılmaya çalışılmıştır. Bu kategorideki içerik aşağıdaki gibidir (Akdeniz, Bektaş ve Yiğit, 2000; Akbaş, 2002):

Anlama: Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri bilimsel cevapların hepsi bu kısımda toplanmıştır.

Yanılgı: Kabul edilen bilimsel cevaplara alternatif olan öğrenci cevaplarının bulunduğu gruptur. Bu kategoride bilimsel gerçeklere uymayan farklı görüşler belirtilir.

Anlamama: İlgisiz ve bilimsel değerden yoksun cevaplar bu kategoride toplanmıştır.

Cevap vermeme: Boş bırakma ya da bilmiyorum şeklinde cevapların oluşturulduğu

Bulgular

Tarih öğretmen ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kronoloji becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde, adaylardan örnek bir olayın ya da yüzyılın hangi yıla ait olduğunu tespit etmeleri ya da *tarihlendirmeleri istenmiştir.*

Tablo 1. Verilen ifadelerin karşılığı olan tarihleri yazma konusunda verilen cevaplara ilişkin bulgular

Tarihleri yazılacak ifadeler	**Tarih**							**Sosyal Bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Tarihin başlangıcı	27	32.5	***47***	***56.6***	9	10.8	83	***33***	***63.4***	15	29	4	7.7	52

MÖ dönemden bugüne en yakın olan yıl	27	32.5	19	22.8	***37***	***44.5***	83	***26***	***50***	10	19	16	30.7	52
MS dönemden bugüne en uzak olan yıl	29	34.9	19	22.8	***35***	***42.1***	83	***28***	***54***	10	19	14	27	52
21. yüzyılın başlangıcı	***61***	***73.4***	14	16.9	7	8.4	83	***43***	***82.6***	5	9.6	4	7.6	52
18. yüzyılın sonları	2	2.4	***75***	***87***	6	7.2	83	2	4	***49***	***94***	1	2	52
15. yüzyılın ortaları	1	1.2	***75***	***87***	7	8.4	83	1	2	***49***	***94***	2	4	52
İçinde bulunduğumuz yüzyıl	***80***	***96.4***	-	-	3	3.6	83	***51***	***98***	1	2	-	-	52

Tablo 1'de görüldüğü üzere adaylar *Milattan önceki dönemden bugüne en yakın olan yıl ve Milattan sonraki dönemden bugüne en uzak olan* sorusunu tarih formasyon adaylarının yarıya yakını(%44.5 ve %42.1)**cevapsız** bırakırken, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise yarıdan fazlası (%50 ve %54) **doğru** olarak cevaplamışlardır.*18. yüzyılın sonları* ve *15. yüzyılın ortaları* sorularını her iki grubun tamamına yakını (%87 ve %94)**yanlış** bırakmıştır. *İçinde bulunduğumuz yüzyıl* her iki grubun tamamına yakını (%96,4 ve %98); *21. yüzyılın başlangıcı* sorusunu ise yarıdan fazlasını (%73,4 ve %82,6) **doğru** olarak cevaplamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları *Tarihin başlangıcı* sorusunu yarıdan fazlası (%63,4) **doğru** cevaplarken**;** tarih formasyon adaylarının yarısından fazlası (%56,6) **yanlış** olarak cevaplamışlardır.

Tablo 2.Verilen tarihlerin hangi yüzyıla ait olduğu konusunda verilen cevaplara ilişkin bulgular

	Tarih							**Sosyal bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
2000	***78***	***94***	5	6	-	-	83	***48***	***92***	4	8	-	-	52
1453	***74***	***89.2***	9	10.8	-	-	83	***48***	***92***	4	8	-	-	52
66	***47***	***56.6***	***29***	***34.9***	7	8.4	83	***26***	***50***	***20***	***38***	6	12	52
1938	***72***	***86.7***	11	13.3	-	-	83	***47***	***90***	4	8	1	2	52

Adayların kronoloji becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde adaylardan örnek bir yılın hangi yüzyıla ait olduğunu tespit etmeleri istenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi verilen tarihlerden en çok **doğru** cevabı her iki grubun adayların tamamına yakını (%94 ve %92) 2000, yılı için vermişken, bunu sırasıyla (%89,2 ve %92) 1453 ve 1938 sorularına (%86,7 ve %90) verilen

cevaplar takip etmiştir. 66 sorusunu her iki grupta **doğru** cevaplarken aynı zamanda yarıya yakın kısmı da (%34,9 ve %38) **yanlış** olarak cevaplamışlardır.

Tablo 3.Kavramlara ilişkin verilen cevaplara ilişkin bulgular

Tarihsel zaman terimleri ve ifadeleri	**Tarih**							**Sosyal bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Çağ	27	32.5	***35***	***42.2***	21	25.3	83	18	35	***25***	***48***	9	17	52
Yüzyıl	***35***	***42.2***	22	26.5	22	26.5	83	***28***	***54***	12	23	12	23	52
Asır	***43***	***51.8***	20	24.1	20	24.1	83	***24***	***46***	17	33	11	21	52
Milat	***47***	***56.6***	18	21.7	18	21.7	83	***30***	***58***	15	29	7	13	52
Bin Yıl	***51***	***61.4***	10	12	***32***	***38.5***	83	***22***	***42***	13	25	***17***	***33***	52

Adayların kronoloji bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde adaylardan tarihsel zaman terimleri ve ifadelerine ilişkin kavramları açıklamaları istenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi her iki aday grubunun yarıya yakını *çağ* (%42,2 ve 48) kavramını **yanlış** olarak tanımlamışlardır. Her iki aday grubu yarıya yakın ve yarıdan fazlası yüzyıl, asır, milat ve bin yıl **doğru** olarak cevap verirlerken aynı zamanda en çok **cevapsız** bıraktıkları soru ise bin yıl sorusu olmuştur.

Tablo 4.Verilen tarihlerle ilgili zaman ifadelerine verilen cevaplara ilişkin bulgular

Eşzamanlılık ifadeleri	**Tarih**							**Sosyal bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
1920 --- kısa bir süre sonra	***34***	***41***	27	32.5	22	26.5	83	***48***	***92***	4	8	-	-	52
1922 --- bir süre sonra	***53***	***63.9***	18	21.6	12	14.5	83	***48***	***92***	4	8	-	-	52
1921 --- sırada	***47***	***56.6***	15	18	21	25.3	83	***26***	***50***	20	38	6	12	52
1921 --- bir süre daha	***7***	***8.4***	***51***	***61.4***	25	30	83	***47***	***90***	***4***	***8***	1	2	52

Adaylardan kronoloji becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde, adayların kendilerine verilen örnek olaylar arasından aynı zamanda meydana gelmiş olanları (*eşzamanlılık*) belirlemeleri istenmiştir. Tablo 4'de görüldüğü üzere her iki grubun adayları *...kısa bir süre sonra*,

...sırada ve *...bir süre sonra* ifadelerini %50'den fazlası **doğru** cevaplamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tamamına yakını (%90) *...bir süre daha* ifadesini doğru cevaplarken Tarih öğretmen adaylarının yarısından fazlası ise (%61,4) bu soruyu **yanlış** olarak cevaplamışlardır.

Tablo 5.Verilen tarihi olayları sıralama sorularına verilen cevaplara ilişkin bulgular

Geçmişten bugüne sıralama	**Tarih**							**Sosyal bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Tarih çağları	***9***	***10.8***	***55***	***66.2***	19	22.9	83	***9***	***17***	***34***	***65***	9	17	52
MÖ 700 - MS 500 arası tarihi olaylar	34	41	***45***	***54.2***	***4***	***4.8***	83	18	35	***33***	***63***	***1***	***2***	52

Adayların değişim ve sürekliliği algılama ile kronoloji becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde, adaylardan değişim ve sürekliliğin farkında olarak geçmişten bugüne zihinsel bir sıralama yapma ile örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralama yapmaları ile örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirme yapmaları istenmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi *tarihi çağların* sıralanması sorusunu her iki aday grubunun yarısından fazlası (%66,2 ve %65) **yanlış** cevaplamışlardır.. Ayrıca tarihi çağları çok az aday (%10,8 ve %17) **doğru** cevaplayabilmiştir. İkinci olarak verilen tarihler arasındaki olayları seçmeleri istendiğinde aday gruplarının yarısından fazlası (%54,2 ve %63) **yanlış** cevaplarken, üçte bir aday ise (%41 ve %33) ise **doğru** cevaplayabilmiştir.

Tablo 6.Verilen tarihi olayların ve tarihi çağların geçmişten bugünekronolojik olarak sıralanmasına ilişkin bulgular

Kronolojik sıralama	**Tarih**							**Sosyal bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Kronolojik sıralama	***53***	***63.8***	30	36	-	-	83	***42***	***81***	10	19	-	-	52
Tarih öncesi çağları sıralama	39	47	***42***	***50.6***	2	2.4	83	***36***	***69***	16	31	-	-	52

Adayların kronoloji becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu bölümde, adayların örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre sıralamaları istenmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi adayların yarısından fazlası (%63,8 ve %81) verilen tarihi olayları **doğru**olarak sıralamışken, hiçbir aday soruyu **cevapsız** bırakmamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%69) ve Tarih öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (%47)

tarih öncesi çağların sıralamasını **doğru** olarak cevaplarken, aynı zamanda Tarih öğretmen adaylarının yarısı (%50,6) aynı soruyu **yanlış** olarak cevaplayabilmiştir.

Tablo 7. Verilen kişileri ve tarihi olayları (MÖ,MS.) bugünden geçmişe kronolojik olarak sıralanmasına ilişkin bulgular

Kronolojik sıralama	**Tarih**							**Sosyal Bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Tarihi kişileri sıralama	4	4.8	***76***	***91.5***	3	3.6	83	-	-	***52***	***100***	-	-	52
Tarihi olayları sıralama	30	36	***49***	***59***	4	5	83	24	46	***28***	***54***	-	-	52

Bu bölümde de bir önceki bölümün devamı olarak sıralama sorusu diğer sorunun aksine bugünden geçmişe doğruyu kapsayan niteliktedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi incelendiğinde adayların neredeyse hepsi (%91,5 ve %100) tarihi kişilerin yaşadıkları dönemi sıralama sorusunu **yanlış** cevaplarken Tarih öğretmen adaylarının çok az bir kısmı (%4,8) **doğru** cevaplamıştır. Yine adayların yarısından fazlası (%59 ve %54) tarihi olayların sıralama sorusunu **yanlış** olarak cevaplarken, adayların yarıya yakın kısmı (%36 ve %46) soruyu **doğru** bırakmışlarıdır.

Tablo 8. Verilen tarihlerin zaman çizelgesinde gösterilme durumuna ilişkin bulgular

Konumlandırma /Mesafelendirme	**Tarih**							**Sosyal Bilgiler**						
	Doğru		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**	**Doğru**		**Yanlış**		**Cevapsız**		**Toplam**
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
Tarihleri (MÖ,MS) zaman çizelgesinde gösterme	***53***	***63.8***	17	20.4	13	15.6	83	***37***	***71***	15	29	-	-	52
Tarihi Dönemleri Zaman çizelgesinde gösterme	23	27.7	***49***	***59***	11	13.3	83	***26***	***50***	***26***	***50***	-	-	52

Adayların, örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma yapmaları ve örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirmeleri istenmiştir. Tablo 8'de görüldüğü gibi adayların yarısından fazlası (%63,8 ve %71) MÖ ve MS ile ilgili soruyu **doğru**

cevaplarken, adayların dörtte biri (%20,4 ve %29) **cevapsız** bırakmışlardır. Yine tarih öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%59) tarihi dönem sorusunu **yanlış** cevaplarken, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yarısı(%50) soruyu **yanlış** cevaplarken yarısı da(%50) soruyu **doğru** olarak cevaplamışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Zaman ve kronoloji konularının öğretimi ilkokul 4, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi ile 8. sınıfta TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yer alan "Zaman ve Kronolojiyi Algılama" becerisi bağlamında ele alınmaktadır. Lise yıllarında ise 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden tarih dersleri içeriğinde yer alan Tarihsel Düşünme Becerilerinden biri de "Kronolojik Düşünme Becerisi"dir.

Kronolojik düşünme tarih biliminin temelidir. Kronoloji, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünmeyi düzenleyen zihinsel bir yapı işlevi görür. Bu becerinin kazandırılmasının ön şartı gün, ay, yıl, dönem, çağ, yüzyıl vb. zaman kavramları ve takvim çeşitleri ile bunlara ait temel kavramların (M.Ö, M.S, yüzyıl vb.) karşılaştırmalı olarak öğretilmesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2018).

Araştırmada tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından "tarihin başlangıcı, M.Ö. dönemden bugüne en yakın olan yıl, MS dönemden bugüne en uzak olan yıl, 21. yüzyılın başlangıcı, 18. yüzyılın sonları, 15. yüzyılın ortaları ve içinde bulunduğumuz yüzyıl" ifadelerini tarih (date) olarak ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerde M.Ö. ve M.S. kavramlarının öğretmen adaylarından yarıya yakının cevapsız bırakması dikkat çekici bulunmuştur. Bu durum ilköğretim öğrencilerinin kronolojik bilgi düzeyini ölçmeye dönük bazı çalışmalarla (Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2006; 2009) benzerlik göstermektedir. İster öğrenci düzeyinde isterse öğretmen adayı düzeyinde olsun M.Ö.- M.S. kavramlarına uygun işlemler yapabilmede genel olarak başarısızlıktan söz etmek mümkündür. Öğretmen adayları en az doğruyu 18. ve 15. yy soruları için, en az yanlış ve cevapsızı içinde bulunduğumuz yüzyıl sorusu için vermişlerdir. İçinde bulunulan yüzyıl ile 21.yüzyıl sorularına doğru cevap verme oranı yüksek iken diğer yüzyıl sorularına doğru cevap verme oranlarının düşük olması dikkat çekici bir hususdur.Öğrencilerdeyüzyılkavramınıngelişmediğinivedolayısıylayüzyıllarıdoğrutarihlendiremedikl erigibibenzersonuçlaraDemircioğlu'da (2005) ulaşmıştır. Aktaş ve Marancı'nın (2018) fotoğraflarla öğrencilerin tarihsel zaman algısında değişim olup olmadığı tespit etmeyi amaçlayan çalışmasında, öğrencilerin verilen tarihin hangi yüzyıla ait olduğunu belirleyebilme yeteneğine sahip olmadığı belirtilmektedir. Burada da öğrenciler hangi yüzyılda yaşadıkları bilgisine sahiplerdir. Bunun nedeni

iki sorunun günümüzü kapsamı çok sık duyulmasından kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda tarihin başlangıcı sorusunu tarih öğretmen adaylarının yarısından fazlası yanlış cevaplarken, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yarısından fazlasının doğru yapması dikkat çeken bir nokta olup üzerinde çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir sonuca Şimşek (2006) ile Safran ve Şimşek'in (2006) çalışmalarında ulaşılmış ve öğrencilerin, tarihin ne zaman başladığına dair doğru bilgiye sahip olmadıkları ve tarihsel kavramlarının anlamlarını bilmedikleri görülmüştür.

Birinci bölümdeki sorulara verilen cevaplarla tutarlı olarak her iki aday grubu en yakın tarihteki(içinde yaşadığımız) bir yılı yüzyıla çevirirken doğru olarak cevaplama oranları daha yüksek olurken en uzak geçmişteki tarihlerde ise doğru cevaplama oranı daha da düştüğü görülmektedir. Bu adayların günümüzdeki yüzyılla ilgili sürekli bilgi alışları, kitaplarda yer verilmiş olurken; geçmişteki tarihlerle ilgili çok fazla bilgi almamış olmaları ile bununla ilgili çok fazla örneklerle karşılaşmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Tarihsel zaman terimleri ve ifadelerine ilişkin kavramlardan yüzyıl, asır, milat ve bin yıl kavramlarını her iki aday grubu da yüksek bir orada doğru olarak tanımlarlarken çağ kavramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu kavrama ilişkin doğru bilgiye yeteri kadar sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılan bir araştırmada (Şimşek ve Bal, 2010) öğrencilerin tarih şeritleri yaparken öğrencilerin yarısından fazlasının çağ olgusundan yararlanmamış olması ile benzerlik taşımaktadır. Başka bir çalışmada (Aktaş ve Marancı, 2018) öğrencilerinyaklaşıkolarakyarısınınyaşadığıçağınYeniçağolduğunubelirtmesibudurumungenelbirbilgi yetersizliğiolduğunugöstermektedir. Zira Oymak (2007), ortaöğretim öğrencilerinde kesinlikle bulunması gereken tarihsel zaman kavramlarına dair bilgilerinin oldukça yetersiz olduğunu belirtmektedir. Yıldırım (2015) yaptığı araştırmada takvim, yüzyıl, çağ, kronoloji vb. bilgiler yönünden eksikliklere ya da kavram yanılgılarına dikkat çekmektedir.

Her iki aday grubuna, kendilerine verilen örnek olaylar arasından aynı zamanda (eşzamanlılık) meydana gelmiş olanları belirleme konusunda oldukça yeterli olmasına rağmen, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğru cevaplama oranlarının daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum nedeni tarih öğretmen adaylarının eş zamanlılık kavramlarını tam olarak anlayıp cevaplayamamaları ve konu hakkında eksik bilgi sahibi olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tarih çağları konusu 5.sınıf sosyal bilgiler kültür ve miras öğrenme alanı "Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları" konusunda ve6. Sınıf sosyal bilgiler insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında "Geçmişten Günümüze Yerleşme" konusunda ile 9. sınıf tarih dersinde "Tarih ve Zaman" ve "İnsanlığın İlk Dönemleri" üniteleri içerinde yer almaktadır. Milattan önce ve milattan sonra gerçekleşen olayların belirlenmesi sorusunda ise her iki aday grubunun büyük çoğunluğu yanlış

cevap verip çok az doğru olarak cevaplamışlardır. Tablo 1 ve tablo 3 teki milat ve milattan önce ve sonra ile ilgili olan sorularda da benzer durum vardır. Bu durum hem tarih hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu konudaki yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Her iki aday grubuna kendilerine verilen örnek iki olayı zaman düzleminde yine tarihinden hareketle öncelik-sonralık durumuna göre özellikle de tarih çağlarını sıralama konusunda adayların yarısı ve yarısından fazlasından doğru cevap vermelerine rağmen, ancak tarihi kişilikleri ve tarihi olayları sıralama konusunda her iki grubunda yüksek oranda yanlış cevap vermeleri manidar bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin örnek pek birçok olayı yine tarihlerinden hareketle belirli dönem ya da tarihler arasında zamansal açıdan düzlemde konumlandırma ve örnek birçok olayın arasında hangisinin zamansal olarak daha uzak/yakın olduğunu mesafelendirmeleri konusunda tam anlamıyla yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Ölçeğin 26 ve 27. Sorularında verilen konular 7. sınıf sosyal bilgiler kültür ve miras öğrenme alanında ve 10. ve 11. sınıf lise tarih derslerinde konularında geçmektedir. Adayların olayları zaman şeridinde gösterememesinin nedenlerinden biri bu tür beceri etkinliklerin yeteri kadar uygulamalı gösterilmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Kronoloji bilgi ve becerileri üzerine yapılan bir çok çalışmada (Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Aktaş ve Marancı, 2018; Işık, 2014; Şimşek, 2006; Safran ve Şimşek, 2006; 2009; Yıldırım, 2015) öğrenci ve öğretmen adaylarının yetersiz oldukları görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının kronoloji kavramı bilgi ve becerilerinde genel olarak yetersiz oldukları görülmüştür. Özellikle kronoloji becerileriyle (yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme ve eşzamanlılık) ilgili başarısızlık söz konusudur. Ulaşılan bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- ✓ Tarihteki olayların kronolojik olarak nasıl sıralandığı, tarih şeritleri ve değişik modeller üzerinde uygulamalı olarak adaylara öğretilmelidir.
- ✓ Milattan önceki ve Milattan sonraki yüzyıl tarihlendirmesinin nasıl yapıldığı, tarih şeritleri uygulamalı olarak adaylara öğretilmelidir.
- ✓ Zaman ve kronolojiyle ilgili kavramlar öğretilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Kronoloji becerilerinin öğretimine, bütüncül bir biçimde yaklaşılmalıdır.

Kaynakça

Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.

Akbaş, Y. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Akdeniz,A. R., Bektaş, U. ve Yiğit, N.(2000). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin temel fizik kavramlarını anlama düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-14.

Aktaş, Ö. veMarancı, Ş. (2018). Fotoğraflarla yedinci sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı. *Milli Eğitim*, 219, 161-176.

Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma, *Eurasian Conference On Language & Social Sciences Abstract Book,* 166-167.

Dawson, I. (2007). Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-22.

Demir, Ö. ve Acar, M. (2002). *Sosyal bilimler sözlüğü.* Ankara: Vadi.

Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasıan journal of Educational Research,* 19, 155-163.

Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2012). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed),*Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi.* Ankara: Pegem A.

Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi.* Ankara: Pegem A.

Gökkaya, A.K.(2001). Sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin (lisans) tarih bilinci üzerine bir anket değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2),* 231-244.

Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M.(1997). *Learning To Teach History in The Secondary School.*London: Routledge.

Hodkinson, A., J. (2003). *Primary Children's Developing Conceptions of Historical Time: Analizing Approaches to Teaching and Learning.* University of Lancester.

Işık, H. (2014). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7* (30), 111-121.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018).*Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).*Ankara

Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Aksaray ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pala, F. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish History Education Journal, 5(1),* ss. 136-156.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online,* 5(2), 87-109.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6),542-548

Sağlam, H. İ., Tınmaz, E.ve Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "zaman ve kronolojiyi algılama" becerisini öğretme deneyimlerine fenomonolojik bir bakış. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi,* 4 (1), 49-66.

Şimşek, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 124-151.

Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. Sınıf öğrencilerine tarihsel zaman kavram yanılgıları (Samsun ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 2018-1044552

2005-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5, 6 ve 7 Sınıf Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi

Bilgin Ünal İBRET

Kastamonu Üniversitesi, bibret@kastamonu.edu.tr

Maksut ÖNLEN

MEB, maksutonlen@gmail.com

Özet

Eğitim faaliyetlerinin belli bir düzen içerisinde ve ülke genelinde fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi öğretim programları ile sağlanabilmektedir. Öğretim programları, ülke genelindeki okullarda derslerin ortak temeller üzerinde yürütülmesini sağlamaktadır. Öğretim programlarının, zamanın ruhuna, bilimsel ve teknolojik gelişimlere uygun olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak 2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programı hazırlanmıştır. 2018 yılında sosyal bilgiler dersinin zamanın ruhuna uygun hale getirilmesi için sosyal bilgiler öğretim programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında, 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımların yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanımlar yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiş, kazanımların hangi düzeyde olduğu ile ilgili sayısal veriler tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Yenilenen BloomTaksonomisi'ne göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların genel olarak "Hatırlama, Anlama ve Uygulama" aşamalarına denk geldiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Yenilenen Bloom Taksonomisi

The Comparatıve Analysıs of 2005-2018 Socıal Studıes Currıculum of 5th, 6th and 7th Grade Acquısıtıons Accordıng to New Bloom Taxonomy

Summary

Carrying out the educational activities in a certain order and arranging the equality of opportunities in a country can be achieved by teaching curriculum. The curriculum provides that the courses in schools are conducted on a common basis. Teaching curriculum needs to be changed and developed in accordance with scientific and technological developments in the spirit of time. Social sciences curriculum was prepared in 2005 in accordance with the constructivist education concept. In 2018, some changes have been made to the social studies curriculum in order to make social studies lessons fit the spirit of time. Within this research, a comparative analysis of acquisitions in 2005-2018 social studies curriculum was conducted according to renewed Bloom Taxonomy. Document analysis method was used in the research. The acquisitions in social studies curriculum were examined according to renewed Bloom Taxonomy. Digital data about the level of acquisitions were tabulated and interpreted. According to the renewed Bloom Taxonomy, it has been understood that the acquisitions in the 2005 and 2018 social studies curriculum are generally balanced to the steps of Remembering, Understanding and Practicing.

Keywords: Social Studies, Social Studies Curriculum, New Bloom Taxonomy

Giriş

Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayarak, yaşanılan devrin gereği olan gelişimleri gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin çağdaş, modern ve güncel olması gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin güncelliklerini koruması ise devamlı yenilenen, zamanın ruhunu ve ihtiyaçlarını içinde barındıran öğretim programları vasıtasıyla olmaktadır.

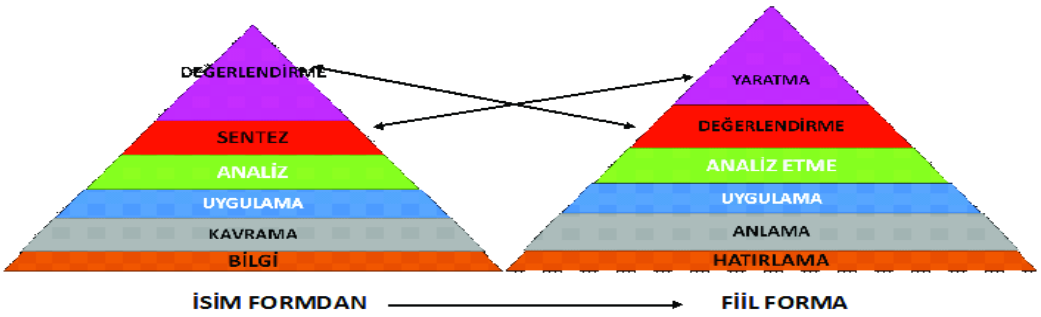
Yapılandırmacı anlayış ile hazırlanan yeni programlar öğrencilerin öğrenme ortamına zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımını gerektirmektedir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevaplar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir (Çalışkan, 2011).

Öğretim programları, amaçlardan, amaçlara uygun kazanımlardan ve kazanımlara yönelik ölçme-değerlendirmeden oluşmaktadır. Öğretim programlarında kazanımların belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç haline gelmiştir. Bu taksonomilerin en önemlilerinden biri de Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisidir (Bümen, 2006).

Bloom taksonomisi, gelişen ve değişen dünyaya ve eğitim-öğretim yaklaşımlarına uyum sağlamak için revize edilmesi gerekti. Bloom taksonomisi, Bloom'un öğrencileri ve meslektaşları tarafından 2001 yılında yenilenmiştir.

Bloom ve arkadaşlarının yapmış oldukları sınıflandırmanın yapılandırmacı yaklaşımın ölçülmesini ön gördüğü üst düzey bilişsel becerileri, tam olarak ölçemediği görülmüştür. Bloom taksonomisini öğrenci merkezli müfredatların istediği üst düzey bilişsel becerileri sınıflandırabilecek şekilde düzenlemek amacıyla Bloom'un hazırlamış olduğu taksonomi Krathwohl ve arkadaşları tarafından 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Yenilenen Bloom taksonomisinin aşamaları yapılan revizyon sonucunda isim formundan, fiil formuna geçişi sağlanmış; "değerlendirme" aşaması bir alt aşamaya çekilmiş, "sentez" aşaması ise en üst basamağa "yaratma" ismiyle değiştirilerek fiil formuna sokulmuştur. Yenilenen Bloom Taksonomisi şekil 1'de olduğu şekliyle son halini almıştır.



Şekil 1. Yenilenen Bloom Taksonomisi, Kaynak: https://www.enocta.com/blog/ogrenmede-yeni-boyut-yeni-bloom-taksonomisi/

Programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi bağlamında Bloom Taksonomisi önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 2005 ve 2018 yılarında hazırlanmış Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan kazanımların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre karşılaştırmalı analizini yaparak, programların kazanım boyutundaki değişimini ve gelişimini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada, 5 - 6 ve 7. sınıf düzeyi için 2005 – 2018 yıllarında hazırlanmış Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının kazanımları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu araştırmamızda tarama modeli uygulanmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2009: 77). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelenirken elde edilen belgeler bu programların kazanım boyutlarının karşılaştırmalı analizine olanak vermiştir. Analiz sonucunda Bloom Taksonomisine göre

programlardaki gelişmeler ve eksik görülen yerler tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan programlar karşılaştırmalı bir şekilde doküman analizi ile betimlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu amaç ile yapmış olduğumuz araştırmada gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan oluşabilmekte ve bu doğrultuda örneklem olarak belirlenen ölçütü karşılayan örneklem alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Kullanmış olduğumuz bu yönteme uygun olarak araştırmada kullanılan veri kaynağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programları ölçüt örneklem kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Yapmış olduğumuz araştırmada 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi Öğretim programlarının karşılaştırmalı doküman incelemesi yapılmıştır. Çepni' ye (2007) göre doküman incelemesi sürecinde araştırmacı, öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatli bir şekilde okur, gerekli olabilecek notları alır ve alınan bu notlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda verilerin çözümlenme sürecinde, 2005 ve 2018 yıllarına ait Sosyal Bilgiler Öğretim programlarının 5 – 6 ve 7. sınıf düzeyi kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bulgular kısmında ortaya konmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler dersi 2005 – 2018 öğretim programları 5 – 6 ve 7. Sınıf düzeyi kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiş ve elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak analiz edilirken ilk olarak öğrenme alanları karşılaştırılmış ve öğrenme alanlarında gerçekleşen değişim Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğrenme Alanları

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ALANLARI		
No	**2005**	**2018**
1	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum
2	Kültür ve Miras	Kültür ve Miras
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bilim, Teknoloji ve Toplum
5	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Etkin Vatandaşlık
7	Güç, Yönetim ve Toplum	Küresel Bağlantılar
8	Küresel Bağlantılar	

Tablo 1 incelendiğinde ilk olarak dikkat çeken değişim, öğrenme alanları sayısının 2005 yılında 8 iken 2018 yılında bu sayı 7'ye indirilmiştir. "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanının "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı ile yer değişimi gerçekleşmiştir. Programdaki bir diğer değişim ise "Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler" öğrenme alanı ile "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanları "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı adı altında birleştirilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Durumu

	Hatırlama		**Anlama**		**Uygulama**		**Analiz Etme**		**Değerlendirme**		**Yaratma**	
	2005	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**
Birey ve Toplum	1	1	3	2	-	1	-	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	2	1	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	1	5	3	-	1	-	-	-	-	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	-	4	3	-	2	-	-	-	-	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	3	1	4	4	-	1	-	-	-	-	-	-
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Güç, Yönetim ve Toplum	1	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	3	-	3	3	-	1	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	**14**	**4**	**31**	**22**	**1**	**7**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf kazanımlarının öğrenme alanı ve Bloom Taksonomisine göre durumu incelenmiş ve Tablo 2'de belirtilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, 5. sınıfta 2005 yılında "Uygulama" düzeyinde 1 kazanım yer alırken 2018 yılında 7 kazanımın yer aldığı görülmektedir. "Hatırlama" ve "Anlama" düzeylerindeki kazanım sayıları 2018 yılında 2005 programına göre azalmıştır. Bu azalmanın önemli sebeplerinden birinin genel kazanım sayılarındaki azalma ve diğerinin ise "Uygulama" aşamasındaki kazanım sayılarında artış olduğu anlaşılabilmektedir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Durumu

	2005		**2018**	
	f	**%**	**f**	**%**
Hatırlama	14	30	4	12
Anlama	31	68	22	67
Uygulama	1	2	7	21
Analiz Etme	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-
TOPLAM	46	100	33	100

Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sayısal durumu Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'teki verilere göre öğretim programında 2005 yılında 46 kazanım varken, 2018 yılında kazanım sayısı 33'e indirilmiştir. 2005 yılında "Uygulama" basamağındaki kazanım oranı % 2, 2018 yılında aynı basamaktaki kazanım oranı %21 olmuştur. 2005 yılında "Hatırlama" basamağındaki kazanım oranı % 30'dan, 2018 yılında % 12 'e düşmüştür. Bu da programdaki kazanımların Bloom Taksonomisine göre daha üst bilişsel beceri düzeyine taşınmak istendiğini göstermektedir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğrenme Alanları

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ALANLARI		
No	**2005**	**2018**
1	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum
2	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras
3	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bilim, Teknoloji ve Toplum
5	Küresel Bağlantılar	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6	Güç, Yönetim ve Toplum	Etkin Vatandaşlık
7	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Küresel Bağlantılar

Sosyal bilgiler dersi 6. Sınıf öğrenme alanları 2005 – 2018 yılları arasında karşılaştırılmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4' e göre 2005 yılındaki "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanının ismi "Etkin Vatandaşlık" olarak değiştirilmiştir. 2018 yılında "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ile "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının yeri değiştirilmiştir. Ayrıca 2018 yılında "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı 4. sıraya, "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı 7. sıraya, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı 5. sıraya alınmıştır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Durumu

	Hatırlama		**Anlama**		**Uygulama**		**Analiz Etme**		**Değerlendirme**		**Yaratma**	
	2005	2018	2005	2018	2005	2018	2005	2018	2005	2018	2005	2018
Birey ve Toplum	2	-	3	4	1	1	-	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	3	1	6	4	-	-	-	-	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	1	5	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	-	3	3	-	1	-	-	-	-	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-	-	4	4	2	2	-	-	-	-	-	-
Güç, Yönetim ve Toplum / Etkin Vatandaşlık	-	1	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	1	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	**10**	**3**	**30**	**27**	**3**	**4**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf kazanımlarının öğrenme alanı ve Bloom Taksonomisine göre durumu incelenmiş ve Tablo 5'te belirtilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, 6. sınıfta 2005 yılında "Uygulama" düzeyinde 3 kazanım yer alırken 2018 yılında 4 kazanımın yer aldığı görülmektedir. "Hatırlama" ve "Anlama" düzeylerindeki kazanım sayıları 2018 yılında 2005 programına göre azalmıştır. Bu azalmanın önemli sebeplerinden birisinin genel kazanım sayılarındaki azalma olduğu anlaşılabilmektedir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Durumu

	2005		2018	
	f	**%**	**f**	**%**
Hatırlama	10	23	3	9
Anlama	30	70	27	80
Uygulama	3	7	4	11
Analiz Etme	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-
TOPLAM	**43**	**100**	**34**	**100**

Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sayısal durumu Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'daki verilere göre öğretim programında 2005 yılında 43 kazanım varken, 2018 yılında kazanım sayısı 34'e indirilmiştir. 2005 yılında "Uygulama" basamağındaki kazanım oranı % 7, 2018 yılında aynı basamaktaki kazanım oranı %11 olmuştur. 2005 yılında "Hatırlama" basamağındaki kazanım oranı % 23'ten, 2018 yılında % 9'a düşmüştür. 2005 yılındaki "Anlama" basamağındaki kazanım oranı %70'ten, 2018 yılında aynı basamaktaki kazanım oranı %80 olarak tespit edilmiştir. Bu da, 5.sınıf kazanımlarında yapılmaya çalışılan, programdaki kazanımların Bloom Taksonomisine göre daha üst bilişsel beceri düzeyine taşınmak istenmesi hedefinden 6. sınıf düzeyinde uzak kalındığını göstermektedir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğrenme Alanları

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ALANLARI		
No	**2005**	**2018**
1	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum
2	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras
3	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bilim, Teknoloji ve Toplum
5	Küresel Bağlantılar	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6	Güç, Yönetim ve Toplum	Etkin Vatandaşlık
7	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Küresel Bağlantılar

Sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf öğrenme alanları 2005 – 2018 yılları arasında karşılaştırılmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7'ye göre 2005 yılındaki "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanının ismi "Etkin Vatandaşlık" olarak değiştirilmiştir. 2018 yılında "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ile "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının yeri değiştirilmiştir. Ayrıca 2018 yılında "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı 4. sıraya, "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı 7. sıraya, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı 5. sıraya alınmıştır.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğrenme Alanı ve Bloom Taksonomisine Göre Sayısal Durumu

	Hatırlama		**Anlama**		**Uygulama**		**Analiz Etme**		**Değerlendirme**		**Yaratma**	
	2005	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**	**2005**	**2018**
Birey ve Toplum	2	-	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-
Kültür ve Miras	1	1	7	4	-	-	-	-	-	-	-	-
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	1	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	1	4	4	1	1	-	-	-	-	-	-
Güç, Yönetim ve Toplum / Etkin Vatandaşlık	1	2	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Küresel Bağlantılar	2	1	2	2	-	1	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	**10**	**6**	**28**	**21**	**1**	**4**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kazanımlarının öğrenme alanına ve Bloom Taksonomisine göre durumu incelenmiş ve Tablo 8'de belirtilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, 7. sınıfta 2005 yılında "Uygulama" düzeyinde 1 kazanım yer alırken 2018 yılında 4 kazanımın yer aldığı görülmektedir. "Hatırlama" ve "Anlama" düzeylerindeki kazanım sayıları 2018 yılında 2005 programına göre azalmıştır. Bu azalmanın önemli sebeplerinden birinin genel kazanım sayılarındaki azalma ve diğerinin ise "Uygulama" aşamasındaki kazanım sayılarında artış olduğu anlaşılabilmektedir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğrenme Alanları

	2005		2018	
	f	**%**	**f**	**%**
Hatırlama	10	25	6	19
Anlama	28	72	21	68
Uygulama	1	3	4	13
Analiz Etme	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-
TOPLAM	**39**	**100**	**31**	**100**

Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sayısal durumu Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'daki verilere göre öğretim programında 2005 yılında 39 kazanım varken, 2018 yılında kazanım sayısı 31'e indirilmiştir. 2005 yılında "Uygulama" basamağındaki kazanım oranı % 3, 2018 yılında aynı basamaktaki kazanım oranı %13 olmuştur. 2005 yılında "Hatırlama" basamağındaki kazanım oranı % 25'ten, 2018 yılında % 19'a düşmüştür. Ayrıca 2005 yılında "Anlama" basamağındaki kazanım oranı % 72'den, 2018 yılında % 68'e düşmüştür. Bu da programdaki kazanımların Bloom Taksonomisine göre daha üst bilişsel beceri düzeyine taşınmak istendiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında, 2005 ve 2018 yıllarında hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde kazanımları karşılaştırmalı olarak Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen verilere göre, 2005 yılındaki kazanım sayıları 2018 programında tüm sınıf seviyelerinde azaltılmıştır. Kazanım sayıları azaltılarak daha sade ve anlaşılır bir program yapma gayreti göze çarpmaktadır. Kazanım sayıları, 5. sınıf düzeyinde 2005 yılında 46'dan 2018 yılında 33'e, 6. sınıf düzeyinde 2005 yılında 43'ten 2018 yılında 34'e, 7. sınıf düzeyinde 2005 yılında 39'dan 2018 yılında 31'e düşürülmüştür.

Araştırma sonucunda 5. ve 7. sınıf düzeylerinde kazanımların daha üst bilişsel beceri düzeylerine taşınmak isteği tespit edilmesine rağmen, 6. sınıf düzeyinde bu çabanın yetersiz kaldığı görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 2005 yılında % 2 olan "Uygulama" basamağı kazanım oranı 2018 yılında % 21 olmuştur. 7. sınıf düzeyinde 2005 yılında % 3 olan "Uygulama" basamağı kazanım oranı 2018 yılında % 13 olmuştur. 6. sınıf düzeyinde ise 2005 yılında % 7 olan "Uygulama" basamağı kazanım oranı 2018 yılından % 11 olmuştur. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere 6. sınıf düzeyinde "Uygulama" basamağı kazanım oranındaki artışın yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Bümen (2006) çalışmasında ülkemizde üst bilişsel bilgi içeren hedef ifadelerine programlarda yeteri kadar yer verilmediği sonucuna varmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada Bümen'in (2006) çalışmasına uygun olarak özellikle 6. Sınıf düzeyindeki kazanımlarda üst bilişsel ifadelerin yetersiz kaldığı görülmekte, 5 ve 7. sınıf düzeyinde 2005 programına kıyasla 2018 programında üst bilişsel ifadelerin yer aldığı kazanım oranlarının arttırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

Eroğlu ve Kuzu (2014) yapmış oldukları çalışmada "analiz etmek" "değerlendirmek" ve "sentez yapmak/yaratmak" düzeyinde kazanım olmadığını belirtmiştir. Eroğlu ve Kuzu (2014) tarafından ulaşılan bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışma kapsamında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında "analiz etmek" "değerlendirmek" ve "sentez yapmak/yaratmak" düzeyinde kazanım ifadesi tespit edilememiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar bağlamında şu öneriler sunulmaktadır:

- Sosyal Bilgiler Öğretim Programının hazırlanması sürecinde, kazanımların daha üst bilişsel basamakları destekler nitelikte olmasına dikkat edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Farklı ülkelerdeki Sosyal Bilgiler Programlarında yer alana kazanımlar Bloom Taksonomisine göre incelenebilir ve Türkiye'de uygulanan program ile karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma ile programımızın Bloom Taksonomisine göre yeri daha net ortaya koyulabilecektir.

Kaynakça

Ayvacı, H.Ş., Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), s: 13 - 25

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.,

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-131.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014) Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının Ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education,* 1(1), 72-80

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Taksonomi Şekli: https://www.enocta.com/blog/ogrenmede-yeni-boyut-yeni-bloom-taksonomisi/

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Beşik Ulemalığından Günümüze Eğitim Elitizasyonu ve Akademisyenliğe Bir Bakış

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Mertol

Süleyman Demirel Üniversitesi, huseyinmertol@sdu.edu.tr

Öğretim Görevlisi Dr. Şengül Büyükboyacı

Süleyman Demirel Üniversitesi, sengulbuyukboyaci@sdu.edu.tr

Eda Algül

Süleyman Demirel Üniversitesi, edaalgül@gmail.com

Özet

Fatih ve Kanuni dönemlerinde açılan medreselerde eğitimin yanı sıra bilim alanında da eğitim veriliyordu. Bu durum Osmanlı'nın duraklama dönemine kadar devam etmiş, duraklama dönemine girildiğinde sadece dini eğitim verilmeye başlanınca bilim ve eğitim alanında geride kalınmıştır. İlmiye sınıfında meydana gelen adam kayırma, rüşvet gibi olumsuz durumlar eğitim sisteminde bozulmalara neden olmuştur. Osmanlı gerileme döneminde devlet hem askeri hem de sivil eğitim kurumlarında reform çabaları çok fazla olumlu sonuç vermemiştir. "***Beşik Ulemalığı***" ortaya çıkmış ve medreseler akli ilimleri göz ardı ederek çağ dışı eğitim sistemlerini uygulamaya devam etmişlerdir. Böylece birbirine zıt düşünen iki insan tipi Osmanlı toplumunda görülmeye başlanmıştır. Modern eğitim kurumlarından mezun öğrencilerle Medrese mezunları arasında görüş ve davranış farklılıkları toplumda ikililik meydana getirmiştir. Beşik ulemalığı der ki; Âlim'in oğlu âlimdir. Bizde dedik ki "*ne yani babası âlim ise hiç olma ihtimali yok mu oğlu zalim*". 16. yüzyılın ortalarında adının varlığından söz edilen fakat kendisi ortada olmayan medreselere kayırma yoluyla birçok kişi müderris atanmaya başlandı. Devlet adamları, nüfuzlu kişiler ve müderrislerin oğullarına da daha çocukken müderris unvanı veriliyor, bunlar bir medreseye atanmış gösterilerek o medresenin gelirlerinden geçimleri sağlanmış oluyordu. Toplumda böylelerine, alay etmek için "***beşik uleması***" denirdi. Cumhuriyet dönemi ile birlikte eğitim de fırsat eşitliği sağlanmaya çalışıldı. Fakat günümüze kadar gelen süreçte dahi, fırsatları görünürde eşit görülen akademisyen adaylarının aile bireylerinde akademisyen olanlar daha çabuk ilerleyip daha farklı yollarla üniversitelere akademisyen olarak alınmaya, bu da beşik ulemalığından günümüze gelen eğitim elitlerini oluşturmaya başladı. Bu çalışmada, günümüzde birçok eğitim elitlerinin çalıştığı kurumlar olan üniversitelerde, beşik ulemalığının etkilerinin devam edip etmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi örneklem olarak seçilmiştir. Bu üniversitede görevli akademisyenlerin görüşlerini almak amacıyla anket uygulanmıştır. Anket yoluyla akademisyenlerin bu mesleği seçme nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ankete verilen cevapların yüzdelikleri hesaplanarak, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Üniversitede görevli bazı akademisyenlerle mülakat yapılarak görüşlerini alınmıştır. Ülkemizde çeşitli gazetelerde yer alan akademik ilanların incelemelerini

yapılarak yorumlanmıştır. Örnek olay incelemeleri ile çalışma desteklenmiştir. Sonuç olarak saygın bir meslek olan akademisyenliğin çalışan, araştıran ve emek sarf eden her bireyin ulaşması gereken hak olduğu ve eğitimin bir sınıf ya da zümreye ait olmasının bilimsel çalışmalara yarar sağlamayacağı görüşüne ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyenlik, Eğitim, Beşik Ulemalığı, Medrese

An Overview of Education Elitıation and Academia From Cradle Ulema to The Present Day

Summary

During the Fatih and Kanuni periods, education was provided in the field of science as well as education in the medreses. This situation continued until the standstill period of the Ottoman Empire, and when the period of stagnation was entered, only religious education was started to be left behind in the field of science and education. Negative situations such as favoritism and bribery in the classroom have caused deterioration in the education system. During the decline of the Ottoman Empire, efforts to reform the state, both military and civilian educational institutions, did not yield much positive results. The "Cradle of the Ulema" emerged and the mederese continued to apply the outdated educational systems by ignoring their mental sciences. Thus, two types of people who think opposite to each other have begun to appear in the Ottoman society. Differences in attitudes and behaviors among graduates of modern education institutions and medrese graduates have brought duality. The cradle Ulema says: The son of Âlim is Âlim. We said, "What if his father is a scholar, there is no possibility of him being a cruel son". In the mid-sixteenth century, many people began to be appointed professors in favor of the medrese who were mentioned in the presence of the name but were not in the middle of it. Statesmen, influential people and the sons of the professors were also given the title of a teacher who had been a child, and they were shown to be assigned to a medal so that their income could be earned. In society he called it "cradle of cradle" to mock. Together with the Republican era, equal opportunities in education were tried to be provided. But even in the process of coming up to daylight, academicians in family members of academical candidates whose opportunities are seen as seemingly equal began to move more quickly and become academicians in universities in different ways, which started to form daily education elites from the cradle. I n this study, it is aimed to show whether the effects of cradle wear are continuing in the universities, which are the institutions which many educational elites work today. One of the University in Black Sea Region was chosen as a sample. A questionnaire was applied in order to get the views of the academicians who worked in University. Through the questionnaire, the reasons why scholars have chosen this profession have been tried to be revealed. The percentages of the responses to the questionnaire were calculated, analyzed and interpreted. In addition, interviews were held with some academicians in University within the scope of oral history study. The academic advertisements in various newspapers in our country have been reviewed and interpreted. Study with case studies has been supported. As a result, it has been reached that academicians who are respected professions are entitled to every employee who is working, researching, and laboring, and that belonging to a class or a training school will not benefit scientific work.

