



8th INTERNATIONAL SYMPOSIUM on SOCIAL STUDIES EDUCATION

Social Studies Education:
From Theory to Practice

PROCEEDINGS BOOK

7-9 November 2019, Ankara University



ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Ankara University

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Ankara University Faculty of Education Sciences

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMCİLERİ BİRLİĞİ DERNEĞİ

Association of Social Studies Educators Association

8. Uluslararası Sosya Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

7-9 Kasım 2019, Ankara/TÜRKİYE

8th International Symposium on Social Studies Education

7-9 November 2019, Ankara/TURKEY

Editörler/Editors

Prof. Dr. Gürcan Gürgen, Dr. Öğr. Üyesi Serkan Keleşoğlu,

Arş. Gör. Serdar Malkoç, Arş. Gör. Tolgahan Ayantaş

ISBN* (Sonraki versiyonda eklenecektir.)

© Her hakkı saklıdır.

Bu kitabın tamamı ya da bir kısmı, yazarlarının izni olmaksızın, elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

Bu kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

ORGANIZING COMMITTEE

SYMPOSIUM CHAIRPERSONS

Prof. Fatma BIKMAZ

*Ankara University Faculty of Educational
Sciences Dean*

Prof. Bayram TAY

*Association of Social Studies Educators
Association Chair*

COMMITTEE CHAIRPERSON

Prof. Gürcan GÜRGEN

Ankara University

COMMITTEE

Prof. İsmail GÜVEN

Ankara University

Assoc. Prof. Yasemin ESEN

Ankara University

Assoc. Prof. Erdoğan KAYA

Anadolu University

Assoc. Prof. Onur ÇALIŞKAN

Ankara University

Assoc. Prof. Canay DEMİRHAN İŞCAN

Ankara University

Assoc. Prof. E. Özlem YİĞİT

Bolu Abant İzzet Baysal University

Asst. Prof. Ayşegül BAYRAKTAR

Ankara University

Asst. Prof. Serkan KELEŞOĞLU

Ankara University

Asst. Prof. Dilek DOĞAN

Ankara University

Res. Assist. Dr. Ahmet KAYSILI

Ankara University

Res. Assist. Serdar MALKOÇ

Ankara University

Res. Assist. Tolgahan AYANTAŞ

Ankara University

Res. Assist. Fulya SOĞUKSU ŞAHİN

Ankara University

Lecturer Ayhan ARSLAN

Ankara University

SCIENTIFIC COMMITTEE

İsmail Hakan AKGÜN	Asst. Prof.	Adıyaman Üniversitesi
Hakkı YAZICI	Prof.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
M. Kürşat KOCA	Asst. Prof.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Suat POLAT	Asst. Prof.	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Hilmi DEMİRKAYA	Prof.	Akdeniz Üniversitesi
Nadire Emel AKHAN	Assoc. Prof	Akdeniz Üniversitesi
Tahsin YILDIRIM	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Kenan ARIBAŞ	Prof.	Aksaray Üniversitesi
Hatice GEDİK	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Funda VARNACI UZUN	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Fatma GÜLTEKİN	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Refik TURAN	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Serpil DEMİREZEN	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Erdal YILDIRIM	Asst. Prof.	Aksaray Üniversitesi
Mehmet AK	Assoc. Prof	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Alpay AKSİN	Asst. Prof.	Amasya Üniversitesi
Handan DEVECİ	Prof	Anadolu Üniversitesi
Nazlı GÖKÇE	Prof.	Anadolu Üniversitesi
Arife Figen ERSOY	Assoc. Prof	Anadolu Üniversitesi
Erdoğan KAYA	Assoc. Prof	Anadolu Üniversitesi
Tuba ÇENGELCİ KÖSE	Assoc. Prof	Anadolu Üniversitesi
Elvan GÜNEL	Asst. Prof.	Anadolu Üniversitesi
Hıdır KARADUMAN	Asst. Prof.	Anadolu Üniversitesi
Ahmet KAYSILI	Res. Assist. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ayşe OKVURAN	Assoc. Prof	Ankara Üniversitesi
Cevriye ERGÜL	Assoc. Prof	Ankara Üniversitesi
Nevzat Samet BAYKAL	Res. Assist. Dr.	Ankara Üniversitesi
Onur ÇALIŞKAN	Asst. Prof.	Ankara Üniversitesi
Yasemin ESEN	Assoc. Prof	Ankara Üniversitesi
Zeki ÖZEN	Res. Assist. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ahmet ALTINTAŞ	Asst. Prof.	Artvin Çoruh Üniversitesi
Ali İLHAN	Asst. Prof.	Artvin Çoruh Üniversitesi
Cihan KARA	Asst. Prof.	Artvin Çoruh Üniversitesi
Özlem ULU KALIN	Assoc. Prof	Artvin Çoruh Üniversitesi
Ali Sinan BİLGİLİ	Prof.	Atatürk Üniversitesi
Osman SAMANCI	Prof.	Atatürk Üniversitesi
Ufuk ŞİMŞEK	Assoc. Prof	Atatürk Üniversitesi
Zekeriya AKKUŞ	Assoc. Prof	Atatürk Üniversitesi
Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN	Asst. Prof.	Atatürk Üniversitesi
Selçuk ILGAZ	Asst. Prof.	Atatürk Üniversitesi
Elif ALADAĞ	Assoc. Prof	Adnan Menderes Üniversitesi
Mavi AKKAYA YILMAZ	Asst. Prof.	Adnan Menderes Üniversitesi
Mustafa AKKAYA	Asst. Prof.	Adnan Menderes Üniversitesi
Müslime GÜNEŞ	Asst. Prof.	Adnan Menderes Üniversitesi