Keywords: Scholarship, Education, Cradle Ulema, Medrese

Giriş

Osmanlı eğitim sisteminde kişilerin sistem üzerindeki etkisi tartışılmaz. Normal şartlar altında her medreseye bir müderrisin atandığı Osmanlı eğitim kurumlarında müderrisler, medreselerin adeta her şeyidirler. Her hangi bir medreseden mezun olan kimseye "hangi okuldan mezun oldun?" sorusu değil, "kimden okudun?" sorusu sorulur ve referans olarak müderrislerin isimleri kabul görürdü (Uzunçarşılı,1984, s.12). Böyle bir durumda bilim adamlarının çocuklarının eğitim çevresinde yetişmeleri sebebiyle sıradan insanlara oranla bir adım önde olmaları bir gerçektir. Ancak aslında avantaj gibi görünen bu durumun zamanla dezavantaja dönüştüğü, bilim dünyası içinde ulema ailelilerinin belli görevleri uzun yıllar boyunca ellerinde tuttukları, ulema çocuklarının da âlim

sayıldıkları, adeta kapalı bir hiyerarşik düzenin hâkim olduğu, bunun da sisteme ve bilimsel çalışmalara istenilen katkıyı sağlayamadığı anlaşılmaktadır (Karademir, 2008, s.29).

Müderrislerin medreseler ve dolayısıyla Osmanlı bilim dünyası için hayati öneme sahip olması nedeniyle, sistemin değişimini anlamada ilk referans olarak kabul edilmesi gerekir. Dolayısıyla müderrisin izleyeceği eğitim metot ve teknikleri, disiplin ve adalet anlayışı, sosyal ve bilimsel beceri ya da becerisizlikleri aynı oranda o müderrislerin görev yaptıkları medreselere de yansıyacaktır.

1. Medreselerin Tarihi Süreç İçerisindeki Gelişimi

Medreselerin tarih içerisindeki gelişimini, İslam tarihinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin başladığı tarihe kadar götürebiliriz. Medreselerin resmi bir teşekkül olarak devlet eliyle kurulması ancak X. asırda Karahanlılar (840/1211-2) döneminde gerçekleşmiştir (Atçeken, 1998, s.189). İlk olarak Karahanlı hükümdarı Aslan Gazi Tafgaç Han (v. 1035) tarafından Merv'de bir medrese kurulmuş ve vefatında da oraya defnolunmuştur (Baltacı, S., 1979, s.5).

Daha sonra devlet kuran Büyük Selçuklular döneminde ünlü devlet adamı Nizamülmülk (1018-1092) tarafından genel bir öğretim kurumu olarak Bağdat'ta açılan ve "Nizamiye medreseleri" yükseköğretim düzeyinde Türklerin İslam dünyasına kazandırdıkları eğitim-öğretim kurumlarının öncülüğünü yapmıştır (Unat, 1964,s.3). Medreselerin geniş anlamda devlet aracılığı ile kurularak teşkilatlanması ve masraflarının vakıflar tarafından karşılanarak öğretimin parasız olması Selçuklular'ın eseridir denilebilir (Kazıcı, 1995, s.48).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise medreselerin sayısı giderek artmıştır. Osmanlı medreselerinde yaklaşık 12 yıl boyunca devam eden eğitim süresince öğrenci, okul ya da sınıf geçmez, bunların yerine kitap okur ve onu geçerdi. (Özyılmaz 2002, s.11). İlk dönemlerden itibaren Osmanlı medreselerinde ağırlıklı olarak tefsir, hadis, fıkıh (İslam hukuku), akâid (inanç meseleleri), kelâm (İslam Felsefesi), mantık ve dini ilimler, ayrıca bu derslerin anlaşılmasına yardımcı olacak Arapça dilbilgisi eğitimi verilirdi. (Unan 1999, s.155) Ayrıca cüz'iyât adı verilen hesap, hendese (Matematik), hey'et (Astronomi) ve hikmet (felsefe) dersleri de verilirdi. (Pedersen 1997, s.75). Medreselerin eğitim kadrosunun başında müderrisler geliyordu. Bu günkü Profesör görevinde oldukları kabul edilen müderrisler, medrese teşkilatının bel kemiği idi. Genelde medreselerde bir müderris bulunurken büyük medreselerde birden fazla müderris bulunabilirdi. İyi yetişmiş bir müderris olmak isteyenler ayrıca meşhur âlimlerden ders alırlardı. Tüm müderrisler XVI. asra kadar kazaskerler tarafından atanırken bu tarihten sonra, Hâriç medreselerinin üstündeki medreselere dair atamalarda şeyhülislamlar söz sahibi oldular. (Uzunçarşılı 1984, s.77).

Teorik olarak medreselerin ortaya çıkışı ve Osmanlı medreselerini ana hatlarıyla bu şekilde tanıdıktan sonra bu kurumların eğitim sisteminin dayandığı temel dinamikleri ve bu dinamiklerde özellikle XVI. yüzyıl ve hemen sonrasında yaşanan değişimlere bakılabilir. Zira bu amaçla yapılacak bir bakış Osmanlı medreseleri üzerinde tartışılan, kimilerine göre "değişim", kimilerine göre "gerileme" olarak adlandırılan sorunun da daha yakından anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

1.1.Osmanlı Medreselerinde XVI. Yüzyılda Yaşanan Değişim ya da Durağanlaşma Sürecinin Sebepleri

Osmanlı bilim adamaları daha kuruluş yıllarından itibaren siyasi çevreler ile sıkı ilişki içerisinde idiler (Erşahin, 2005, s.1). Devletin genişlemesi ve gelişmesi esnasında bilim bir araç olarak kullanılmış, bilim dünyası da yaşanan ekonomik ve kültürel gelişmelerden olumlu olarak etkilenmiştir. Ancak başlangıçta temelleri sağlam bir şekilde atılan padişah-ulemâ yakınlaşması beklenmedik sorunları da beraberinde getirmiştir.

Gerçekten de ulema-saray ilişkileri zamanla değişik bir boyuta kayarak, başlangıçta, yeni kurulan devletin fikrî olarak homojen bir yapıda tutulması için pratik faydalarına ihtiyaç duyulan bilim adamları, devlet mekanizması içerisinde giderek etkin bir konuma gelmeye başlamışlardır. Öyle ki bu durum II. Murat devrinde (1421- 1451) alenî olarak ortaya çıkmış, padişahların "himâye" politikası altında giderek nüfuz kazanan ulemâ sınıfı bu dönemde resmen imtiyazlı bir sınıf haline gelmiştir. "Mevâlizâde Kanunu" ile bir ulemâ ailesi olan Molla Fenârî ailesine ve çocuklarına geniş haklar ve imtiyazlar tanınmıştır. Bu şekilde bazı ulema aileleri uzun süre adeta bilimsel hiyerarşiyi tekellerine aldılar. Örneğin 1703- 1839 arası Dürrizadeler, Ebu- İshakzadeler ve Feyzullahzadeler şeyhülislamlık ve kadılık makamlarını elde etmede oldukça etkili oldular. Bunda ulema aileleri müsadereden kaçınmak için kendi çocuklarının da ilmiye de ilerlemelerini sağlamaya çalışmalarının rolü büyük olmuştur. Ayrıca bu tekelcilik anlayışına sahip ulema, İstanbul doğumlu olmayan ve kendilerinin onaylamadığı kişilerin bilimsel hiyerarşide ilerlemelerine engeller koymaktan da geri durmadılar (Zilfi 1983, s.320-334-362). Aslında bu içe kapanma durumu sadece ilmiyede değil sarayın diğer üst kademelerindeki resmi görevlerde de yaşanmakta idi. Bab-ı Âli'de çeşitli resmi görevlerde yükselmede de iltimas, intisap ve akrabalık ilişkileri önemli avantajlar sağlıyor idi (Shinder 1973, s. 228). Bu ailenin mensupları bilimsel hiyerarşide ilerlerken hiçbir zorlama ile karşılaşmayıp, kayırılmışlardır. (İpşirli 1999, s.74). Böylece medreseler içinde müderris atamalarında oldukça önemli olan ehil kimselerin hak ettikleri görevlere atanmaları usulü aşınmaya başlamıştır. Bu anlamda II. Bayezid zamanında (1481- 1512) kayırma, koruma manasında kullanılan "iltimas" adı verilen bir usul etkili olmaya başlamıştır. Bilimsel hiyerarşide bizzat padişahların koruması altında usulsüz tayin ve terfiler sıkça yapılır olmuştur. (Uzunçarşılı 1984, s.68).

Osmanlı devlet sisteminin kuruluşunda en önemli özelliklerden biri olan liyâkat anlayışı merkezde böyle aşınmaya başlayınca bunun etkisi giderek daha aşağılara yayılmıştır. Günümüzün profesörleri olarak kabul edilen müderrislerin bu görevi elde edebilmede aşmaları gereken şartlar ve bu amaçla takip edilen zorlu yol dikkate alındığında, müderris payesine erişmenin hiç de kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Normal düzene göre bir medrese talebesi Haşiye-i Tecrid medresesinden başlayarak Hariç-Dâhil-Sahn-Süleymaniye medrese silsilesini takip ederek diploma alır, müderrislik veya kadılık almak için sıra beklerdi. Ancak bu usul 1598 yılından itibaren bozulmaya başlamış, mülâzemetler para ile satılır hale gelmiştir. Hatta kimi zaman şeyhülislam oğulları sözü edilen kanunların koruması altında mülâzemet bile beklemeden müderris olarak atanmışlardır. (Uzunçarşılı 1984, s.45- 48) Burada belirtilen tarih oldukça dikkat çekicidir. Bu tarih Osmanlı toplumsal düzeninin çatırdamaya başladığı ve adına Celâlî İsyanları denilen olayların meydana geldiği bir döneme rastlamaktadır.

Osmanlı eğitim sisteminde kişilerin sistem üzerindeki etkisi tartışılmaz. Normal şartlar altında her medreseye bir müderrisin atandığı Osmanlı eğitim kurumlarında müderrisler, medreselerin adeta her şeyidirler. Her hangi bir medreseden mezun olan kimseye "hangi okuldan mezun oldun?" sorusu değil, "kimden okudun?" sorusu sorulur ve referans olarak müderrislerin isimleri kabul görürdü (Uzunçarşılı,1984, s.12). Böyle bir durumda bilim adamlarının çocuklarının eğitim çevresinde yetişmeleri sebebiyle sıradan insanlara oranla bir adım önde olmaları bir gerçektir. Ancak aslında avantaj gibi görünen bu durumun zamanla dezavantaja dönüştüğü, bilim dünyası içinde ulema ailelilerinin belli görevleri uzun yıllar boyunca ellerinde tuttukları, ulema çocuklarının da âlim sayıldıkları, adeta kapalı bir hiyerarşik düzenin hâkim olduğu, bunun da sisteme ve bilimsel çalışmalara istenilen katkıyı sağlayamadığı anlaşılmaktadır (Karademir, 2008, s.29). Beşik Ulemalığı da denilen bu hak ve imtiyazların genişletilmesi neticede medreselerde eğitim ve öğretimin kalitesinin düşmesine ve ulemalık mesleğine yarar yerine zarar vermiştir.

2. Beşik Ulemalığı ve Beşik Ulemalığının Günümüze Yansımaları

Ulema; şeyhülislamlık, müderrislik, kazaskerlik, kadılıklar, medreseler, vakıflar, Nakibü'l esraflık gibi müesseseler aracılığı ile yürütme, yargı, eğitim, beledi hizmetler gibi çok geniş alanlarda hizmet edebilmekteydi. Diğer taraftan camiler aracılığı ile siyasi merkez ile halk arasında bir bakıma mekanizma işlevi görüyor ve böylelikle sistemin işleyişinde, halka mâl olmasında mühim bir rol oynuyor aynı zamanda da bir denetim mekanizması işlevi görüyordu (Mardin, 2005, s.177).

Ulemalar yani müderrisler en son medrese olan Sahn-ı Semân medresesi için imtihan olup kazandıkları takdirde bu medreselerden birine terfi edilirlerdi. Bu son müderrisliği bu günkü anlamda profesörlük ile mukayese etmek mümkündür.

Padişah tarafından atanan ve ulemanın en üst temsilcisi sayılan Şeyhülislam, zamanla padişahların meşruluğuna ya da gayr-ı meşruluğuna karar verme yetkisine de sahip olmaya başlamıştır. Fakat bunu yaparken padişahın menfaati göz önüne alınmaktaydı. Bu hususa dikkat etmeyenler bulundukları mevkide kalamıyorlardı (Kara, 2001, s.46).

Osmanlı Devleti'nden önce Şeyhülislamlık üç farklı anlama gelmekteydi. İlk olarak, halkın fikir danıştığı kişilere verilen bir unvan olarak kullanılmıştır. İkincisi, bu unvanla meşhur olan kimselere verilmiştir. Üçüncü olarak da, ifta-fetva ve icazetname vermeye yetkili kişiler için kullanılmıştır.

Daha sonraları ise, Âlimin erkek çocuğu varsa ona babasının maaşı kadar bir maaş daha verilmeye başlanmıştır. Daha çocukken müderris unvanı alır ve bir medreseye atanmış gösterilerek o medresenin tarla, dükkân vs. gibi vakıf gelirlerinden geçimleri sağlanmış olurdu. Toplumda böylelerine beşik uleması denirdi. Bunun ana sebebi, ilmin değerinin ancak âlim tarafından takdir edileceği düşüncesidir. Burada verilen para esas itibariyle çocuğa değil, çocuğunu kendi gibi âlim olarak yetiştirebilmesi için âlimin kendisine verilirdi. O çocuk yetişkin yaşa gelir ve âlim olmazsa maaş kesilirdi. Hatta 18.yüzyılın ilk yarısında iyi eğitim görmemiş ulema oğullarına "bilgisizliklerini örter" düşüncesiyle sakallarını salıvermeleri emredilmiş, bu da alay konusu olmuştur.

İslam düşüncesinin duraklamasının en önemli sebeplerinden biri olarak ulema içinde ortaya çıkan olumsuzluklar gösterilebilir. Nitekim 16. yüzyılın ilk yarısından sonra yazılan eserlerde ulema içindeki olumsuzluklardan şikâyet edildiği görülmektedir. Bu şikâyetlerin en önemlisi ise ulemanın matematik, ilahiyat ve nazari bilimlerine yeterince önem verilmemesi ifade edilmektedir (İpşirli, 2003, s.516). Bunun yanı sıra beşik ulemalığı adı altında yapılan uygulama nedeniyle belirli aileler imtiyazlı konuma getirilmiştir. Bunun sonucunda bu ailelerin nüfuzları artarken, ilmi anlamda yetersizlikleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu da düşünce ve bilim alanında bozulmaları beraberinde getirmiştir.

Beşik ulemalığının her ne kadar sona erdiği, Cumhuriyet dönemi ile eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı söylense de gözle görülür bir değişiklik olmamıştır. Günümüze kadar gelen süreçte fırsatları görünürde eşit görülen akademisyen adaylarının aile bireylerinde akademisyen olanlar daha çabuk ilerleyip daha farklı yollarla üniversitelere akademisyen olarak alınmaya başlanmıştır. Buda beşik ulemalığından günümüze gelen eğitim elitlerini oluşturmaya başlamıştır.

Osmanlı'da ulema ailelerine tanınan imtiyazlar bugün ulemanın modernize olmuş hali olan akademisyenlere tanınmaktadır. Ulemanın medresede yapmış olduğu ayrıcalıklar bugün eğitimin en tepe noktası olan üniversitelerde yapılmaktadır.

Ülkemizde çeşitli gazetelerde bu konuyu ele alan pek çok haber yapılmıştır. Ayrıca Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitede gerçekleşen keyfi yönetim, kamu

kaynaklarının amaç dışı kullanımı ve kadrolaşma iddialarının araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılması için bir komisyon raporu oluşturulmuştur.

3. Elitizasyon ve Eğitim İlişkisi

Elitizm yani seçkincilik, bir elitin veya bir azınlığın yönetmesi gerektiğine inanma veya yönetim işinin bir elit veya azınlık tarafından yapılması anlamına gelmektedir.

Elitizmin önüne geçildiği savunulsa da, öyle olmadığı bilinmektedir. Burada elitizmi bireye indirmek, sadece kişiler üzerinden düşünmek, çok dar anlamda kalabileceği gibi, sorunun üstünün kapanmasını da sağlayacaktır. Elit kesimi, belli ortak menfaatlerden ve karşılıklı anlaşmalardan oluşan birkaç ayrı topluluk olarak düşünmek gerekir. Gövdenin elitizme dayandığı fakat dalların farklı yönlere doğru eğilmesi olarak düşünülebilir. Sonuç olarak, dış görüntü içyapıyı maalesef her zaman göstermiyor. Bunun farkına varmaksa, ancak geç kalındığı zaman mümkün olabiliyor. (Deniz, 2009, s.43).

Belirttiğimiz gibi elitizasyon farklı zümrelere verilen ayrıcalıklardır. Bu ayrıcalık eğitim de verilirse eğitim elitizasyonu ortaya çıkar. Oysaki eğitim herkesin yararlanması gereken bir haktır.

Örneğin aşağıdaki internet yazısına bir bakalım: Prof.Dr. Anıl ÇUBUKÇU diyor ki;

"Ben tıp fakültesine 1983 yılında girdim. Yukarıda söz ettiğim kriterlere göre hiçbir torpilim bulunmadığı için tıp fakültesinde ihtisas yapma şansımın hiç olmadığını düşünürken bir mucize oldu; Eylül 1987'de TUS başladı. Üniversite kliniklerinde büyük kıyamet koptu. Çünkü oyuncakları ellerinden alınıyordu. "Çalışacağımız insanların seçimini yapmak bize nasıl yasaklanır?", diyorlardı. Bu seçimi o güne dek adil bir şekilde yapmış olsalardı TUS'a gerek kalmayacağını hiç düşünmüyorlardı. TUS'dan önce torpillilerin, hoca yakınlarının, beyaz Türklerin ihtisas yaptığı üniversite kliniklerine "halk çocukları" girmeye başladı. O tarihten itibaren Türkiye'de uzman hekim kalitesi de giderek arttı. Kerameti kendinden menkul uzman hekimlerin yerini yavaş yavaş okuyan, bu işi hak eden insanlar almaya başladı. Ben de bu şansı sanırım iyi kullandım ve bu ülkenin en iyi genel cerrahi kliniklerinden birisinde ihtisas yaptım."

4.Yöntem

4.1. Araştırmanın Amacı

Cumhuriyet dönemi ile birlikte eğitim de fırsat eşitliği sağlandı. Fakat günümüze kadar gelen süreçte dahi fırsatları görünürde eşit görülen akademisyen adaylarında aile bireylerde akademisyen olanlar daha çabuk ilerleyip daha farklı yollarla üniversitelere akademisyen olarak alınmaya başlandı. Buda beşik ulemalığından günümüze gelen eğitim elitlerini oluşturmaya başladı. Bu amaç doğrultusunda

eğitimden yararlanmanın herkesin temel hakkı olduğunu vurgulamak ve kaliteli eğitimin kaliteli eğitimciden geçtiğini vurgulamak adına bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

4.2. Araştırmanın Önemi

Bu alanda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması ve eğitimin bir ulusun ve ülkenin geleceğinde önem teşkil etmesi açısından çalışma oldukça önemlidir. Aynı zamanda kamu kaynaklarının kötüye kullanılmasından eğitim alacak ve eğitim verecek insanların etkilemesi bizim için ve ülke için önem arz etmektedir.

4.3. Problem Cümlesi

1. Osmanlıdan günümüze gelen beşik ulemalığına benzer uygulama tamamıyla ortadan kalkmış mıdır?

2. Beşik Ulemalığı Osmanlı Devletini Etkilediği gibi günümüzde de devleti nasıl etkilemektedir?

3. Günümüzde akademisyenlerin mesleklerine ve meslektaşlarına ve akademisyenliğe seçilme durumlarına bakış açıları nasıldır?

4.4. Materyal ve Yöntem

Çalışmada literatür taraması, birebir görüşme ve anket yöntemi kullanılmış olup elde edilen verilerin frekans analizleri yapılarak yüzdelikleri hesaplanmış ve grafik ile gösterilmiştir. Bazı örnek olay incelemelerine de başvurulmuştur.

4.5. Evren ve Örneklem

Ülkemizdeki tüm üniversitelerde benzer durum yaşandığından hareketle Türkiye'de eğitim-öğretim yapan devlet üniversiteleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu üniversitelerden, Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim ve Fen Edebiyat fakülteleri örneklem olarak alınmıştır.

4.6. Veri Analizi Tekniği

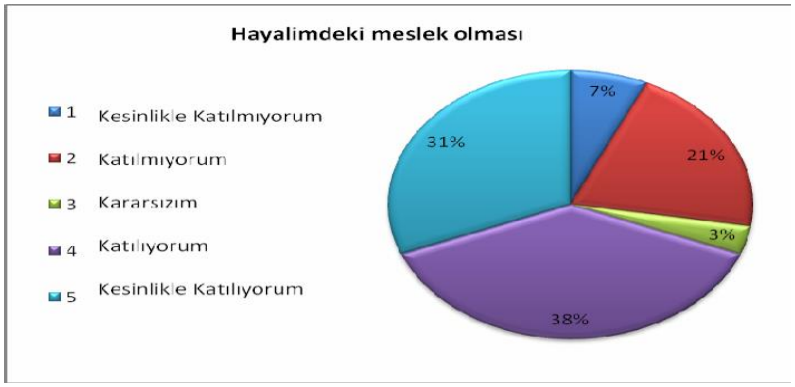
Elde edilen verilerin frekans analizleri yapılarak yüzdelik dilimlere vurularak grafik ile gösterilmiştir.

5. Bulgular

Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin akademik personeline yapılan anketler ve bu anket sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

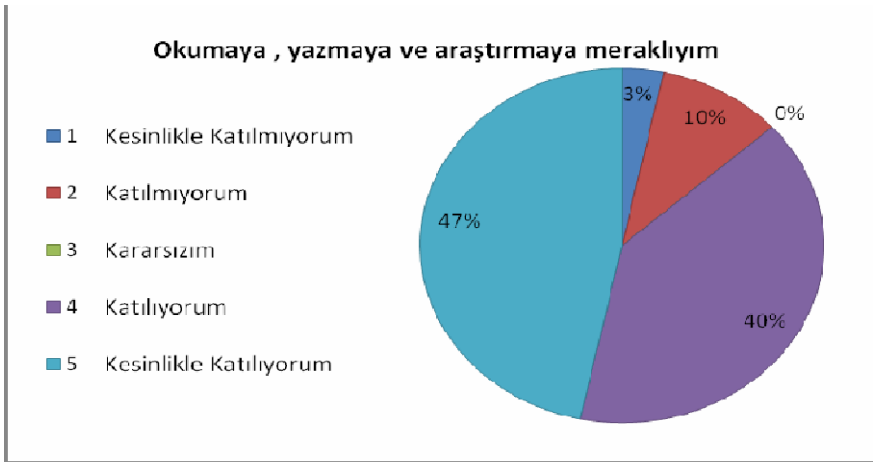
5.1.Akademisyenliği Seçme Nedenlerine Dair Görüşler

5.1.1.Hayalimdeki Meslek Olması



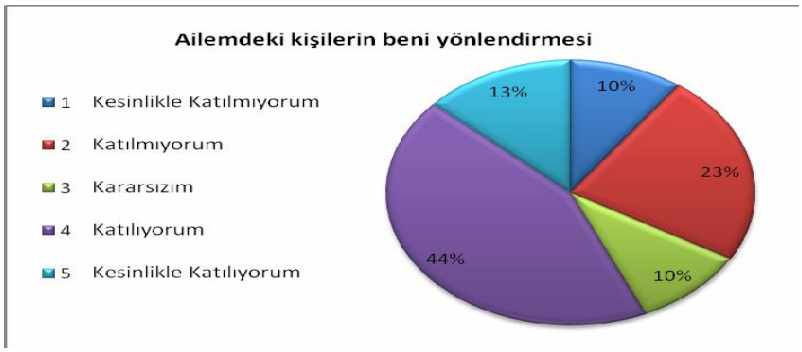
Akademisyenlerin hayalimdeki meslek olması açısından verilen cevaplarda sorumuzda %7'si kesinlikle katılmıyor, %21'i katılmıyor, %3'ü kararsız, %38'i katılıyor, %31'i kesinlikle katılıyor. Genel olarak akademisyenlerin meslek seçimde hayallerindeki meslek olması açısından akademisyenlik tercih edilmiştir. Çok az bir grup bu mesleği hayallerini süsleyen bir meslek olarak görmemiştir.

5.1.2. Okumaya, Yazmaya ve Araştırmaya Elverişli Olmam



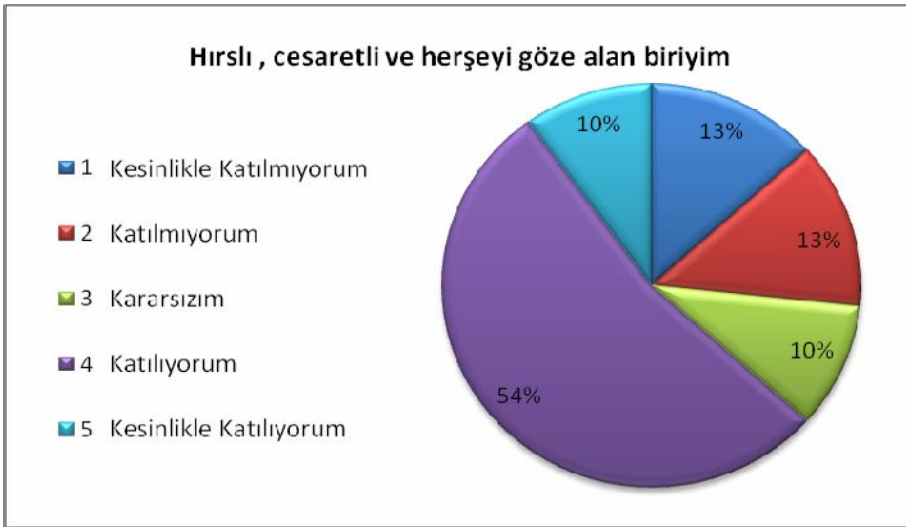
Okumaya, yazmaya ve araştırmaya meraklı olmam maddesine kişilerin %3'ü kesinlikle katılmıyorum, %10'u katılmıyorum, %0 kararsız, %40'ı katılıyorum, %47'si kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Akademisyenlerin yüzde 87'sinin okumaya yazmaya ve araştırmaya meraklı bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Çok az bir kısmı kesinlikle okumaya ve araştırmaya meraklı olmadığını belirtmiştir.

5.1.3.Ailemdeki Kişilerin Beni Yönlendirmesi



Ailemdeki **kişilerin beni yönlendirmesi** maddesine verilen cevaplarda kişilerin %10'u kesinlikle katılmıyor, %23'ü katılmıyor, %10'u kararsız, %44'ü katılıyor, %13'ü kesinlikle katılıyor. Aile etkisinin akademisyenliği seçmelerinde önemli bir katkısı olduğunu görmekteyiz.

5.1.4.Hırslı, Cesaretli ve Herşeyi Göze Alan Biri Olmam

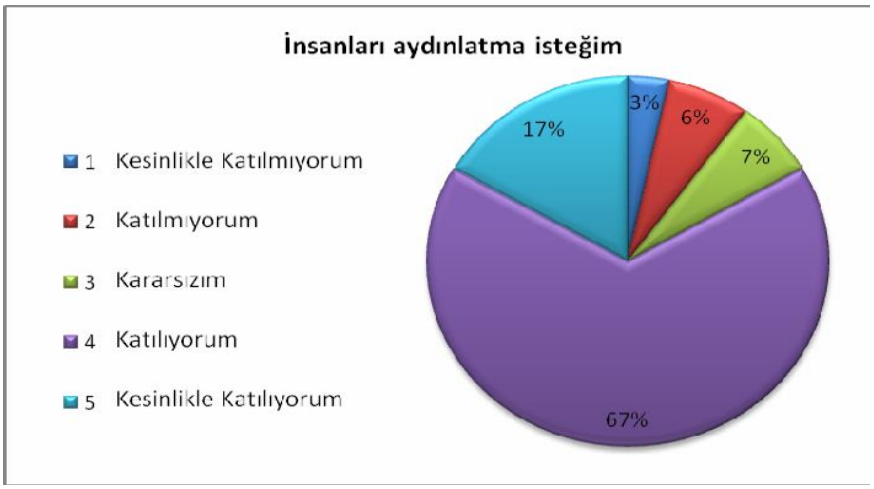


Hırslı, cesaretli ve her şeyi göze alan biri olmam maddesine verilen cevaplarda kişilerin %13'ü kesinlikle katılmıyor, %13'ü katılmıyor, %10'u kararsız, %54'ü katılıyor, %10'u kesinlikle

katılıyor. Akademisyenlerin yarıdan fazlası hırslı ve cesaretli ve her şeyi göze alan kişiliği olduğunu düşündüğünden bu mesleği seçtiğini belirtmiştir.

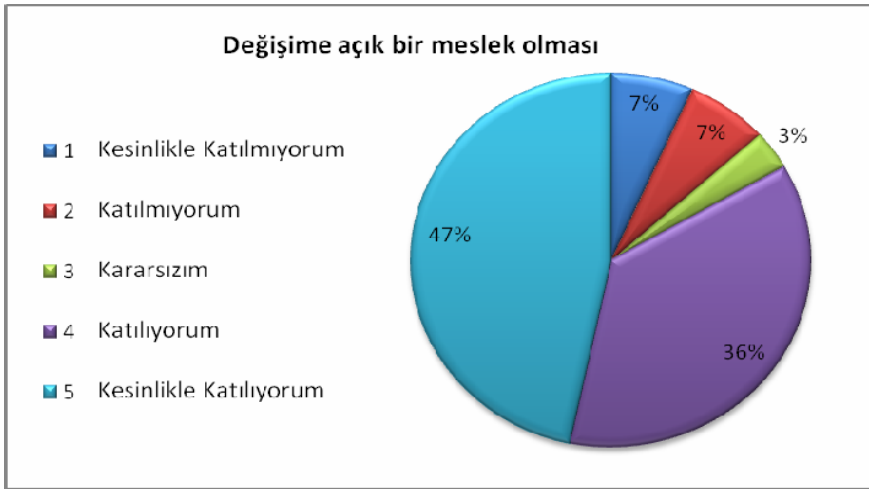
1.1

1.2 5.1.5.İnsanları Aydınlatma İsteğim

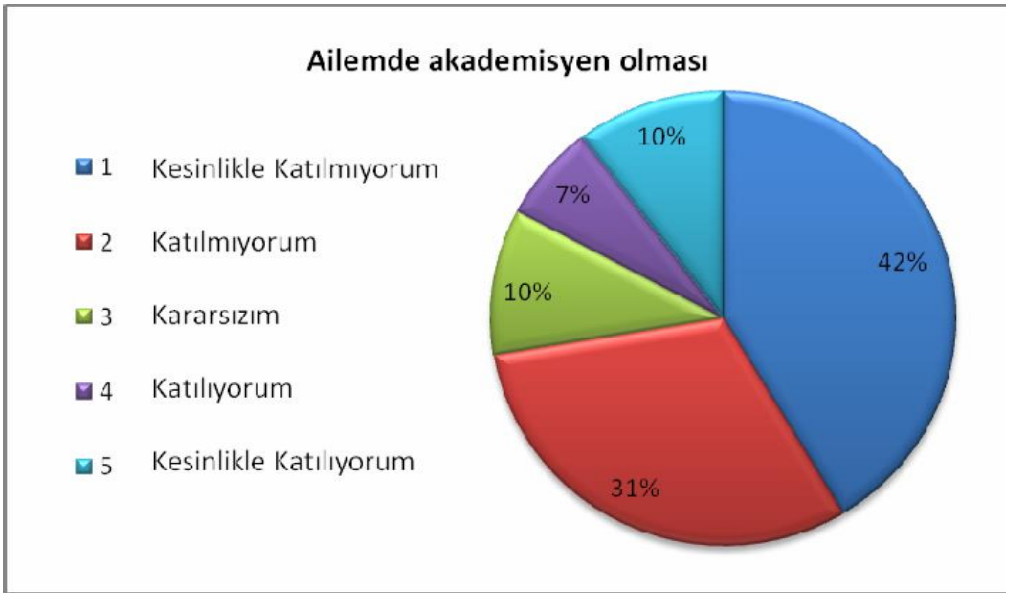


İnsanları aydınlatma isteğim maddesine verilen cevaplarda kişilerin %3'ü kesinlikle katılmıyor, %6'sı katılmıyor, %7'si kararsız, %67'si katılıyor, %17'si kesinlikle katılıyor. Anketimize katılan akademisyenlerin yarıdan fazlası insanları aydınlatma düşüncesinde olduğu için bu mesleği seçtiklerini dile getirmiştir.

5.1.6.Değişime Açık Bir Meslek Olması



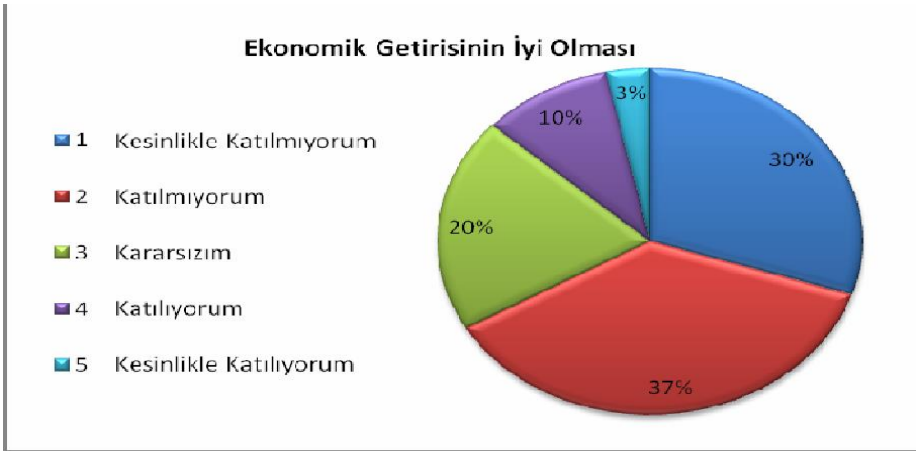
Değişime açık bir meslek olması maddesine verilen cevaplarda kişilerin %7'si kesinlikle katılmıyor, %7'si katılmıyor, %3'ü kararsız, %36'sı katılıyor, %47'si kesinlikle katılıyor. Anketimizde yarıya yakın kişi kesinlikle bu mesleğin değişime ve yeniliğe açık bir meslek olduğunu düşünmektedir.



5.1.7.Akademik Alanda Eserler Vermek

Akademik alanda eserler vermek maddesine verilen cevaplarda kişilerin %7'si kesinlikle katılmıyor, %7'si katılmıyor , %0 kararsız, %36'sı katılıyor, %50'si kesinlikle katılıyor. Anketimize katılanlardan akademik eser vermenin mesleği seçmesinde etkili olduğunu söyleyenler yarısını teşkil etmektedir.

5.1.8.Ekonomik Getirisinin İyi Olması



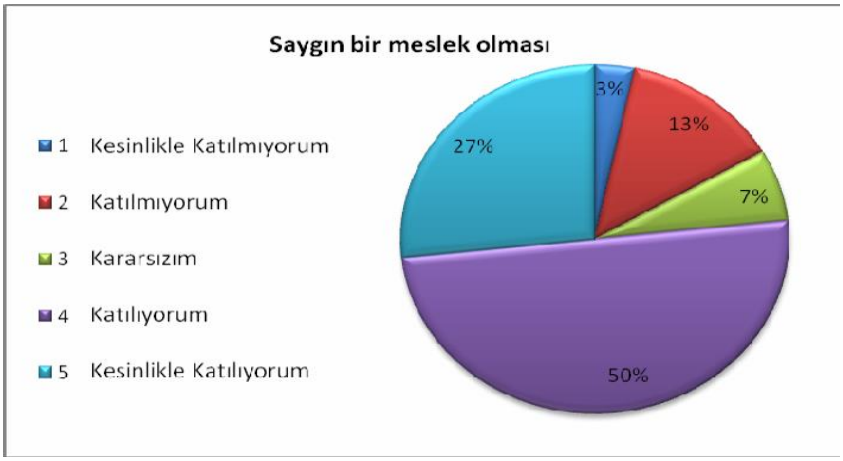
Ekonomik getirisinin iyi olması maddesine verilen cevaplarda kişilerin %30'u kesinlikle katılmıyor, %37'si katılmıyor, %20'si kararsız, %10'u katılıyor, %3'ü kesinlikle katılıyor. Anketimize katılan akademisyenlerin yarıya yakını mesleğin ekonomik getirisinin iyi olduğunu düşünmemektedir.

5.1.9.Ailemde Akademisyen Olması

Anketimize katılan akademisyenlerin **ailemde akademisyen olması** maddesine verilen cevaplarda kişilerin %42'si kesinlikle katılmıyorum, %31'i katılmıyorum, %10'u kararsızım, %7'si katılıyorum, %10'u kesinlikle katılıyorum demiştir. Anketimize katılan akademisyenlerin

yarıdan fazlası ailesinde akademisyen olmasının meslek seçiminde herhangi bir etkisi olmadığını düşüncesindedir.

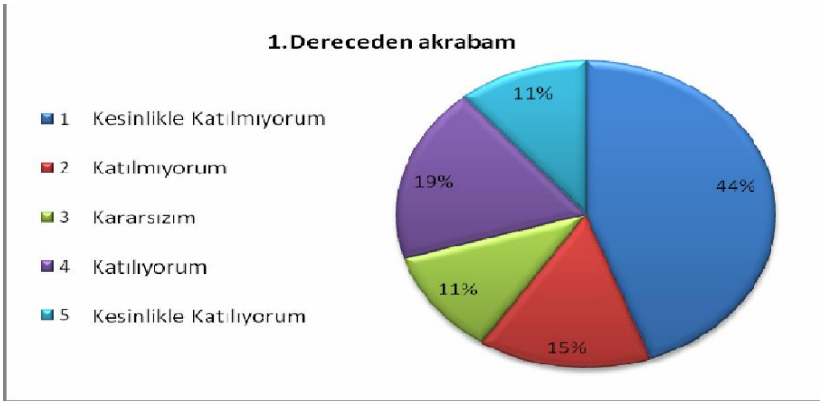
5.1.10.Saygın Bir Meslek Olması



Akademisyenlerin **saygın bir meslek olması** maddesine verdikleri cevaplarda %3'ü kesinlikle katılmıyorum, %13'ü katılmıyorum, %7'si kararsızım, %50'si katılıyorum, %27'si kesinlikle katılıyorum sonucu ortaya çıkmıştır. Anketimize katılan akademisyenlerin yarıdan fazlası bu mesleğin saygın bir meslek olduğunu düşünmektedir.

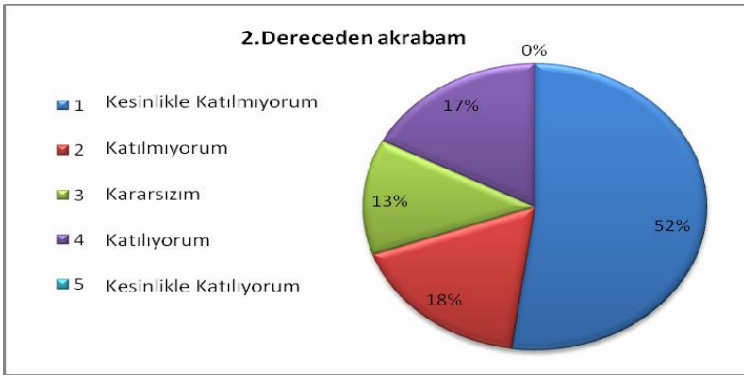
5.2.Akademisyen Olmasını Etkileyen Kişilere Dair Görüşler

5.2.1.1.Dereceden Akrabam



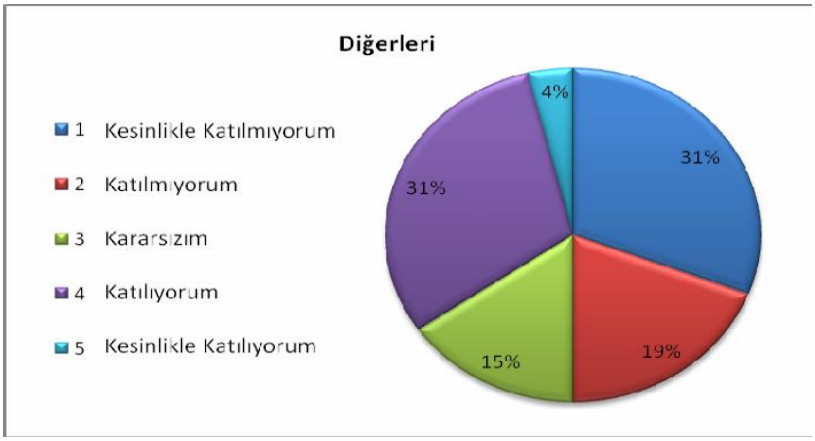
1. dereceden akrabam maddesine kişilerin %44'ü kesinlikle katılmıyorum, %15'i katılmıyorum, %11'i kararsızım, %19'u katılıyorum, %11'i kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir. Anketimize katılanların akrabalık ilişkileri bakımından 1.dereceden akrabası olması yarıya yakınının akademisyen olmasında bir etki sunmamıştır.