Kamile GÜLÜM	Prof.	Balıkesir Üniversitesi
Alaattin KIZILÇAOĞLU	Prof.	Balıkesir Üniversitesi
Hakan ÖNAL	Asst. Prof.	Balıkesir Üniversitesi
Fatma ÜNAL	Assoc. Prof.	Bartın Üniversitesi
Harun ER	Asst. Prof.	Bartın Üniversitesi
Ayşegül TURAL	Asst. Prof.	Bartın Üniversitesi
Davut GÜREL	Asst. Prof.	Bartın Üniversitesi
Meliha KÖSE	Asst. Prof.	Bartın Üniversitesi
Memet KUZİY	Asst. Prof.	Bayburt Üniversitesi
Sevda Yılmaz	Asst. Prof.	Bayburt Üniversitesi
Yavuz Değirmenci	Asst. Prof.	Bayburt Üniversitesi
Zeynep TAŞYÜREK	Asst. Prof.	Bayburt Üniversitesi
Cemal AVCI	Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Emine Özlem YİĞİT	Assoc. Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Adnan ALTUN	Assoc. Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Fahri KILIÇ	Asst. Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Hatice MEMİŞOĞLU	Asst. Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Oğuz KANTÜNER	Asst. Prof.	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Muammer DEMİREL	Prof.	Bursa Uludağ Üniversitesi
Seçil ŞENYURT	Prof.	Bursa Uludağ Üniversitesi
Erkan ŞENŞEKERCİ	Asst. Prof.	Bursa Uludağ Üniversitesi
Selma GÜLEÇ	Asst. Prof.	Bursa Uludağ Üniversitesi
Neval AKÇA BERK	Asst. Prof.	Çukurova Üniversitesi
Ali ALTIKULAÇ	Asst. Prof.	Çukurova Üniversitesi
Aslı AVCI AKÇALI	Assoc. Prof.	Dokuz Eylül Üniversitesi
Banu ÇULHA ÖZBAŞ	Assoc. Prof.	Dokuz Eylül Üniversitesi
Mustafa ÖZTÜRK	Assoc. Prof.	Erciyes Üniversitesi
İhsan ÜNLÜ	Asst. Prof.	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Sena COŞĞUN KANDAL	Asst. Prof.	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Alpaslan AY	Asst. Prof.	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Eyüp ARTVİNLİ	Prof.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail ACUN	Assoc. Prof.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ümmühan ÖNER	Asst. Prof.	Fırat Üniversitesi
Biröl BULUT	Asst. Prof.	Fırat Üniversitesi
Cengiz DÖNMEZ	Prof.	Gazi Üniversitesi
Mehmet Ali ÇAKMAK	Prof.	Gazi Üniversitesi
Turhan ÇETİN	Prof.	Gazi Üniversitesi
Ufuk KARAKUŞ	Assoc. Prof.	Gazi Üniversitesi
Bölent AKSOY	Assoc. Prof.	Gazi Üniversitesi
Bölent AKBABA	Assoc. Prof.	Gazi Üniversitesi
Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Assoc. Prof.	Gazi Üniversitesi
Ercenk HAMARAT	Assoc. Prof.	Gazi Üniversitesi
Bahadır KILCAN	Asst. Prof.	Gazi Üniversitesi
Özkan AKMAN	Asst. Prof.	Gaziantep Üniversitesi
Ramazın SEVER	Prof.	Giresun Üniversitesi
Yavuz TOPKAYA	Asst. Prof.	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Erol KOÇOĞLU	Asst. Prof.	İnönü Üniversitesi
Ahmet ŞİMŞEK	Prof.	İstanbul Üniversitesi
Mehmet AÇIKALIN	Prof.	İstanbul Üniversitesi
Halil İbrahim SAĞLAM	Prof.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Cengiz ÖZMEN	Assoc. Prof	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
İlhan İLTER	Assoc. Prof	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yavuz AKBAŞ	Assoc. Prof	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ebru GENÇTÜRK	Assoc. Prof	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Mehmet AKPINAR	Asst. Prof.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Kerem ÇOLAK	Asst. Prof.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ebru DEMİRCİOĞLU	Asst. Prof.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Bilgin Ünal İBRET	Prof.	Kastamonu Üniversitesi
Selahattin KAYMAKCI	Assoc. Prof	Kastamonu Üniversitesi
Kadir KARATEKİN	Assoc. Prof	Kastamonu Üniversitesi
Sibel OĞUZ HAÇAT	Asst. Prof.	Kastamonu Üniversitesi
Ersin TOPÇU	Asst. Prof.	Kastamonu Üniversitesi
Melike FAİZ	Asst. Prof.	Kastamonu Üniversitesi
Emine KARASU AVCI	Asst. Prof.	Kastamonu Üniversitesi
Deniz TONGA	Assoc. Prof	Kırıkkale Üniversitesi
Nilüfer KÖŞKER	Asst. Prof.	Kırıkkale Üniversitesi
Hakan DÜNDAR	Assoc. Prof	Kırıkkale Üniversitesi
Bayram TAY	Assoc. Prof	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Yurdal DİKMENLİ	Asst. Prof.	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	Assoc. Prof	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Zafer KUŞ	Assoc. Prof	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Tekin ÇELİKKAYA	Assoc. Prof	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Tercan YILDIRIM	Asst. Prof.	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Alper YETKİNER	Asst. Prof.	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN	Asst. Prof.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Sibel IŞIK MERCAN	Asst. Prof.	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Cemil ÖZTÜRK	Prof.	Marmara Üniversitesi
Yücel KABAPINAR	Prof.	Marmara Üniversitesi
Kaya YILMAZ	Prof.	Marmara Üniversitesi
Ali YILMAZ	Prof.	Marmara Üniversitesi
Zeliha Nurdan BAYSAL	Assoc. Prof	Marmara Üniversitesi
Gül TUNCEL	Asst. Prof.	Marmara Üniversitesi
Ahmet KATILMIŞ	Asst. Prof.	Marmara Üniversitesi
Kadir ULUSOY	Prof.	Mersin Üniversitesi
Hakan AKDAĞ	Assoc. Prof	Mersin Üniversitesi
Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI	Assoc. Prof	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Muhammet AVAROĞULLARI	Asst. Prof.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mustafa GİRGİN	Asst. Prof.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Zafer TANGÜLÜ	Assoc. Prof.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ahmet Utku ÖZENSOY	Asst. Prof.	Muş Alparslan Üniversitesi
Cengiz TAŞKIRAN	Asst. Prof.	Muş Alparslan Üniversitesi
Şükrü BİLİCİ	Asst. Prof.	Muş Alparslan Üniversitesi

Ayça KARTAL
Tuğba Cevriye ÖZKARAL
İlker DERE
Mehmet KÖÇER
Ali MEYDAN
Abdulkadir UZUNÖZ
Vedat AKTEPE
Mustafa TAHİROĞLU
Barış ÇİFTÇİ
Kubilay YAZICI
Halil TOKCAN
Elvan YALÇINKAYA
Nihal BALOĞLU UĞURLU
Ebru AY
Salih USLU
Melek KÖRÜKCÜ
Alper KESTEN
Necati TOMAL
Murat Bayram YILAR
Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK
Talip ÖZTÜRK
Süleyman İNAN
Yasin DOĞAN
Fisun BOZKURT
Gülten YILDIRIM
Yılmaz GEÇİT
Adem BELDAĞ
Ayşe SEYHAN
Muhammet Ahmet TOKDEMİR
Hüseyin ÇALIŞKAN
Sevgi ÇOŞKUN KESKİN
Yusuf KESKİN
Hülya ÇELİK
Muzaffer ÇATAK
Vural TÜNKLER
Dursun DİLEK
Hakan UŞAKLI
Erkan YEŞİLTAŞ
Selçuk Beşir DEMİR
Hakan KOÇ
Taner ÇİFTÇİ
İrem NAMLI ALTINTAŞ
Hüseyin MERTOL
Ömer Faruk SÖNMEZ
Fadime SEÇGİN
Gizem BENİÇ ÇOLAK

Asst. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Prof.
Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Prof.
Assoc. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Assoc. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Assoc. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Prof.
Assoc. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.
Assoc. Prof.
Asst. Prof.
Asst. Prof.

Muş Alparslan Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Ordu Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Sinop Üniversitesi
Sinop Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi

Şahin DÜNDAR	Asst. Prof.	Trakya Üniversitesi
Adem SEZER	Prof.	Uşak Üniversitesi
Erkan DİNÇ	Prof.	Uşak Üniversitesi
Yusuf İNEL	Asst. Prof.	Uşak Üniversitesi
Kamil UYGUN	Asst. Prof.	Uşak Üniversitesi
Zihni MEREY	Assoc. Prof.	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Erhan GÖRMEZ	Asst. Prof.	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Şahin ORUÇ	Assoc. Prof.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mustafa ŞEKER	Assoc. Prof.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Genç Osman İLHAN	Asst. Prof.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Ayşegül ÇELİK	Asst. Prof.	Yozgat Bozok Üniversitesi
Nazike KARAGÖZOĞLU	Asst. Prof.	Yozgat Bozok Üniversitesi
Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI	Asst. Prof.	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Canan TUNÇ ŞAHİN	Asst. Prof.	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Oğuzhan KARADENİZ	Asst. Prof.	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Bariş KAYA	Asst. Prof.	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Kapak ve Kitap Tasarımı (Cover and Book Desing)

Muhammed Onur Gezer

INTERNATIONAL PARTICIPANTS

KEYNOTE SPEAKERS

Assoc. Prof. Todd S. HAWLEY

Dr. Jin HEON-JUNG

COUNTRY

United States of America

South Korea

PANELLISTS

Prof. Andreas MATZARAKIS

Assoc. Prof. Dionysios GOUVIAS

Dr. Alina IFTIME

Dr. Berdi SARIYEV

Dr. Elmira UAIDULLAKYZY

Dr. Julia MARTINEZ GONZALES KARACAN

COUNTRY

Germany

Greece

Romania

Turkmenistan

Kazakhstan

Spain

WORKSHOP INSTRUCTORS

Prof. Andreas MATZARAKIS

Assoc. Prof. Todd S. HAWLEY

COUNTRY

Germany

United States of America

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL VATANDAŞLIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Özge METİN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye.

ozge.metin@giresun.edu.tr

Dr. Canan ÇOLAK

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye.