5.2.2. 2.Dereceden Akrabam



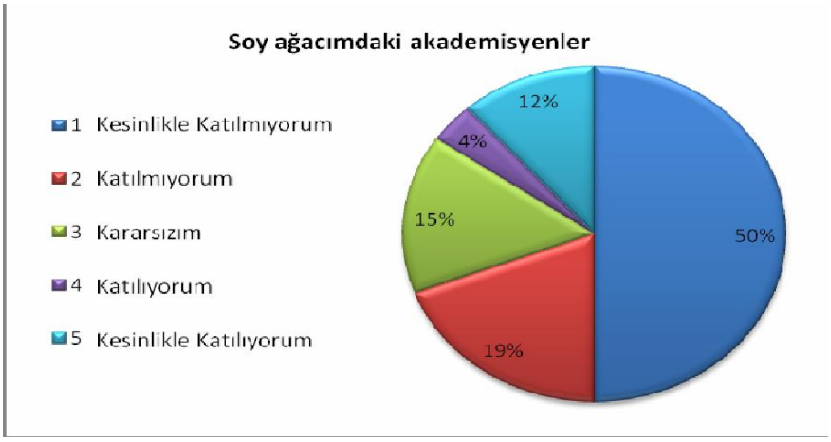
2. dereceden akrabam maddesine verilen cevaplarda kişilerin %52'si kesinlikle katılmıyor, %18'i katılmıyor, %13'ü kararsız, %17'si katılıyor, %0 kesinlikle katılıyor sonucu çıkmıştır. Anketimize katılanların yarıdan fazlası 2.dereceden bir akrabası olmasının akademisyen olmasını etkilemediği düşüncesindedir.

5.2.3. Diğerleri



Diğerleri maddesine verilen cevaplarda kişilerin %31'i kesinlikle katılmıyor, %19'u katılmıyor, %15'i kararsız, %31'i katılıyor, %4'ü kesinlikle katılıyor. Akademisyen olmasını etkileyen diğer faktörlere genel olarak baktığımızda baskın bir yüzdelik dilim görülmemektedir.

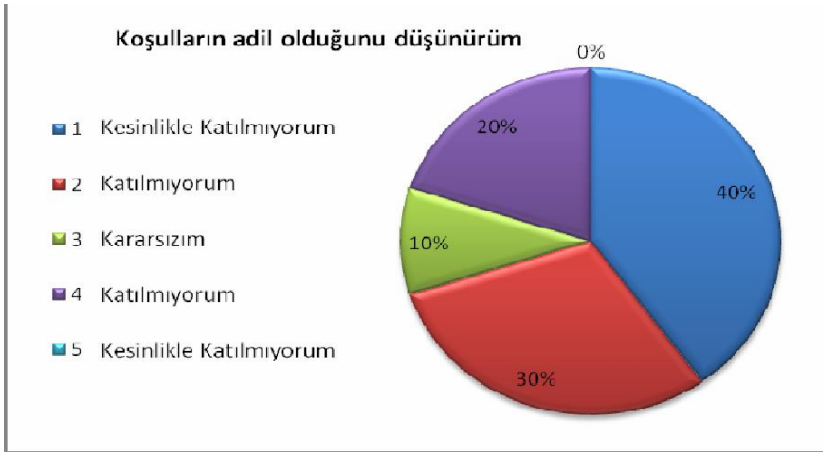
5.2.4. Soy Ağacımdaki Akademisyenler



Soy ağacımdaki akademisyenler maddesine verilen cevaplarda kişilerin %50'si kesinlikle katılmıyor, %19'u katılmıyor, %15'i kararsız, %4' ü katılıyor, %12'si kesinlikle katılıyor sonucuna ulaşılmıştır. Anketimize katılanların yarısı soy ağacında akademisyen olmasının akademisyenliği seçmesinde etkisi olmadığını düşünmektedir.

5.3.Türkiye'de Akademik Personel Alımına Dair Görüşler

5.3.1.Koşulların Adil Olduğunu Düşünürüm



Koşulların adil olduğunu düşünürüm maddesine akademisyenlerin %40'ı kesinlikle katılmıyorum, %30'u katılmıyorum, %10'u kararsızım, %20'si katılıyorum cevabını vermiştir. Anketimize katılanların yarıya yakını koşulların adil olmadığını düşünmektedir.

5.3.2.Akrabalık, Yakınlık, Arkadaşlık ve Eş Durumu Gibi İlişkilerin Etkili Olduğunu Düşünürüm

Akrabalık, yakınlık, arkadaşlık ve eş durumu gibi ilişkilerin etkili olduğunu düşünürüm maddesine akademisyenlerin %10'u kesinlikle katılmıyorum, %17'si katılmıyorum, %23'ü kararsızım, %27'si katılıyorum, %23'ü kesinlikle katılıyorum cevabını vermiştir.. Anketimize katılanların bu faktörde baskın bir dilim oluşturmadığını görmekteyiz.



5.3.3.Yapılan Sınavların Yeterli Olduğu Kanısındayım

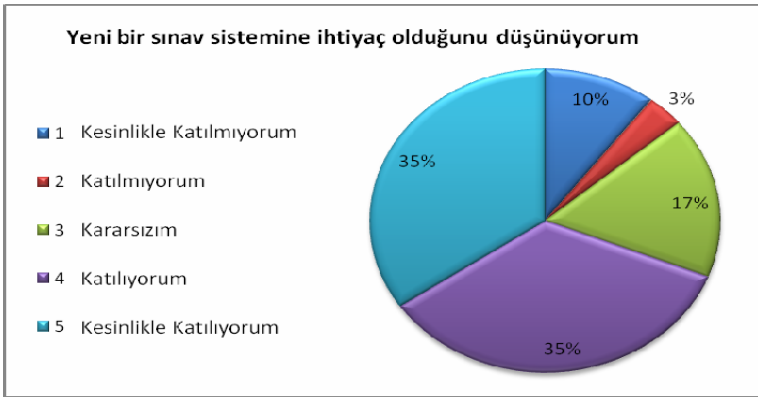


Türkiye'de akademik personel alımında ana başlığındaki alt başlık olan **yapılan sınavların yeterli olduğu kanısındayım** maddesine verilen cevaplarda kişilerin %17'si kesinlikle katılmıyor, %30'u katılmıyor, %27'si kararsız, %23'ü katılıyor, %3'ü kesinlikle katılıyor sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak yapılan sınavların yeterli olmadığı görüşünün hâkim olduğu söylenebilir.

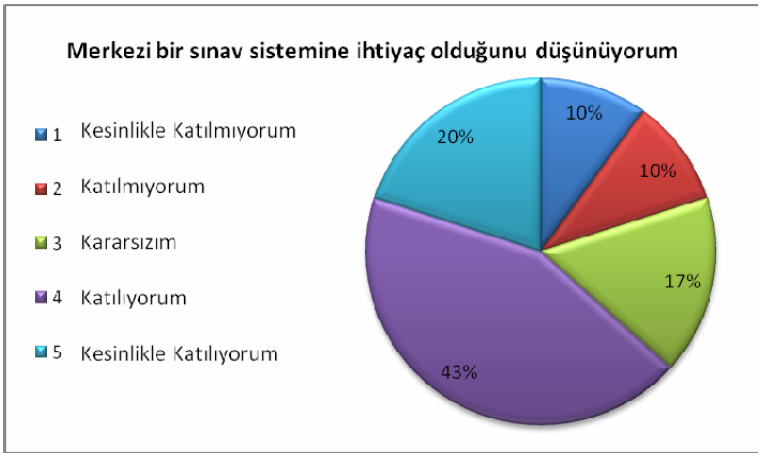
1.3 *5.3.4. Yeni Bir Sınav Sistemine İhtiyaç Olduğunu Düşünürüm*

1.4

Yeni bir sınav sistemine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum maddesine verilen cevaplarda kişilerin %10'u kesinlikle katılmıyor, %3'ü katılmıyor, %17'si kararsız, %35'i katılıyor, %35'i kesinlikle katılıyor sonucu ortaya çıkmıştır. Anketimize katılanların %70 bir dilimi yeni bir sınav sistemine ihtiyaç olduğunu görüşündedir.

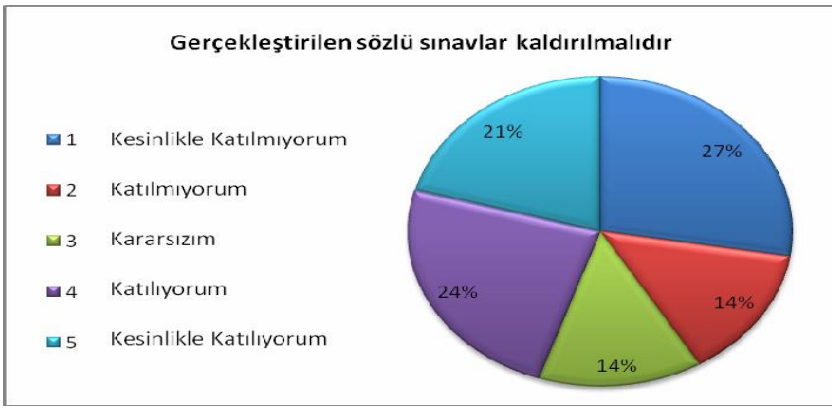


5.3.5. Merkezi Bir Sınav Sistemine İhtiyaç Olduğunu Düşünürüm



Merkezi bir sınav sistemine başvurulabilir maddesine verilen cevaplarda kişilerin %10'u kesinlikle katılmıyor, %10'u katılmıyor, %17'si kararsız, %43'ü katılıyor, %20'si kesinlikle katılıyor sonucu çıkmıştır. Anketimize katılanların yarıya yakını merkezi bir sınav sisteminin gerekli olduğunu düşünmektedir.

5.3.6.Gerçekleştirilen Sözlü Sınavlar Kaldırılmalıdır



Gerçekleştirilen sözlü sınavlar kaldırılmalıdır maddesine verilen cevaplarda kişilerin %27'si kesinlikle katılmıyor, %14'ü katılmıyor, %14'ü kararsız, %24'ü katılıyor, %21'i kesinlikle katılıyor sonucu çıkmıştır. %27 lik bir kesim gerçekleştirilen sözlü sınavların kaldırılmasından yanadır. Fakat bu görüş baskın değildir.

6.Tartışma

Çalışmada Beşik Ulemalığının medreselerde ortaya çıkışı ve Osmanlı Devleti'ne verdiği zararlar ortaya konularak aynı zararları bugün tekrar Türkiye'nin de yaşama riski olduğunu dile getirilmeye çalışılmıştır

Tazimatın döneminde, devlet idaresinde görev alacak kadroları yetiştiren kurumlarda radikal bir takım değişikliklere girişilinceye kadar, medreselerden yetişen ulema, imparatorluğun en önemli mevkilerinde görev yapmıştır. Devletin resmi görüşünü savunan ve böylece devlet koruması altında bilim yapan medreseler ister istemez değişime ve özgür düşünceye pek fazla açık olamayan kurumlar haline gelmişlerdir. Sözü edilen devlet koruması ve müdahalesi bir süre sonra bilimsel alanda söz sahibi olan çeşitli ailelerin merkezdeki konumlarını güçlendirmiş, Klasik Dönem'de medrese sisteminin temel özelliği olan hak edenin hak ettiği göreve gelmesi usulü terk edilmeye başlanmıştır.

Medrese teşkilatı içinde ilme ve ilmi düşünceye verilen değerden uzaklaşılması bu değerlerin yerini iltimas ve liyakatsizliğin alması bu kurumu sekteye uğratmıştır. Bu da Osmanlı Devleti'nin gerilemesine duraklama dönemine girmesine neden olmuştur. Eğitim ve bilim alanında gerileme yaşanmış, Batı'nın çok gerisinde kalınmıştır. Her ne kadar yetişilmeye çalışılsa da bu mümkün olmamıştır. Görülmektedir ki bugün hala batıdan geride kalmış, gelişmiş bir ülke değil gelişmekte olan bir ülke konumundayız. Ulemalığın verdiği zararları her ne kadar göz ardı edilse de bugün dahi yaşamaktayız.

Bu çalışma sonucunda:

1-Eğitimde bazı zümrelere özel haklar verilmiştir.

2-Eğitimde verilen bu ayrıcalıklar fırsat eşitliğine aykırıdır.

3-Eğitim elitizasyonu Osmanlıdan günümüze hala devam etmektedir.

4-Haksız alımlar eğitimin kalitesini düşürmektedir.

5-Akademisyenlerin görüşüne göre yapılan sınavlarda haksızlık olduğu düşünülmektedir.

6-Kaliteli öğretim üyelerinin sayısı azalmaktadır.

7-Üniversiteler bilim kapısı olmaktan çıkmış iş kapısı haline gelmiştir.

8-Akrabalık bağlarının ön planda olması hak edenin hakkının verilmediğini göstermektedir.

9-Üniversitelerin bu şekilde dolup taşması eğitimin, bilimin ve ülkenin geleceğini tehlikeye atmaktadır.

10-Türkiye'nin de Osmanlı devleti gibi duraklama ve gerileme dönemlerini yaşanması olağan sonuçlardır.

11-Üniversitelerde keyfi bir yönetim söz konusudur.

12-Üniversitelerde yönetim ilkeleri ve adalet ölçüleri tamamen rafa kaldırılmıştır.

13-Yapılan anketlerde akademik alımlarda koşulların adil olmadığı açıkça ortaya konmuştur.

14-Özellikle akrabalık ilişkisi bulunan akademisyenlere gidilmiş ve verilen anketlerde günümüze yansıyan ulemalık gibi bir durumun söz konusu bile olamayacağı savunulmuştur.

7.Sonuç

16. yüzyılın ortalarından itibaren medreselerin giderek bozulmaya başlandığı görülmektedir. Medreselerin bozulma sebeplerinden en önemlisi ise, müderrisliğe atanma yönteminin bozulmasıdır.

İlk zamanlarda medreselerden mezun olanlar, müderris olarak atanmak için, mülâzemet usulüne göre, bir bekleme sürecinden geçmektelerdi. Buna staj dönemi de denilebilir. Zamanla bu usul kötüye kullanılmaya başlanınca, müderris olabilmek için medreseden mezun olma şartı aranmamaya başlandı. Bunun sonucunda ise adam kayırma yolu ile bazı kişiler müderris olarak atandılar. Devlet adamları ve müderrislerin oğullarına da daha çocukken müderris unvanı verilmekte, medresede görev yapmakta ve geçimlerini bu yolla sağlamaktaydılar. Böylelerine, alay etmek amacıyla halk arasında beşik ulemâsı denilmekteydi. Ulemâ oğullarına, babalarının yüksek mertebede bulunmalarından dolayı, ayrıcalık ve imtiyaz tanınmasının, medreselerin 16. yüzyılda bozulmaya başlamalarından çok önceye rastladığını ve onların ilk kaynaklarını teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

18. yüzyılın ilk yarısında, ulemânın iyi öğrenim görmemiş oğullarına, bilgisizliklerini örter düşüncesiyle sakallarını salıvermeleri emredilmiş, bu da alay konusu olmuştu. Koçi Bey, Padişaha sunduğu 1631 tarihli lâyihada, herkesin rüşvet, hatır gönül ile müderrisliğe geçebildiğini kaydeder ve "ilim sahasının cahillerle dolduğunu, bilgili ile cahil arasında bir fark gözetilmediğini" belirtir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte eğitim de fırsat eşitliği sağlandı. Fakat günümüze kadar gelen süreçte dahi fırsatları görünürde eşit görülen akademisyen adaylarının aile bireylerinde akademisyen olanlar daha çabuk ilerleyip daha farklı yollarla üniversitelere akademisyen olarak alınmaya başlandı. Buda beşik ulemalığından günümüze gelen eğitim elitleri oluşturmaya başladı.

Sonuç olarak saygın bir meslek olan akademisyenliğin çalışan, araştıran ve emek sarf eden her bireyin ulaşması gereken hak olduğu görüşüne vardık. Bu yüzden eğitimin bir sınıf ya da zümreye ait olmasının bilimsel çalışmalara yarar sağlamayacağı görüşüne ulaştık. Bu sonuçlar ışığında araştırma ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir.

1-Eğitim elitizasyonu kaldırılmalıdır.

2-Eğitimde eşit fırsatlar verilmelidir.

3-Akademik alımda merkezi bir sınav sistemi gibi bir alım yapılmalıdır. 4-Akademik alımlarda yapılan sözlü sınavlar kaldırılmalıdır.

5-Üniversitelerde keyfiliğin hâkim olduğu yönetim ilkeleri ve adalet ölçüleri yeniden düzenlenmeli ve bu durum ortadan kaldırılmalıdır.

6-Akademik çalışmaları teşvik edici faaliyetler yapılmalıdır.

7-Akademisyenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için her bireye eşit fırsat verildiğinin ikna edici bir kanının oluşması lazımdır.

8-Beşik ulemalığından günümüze kadar gelen eğitim elitlerinin ortaya çıkması ve hanedanlıkların sürmesi ülkenin gelişmesi ve ilerlemesi açısından tehlike arz etmektedir.

Kaynakça

Atçeken, Zeki, (1998), Konya'daki Selçuklu Yapılarının Osmanlılar Devrinde Bakımı ve Kullanılması, TTK Yayınları, Ankara.

BaltacI, Cahid, (1995), "Fatih Sultan Mehmed Devri İlim Hayatı ve Sahn-ı Semân Medreseleri", İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, İstanbul.

Deniz, Erbil, (2009), "Politika Dergisi", S:15.

Erşahin, Seyfettin, (2005), "Islamic Support on the Westernization Policy in the Ottoman Empire: Making Mahmud II a Reformer Caliph-Sultan by Islamic Virtue Tradition" Journal of Religious Culture, LXXVIII, Frankfurt, 1- 17.

İpşirli, Mehmet, (1999), "Osmanlı Uleması." G. EREN (Ed.) Osmanlı, VIII, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 71- 79.

Kara, İsmail, (2001), İslamcıların Siyasi Görüşleri, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Karademir, Zafer, (2008), Osmanlı Döneminde Medrese Olayları, Sivas.

Kazıcı, Ziya, (1999), "Osmanlı Eğitim ve Öğretim Sisteminde Genel Medreseler", Osmanlı (Toplum), C. 5, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Mardin, Şerif, (2005), Bediüzzaman Said Nursi Olayı, İletişim Yayınları, İstanbul.

Pedersen, Johs, (1997), İslam Ansiklopedisi, VIII, Mili Eğitim Bakanlığı, s.1- 71, Eskişehir.

Unan, Fahri, (1999), "Osmanlılarda Medrese Eğitimi." G. EREN (Ed.) Osmanlı, V, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 149- 160.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, (1984), Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı, Ankara.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına (2018) İlişkin Görüşleri

Melissa Özdemir,

Anadolu Üniversitesi, melissaozdemir@anadolu.edu.tr

Doç. Dr., Arife Figen Ersoy,

Anadolu Üniversitesi, arifee@anadolu.edu.tr

Özet

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğinin arttırılması amacıyla Yüksek öğretim kurulu (YÖK) tarafından öğretmen eğitimi programları 2018 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı da yenilenmiştir. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının güncellenen sosyal bilgiler eğitimi lisans programı taslağına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında bir üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda son sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır ve araştırmanın verileri tümevarımsal analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada; güncellenen sosyal bilgiler programındaki içerik kategorileri, derslerin dönemlere göre dağılımı, ders saatleri, programdaki teori ve uygulama dengesine yönelik görüşler üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda; katılımcılar ders kategorilerine yönelik olarak alan eğitimi derslerinin arttırılması gerektiği ve seçmeli ders sayısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Derslerle ilgili olarak bazı derslerin programa eklenmesi, bazı derslerin birleştirilmesi ve bazı derslerin programdan kaldırılması konusunda görüş bildiren katılımcılar sosyal bilgiler lisans programında yer alan uygulama derslerinin arttırılmasının ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Sosyal bilgiler, Program.

Social Studies Teacher Candidates'Opinions Regarding The Updated Social Studies Teaching Undergraduate Program (2018)

Summary

Teacher training programs were reorganized in 2018 by the Higher Education Council (YÖK) in order to increase teacher training and teacher quality. In this context, the Social Studies Teacher Training undergraduate program was also renewed. The aim of this study was to determine the teachers' opinions studying in social studies teaching undergraduate program about the updated draft social studies undergraduate program. Qualitative research method was used in the study. The study group of the research consisted of five teacher candidates in their final year in Social Studies Teacher Training Program at a university in 2017-2018 academic year. The data of the study obtained through focus group interviews and semi-structured interviews were analyzed by inductive analysis method. In the study; the categories of content in the updated social studies program, the distribution of the courses according to the periods, the course hours, the balance between theoretical and practical parts in the program were discussed.

As the result of the research; the participants stated that the field education courses regarding course categories should be increased and the number of elective courses was high. Participants, who expressed their opinions about including some courses in the program, combining some courses and removing some courses from the program, emphasized the need to increase the practical courses in the social studies undergraduate program.

Keywords: Teacher traning, Social studies, Program

Giriş

Eğitim sistemleri; toplumların ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim sisteminde meydana gelen her türlü değişim ve yenilenme ise eğitim sisteminin asli unsuru olan öğretmenlerin niteliklerine bağlı olarak gelişme göstermektedir. Öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliğinin arttırılması tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de üzerinde önemle durulan bir konudur. Tarihsel süreç içinde; çağın gereksinimlerine uygun ''ideal öğretmenin'' yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen reformlar günümüzde de devam etmektedir. Bu reformlardan biri de öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik olarak yapılan program geliştirme çalışmalarıdır. Bu kapsamda Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. 2018 yılında YÖK koordinasyonunda gerçekleşen ve çalışması tamamlanan 25 öğretmen eğitimi lisans programı revize edilmiştir. Bu programlarından biri de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programıdır (SBÖLP). Her öğretmen eğitim programı kendine has özellikler taşır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı da ilköğretimde yer alan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere gerekli yeterlikleri kazandıracak öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlar.

Sosyal bilgiler, öğrencilere vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (NCSS, 1993). Tarih, coğrafya ve yurttaşlık (vatandaşlık) bilgisi dersleri kapsamında öğretilen konular, 1968 yılında yapılan öğretim programı değişikliğiyle "sosyal bilgiler" adı altında birleştirilerek ilkokul 4. ve 5. sınıflar ile ortaokul 1., 2. ve 3. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Ata, 2009; MEB, 1968; Safran, 2008). 2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, tek disiplinli anlayıştan sıyrılarak antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler ve doğa bilimlerini de içine alan disiplinlerarası yaklaşımla düzenlenmiştir (Kaymakçı, 2012). Sosyal bilgiler eğitiminin birçok disiplini içinde barındırması ve disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınması gereği, öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olmasını ve bu bilgilerini bütünleştirici bir biçimde öğretime uygulayabilmesini gerektirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilimlerin yanısıra; beşeri bilimleri, fen bilimlerini ve sanat bilgilerini de bütünleştirip çok yönlü bireyler yetiştirme misyonuna sahiptir.

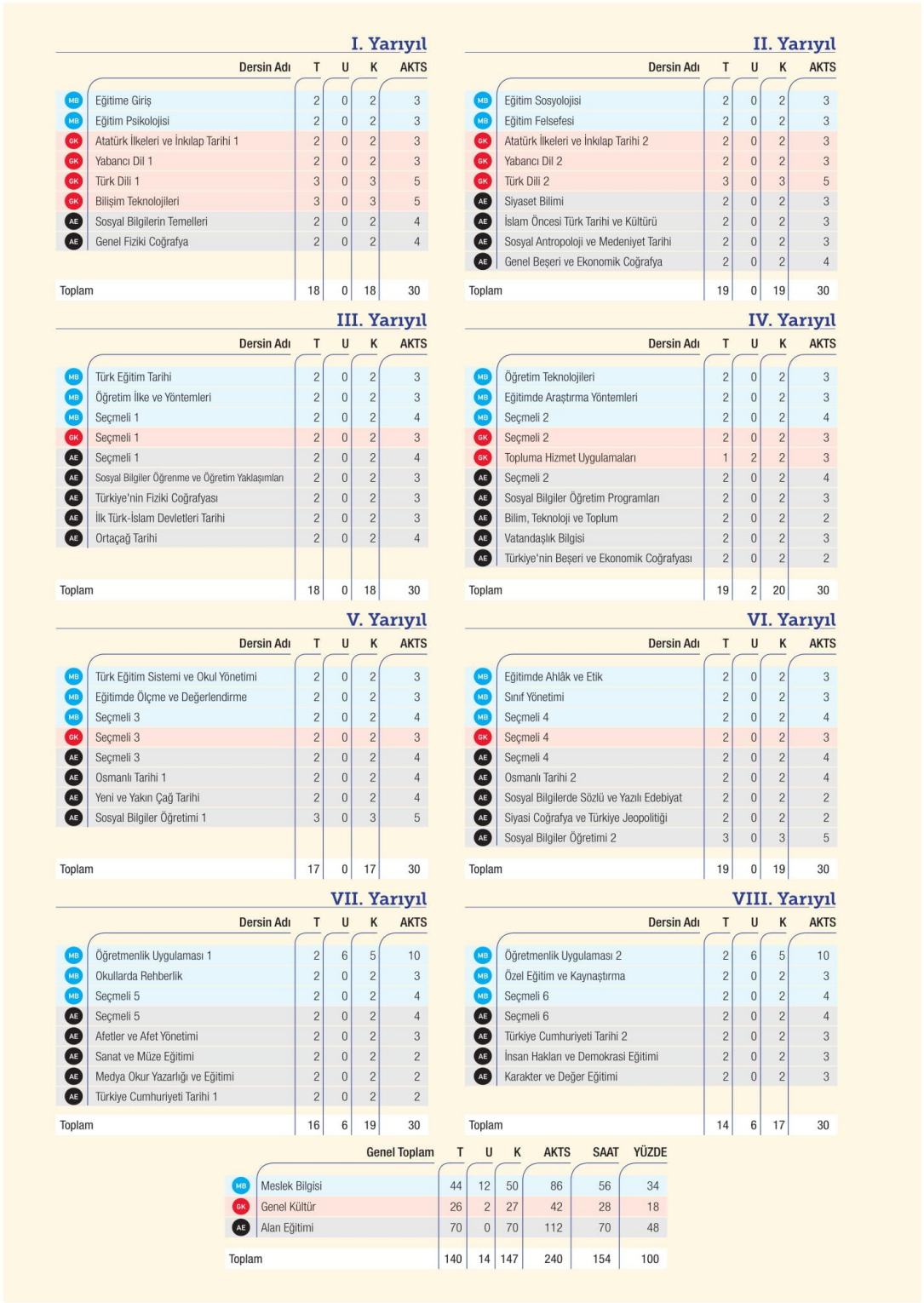
Günümüzde çağın gereksinimlerini karşılayabilecek öğretmenlere sahip olabilmek için öğretmen eğitimine özen göstermek gerekir. Öğretmen eğitimini şekillendiren ana unsurlardan biri de programlardır. Bir ülkenin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipini, öğreten ve öğrenenlerin yapacakları etkinlikleri, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini belirten eğitim ve öğretimle ilgili tüm soruların cevaplarını içeren bir çerçeve niteliği taşıyan (Çepni ve Çil, 2012), programların nitelikli olması eğitimde kaliteyi arttırmaktadır (Ünlü, 2017). Bu kapsamda, öğretmen eğitim programları ayrı bir önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmede, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim programının önemli olduğu görülmektedir (Karasu Avcı, 2017).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; 1997 yılının eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve sosyal bilgiler öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir dönüm noktası olduğu görülmektedir. Kesintisiz 8 yıllık eğitime geçiş ve sosyal bilgilerin 4. ile 7. sınıf arasında verilen bir ders olarak düzenlenmesi eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının açılmasını sağlamıştır. Buna ek olarak ülke genelinde açılan tüm sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında ortak program esasına dayalı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı yürürlüğe konmuştur (Doğanay, 2005; Özav, 2001; YÖK, 1998). 2005 yılında ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının yenilenmesi sonucunda; 1998 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının yapısından kaynaklanan sorunlar, ilköğretim yükseköğretim koordinasyonunun sağlanması, sosyal bilgiler lisans programında yer alan derslerin niteliği ve sıralanması, program standartlarının nitelikli bir biçimde gerçekleşmemesi gibi nedenlerle 2006

yılında yeni bir Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı yürürlüğe girmiştir (Ata, 2007; Kaymakçı, 2012; Kızılcaoğlu, 2005; Mentiş-Taş, 2004; YÖK, 2006). Ancak geçen süre içinde gerek üniversiteler gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen panel, sempozyum, konferans, çalıstay gibi akademik etkinliklerde öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği tartışılır hale gelmiştir (Akdemir, 2013; Doğanay ve diğ., 2015; Küçükahmet, 2007). Bu amaçla 2016 yılı itibariyle Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretmenlik lisans programlarının güncellenmesi çalışmalarına başlanmıştır. 25 öğretmenlik alanı lisans programının güncellendiği çalışmadan her bir program ile ilgili komisyonlar oluşturulmuştur. Yapılan taslak çalışmalar YÖK'te ve farklı illerde, farklı üniversitelerde yapılan çalıştaylar ile son şeklini almıştır (YÖK, 2018). Güncelleme çalışmaları kapsamında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı da kamuoyu ile paylaşılmıştır ve güncellenen programlar 2018 -2019 öğretim yılı itibariyle eğitim fakültelerinde okutulmaya başlanmıştır.

Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nı oluşturan dersler incelendiğinde, bu derslerin, 140 saati teorik 14 saati uygulama olup 154 saat, 147 krediden oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı genel olarak değerlendirildiğinde alınan derslerin, önceki programlarda olduğu gibi alan ve alan eğitimi dersleri, genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedır. Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında 34'ü alan eğitimi, 22'si meslek bilgisi 12'si de genel kültür olmak üzere toplam 68 ders bulunmaktadır. Programın %50 si alan eğitimi dersleri, %32,35 sini meslek dersleri ve %17,65 ini ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır. Güncellenen bu programda en büyük ağırlığı alan eğitimi dersleri oluşturmaktadır. 1998 ve 2006 sosyal bilgiler lisans programlarında olduğu gibi güncellenen programda da ağırlığı tarih (7), coğrafya (6) ve vatandaşlık eğitimi (2) derslerinin oluşturduğu görülmektedir.

Güncellenen programa yönelik alan eğitimi dersleri incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlik alanıyla doğrudan ilişkili olmayan alan derslerinin kaldırıldığı, ders adları, terminoloji ve içerik yönünden standartlaşmaya gidildiği görülmüştür. Bu kapsamda 1998 ve 2006 programlarından farklı olarak; Afetler ve Afet Yönetimi, Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi, Sanat ve Müze Eğitimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Sosyal Antropolojive Medeniyet Tarhi dersleri programda zorunlu olarak yer almıştır.



2 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE	Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2	4
AE	Genel Fiziki Coğrafya	2	0	2	4
Toplam		18	0	18	30

II. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
AE	Siyaset Bilimi	2	0	2	3
AE	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	3
AE	Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	2	0	2	3
AE	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	2	0	2	4
Toplam		19	0	19	30

III. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE	Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası	2	0	2	3
AE	İlk Türk-İslam Devletleri Tarihi	2	0	2	3
AE	Ortaçağ Tarihi	2	0	2	4
Toplam		18	0	18	30

IV. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	2	0	2	3
AE	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	0	2	2
AE	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2	3
AE	Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2	2
Toplam		19	2	20	30

V. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Osmanlı Tarihi 1	2	0	2	4
AE	Yeni ve Yakın Çağ Tarihi	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgiler Öğretimi 1	3	0	3	5
Toplam		17	0	17	30

VI. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 4	2	0	2	4
GK	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Osmanlı Tarihi 2	2	0	2	4
AE	Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat	2	0	2	2
AE	Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği	2	0	2	2
AE	Sosyal Bilgiler Öğretimi 2	3	0	3	5
Toplam		19	0	19	30

VII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Afetler ve Afet Yönetimi	2	0	2	3
AE	Sanat ve Müze Eğitimi	2	0	2	2
AE	Medya Okur Yazarlığı ve Eğitimi	2	0	2	2
AE	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1	2	0	2	2
Toplam		16	6	19	30

VIII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 2	2	0	2	3
AE	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	2	0	2	3
AE	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
Toplam		14	6	17	30

	Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB	Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	34
GK	Genel Kültür	26	2	27	42	28	18
AE	Alan Eğitimi	70	0	70	112	70	48
Toplam		140	14	147	240	154	100

Görsel 1. *Güncellenen (2018) sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan dersler*

Güncellenen programda alan eğitiminde; ilgili alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları gibi konulara daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda "Öğretim programları" ve "Öğrenme ve öğretim yaklaşımları" dersleri ortak alan eğitimi dersleri haline getirilmiş ve böylelikle sosyal bilgiler alan öğretimiyle doğrudan ilişkili derslerin sayıları ve kredileri artırılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi kategorisindeki dersler incelediğine bazı derslerin adları ve tanımlarında, güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, Özel eğitim ve rehberlik dersleri, öğretmen adaylarının uygulamada ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler göz önüne alınarak yeniden hazırlanmış, bu kapsamda daha "Özel eğitim ve kaynaştırma" ile "Okullarda rehberlik" adlı dersler oluşturulmuştur. Kapsamından dolayı bölüm ve anabilim dalları arasında anlaşmazlıklara yol açan "Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersi kaldırılarak, yerine "öğretim teknolojileri" dersi getirilmiştir. "Okul deneyimi" dersi, işlevsel ve etkili biçimde gerçekleştirilemediğinden kaldırılırken, içeriği "Öğretmenlik uygulaması" dersiyle birleştirilmiştir. Bazı programlarda seçmeli ders olarak yer alan "Eğitim sosyolojisi", "Türk eğitim tarihi" ve "Eğitim felsefesi" dersleri, tüm lisans programlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca bütün programlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler Lisans Programında da zorunlu ders olarak, öğretmenlik meslek ahlakı ve etiğiyle ilgili "Eğitimde ahlak ve etik" dersine yer verilmiştir.

Genel kültür dersleri içerisinde 1998 ve 2006 programlarında da yer alan Yabancı dil 1" ve "Yabancı dil 2" derslerinin içerikleri, gramer öğretimi ağırlıklı olmaktan çıkarıldığı; derslerin, işlevsel dil becerilerini kazandırma amacına dönük şekilde, ele alındığı görülmektedir. Bilgisayar 1" ve "Bilgisayar 2" dersleri de güncelleme kapsamında programdan kaldırılmıştır. Bu derslerin yerine, güncel teknolojileri içine alan "Bilişim teknolojileri" ile eğitim ve öğretimle ilgili teknolojileri içeren "Öğretim teknolojileri" dersleri eklenmiştir İçeriği yenilenen "Topluma hizmet uygulamaları" dersi, ise programdaki varlığını korumaktadır (YÖK, 2018)

Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında seçmeli birçok ders önerilimiş, açılan bu derslerden başka yeni açılacak seçmeli derslerde YÖK'ün izninin alınması öngörülmüştür. Öğretmen adaylarının, bu programda öngörülen dersler arasından 6 meslek bilgisi ve alan eğitimi dersi ve 4 genel kültür dersi seçmeleri böylece toplam 16 seçmeli ders alarak mezun olmaları gerekmektedir. Seçmeli derslerin YÖK tarafından önerilmesi bir yandan öğretmen eğitiminde standartlaşmayı sağlarken, diğer yandan öğretim üyelerinin kendi çalışma alanlarına uygun seçimeli dersler açmasını sınırlar niteliktedir. Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında önerilen seçmeli dersler Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında önerilen seçmeli dersler

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	**Genel Kültür Seçmeli Dersleri**	**Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri**
Açık ve Uzaktan Öğrenme	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	Çevre Eğitimi
Çocuk Psikolojisi	Beslenme ve Sağlık	Günümüz Dünya Sorunları
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktive Bozukluğu	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Hayat Bilgisi Uygulamaları
Eğitim Hukuku	Bilim ve Araştırma Etiği	Küreselleşme ve toplum
Eğitim Antropolojisi	Ekonomi ve Girişimcilik	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Eğitim Tarihi	Gekleneksel Türk El Sanatları	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelenmesi
Eğitimde Drama	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel-Çocuk Oyunları
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	İnsan İlşkileri ve İletişim	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama
Eğitimde Program Geliştirme	Kariyer Planlama ve Geliştirme	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Tasarımı
Eğitimde Proje Hazırlama	Kültür ve Dil	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarhsel Kanıt, Yerel ve Sözlü tarih
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Mesleki ingilizce	Türk Hukuk Sistemi
Kapsayıcı Eğitim	Sanat ve Estetik	Türkiye'nin Ekonomik Yapısı
Karşılaştırmalı Eğitim	Türk Halk oyunları	
Mikro Öğretim	Türk İşaret Dili	
Müze Eğitimi	Türk Kültür Cografyası	
Okuldışı Öğrenme ortamları	Türk Musikisi	
Öğrenme Güçlüğü	Türk Sanatı Tarihi	
Öğretimi Bireyselleştirme ve uyarlama		
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Mevcut güncellemeler kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program ve özelliklerine ilişkin görüşleri sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarının belirlenmesinde etkilidir. Ayrıca yapılan program geliştirme çalışmasının yeni olması bu alanda çalışmalar yapma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına yönelik görüşlerinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmanın, güncellenen lisans programlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar yönünden alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı incelenmesine olanağı sağladığı için tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçüt olarak katılımcılarının son sınıfta olup tüm dersleri almış olmaları ve güncellenen sosyal bilgiler eğitimi lisans program taslağını incelemiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada katılımcıların 4. sınıf öğrencilerinden seçilmesinin kendi okudukları sosyal bilgiler programı ile yenilenen taslak program arasında bir karşılaştırma yapabilmelerini sağlamaktır. Katılımcıların kod isimleri ve kişisel özellikleri Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 4'ü erkek 1 'i kadındır ve yaşları 23 -26 arasında değişmektedir. Aileleri genelde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir.

Tablo 2: *Katılımcıların Özellikleri*

Kod isim	**Yaş**	**Doğum Yeri**	**Annenin eğitim meslek durumu**	**Babanın eğitim meslek durumu**
Burak	23	Antalya	Lise, emekli	Lise, serbest meslek
Osman	22	Eskişehir	İlkokul, ev hanımı	İlkokul, çiftçi
Utku	26	Sakarya	İlköğretim, işçi	Lise işçi
Yeliz	23	İzmir	Okuryazar, ev hanımı	_
Serdar	24	Bursa	İlkokul, işçi	Lise, emekli

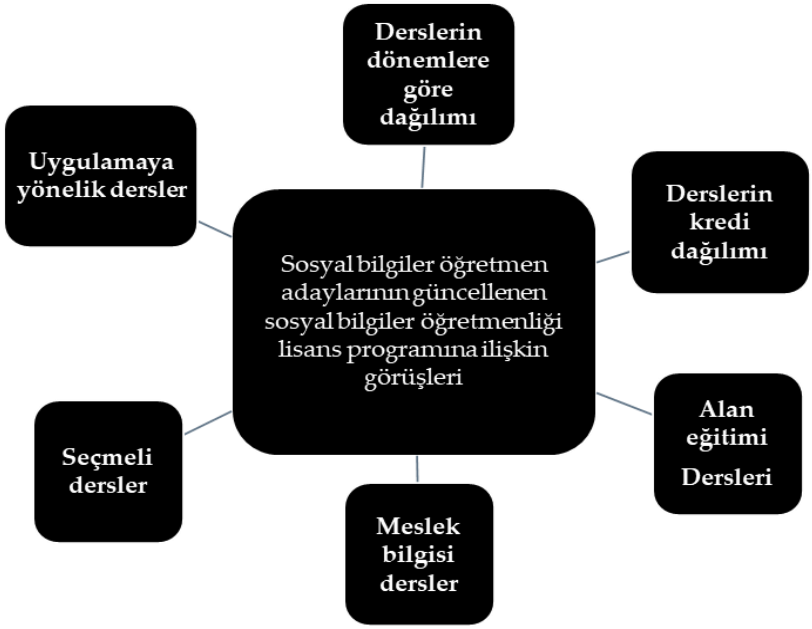
Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada katılımcıların görüşlerinin ortaya konması amacıyla katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formla ilgili uzman görüş alınmış ve gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu; alan ve alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığı, bölüme uygunluğu, dönemlere dağılımı, kredisi, sayısı;

programın teori ve uygulama dengesi, programda ortaya çıkabilecek sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin 15 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar ve katılımcılar belirlenen gün ve saatte bir araya gelmiş ve ses kaydı eşliğinde öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci sonunda edilen veriler tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin satır satır kodlanmasıyla ilk kodlar elde edilmiş, daha sonra bu kodlara dayalı olarak temalara ulaşılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alan uzmanı bağımsız biçimde dokümanları inceleyerek kodlama yapmıştır. Daha sonra araştırmacı ile alan uzmanı bir araya gelerek kodlamalarını karşılaştırmış ve temalar üzerinde fikir birliğine ulaşmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, I) Derslerin dönemlere göre dağılımı, II) Ders kredilerinin dağılımı, III) Alan Eğitimi Dersleri, IV) Meslek Bilgisi Dersleri V) Seçmeli Dersler VI) Uygulamaya yönelik dersler olmak üzere altı ana temada toplanmıştır. Bu temalar Görsel 2'de sunulmuştur.



Görsel 2. Temalar

Derslerin Dönemlere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında derslerin dönemlere göre dağımına ilişkin görüşler belirtmiştir. Öğretmen adayları teorik derslerin ilk yıllarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları meslek bilgisi derslerinin derslerinin son yıllara bırakılmamasını istemişlerdir. Öğretmen adayları son yılların merkezi sınavlar dolayısıyla çok verimli geçmediğini ve bu derslerin diğer meslek bilgisi dersleri ile bütünleştirebilmek için daha erken dönemlerde almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Burak *"Son sınıfa eğitim dersi bırakılmamalı bence. Okullarda rehberlik, özel eğitim ve kaynaştırma. Bunlar ilk yıllarda da olabilir."* diyerek görüşünü açıklamıştır. Burak, Osman ve Yeliz, özel eğitim ve kaynaştırma dersini bu konuda örnek vermişlerdir. "*Biz bunu öğretmenlik uygulamasını görürken görüyoruz. Bu çok büyük bir eksiklik bence Mesela sınıfa gittiğimizde eğer sınıfta kaynaştırma öğrencisi varsa biz burada gördüklerimizi uygulayabiliriz. En azından o öğrenciye yaklaşım tarzımız oluşur.*" şeklinde görüş bildiren öğretmen adayları, meslek derslerinin son sınıfa bırakılmamasının gerekçesini öğretmenlik uygulaması dersine hazır hale gelmek ve staj yaptıkları okullara eksiksiz bir biçimde gitmek olarak açıklamışlardır.

Bununla birlikte öğretmen adayları özellikle son yıllarda derslerin azaltılmasını istemişlerdir. Öğretmen adayları bunun nedenini, merkezi sınavların getirdiği yoğunlukla açıklamıştır. Öğretmen adayları son yılda KPSS'na hazırandıklarını ve derslerle ilgilenmediklerini, dersleriyle ilgilendiklerinde ise sınava hazırlanmakta zorluk çektiklerini söylemişlerdir. Örneğin, Burak konuda, "*Bence son yıl biraz daha boşaltılmalı. Çünkü o yıl öğrenci sınavlarla boğuşuyor. Mesela ben staja gidiyordum. Oradan çıkınca ales dersanem vardı. Okuldaki derslerimi yapıyordum. Kendime zaman ayırabilecek vaktim kalmıyordu. Benim 3 tane dersim olduğu halde. Ki bu programda daha çok ders var. Ve bunların ödevlerini az çok tahmin edebiliyorum. Çünkü hepsi aldığım dersler, o yüzden. Öğrenciyi nasıl zorlayacağını ben biliyorum.*" diyerek görüşlerini açıklamıştır.