canan.colak@giresun.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, geleceğin sosyal bilgiler öğretmeni olacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık" hakkındaki düşüncelerini ortaya koyarak, konuyla alakalı algılarını betimlemektir. Nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak olgu bilim deseni yürütülen çalışmada 2. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gönüllük esasına göre yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler tümdengelimsel ve tümevarımsal tematik analiz ile çözümlenmiştir. Genel olarak, katılımcıların dijital vatandaşlık kavramını vatandaşlık hak ve görevleri çerçevesinde ele alarak teknoloji ile harmanladıkları görülmüştür. Katılımcıların, sosyal bilgiler ile dijital vatandaşlık kavramı arasında vatandaşlık sorumluluğu ve sosyal bilgilerin güncel konuları ait bilgileri içermesi açısından ilişki kurmuş olmakla beraber, sosyal bilgilere ait öğrenme alanları içerisinde sıklıkla bilim, teknoloji ve toplum ile insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanlarıyla dijital vatandaşlığın boyutları arasında bağlantı kurmuşlardır. Katılımcıların dijital vatandaşlığı öğretim programları içerisinde teknik bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler ile ilişkili olabileceğini ifade ederken bu ilişkinin nedenlerini açıklamakta güçlük çektikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların teknoloji kullanımında iletişim, sağlık, okuryazarlık, ticaret, hak ve sorumluluklar ile erişim boyutları kapsamında çeşitli çevrimiçi davranışlar (e-bankacılık işlemler, e-devlet işlemleri, MHRS vb.) gerçekleştirdiklerini tespit edilmiş olup; hukuk, etik, katılım ve güvenlik boyutlarında ise herhangi bir çevrimiçi davranışa sahip olmadıkları görülmektedir. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığın tanımını yapabildikleri, ancak sahip oldukları çevrim içi davranışlar sebebiyle dijital vatandaşlığın sahip olduğu on boyutun tamamına ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğretim programlarıyla da bu nedenle ilişki kuramadıkları söylenebilir. Bu kapsamda sosyal bilgilere ait vatandaşlık derslerinin içeriği dijital vatandaşlık açısından zenginleştirilebilir, öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık farkındalık eğitimleri verilebilir.

Anahtar kelimeler: Dijital vatandaşlık, Öğretmen adayı, Sosyal bilgiler, Görüşme.

OPINIONS OF PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT DIGITAL CITIZENSHIP

Res. Assist. Özge METİN

Giresun University, Faculty of Education, Giresun, Turkey.

ozge.metin@giresun.edu.tr

Dr. Canan ÇOLAK

Giresun University, Faculty of Education, Giresun, Turkey.

canan.colak@giresun.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to describe the perceptions of prospective social studies teachers about "digital citizenship" and their perceptions. In the study, which was conducted in a case-study design using a qualitative research approach, semi-structured interviews were conducted with prospective 2nd grade social studies teachers on a voluntary basis. The data were analyzed by deductive and inductive thematic analysis. In general, it was seen that

participants blended the concept of digital citizenship with technology within the framework of citizenship rights and duties. Although the participants have established a relationship between social studies and the concept of digital citizenship in terms of citizenship responsibility and the current issues of social studies, the link between the fields of learning, science, technology and society and the dimensions of digital citizenship are often within the fields of social studies learning. They have established. It was understood that the participants had difficulty in explaining the reasons of this relationship while expressing that digital citizenship could be related to technical sciences, science and social sciences within the curriculum. It was determined that the participants performed various online behaviors (e-banking transactions, e-government transactions, MHRS etc.) within the scope of communication, health, literacy, trade, rights and responsibilities and access dimensions in the use of technology; they do not have any online behavior in terms of law, ethics, participation and security. As a result, it can be said that pre-service social studies teachers can define digital citizenship, but because of their online behaviors, they do not have the knowledge and skills related to all ten dimensions of digital citizenship and therefore cannot relate to curriculum. In this context, the content of social studies citizenship courses can be enriched in terms of digital citizenship, digital citizenship awareness trainings can be given to prospective teachers.

Key words: Digital citizenship, Prospective teacher, Social studies, Interview.

Giriş

Günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan dönüşüm, teknolojiyi her alanda yaygınlaştırdığı gibi aynı zaman da bireysel kullanımını da arttırmıştır. Teknolojiye erişimin daha kolay olduğu günümüz şartlarında ekonomi, ticaret, eğitim, kültür ve siyaset gibi pek çok alanda teknolojinin giderek daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Bu alanlardan bir tanesi olan eğitim ise ülkeleri gelecekte daha da ileriye taşıyacak nesilleri yetiştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak günümüzde verilen eğitim ve eğitimde kullanılan pek çok araçta zamanın koşullarına göre değişmekte ve hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. Özellikle multimedya, internet, telekomünikasyon, kablosuz uygulamalar, elektronik taşınabilir cihazlar, sosyal ağ yazılımı, Web 2.0 araçları vb. insanların öğretme-öğrenme ve bilgi edinme yollarını temelden değiştirmeye başlamıştır (Yang ve Chen, 2010).

Dijital teknolojiler eğitimde kullanılan materyallerin içeriğini ve şeklini değiştirdiği gibi aynı zaman da bireyin kimliği üzerinde de birtakım değişiklikleri meydana getirmektedir. Kimlik kavramını vurgularken akıllara gelen en önemli kavram vatandaşlık olmaktadır. İngiliz sosyolog Marshall vatandaşlığı siyasi bir toplumun üyelerine bağışlanan sivil, politik ve sosyal haklar olarak tanımlamıştır (Marshall & Bottomore, 2000). Marshall yaptığı vatandaşlık tanımıyla her ne kadar vatandaşlığın sınırlarını belirlemeye çalışsa da günümüzde vatandaşlığın sınırları hala daha kesinleşmiş değildir. Gelişen teknolojilerden vatandaşlık kavramının da etkilendiğini söylemek mümkündür. Günümüzde internet bireylerin topluma katılımını ve toplumun etkin bir parçası olmalarını kolaylaştırmak için gerekli olan potansiyele sahiptir. Öyle ki dijital teknolojilerin getirmiş olduğu küreselleşme olgusu, coğrafi sınırlara dayalı birey-devlet bağlarını hak ve sorumluluklar çerçevesinde esas alan (Ulutaş, 2014) geleneksel vatandaşlık kavramını geride bırakarak, bütün insanları ortak bir paydada buluşturan kendisine has, olgusal ve değer yargıları olan dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Dijital vatandaşlık pek çok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Buna göre, Vizenor (2013) dijital vatandaşlığı bireyin sosyal, toplumsal ve siyasi faaliyetleri için teknoloji kullanımı şeklinde tanımlamıştır. Mossberger (2007) dijital vatandaşlığı topluma çevrimiçi katılma yeteneği olarak tanımlarken, Ribble (2009) dijital vatandaşlık kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele alarak dijital erişim, dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluklar, dijital etik, dijital sağlık, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital ticaret ve dijital hukuk şeklinde dokuz ayrı unsur ile beraber açıklamaktadır. Bu unsurlara yakın bir zaman da onuncu boyut olan ve bireylerin sanal ortamda siyasete dâhil olmasını ifade eden dijital katılım boyutu da eklenmiştir (Kim & Choi, 2018). Dijital vatandaşlık, araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmış olsa da temel de interneti düzenli ve etkili olarak kullananlar dijital vatandaş olarak ifade edilmektedir.

Vatandaşlar arası iletişim ve bilgi aktarımı teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital ortamda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu durum sadece gerçek hayatta değil; en az gerçek hayat kadar etki yaratabilecek sanal ortamda da teknolojik araçları kullanırken bilinçli, güvenli ve etkin hareket etme ve davranışların sorumluluğunu alabilme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çubukçu ve Bayzan,2013).

Gelişmekte olan teknolojiler mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için bize daha fazla fırsat ve olanak sağlamasına rağmen aynı zamanda teknolojinin okul içi ve okul dışında da yanlış ve kötüye kullanımı her geçen gün artmaktadır. Öğrencileri tehdit eden bu duruma yasal olmayan yollarla müzik indirme, interneti kullanarak izinsiz alıntı yapma (Yang & Chen, 2010), sanal ortamda etik olmayan ve temel görgü kurallarına uymayan içeriklere maruz kalma, internetteki bilgileri sorgulamadan referans alma, sağlığı tehdit edecek şekilde teknolojik araçları kullanma ve internette geçirilen sürenin giderek artması şeklinde örnek vermek mümkündür. Görüldüğü gibi öğrencilerin dijital teknolojilerin kullanımı açısından bilinçsiz olması ve bu konuda eğitim almamaları tehlikeli sonuçlara yol açabilmektedir. Bu tehlikeleri en aza indirebilmek için, teknolojiyle beraber büyüyecek olan nesillerin dijital vatandaş olarak yetiştirilmeleri önem arz etmektedir. Dijital vatandaşlık konusunun eğitim sisteminde yer alması ile okullarda öğrencilerin teknolojinin yanlış ve kötüye kullanımı hakkında bilgilenmesi amaçlanmaktadır (Livingstone, Bober, & Helsper, 2005).

Temel amacı vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir(NCSS, 1992). Dijital araçların kullanımının erken yaşlarda yaygınlaşmasından dolayı, dijital vatandaşlık becerilerinin en uygun zamanda kazandırılması gerekmektedir. Bu becerileri okullarda kazandıracak olan ise öğretmenlerdir. Ülkemizde dijital vatandaşlıkla ilgili çalışmaların daha çok bilişim teknolojileri eğitimi alanında yapıldığı (Bakır, 2016; Elçi & Sarı, 2016; Som Vural, 2016; Kaya ve Kaya, 2014; Kabataş, 2019; Kocadağ, 2012; Tatlı, 2018) ancak sosyal bilgiler açısından ortaokul öğrencileri veya öğretim programıyla dijital vatandaşlık çalışmaları bulunurken öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının görüşme yoluyla incelendiği yeterli çalışmanın bulunmadığı görülmektedir (Dere ve Yavuzay, 2019; Görmez, 2017; Görmez, 2016; Karaduman, 2011). Dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi bağlamında formal eğitimin merkezinde bulunan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşleri ile mevcut durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları,

- dijital vatandaşlık kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- kullandıkları dijital teknoloji ve uygulamaları açısından sahip oldukları dijital vatandaşlık normları nelerdir?
- dijital teknolojileri kullanma nedenleri nelerdir?
- dijital vatandaşlığı hangi öğretim programlarıyla ilişkilendirmişlerdir?
- sosyal bilgiler ve sosyal bilgilere ait öğrenme alanlarından hangileriyle dijital vatandaşlığı nasıl ilişkilendirmişlerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analiz edilmesi sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılmasının amaç edinilmesi bakımından olgu bilim deseninde yürütülmesi uygun görülmüştür.