Derslerin kredi dağılımı

Öğretmen adaylarının güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin kredi dağılımına yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının tamamı önemli olarak nitelendirdikleri alan ve meslek derslerinin kredi sayısının arttırılması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Bu konuda Utku, "*Alan ve meslek dersinin kredisi yükseltilebilir. Bu da alan ve meslek derslerinde öğrencinin önem vermesini sağlıyor.*" şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ancak, bazı öğretmen adayları ders kredilerinin eşit olmasını isterken bazıları ders kredilerinin farklaşmasını istemişlerdir. Derslerin kredilerinin eşit olmasını olumlu olarak değerlendiren Yeliz Serdar ve Osman

ders kredileri eşit olduğunda derslere eşit önem verdiklerini ve ona göre zaman ayırdıklarını söylemişlerdir. Bu öğretmen adayları *"Derslerin hepsinin 2 kredi olması iyi bir şey. Çünkü hepsine eşit zaman ayırırız ve ona göre çalışırız."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ders kredilerinin farklılaşmasını isteyen öğretmen adayları da derslerin önem derecesini kredilerine göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Burak "*Krediler farklılaşsa daha iyi olur. Bu anlamda karşılaştığımda önceki program daha iyi. 3,4,5 kredilik dersler var ama 8 kredilik derslerimiz var 6 kredilik derslerimiz var. Bunlar bana ders çalışırken cok yardımcı oluyor. Çünkü bakıyorum 6 kredilik ders varken iki kredilik derse çalışmıyorum."* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Alan ve alan eğitimi dersleri

Öğretmen adaylarının güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan "alan eğitimi" derslerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının alan eğitimi derslerini önemli gördüklerini görülmüştür. Bu konuda Burak ve Yeliz alan derslerini programdaki "kemik (önemli) dersler" olarak nitelendirmiştir. Öğretmen adaylarının bazıları alan eğitimine yönelik ders sayılarının artırılmasını olumlu bulurken bazı öğretmen adayları da alan dersleri oranının meslek derslerine oranla geri planda kaldığını belirtmiş ve bu durumu olumsuz olarak nitelendirmiştir. Bu konuda Utku; "*Ben sınıf öğretmenliğinden çift anadal yapıyorum. Sınıf öğretmenliğinde çok daha fazla alan eğitimi dersi var. Sosyal bilgilerdeki alan eğitimi dersleri daha az. Bunun eksikliğini her zaman söylemişimdir."* diyerek görüş bildirmiş Osman ise *"Eğitim dersleri artmış. Alan dersleri azalmış, alan dersleri azalmasın. Ön plana çıksın."* diyerek alan derslerinin ön plana çıkarılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının alan derslerine yönelik olarak görüşlerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise, programdaki alan derslerine yönelik olarak meydana gelen değişimlerdir. Öğretmen adayları alan derslerinin yeni programda azaltılmasını olumsuz bir değişim olarak görmektedir. Öğretmen adayları alan derslerinin sosyal bilgiler eğitiminin içeriğini oluşturduğunu, bu alan dersleriyle yeterli bilgileri olmadığında bunun öğretimini yapmakta zorlanacaklarını düşünmektedirler. Bu konuda Osman, *"Diğer alanların gitmesi olumsuz olmuş. Ben kendi açımdan konuşacağım, ben buraya geldiğimde ekonomi ile ilgili birşey bilmiyordum. Bizim üretim dağıtım tüketim diye bir öğrenme alanımız var burada bizim işimize yarayacak. Bunları bizden aldıkları zaman o alanda daha az nitelikli öğretmen yetişiyor."* diyerek sosyal bilgiler eğitimi programında yer alan disiplinlere ilişkin alan derslerinin azalmasının sosyal bilgiler eğitimini olumsuz etkileyeceğini söylemiştir. Burak ise, *"Bu durumu çok olumlu bulmuyorum disiplinler arası yaklaşıma uymuyor gibi geliyor çünkü. Pek fazla ders yok. Sadece tarh coğrafya ve vatandaşlık üzerinden gidilmiş."* diyerek sosyal bilgiler lisans programında alan

dersleriyle ilgili değişimlerin sosyal bilgiler eğitimini disiplinlerarası anlayıştan uzaklaştırdığını belirtmiş ve bu durumu olumsuz olarak nitelendirmiştir.

Güncellenen sosyal bilgiler lisans programında alan eğtimi derslerine yönelik görüş bildirilen diğer bir konu ise karakter ve değer eğitimine yönelik derslerdir. Öğretmen adaylarının tamamı karakter ve değer eğitimine yönelik derslerin programda zorunlu ders olarak yer almasıyla ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda Yeliz; *"Değer eğitimini biz örtük olarak vermeye çalışıyoruz. Bunu nasıl vereceğimizi öğrenmek açısından önemli bir ders."* diyerek yeni programda değer eğitiminin olmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmiştir. Ancak öğretmen adaylarından bazıları değer eğitimine yönelik derslerin işlevselliğinin programdaki varlığından çok ders yürütücüsüne bağlı olduğunu belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak Burak'ın, *"Biz alan derslerimizden değer eğitimini Ayşe Hoca'dan aldık ve gerçekten Ayşe hocanın alanı olduğu için öyle bir şevkle anlattı ki o dersi öğrendiğimizi hissediyorum*." görüşüne karşılık Utku ve Osman, *"Biraz objektif bakmak gerekiyor. Bu derse anlatamayan biri de gelebilirdi."* diyerek değer eğitimine yönelik derslerin işlevselliğinin programdaki varlığından çok ders yürütücüsüne bağlı olduğunu belirtmektedirler.

Meslek bilgisi dersleri

Güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi derslerine yönelik meydana gelen değşimlerde öğretmen adaylarının vurguladıkları ilk nokta, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik olmuştur. Öğretmen adayların tamamı bu dersin programda zorunlu ders olarak yer almasını gerekli gördüklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise bu dersin ders saatinin arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak Yeliz, *"Hangi tekniği nasıl uygulayacağımızı öğreniyoruz önemli bir ders bence. Saati arttırılmalıydı."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adayları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına dahil edilen öğretim teknolojileri dersinin programda yer almasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda Burak *"Öğretim teknolojilerinin gelmesi çok önemli teknolojiyle iç içe yaşıyoruz."* diyerek teknoloji ile sosyal bilgiler programının içiçe olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, bazı öğretmen adayları öğretim teknolojileri derslerinin tüm okullarda uygulanamayacağını belirtmiş bunun sebebi olarak okullardaki alt yapı yetersizliğini göstermiştir. Örneğin Osman, Serdar ve Utku; "*Her okulun teknolojik altyapısı uygun olmayabilir bunu göz önünde bulundurmalıyız."* diyerek bu konuya dikkat çekmişlerdir.

Öğretmen adaylarının programa dahil edilen meslek bilgsi derslerine yönelik görüşleri incelendiğinde; eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi gibi derslerin programa eklenmesi adaylar tarafından olumlu olarak nitelendirilmiştir. Yeliz, bizim gördüğümüz felsefe ve sosyal psikoloji gibi dersleri eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi olarak sınırlandırılması olumlu bir özellik olarak

görülebilir şeklinde değerlendirmede bulunurken Osman bu derslerin gelmesini öğretmenlik mesleği açısından gerekli ve olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Meslek bilgisi dersleri kapsamında programa dahil edilen Eğitimde Ahlak ve Etik dersiyle ilgili olarak da görüş bildiren adaylar bu dersin gerekliliği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Serdar, bu dersin gelmesinin daha ahlaklı öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacağını belirtirken, Yeliz, bu derste ideal öğretmen özelliklerini göreceklerini belirtmiştir. Dersin işlevselliğini vurgulayan Osman, bu dersi öğretmen idareci veli ilişkisini düzenleyen iş ahlakıyla ilgili bir ders olarak nitelendirmiş ve okul kurallarıyla da ilişkilendirilmesi gerektiğini belirterek ideal öğretmen özelliklerinin nasıl olması gerektiğini görecekleri bir ders olarak nitelendirmiştir. Utku da dersin işlevselliğine vurgu yapmış ancak adaylardan farklı olarak *"Bu bizim ileriki akademik yaşantımızda da örneğin intihal konusunda isimize yarayabilir, ahlak ve etikle ilgili davranışlarda bulunmak. Bazı öğretmenler sunumları internetten indiriyorlar. Ben bunun etik olduğunu düşünmüyorum Bu konuda bilinç kazandırabiliriz öğrencilere."* şekline görüş bildirmiş ve Eğitimde Ahlak ve Etik dersini öğretmen adaylarının intihal davranışlarını azaltan, akademik dürüstlüğe katkı sağlayacak bir ders olduğunu belirtmiştir.

Seçmeli dersler

Öğretmen adaylarının seçmeli derslere yönelik görüşleri incelediğinde, seçmeli ders sayısı, içeriği ve işlevselliği üzerinde durdukları görülmektedir. Seçmeli derslerin sayısı konusunda öğretmen adayları farklı düşünmektedir. Bazı öğretmen adayları seçmeli ders sayısının artırılmasını gerekli bulurken bazıları gereksiz olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunun seçmeli ders sayısının artmasını olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Yeliz, "*Seçmeliler çok. Biz hep seçmelilere kaçış rahatlama dersi olarak bakardık. Şu an esas seçmelilerden kaçıp, seçmeliler daha zor geldi*." diyerek seçmeli ders sayısının çokluğunun öğretmen adaylarının ders yükünü arttıracağını belirtmiştir. Seçmeli ders sayısının artmasını olumsuz olarak değerlendiren Burak ise *"Baktığımız zaman çok özele indirgenmiş konular var. Bir ders boyunca sadece bir konunun islenmesi gibi bir şey. Onları daha genel bir başlık halinnde toplayabilirler. Biraz daha genel olması lazım."* diyerek seçmeli derslerin sayılarının azaltılması ve konuların yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Seçmeli ders sayısının artmasına ilişkin olumlu görüş bildiren ve alternatiflerin olması gerektiğini belirten Serdar ise bazı seçmeli ders içeriklerinin sosyal bilgiler eğitimi ile alakalı olmadığı üzerinde durmuştur. Konuyla ilgili olarak Serdar "*Ben bu konuya katılmıyorum. Adı üstünde seçmeli ders. Bence alternatiflerin çok olması açısından iyi bir program. Bence de güzel. Ama sosyal bilgilerle ilgisiz dersler var. Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi mesela, ben bu dersin sosyal bilgilerle ilişkisini kuramadım*." demiştir. Seçmeli ders sayısına ilişkin olarak sosyal bilgiler eğitimiyle ilgisiz derslerin olduğunu

vurgulayan Utku da, *"Bu kadar seçmeli dersi kim nasıl verecek? Bizim üniversitemiz hoca bakımından kaliteli ama hoca sıkıntısı çeken okullar olduğun biliyoruz."* diyerek seçmeli dersleri verebilecek öğretim üyesi sıkıntısına dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarını seçmeli derslerle ilgili vurguladıkları diğer bir konu ise güncellenen pogramda seçmeli ders olarak yer alan bazı derslerin zorunlu hale getirilmesidir. Konuyla ilgili olarak Osman ve Yeliz, *"Drama dersini ve program geliştirme dersini zorunlu dersler arasında göremedim. Seçmeli hale getirilmiş. Drama eğlenceli ve kalıcılığı arttırmak açısından çok önemli bir ders zorunlu olmalıydı."* şeklinde görüş belirtirken Utku ise *"Ders kitabı inceleme kaldırılmış, seçmeli hale getirilmiş. Bu ders zorunlu ve 5 kredilik bir dersti bizim dönemimizde Biz kitap yapıyoruz o derste, birçok üniversitede böyle takip ettiğim kadarıyla. Bu dersin kaldırılması benim açımdan bir eksiklik."* diyerek sosyal bilgilerde ders kitabı incelemesi dersinin zorunlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında yer alan seçmeli derslerde Mikro öğretim dersinin yer alması konusunda olumlu ortak görüş bildiren bu dersin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Serdar *"Mikro öğretim. Etkili öğrenme ile ilgili kavramlar var içeriğine baktığımız zaman. Ders sunumlarınızın videoya kaydedilmesi ve sunumlardan yararlanarak derslerin değerlendirilmesi seklinde, sunuma yönelik bir ders bu programda zorunlu olarak yer almalı."* demiştir. Ayrıca, öğretmen adayları seçmeli dersler kapsamında, kültürleri tanıma, sosyal bilgilerin teknoloji ile entegre edilerek öğretilmesi gibi konuların da programda yer alabileceğini söylemişlerdir.

Uygulamaya yönelik dersler

Öğretmen adayları uygulama ders kapsamında yer alan topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Bazı öğretmen adayları bu dersin gerekli olduğu ve programda yer alması gerektiğini belirtirken bazı öğretmen adayları bu dersin gönüllülük kapsamında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmenler için önemli olduğunu belirten Osman, *"Öğretmenler toplumla iç içe ve duyarlı olmalı. Farkındalık için bu dersin olması gerekir."* şeklinde görüş bildirmiştir. Utku ise bu görüşe paralel olarak topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının sağduyusunu beslediğini ve programda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yeliz *"Ben okul boyadım, kitap topladım. Bence bu gönüllük esasına dayalı. Ya seçmeli olsun ya da kulüpler var zaten bunun için."* diyerek topluma hizmet uygulaması dersinin gönüllülük esasına dayanması gerektiğini vurgulamıştır. Burak ise sosyal bilgiler eğitimine dönük uygulamaların yapıldığı derslerin programda yer alması gerektiğini belirtmiş ve bunun sebebini *''alana ve öğrencilere katkı sağlamanın daha önemli olması ''* olarak açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının uygulama dersleri kapsamında görüş bildirdikleri diğer bir konu ise, Okul deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması dersidir. Öğretmen adaylarından bazıları okul deneyimi dersinin kaldırılmasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Konuyla ilgili olarak Serdar *"Okul deneyimi bence çok gereksizdi. Çünkü anlatmadığımız bişey* var. *Hiçbirşey yapmadan gidiyoruz ve sadece izliyoruz."* diyerek okul deneyimi dersini işlevsiz bulmakta ve bu durumun nedeni olarak okul deneyimi dersinin öğretmen adayını pasifleştirdiğini ve bu nedenle bu derste öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanamadıklarını belirtmektedir. Burak ise staj dönemindeki deneyiminden hareketle okul deneyimi dersi yerine iki dönem öğretmenlik uygulaması dersi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burak, *"Kendi açımdan iki donem öğretmenlik uygulaması alsaydım bana daha cok şey öğretirdi. Mesela ben kendi ders anlatışımda ufak bir problem yaşadım ve sınıfın kontrolünü kaybettim. Belki benim daha çok deneyimim olsaydı bunu nasıl önleyeceğimi bilirdim."* diyerek staj döneminde deneyiminin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarından bazıları ise okul deneyimi dersinin güncellenen sosyal bilgiler eğitimi programında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yeliz *"Bence gözlem (okul deneyimi) olmalı. Bence okula gidip gözlemek okul ortamını görmek gerekiyor. Tamam hemen gidip ders anlatırsınız belki ama sınıf ortamını görmek onları gözlemlemek de cok önemli."* diyerek okul deneyimi dersinin işlevselliğine vurgu yapmıştır. Osman da okul deneyimi dersinin olması gerektiğini anacak bu dersin 2. veya 3. sınıfta verilebileceğini belirtmiştir.

Uygulama derslerinin öğretmenlik mesleği için önemli olduğu konusunda ortak görüş bildiren öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf idaresinin tamamen kendilerine bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Burak, *"Ama biz oraya gittiğimizde nasıl diyeyim çocuk rolünde kalıyoruz. Çünkü yanımızda bir büyük var ve o büyük bizi sürekli gözetliyor. O da olmaması gereken bir şey. Bizi sınıfla baş başa bırakmaları ve gerekirse daha uzaktan izlemeleri gerekiyor ki biz kendimizi tam anlamıyla ifade edebilelim.*" demiştir. Serdar ise buna paralel olarak, *"Belki kamera koyarak uzaktan takip edebilirler ama sınıf idaresi tamamen bizde olmalı."* diyerek bu görüşü desteklemiştir.

Öğretmenlik uygulamasının içeriğine dair görüş bildiren öğretmen adayları eğitim gördükleri fakültelerde de öğretmenlik uygulamasına benzer bir dersin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Osman *"Nasıl öğretmenlik uygulamasına gidiyorsak, fakülte de bir öğretmenlik uygulaması olmalı. Bazı dersleri biz sunum yaparak ziyan ediyoruz. Ama mesela öğretmenlik uygulaması ayrı bir ders olsa bu ders bütün yılların bütün dönemlerinde olmalı. Mesela sen öğrendiğin tarih coğrafya ve yan dalları öğrendiğin bütün yöntem ve tekniklerle bu derste uygulaman gerekiyor."* diyerek mikro öğretim gibi bir uygulama dersinin gerekliliğinden söz etmiştir. Yeliz ise, "*Bizim burada öğrendiğimiz mesela coğrafya dersiyle oradaki (sosyal bilgiler) kazanımları çok farklı. Onları öğrenmemiz açısından da böyle bir ders çok iyi olurdu.*"diyerek

sosyal bilgiler dersindeki kazanımların nasıl öğretileceğine dair bir uygulama dersinin gerekli olduğundan söz etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının; uygulama ağırlıklı, ders içeriklerinin uygulama sahasına uygun, onları her anlamda mesleğe hazırlayan biçimde düzenlenmesini bekledikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının genellikle sosyal bilgilerin amaç ve yapısına uygun beklentiler içerisinde olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının güncellenen bu programa ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, katılımcıların ortak beklentisinin güncellenen programın öğretmen adaylarını nitelikli hale getirmesi olduğu görülmektedir. Tataroğlu, Özgen ve Alkan'ın (2011) çalışmasında da benzer olarak öğretmen adayları beklentilerini donanımlı bir öğretmen olma, yeterli bilgiye sahip olma, nitelikli eğitim, ezbercilikten uzak eğitim, öğretim elemanlarının sorulara cevap vermeleri, şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tamamının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının güncellenmesini gerekli gördüğü araştırmada adaylar bazı derslerin uygun dönemlerde verilmediği, derslerin kredi dağılımlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen bu sonuçların, diğer öğretmen eğitim programlarında yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özkan ve Şahbaz'ın (2011) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının bazı derslerin uygun dönemlerde verilmemesi, ders kredilerinin farklılaşması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, alan eğitimi ders sayılarının arttırılması ve alan derslerine önem verilmesi gerektiğidir. Öğretmen adayları konu alanı bilgisinin öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu belirtmişler ve program kapsamında alan eğitimine etkili bir biçimde yer bin 500 öğrencinin "ideal öğretmen" anlayışlarını ortaya çıkarmak için yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğrenciler öğretmenin alanına hakimiyetinin katılımcıların ideal öğretmen analyışında etkili olduğunu vurgulamaktadır (Çakmakçı, 2006). Bu sonuca ek olarak öğretmen adayları alan derslerindeki daralmayı program açısında olumsuz olarak değerlendirmişler ve güncellenen programın sosyal bilgileri disiplinlerarası anlayış yaklaşımdan uzaklaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları meslek bilgisi dersleri kapsamındaki görüşleri incelendiğinde, adaylar programa dahil edilen dersleri olumlu bulmuş, ancak öğretim teknolojileri dersinin okullardaki alt yapı yetersizliği sebebiyle uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgularının

Güven'in (2004), öğretmen adaylarının, fakültedeki sosyal bilgiler alanındaki derslerin ve okul uygulamalarına ilişkin verilen bilgilerin gerçek okul durumlarını yeterince temsil etmediği yönündeki olumsuz eleştirilerini ortaya koyduğu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada seçmeli dersler ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının seçmeli derslerden bazılarının zorunlu olması kendi ihtiyaçlarına cevap verecek derslerin eklenmesini belirtmiş ve derslerin sosyal bilgilerin yapısıyla uygun olması gerektiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Benzer biçimde farklı araştırma sonuçlarında da öğretmen adayları, öğretim programları içerisinde seçmeli derslerin daha çeşitli, amaca uygun olması gerektiğini belirtmiş ve kişisel gelişimlerine yönelik dersler önermişlerdir (Şahin, Kartal, İmamoğlu, 2013). Öğretmen adaylarının seçmeli dersler konusunda dikkat çektikleri diğer bir nokta ise, öğretim elemanı sıkıntısı ve öğretim elemanının yeterliliklerdir. Ayrıca öğrenciler derslerle ilgili olarak öğretim elemanlarının öğrenmelerindeki rolüne, dersi işleyiş tarzına değinmişlerdir. Nitekim yapılan araştırmalar sosyal bilgiler alanının nispeten yeni olduğu ve bu alanda ihtiyacı karşılayacak öğretim elemanlarına gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Kocaoğlu, Ay ve Ünlü, 2015).

Öğretmen adaylarının uygulama derslerine yönelik görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulama derslerini önemli gördükleri, uygulamaya yönelik derslerin arttırılması gerektiği ancak, uygulama saatlerinin arttırılmasının tek başına bir anlamının olmadığını, uygulama derslerinin içerik, uygulanma zamanı ve uygulanma şekliyle de tekrar planlanması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Tonga da (2017) sosyal bilgiler lisans programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlik mesleğinin bir uygulama mesleği olduğu, teorik derslerin önemi göz ardı edilmemekle beraber uygulama derslerinin azlığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Akhan 'ın (2015) çalışmasında da öğretmen adayları program içerisinde gördükleri derslerin uygulama ağırlıklı, ders işleme ve değerlendirme sistemlerinin daha işe yarar şekilde düzenlenmesinin üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca adaylar teorik derslerin fazla, uygulamalı derslerin az ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmen adayları güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'na ilişkin olumlu ve olumsuz eleştiriler sunmuşlardır. Öğretmen adayları, bu programın uygulama dersleri ve meslek bilgisi dersleri açısından daha iyi oluğunu ancak alan dersleri açısından yeterli olmadığını düşünmektedir. Ancak, tüm bunlara ek olarak öğretmen adayları program derslerinin amacı, programdaki yeri ve kredisi gibi özelliklerinin ötesinde tüm derslerde öğretman adaylarının derse aktif katılımını sağlayacak, görsel-işitsel açılardan zengin, uygulamalı etkinlikler yapılmasını istemişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına ilişkin şunlar önerilebilir:

- Öğretmen adaylarının derslerin programdaki yeri kredi dağılımları, alan eğitimi meslek bilgisi ve seçmeli derslere yönelik beklentileri gözden geçirilebilir.
- Lisans programındaki derslerin içerikleri ve uygulamaya dönüklüğü sorgulanabilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda uygulamalı derslerin sayısı artırılabilir.
- Öğretmen adayı görüşleri doğrultusunda lisans programındaki alan derslerinin sosyal bilgilerin disiplinlerarası anlayışa uygun olarak düzenlenmesi sağlanabilir.
- Seçmeli dersler öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak açılabilir.
- Konuyla ilgili araştırmaların öğretmenleri ve akademisyenleri de kapsayacak şekilde genişletilerek elde edilen sonuçların karşılaştırılabilir.
- Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile uyum sağlayabilmesi ve daha etkili ve verimli olması için programın tekrar değerlendirilmesi uygun olabilir.

Kaynakça

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, *8 (12) 15-28*

Akhan, N. E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Lisans Programı Üzerine Düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 32: 267-289.

Ata, B. (2007). Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ilköğretim 2005 sosyal bilgiler dersi (6, 7. sınıflar) öğretim programı açısından değerlendirilmesi. I. Uluslararası Bilim Çalıştayı 08-09 Mart 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çakmakçı, N. (2006). İşte öğrencilerin ideal öğretmeni. *Hürriyet,* 9 Nisan, s.12.

Çepni, S. ve Çil, E. (2012). Fen ve Teknoloji Programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı. 4. Basım. Ankara: PegemAkademi.

Doğanay, A., Akbulut Taş M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 5(9), 1-21.

Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alan öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 4(2), 271-29

Karasu Avcı, E. (2017). The views about the graduate program of social studies teaching of thecandidates of social studies teacher, *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 8(27), 756-786.

Kaymakçı, S. (2012) Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1) 45-61

Kızılcaoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (14), s. 132-140

Küçükahmet, L. (2007). 2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.

Mentiş-Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(1), 28-54.

NCSS. (1993). The social studies professional. Washington DC: National Council For Social Studies.

Özkan, B, ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education,* 1(1),32-43.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(1), 101-118.

Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27–29 April, Antalya-Turkey.

Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4): 780–803.

Ünlü İ, Koçoğlu E. ve Ay, A. (2015) Sosyal bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities,* 5 (1), 371 386.

Ünlü, M. (2017). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının öğretmen yetiştirmeye olan yansımaları, Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi bildiriler kitabı içinde ss 41-51 İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi

YÖK. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans Programı. Ankara:

YÖK. (2018) Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans Programı. Ankara:

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çalıştıkları Sınıfların Belirlenme Süreçlerinin ve Öğretimsel Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Tolgahan AYANTAŞ

Ankara Üniversitesi, tolgahanayantas@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında çalışmayı tercih ettikleri sınıfları belirleyen faktörlerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak, söz konusu sürecin öğretimsel sonuçlarını değerlendirmek ve böylelikle sınıf seçiminin mesleki doyum ve iş yüküne olan etkilerine dair yorumlar elde edebilmektir. Bir öğretmenin başarısının önemli bir kısmının çalıştığı sınıflarla olan uyum düzeyinden geçtiği düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki yaşantılarını ortaya çıkarmak ve yorumlamak öğretmenlerin yaşadığı birtakım problemleri düşünürken biz araştırmacılara yeni bakış açıları sunacaktır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki doyum, iş yükü ve karar alma süreçlerine katılım durumları, çalışacakları sınıfları tercih etme süreçlerine bağlı olarak yorumlanmış ve bunun öğretimsel sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki doyum ve iş yükü problemleriyle ilgili alanyazın taranmış, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları belli başlı sorunlar tespit edilmiştir. Ardından 3 alan uzmanının görüşü alınarak 5 açık uçlu sorudan oluşan ve öğretmenlerin çalışmayı tercih ettikleri sınıflarla ilgili yorumların istendiği bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu bir sosyal paylaşım sitesi üzerinden katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilerek öğretmenlere gönderilmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinden 10 öğretmen katılmıştır ve veriler e-posta yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin ve idarecilerin duruma bakış açılarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek için 2 okul idarecisiyle ve 2 öğretmenle ayrıca yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, doküman incelemesi ve nitel veri analizi teknikleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim-öğretim dönemi başında sınıf seçimi süreçlerinde görüşlerinin alınmadığı, bu süreçte özellikle zümre başkanlarının ve idarenin kararlarının daha çok dikkate alındığı, öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların seçimi süreçlerinde söz sahibi olamamalarının onların mesleki doyum ve iş yükünü doğrudan etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf seçimi konusunda öğretmenlerin fikirlerinin alınmasının öğretimsel anlamda başarıyı arttıracağı, öğretmen ve öğrenciler açısından bunun bir gereklilik olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, sınıf seçimi, iş doyumu, iş yükü.

Evaluation of Teaching Results and of the Determination Processes of the Classes of Social Studies Teachers

Summary

The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teachers about the factors that determine the classes they choose at the beginning of the academic year, to evaluate its educational results of the process and thus to obtain the interpretations of the effects of the class selection on the job satisfaction and workload. When it is thought that a significant part of a teacher's success is due to the level of harmony with the classes he/she works with, it will present new perspectives us (to the researchers) as we think about the problems experienced by the teachers in order to reveal and interpret the experiences of these teachers. From this point of view, in this study, the social studies teachers' interpretations of their process of choosing classes of their workload and participation decision making process and their educational results are examined. For this purpose, the literature related to the job satisfaction and workload problems of the teachers were scanned and the main problems that the teachers lived in the teaching process were identified. Then, an interview form was prepared by taking the opinions of 3 field experts (scholars) and asking for comments on the classes that the teachers prefer to work, consisting of 5 open-ended questions. The interview form was submitted to the teachers by stating that the participation through a social sharing site was voluntary. 10 teachers participated in the study from the different cities of Turkey and the data were collected through e-mail. Face-to-face interviews were held with 2 school administrators and 2 teachers to evaluate the situation of teachers and administrators comparatively. The collected data were analyzed in terms of qualitive research methods, interviews, document analysis and qualitative data analysis techniques. At the end of the study, the majority of the social studies teachers did not take their views during the class selection process at the beginning of the education period an found that the inability of the teachers to have a say in the selection process of the classes they were working on directly affected. And also head teacher of branch and school administrators more effective than social studies teacher in the selection process of the classes. It has been found that it is a necessity to increase the success get the teachers' opinions on the class selection.

Keywords: Social studies teachers, social studies education, social studies teaching, class selection, job satisfaction, workload.

Giriş

Öğretmenlerin klasik olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini daha önceden ve üst makamlarca belirlenen plan ve program çerçevesinde ve lisans öğrenimlerinden elde ettikleri çıktılar ışığında yürüttükleri düşünülür. Bununla birlikte öğretmenlerin hem öğretim sürecinde hem de öğretim faaliyetleri dışında çoğu önceden tahmin edilmesi çok olası olmayan diğer konularda yaşadıkları karar alma süreçleri sonunda, tercihlerine bağlı olarak sorumluluklarında azalma ya da artma olabilmektedir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar ise öğretmenlerin mesleki doyumunu, iş yükünü, meslektaşları ve öğrencileriyle olan iletişimini etkileyen zincirleme reaksiyonları tetiklemektedir. Söz konusu süreçte gerek kendilerinden gerekse dış etkenlerden kaynaklanan pek çok sorunla karşılaşan öğretmenler, sorun çözme becerilerini kullanırken çoğunlukla çalıştıkları kurumların karar alma süreçlerinde bulunurlar. Sorunların bir kısmı idari kanallardan gelen zorunlu görevlendirmelerden kaynaklanabileceği gibi kimi zaman öğretmenlerin hazırbulunuşluk

düzeylerinin yetersizliğinden de kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmenler kimi zaman çalışma arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları tercihlerden doğan sorunlarla mücadele edip süreç sonunda "başarılı" ya da "başarısız" öğretmen olarak nitelendirilme durumuyla da karşı karşıya kalmaktadır.

Okul yönetiminin zümre başkanları aracılığıyla öğretmenlerin çalışma hayatını düzenlemeyi ve çoğu süreçte nedenleri çok çeşitli olmakla birlikte öğretmenlerin karar alma süreçlerine tam katılımını sağlamaması/sağlayamaması çok farklı nedenlere bağlı olabilecek önemli bir problem alanıdır. Bazen de öğretmenlerin sorumluluk almamak adına söz konusu süreçlere katılmakta dışarıdan bir baskı olmaksızın çekimser kaldıkları da iddia edilebilir. Bazen de bazı okullarda yaşanan öğretmen yetersizliği sebebiyle pek çok sorumluluk zorunlu olarak belirli öğretmenler üzerinde toplanmaktadır. Bu nedenle ayrıca bir karar alma süreci çoğu kez yaşanmamaktadır. Koşullar ne olursa olsun yaşanan karar alma süreçlerini, hem öğretim sürecinde yaşananlar açısından hem de bunun sene sonundaki çıktıları açısından mesleki doyum ve iş yükü üzerindeki etkileriyle birlikte değerlendirmek gerekliliği kolayca fark edilebilir.

Öğretmen başarısının önemli bir kısmının öğretmenin çalıştığı sınıflarla olan uyum düzeyi ve alanıyla olan ilişkisinden geçtiği düşünüldüğünde çok disiplinli ve disiplinlerarası yapısıyla karşımıza çıkan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bu konudaki yaşantılarını ortaya çıkarmak ve yorumlamak sosyal bilgiler öğretimini etkileyen faktörleri ortaya koymada önemli bir adımdır denebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki doyum, iş yükü, karar alma süreçlerine katılım durumları ve çalışacakları sınıfları tercih etme süreçlerinin öğretimsel sonuçları incelenmiş ve anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Yaşadığı Karar Alma Süreçleri

Öğretmenlerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemini koruduğu ve eğitim-öğretim yaklaşımlarındaki gelişmeler ışığında konumunun, görev ve sorumluluklarının yeniden biçimlendiğini söylemek yanlış olmaz. Şişman'a (2004) göre eğitim sisteminin başlıca öğelerini öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, yöneticiler, fiziki ve finansal kaynaklar oluştursa da bunlar arasında en temel ve vazgeçilmez öğe öğretmendir. Yılman'a (1994) göre öğretmen, bilgiyi veya beceriyi başkalarına öğretme işini meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bilimsel bir biçimde gerçekleştiren bir mesleğin üyesidir. Öğretmenler de tıpkı diğer çalışanlar gibi günlerinin önemli bir kısmını işinde geçirmekte ve bunu da emekli olana değin devam ettirmektedir. Yaşamda mutlu olmak kişinin yaptığı işten doyum almasına bağlıdır ve mesleki doyum, çalışanların toplumda mutlu birer birey olarak fizyolojik ve psikolojik varlıkları açısından önemli bir olgudur.

Öğretmenlerin eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden olması onların iş yaşamında mutlu olmasının önemini daha dikkate değer kılmaktadır zira onlar geleceğin büyüklerine kendilerine yeni ufuklar oluşturmada yardımcı olan aydın insanlardır. İş doyumu, bireylerin yaşam doyumlarını doğrudan etkileyen önemli bir kavramdır. Bireyin iş ortamında yetenek, beceri, ilişki gibi özelliklerinin geliştirilmesi; onun yaşamını anlamlı ve değerli bulmasında en önemli etkenlerdendir denebilir (Keser (2005)'den akt. Kumaş ve Deniz (2010)). Tam da bu noktada öğretmenlerin iş yaşamında meslektaşlarıyla ve okul idaresiyle olan iletişim şekil ve süreçlerine dikkatle eğilmek gerekmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörler Şen (2011)'e göre; öğretmenin sahip olduğu kişilik yapısı, öğretmene ait demografik özellikler, mesleki beceri ve yeteneklerin düzeyi, mesleki başarıyı değerlendirmede hangi kriterlerden ne düzeyde faydalanıldığı, mesleki başarı düzeyi, üstler tarafından takdir edilme, ödül yönetimi uygulamaları, ücretle ilgili yeterlilikler, lider konumundaki bireylerin davranışları ve okulun sahip olduğu olanaklar şeklinde ifade edilebilir. Söz konusu faktörlerin bir kısmının öğretmenlerin iş ortamında yaşanan karar alma süreçlerine katılım durumlarıyla yakından ilgili olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadığı kabul edilmektedir. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde; öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplumun desteğinin az olması/yeterli olmaması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumlarda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar mevcuttur (Celep, 2003). Bu noktada karar alma süreçlerine katılımdaki yetersizlik konusuna da ayrıca dikkat çekmek gerekmektedir.

Öğretmenlerin karar alma süreçleri; bir milli bayramın kutlama töreni hazırlıklarında hangi öğretmenin hangi görevi alacağı, hangi sene kimin sabahçı kimin öğlenci olacağı, ortak sınavları kimin hazırlayacağı, hangi dersliği hangi öğretmenin kullanacağı, zümre başkanının kim olacağı, dönem başında hangi sınıfları kimin alacağı, seçmeli derslerden hangisinin hangi öğretmen tarafından yürütüleceği, kimin hangi gün okulun hangi kısmında nöbet tutacağı ve benzeri bir çok konuda, geniş bir yelpazede gerçekleşmektedir ve bazı spesifik durumları da kapsamaktadır. Elbette böylesine geniş ve her biri kendi içinde teferruatlar içeren karar alma süreçlerinin büyük kısmına öğretmenlerin dahil edilmemesi, görüşlerinin alınmaması öğretmenlerin iş yükü ve mesleki doyumunu ve dolayısıyla da öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve okul ortamını birçok yönden olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Okul yönetimi tıpkı Davis (1982) ve Newman (1979)'ın izah ettiği gibi, şemsiyesi altındaki insan ve madde kaynaklarına yön veren ve oradaki yaşamı biçimlendiren temel unsurdur. Okulun bir

bütün olarak her alanda başarılı ve iyi bir okul olması herkesin görev ve sorumluluklarının farkında olmasının yanı sıra okul yönetiminin çalışanlarına tanıdığı hareket alanına yani demokratik anlayış ve yaklaşımların ne kadar benimsediğine de bağlıdır. İnsanların kendilerini özgürce ifade edemedikleri bir ortamda kendilerini gerçekleştirmeleri beklenemeyeceği gibi öğreticilik vazifelerini yani mesleklerini de layığı ile yapma konusunda sorunlar yaşamaları olasıdır. Okulun en önemli bileşenleri arasında olan öğretmenler, işleriyle ilgili ne kadar az problemle karşı karşıya kalırsa o kadar iş doyumu sağlarlar. Önder (2009) de bunu iş doyumunu pek çok değişken açısından incelediği çalışmasında oldukça iyi bir şekilde ifade etmiştir. Öğretmenlerin iş doyum seviyeleri karar alma süreçlerine katılım düzeyleriyle oldukça sıkı bir ilişki içerisinde görünmektedir.

Mesleki doyumun bireyin mutluluğunun ön plana alındığı ve insana verilen değerin arttığı çağdaş yönetim anlayışı içinde önemli bir yer tuttuğu açıktır. İnsanlar kendi istekleri ve becerileri doğrultusunda meslek seçmiş olsalar bile yukarıda da bir bölümünü izah ettiğimiz üzere Çelikkanat (2000)'a göre meslekleri ile ilgili ya da iş şartlarından dolayı birçok sorunla karşılaşmaktadır. Kişilerin yaşadığı olumsuz durumlar doğru şekilde çözümlenmediğinde; iş yerinde verim düşüklüğüne, işte devamsızlığa, işten ayrılmaya, çalışanlar arası ve yöneticilerle ilişkilerde kutuplaşmaya ve moralsizliğe sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin de tıpkı diğer meslek üyelerinde olması gerektiği gibi karar alma süreçlerini son derece demokratik bir ortamda sürdürmeleri gerektiği ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin bu yolla arttırılabileceği açıktır.

Öğretmenlerin iş doyumu ve çalışma atmosferi

Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili olarak alanyazındaki çalışmalarda; mutluluk düzeyi (Terzi, 2017), iş stresi (Günbayı ve Tokel, 2012), özyeterlik algıları (Turcan, 2011), iş yeri arkadaşlık algısı (Yavuzkurt, 2017), işten ayrılma (Yüksel ve Yüksel, 2014), mesleki tükenmişlik düzeyi (Filiz, 2014; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Dilsiz, 2006; Telef, 2011; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012), örgütsel iklim (İdi, 2017), motivasyon (Karaköse ve Kocabaş, 2006), örgüt ve örgütsel güven (Bil, 2018) yaşam doyum (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Telef, 2011), okul yaşam kalitesi algıları (Çiçek ve Çoruk, 2017) sınıf yönetimi becerileri (Akın ve Koçak, 2007), denetim odağı (Canbay, 2007) gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Değişkenlerin önemli bir kısmı öğretim ortamındaki yani okul ve okul dışı öğrenmelerin organize edildiği alanlardaki iş atmosferine işaret etmektedir. Alanyazında bununla ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalardaki değişkenlerin sahip olduğu çok yönlülük nedeniyle bu anlamda bir duyarlılığın olduğu yorumunda bulunabiliriz.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve idarecilerle uyumlu bir biçimde çalışma ve fikir alışverişinde bulunmaları öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması adına ön koşuldur denebilir. Öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması okuldaki olumlu atmosferi güçlendirmekte, yardımlaşma ve

dayanışmayı arttırma adına çalışanlara cesaret vermekte ve mesleki doyumu arttırmaktadır. Çalışma ortamında kişiler arası uyum düzeylerinin yorumlanması, öğretmenlerin aldıkları eğitim, yetiştikleri çevre ve dünya görüşleri gibi özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi başta olmak üzere pek çok faktörün birlikte değerlendirilmesiyle mümkün olabilir.

Öğretmenlerin çalışma ortamlarının diğer meslek gruplarının çalışma ortamlarından daha çok iletişime ve dayanışmaya ihtiyaç duyduğu kolayca fark edilebilir. Akbulut (2015); işinden memnun olmayan, stresli ve mutsuz olan bir öğretmenin yetiştireceği öğrencilerin kazanımlarının istenen seviyede olmasının beklenemeyeceği yorumunda bulunmuştur. Öğretmenler arasında sınıfların başarı düzeylerinin kıyaslanması, görev ve sorumluluk paylaşımı yapılırken demokratik anlayış yerine "emredici" ve "tepeden inme" üslupların tercih edilmesi, iletişim kopuklukları, bir öğretmenin sınıfıyla yaşadığı problemin diğer öğretmenler arasında konu edinilmesi ve öğretim faaliyetlerinde zümre başkanlarının her konuda ağırlığını hissettirmeleri öğretmenlerin zaman zaman gergin süreçler yaşamasına neden olmaktadır.

Mesleki doyum ile insanların sosyallik düzeyleri arasında kıyaslar ortaya koyan ve söz gelimi "asosyal insanların" çevreye uyum sağlayamadığı ve kendisini o ortama ait hissetmediğini ifade eden Demir'e (2002) göre özgüveni yüksek insanlarda durum tam tersi olarak gelişir. Öğretmen de toplumdaki diğer bireyler gibi elbette bir sosyallik derecesine sahiptir ve bu da çalışma ortamındaki karar alma süreçlerindeki rolünü ve sonrasında iş doyumunu belirleyen temel unsurların başında gelir. Özellikle okul idaresi kanalıyla gelen birtakım çeşitli iş yönergeleri ve kimi zaman resmi yazıyla tanımlanan sorumluluklar dışında gönüllülüğe ve kişinin kendi seçimine bağlı olarak şekillenen ve karar alma süreçleri gerektiren durumlarda bunun daha net gözlemlenebileceği açıktır.

İş ortamında arkadaşlık ilişkilerinin sağlam temellere oturtulmasının konuya dair birçok çekinceyi en aza indireceği açıktır. Bununla ilgili olarak Kram ve Isabella (1985) tarafından ilk kez 1985'te "bir arada çalışanlar arasındaki arkadaşlık bileşenini" vurgulayan çalışmaları dikkat çekicidir. Söz konusu arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde ve insanlar arasında kurgulanan maddi ve manevi sınırların belirginleşmesinde iş bölümünde yardımlaşma ve dayanışmaya yatkınlığın, karakter özelliklerinin ve arkadaş edinme pratikleri ile "örgüt atmosferinin" öneminin büyük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalışma ortamlarında bağlı oldukları örgütün tüm bileşenlerinin vir vücudun organları arasındaki uyuma benzer şekilde çalışması elzemdir. Aydın (2005)'a göre örgüt, bireylerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için bir araçtır. Örgütün amacını gerçekleştirmek için işbirliği yapmaya istekli yeter sayıda bireyin bulunması o örgütün yeterliliğini ifade eder. Bir örgütün varlığını sürdürebilmesi için etkili ve yeterli olması gerekmektedir. Bu da bireylerin "ortak amacın"

gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaya istekli olmalarına bağlıdır yani bir anlamda mesleki doyum ve otivasyon düzeylerine bağlıdır. Yine Aydın (2005)'a göre bireylerin istekliliği ise gösterilen çaba sonunda elde edilen "doyuma" bağlıdır. Daha detaylı bir izah ise Bursalıoğlu (2002)'nda görülebilir. Ona göre örgüt amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) olmak üzere dört boyutta ele alınabilir. Örgütün iklim boyutu bireyler ve gruplar arası ilişkiler ile ilgilidir ve bu çalışmada kolayca fark edileceği üzere örgütün iklim boyutu temelde yer almaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi ile bireysel gereksinimlerin karşılanması arasındaki oran örgütün iklimini büyük ölçüde etkilemektedir. Örgüte yeni giren bir üye ile uzun yıllardır örgütün içinde olan bir başka üyenin söz konusu koşulları aynı yaşamadığı açıktır ve bu da bize yaş değişkeninin dikkate alma sorumluluğunu yüklemektedir.