Katılımcı Grubu

Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarını belirlemek amacıyla 2018-2019 öğretim yılı Bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenimine devam eden 8 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Vatandaşlık Bilgisi dersini alan ve başarıyla geçen 2. sınıf öğretmen adayları, gönüllülük esasına dayalı olmak üzere ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994). Araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında 'önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yöneterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın beş alt problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

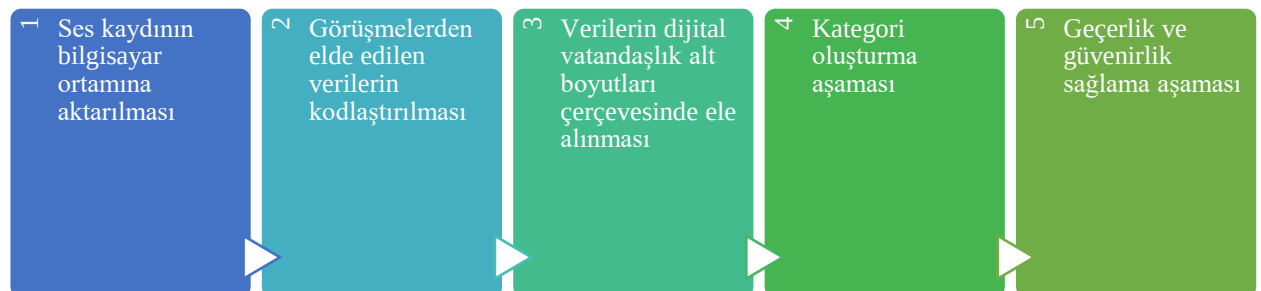
Verilerin Toplanması

Araştırmacılar ile katılımcılar okul ortamında görüşmüşlerdir. Katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları değiştirilmeden Microsoft Word dosyasına yazılmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri tematik analiz çerçevesinde analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analizde verilerdeki temalar veya örüntüler tümevarımsal veya “özelden genele” ya da kuramsal, tümdengelimsel veya “genelden özele”) şeklinde iki temel yoldan biri kullanılarak tespit edilebilir (Boyatzis, 1998). Araştırmada elde edilen veriler kullandıkları teknoloji ve uygulamalar bağlamında dijital vatandaşlık alt boyutları açısından genelden özele, diğer alt problemler kapsamında da özelden genele analiz edilmesinden dolayı araştırmada hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal tematik analiz kullanılmıştır.

Tümdengelimsel ve tümevarımsal tematik analiz kapsamında görüşmelerden elde edilen verilerin analizi Şekil 1’de gösterildiği gibi dört aşamada yapılmıştır.



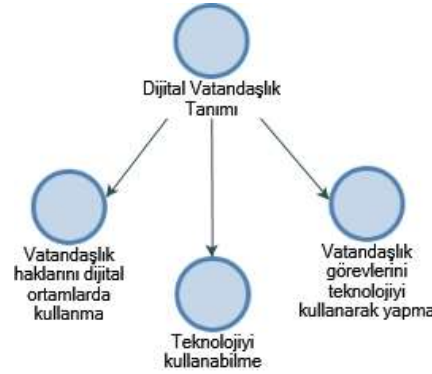
Şekil 1. Veri analiz aşamaları

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların “dijital vatandaşlık” kavramına ilişkin görüşlerine ait bulgular tümevarımsal ve tımdengelimsel tematik analiz çerçevesinde sunulmuştur.

Dijital vatandaşlık tanımına ilişkin bulgular

Katılımcılar, vatandaşlık görevleri ve vatandaşlık haklarını teknolojiyi kullanarak gerçekleştirme ve teknolojiyi kullanabilme bilgi ve becerisine sahip bireyler olma temaları çerçevesinde dijital vatandaşlık kavramını tanımlamışlardır. Şekil 2’de ilgili temalar sunulmuştur.

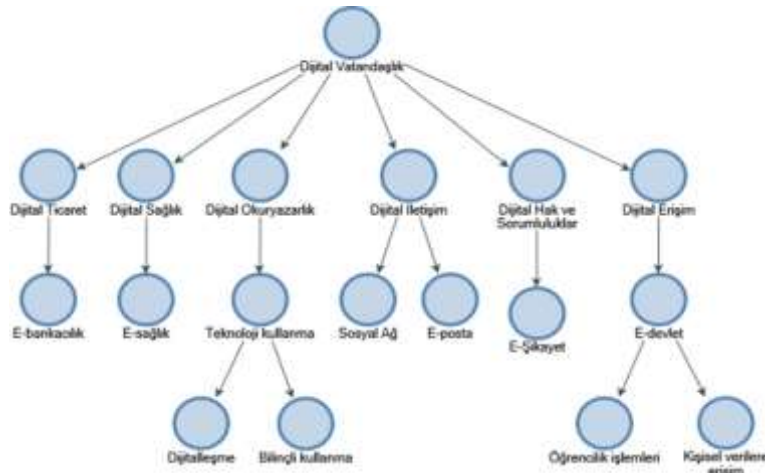


Şekil 2. Dijital vatandaşlık tanımına ilişkin temalar

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların dijital vatandaşlığı, vatandaşlık hakları ve görevleri ayrımı gözetilerek tanımladıkları ifade edilebilir. Bu doğrultuda katılımcı görüşleri, “*Vatandaşlık haklarını dijital ortamda kullanma...*” (K5), “*Teknolojiyi kullanarak vatandaşlık görevlerini yerine getirme...*” (K1, K6, K7, K8) şeklinde özetlenebilir. Ayrıca teknolojiyi kullanabilme bilgi ve becerisi olarak genel ifadelerle dijital vatandaşlığı tanımladıkları da tespit edilmiştir. “*Günlük işlerinde teknolojiyi kullanabilme...*” (K2, K3, K4) görüşüyle bu tespit doğrulanmaktadır.

Dijital vatandaşlık normları bağlamında kullanılan dijital teknoloji ve uygulamalara ilişkin bulgular

Katılımcıların kullandıkları dijital teknoloji ve uygulamalar ile çevrim içi davranışları, dijital vatandaşlığın dijital ticaret, dijital sağlık, dijital okuryazarlık, dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluklar ve dijital erişim boyutlarına ilişkin temalarda görüşlerde bulundukları belirlenmiştir. Diğer dijital hukuk, dijital etik, dijital güvenlik ve dijital katılım boyutlarında ise görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. Şekil 3’te dijital vatandaşlık normları bağlamında kullanılan dijital teknoloji ve uygulamalara ilişkin bulgular görselleştirilmiştir.

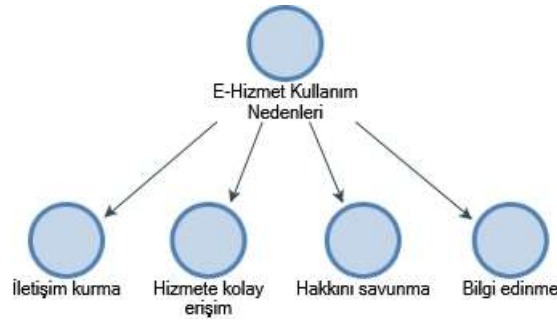


Şekil 3. Dijital vatandaşlık normları bağlamında kullanılan dijital teknoloji ve uygulamalara ilişkin temalar

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcıların e-bankacılık uygulamalarını kullandıkları “*bankamatiğe gidip bakiyeme bakayım... Telefonda her şeyi halledabiliyorum havale her şey yapabiliyorum*” (K1) görüşleriyle dijital ticaret temasına vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde e-sağlık hizmetlerinin tercih edilmesi konusunda “*...yani hastaneye randevu alacaksam internetten alıyorum*”(K3) katılımcı görüşüyle dijital sağlık temasının vurgulandığı belirtilebilir. Dijital iletişim temasına ilişkin olarak katılımcıların e-posta ve sosyal ağ hizmetlerini kullandıkları “*Bir ödev... Hazırlayıp Gmail den atıp...*” (K6) katılımcı görüşüyle desteklenebilir. Dijital hak ve sorumluluklar temasına ilişkin olarak e-şikâyet hizmetlerinden faydalandıkları “*...Cimer mesela oradan haklarını savunabilir.*” (K2) görüşüyle doğrulanabilir. Dijital erişim temasına ilişkin olarak ise sıklıkla e-devlet uygulamasındaki hizmetlere erişim sağladıkları ve bu hizmetleri kullandıkları, “*Burs başvurusunu e- devletten yapıyoruz.*” (K4), “*Herhangi bir vergim olduğunu veya bir cezam olduğunu E-devletten kendim görebiliyorum.*”(K5) katılımcı görüşleriyle belirlenmiştir.

Dijital teknolojilerin kullanım nedenlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların dijital teknolojilerin kullanım nedenleri bağlamında görüşleri incelendiğinde; çeşitli sosyal ağ, e-hizmet platformları ve internet teknolojilerini bilgi edinme, iletişim kurma, hizmete kolay erişim ve hak arama amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Şekil 4’te e-hizmet kullanım nedenleri görselleştirilmiştir.



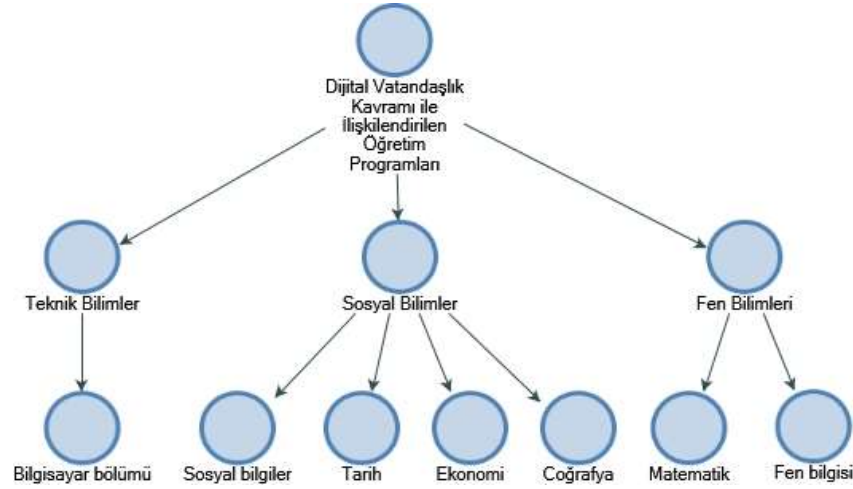
Şekil 4. E-hizmet kullanım nedenlerine ilişkin temalar

Şekil 4’te yer alan temalar incelendiğinde, “*...kolaylık açısından. Mesela şey bankaya gitmek yerine evde oturduğum yerden böyle ödeme falan yapmak daha kolayıma geliyor.*” (K7) ve “*...bilgi edinmek için daha kolay erişebilmek için...*”(K1) görüşlerinde belirtildiği gibi dijital vatandaşlık boyutlarından iletişim, erişim ile hak ve sorumluluklar kapsamında e-hizmetlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilen öğretim programlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların dijital vatandaşlıkla ilişkilendirdikleri öğretim programlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, teknik bilimler, sosya bilimler ve fen bilimleri öğretim programlarıyla dijital vatandaşlığı

ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Şekil 5'te dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilen öğretim programlarına ilişkin temalar görselleştirilmiştir.