Yaş değişkeni bir insanın toplumdaki varlığı açısından ve çalışma hayatındaki mesleki doyum ve iş yükü değişkenleri açısından önemlidir. Yaş durumu ile iş doyumu arasındaki ilişkileri araştıran Günaydın (2008)'a göre yaşlı çalışanlar genç çalışanlara oranla işlerinden daha çok doyum sağlamaktadırlar. Oysa öğretmenlik mesleği için bu tür değerlendirmelere farklı pencereden yaklaşım sağlamak elzemdir. Zira öğretmenler seneler geçtikçe çok çeşitli faktörlerin ezici etkisi nedeniyle yıpranmakta ve bir noktadan sonra tükenmişlik psikolojisiyle baş başa kalmaktadırlar. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllar arttıkça öğrencileriyle aralarındaki yaş farkı ve olayları değerlendirirken sergiledikleri yaklaşımlardaki uyumsuzluk ve sorunlar da ne yazık ki artmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin meslekteki yılları arttıkça git gide öğrencilerinin ihtiyaçlarını tanımada zorlanacakları dönemlere doğru yelken açmakta oldukları söylenebilir. Çünkü öğrenci yeterlik ve eğilimleri seneden seneye değişmekte, teknolojinin baş döndürücü hızı nedeniyle "geleceğin büyükleri olan çocuklar" sürekli bir dönüşüm içinde evrilmektedir. Buna bağlı olarak dersin öğretim programında yaşanan değişimlere ayak uydurmak da yıldan yıla zorlaşmaktadır. Öte yandan ister istemez yıllar geçtikçe öğretmenlerin çeşitli faktörlere bağlı olarak kaybolan sınıf yönetimi becerileri ve güncelliğini kaybeden alan bilgileri de öğretimin niteliğinin düşmesinde etkili olmaktadır. Eğitim-öğretim sisteminde her sene farklı bir alanda gerçekleşen yenilikleri takip etmede zorlanan ve yaşça ileri olan öğretmenler özellikle eğitim fakültelerinin de yakından şahit olacağı üzere bazen öğretmen adaylarından bile birçok konuda kendilerini daha eksik bir noktaya sürüklenmiş olarak bulabilmektedirler. Kumaş ve Deniz (2010) yaptıkları çalışmada tüm kurumlar arasında en yüksek iş doyumu sağlayan öğretmenlerin ilköğretim ikinci kademede olduklarını ve ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademede çalıştıkları düşünüldüğünde bu veriler manidardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ki özellikle 20-25 yaş aralığında yer alan öğretmenlerinin iş

doyum düzeyleri diğer yaş aralıklarında (26-30; 31-40 ve 41 ve üzeri) yer alan öğretmenlere göre anlamlı seviyede daha yüksek çıkmıştır. Konuya dair yaş faktörünü hesaba katan detaylı yorumlar yapılabilmesi için daha geniş çapta araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Okul atmosferi düşünüldüğünde akla gelen "okul yaşam kalitesi" kavramı da göz önünde bulundurulması gereken etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yaşam kalitesi, okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmesi açısından ve iş doyumunu etkileyen birçok değişkeni de kapsaması bakımından önemli görülmektedir. Etkili ve verimli bir eğitim imkânı sunabilmek için öğretmenlerin okullarında kaliteli bir iş yaşamına sahip olmaları ve işlerinden doyum sağlamaları gerekmektedir (Çiçek ve Çoruk, 2017).

Öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun kaynakları arasında iş yükü, beklentiler, öğrencilerin performansı, davranışları, disiplin sorunları; idari personel ve denetim ilişkileri; idari rutinler ve çeşitli evrak işleri; düşük ücret; kendini geliştirme olanaklarındaki yetersizlikler; mesleğe yönelik saygının azalması gibi nedenler sayılmaktadır (Thompson, McNamara ve Hoyle, 1997). Ayrıca çeşitli araştırma bulguları cinsiyet, yaş, evlilik, ebeveynlik durumu, iş deneyimi gibi birçok kişisel özelliğin farklı şekillerde iş doyumunu etkilediğini göstermektedir (Koustelios, 2001).

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında seçtikleri sınıfları belirleyen faktörlerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak, söz konusu sürecin öğretimsel sonuçlarını değerlendirmek ve böylelikle sınıf seçiminin mesleki doyum ve iş yüküne olan etkilerine dair yorumlar elde edebilmektir. Sosyal bilgiler öğretiminin niteliğinin arttırılması yolunda öneriler getiren bu çalışma, literatürdeki eksiği kapatan geniş yelpazede değerlendirmeler sunması açısından ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım durumlarını, çalıştıkları sınıflarla aralarındaki uyum düzeylerini, mesleki doyumlarını etkileyen faktörleri ve iş yüklerine dair bilgileri ortaya koyması açısından önemlidir.

Sayıltılar

Çalışmada öğretmenlerin ve idarecilerin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve soruların kastettikleri anlamı karşıladıkları (açık ve sade oldukları) varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma alan-yazında belli bir eksikliği kapatmakla birlikte verilerin büyük kısmının mail yoluyla toplanması ve çeşitli nedenlerle az sayıda öğretmene ve idareciye ulaşılabilmesiyle sınırlıdır.

Yöntem

Çalışmanın konuları; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf seçme yaşantılarının öğretimsel sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karar alma süreçlerine katılım durumları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki doyumları ve iş yükleridir. Söz konusu konularla ilgili verileri ortaya koymak ve yorumlayabilmek için aşağıda sıralanan araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf seçme yaşantıları nasıldır? Nasıl şekillenmektedir? Karar alma süreçlerinde ne derece söz sahibidirler?

-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların onların mesleki doyumu ve iş yüklerine ne yönde etkisi vardır?

-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların belirlenme süreçlerinin sosyal bilgiler öğretimi açısından sonuçları nelerdir?

Örneklem

Çalışmada görüşüne başvurulan öğretmenler, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olup, tamamen seçkisiz bir yaklaşım benimsenerek amaçlı örneklemeyle bir sosyal medya platformu üzerinden yapılan duyurular yoluyla seçilmişlerdir. Bu seçim esnasında öğretmenlere kolay ulaşılabilirlik ilkesi esas alınmıştır. Öğretmenlerle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri (Yüz yüze görüşleri alınan öğretmen ve idareciler tabloya dahil edilmemiştir.)*

Katılımcı Numarası	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Çalıştığı Sınıf Düzeyleri	Görev Yaptığı İl
1	K	33	10	6 ve 8	Ankara
2	E	27	3	5, 6, 7 ve 8	Çankırı
3	K	30	7	6	Erzurum
4	K	25	2	7	Adana
5	E	30	8	8	İstanbul
6	K	26	3	5, 6, 7 ve 8	Ankara
7	K	28	1	5	İstanbul
8	E	29	5	7 ve 8	Mardin
9	E	32	8	6 ve 8	Afyonkarahisar
10	K	40	15	8	Ankara

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğretmenlerin mesleki doyum ve iş yükünü etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi için alanyazın taranmış, doküman ve içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları sınıf düzeylerinin belirlenmesi/tercih edilmesi süreçlerine yönelik olarak 3 alan uzmanının görüşü alınarak 5 açık uçlu sorudan oluşan ve öğretmenlerin çalışmayı tercih ettikleri sınıflarla ilgili yorumların

istendiği bir görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinden 10 öğretmen katılmıştır ve veriler e-posta yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin ve idarecilerin duruma bakış açılarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek için Ankara'da farklı okullarda görev yapan ve yaşları 35 ile 45 arasında değişen 2 okul idarecisiyle ve 2 öğretmenle (2'si kadın, 2'si erkek olmak üzere) ayrıca yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

İşlem

Hazırlanan görüşme formu bir sosyal paylaşım sitesi üzerinden katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilerek öğretmenlere gönderilmiştir diğer formlar yüz yüze görüşmelerde kullanılmıştır ve verilerin büyük kısmı e-mail yoluyla alınmıştır. İdareci ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşme sırasında toplanan veriler not edilmiştir. Görüşme formlarından gelen verilen içerik analizine tabii tutulmuştur.

Veri Analizi

Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, doküman incelemesi ve nitel veri analizi-içerik analizi teknikleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Bilindiği üzere *"Nitel araştırma çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında belirli durumlardaki bireylerin incelenmesine dayanan yorumsamacı araştırma yaklaşımıdır."* (Christensen, Johnson, Turner, 2015, s. 54). "*Nitel araştırmalarda görüşme en az iki kişi arasında gerçekleşen sözlü iletişim yoluyla verilerin toplandığı tekniktir. Görüşmelerde genellikle araştırmacının amacı doğrultusunda hazırlamış olduğu soruların katılımcıların eğilimleri, güdülenmeleri, değerleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yanıtlaması şeklinde bir süreç yaşanır. Nitel araştırmacılar görüşmeye, bazı görüşme soruları ile başlar ve araştırma süreci boyunca onları yeniden şekillendirmeye ve yeni sorular oluşturmaya/eklemeye açık olabilirler."* (Glesne, 2013, s.141). "*Nitel araştırmalarda çevrimiçi veri toplamanın en sık kullanılan türleri arasında e-posta platformları yer alır."* (Garcia, Standlee, Bechkoff ve Cui, 2009; James ve Busher, 2007; Nicholas ve diğ., 2010'dan akt. Creswell 2013 s. 159). "*İnternet üzerinden nitel veri toplama, ulaşım ve veri traskripsiyon maliyetlerini azaltmasından dolayı maliyet ve zaman verimliliği açısından avantajlara sahiptir."* (Nicholas ve diğ., 2010'dan akt. Creswell 2013 s. 159). Bu araştırmada veriler ağırlıklı olarak e-posta yoluyla toplanmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfları belirleyen faktörlerle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak, söz konusu sınıf seçme/belirleme/tercih etme sürecinin öğretimsel sonuçlarını değerlendirmek ve böylelikle mesleki doyum ve iş yükününün bu süreçten ne yönde etkilendiğini ortaya koyma amacında olan çalışmanın bulguları 2 başlık altında toplanmıştır:

-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların belirlenmesini etkileyen faktörler, öğretmen ve idarecilerin karar alma süreçlerine dair yorumları,

-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların mesleki doyum ve iş yüklerine olan etkileri,

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların belirlenmesini etkileyen faktörler, öğretmen ve idarecilerin karar alma süreçlerine dair yorumları

Görüşleri alınan 10 öğretmenden 6'sı eğitim-öğretim yılının başında o sene çalışacakları sınıfları okul idaresinin belirlediğini ifade etmiştir. 2 öğretmen zümrelerinde aldıkları ortak kararlar sonucu çalıştıkları sınıfları belirlediklerini ifade ederken geriye kalan 2 öğretmen ise okullarındaki tek sosyal bilgiler öğretmeni olduklarını o nedenle tüm sınıf düzeylerinde derslerini yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Çalıştıkları sınıfların okul idareleri tarafından belirlendiğini ifade eden öğretmenlerden 4'ü durumun kendilerini "olumsuz" etkilediğini ifade ederken 2'si ise bu durumun "olumlu" olduğu görüşünü ifade etmiştir. Çalışacakları sınıfların idare tarafından belirlenmesi konusunda oluşan olumsuz görüşlerin büyük kısmı öğretmenlerin "iş yükü dağılımlarının doğru ayarlanamadığı" noktasında toplanırken idarenin seçimlerinin olumlu etkide olduğunu düşünen 2 öğretmen ise kararın öğretmenlere bırakılması durumunda sürecin "iyi olarak nitelenen sınıfların seçimi için bir yarışa dönüşeceği" ve "haksızlıkların ortaya çıkabileceği" görüşünü dile getirmişlerdir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük kısmı çalışacakları sınıfları belirlemede karar alma süreçlerinin dışında kalmaktadırlar. Yüz yüze görüşleri alınan iki öğretmen de aynı durumun varlığını tekrar etmiş, bunun bir "gereklilik" olduğunu ve durumun kendilerince benimsendiğini ifade etmişlerdir. Durumun benimsenmesinin nedenlerinin sorgulanması üzerine öğretmenlerin, özellikle zümre başkanlarının kendileriyle ilgili kararlarının idarece benimsenip uygulanması konusuna dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerine göre zamanla bu konuda "öğrenilmiş bir çaresizlik" yaşandığı, idareye çalışılmak istenen sınıflar belirtilse bile idarenin en sonunda yine kendi bildiği şekilde kararlar alması "olağan" görülür olmuştur. Öğretmenlere göre sınıf belirleme süreci bulundukları fiziki ortam ve sosyal çevre açısından en az "ilkokulda ya da okul öncesi dönemde öğretmen seçen velilerin yaşadığı kadar" gergin bir süreçtir. Öğretmenlere göre okul çapında kötü namlı olarak nitelenen, başarı düzeyi son derece düşük ve olumsuz anlamda "hareketli" olarak nitelenen öğrencilerin olduğu sınıfların dersini yürütme konusu her dönem gerginlik yaratmaktadır. Öğretmenler arasında olası gerginliklerin önüne geçebilmek için idarenin kimsenin düşüncesine başvurmadan sınıflara öğretmen ataması yapması "olması gereken" olarak

düşünülmektedir. Öğretmenlerden biri kendi okul yönetimlerinin bu konuda adilâne davrandığını, iş yükü görece diğer sınıflardan daha fazla olan 8. sınıfların her yıl başka bir sosyal bilgiler öğretmenine verildiğini ifade etmiş diğer öğretmen ise durumun tam aksi yönde bir beyânda bulunmuştur.

"Okul müdürü seminer döneminden sonra beni odasına çağırdı ve hocam bu sene TEOG İnkılap Tarihi netlerimiz yükseldi seneye de aynı şekilde 8. sınıfları size vereceğim dedi. Gelecek dönemde çocuğumun okula başlayacağını ve ilk dönemler ona daha fazla destek olmak istediğimi bu nedenle iş yükümün daha hafif olacağı küçük sınıfları vermesini rica etsem de bana halledebileceğimi söyledi. O sene öğretmenlik hayatımda en çok zorlandığım sene oldu." (Öğretmen-11)

Yüz yüze görüşleri alınan idarecilerden biri öğretmenlerin tercihlerini dikkate aldığını belirtirken diğeri bir sosyal bilgiler öğretmeninin her sınıf düzeyiyle çalışabilecek yeterlikte olduğu kabulünden hareketle bazı özel durumlar dışında her öğretmenin her sınıf düzeyinde çalışması gerektiğini ifade etti. Onun görüşüne göre bunu belirlerken görüş almak demek idare için "ayrıca bir iş yükü" ve göz önünde bulundurulması gereken "farklı olasılıklar" demekti. Yani idare herkesin fikrini demokratik bir şekilde aldığı bir usulü bir sözel mantık problemi çözmekten farksız görmüyordu. Öğretmenlerin kişisel ve ailevi problemlerinden kaynaklanan sıkıntıları çalışmamızın konusu olmasa da ifade ettikleri durumlar içerisinde yer alıyor olması nedeniyle buraya almış bulunmaktayız.

"Sene başında zümre başkanlarıyla yaptığım toplantılarda kim hangi sınıflarla çalışmak istiyorsa soruyorum. Baktım uzlaşma olmuyorsa ben devreye giriyorum. Uzlaşma varsa bizim için de kolay oluyor. Genellikle bu konuyla müdür yardımcımız ilgileniyor." (İdareci-2)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfların mesleki doyum ve iş yüklerine olan etkileri

"Eğitim öğretim döneminin başında, okutmanız gereken sınıfların belirlenmesinde bağımsız olduğunuzda seçimleriniz ne yönde olurdu?" sorusuna verilen yanıtlarda öğretmenlerin belli sınıfları tanıma düzeylerini, oluşacak iş yükü ile yakından ilişkili gördüğü ve buna uygun tercihlere yakın durdukları görüldü. Öğretmenlerden 4'ü önceki senelerde dersine girmiş olduğu sınıflarla çalışmayı tercih edeceğini ve bu tercihin nedeninin öğretmenin sınıfla arasındaki uyum ve anlaşma düzeyine bağlı olduğunu ifade ettiği görüldü. Öğretmenlerden 3'ü ise iş yüklerinin az olması sebebiyle bazı sınıfları (özellikle 5. sınıf) tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan 3 öğretmenden 1'i başarı düzeyi düşük olarak nitelenen bir sınıfla çalışmayı tercih edeceğini söylerken diğeri başarılı olarak nitelenen bir sınıfla çalışmak istediğini ifade etmiştir. Geriye kalan 1 öğretmen ise kendi görüşüne

göre iş yükünün fazla olmasına aldırmaksızın 8. sınıf düzeyiyle çalışmak istediğini söylemiş ve bunun nedenini 8. sınıf konularına olan kişisel merakına bağlamıştır.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin bir kısmı sınıf belirleme süreçlerinde sınıfların özelliklerini dikkate alacağını ifade ederken bir kısmı kendini daha yeterli gördüğü alanlarda konular içeren sınıflarla çalışmayı istediğini ifade etmiştir.

"Tarih mezunu olduğum için idarecim yıllardır hep 8'lerle çalışmamı istedi ben de farklı bir fikir beyanında bulunmadım. Alanım Tarih olduğu için 8. sınıflarla çalışmak her zaman iyi oldu benim için." (Öğretmen-10)

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise eğitim öğretim döneminin başında, okutmanız gereken sınıfların belirlenmesi sürecinde ilgili sınıfın kazanımlarının zorluk derecesi, sınıfın yapısı, sınıfın ulusal sınavlara hazırlık döneminde olup olmaması (liseye geçiş sınavları vb.), velilerle olan iletişim durumu, sınıfın başarılı öğrencilerden oluşup oluşmaması gibi faktörleri dikkate alıp almadıklarıyla ilgiliydi. Öğretmenlerden 1'i idarenin öğretmenlerin bu tür yaklaşımlar sergilemesini hoş karşılamadığını, diğeri sınıf özelliklerinin kendisi için çok anlamlı olmadığını ve fark oluşturmayacağını ifade etmiştir. Geriye kalan 8 öğretmenden 5'i söz konusu faktörlerin tamamını dikkate alabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerden biri olan "Öğretmen-7" ülkemiz eğitim camiasının bir başka problem alanına temas ederek ücretli öğretmenlik yaptığını ve kendisinin çalışacağı sınıflar konusunda fikir beyan etme hakkının olmadığını ama eğer olsaydı sınıfları sürecin başında çok iyi bir şekilde incelemek ve değerlendirmek istediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 2'si liseye hazırlık sürecinde yaşanan stres ve yoğun iş yükü nedeniyle 8. sınıfları tercih etmeyeceğini, 1'i ise söz konusu özellikleri dikkate almaksınız her zaman 8. sınıflarla çalışmak istediğini ifade etmiştir.

"Ben 5. sınıfları çok seviyorum. Kişisel gelişim alanında pek çok sertifikam var. Ortaokul çağına yeni geçmiş öğrencilerle daha iyi empati kurabiliyorum. Bu nedenle her zaman 5. sınıflarla çalışmak istiyorum. Bu benim tüm yıl işimden keyif almam için yeterli." (Öğretmen-7)

Görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenleri sene başında çalışmaları istenen sınıfların belirlenmesi sürecine ekseriyetle katılamasalar da katılma eğilimindedirler ve her biri daha uyumlu olacağını düşündüğü sınıfları seçmek istemektedir. Böyle olduğunda mesleki doyumlarının daha iyi olacağını şu sözlerle ifade etmektedirler.

"Her zaman 5. sınıf düzeyinde çalışmak isterim. Proje tabanlı öğretim ve eğitim teknolojileri içeren ders planları ve sınıf içi etkinlik bu düzeyden daha anlamlı öğrenme çıktıları sağlıyor bence. Böyle aktif olduğum zaman mesleki doyumum artıyor."(Öğretmen- 8)

Öğretmenlerin ifadelerinde kolayca anlaşılacağı üzere çalışmak istedikleri sınıflarla öğretim faaliyetlerini yürütme konusunda istekli olma düzeylerinin mesleki doyumu arttırdığı açıktır. Ancak karar alma süreçlerinde etkin rol oynayamayan öğretmenlerin kendi iş yüklerini ayarlama konusunda da problemler yaşadıkları görülmektedir. Yani konu sadece kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan problemlerle açıklanamamakta idarenin kararlarının sonuçları bazen daha ön plana çıkarak öğretmenin mesleki yaşamını etkilemektedir.

Tartışma

Bilindiği üzere yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2018) davranışçı yaklaşımlardan farklı bir anlayışla ve yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda düzenlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyi eleştirel düşünme ve problem-çözme konusunda destekleyen, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırma konusunda özgür oldukları öğrenme ortamları sunan, öğrenen ve öğreticinin birlikte öğrenmesi için fırsatlar yaratan bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin çalışacakları sınıfları seçmesinde görece daha uyumlu oldukları yaş grubunu dikkate almaları, görece daha hâkim oldukları kazanımların yer aldığı sınıf düzeylerini seçmeleri yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme modeli için oldukça gereklidir.

Sosyal bilgiler öğretim programında kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların, farklı tartışma teknikleriyle ele alındığı ve problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma-inceleme becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınması oldukça önemlidir. Bu da bir bakıma yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin uygulamaya geçmesi anlamını taşır. Sosyal bilgiler öğretim programında kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımını gösteren tabloya bakıldığında sınıflar arasında iş yükü açısından teorik açıdan bir farklılık görünmese de kazanımların detaylıca incelenmesiyle bu durumun farklı olduğu kolayca fark edilecektir. Nitekim öğretmenler bu araştırmada mesleki doyum ve iş yükünün ötesinde sosyal bilgiler öğretiminin keyifli, olumlu ve verimli bir şekilde geçmesi açısından sınıf seçiminin öğretimsel sonuçlarını son derece güçlü bir biçimde vurgulamışlardır.

"6 ve 8. sınıf düzeyini bir başka seviyorum. Çünkü özel ilgi alanıma giren konular bu sınıflarda karşıma çıkıyor ve Ankara bu anlamda bize gezip görecek alanlar da sunuyor. Mesela Anadolu medeniyetleri konusunda müze ziyareti ya da Kurtuluş Savaşı konusunda meclis ziyaretleri yapabilmek beni daha mutlu kılıyor bu sınıf düzeylerinde kilden çamurdan tabletler yapmak ilk çağ insanlarını anlamak vs. iş yükü olarak bir fark yok. Aldığım keyif anlamında fark olabiliyor." (Öğretmen-1)

Ülkemizde tek tip bir öğretmen profilinden bahsetmek birkaç etken nedeniyle olası değildir. Söz gelimi öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları dersler ve takip ettikleri alanlar yıldan

yıla farklılaşabilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının yakın tarihine baktığımızda sosyal bilgiler alanı için -tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi- ciddi hareketliliklerin yaşandığı zamanlar olmuştur. Programların günün şartlarına uygun olarak revize edilmesi oldukça önemli olmakla birlikte önceki dönemlerde yürütülen programların omurgasının ya da anlayışının değiştirilmesi hususu sahadaki öğretmenler arasında başta alan ve meslek bilgisi olmak üzere sahip oldukları yeterliklerde farklılıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin günümüzde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında sosyal bilgilerin tek tek disiplinlerden oluşan bir alan olarak değil disiplinlerarası bir alan olarak kurgulanmaya çalışıldığını görmekteyiz. Buna değerler ve beceri eğitimi vurgusunun artmasını da eklediğimizde bir önceki programdan ayrılan noktalardaki artış dikkat çekmektedir. Bir önceki programda disiplinlere yaklaşım özellikle ilk senelerde okutulan Arkeoloji, Antropoloji, Ekonomi vb. derslerin ayrı ayrı ele alınması anlayışına dayalıydı ve disiplinlerarası bütünleşme lisans öğreniminin son yıllarına doğru ya da belki de mesleğe başladıktan sonra öğretmen adayının kendisine bırakılmaktaydı ve öğretmen adayı disiplinleri kendi zihninde sentezleyerek bir farkındalık oluşturacaktı. Dolayısıyla disiplinlerarası bütünleşmenin ağırlıklı olarak öğretmen adayına bırakıldığı bir program ile bu bütünleşmeyi doğrudan sağlamaya yönelik derslerin bulunduğu (Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi dersi gibi) bir programın dersinin öğretimi de elbette farklılaşacaktır. Konuya dair örnekleri çoğaltmak mümkündür. Daha önceki bir sosyal bilgiler lisans programında ise Türkçe ve Edebiyat derslerinin ağırlığının fazla olması dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu programdan mezun öğretmenler de şu an sistemde aktif olarak görevlerini icra etmektedir ve bir çalışmaya göre (Ayantaş ve Demir, 2017) tarih ve coğrafya konularını anlatmada kendilerini yetersiz hissetmektediler. Daha farklı bir problem alanı da şudur: Sosyal bilgiler branşında tarih ve coğrafya kökenli tek disiplinde uzmanlaşma üzerine kurgulanmış Fen Edebiyat Fakültelerinden gelme birçok öğretmen görev almaktadır. Söz konusu öğretmenlerin yıllar içinde kazandıkları tecrübeler yoluyla sosyal bilgileri rahat bir şekilde öğretebilecekleri düşünülse de çoğunun disiplinlerarası bütünleşmeyi kavradığı ve mezun olduğu alan dışında kendilerini diğer öğretmenlerle aynı düzeyde geliştirdiği şüphelidir. Tüm bu faktörlerden ayrı olarak sosyal bilgilerin biraz da doğasından kaynaklanan bir durum vardır ki o da şudur: Sosyal bilgiler öğretmen adayları 4 yıllık lisans eğitimleri sonunda kendilerini disiplinlerarası ve çok disiplinli bir dersin öğreticisi olarak görmekle beraber bazı disiplinlerde kendilerini daha yetkin görebilmektedirler. Bu durum öğretmenlerin kendi alanlarının öğretiminde belli konu ya da konularda ileri okumalar yapmaları, seminer, sempozyum, atölye ve konferanslara katılmaları ve buna dair hizmetiçi eğitim almaları vb. süreçler yoluyla şekillenebilir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kimi zaman isteyerek kimi zaman farkında olmadan yaşadıkları bu kendi içindeki "uzmanlaşmayı" görüldüğü üzere sadece lisans eğitimleriyle (öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikler vb.) açıklamak yetersizdir

aynı zamanda öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendi içinde karmaşık süreçler içeren eğitim sisteminde edindikleri tecrübeler yoluyla oluşabilen, çalıştıkları ortamın fiziksel şartlarına bağlı olarak şekillenebilen ve örgüt içi iletişim ile yönetici davranışlarına dayanan farklı faktörlerle de açıklanmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği branşı bilindiği üzere atanma kontenjanları açısından sıkıntılı branşların başında gelmektedir. Her yıl binlerce mezun veren bu branşın okullardaki öğretmen ihtiyacı ders saatlerinin düşürülmesi sonrası iyice azalmıştır. Öğretmenlerin ücretli ya da sözleşmeli/kadrolu olarak göreve başlamadan hemen öncesinde yoğun bir KPSS maratonu, sınav stresi ve mülakat kaygısı yaşadıkları da açıktır. Hal böyleyken öğretmenlerin göreve başladıkları ilk andan itibaren kendi çalışma koşullarıyla ilgili karar alma süreçlerine dâhil edilmemeleri onları farklı açılardan ve genellikle olumsuz etkilemektedir. Özellikle mesleğinin ilk zamanlarını yaşayan öğretmenler için derse girip öğretim programını takip etmek yanında bir de öğrencileri liseye giriş/ortaöğretim sınavlarına hazırlama misyonu verildiğinde gerilimleri üst seviyelere çıkmaktadır. Örneğin lisans öğrenimi boyunca drama konusunda eğitimler almış ve sertifikaları bulunan bir sosyal bilgiler öğretmeninin değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, empati, gözlem, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, öz denetim, mekanı algılama, problem çözme, sosyal katılım becerilerinin yoğunlukta olduğu (örneğin 7. sınıf) sınıf düzeylerinde çalışması daha uygun olabilir. Bu durum söz konusu öğretmenin diğer sınıflarla çalışmaması gerektiği anlamına asla gelmeyeceği gibi mesleki tazelenme adına dönem dönem farklı sınıflarla çalışmak da olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

"Öğretmenin daha önce okuttuğu bir sınıf düzeyi varsa o verilebilir. Öğretmenler de sene başında adaletli davranmalı. Benim kanaatim eğer iki öğretmen arasında paylaşım olacaksa bir büyük bir küçük sınıf verilmelidir." (Öğretmen-2)

Sosyal bilgiler öğretimi yukarıda sıralanan gerekçeler gereği yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde demokratik sınıf atmosferinin mutlaka oluşturulması gerektiği ve öğrenci merkezli yaklaşımların ön planda olduğu "keyifli" bir ders olmak durumundadır. Yapılandırmacı yaklaşım salt bilgi aktarmaya dayalı bir öğretim sürecini ve öğrencinin sınıfta pasif kalmasını, bilgilerin ezberlenerek tekrarlanmasını reddeder. Sosyal bilgiler hayatın içinden bir ders olduğu için günlük yaşam problemlerinin çözümüne dair fikirler ve bir eleştirel sorgulama oluşturma misyonuna sahiptir. Bu misyonu yerine getirmeye çalışan bir sosyal bilgiler öğretmeninin mesleki doyum ve iş yüküknün buna göre ayarlanması oldukça gereklidir çünkü öğretmenlerin kendi mesleki yaşamlarında çözemedikleri sorunları ister istemez sınıf ortamına aktarmaları öğretimin kalitesini derinden etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretimi sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerden ibaret sayılmamalıdır. Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar sosyal bilgilerin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrencilerin zihninde kalıcılığın arttığı doğrultusunda sonuçlar vermektedir. Sosyal bilgilerin bazı disiplinleri ile ilgili kazanımlarında okul dışı alan gezilerinin, müze gezilerinin ve saha çalışmalarının yapılması elzemdir. Öğretmenin yol gösterici/rehber konumunda olduğu söz konusu etkinliklerde öğrencinin bilimsel düşünme alışkanlığı kazanabilmesi için öğretmenin akılcı rehberliğine ihtiyaç duyduğu açıktır. Bu tür etkinlikler öncesinde de öğretmenlerin kendi zümreleri içinde karar alma süreçleri yaşadıkları düşünüldüğünde bir de bunun üzerine bürokratik yazışmaların uzun sürmesi, okulların ve öğrencilerin ekonomik koşullarının uygun olmaması ve disiplin sorunları gibi geniş yelpazede yaşanan sorunların öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyeceği ortadadır. Öğretmenin bu noktada yürüttüğü etkinlikler konusunda tecrübeli ve yetkin olması süreci çok daha verimli bir hale getirebilir. Tecrübeli olmasa bile bir öğretmen böyle bir etkinlik öncesinde rahatlıkla meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yapabilmeli, öğretmenler kendi aralarında tecrübelerini paylaşmalı ve demokratik karar alma süreçlerini işleterek sorumluluk verme/alma konusunda adil davranmalıdır. Sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısı öğretmenlerin bazı sınıf düzeylerindeki kazanımlar konusunda uzmanlaşması için gerekli alt yapıyı sağlamaktadır. Hatta bazı öğrenme alanlarına özgü kısımlarda öğretmenler kendi aralarında sınıfları değiştirerek belli dersleri yürütebilirler. Okulun fiziksel koşulları el verdiği sürece bazı derslerin ortak yürütülmesi de söz konusu olabilir. Bu tür faaliyetlerin alan uzmanı akademisyenlerin okullara davet edilmesi, seminer ve panel benzeri toplantıların organize edilmesiyle çok daha iyi noktalara getirilebileceği ve bilimsel bir temele oturtulabileceği de kolayca tahmin edilebilir.

Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında seçtikleri sınıfları belirleyen faktörlerle ilgili görüşleri, söz konusu sürecin öğretimsel sonuçları, mesleki doyum ve iş yükü açısından anlamlı bulgular sunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenin rehber konumunda olması için belli başlı yeterliklere sahip olması gerektiği açıktır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde demokratik anlayışı uygulayamamaları hem kendi mesleki doyum ve iş yükleri açısından hem de bir bakıma demokrat bireyler yetiştirmeleri açısından da en büyük engeldir. Zira öğretmenler öğrenciler ve toplum için ideal vatandaş tipinin birer örneği ve yol gösterici konumundaki insanlardır. Kendilerinin uygulayamadığı bir şeyi öğrencilerinin içselleştirmesini beklemek oldukça anlamsızdır.

Öğretmenin başarısının önemli bir kısmının çalıştığı sınıflarla olan uyum düzeyinden geçtiği düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanın çok disiplinli yapısının sağladığı alt yapı

gereği belli sınıf düzeylerindeki kazanım ve konuların öğretiminde uzmanlaşması önünde bir engel yoktur. Öğretmenlerin kendi istedikleri ve kendilerini yakın gördükleri sınıf düzeyleriyle çalışmaları onların mesleki doyumunu arttırmakta iş yükü anlamında da onlara kolaylıklar sağlamaktadır. Sürdürülebilir bir sistem oluşturulursa şayet birkaç sene sonra belli sınıf düzeylerinde daha iyi uzmanlaşmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin varlığından bahsedilebilir.

Okul yönetiminin öğretmenlerin karar alma süreçlerine tam katılımını sağlamaması/sağlayamaması durumunun değiştirilmesi ve örgüt iklimini olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi elzemdir. Öğretmenlerin genel olarak karar alma süreçlerine katılmada yaşadıkları problemler onların öğretim faaliyetlerini oldukça etkiliyor görünmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden kolayca fark edileceği üzere çalışmak istedikleri sınıflarla öğretim faaliyetlerini yürütme konusunda istekli olma düzeylerinin mesleki doyumu arttırdığı açıktır. Ancak karar alma süreçlerinde etkin rol oynayamayan öğretmenlerin kendi iş yüklerini ayarlama konusunda da problemler yaşadıkları görülmektedir. Yani konu sadece kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan problemlerle açıklanamamakta idarenin kararlarının sonuçları bazen daha ön plana çıkarak öğretmenin mesleki yaşamını etkilemektedir.

Yapılandırmacı anlayış ışığında çok disiplinli ve disiplinlerarası bir alan olarak karşımıza çıkan sosyal bilgilerde, öğretmenlerin çalışacakları sınıfları seçmesinde görece daha uyumlu oldukları yaş grubunu dikkate almalarının, görece daha hâkim oldukları kazanımların yer aldığı sınıf düzeylerini seçmelerinin aktif öğrenme modeli için oldukça gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kimi zaman isteyerek kimi zaman farkında olmadan yaşadıkları bu kendi içindeki "uzmanlaşmanın" öğrenci ve öğretmenlerin lehine değerlendirilmesi gerektiği, bazı öğrenme alanları için ilgili bazı öğretmenlerden destek alınabileceği, ortak derslerin yürütülebileceği, alan uzmanı akademisyenlerin okullara davet edilerek söz konusu süreçlerin bilimsel temelde kurgulanmasına yardımcı olunabileceği yorumunda bulunulmuştur. Tüm bunlar yapılırken sosyal bilgilerin disiplinlerarası yapısının bozulmaması gerektiği, disiplinlerarası bütünleştirmeyi öğretmenlerin birlikte gerçekleştirecekleri ön çalışma ve ders planı hazırlama süreçlerinde oluşturmaları gerektiği aksi taktirde bulguların sosyal bilgiler alanında disiplinler bazında parçalanma şeklinde yorumlanmaması gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin uyumlu oldukları sınıf düzeyleriyle öğretim faaliyetlerini yürütmeleri seslendikleri grubun ihtiyaçlarını daha iyi tanımalarını olanaklı kılabilir ve eğitim sistemimizin kanayan bir yarası olan mesleki yönlendirmenin küçük yaşlarda bire bir ilgiyle oluşturulmasını sağlabilir. Her bireyin farklı bir zeka türü ve öğrenme ihtiyacı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin derslerini yürüttükleri grubun gelişimsel ihtiyaçlarını ve öğretim programını, kazanımlarını en iyi

şekilde bilmesi öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttıracaktır. Hatta bir ileri boyutta her sınıf düzeyi için sosyal bilgiler zümrelerinin ayrı çalışmalar yürütmesi ve ders saatinin arttırılarak öğretmen ve öğrencilere kendilerini gerçekleştirilecek daha çok fırsatın sunulması sonucunda sosyal bilgiler öğretiminin hedeflediği ve çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirme konusunda şimdikinden daha iyi bir noktaya gelinebilecektir. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe kendi ders planlarında yaşadıkları uzmanlaşma ve birikimi farklı platformlar üzerinden ülke çapında meslektaşlarıyla paylaşmaları yoluyla da en iyi örnekler ve ideal derslerin yaygınlaştırılması sağlanabilecektir. Bunun için yasal düzenlemeler gerekmekteyse bunların yapılması da öğretim faaliyetlerinin hukuki dayanaklarını güncelleme anlamında önemli bir yere sahip olacaktır. Zamanla geleneksel okul ve sınıf ortamı yerini hayatın içinden, pratiğe dönüşmüş bilgilerin konu edindiği, öğrenci merkezli eğitim ortamlarına bırakacak ve öğretmenlerin mesleki doyumu artarak iş yükleri ideal bir biçimde şekillenebilecektir.

Kaynakça:

Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51(51), 353-370.

Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 115-129.

Ayantaş, T., Demir, H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Öğretmenlerin Alan Bilgisi Yeterliliklerine Göre Değerlendirilmesi, VI. Uluslarası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, 4-6 Mayıs 2017, Eskişehir.

Aydın, M. (2005). Ankara. Eğitim Yönetimi. Hatiboğlu Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Ankara. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Akademi Yayınları.

Canbay, S. (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve denetim odağı ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Celep, C. (2003). Ortaöğretimdeki Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri, 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, (S.239-252). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design, and Analysis,* PEARSON, USA.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni,* 3. Baskıdan Çeviri, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.

Çelikkanat, C. (2000). Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu. Ankara. 1. Baskı, Anı Yayıncılık.

Çiçek, H. K., Çoruk, A. (2017). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile İş doyumu Algıları Arasındaki İlişki. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Diyarbakır.

Davis, K. (1982). İşletmelerde İnsan Davranışı Örgütsel Davranış. (Çevirenler, Kemal Tosun ve Diğerleri, 5. Baskı). İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3028, İstanbul: İstanbul Matbaası.

Demir, İ. (2002). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatında Çalışan Personelin İş Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi. Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

Dilsiz, B. (2006). Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012), Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. Ege Akademik Bakış, 12(1), 39-52.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 10, Sayı 23, (ss. 157-171).

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş.* Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.

Günaydın, Z. (2008). Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. ODU Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(3), 77 – 95.

İdi, A. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 3-14.

Koustelios, A.D. (2001). Personal Characteristics And Job Satisfaction Of Greek Teachers. The international journal of educational management, 15(7), 354-358.

Kram, K. ve Isabella, L. (1985). "Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development". Academy of Management Journal, 28 (1), 110-132.

Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:32.

Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 123-139.

Newman, W.H. (1979). Yönetim İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare (3. Baskı). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Önder, E. ve Taş, A. (2009). Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük Personelinin İş Doyum Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması, MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 116 (184) , 71- 81.

Şen, B. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şişman, M. (2004). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: 7. Baskı, Pegem Yayıncılık.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. İlköğretim Online. 10 (1), 91-108.

Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin İş Doyumları İle Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Cilt: 6, Sayı: 17, (ss.475-487).

Thompson, D. P. McNamara, J. F. ve Hoyle, J. R. (1997). Job Satisfaction İn Educational Organizations: A Synthesis Of Research Findings. Educational Administration Quarterly, 33, 7-37.

Turcan, H. G. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuzkurt, T. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin İş Yeri Arkadaşlık Algısı ve İş Doyumu İle İlişkisi (Aydın İli Örneği). Aydın.

Yılman, M. (1994). Eğitim Bilime Giriş. İzmir: 2. Basım, Reform Matbaası.

Yüksel, H. ve Yüksel, M. (2014). İş doyumu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(32), 559-572.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Gelenekten Günümüze Yansımalar

Nurgül Uğur

nugur@odtugvo.k12.tr

Özet

Çalışmamız Sosyal Bilgiler Dersi'nin "Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır." kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Ayrıca, bu kazanımdan beklenen "müze ile eğitimin ilişkilendirilmesi" de gerçekleştirilmiştir. 7. sınıf seviyesinde Türk toplumunda var olan; ancak unutulmaya yüz tutmuş değerlerimiz ve ögelerimiz farklı boyutlarda araştırılmış, incelenmiş, öğrenilmiş, öğretilmiş kimi zaman da öğrencilerimizin ailelerine hatırlatılmıştır. Tüm bu çalışmalarda toplumumuzda yer alan değerlerin geçmiş ve günümüz arasındaki değişim süreci de fark ettirilmiş, bu yüzden çalışmaya "Gelenekten Günümüze Yansımalar" denilmiştir. Çalışmanın temelleri 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında Gazi Üniversitesi Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi 'ne geziler düzenleyerek atılmıştır. Müzede bilinmeyen, görülmeyen kültürel değerleri yansıtan farklı objelerle karşılaşılmış hikayeleri dinlenmiş bunlarla ilgili farkındalık yaratılmıştır. Bir sonraki eğitim- öğretim yılında ise 7. sınıf olan aynı öğrenci grubuyla bir çalışma planlanmıştır. Her branş "doğum, düğün, bayram ve geleneksel şenlikler" temalarına yönelik çalışmaları eğitim öğretim yılının başında belirlenen aylık takvim doğrultusunda yürütmüşlerdir, farklı disiplinlerden oluşan bir süreç çıkmıştır ortaya. Buna göre;

7 A- B Şubeleri Sosyal Bilgiler

7 C- D Şubeleri Türkçe

7 E-F Şubeleri Görsel Sanatlar

7 G-H Şubeleri Müzik ve

7 İ Şubesi Beden Eğitimi Zümreleriyle farklı boyutlarda 3 ay süresince çalışmışlardır. Çalışmaların bir bölümü de ilgili branşlar ve şubelerce uygulamalı olarak müzede devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Somut Olmayan Kültürel Miras, Müze

Reflections from Tradition to Present

Summary

At the 7th grade level, our values and memories that have existed in Turkish society but have fallen into oblivion have been researched, studied, learned, taught and sometimes reminded to the families of our students. Our study has been prepared in accordance with the acquisitions of Social Study Course in "recognizing the responsibility of humankind in the preservation of thought, art and literature products, natural assets and historical heritage as a common heritage item". In all of these studies, the period of change from the past to present concerning the values in our society have been recognized, so the study has been called "Reflection from Tradition to Present". The foundations of the study have been taken by arranging visits to the Intangible Cultural Heritage Museum of the University of Gazi within the scope of the Social Studies Course of the 6th grade students. In the museum, different objects reflecting unknown and unseen cultural values have been observed, stories of which have been listened, and awareness about them have been raised. In the following academic year, a study has been planned with the same group of students who will be in the 7th grade next year. Each department has been carrying out work on the themes of birth, wedding, feast and traditional festivals in the direction of the monthly calendar determined at the beginning of the academic year and a process consisting of different disciplines has emerged. According to this, following classes has worked for 3 months with the mentioned departments at a varying extent;
7 A-B - Social Studies
7C-D – Turkish
7E-F - Visual Arts
7 G-H - Music and
7-İ - Physical Education
Part of the work has continued in the museum with the mentioned classes and departments.

Keywords: Social Studies, intangible cultural heritage, Museum

Giriş

Esasları, Kasım 2001/2530 sayılı Tebliğler Dergisi'nde belirlenen üstün veya özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine olanak sağlayan koşulları oluşturmak ve disiplinler arası çalışmalardaki kazanımlarla sorunları çözmeye ya da çeşitli gereksinimleri karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmelerini sağlamaya ve bunları geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin farklı disiplinlerle ortak bir çalışmayla yaratıcı yanlarını da geliştirme ve ürünleri ortaya koyma ihtiyacında bulunulmuştur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşme süreci toplumların kültürleri üzerinde hızlı ve köklü dönüşümlere yol açmıştır. Bu sürecin, bir taraftan kültürel gelişimin önünü açarken bir taraftan da kültürel renklerin birer birer yok olmasına ve tek bir kitle kültürünün oluşmasına doğru gitmesi, kültürel mirası yaşatmaya dönük ulusal ve uluslararası çabaların artmasına sebep olmuştur.

UNESCO tarafından 2003 yılından itibaren tanımlanan Somut Olmayan Kültürel Mirasımızı korumak, yok olmasını önlemek, kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamak ve eğitim süreçlerinde bu kültürel mirasın farklı görünümlerini yeniden canladırmak amaçlanmıştır.

Milli Eğitimin yeni yapılandırmacı yapısının daha serbest ve yaratıcı yaklaşımlar sergileme olanakları sağlaması sebebiyle öğrencilerimizle sürece yayılan çalışmalar yaparak onları, araştıran, merak eden, sorgulayan, sorumluluk alan ve olaylar arasında bağlantı kuran bireyler olarak yetiştirerek yeni ürünler ortaya koymalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Sosyal Bilgiler Zümresi

Şubeler: 7/ A - 7/B

Sınıflar 4 gruba ayrılarak her gruba çalışacakları konular dağıtılmıştır. Buna göre;

I. Grup Doğum

II. Grup Düğün

III.Grup Bayram

IV. Grup Geleneksel Şenlikler

konularında 3 ay boyunca çalışmışlardır. Öncelikle ailelerinden başlayarak doğum, düğün, bayram ritüelleri görseller, belgeler, objeler ve sözlü röportajlarla araştırılmış, daha sonra ise kendi yaşamlarından örneklerle, bilgi ve görsellerle aradaki fark ve değişim konusunda çıkarımda bulunmaları sağlanmıştır.

IV. Grupta geleneksel şenlikler Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde çalışılmıştır.

Kasım ayında SOKÜM'e (Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi) gezi düzenlenerek öğrendikleri bilgiler ışığında ilgili stantlarda ritüeller uygulanarak bir etkinlik yapılmıştır. Projenin diğer sınıflara da yayılımı adına Performans Görevleri uygulanmıştır.

Türkçe Zümresi

Şubeler: 7/C- 7/D

"Gelenekten Günümüze Yansımalar" başlığında "doğum, düğün, bayram, şenlik" konularına "Sözlü Anlatımlar ve Gelenekler "alanında çalışmalarla yer verilmiştir.

Projenin yürütüldüğü 7. sınıflarımızda "Sözlü Anlatımlar ve Gelenekler (Ninni, Alkış –Kargış, Bilmece, Efsane, Fıkra, Halk Hikayeleri, Masal, Aşık Sanatı, Ağıt)" konularında sunum yapılmış, çalışmalarla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. "Sözlü Anlatımlar ve Gelenekler" alanında yapılacak çalışmalara "Doğum, düğün, bayram, şenlik" konularını yansıtan deyim ve atasözleri, bunların oluşum süreçleri, hikayeleri araştırılmıştır.Öğrencilerin bu araştırma sürecinde buldukları deyimlerin, atasözlerin hangi durumlarda söylenebileceğine dair drama yapmaları sağlanmış bilişsel olarak konuya daha da hazırlıklı olmaları amaçlanmıştır "Doğum, düğün, bayram, şenlik" kavramlarını çağrıştıracak simgeler seçip bunları bilmeceye dönüştürme etkinliği düzenlenmiştir "Doğum, düğün, bayram, şenlik" kavramlarını çağrıştıran sözcüklerle kolektif şiir çalışması yapılmıştır. Bebeklik fotoğraflarından yola çıkarak "Dünyaya gözlerini açtıklarında konuşabilselerdi neler söylemek isterlerdi?" konulu paragraf çalışması yapılmıştır.Bayramların bir simgesi olan "tebrik kartları"yla bayram kutlaması (Kurban Bayramı) içeren yazma çalışması yapılmıştır. Bayramları yansıtan maniler derlenmiştir. Öğrencilerden kültür ve değerlerimizi yansıtabilecekleri,kendilerinin hayallerini aktarabilecekleri bir şenlik oluşturup bunun dramasını yapmaları sağlanmıştır.

Kasım ayında Gazi Üniversitesi SOKÜM'e (Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi) gezi düzenlenerek öğrendikleri bilgiler ışığında ilgili stantlarda ritüelleri uygulayarak bir etkinlik yapılmıştır.

Görsel Sanatlar Zümresi

Şubeler: 7/ E – 7/ F

"Gelenekten Günümüze Yansımalar" başlığında "Doğum, düğün, bayram, şenlik" konularına geçmişte bu rituellerde oynanan oyuncaklar ve oyunlar alanında çalışılmıştır.

Hedef sınıflarla geleneksel çocuk oyunları ve oyuncakları bölümünde çalışmalar yapılmıştır.

- Oyuncak tasarlama

- Geleneksel Çocuk oyunları resimleme
- Karagöz-Hacivat, Gölge Oyunu örnekleri tasarlama

Kasım ayında SOKÜM'e (Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi) gezi düzenlenerek öğrendikleri bilgiler ışığında ilgili stantlarda uygulama çalışmaları yapılmıştır.

Müzik Zümresi

Şubeler: 7/ G – 7/ H

"Gelenekten Günümüze Yansımalar" adı altında Doğum, Düğün ve Bayram temalarını içeren türküler seçilerek ve bu halk müziği örneklerinin sözlerinin anlamları araştırılarak öğrencilere öğretilmiş, daha sonra ise diğer sınıflara yayılımı yapılmıştır.

Sunum sırasında öğrenilen türküler seslendirilmiştir.

Kasım ayında da SOKÜM'e (Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi) gezi düzenlenerek öğrenilen türküler ilgili stantlarda seslendirilmiştir.

Beden Eğitimi Zümresi

Şubeler: 7/ İ

"Mendil Kapmaca Oyunu"nun öğretilmesi ve uygulanması sağlanmıştır.

Kasım ayında öğrencilere oyun öğretilmiş ve uygulama yaptırılmıştır. Aralık ve Ocak aylarında okuldaki tüm 7. sınıflara 'mendil kapmaca oyunu ' oynatılmıştır.

NEDEN MENDİL KAPMACA ?

Eskiden beri ülke genelinde çocukların en çok oynadığı, oynarken de en büyük zevk aldıkları bir çocuk oyunudur. Köyde, kentte, okulda ve eğlence amaçlı düzenlenen etkinliklerde çokça oynanmaktadır. Anonim bir oyunumuz olup kültür mirasımız olarak değerlendirilmeli ve sahip çıkılmalıdır. Yapılan araştırmalarda çocuk oyunlarının tarihi çok eski çağlara dayanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi kimsenin yeni bir buluşu olarak değerlendirilmesi de mümkün değildir.

Çocuk Oyunlarına karşı ilgi ve istek genelde, Mendil Kapmaca Oyununun özelinde imajı gün geçtikçe artmaktadır. Oyun gelişirken hiçbir şüphe yok ki iyiye, güçlüye ve hızlıya doğru gelişecektir. Oyunu kazanmak için hız, çabukluk ve oyun zekası gerekmektedir. Beden Eğitimi dersinin kazanımları ile de örtüşen bu oyun eğlenceli olduğu kadar öğreticidir. Kasım ayında SOKÜM'e (Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi) gezi düzenlenerek öğrendikleri bilgiler ışığında ilgili stantlarda mendil kapmaca, halka atmaca ve topaç çevirme gibi geleneksel ancak günümüzde pek bilinmeyen oyunlar oynatılmıştır..

Projenin her aşamasında Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi ile işbirliği yapılmış müze koordinatöründen destek sağlanmış ve karşılıklı bilgi alışverişi sağlanmıştır.

Projenin sonunda öğrencilere tekrar bir son test uygulanarak aradaki gelişme süreci ölçülmüştür. Her şube ilgili branşlar bazında süreçte ders ortamında yaptıkları çalışmaları SOKÜM'de atölye çalışmalarıyla etkinleştirip daha kalıcı olması için uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Projenin sonlandırılması diğer 5 ve 6. sınıfların da katıldığı bir etkinlikle tamamlanmıştır.

Ayrıca okulun fuaye alanında süreçteki çalışmalar, etkinlikler ve ritüelleri simgeleyen obje ve nesnelerden oluşan küçük bir müze kurulmuştur. Bu müzede öğrencilerin ders içi süreçlerde yaptıkları çalışmalar, evlerinden getirdikleri objelerin dışında Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi'nden de getirtilen objeler yer almıştır.

Okulumuzda Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Türkçe, Müzik ve Beden Eğitimi Zümreleri işbirliğiyle gerçekleşen bu projede Gazi Üniversitesi Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesiyle (SOKÜM) işbirliği sağlanmış, müzenin Koordinatörü Sn. Emir Sayit Demir ile 2011-2012 Eğitim- Öğretim yılından itibaren iletişime geçilmiş, süreç içinde branşların ve şubelerin müze gezisi döneminde karşılıklı bilgi alışverişi yapılıp öneriler alınmıştır.

Bulgular

Çalışmaların öncesinde tüm 7. sınıflara bir anket uygulanmış. 171 öğrencinin katıldığı bu ankette öğrencilere aşağıdaki maddeler sorulmuştur.

- Toplumumuzda var olan ancak; unutulmaya yüz tutmuş Somut Olmayan Kültürel Miras değerleri ve ögeleri hakkında bilgi sahibiyim.
- Geçmişte çocukların oynadığı oyunlar ve oyuncaklar hakkında bilgi sahibiyim
- Eski türkülerin sözlerindeki anlamları biliyorum
- Aile büyüklerimin eskiden düğünlerinin nasıl olduğu hakkında bilgi sahibiyim.
- Geçmişte doğum, bayramlara ait geleneklerden haberdarım.
- Geçmişte anlatılan efsane/fıkra/masal/bilmece/ninniler hakkında bilgi sahibiyim.

Grup üyelerinin birbiriyle işbirliği içinde çalışarak birbirlerinin çaba ve düşüncelerine saygı gösterdikleri, herbirinin çalışmalarda etkin rol aldığı, saygıyla dinledikleri, çalışmalarındaki öğeleri mantıklı gerekçelere dayandırdıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 1. *Anket (Ön test)*

Sorular	EVET	HAYIR	KISMEN
1.Toplumumuzda var olan ancak; unutulmaya yüz tutmuş Somut Olmayan Kültürel Miras değerleri ve ögeleri hakkında bilgi sahibiyim.	%50	%10	%40
2. Geçmişte çocukların oynadığı oyunlar ve oyuncaklar hakkında bilgi sahibiyim.	%55	%10	%35
3. Eski türkülerin sözlerindeki anlamları biliyorum.	%20	%25	%55
4. Aile büyüklerimin eskiden düğünlerinin nasıl olduğu hakkında bilgi sahibiyim.	%50	%10	%35
5. Geçmişte doğum, bayramlara ait geleneklerden haberdarım.	%55	%10	%40
6.Geçmişte anlatılan efsane/fıkra/masal/bilmece/ninniler hakkında bilgi sahibiyim.	%50	%10	%40

Tablo 1. *Anket (Ön test)*

Sorular	EVET	HAYIR	KISMEN
1.Toplumumuzda var olan ancak; unutulmaya yüz tutmuş Somut Olmayan Kültürel Miras değerleri ve ögeleri hakkında bilgi sahibiyim.	%66	%06	%19
2. Geçmişte çocukların oynadığı oyunlar ve oyuncaklar hakkında bilgi sahibiyim.	%67	%07	%17
3. Eski türkülerin sözlerindeki anlamları biliyorum.	%40	%13	%38
4. Aile büyüklerimin eskiden düğünlerinin nasıl olduğu hakkında bilgi sahibiyim.	%70	%05	%16
5. Geçmişte doğum, bayramlara ait geleneklerden haberdarım.	%69	%05	%16
6.Geçmişte anlatılan efsane/fıkra/masal/bilmece/ninniler hakkında bilgi sahibiyim.	%58	%07	%22

Sonuç

Yapılan anket sonucunda öğrencilerin %80'ninin eski türkülerin sözlerindeki anlamları bilmediği, diğer bilgilere de %50 oranında sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın sonlandırılma aşamasında 190 öğrenciye uygulanan son ankette ilk ankete göre eski türkülerin sözlerindeki anlamları maddesinde% 40 oranında diğer maddelerde de % 60-70 oranında olumlu yönde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu da çalışmada amacımıza ulaştığımızı göstermektedir.

Özellikle her ilde mutlaka en az bir müze bulunmaktadır. Öğretmenin doğru planlaması, süreci iyi yönetmesi ve disiplinli çalışma ile uygulanabilecek bir çalışmadır.

Konunun çok farklı ve ilgi çekici boyutta olması başlangıçtan itibaren öğrencilerde merak uyandırmıştır. Süreçte de tamamen öğrenci çalışmaları ve ürünleri olması sebebiyle motivasyonlarını kendileri üst seviyede tutmuşlardır. Ailelerine danışıp onlarla da işbirliğ yapmaları sürece ailelerini de dahil etmeleri veli desteği açısından da motivasyonu arttırmıştır. Ayrıca, performans görevlerinin bu konu üzerinden seçilmesi de onların ilgisini daha da arttırmıştır.

Kaynakça

Kutlu, M. M. (2013). *Halk Kültürü Dersi Deneyimi. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Geleceği Türkiye Deneyimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Oğuz, M. Ö. (2013). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?,* Ankara: *Geleneksel*

Naciye, Y. (2003). Ninniler,*Türk Dünyası Ortak Edebiyatı, C.3.* Ankara: Kültür Merkezi Yayınları

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. (2012). 15.08.2018 tarihinde http://unesco.org.tr/dokumanlar/somut_olmayan_km/sokm_korunmasi.pdf adresinden erişilmiştir.

Selcan. G. (2011). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi üzerine eleştirel bir okuma. *Milli Folklor, 92, 5-12*

Sema, D. (2006). Kültür turizmi bağlamında mekanların yeniden üretimi. VII. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Hamdiye Yünce

Necmettin Erbakan Üniversitesi, hamiyetyunce@outlook.com

Emine Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi, eylmzemine@outlook.com

Ayşegül Coşkun

Necmettin Erbakan Üniversitesi, aysegulcoskun1998@gmail.com

Seher Cecel

Necmettin Erbakan Üniversitesi, sehercecel@hotmail.com

Özet

Kavram, insanların hayatı boyunca yaşantıları yoluyla elde ettikleri, nesne ve düşüncelere verilen isimler olarak tanımlanabilir. Bu kavramların öğretilmesinde ders içerikleri önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlıkla ilgili konuları kapsayan çok disiplinli bir alandır. Bu yüzden ders konuları içerisinde oldukça fazla kavrama yer verilir. Sosyal bilgiler dersi, tarihini bilen ve vatandaşlık görevlerini yerine getiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde kavram öğretiminin önemli bir yeri vardır. Çünkü kavramların doğru şekilde öğrenilmesi, bireylerin topluma daha iyi bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yapılmıştır. Çalışma grubu, Konya'daki ortaokullarda çalışan 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretiminde daha çok düz anlatım yöntemini tercih ettikleri ve kavramlar anlaşılmadığında tekrar anlatma ve örneklendirme gibi yollara başvurdukları ortaya çıkarılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olan kavram öğretimi, etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gerçek yaşamla daha fazla ilişkilendirilerek yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Kavram öğretimi, Kavram yanılgıları, Öğretim yöntem ve teknikleri.

The Views Of Teachers On The Concept Of Teaching İn Social Studies Courses

Summary

The concept can be defined as the objects and thoughts which are obtained by people from their experiences. Course content has an important role for teaching this concept. Social Studies is a multidisciplinary lesson which includes history, geography, economy, sociology, anthropology, psychology, philosophy, politics, science and law. So there is much concepts in course subject. The aim of the social studies course is to train people who know their own history and carry out civic responsibilities. The concept of teaching has an important role in the realization of this aim. Because the right learning of the concepts helps the people's adaptation to the society. The aim of this study is to find out views of teachers about the concept of teaching in social studies courses. In this study, the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used. The working group consist of 20 social studies teachers that work at middle schools in Konya. The teachers are chosen according to purposive sampling method. The semi-structured interviews were used to collect the data. The data obtained was evaluated by content and descriptive analysis methods. At the end of the research, it was found that teachers more prefer the direct instruction method and when a concept could not be understood, teachers choose retelling and exemplification methods. The concept of teaching which has a big role in social studies should be addressed by relating to real life.

Keywords: Social studies, The concept of teaching, Misconceptions, The methods and techniques of teaching

Giriş

Eğitim, geniş anlamıyla kişinin yaşadığı toplumdaki davranış, tutum ve değer biçimlerinin kazanıldığı ve geliştirildiği süreçtir (Demirel & Kaya, 2016). Bu yüzden eğitim bireylerin iyi davranışlar edinmesini, toplumla bütünleşmesini ve iyi birer vatandaş olmalarını sağlar (Dere & Kılınç, 2013). Bu amaçlara uygun bireyler yetişmesi eğitimin sistemli olarak gerçekleşmesine bağlıdır. Eğitimin sistemli bir şekilde gerçekleşmesi için her disiplin ya da bilim dalı ile ilgili öğretim programları hazırlanır. Hazırlanan öğretim programları, dersler aracılığı ile öğrencilere aktarılır (Akşit & Dinç, 2015). Bu araştırmada sosyal bilim disiplinlerinin ders olarak okutulmasını sağlayan sosyal bilgiler ele alınmıştır. Sosyal bilgiler, çocuğun toplumla bütünleşme sürecinde çocuğu içinde yer aldığı toplumun etkin bir üyesi yaparak çevresindeki gelişmeleri yakından takip etmesini, karşısına çıkan problemleri çözebilen birey olarak yetişmesini sağlar (Sever & Koçoğlu, 2017). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (2000) göre Sosyal bilgiler; sosyal bilimler ile beşeri bilimlerin devletin belirlediği vatandaşlık amaçlarını desteklemeye yönelik çalışmasıdır. Bireyin toplumda kendini gerçekleştirebilmesi için tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını kapsayan insanın çevresiyle etkileşimini inceleyerek oluşturulan ders programıdır (MEB, 2005). Özetle, insanın içerisinde yer aldığı toplumda ihtiyacı olduğu bilgileri değişik bilim dallarından yararlanmak suretiyle

sentezleyerek, üretken, demokratik ve çağa uygun etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş bir derstir (Ata & Kaymakçı, 2012).

Sosyal bilgiler, disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Tekindal, vd. 2003) Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim disiplinlerinin temel alınmasıyla oluştuğu için kavram yönünden oldukça zengindir (Tokcan, 2015). Bu yüzden öğretim programlarında kavramlar önemli bir yer tutar ve sosyal bilgilerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde oldukça önemlidir (Tekindal, vd. 2003). Öğrencinin derste öğreneceği kavramlar, farklı disiplinlerden alınmış ve bir düzen içerisinde birleştirilmiş kavramlardır. Kavramlar, insanların hayatı boyunca elde ettiği yaşantı sonucu oluşan düşünce dünyasının temelidir. Kavramlar, insanların zihninde varlıkların özelliklerini temsil eden soyut sembollerdir (Tay, 2015). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler içerisinde geçen ilkeleri öğrenebilmeleri ve karşılaştıkları toplumsal problemlerle baş edebilmeleri için temel kavramları öğrenmeleri gerekmektedir (Tokcan, 2015). Derste öğrenilen bilgiler bireyin günlük hayatıyla ilişkili olarak bireysel, sosyal ve çevreyle olan ilişkilerinde sıkça kullanılan bilgilerdir. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı özel amaçlarında da öğrencinin, öğrendiği kavramlar sayesinde bilgi üretmesi, bilgiyi kullanması ve toplumsal düzenin sağlanmasında aktif rol oynaması üzerinde durulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Sosyal bilgilerde, kavram öğretiminin birçok faydası vardır: Öğrenme ve hatırlamayı basitleştir, iletişimi kolaylaştırır, öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye ve karmaşık anlamaya yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir (Tekindal, Doğanay vd. 2003). Kavramlar, içinde yaşadığımız dünyayla başa çıkmamızda çok önemli bir yere sahiptir ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Eğer nesne olay ve fikirleri ortak özelliklerine göre gruplandırma yeteneğimiz olmasaydı her bir nesne, olay ya da fikri tamamen ayrı olarak öğrenmek zorunda kalacaktık. Bu durumda bilgilerin hafızada kalması zorlaşacaktı. Oysaki kavramlar; nesne, olay ya da fikirleri sınıflandırmamıza ve onları basitleştirmemize ve böylelikle bizi çevreleyen çeşitliliklerle başa çıkmamıza yardımcı olmaktadırlar (Çeliköz, 1998).

Kavram öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar olsa da bu çalışmalar, kavram öğretiminin belli bir kısmı üzerine yoğunlaşarak yapılmıştır. Akkuş ve Aslan, (2013) yaptıkları çalışmada kavram öğretiminde oyunların etkisinin olup olmadığını araştırmış ve sonuçta oyunların kavram öğretiminde olumlu katkısını tespit etmişlerdir. Turan (2002) lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunları incelemiştir. Araştırma sonunda kavram öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencinin seviyesine uygun olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Akşit & Dinç (2016) yaptıkları çalışmada iskân kavramı hakkında öğrencilerin sahip olduğu ön bilgileri ve algıları tespit edip nasıl daha etkin ve kalıcı öğretileceğine dair bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda uygulama

etkinliklerinin kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Baysen, Baysen ve Güneyli (2012) kavram öğretimiyle ilgili uygulama önerileri sunmuşlardır. Yapılan çalışmalarda kavram öğretimi, genellikle tüm yönleriyle ele alınmamış, araştırmacılar kavram öğretiminin belli bir kısmı üzerine yoğunlaşmıştır. Memişoğlu ve Tarhan (2016) ise yaptıkları çalışmada, kavram öğretimi hakkında genel bir çalışma yaparak öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kavram öğretiminde sunuş yolunu tercih ettikleri, kavram haritasını kullandıkları ve zorlandıkları kavramların soyut kavramlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de temel kavramlar kazandırılmadan ders içeriğinin öğretilmesi zor olacaktır. Çünkü öğrencilerin kavramları bilmeden konuları anlamlandırması olanaksızdır (Tan vd. 2009). Öğrencilerin görevlerini en iyi şekilde yerine getiren bireyler olmasında sosyal bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir. Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de iyi vatandaş yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin esas amacıdır (Kızılay, 2015). İyi vatandaş, kendinden beklenilen davranışları bilir ve ona göre hareket eder. Bu davranışları öğrenciler kavramlar yoluyla öğrenirler. Bu çalışma, öğrencilerin kavram öğretiminde karşılaştıkları durumlar tespit edilmeye çalışıldığı için önem taşımaktadır.

Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi hakkındaki deneyimlerine dayanan görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretiminin yeri ve önemine ilişkin öğretmenler ne düşünmektedir?
2. Kavram öğretiminde yapılan ön hazırlıklar nelerdir?
3. Kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenler ne düşünmektedir?
4. Kavram öğretiminin daha etkili hale getirilmesine ilişkin öğretmenler ne düşünmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre nitel araştırmalarda amaç konu ile ilgili geniş bakış açısı elde etmektir. Nitel araştırma desenleri daha derinlemesine bilgi sağladığı için psikolojik ölçüm ve sosyal olayların incelenmesinde tercih edilir. Desen olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. "Olgubilim, günlük deneyimlerin derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılmasıdır" (Patton, 2014). Olgubilim araştırmaları diğer nitel araştırma yöntemleri gibi kesin ve genelleyebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi

tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyar (Yıldırım&Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Konya'nın farklı okullarından 20 sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan katılımcılardan oluşmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, araştırmaya ilişkin evrende var olan birçok durumun içinden tipik olan diğer bir ifadeyle sıradan ve ortalama bir durumun tespit edilerek örneklem olarak seçilmesidir (Büyüköztürk vd. 2012). Burada önemli olan örnekleme alınan grubun özellikleri açısından sıradan olmasıdır. Bu araştırmada görüşme yapılan 20 sosyal bilgiler öğretmeni genel durumu yansıtması açısından belli özellikler göz önünde bulundurulmadan seçilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		F	***%***
Cinsiyet	Kadın	9	40,5
	Erkek	11	55
Üniversite	Konya Selçuk Üniversitesi	12	19,2
	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	6,25
	Elazığ Fırat Üniversitesi	1	6,25
	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	6,25
	Erzurum Atatürk Üniversitesi	1	6,25
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11	55
	Tarih Öğretmenliği	6	30
	Coğrafya Öğretmenliği	3	15
Kıdem	5-10 arası	3	15,7
	11-15 arası	6	11,4
	16-20 arası	6	11,4
	21-25 arası	3	15,7
	26-30 arası	1	5,2

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için temel nitel veri toplama araçlarından olan görüşmeden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında 10 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz

konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belirli standartlarda yaklaşılmadığından güvenirliğin azalması gibi de dezavantajları bulunur (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme yöntemiyle elde edilen veriler, içerik analizine ve betimsel analize tabii tutulmuştur. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntıların kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerden temalar ve kodlar düzenlenerek bulgular oluşturulmuştur. Bulgulara şemalarda yer verilmiş ve ilgili şemanın altına bulgular, katılımcı görüşlerinden alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

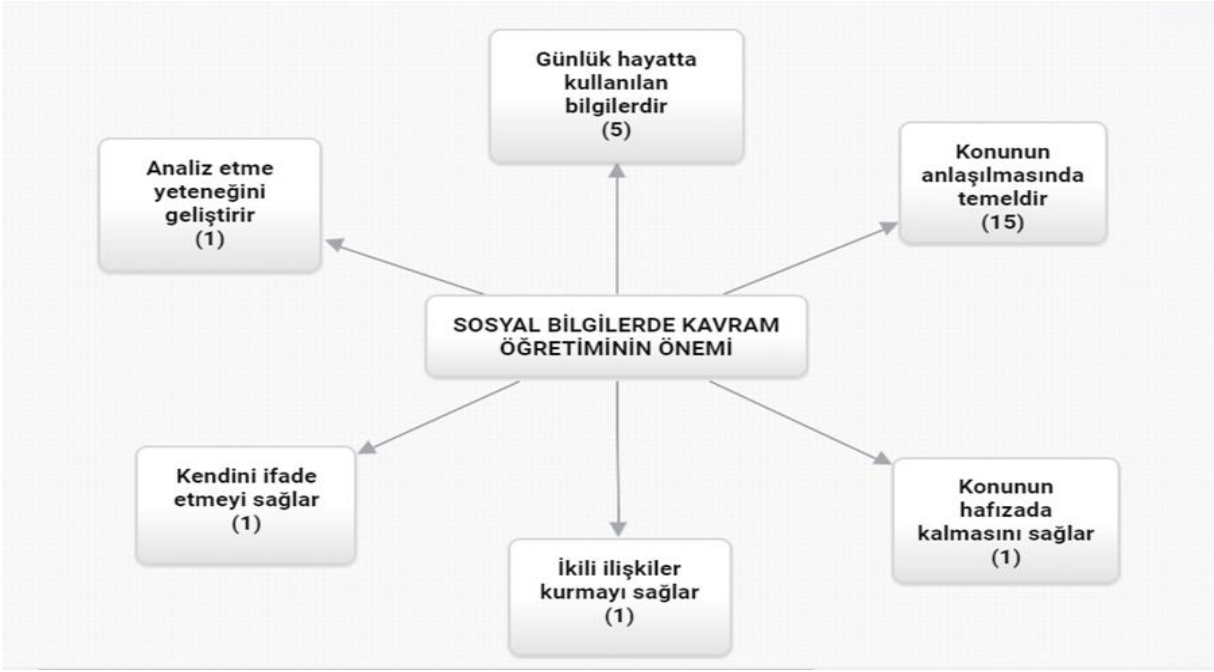
Bulgular

Bulgular, görüşme soruları doğrultusunda içerik analizine ve betimsel analize tabii tutularak altı başlık altında toplanmıştır.

1. Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretiminin Yeri ve Önemi

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri Şema 1'de verilmiştir.

Şema 1: Sosyal bilgilerde kavram öğretiminin önemi



Kavram öğretiminin sosyal bilgiler dersi için yeri ve önemine ilişkin sorulan soruda 6 öğretmen ilişkisiz cevap vermiştir. Kavram öğretiminin sosyal bilgiler dersindeki önemiyle ilgili görüşler ise şöyledir: "*Derslerimizin giriş kapısıdır."* (Murat) Murat kavramların, konunun öğretilme sürecinde ilk unsur olduğunu belirtmiştir. "*Kavramlar dersin hafızada uzun süreli kalmasını sağlamakta."* (Kemal) Kemal, kavramlar bilgiyi zihnimizde gruplandırdığı için kavramların uzun süreli öğrenmeyi sağladığını vurgulamıştır. "*Kavramlar konuların verilmesinde önemli.* (Hale) *"Kazanımların elde edilmesinde kavramlar öncelikle öğrenmelidir."* (Orhan) "*Kavramlar öğrenilmeden konuların anlaşılması mümkün değil."* (Hasan) "*Temelini oluşturur, bütün konular kavram bilgisi üstünden verilmekte."* (Çiçek) Katılımcılar, kavram öğretiminin sosyal bilgiler dersi öğreniminde çok önemli olduğunu, dersin temeli olarak gördüklerini, konuların ve kazanımların öğrenciye aktarılmasında temel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra Esra, "*Kazanımlara vakit ayrılıyor, kavramlara fazla değil... Çok fazla vakit ayırabildiğimiz bir olgu değil…*" (Esra) cevabını vererek karşıt görüş belirtmiştir. Öğrencilerin kazanımları öğrenmeleri için öncelikle kazanımlarla ilişkili kavramları bilmeleri ve anlamlandırmaları gerekmektedir.

2. Kavram öğretiminde ön hazırlık

Kavram öğretiminde yapılan ön hazırlığa ilişkin katılımcıların cevapları Şema 2'te verilmiştir.

Şema 2: Kavram öğretiminde ön hazırlık

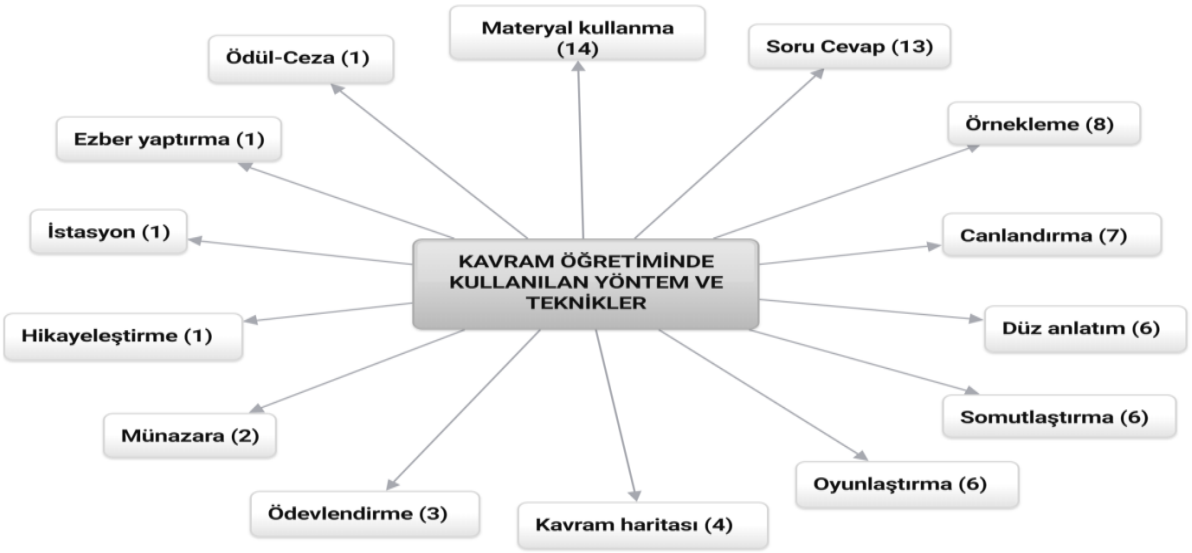


Ön hazırlığa ilişkin görüşler şu şekildedir: *"İngilizce sınıfları öğrencilerin düzeyi iyi, kavramla ilgili çalışacakları konunun hazırlık sorularını çözüyorlar. Diğer sınıflarda maalesef bu çok fazla mümkün değil."* (Kenan) Kenan, başarı düzeyi iyi olan öğrencilerin derse hazırlıklı geldiğini, diğer sınıflarda bu durumla az karşılaştığını dile getirmiştir. *"Kavramları bir kere somut kavramlar, soyut kavramlar, özelliklerine göre gruplandırıyoruz."* (Esra) Esra, ön hazırlık olarak kavramları önceden gruplandırdığını söylemiştir. Öğrenciler soyut kavramları daha zor anlamlandırdığı için bu kavramların öğrenilmesi somut kavramlardan daha uzun sürmektedir. Özellikle soyut düşünmenin gelişmediği beşinci sınıf öğrencileri soyut kavramları öğrenmede güçlük çekmektedir. Öğretmenler de bu yüzden kavramları gruplandırma yoluna gitmektedir. "*İlk önce çocuklara özet çıkarttırıyorum. Özet çıkardıkları zaman kavramlarla evde daha önceden karşılaşmış oluyorlar. Özeti çıkarmış olmaları konuyu anlamalarında çok rahatlık sağlıyor."* (Meryem) Meryem, öğrencilerin derste öğrenecekleri kavramları daha önceden gördükleri zaman öğrenmede kolaylık sağladığını dile getirmiştir. Öğretmenler öğrencileri ödevlendirerek ön hazırlık yapmaya teşvik etmektedir. "*Onları etkileyebilecek materyaller hazırlıyorum."* (Beyza) Beyza'yla birlikte başka görüşmecilerde ön hazırlıkta materyal oluşturduğu konusuna değinmiştir. Ders konularına, kavramlara hazırlık yaparak gelen öğretmenlerin yanında deneyimli öğretmenlerin ön hazırlık yapmaya fazla gereksinim duymadıkları görülmektedir. Murat öğretmen de bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "*İşin açıkçası geçmişten gelen tecrübeleri kullanıyoruz, ön hazırlık yapmıyoruz."* (Murat)

3. Kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Katılımcıların kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler Şema 3'te verilmiştir.

Şema 3: Kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler

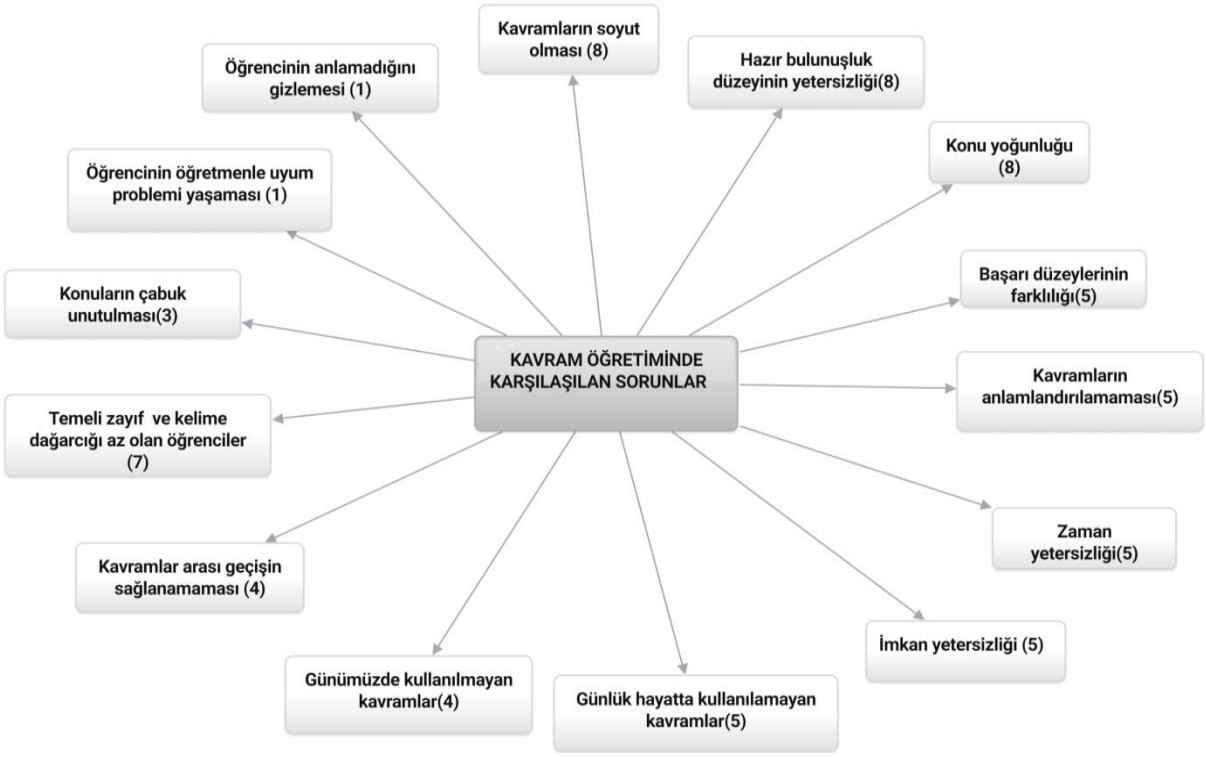


Kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin 1 katılımcı ilişkisiz cevap vermiştir. Katılımcıların kullandıkları yöntem ve tekniğe ilişkin alıntılardan birkaçı şu şekildedir: "*Bir önceki dersin tekrarını soru sorarak yaptırırım ve o dersle bu dersle bağlantıyı kurdurarak derse başlarım.*" (Nurdan) Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Nurdan öğretmen de ders başında öğrencilere soru sorarak ön bilgilerini hatırlatmaktadır. "*Öğretmenin soru cevap yönteminde öğrencide dönüt almaya çalıştığı yöntemi daha çok kullanıyorum.*" (Orhan) "*Canlandırma, soru-cevap, ama 8.sınıfda biraz düşünce tarzları gelişiyor yavaş yavaş değerlendirme, eleştiri, tartışma bunun gibi yöntemleri öğrenciler yapabiliyor.*" (Kemal) Timur ve Kemal soru-cevap yöntemini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra Kemal, öğrencilerin 8. sınıfta tartışma ve eleştiri kabiliyetlerinin geliştiğini söylemiştir. "*Kavram haritalarını kullanıyorum. Mesela sanayi inkılabını anlatırken sanayi inkılabı ile ilgili kavramları küme halinde yazıyoruz.*" (Meryem) Kavram haritaları ilişkili kavramların öğrenilmesinde kolaylık sağlamaktadır ve bir kavramın öğrenilmesi diğer kavramların öğrenilmesinde kolaylık sağlamaktadır. "*Benim en çok kullandığım oyunlaştırma çünkü çocuklar eğleniyorlar bu arada eğlendikleri için daha çok kalıcı oluyor.*" (Esma) Bilgiyi oyunlaştırarak öğretirken çocuklar oyun oynadıklarını zannetmektedir. Eğlenerek farkında olmadan öğrenme gerçekleşmektedir. Bilgiyi görselleştirmeye yarayan materyal öğrencinin dersi kavrayabilmesini ve pekiştirilebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bilgiyi görsel, işitsel hale getiren yöntemlerde ise daha fazla duyuya hitap etme olduğu için bilgi kalıcı hale gelmekte ve öğrencinin derse ilgisi canlı tutulmaktadır.

4. Kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Kavram Öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik cevaplar Şema 4'da belirtilmiştir.

Şema 4: Kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlar

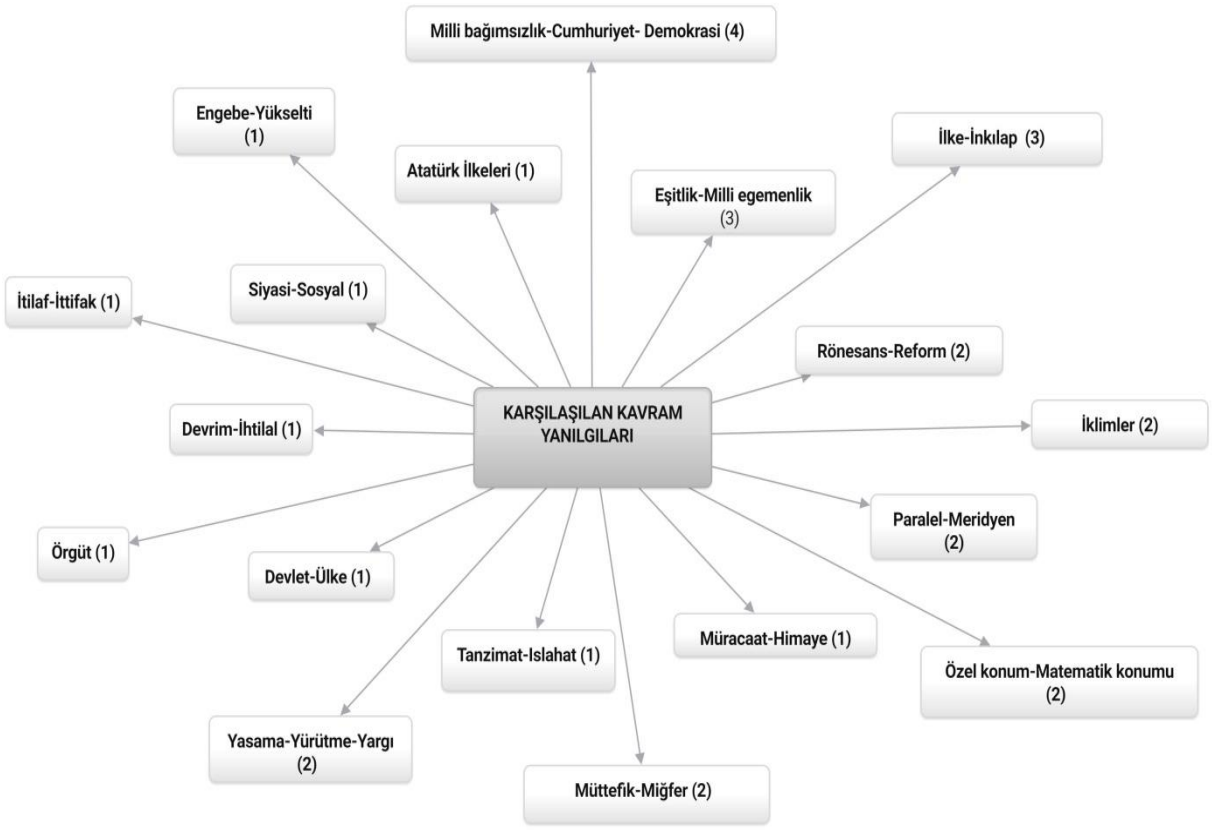


Kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin alıntılar şu şekildedir: *"Eğer soyut bir kavramsa gerçekten onu anlatması çok zor oluyor. Somutsa en azından örnek verip baktığımız zaman anlaşılabiliyor*." Karşılaşılan sorunların başında soyut kavramların konularda sıklıkla yer alması gelmektedir. Soyut kavramların varlığı (Hale) Hale, somut kavramların soyut kavramlara göre daha kolay öğrenilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca soyut kavramlar sadece karşılaşılan sorunlar başlığı altında değil birçok soru başlığı altında öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. "*Anlattığınız bir şeyin o anda silinip gitmesi yani öğrencinin anlamlandıramaması."* (Hayat) Hayat, anlamlandırılamayan bilginin öğrenilemediğini söylemiştir. "*Velinin çocuğun okuldaki hayatıyla ilgilenmeyerek çocuğun öğrendiği bilgiyi kullanmamasını engellemesi bilgi sadece okulda kullanılmaz bilgi her yerde kullanılır."* (Mehmet) Mehmet, velilerin ilgisizliğinden yakınmıştır. "*Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerde kavram öğretmekte çok zorlanıyorum."* (Murat) Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kelime hazineleri öğrenmede yetersiz kalmaktadır.

5. Karşılaşılan kavram yanılgıları

Görüşmecilerin kavram öğretiminde karşılaştıkları kavram yanılgıları Şema 5'de verilmiştir.

Şema 5: Karşılaşılan kavram yanılgıları

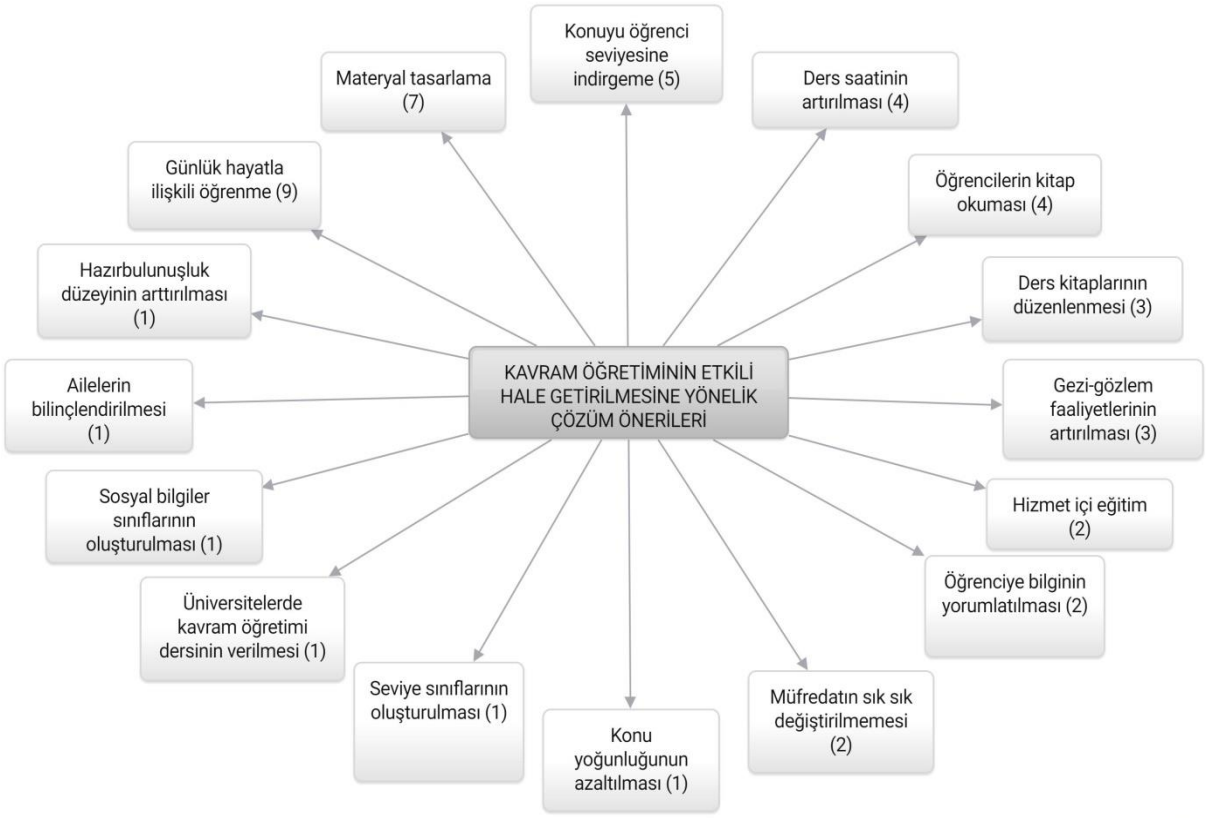


Konuyla ilişkili 4 katılımcı ilişkisiz cevap vermiştir. Bazı katılımcılar ise birbirinin yerine kullanılan kavram yanılgısından bahsetmemiş, kavramın yanlış öğrenilmesinden kaynaklanan örnekler vermişlerdir: "*Özgürlük her şeyi yapabilmek olarak algılanıyor.*" (Orhan) Orhan, öğrencilerin özgürlük kavramının sınırlarının olduğunu bilmediğini, her şeyi yapabilmek olarak algılandığını dile getirmiştir. Fakat özgürlük yaşanılan toplum içerisinde sınırları olan bir kavramdır. Hale padişahların sırasının karıştırıldığını söylemiştir. "*İşte padişahlar ve bunların sırasıyla ilgili bir sorunumuz var.*" (Hale) Osmanlı Devleti padişahları sınıf, ünite ve konulara bölünerek anlatıldığı için çocuklarda sırayı unutma ya da karıştırma olabilmektedir. "*Saat hesaplamalarında o 4 dakika mı, 110 kilometre mi birbirine giren şeyler.*" (Çiçek) Aynı konu içerisinde ilk defa öğretilen kavramlar öğrenciler tarafından karıştırılabilmektedir. "*İnkılap tarihinde hangisinin itilaf devleti hangisi ittifak ondan sonra ikinci dünya savaşında müttefik devletlerle miğfer devletler o kavramlar karıştırılıyor*" Birbirine yakın sesler içeren kelimelerin özellikle aynı konu içerisinde verilirken karıştırıldığı görülmektedir. (Safiye) Bunun yanında Yasin'in görüşünde iklim adlarının ve özelliklerinin de karıştırıdığı görülmektedir. "*Akdeniz iklimi ile karadeniz iklimini net ayıramıyor, karıştırıyor.*" (Yasin) Bunun yanı sıra kavram yanılgılarının çoğunlukla tarihi ve coğrafi kavramlarda olduğu görülmektedir.

6. Kavram öğretiminin etkili hale getirilmesine yönelik çözüm önerileri

Kavram öğretiminin etkili hale getirilmesine ilişkin çözüm önerileri Şema 6'da verilmiştir.

Şema 6: Kavram öğretiminin etkili hale getirilmesine yönelik çözüm önerileri



Kavram öğretiminin etkili hale getirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir*: "Sadece ders kitaplarında değil yayınlanan işte dergilerde gazetelerde ve benzeri yerlerde de bu kavramlara kelimelere yer verilmesi gerekiyor. Günlük hayatta kullanılacak ki çocuk derste daha kolay kavrayabilsin."* (Orhan) Orhan, bilginin sadece dersle sınırlı kalmamasını, öğrencinin bilgiyi günlük hayatta kullanması gerektiğini dile getirmiştir. *"Bilgiye dayalı yorum ön plana çıkarılmalı."* (Kenan) Kenan öğretmen öğrencilere bilgi yüklemesinin yapılması yerine bilgiye dayalı yoruma öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Günümüzde eğitimdeki yapılandırmacı yaklaşım da bunu gerektirmektedir. "*Yani büyük bir gezi düzenlenebilir, olayı yerinde görerek öğretmenlerinde teşviki ile o üniteyi işlerken aylık bir gezi düzenlenebilir."* (Nurdan) Nurdan, işlenen konunun uygun ortamlarda görülmesi için gezilerin düzenlenmesini söylemiştir. Önemli görülen, öğrencilere temel bilgiyi vermeyi amaçlayan konular ya da üniteler geziler yapılarak yerinde öğrenilmesi sağlanmalıdır. "*Minyatürler çocuklara çok güzel algılatıyor, elimizde minyatürler olsa özel objeler olsa çok daha kolay öğrenileceğini düşünüyorum."* (Meryem) Meryem, sınıf ortamında üç boyutlu materyallerin eksik kaldığını, materyallerle öğretilen bilginin kolay öğrenmeyi sağladığını söylemiştir. "*Ders saati sayımızın biraz daha fazla olması gerekiyor. Çünkü çok az bir ders saati içerisinde çok yoğun bir konuyu veriyoruz."* (Çiçek) Çiçek, konu yoğunluğundan dolayı ders saatlerinin yetersiz olduğunu, ders saatlerinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere yoğun ders

içeriklerinin öğretilmeye çalışıldığı sosyal bilgiler dersinin konuları kısa zaman içerisinde yetiştirilememektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde kavram öğretimi hakkında ayrıntılı bilgi elde edilmesi sağlanmıştır. Öğretmenlerin kavram hakkında genel bilgiye sahip oldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Fakat öğretmenler, farklı cevaplar verebilmişlerdir. Kavramla ilgili farklı düşüncelerin ortaya çıkması, kavramın her birey için farklı düşünceler çağrıştırmasına bağlıdır. Sosyal bilgilerde kavram öğretiminin yerine ilişkin sorulan soruda 6 öğretmen ilişkisiz cevap vermiştir. İlişkili cevaplara bakıldığında ise kavram öğretiminin sosyal bilgilerde olmazsa olmazı, dersin temeli olarak görüldüğü belirlenmiştir. Kavram öğretiminde ön hazırlık sorusuna ilişkisiz cevap veren katılımcı olmamıştır. Fakat bazı katılımcılar kavram öğretiminde yaptığı ön hazırlıktan değil derse yönelik yaptığı ön hazırlıktan bahsetmiştir. Kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde kavrama yönelik materyal tasarımının ve soru-cevap yönteminin sıkça yapıldığı vurgulanmıştır. Karşılaşılan sorunlara katılımcılar, soyut kavramlar, konu yoğunluğu ve hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması cevaplarını sıkça vermişlerdir. Karşılaşılan kavram yanılgılarına 4 katılımcı ilişkisiz cevap vermiş, kavram yanılgısı tamlamasını anlamayan, örnek isteyen katılımcılar olmuştur. Kavram yanılgılarına coğrafi kavramlar ve cumhuriyet-demokrasi kavramları örnek olarak verilmiştir. Kavram öğretiminin etkili hale getirilmesine ilişkin önerilerde katılımcılar, kavramların günlük hayatla ilişkilendirilerek öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi bilginin kalıcılığını artırmaktadır. "*Bilgilerin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesi hem öğretimin başarısı hem de bilgilerin kalıcılığının ortaya konulması bakımından önemlidir.*" (Göçmençelebi & Özkan, 2009).

Kavram öğretimiyle ilgili yöneltilen sorularda bazı katılımcıların ilişkisiz cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Diğer dikkat çeken bir husus, soru başlığıyla ilişkisiz cevap veren katılımcıların genelde karşılaştıkları sorunlardan bahsetmiş olmalarıdır. Bu sorunlar sadece kavram öğretiminde karşılaşılan sorunlar değil, genel olarak sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlardır. Bunun yanı sıra katılımcıların ses kayıtları dinlendiğinde kendilerini tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür. Katılımcılara yöneltilen bazı soruların cevapları ise diğer soru başlıkları altında yanıt bulmuştur.

Çalışma sonuçları bağlamında bazı önerilerde bulunmak gerekmektedir. Öncelikle kavram öğretiminin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere üniversitelerde kavram öğretimiyle ilgili ders verilmelidir. Böylece kavram öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunlar en aza indirilecektir.

Sosyal bilgiler dersi, kişiyi yaşama hazırladığı için derse verilen önem arttırılmalı ve ders saatleri öğrencinin verim alacağı şekilde düzenlenmelidir. Tarihi ve coğrafi kavramlar gezi-gözlem etkinlikleri yapılarak yerinde incelenerek öğrenilmelidir. Öğrencilere ilgileri doğrultusunda kitaplar okutularak kelime hazinelerinin geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır. Ders kitapları bulmacalar, kavram haritaları ile zenginleştirilerek yeniden düzenlenmelidir. Balık kılçığı, anlam çözümleme tablosu, örümcek harita ve buna benzer dikkat çekici ve hafızada kalıcılığı sağlayan görsellerin kullanımı arttırılmalıdır. Bunların yanı sıra sosyal bilgiler sınıfları oluşturulmalıdır. Böylece öğrencilerin tam bir öğrenme ortamında olmaları sağlandığı için öğrenilen bilgiler kalıcı ve etkili olacaktır.

Kaynakça

Akkuş, Z., & Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi. *International Journal Social Science Research*, 61-77.

Akşit, İ., & Dinç, E. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde İskan Kavramının Öğretimi Üzerine Bir Eylem Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 78-85.

Ata, B., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 35-64.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005).

Baysen, F., Baysen, E., & Güneyli, A. (2012). Kavram Öğrenme-Öğretme ve Kavram Yanılgıları: Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretimi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 108-117.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çeliköz, N. (1998). Kavram Öğrenme ve Öğretme İlkeleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, s. 9-76.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: PEGEM Akademi.

Dere, İ., & Kılınç, E. (2013). Lise Öğrencilerinin İyi Vatandaş Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 104.

Göçmençelebi, Ş., & Özkan, M. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Biyoloji Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Başarıya Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 525.

Kızılay, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenim: Bana Göre İyi Vatandaş. *Turkish Studies*, 987.

Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1-15.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün; Demir, Çev.) Ankara: PEGEM Akademi.

Sever, R., & Koçoğlu, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi.

(NCSS) Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (2000).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). 8. Ankara, s.8.

Tan, Ş., Akınoğlu, O., Elbir, B., Sevinç, Ö. S., & Erdoğmuş, E. (2009). Bazı Temel Terim ve Kavramların Yazımında Öğrenci Performansları. *Educatıon Scıences*, 436.

Tay, B. (2015). *Özel öğretim Yöntemleri ile Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: PEGEM akademi.

Tekindal, S., Cin, M., Demircioğlu, İ., Doğanay, A., Kabapınar, Y., Şahin, T., & Akınoğlu, D. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Turan, İ. (2002). Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-84.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4.-5. Sınıf) Yer Alan Değerler Konusunda Öğretmen Ve Öğretim Üyesi Görüşleri

Doç. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa

Gazi Üniversitesi, ccyesilbursa@gmail.com

Prof. Dr. Cengiz Dönmez

Gazi Üniversitesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Filiz Arzu Yalın

Gazi Üniversitesi, arzuyalin02@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2018 yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler konusunda öğretmenler ve öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalından öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma betimsel araştırma türüne göre tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri, açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu Öğretmen Görüş Formu ve Öğretim Üyesi Görüş Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracında öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında (4.sınıf ve 5.sınıf) bulunan değerlere ait görüşleri; değerlerin önem derecesi, kazandırılma zorlukları, 2018 yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına eklenen değerler, 2018 yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almayan değerler ile ilgili görüşlerini almak üzere sorular yer almaktadır. Verilerin toplanmasının ardından görüş formunda yer alan açık ve kapalı uçlu sorular için betimsel analiz yapılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin sosyal bilgiler programında (4. ve 5. Sınıf) belirtilen değerlerin tümünü çok önemli ve önemli buldukları görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin sosyal bilgiler programında (4. ve 5. Sınıf) belirtilen değerlerin genellikle orta zorlukta oldukları görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğretim üyelerinin önemli çoğunluğu ise 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ancak 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmeyen değerlerin programdan çıkarılmasını uygun bulmamıştır. Öğretmen ve öğretim üyelerinin önemli çoğunluğu ise 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer almayan ancak 2018 sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin programda yer almasını uygun bulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Teacher And Faculty Member' Opınıons About The Values In 2018 Socıal Studıes Currıculum

Summary

The aim of this research is to determine the opinions of teachers and faculty members on the values in the 2018 new social studies curriculum. The research was carried out in the academic year of 2017-2018 with the participation of class teachers, social studies teachers, and faculty members in classroom education and social studies education. The convenience sampling method was used for the study group. The study was designed according to descriptive research. The data of the work was collected through the Teacher's Opinion Form and the Instructor's Opinion Form with open and closed-ended questions. The opinions of the teachers and the faculty members about the values in the social studies curriculum through data collection; questions about the significance of values, the difficulties of obtaining of values, the values added to the curriculum of new social studies course in 2018, and the values not included in the new social studies curriculum of 2018. According to the findings, it was found that teachers and faculty members found all the values stated in the social studies curriculum (4th and 5th grade) as very important and important. The opinions of the teachers and faculty members in the social studies curriculum (grades 4 and 5) were found to be generally of medium difficulty. The majority of teachers and faculty members did not find it appropriate to exclude the values that were included in the 2005 social studies curriculum but not included in the 2018 social studies program. The majority of the teachers and faculty members did find it appropriate to include the values that were included in the 2018 social studies curriculum, but not included in the 2005 social studies curriculum.

Keywords: Value, Values Education, Social Studies, Social Studies Education

Giriş

Değerlerin insan davranışlarını, inanç ve tutumlarını belirleyen, yönlendiren önemli ve etkin bir güce sahip olması, toplumsal normların oluşmasına kaynaklık etmesi, sosyal bilimcilerin bu konu üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır. Değerler psikologların, sosyal psikologların, antropologların, felsefecilerin, eğitimcilerin üzerinde çalıştığı, tanımlayıp kavramsallaştırdığı temel bir kavramdır. Değerler, insanın içinde yaşadığı toplumla etkileşimi sonucu benimsediği ve davranış haline getirdiği standartlar veya ölçütlerdir. Bu ölçütler ile insanlar, kendileriyle birlikte, diğerlerini, inançları, amaçları, fikirleri, davranışları ve durumları değerlendirir (Halstead & Taylor, 1996; Akbaş, 2004). Bu bağlamda Roceach (1974) değeri bireyin yaşamına rehberlik eden standartlar olarak tanımlamıştır. İçli (2009, s. 133)'ye göre ise değerler, bireysel ve toplumsal yaşamda düzeni sağlamak için norm ve törelere dönüşür ve insanların düşüncelerinde, tutumlarında ve davranışlarında standart veya ölçü olarak karşımıza çıkar.

Farklı şekillerde tanımı yapılan değerler, sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve kişinin günlük hayatlarındaki davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Toplumun üyeleri olan insanlar, bu değerlere kendi çabaları ile sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim

çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar göstermesini desteklemek için değerler ve becerilerle donatılması, eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almalıdır (Tay & Yıldırım, 2009). Eğitim programları, bir ülkedeki sosyal ve kültürel bütünleşmeyi ve sürekliliği sağlayan en önemli dokümanlardır. Ayrıca programlar yüzyılın en büyük olgusu küreselleşmenin etkisi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi nedeniyle hızla değişen ve dönüşen dünyada gereksinimlere yanıt arama görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programından hareketle, Öztürk (2009), sosyal bilgileri; hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim programları, özelde sosyal bilgiler dersi öğretim programı bireyi etkili bir vatandaş olarak, hızla değişen ve küreselleşen dünya koşullarında çağın gerekliliklerince bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı hedeflemektedir.

"Eğitim kalitesinin ve niteliğinin artırılması için öncelikle eğitim programlarının belli gereksinimler çerçevesinde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle uygulamada olan eğitim programlarının, süreçteki etkinliği ve yetkinliği ile ilgili kesintisiz bir değerlendirme ve araştırma sürecinde tutulması gerekmektedir Programların zamanla değişmesi kaçınılmaz olduğu gibi yerine yenilerinin getirilmesi de kaçınılmaz olacaktır." (Tay & Yıldırım, 2009). Bu bağlamda zamanın koşullarına göre değişim ve gelişim gösteren programlar, ihtiyaca yanıt vermenin yanı sıra eğitim kalitesini de yükseltmeyi hedefler. 2005 yılında yapılandırmacı anlayış temelinde yürürlüğe giren sosyal bilgiler programı zaman içinde bazı değişikliklerle 2018 yılına kadar uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı 2018 yeni sosyal bilgiler programının değerler boyutunun öğretmen ve öğretim üyesi görüşleriyle ele almaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4- 5.sınıf) yer alan değerlere yönelik öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin önem derecesi nedir?
2. Öğretim Üyelerinin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin önem derecesi nedir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin kazandırılma zorluğu nedir?

4. Öğretim Üyelerinin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin kazandırılma zorluğu nedir?

5. Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen değerlere yönelik görüşleri nedir?

6. Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem, genellikle eğitim araştırmalarında belirli bir konuyla ilgili olarak seçilmiş bir grubun tutumları, inançları ve görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (McMiilan & Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 34, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri (20) ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle (14) farklı üniversitelerden sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalından 16 öğretim üyesi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4-5.sınıf) incelendikten sonra Öğretmen ve Öğretim Üyesi Görüş Formu, sosyal bilgiler programında bulunan değerlerin önem derecesi, değerlerin kazandırılma zorluğu, 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen değerler, 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler ile ilgili kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Veri toplama aracında yer alan sorular için 2 alan uzmanından ve 1 eğitim bilimleri uzmanından görüş alınmıştır. Veri toplama aracında, 2018 4. Sınıf öğretim programında yer alan değerler aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, doğal çevreye önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik. 2018 5. Sınıf öğretim programında yer alan değerler aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, bilim etiği, çalışkanlık, dayanışma, doğal çevreye önem verme, dürüstlük, estetik, kültürel mirasa duyarlılık, özgürlük, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, değerleri yer almıştır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5.sınıf) yer alıp 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almayan değerler; hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, 2005 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5.sınıf) yer

almayan 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler; tasarruf, eşitlik değerleri yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesinden sonra belirlenen değerlerle ilgili olarak 4. sınıf, 5. sınıf öğretmenleri ve öğretim üyelerine yöneltilmek üzere öğretmen ve öğretim üyesi görüş formu hazırlanmıştır. Öğretmen ve öğretim üyesi görüş formu, değerlerin önem dereceleri ve kazanım zorluklarını içeren kapalı uçlu sorulardan ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almayan değerler, 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer almayan, ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler hakkında katılımcı görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüş formunun dağıtılıp tekrar toplanmasının ardında görüş formunda yer alan kapalı uçlu veriler spss ortamına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Öğretmen ve öğretim üyesi görüş formu açık uçlu verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar bir alan eğitimcisi tarafından da ayrı olarak incelemiş, arada fark ortaya çıktığında tekrar araştırmacının kendisi tarafından incelenmiş ve farklılık giderilmeye çalışılmıştır. "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliği için Miles ve Huberman"ın (1994) belirttiği formül P (Uzlaşma Yüzdesi %) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100 kullanılmış ve hesaplama sonucunda P = % 92 değeri bulunarak çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. Sınıflar) yer alan değerlerin önem derecesine yönelik bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusu kapsamında 4. ve 5. Sınıf programındaki değerler ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda, 4. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerler için dördüncü sınıfta derse giren sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.5. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerler için ise beşinci sınıfta derse giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre, 2018 sosyal bilgiler 4. Sınıf öğretim programında yer alan değerlere sınıf öğretmenlerin önem verme dereceleri belirlenmiştir. "Hiç önemli değil" (1), "Önemi az" (2), "Biraz önemli" (3), "Önemli" (4) ile "Çok önemli" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin

tüm değerleri genelde “çok önemli”, “önemli” ve “biraz önemli” buldukları görülmektedir.Diğer kategorileriişaretleyen öğretmen hiç çıkmamıştır.Bu alt problemle ilgili betimsel analizler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin önem derecesi

Değerler	Hiçönemli değil		Önemi az		Biraz önemli		Önemli		Çok önemli		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme					1	5,0	4	20,0	15	75,0	4,70
Bağımsızlık					1	5,0	5	25,0	14	70,0	4,65
Bilimsellik					2	10,0	4	20,0	14	70,0	4,60
Doğal çevreye önem verme					1	5,0	6	30,0	13	65,0	4,50
Kültürel mirasa duyarlılık					1	5,0	6	30,0	13	65,0	4,60
Saygı					1	5,0	6	30,0	13	65,0	4,60
Sorumluluk					1	5,0	5	25,0	14	70,0	4,65
Tasarruf					2	10	5	25,0	13	65,0	4,55
Vatanseverlik					1	5,0	4	20,0	14	70,0	4,70

Tablo 1’e göre en önemli görülen değer “aile birliğine önem verme” ($\overline{X}$ = 4,70) ve “vatanseverlik”dir ($\overline{X}$ = 4,70). Bunu “sorumluluk” ve “bağımsızlık” değeri ($\overline{X}$ = 4,65) takip etmektedir. Diğer değerlere göre önemi daha az bulunan değer ise “doğal çevreye önem verme” değeridir.

Beşinci sınıfta derse giren sosyal bilgiler öğretmelerinin 2018 sosyal bilgiler 5. Sınıf öğretim programında yer alan değerlere önem verme dereceleri belirlenmiştir. "Hiç önemli değil" (1), "Önemi az" (2), "Biraz önemli" (3), "Önemli" (4) ile "Çok önemli" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin5. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerleri genelde “çok önemli”, “önemli”, “biraz önemli”ve “önemi az” buldukları görülmektedir. “Aile birliğine önem verme” ve “estetik” değerleri ise 3 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından “önemi az” olarak belirtilmiştir.Bu alt problemle ilgili betimsel analizler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 5. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin önem derecesi

Değerler	Hiçönemli değil		Önemi az		Biraz önemli		Önemli		Çok önemli		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme			1	7,1			3	21,4	10	71,4	4,57
Bağımsızlık							3	21,4	11	78,6	4,79
Bilimsellik							3	21,4	11	78,6	4,79
Bilim etiği					1	7,1	3	21,4	10	78,6	4,64
Çalışkanlık					1	7,1	4	28,6	9	64,3	4,57
Dayanışma					1	7,1	2	14,3	11	78,6	4,71
Doğal çevreye önem verme					1	7,1			13	92,9	4,86
Dürüstlük					1	7,1	1	7,1	12	85,7	4,79
Estetik			2	14,3	3	21,4	5	35,7	4	28,6	3,79
Kültürel mirasa duyarlılık					1	7,1	3	21,4	10	71,4	4,64
Özgürlük							3	21,4	11	78,6	4,79
Saygı					1	7,1	1	7,1	12	85,7	4,79
Sorumluluk							3	21,4	12	85,7	4,79
Tasarruf					1	7,1	3	21,4	10	71,4	4,64
Vatanseverlik							1	7,1	13	92,9	4,92

Tablo 2'e göre en önemli görülen değer "vatanseverlik" ($\overline{X}$ = 4,92)'dir. Bunu "doğal çevreye önem verme" değeri ($\overline{X}$ = 4,86) takip etmektedir. Diğer değerlere göre önemi daha az bulunan değer ise "estetik"($\overline{X}$ = 3,79) değeridir.

Öğretim Üyelerinin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin önem derecesi yönelik bulgular ve yorum

Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalından öğretim üyelerinin2018 sosyal bilgiler 4. ve 5. Sınıf öğretim programında yer alan değerlere önem verme dereceleri belirlenmiştir. "Hiç önemli değil" (1), "Önemi az" (2), "Biraz önemli" (3), "Önemli" (4) ile "Çok önemli" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde, öğretim üyelerinin 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerleri genelde "çok önemli" ve "önemli" buldukları görülmektedir. "Estetik", "Kültürel mirasa duyarlılık" değerleri ise 4öğretim üyesi tarafından "biraz önemli " olarak, "tasarruf değeri ise bir öğretim üyesi tarafından "hiç önemli değil" olarak belirtilmiştir. Bu alt problemle ilgili betimsel analizler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin önem derecesi

Değerler	Hiçönemli değil		Önemi az		Biraz önemli		Önemli		Çok önemli		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme							4	25	12	75	4,75
Bağımsızlık							4	25	12	75	4,75
Bilimsellik							3	18,8	13	81,3	4,81
Bilim etiği							4	25	12	75	4,75
Çalışkanlık							4	25	12	75	4,75
Dayanışma							5	31,3	11	68,8	4,69
Doğal çevreye önem verme							3	18,8	13	81,3	4,81
Dürüstlük							1	6,8	15	93,8	4,94
Estetik					3	18,8	7	43,8	6	37,5	4,19
Kültürel mirasa duyarlılık					1	6,3	4	25,0	11	68,8	4,63
Özgürlük							2	12,5	14	87,5	4,88
Saygı							2	12,5	14	87,5	4,88
Sorumluluk							1	6,8	15	93,8	4,93
Tasarruf	1	6,3					5	31,3	11	62,5	4,44
Vatanseverlik							3	18,8	13	81,3	4,81

Tablo 2'e göre en önemli görülen değer "sorumluluk" ($\overline{X}$ = 4,92)'dir. Bunu "dürüstlük" değeri ($\overline{X}$ = 4,86) takip etmektedir. Diğer değerlere göre önemi daha az bulunan değer ise "estetik"($\overline{X}$ = 4,19) değeridir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin kazandırılma zorluğuna yönelik bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusu kapsamında 4. ve 5. Sınıf programındaki değerler ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda, 4. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerler için dördüncü sınıfta derse giren sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. 5. Sınıf sosyal bilgiler programındaki değerler için ise beşinci sınıfta derse giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre, 2018 sosyal bilgiler 4. Sınıf öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılma zorluk dereceleri belirlenmiştir. "Kazandırılması çok zor" (1), "Kazandırılması zor" (2), "Kazandırılması biraz zor" (3), "Kazandırılması kolay" (4) ile "Kazandırılması çok kolay" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde belirtilen değerlerin kazanılmasının genel olarak orta zorlukta olduğu görüşündedirler. "vatanseverlik($\overline{X}$ = 4,10), "doğal çevreye önem verme" ($\overline{X}$ = 3,95) kazanım zorluğu en az olan değerler olarak belirtilmiştir. Kazanılması en zor görülen değer ise "bilimsellik" ($\overline{X}$ = 3,45) "tasarruf" ($\overline{X}$ = 3,50) olarak sıralanmıştır. Bu alt problemle ilgili betimsel analizler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 4. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılma zorlukları

Değerler	Kazandırılması çok zor		Kazandırılması zor		Kazandırılması biraz zor		Kazandırılması kolay		Kazandırılması çok kolay		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme			2	10,0	3	15,0	11	55,0	4	20,0	3,85
Bağımsızlık			3	15,0	5	25,0	8	40,0	4	20,0	3,65
Bilimsellik			2	10,0	10	50,0	5	25,0	3	15,0	3,45
Doğal çevreye önem verme					5	25,0	11	55,0	4	20,0	3,95
Kültürel mirasa duyarlılık			1	5,0	9	45,0	4	20,0	6	30,0	3,75
Saygı			1	5,0	5	25,0	10	50,0	4	20,0	3,85
Sorumluluk			1	5,0	8	40,0	7	35,0	4	20,0	3,70
Tasarruf			3	15,0	7	35,0	7	35,0	4	20,0	3,50
Vatanseverlik			1	5,0	4	20,0	7	35,0	8	40,0	4,10

Tablo 4'e göre kazandırılması en kolay değer"vatanseverlik($\overline{X}$ = 4,10), Bunu "doğal çevreye önem verme" değeri ($\overline{X}$ = 3,95) takip etmektedir. Diğer değerlere göre kazandırılması çok zor olan değer ise "bilimsellik" değeridir.

Beşinci sınıfta derse giren sosyal bilgiler öğretmelerinin 2018 sosyal bilgiler 5. Sınıf öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılma zorlukları belirlenmiştir. "Kazandırılması çok zor" (1), "Kazandırılması zor" (2), "Kazandırılması biraz zor" (3), "Kazandırılması kolay" (4) ile "Kazandırılması çok kolay" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde belirtilen değerlerin kazanılmasının genel olarak orta zorlukta olduğu görüşündedirler.

Tablo 5 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 5. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılma zorlukları

Değerler	Kazandırılması çok zor		Kazandırılması zor		Kazandırılması biraz zor		Kazandırılması kolay		Kazandırılması çok kolay		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme					4	28,6	7	50,0	3	21,4	3,93
Bağımsızlık			1	7,1	5	35,7	6	42,9	2	14,3	3,64
Bilimsellik			2	14,3	1	7,1	7	50,0	4	28,6	2,93
Bilim etiği			2	14,3	2	14,3	5	35,7	5	35,7	2,93
Çalışkanlık			1	7,1	5	35,7	7	50,0	1	7,1	3,57
Dayanışma	1	7,1	1	7,1	1	7,1	9	64,3	2	14,3	3,71
Doğal çevreye önem verme	1	7,1	1	7,1	2	14,3	6	42,9	4	28,6	3,79
Dürüstlük	1	7,1	1	7,1	5	35,7	6	42,9	1	7,1	3,36
Estetik	2	14,3	5	35,7	6	42,9	1	7,1			2,43
Kültürel mirasa duyarlılık	2	14,3	1	7,1	4	14,3	7	50,0			3,14
Özgürlük			2	14,3	4	14,3	8	57,1			3,43
Saygı			1	7,1	2	14,3	6	42,9	5	35,7	3,07
Sorumluluk	1	7,1	1	7,1	3	21,4	7	50,0	1	7,1	3,57
Tasarruf	1	7,1	2	14,3	6	42,9	3	21,4	2	14,3	3,21
Vatanseverlik	1	7,1	1	7,1	3	21,4	9	64,3			3,42

Tablo 5'e göre kazandırılması en kolay değer"aile birliğine önem verme"($\overline{X}$ = 3,93), Bunu "doğal çevreye önem verme" değeri ($\overline{X}$ = 3,79) takip etmektedir. Diğer değerlere göre kazandırılması çok zor olan değer ise "estetik" değeridir.

Öğretim Üyelerinin görüşlerine göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında (4-5. sınıflar) yer alan değerlerin kazandırılma zorluğuna yönelik bulgular ve yorum

Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalından öğretim üyelerinin 2018 sosyal bilgiler 4. ve 5. Sınıf öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılma zorlukları belirlenmiştir. "Kazandırılması çok zor" (1), "Kazandırılması zor" (2), "Kazandırılması biraz zor" (3), "Kazandırılması kolay" (4) ile "Kazandırılması çok kolay" (5) seçenekleri arasında yanıtların nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde öğretim üyelerinin sosyal bilgiler dersinde belirtilen değerlerin kazanılmasının genel olarak orta zorlukta olduğu görüşündedirler.

*Tablo 6*Öğretim üyesi görüşlerine göre 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılma zorlukları

Değerler	Kazandırılması çok zor		Kazandırılması zor		Kazandırılması biraz zor		Kazandırılması kolay		Kazandırılması çok kolay		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Aile birliğine önem verme	1	6,3	2	12,5	6	37,5	4	25,0	3	18,8	3,75
Bağımsızlık	2	12,5	5	31,3	7	43,8	1	6,3	1	6,3	2,62
Bilimsellik	3	18,8	7	43,8	4	25,0	2	12,5			2,31
Bilim etiği	4	25,0	7	43,8	5	31,3					2,06
Çalışkanlık	1	6,3	7	43,8	7	43,8	1	6,3			3,44
Dayanışma					5	31,3	8	50,0	3	18,8	3,88
Doğal çevreye önem verme			3	18,8	6	37,5	5	31,3	2	12,5	3,38
Dürüstlük	3	18,8	1	6,3	5	31,3	6	37,5	1	6,3	3,06
Estetik	3	18,8	5	1,3	6	37,5	2	12,5			2,43
Kültürel mirasa duyarlılık			6	37,5	5	31,3	5	31,3			2,94
Özgürlük	3	18,8	4	25,0	6	37,5			3	18,8	2,75
Saygı	1	6,3	3	18,8	8	50,0	2	12,5	2	12,5	3,06
Sorumluluk			2	12,5	7	43,8	5	31,3	2	12,5	3,44
Tasarruf	1	3,3			8	50,0	5	31,3	2	12,5	3,44
Vatanseverlik	2	12,5			8	50,0	5	31,3	1	6,3	3,31

Tablo 6'a göre kazandırılması en kolay değer"dayanışma"($\overline{X}$ = 3,88), Bunu "aile birliğine önem verme" değeri ($\overline{X}$ = 3,75) takip etmektedir. Diğer değerlere göre kazandırılması çok zor olan değer ise "bilim etiği" ($\overline{X}$ = 2,06) değeridir.

Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen değerlere yönelik görüşlerine yönelik bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerden** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 7'i hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 27'i hoşgörü değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretmenlerin (n=7) görüşleri "suistimal, erken yaş (f=2), başka ders(f=2), soyut kavram, olumsuzluk" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Hoşgörü değerinin çıkarılmasının nedeni, be kavramın bazı çevrelerce kullanılarak kirletilmiş olması olabilir." (suistimal)

Ö2. "Hoşgörü değerinin daha çok kelime anlamına bakmak gerektiği kanısındayım. Hoşgörü kelimesinde bir nebze de olsa başkasının/başka şeyin olumsuzluk yönlerine katlanmak gibi bir anlam da taşımasından dolayı çıkarılmasını normal buluyorum…"(olumsuzluk)

Ö3." 5. Sınıf öğrencisi ben merkezci hareket ettikleri için ve yaşları gereği hoşgörüyü kavrayamamaktadırlar. Çıkarılması iyi olmuş" (erken yaş)

Hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretmenlerin (n=27) görüşleri ise "birliktelik, programda yer almalı, doğru bulmuyorum(f=6), gereklilik(f=7), çatışmayı önler, bencillik, farklılıklar(f=2), insani değer, kök değer, milli kültür (f=4), mozaik, olumsuzluk, kategorileri altıda toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "İnsanların birbirinin farklılıklarına saygı duyma oranının gittikçe azaldığı dünyamızda hoşgörü gibi önemli bir değerin çıkarılması insanların gittikçe bencil düşüncelere itilmesine neden olacaktır. Hoşgörülü ortamlarda uzlaşma vardır, birbirini anlama vardır, ötekileştirme azalır. İnsana, insan olduğu için saygı duymak ve farklılıkları kabul yani hoşgörü insani değerlerin en anlamlısıdır. Bu nedenlerle hoşgörü değerinin çıkarılmasının toplumsal bunalımlara neden olacağını düşünüyorum. Hoşgörü her alanda çocuğa yaşatılmalıdır"(farklılıklar)

Ö2. “Sosyal bilgiler dersi, bir değer eğitimi dersidir. Çünkü tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle bazı değerlerin verilmesi bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde “hoşgörü” değeri ile ilgili birçok olaya, hikâyeye veya görüşe yer verilmektedir. Bu ders sayesinde “hoşgörü” değeri öğrencilere rahatlıkla verilebilir. Ancak “hoşgörü” değerinin öğretim programından çıkarılması öğrenciler açısından oldukça olumsuz olmuştur” (olumsuzluk)

Ö3. “Yanlış bir tutumdur. Özellikle bizim ülke gibi değişik etnik kökene, değişik dinlere, değişik uygarlıklarla yaşamış olan bir ülke mozaiğinde hoşgörünün önemi çok büyüktür. Bu mozaiği bir arada tutabilmenin yollarından biri de hoşgörü olmaktadır. Bu da bu yaşlarda kavratılmalıdır.” (mozaik)

Hoşgörü değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin %77,’si hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretmenlerin %23’ü ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerden** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 4’ü misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 30’u misafirperverlik değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretmenlerin (n=4) görüşleri “ başka ders(f=2), öğretilmesi zor, erken yaş” kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. “Türkçe dersinde işleniyor” (başka ders)

Ö2: “ Bu değerin öğretilmesi zor” (zor)

Ö3: “İlerleyen yaşlarda kazandırılabilir bir değer olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle çıkarılması iyi olmuş”(erken yaş)

Misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretmenlerin (n=30) görüşleri ise “milli kültür(f=10), milli değer(f=3), doğru bulmuyorum(f=4), toplumsal değer, Türk özelliği(f=2), teknoloji/bireyselleşme(f=2), Avrupalılaşma, gereklilik(f=5), saygı-sevgi, yozlaşma,) kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Türk kültürünün en önem verdiği insani değerlerimizden biri de misafire hürmettir. Misafir bereketiyle gelir inancından ötürü bu değeri daha çok çocuk evde ailesinde görür. Ailenin rol model alındığı bir değer olduğu için derslerimizde de çok büyük derecede kazandırıldığını düşünmüyorum. Bu değerin kazandırılması daha çok ailededir okul ancak destekleyici bir etken olabilir."(milli kültür)

Ö2. "sevgi, saygı, paylaşım misafirlikle iç içedir. Programdan çıkarılmamalıdır."(sevgi-saygı)

Ö3. "Misafirperverlik bizim Türk kültürümüzde yer alması gereken önemli değerlerimizdendir. Tabi bunun da kişiler tarafından kötüye kullanılmasına fırsat vermemek gerekir" (milli kültür)

Ö4. "Misafirperverlik günümüzde çok önemli kazanılması gereken bir değerdir. Çünkü günümüz toplumu hızla bireyselleşmekte olup; ayrıca gelişen teknoloji ürünleri (tv, bilgisayar, tablet, telefon vb.) sürekli kullanıldıklarında dolayı özellikle bu değerin kazandırılmasına özen gösterilmelidir. İnsanlık için bir gereksinimdir."(teknoloji/ bireyselleşme)

Misafirperverlik değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin %86'sı misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretmenlerin %14'ü ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerden** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 8'i sağlıklı olmaya önem verme değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 26'sı sağlıklı olmaya önem verme değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Sağlıklı olmaya önem verme değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretmenlerin (n=8) görüşleri " başka ders" kategorisinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Fen bilgisi dersinde bu değer işlendiğinden olabilir. Ayrıca her konudan bir pay çıkararak zaten veriyoruz"

Ö2. "sağlık bilgisi başlığında incelenebilir. Çıkarılması iyi olmuş"

Ö3. " Fen bilgisi dersinde işlenmektedir."

Sağlıklı olmaya önem verme değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretmenlerin (n=26) görüşleri ise "erken yaş(f=2), sağlıklı nesil, kişisel bakım, sağlıksız koşullar(f=4),olmazsa olmaz, gereklilik(f=2), hastalıklar, doğru

bulmuyorum(f=7)önemlidir(f=6), kapsamlı olmalı) kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Yaşadığımız çevrede sağlığımızı tehdit eden bir sürü dış etmenlerin bulunması bu değerin kaldırılmasını bence olumsuz kılmaktadır. Bilinçsiz bir toplum yetiştirmek kimsenin tercihi olamaz." (sağlıksız koşullar)

Ö2. "Günümüzde obezite ile savaşılıyor, artı kansere karşı doğal beslenme uyarıları yapılıyorken sağlıklı olma değerinin çıkarılması yanlış…"(hastalıklar)

Ö3. "Ben bu değerin çıkarılmasını doğru bulmuyorum. Zira sağlıklı toplumlar güzel ve doğru düşünebilir. Sanayileşme ile birlikte hızla yayılan fast-food sağlıksız ışık hızıyla sağlıksız , kötü beslenen nesiller yetişiyor. Bu yüzden öncelikle kişinin bedenini sevmesi ve ona iyi bakmasının öğretilmedi gereken bir değer olduğunu düşünüyorum" (doğru bulmuyorum)

Sağlıklı olmaya önem vermek değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin %75'i sağlıklı olmaya önem vermek değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretmenlerin %25'i ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerden** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 14'ü temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 20'si temizlik değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretmenlerin (n=14) görüşleri "başka ders(f=8), küçük yaşlarda(f=3, zaten kazandırılmıştır(f=3)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Fen bilgisi dersinde kazandırılmaktadır"(başka ders)

Ö2. "O yaşlarda temizlik alışkanlığının kazandırılmış olması gerektiği için çıkarılmıştır diye düşünüyorum."(zaten kazandırılmıştır)

Temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretmenlerin (n=20) görüşleri ise "inanç gereği(f=2), doğru bulmuyorum(f=3), erken yaş, gereklilik(f=7), sağlık, doğal çevre, çevre bilinci, hassasiyet, detaylı olmalı, milli değer, hayati önem) kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Çıkarılmamalı. Çünkü çocuklar çok farklı ailelerden geliyor. Ailesinin kazandıramadığı temizlik değerini okuldan ve arkadaşlarından öğreniyor. Böylece öğrenci bu ders ve okul arkadaşları sayesinde de temiz nasıl olunur öğrenebiliyor"(gereklilik)

Ö2. "…Bizi biz yapan değerlerimizdendir. Hem kalp temizliğinin hem de beden temizliğinin önemi çocuklarımıza aşılanmalıdır"(milli değer)

Ö3. " Dinimiz temizliğe önem veren bir dindir. Çeşitli ayet ve hadislerle temizliğin öenmi üzerinde durulur. Temizlik değerinin çıkarılması yanlıştır. Beden temizliği, çevre temizliği örneklerle anlatılır… Şimdi boş vermişlik devri başlıyor.(İnanç gereği)

Temizlik değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin %57'si**temizlik** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretmenlerin %43'ü ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyeleri** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler anabilim dalı) 4'ü hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 12'sihoşgörü değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=4) görüşleri "değer midir?, başka değer, başka ders, gereklilik" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "hoşgörünün bir değer olarak kabul edilmesi hususunda netlik olmadığını düşünüyorum. Herkesin evet, bu bir değerdir diyemediği bu kavramın çıkarılmasını olumlu karşılıyorum. (değer midir?)

Ö2. "Öğretim programını hazırlayan veya revize eden uzmanlar, "Değer Eğitimi" alanında uzman olan kişilerin görüşlerine başvurmuş olabilirler. Toplumun sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını dikkate alarak böyle bir değişikliğe gitmiş olabilirler. Değer Eğitimi alanında yapılan çalışmalar bağlamında da böyle bir değişikliğe gidilmiş olabilir."(gereklilik)

Ö3. "Hoşgörü oldukça önemli bir değer ancak yeni programda saygı ve dayanışma değerleri içerisinde yedirilerek verilebilir"(başka değer)

Ö4. "Çıkarılan değerlerin (böylece ilk dört soruya cevap vermiş olayım) bazılarının hayat bilgisi dersinde veriliyor olma ihtimali var. Değerler içerikleri itibariyle hayat bilgisi dersine uygun. Ancak orada var mı bu değerler emin değilim. İşte o bütünselliği bilmeden değerlerin çıkarılması ve eklenmesi konusunda yorum yapmak zor. Eğer hayat bilgisinde varsa sosyal bilgilerden çıkarılması çok da sorun değil."(başka ders)

Hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=12) görüşleri "İçerikle ilişkili, milli/toplumsal değer(f=2), çatışma ortamı, ihtiyaç,(f=3)", farklılıklara saygı, barış-huzur, doğru bulmuyorum(f=3)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "2005 Öğretim Programının en önemli değerlerinden biri olarak kabul ettiğim hoşgörü değerinin çıkarılmasını büyük bir kayıp olarak nitelendirmek mümkündür. Ülke olarak her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyulan bir değer ola hoşgörü değerinin programdan çıkarılması toplumsal uzlaşı ve anlayışı sekteye uğratmakta ve çatışma ortamlarına hız katmaktadır"(İhtiyaç)

Ö2. "Öncelikle çıkarılmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü tarih konularını anlatırken özellikle Osmanlı Tarihinde bir hoşgörü vurgulaması yapılır. Bu değer bizi diğer milletler ve devletlerden ayırmaktadır. Biz tarih süresince tebaa içerisinde bulunan halklara hoşgörü ile yaklaşan bir milletiz."(milli/toplumsal değer)

Ö.3. "Hoşgörü bir insanda olması gereken ne önemli özelliklerdendir. Esasen ülkede yaşadığımız problemlerin başında geliyor. Farklı bir görüşe sahip olduğunda hemen düşman kesiliyoruz. Hemen yok etmek konuşmama eğilimi gösterme söz konusu bundan dolayı toplumun hoşgörü değerine ihtiyacı olduğunu düşünüyorum Çıkarılması yanlıştır. Kaldı ki Mevlana bile hoş görünün önemli bir değer olduğunu söylemiştir."(ihtiyaç)

Hoşgörü değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %75'i hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretim üyelerinin %25'i ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyeleri** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler anabilim dalı) 5'i misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 11'i misafirperverlik değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=5) görüşleri "aile içinde, başka değer, başka ders, gereklilik(f=2)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "saygı, dürüstlük gibi değerlerin kazandırdığımız takdirde zaten böyle bir değere gerek kalmayacaktır. Türk milletine özgü olduğu düşünülen bu değerin diğer değerlerin kazandırılması ile çıkarılmasını olumlu buluyorum."(başka değer)

Ö2. "…Çıkarılan değerlerin (böylece ilk dört soruya cevap vermiş olayım) bazılarının hayat bilgisi dersinde veriliyor olma ihtimali var. Değerler içerikleri itibariyle hayat bilgisi dersine uygun. Ancak orada var mı bu değerler emin değilim. İşte o bütünselliği bilmeden değerlerin çıkarılması ve eklenmesi konusunda yorum yapmak zor. Eğer hayat bilgisinde varsa sosyal bilgilerden çıkarılması çok da sorun değil."(başka ders)

Misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=11) görüşleri "aile içinde, başka değer, başka ders, gereklilik(f=2)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1.**"**Misafirperverlik Türk toplumu için önemli bir değerdir ve çocuklarımızın bunu doğrudan öğrenmesi gerekmektedir. Özellikle bireyselleşmenin arttığı günümüz toplumunda programda yer alması gerekirdi diye düşünüyorum."(milli değer)

Ö2. "Misafirperverlik değeri de Türk milletiyle özdeşleşmiştir. Evinizde bir gelen olduğunda tüm imkânlarını kullanarak yedirip içirmek bizim önemli geleneklerimizdendir. Ayrıca evlerimizde misafir odası olması da bunun önemi göstermektedir. Bununla ilgili özlü sözlerde bulunmaktadır. "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır" veya " Misafir umduğunu bulduğunu yer" vb. Misafir olmanın ve ağırlamanın adabını ortaya koymaktadır. Türk kültüründe misafirlik anlayışını dile getiren eserler söz konusudur. Bunlarda Dede Korkut Hikayelerdir. Bu nedenle çıkarılmaması gerekir."(milli değer)

Ö3. "Türklerin neredeyse kalıplaşmış özelliği kabul edilen misafirperverlik değerinin yeni nesillere öğretilmemesi bence çok yanlış"(doğru bulmuyorum)

Misafirperverlik değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %69'u misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretim üyelerinin %31'i ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyeleri** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler anabilim dalı) 7'si sağlıklı olmaya önem vermek değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 9'usağlıklı olmaya önem vermek değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Sağlıklı olmaya önem vermek değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=7) görüşleri "başka ders(f=4), gereklilik, karşılıksız, baka değer" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Bu değerin diğer ders programları içerisinde (fen bilimleri) verilmesi gerektiği düşünülmüş olabilir."(başka ders)

Ö2." Bu değerin doğrudan programda yer almamasının önemli bir kayba neden olacağını düşünmüyorum. Sorumluluk değerinin bir parçası olarak rahatlıkla öğretilebilir."(başka değer)

Sağlıklı olmaya önem vermek değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=9) görüşleri "gereklilik, sağlıksız koşullar(f=3), içerik, temel koşul, milli/dini, önemli" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Sağlıklı olmaya önem verme değeri; "kişi kendi kendinin doktorudur", "Halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi" telkiniyle gerek kültürümüzün; "Ey insanlar tedavi olunuz. Çünkü yüce Allah şifasını vermediği hiç bir hastalık yaratmamıştır (Hadis) " anlayışıyla gerekse İslam Dininin bir telkini olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle bakıldığında ilgili değerin programdan çıkarılması kayıp olarak nitelendirilebilir"(milli/dini)

Ö2. "Bu ifadenin düzeltilmesi gerektiği bir spor kültürünü kazandırmaya yönelik bir değer ifadesinin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Obezitenin ve buna bağlı hastalıkların yakın gelecekte çocukları çok etkileyeceği için bu değerin (ki ifade ediliş biçiminin düzeltilmesi gerektiğini düşünüyorum) çıkarılmasını olumlu karşılamıyorum. "(sağlıksız koşullar)

Ö3. "21.Yüzyılda en önemli değerlerden birisidir. Çıkarılmasını doğru bulmuyorum. Öğrencilerin nihayetinde halkın bu konuda bilinçlenmesi lazım. Devletin/Bakanlığın bir açıklaması olmuştu ya bunlar yabancı dilleydi biz anlamadık bu etlerin ülkeye girmesine izin verdik. Sağlığına değer verem birisi gdo'ya hastalıklı ete karşı çıkabilirdi. Ya da spor mesela Türk halkında pek spor yapma alışkanlığı yok bence kalmalıydı. Sanırım programı yapan spora ve sağlığa ihtiyaç duymuyor."(önemli)

Sağlıklı olmaya değer vermek değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %56'sı sağlıklı olmaya önem vermek değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretim üyelerinin %44'ü ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyeleri** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler anabilim dalı) 6'sı temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulurken, 10'u temizlik değerinin programda yer verilmemesini uygun bulmamıştır.

Temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=6) görüşleri "başka ders, davranışsal, zaten kazandırılmış, aile eğitimi, değer midir?)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

> Ö1. ""Temizlik yine bir değer midir?" sorusundan dolayı ve öz bakım becerilerinin kazandırıldığı takdirde böyle bir değere gerek kalmayacağı için programdan çıkarılmış olmasını olumlu ve doğal karşılıyorum."(değer midir?)
>
> Ö2. "Bu değerin aile içerisinde ebeveynler tarafından aile kültürü içerisinde verildiği düşünülerek çıkarılmış olabileceği akla gelmekte. Özellikle ilkokul düzeyinde kazandırılan bir davranış olması gerektiği düşünülerek çıkarılmış olabilir"(aile eğitimi)

Temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmemesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=10) görüşleri "inanç, gereklilik(f=5), temel koşul, çevre kirliliği, sağlık sorunları, doğru bulmuyorum" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

> Ö1. "Temizlikte bizim toplum olarak önem verdiğimiz değerlerdendir. Bunun temellerini sosyolojik ve dini olarak da bulmak mümkündür. "Temizlik imandan gelir." sözü bunu doğrulamaktadır. Gerek kişisel gerekse de çevre temizliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerde gelecek sağlıklı nesillerin yetişmesinde önemli bir araçtır."(inanç)
>
> Ö2. "Kültürümüzün önemli bir parçası olarak temizlik değeri önemlidir Bireylerin önce kişisel temizliğini sağlama, sonra da doğal çevresinin tanıyıp koruması noktasında temizlik değerinin programda gerekli olduğu düşüncesindeyim"(gereklilik)
>
> Ö3. "Temizlik değerinin de programdan çıkarılmış olmasının çok olumsuz olduğunu düşünmüyorum. Çünkü değerler kişilerin duyuşsal boyutları ile ilgili iken temizlik daha çok davranışsal boyutu olan bir konudur. Bu açıdan sadece değer değil de sağlık ve temizlik ile ilgili bir ünite veya konuya yer verilmesi daha doğru olabilir."(doğru bulmuyorum)

Temizlik değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %62'si temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında

yer verilmemesini uygun bulmamış iken öğretim üyelerinin %38'i ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerin** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) tamamı **tasarruf** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını uygun bulmuştur.

Tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulan öğretmenlerin (n=34) görüşleri "israfı önleme(f=10), birikimin önemi(f=5), faydalı(f=4), doğru buluyorum(f=4), yaş(f=2), önemli, kaynakların kullanımı(f=2), milletin geleceği, içerikle ilişkili, duyarlılık, milli kaynak, toplumsal değer(f=2)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Kesinlikle eklenmesi doğrudur. Çünkü küresel düzlemde her şeyin aşırı tüketildiği ve kaynakların yok olduğu bu dünyada çok faydalı olacaktır. İsrafın önüne geçmek için tasarruf bilinci kazandırmak geleceğimiz adına önemli bir kazanç." (israfı önleme)

Ö2. "Zaman, enerji, su,vb kaynakların önemli olduğu, hem ekonomik olarak hem de bir daha ele geçmeyeceğinden, tükeneceğinden bu değerin eklenmesi iyi olmuştur"(kaynakların kullanımı)

Ö3. "Sadece bizim toplumumuzda değil tüm insanlığın temel sorunlarından bir tanesi tasarruf edememek değil midir? Tasarrufu küçük yaşlarda kendine pay çıkaran bireyler geleceğe daha sağlam adımlarla ilerleyebilirler. Temel sorunlara neden olan bir değeri çocukların eğitimde konu edinmemek büyük sorunlara neden olabilir."(gereklilik)

Ö4. "Olumlu buluyorum. Çocukların tasarrufu öğrenmesi, kaynakların yeterli ve düzenli, amacına uygun kullanmayı öğrenmesi doğru bir yaklaşımdır."(kaynak kullanımı)

Tasarruf değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin tamamı%100 tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulmuştur.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretmenlerin** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 29'u eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulmuştur. 5'i ise eşitlik değerinin programda yer verilmesini uygun bulmamıştır.

Eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulan öğretmenlerin (n=29) görüşleri "olumlu(f=7), erken yaşlarda kazandırılmalı(f=3), içerikle ilişkili, önemli(f=3), gereklilik(f=3), faydalı(f=2), doğru buluyorum(f=2), ayrımcılığa karşı, toplumsal önem, demokrasi ilkesi(f=3), bütünlük, insanlar eşittir, insan hakları,)" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. " Doğru buluyorum. Ancak eşitlik sadece programa eklenerek değil, yaşamın bütün evrelerinde hissedilerek anlam bulur."(doğru buluyorum)

Ö2. "Dersimizin kazandırması beklenen en büyük değerlerden biridir. Yönetim şeklimiz ve toplumsal çeşitliliğimizden dolayı her insanın eşit ve değerli olduğunu kabul etmek çok önemli bir değer. Eşit olmak, eşitlik adına uğraşmak devletimiz ve milletimiz adına önemli bir değer. Bu değerin kazandırılması öğrencide bir bilinç oluşturulması için dersimiz çok elverişli ve kıymetli."(Önemli)

Ö3. "Ayrılık, ayrıcalık… Çocukların hatta yetişkin bireylerin kendilerini başkalarından üstün görme çabasına karşılık verilmesi gereken bir değer. Küçük yaşlarda verilmemesi ileriki yaşlarda kendini üstün görme ve çevresine kendini anlatamama hatta çevrenin bireyi dışlamasına neden olabilir. Küçük yaşlarda verilmesi gereken bir değer."(erken yaşta kazandırılmalı)

Ö4. ""Eşitlik" değerinin öğretim programına eklenmesi öğrencilere bu değerin öğretimi açısından önemli bir adım olmuştur. Sosyal bilgiler konularında "eşitlik" değerinin verilebileceği pek konu, olay, hikaye bulunmaktadır."(içerikle ilişkili)

Eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulmayan öğretmenlerin (n=5), başka ders, görüşleri "eşitlik yok(f=2), adalet olmalı, doğru bulmuyorum" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. ""Hiç bilenle bilmeyen bir olur mu?" Ayet. Eşitlik değil de adalet olmalı diye düşünüyorum"(adalet olmalı)

Ö2. "… İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde vardı. Sosyal bilgiler dersine almışlarsa değişen bir şey yok. İnsan hakları dersinde kalsaydı daha iyi olurdu." (başka ders)

Eşitlik değerine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin %83 eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulur iken öğretmenlerin %17'si ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyelerinin** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 15'i **tasarruf** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını uygun bulmuştur. 1'i **tasarruf** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını uygun bulmamıştır.

Tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=16) görüşleri "israfı önleme(f=6), tüketim(f=4), gerekli(f=4), ekonomik okur-yazar" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyeleri görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Ülkenin imkanları dahilinde toplumsal gelişim ve bireysel bütçe planlaması noktasında tasarruf değerinin yeri ve önemi programda büyüktür. Çocuklar için de bu değerin kazandırılması gerekli olmaktadır. Bu açıdan yerinde bir gelişmedir düşüncesindeyim."(gerekli)

Ö2. "Yerinde bir karar olmuş. Dünyanın bir tarafının obeziteden muzdarip olduğu, diğer tarafının açlıktan kemiklerinin sayıldığı, çöp kutularında ekmek ve pek çok yiyecek maddesinin israf edildiğini görüyoruz. Sürekli tüketen ve savuran bir toplum olmaktansa, tasarrufu yaşamımızın her alanında ilke edinmeliyiz. Programda yer alması doğru bir karar olmuş."(tüketim)

Ö3."Bu değerin öğretim programına eklenmesini çok önemli kabul ediyorum. İsrafın had safhaya ulaştığı günümüzde eğitim öğretim sürecinde bireylere bu alışkanlığı-değeri kazandırmak, başta birey ve yakın çevresine akabinde ise ülkeye büyük katkı sağlayacaktır."(israfı önleme)

Tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=1) görüşleri "beceri" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Öncelikle tasarruf bir değer mi onu tanımlamak gerekir. Bence değer değil bir beceridir. Değer dediğimiz şey kimlere hitap ediyorsa hitap ettiği kişilere kazandırılabilen şeylerdir. O bakımdan, tasarruf değerinin bu ülkedeki herkese hitap ettiğini düşünmüyorum."(beceri)

Tasarruf değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %94'ü tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulur iken öğretim üyelerinin %6'sı ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Bu araştırma sorusu kapsamında çalışma grubunda yer alan **öğretim üyelerinin** (hem sınıf hem de sosyal bilgiler) 11'i **eşitlik** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını uygun bulmuştur. 5'i **eşitlik** değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer almasını uygun bulmamıştır.

Eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulan öğretim üyelerinin (n=11) görüşleri "önemlidir(f=3), demokrasi(f=2), gereklilik(f=2), temel değer, çatışmayı önler, faydalı, vatandaşlık becerisi " kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyeleri görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Toplumsal yaşamın içerisinde bireylerin eşitliği, bireylerin değerliliği noktasında eşitlik kavramı bir değer olarak önemlidir"(önemlidir)

Ö2. "Türkiye'nin son yüzyılı ele alındığında ülkede oluşan çatışma ortamlarının genelinin temelinde "eşitlik" değeri karşımıza çıkmaktadır. Din, dil, ırk, cinsiyet, vb. hangi anlamda olursa olsun eşitlik değerinin bireylere kazandırılması toplumsal çatışmanın önüne geçeceği fikri aşikârdır. Bu nedenle öğretim programında bu değerin yer alması büyük önem taşımaktadır. Ülkemizin kozmopolit yapısı düşünüldüğünde toplumda eşitlik değerinin olması her anlamda ülkemizde refah ve huzuru artırmaya katkı sağlayacaktır."(çatışmayı önler)

Ö3. "Demokratik tutum ve değerlerin toplumsal yaşamda benimsenmesi açısından bu değerin eklendiğini düşünüyorum. Toplumu oluşturan bireylerin her türlü farklılığının bir zenginleşme gerekçesi olarak düşünülmesinden yola çıkılmış olabilir."(demokrasi)

Eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler programında yer verilmesini uygun bulmayan öğretim üyelerinin (n=5) görüşleri "başka değer(f=2) yaş düzeyi, gereksiz, çelişkili" kategorilerinde toplanmıştır. Öğretim üyeleri görüşlerine bazı örnekler şu şekildedir:

Ö1. "Sosyal bilgiler öğretim programına eşitlik kavramının eklenmesi yerine, hoşgörü değerinin devam ettirilmesinin daha yerinde olacağını düşünmekteyim. Eşitlik kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde;

1.Yasalar yönünden insanlar arasında ayrım bulunmaması durumu.
2. Bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasal haklar yönünden ayrım bulunmaması durumu.
3. İki ya da daha çok şeyin eşit olması durumu, denklik, müsavat, muadelet.

Farklılıklara hoşgörü ile yaklaşıp bunların toplumsal yaşam içinde var olması fikrini benimseyen toplumlarda farklılıklara karşı bir antipati gerçekleşmediğinden dolayı eşitliğin kendiliğinden oluşacağı söylenebilir."(başka değer)

Ö2. "Bu değeri kapsayan ya da bu değerle ilgili değerler var. Müfredata çok stratejik bir katkı olduğunu düşünmüyorum." (gereksiz)

Ö3. "Eşitlik değeri hala tartışmalı ve hala büyük yaş grupları bile zor anlıyor. İkinci kademe için daha uygun olabilir. Ancak koyulma amacı ve konular ile ilişkilendirilmesi üzerine düşünüp daha sağlıklı cevap vermek mümkün."(yaş düzeyi)

Eşitlik değerine ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmak istendiğinde, öğretim üyelerinin %69'u eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulur iken öğretim üyelerinin %31'i ise bu değerin yer verilmemesini uygun bulmuşlardır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Programında yer alan (4. ve 5. sınıf) değerler konusunda sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf ve sosyal bilgiler anabilim dalı öğretim üyeleri görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler programında yer alan değerler hakkındaki görüşleri değerlerin algılanan önem derecesi açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler programlarında yer alan (4. ve 5. sınıf) tüm değerleri genelde çok önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Programında yer alan (4. ve 5. sınıf) değerler konusunda sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre en önemli görülen değerler "vatanseverlik" ve "aile birliğine önem verme" ortaya çıkmıştır. Yıldırım (2009)'da ilköğretim sınıf öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında "vatanseverlik" değerini öne çıkardıklarını ortaya koymuştur. Diğer değerlere göre önemi daha az bulunan değer ise "estetik" değeridir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ise sosyal bilgiler programlarında yer alan (4. ve 5. sınıf) tüm değerleri genelde çok önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ulusal ve geleneksel değerlerin daha önemli görüldüğü yorumu yapılabilir. Öğretim üyelerine göre en önemli görülen değer "sorumluluk" ve "dürüstlük" değerleri olarak öne çıkmaktadır. Shwartz'a göre değerlerin sınıflandırılmasında, sorumluluk ve dürüstlük değerleri "İyilikseverlik" (benevolence):

kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme grubu içinde yer almaktadır (Akbaş, 2004).Sosyal bilgiler öğretmenlerinde olduğu gibi öğretim üyelerine göre önemi daha az bulunan değer "estetik" olmuştur. Balcı ve Yanpar (2013)'te yaptıkları bir araştırmada öğretmenler tarafından estetik değerinin öneminin az görüldüğü ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Programında yer alan (4. ve 5. sınıf) değerlerin kazanım zorlukları konusundaki görüşleri ise değerlerin kazanılmasının orta zorlukta olduğu yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kazandırılması en zor olan değerler "bilimsellik" ve "estetik" değerleridir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ise sosyal bilgiler programlarında yer alan (4. ve 5. sınıf) tüm değerleri orta zorlukta olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretim üyelerine göre kazandırılması en zor olan değer "bilim etiği" ve "bilimsellik" değerleri olduğu görüşüne ulaşılmaktadır. Öğretmenlere ve öğretim üyelerine göre kazandırılması en kolay olan değer "aile birliğine önem verme"dir. Buna göre geleneksel olan bu değerin katılımcılara göre kazandırılmasının kolay olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen değerlere yönelik görüşler incelendiğinde, Hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun hoşgörü değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli çoğunluğunun öğretim üyelerinin de yarıdan biraz fazlasının misafirperverlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli çoğunluğunun öğretim üyelerinin de yarısının sağlıklı olmaya önem verme değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin yarısının temizlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesini uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler ve Öğretim üyelerinin 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmeyen ancak 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşler incelendiğinde, Öğretmenlerin tamamı öğretim üyelerinin de büyük çoğunluğu tasarruf değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğretmenlerin hem de öğretim üyelerinin çoğunluğunun eşitlik değerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmesini uygun bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- ✓ Bu çalışmanın sonuçları çalışma grubunun görüşleri ile sınırlı olduğundan dolayı genelleme yapmak mümkün değildir. Bu bakımdan genelleme yapılmaya imkân verecek nicel çalışmalar yapılabilir.

- ✓ Bu çalışmada 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerler incelemeye alınmıştır. Bu bakımdan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere yönelik de çalışmalar yapılabilir.

- ✓ Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili güncellemeler yapılabilir.

- ✓ Araştırmada, 2018 sosyal bilgiler programında (4. ve 5. Sınıf) yer alan değerlerin öğretmen ve öğretim üyelerine görüşlerine göre, önem dereceleri ve kazandırılma zorlukları kapalı uçlu sorularla elde edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, nedenlerin anlaşılması bakımından yüz yüze derinlemesine görüşme yapılabilir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretim programında yer alacak değerlerin kazandırılma zorlukları göz önüne alınarak programda güncellemeler yapılabilir.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A., F., ve Yelken, Y., T., (2013)İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14* (1), 195-213.

Halstead, J., M., ve Taylor, M., J. (Eds). (1996). *Values in educationandeducation in values.Washington,D.C: The Falmer Press,* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393218.pdf sayfasından erişilmiştir.

İçli, G. (2009). *Sosyolojiye giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

McMillian, H. ve J. Schmacher, S. (2006). *Research in education evidence- besed inquir.* Boston: Allyn and Bacon Inc.

Rokeach, M. (1974). Values education. J. Meyer (Ed). *Towarda phılosophy of value educatıon.* (s. 117 - 126). https://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=3050231sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, C. (Ed.). (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi.* Ankara: Pegem.

Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri - Parents' views regarding the values aimed to be taught in social studies lessons.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomological approach. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35, 165- 184.

7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

ISSN: 978-605-688-86-7-0

İnsan Hakları ve Demokrasi Dersinde Eleştirel Okuma Yaklaşımının Eleştirel Okuma Becerisinin Kazandırılmasına Etkisi

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Utku ÖZENSOY

Muş Alparslan Üniversitesi, utkuyas@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Cengiz TAŞKIRAN

Muş Alparslan Üniversitesi, c.taskiran@alparslan.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Erdinç ÖCAL

Muş Alparslan Üniversitesi, e.ocal@alparslan.edu.tr

Özet

Eleştirel okuma için çeşitli stratejiler şu şekilde ortaya konulabilir: Ön inceleme yapma, soru sorma, anahtar kavramlara dikkat etme, karşılaştırma yapma, özetleme, sayfa kenarına notlar yazma, metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme, yazarın bakış açısı ve amacını bulma, olgu ve görüşleri ayırma, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, iddiaların kanıtlarca desteklenmesi, neden-sonuç ilişkisini kurma, metinlerin eksik bırakılması.Araştırmanın konusu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersinde, eleştirel okuma stratejilerinin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisi kazandırmadaki etkisinin araştırılmasıdır. Bu nedenle, eleştirel okuma stratejileriyle "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersinin işlenmesi öğretmen adaylarının yanında örgün ve yaygın eğitimin her kademesindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerisini kazanmalarında önemli bir adım olabilir.Bu araştırmada; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf Güz Dönemi'nde yer alan "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konularını, 8 hafta eleştirel okuma stratejileriyle oluşturarak işlemeyi ve etkililiğini incelemeyi amaçlamaktayız. Bu araştırmada, deneysel model kullanılmıştır. Bu modelin "ön test-son test deseni" tercih edilmiştir. Bunun için önce "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi program kazanımları tetkik edilmiştir. Bu kazanımlar için eleştirel okuma stratejileri belirlenmiştir. Sekiz hafta için belirlenen eleştirel okuma stratejileriyle "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konuları hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine deney öncesi iki saat için eleştirel okuma ve eleştirel okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Bilgi verilirken "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konularından bağımsız olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf lisans programında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin uygulamalar esnasındaki davranışları, duyguları, tepkileri araştırmacılar tarafından gözlemlenip araştırmacı gözlem notları elde edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre okuma yaklaşımı eleştirel okuma becerisini manidar bir şekilde arttırdığı bulgulanmıştır. Bu bulguya göre insan hakları ve demokrasi dersinde eleştirel okuma yaklaşımının eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, Eleştirel okuma stratejileri, Demokrasi eğitimi, İnsan hakları

The Effect of Critical Reading Approach on Critical Reading Skills in Human Rights and Democracy Course

Summary

Various strategies for critical reading can be put forward as follows: Pre-examination, asking questions, taking note of key concepts, making comparisons, summarizing, writing notes on the edge of the page, evaluating the thesis and main idea in the text, finding the author's point of view and purpose , separation of facts and opinions, prejudices and stereotypes, supporting claims by evidence, establishing cause-effect relationship, missing texts.The subject of the study is to investigate the effect of using critical reading strategies on teaching critical reading skills in the course of inin Human Rights and Democracy inin. Therefore, the process of okuma Human Rights and Democracy indeki with critical reading strategies can be an important step for the students in all levels of formal and non-formal education to gain critical reading skills.In this study; Muş Alparslan University Social Studies Teacher Class 3 Fall Semester term "Human Rights and Democracy" course, 8 weeks of critical reading strategies to create the process of processing and aim to examine the effectiveness.In this research, experimental model is used. . Pre-test-posttest design test of this model was preferred. For this purpose, the program gains of Demokr Human Rights and Democracy ”course were examined. Critical reading strategies were determined for these achievements. The subjects of okuma Human Rights and Democracy okuma were prepared with critical reading strategies for eight weeks. The experimental group students were informed about critical reading and critical reading strategies for two hours before the experiment. When the information was given, it was ensured that they were independent of asına Human Rights and Democracy ”course.The study was carried out on 40 students studying at Muş Alparslan University Social Science Education 3rd year undergraduate program. The students' behaviors, emotions and reactions during the applications were observed by the researchers and the research observation notes were obtained. Öl Critical Reading Scale asında was used before and after the application. Data were analyzed by t test. According to the results of the analysis, it was found that the reading approach significantly increased the critical reading skill. According to this finding, it can be said that critical reading approach is effective in gaining critical reading skills in human rights and democracy course.

Key Words: Critical reading, Critical reading strategies, Democracy education, Human rights

Giriş

Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. Araştırmayla sorgulayarak, eleştirerek, bilginin doğruluğunu araştırarak, değerlendirerek, yorumlayarak aktif bir şekilde yazılı materyalleri okuyan bireylerde eleştirel okuma becerisinin gelişeceği varsayılmaktadır. Eleştirel okuma becerisini kazanan bireylerin, sadece ders kitapları çerçevesinde değil, yazılı ve görsel iletişim araçlarından, toplumdaki kanaat önderlerinden, her türlü yazılı ve sözlü araçlardan gelen bilgileri, mesajları, iletileri eleştirel bir gözle değerlendirecekleri düşünülmektedir (Özensoy, 2011).

Ders kitaplarının yanında gazete, dergi, makale, broşür, kitap, ansiklopedi gibi yazılı materyallerin okuma stratejileri kullanılarak okunması, metnin kavranması, anlaşılması, analiz edilmesi ve aktif bir şekilde bilgi öğrenilmesinde yardımcı olur. Eleştirel okuma için çeşitli stratejiler şu şekilde ortaya konulabilir (Adalı, 1990; Aşılıoğlu, 2008; Beck, 1989; DeVoogd, 2008; Doğanay, 2007; Doğanay, 2007; Ediger, 2000; Ennis, 2010; Flemming, 2006; Hoffman, 1992; Johnson, 2010; Keller, 2009; Kurland, 2000; Maker ve Lineer, 1996; Massey ve Heafner, 2004; Mc Neil, 1987; Özdemir, 2007; Özensoy, 2011; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Paul ve Elder, 2006, 2009; Pirozzi, 2003; Resnick, 1987; Rice, 2004; Sunal ve Haas, 2005; Şengül ve Yalçın, 2004; Tanrıöğen, 1998; Wheeler, 2007):

1. Ön inceleme yapma: Metnin türünün fark edilmesi, görsellerin, metnin üst ve alt başlıklarının incelenmesi, yazar hakkında kitapta bilgi varsa okunması, metnin nasıl organize edildiği ve görsellerle ilişkisinin incelenmesi, okuma amacının belirlenmesidir.

2. Soru sorma: Metnin neden yazıldığı, ana fikri, önemli noktaları hakkında öğrencilerin kendi ifadeleriyle sorular sorulur. Sorular, anlamayı kolaylaştırmak amacıyla metni okumadan önce, okuma sırasında ya da sonrasında ifade edilir. Sorular ezbere yöneltmeyecek, metinde bire bir cevabı olmayacak ve öğrenciyi aktif kılacak şekilde sorulmalıdır.

3. Anahtar kavramlara dikkat etme: Anahtar kavramlar, bilginin yapı taşları olarak bir metnin önemli noktalarının, ana fikrinin bulunmasında önemli ipuçları verir. Anahtar kavramların bulunması, hangi bağlamda kullanıldıklarının saptanması ve birer cümle içinde kullanılması okuma materyalinin anlaşılırlığını artırır.

4. Karşılaştırma yapma: Karşılaştırma yapma aynı konuyla ilgili farklı kaynaklardan okuma yapmadır. Kaynaklardan karşılaştırma yaparak öğrenilecek konu bütüncül ve nesnel bir bakış açısıyla öğrenilebilir.

5. Özetleme: Okuyucunun kendi ifadeleriyle metnin ana fikrinin, ana noktalarının ortaya çıkarılmasıdır. Okuyucu özet yaparken metni kendi kavramlarıyla kısa bir şekilde yeniden yazar. Bir anlamda metni yeniden oluşturur.

6. Sayfa kenarına notlar yazma: Okuyucunun yazılı materyalin kenarına notlar, sorular, açıklamalar yazması eleştirel okumanın önemli bir unsurudur. Eleştirel okuyucular bu şekilde metinle ve yazarla ilişkiye girip aktif olarak okumaya katılırlar.

7. Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme: Tezi ve ana fikri değerlendirmeyle, metnin sorgulanması, bağlantıların mantıklı bir şekilde yapılıp yapılmadığının bulunması, konuyla ilgili çıkarımların ve sonuçların akılcı olup olmadığı fark edilir. İfade edilen ve edilmeyen düşüncelerle metindeki çelişkili, anlamı kapalı unsurlar sorgulanır.

8. Yazarın bakış açısı ve amacını bulma: Eleştirel okuma, yazarın bakış açısını, konuya olan yaklaşımını, metni yazmadaki amacını, okuyucudan beklentilerini fark etmeyi gerektirir. Eleştirel okuyucular, yazarın düşünce yapısını, dünya görüşünü, değer yargılarını bularak yazılı materyale nesnel, tarafsız ve bütün yönlerini göz önünde tutarak yaklaşabilirler.

9. Olgu ve görüşleri ayırma: Eleştirel okumada metindeki olgu ve görüşlerin ayrılması ve görüşlerin sorgulanması gerekir. Ardından görüşlerin dayandığı olguları incelenir ve görüşlerle olguların tutarlı, mantıksal bağlantının doğru yapılıp yapılmadığına bakılır.

10. Ön yargı ve kalıp yargıları fark etme: Millet, ırk, cins, din, dil, renk, fiziksel görünüş gibi ön yargılar okuyucuları yanlış yönde etkileyebilir. Bu amaçla metni okurken ön yargılara ve kalıp yargılara dikkat etmek eğer varsa metni ona göre değerlendirmek gerekir.

11. İddiaların kanıtlarca desteklenmesi: Eleştirel bir okumada iddiaların kanıtlarca desteklenmesi gerekir.

12. Neden-sonuç ilişkisini kurma: Okunan metinlerde neden bildiren ifadelerden sonuç bildiren ifadeler ortaya konulurken mantığın tutarlı, doğru yapılıp yapılmadığı kontrol edilmelidir.

13. Metinlerin eksik bırakılması: Resnick eleştirel okuma için metinlerin eksik bırakılmasını ve tamamlanmaması gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı ders kitaplarının yorum, çıkarım, önemli düşünce, değerlendirme, açıklama gibi bölümlerin uygun şekilde boş bırakıp okuyucu tarafından tamamlanması eleştirel bir okuma için gereklidir.

Eleştirel okuma becerisinin, eleştirel okuma stratejileriyle ve materyalleriyle öğretimi bazı araştırmacılarca ortaya konmuştur. Carr (1988) eleştirel okumanın üst düzey becerilerin kaynağı olduğunu söylemektedir. Fleming ve Weber (1980) eğitimcilerin eleştirel okumayı sağlayacak sosyal bilgiler dersi materyallerini geliştirmeleri ve eleştirel okuma öğretiminde daha etkili yöntemleri araştırmalarını önermektedirler. Akınoğlu (2001), eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutunda geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya çıkarmıştır. Akbıyık (2002) bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça tarih ve coğrafya derslerinde akademik başarılarının arttığını bulmuştur. Çam (2006) görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ünal (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır.

Aybek (2006) beceri temelli Cort1 düşünme programının eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde artırdığını göstermiştir. Kurnaz (2007) içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerini geliştirilmesinde en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğunu tespit etmiştir. Özcan (2007) problem çözme yönteminin kullanıldığı grubun eleştirel düşünme ölçeği puanları ile kontrol grubunun puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu saptamıştır. Cantürk-Günhan ve Başer (2009) yaptıkları araştırmada probleme dayalı öğrenme yöntemiyle ve geleneksel öğretimle ders alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında birinci grubun lehine anlamlı fark olduğunu bulmuşlardır. David (2009) iki farklı gruptan eleştirel okumanın uygulandığı grubun daha başarılı bir performans sergilediğini göstermiştir. Özensoy'un (2011) yaptığı araştırmada ise eleştirel okuma becerisinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmada etkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla eleştirel okuma becerisini kazanan bireylerin üst düzey becerileri de kazandığı söylenebilir. Bu açıdan yapılması planlanan bu deneysel araştırmanın ilgili literatüre ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini kazanmalarında büyük katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bu projenin, birey, toplum ve ülke hayatına doğrudan fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Çağımız toplumunda çevresiyle etkin bir şekilde iletişim kurabilen, çevresinde olup bitenlere eleştirel bir gözle bakabilen bireyler yetiştirmenin önemi daha da artmıştır. İletişim araçları ve bütün bilgilendirici metinler bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan insanları gereksiz, yanlış, eksik bilgiyle karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle insanların dışarıdan aldıkları bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırması ve buna göre bilgiyi değerlendirmesi gerekmektedir. Bunun için de bireylerin eleştirel okuma becerisi kazanmalarının birey, toplum ve devlet açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda eleştirel okumanın beceri temelli öğretiminin, bireylerin bu beceriyi daha etkili kazanacakları varsayılmaktadır.

Beceri temelli eleştirel okuma becerisinin öğretimi, ders kitapları başta olmak üzere sınıf ortamında kullanılabilecek bütün yazılı, görsel, işitsel materyallerin eleştirel okumaya göre hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Bunun yanında TV, İnternet, radyo gibi teknolojik boyuttaki iletişim araçlarından gelen her türlü bilgi, görsel, mesajları okurken, dinlerken, değerlendirirken eleştirel okuma becerisinden yararlanılacaktır.

Eleştirel okuma beceresi sadece örgün ve yaygın eğitimdeki öğrenciler için değil bütün bireyler için önemli olduğu düşünülmektedir. Üst düzey beceriler arasında gösterilen eleştirel düşünmenin, bireylerin çevreleriyle etkin bir şekilde uyum sağlamalarında, çevrelerine eleştirel bir gözle bakmalarında önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Bireylerde eleştirel düşünmenin gerçeklemesi için öncelikle kişilerin okuduğunu anlamaları ve bazı kıstaslara göre değerlendirmeleri gerekir. Eleştirel okuma stratejilerinin İnsan Hakları ve Demokrasi dersinde etkin bir şekilde

kullanılması, eleştirel düşünmeye katkı sağladığı gibi okunan metnin daha iyi anlaşılmasını, değerlendirilmesini ve en üst düzeyde öğrenilmesini sağlayabilecektir. Böylece eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bireyler sayesinde toplum daha sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilecektir. Böylece yanlış, eksik, manipülatif yönlendiren her türlü kişi, yayın, kuruluş bireyler ve toplum tarafından fark edilecektir. Bunun yanında geçmişte kültürün bir parçası olmuş "kan davası, başlık parası" gibi alışkanlıkların eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerisini kazanmış bireylerden oluşan toplumda varlıklarını sürdürmeleri gittikçe zorlaşacaktır.

Eleştirel okuma becerisi sayesinde bireyler kısa sayılabilecek bir sürede ve etkili bir şekilde eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerisi kazanacaklardır. Böylece sadece eğitimin kalitesi artmakla kalmayacak aynı zamanda bireylerin ülkedeki ve dünyadaki gelişmeler hakkında sağlıklı bir şekilde değerlendirme yapabilmelerine ve ön görülerde bulunabilmelerine katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmada; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf Güz Dönemi'nde yer alan "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konularını, 8 hafta eleştirel okuma stratejileriyle oluşturarak işlemeyi ve etkililiğini incelemeyi amaçlamaktayız.

Yöntem

Bu araştırmada; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf Güz Dönemi'nde yer alan "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konularını, 8 hafta eleştirel okuma stratejileriyle oluşturarak işlemeyi ve etkililiğini incelemeyi amaçlamaktayız.

Bu araştırmada, deneysel model kullanılmıştır. Bu modelin "ön test-son test deseni" tercih edilmiştir. Bunun için önce "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi program kazanımları tetkik edilmiştir. Bu kazanımlar için eleştirel okuma stratejileri belirlenmiştir. Sekiz hafta için belirlenen eleştirel okuma stratejileriyle "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konuları hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine deney öncesi iki saat için eleştirel okuma ve eleştirel okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Bilgi verilirken "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersi konularından bağımsız olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 3. Sınıf lisans programında öğrenim gören toplam 40 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin uygulamalar esnasındaki davranışları, duyguları, tepkileri araştırmacılar tarafından gözlemlenip araştırmacı gözlem notları elde edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler t testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Eleştirel okuma yaklaşımının öğrencilerin insan hakları ve demokrasi dersindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için paired simple t testi yapılmıştır.

Tablo 1: *Paired Simple t Testi*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	39	95.54	16.88	38	-5.31	.000
Sontest	39	106.41	16.15			

Tablo 1'e göre eleştirel okuma yaklaşımının öğrencilerin insan hakları ve demokrasi dersindeki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınayan paired simple t testinin significant (p) değeri .000 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur şeklindeki H_0 reddedilmiştir.

İnsan hakları ve demokrasi dersinde eleştirel okuma yaklaşımını kullanmanın öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada çalışma öncesi ve sonrasındaki puan ortalamaları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan paired simple t testi (ilişkili örneklem) sonucunda öntest puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{öntest}} = 95.54$) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{sontest}} = 106.41$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(38)} = -5{,}31$, $p<.000$].

Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=0.850) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, bu sınıfta eleştirel okuma yaklaşımlarını kullanmanın öğrencilerin insan hakları ve demokrasi dersindeki başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Analiz sonucuna göre okuma yaklaşımı eleştirel okuma becerisini manidar bir şekilde arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre insan hakları ve demokrasi dersinde eleştirel okuma yaklaşımının eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak öğretilmesinin eleştirel okuma becerisini anlamlı şekilde farklılık yarattığıdır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Her ne kadar daha önce bire bir bu araştırmanın konusuyla aynı çalışma yapılmış olmasa da -eleştirel okumanın da bir beceri olduğunu hesaba katarak- eleştirel düşünme eğitiminin beceri temelli olması gerektiği çoğu araştırma tarafından tespit edilmiştir. Buradan da okullarda eleştirel düşünmenin, beceri temelli olarak ele alınmasının gerektiği sonucu çıkarılabilir. Ancak okullarda bu beceriye ayrı bir ders olarak değil her dersin içinde yer verilmesinin uygun ve etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça:

Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri.* İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *DÜ ziya gökalp eğitim fakültesi dergisi*. 10, 1-11.

Beck, I. L. (1989). Reading and reasoning. *The reading teacher*. 42 (9), May, 676-682.

Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk eğitim bilimleri dergisi.* 7(2), 451-482.

Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking? *Childhood education.* winter, 69-73. Web: www.ericdigests.org/pre-9218/critical.htm adresinden 12 Nisan 2010'da alınmıştır.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

David, F. D. (2009). ***Critical reading an evaluation of a teaching approach.*** Proceedings of the 39th ieee international conference on frontiers in education conference'de bildiri olarak sunuldu. Web: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818 adresinden 15 Mart 2010'da alınmıştır.

DeVoogd, G. (2008). Critical comprehension of social studies texts. *RHI: promoting active citizenship.* New York: Random House Inc, v.2 (2), 21-25.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık, 279-331.

Ediger, M (2000). Teaching reading in the social studies. *College student journal.* Web: www.findarticles.com/p/ articles/mi_m0FCR/is_1_34/ai_62839401 adresinden 18 Mart 2010'da alınmıştır.

Ennis, R, H. (2010). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Web: http://www. criticalthinking.net/longdefinition.html adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

Flemming, L. E. (2005). *Reading for thinking.* (fifth edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

Giroux, H. A. (1998). Okuma-yazma ve siyasal güçlenme eğitbilimi. *Okuryazarlık, sözcükleri ve dünyayı okuma.* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 33-71. (Eserin orijinali 1987'de yayımlandı.)

Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking across the curriculum:usuing i-charts to support learning. *Language arts.* v. 69, 121-127.

Johnson, K. (2010). Reading strategies. *Student writing guide.* Minnesota: Regents of the University of Minnesota. 11-13. Web: http://writing.umn.edu/docs/sws/ 2010SWG.pdf adresinden 21 Nisan 2010'da alınmıştır.

Keller, C.A. (2009). *Critical reading strategies. Applying critical thinking to reading*. Web: http://www.alamo.edu/ sac/history/keller/accditg/ssct.htm adresinden 21 Şubat 2010'da alınmıştır.

Kurland, D. J. (2000). What is the critical reading. *How the language really works:the fundamentals of critical reading and effective writing.* Web: http://www. criticalreading.com/critical_reading.htm adresinden 21 Mart 2010'da alınmıştır.

Maker, J, Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking.* Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Massey, D. D. and Heafner, T. L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of adolescent&adult literacy*. september, 48(1), 26-40.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma.* (7. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* (Üçüncü Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Paul, R. ve Elder, L. (2006). *The international critical thinking reading&writing test.* (2. edition). CA: The Foundation of Critical Thinking.

_____ .(2009). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu.* (Ç. M. B. Fidan). CA: The Foundation of Critical Thinking. http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf adresinden 23.11.2009'da alınmıştır.

Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking.* New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Resnick, L. B. (1987). *Edeucation and learning to think .* Washington DC: National Acedemy Press

Rice, G. (2004). *Critical reading, thinking and writing.* Manchester: Manchester Metropolitan Universty Learning Support. Web: http://www.mmu.ac.uk/tips/downloads/Criticalreading.pdf adresinden 23 Kasım 2009'da alınmıştır.

Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades: a constructivist approach* (2nd ed.). NJ: Pearson Education.

Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî eğitim dergisi. 164.*

Tanrıöğen, G. (1998). Tarih metinlerini anlayarak okuma stratejileri: "karşılıklı öğretim" uygulaması. S. Özbaran, (Hazırlayan). *Tarih öğretimi ve ders kitapları.* Dokuz Eylül Yayınları. İzmir, 349-356.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Wheeler, L. K. (2007). *Critical reading of an essay's argument.* Web: http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html adresinden 23 Şubat 2010'da alınmıştır.