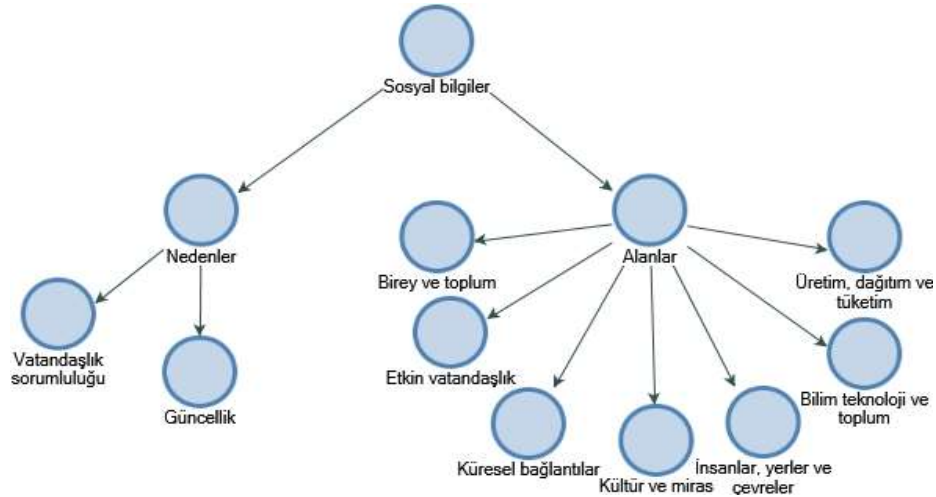


Şekil 5. Dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilen öğretim programlarına ilişkin temalar

Şekil 5 incelendiğinde, katılımcıların teknik bilimler temasında bilgisayar bölümü, sosyal bilimler temasında sosyal bilgiler, tarih, ekonomi ve coğrafya, fen bilimleri temasında ise matematik ve fen bilgisi öğretim programlarıyla dijital vatandaşlık konusunu ilişkilendirdikleri görülmektedir. Fakat ilgili öğretim programlarıyla dijital vatandaşlığı ilişkilendirme nedenleri ya da bu ilişkileri nasıl kurdukları konusunda herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler öğretim programındaki yerine ilişkin bulgular

Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler öğretim programındaki yerine ilişkin katılımcı görüşleri, sosyal bilgilerin öğrenim alanları ve sosyal bilgiler öğrenim alanlarıyla ilişkilendirme nedenleri temalarıyla irdelenmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerine ilişkin temalar Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler programındaki yerine ilişkin temalar

Şekil 6 incelendiğinde, katılımcılar sosyal bilgiler programında yer alan birey ve toplum, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, bilim teknoloji ve toplum ve üretim dağıtım ve tüketim alt öğrenme alanlarıyla dijital vatandaşlık arasında ilişki kurdukları belirlenmiştir. Fakat öğrenme alanlarıyla kurulan ilişkilerin nedenlerine ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programıyla dijital vatandaşlık arasındaki ilişkiyi ise vatandaşlık sorumluluğu ve güncellik temaları çerçevesinde "...sosyal bilgilerin sorumluluğu altında olan bir şey..."(K1), "...sosyal bilgiler sayesinde

haklarımızı öğreniyoruz...” (K3), “güncel ve genel bir ders olduğu için belki de...” (K7) ve “ ...sosyal bilgiler içerisinde vatandaşlık var...”(K8) şeklinde katılımcı görüşleriyle ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel olarak dijital vatandaşlık kavramı tanımlanırken, teknolojiyi kullanabilme bilgi ve becerisi yanında vatandaşlık hak ve görevleri bağlamında dijital teknolojilerin kullanımına vurgu yapılmıştır. Katılımcıların sadece dijital teknoloji kullanımı odaklı dijital vatandaşlık tanımından ziyade vatandaşlık hak ve görevlerin gerçekleştirilmesinde dijital teknolojilerin işe koşulması şeklinde dijital vatandaşlığı vatandaşlık bağlamında ele almış olmaları son derece değerlidir. Kaya ve Kaya’nın (2014) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmasında da öğretmen adaylarının, dijital vatandaşlığı tanımlarken dijital ortamda haklarını öğrenme, devletle ilgili işlerini teknoloji ile yapma ve normal hayattaki işlerini teknoloji kullanarak çözen birey şeklinde ifade etmiş olmaları bakımından çalışmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Dijital vatandaşlık boyutları çerçevesinde, iletişim, sağlık, okuryazarlık, erişim, ticaret ve hak ve sorumluluklar boyutları kapsamında çeşitli çevrim içi davranışların (e-bankacılık işlemler, e-devlet işlemleri, MHRS, e-posta vb.) gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında dijital vatandaşlığın hukuk, etik, katılım ve güvenlik boyutları kapsamında çevrimiçi davranışların gerçekleştirilmediğine ulaşılmıştır. Bunun nedeni katılımcıların dijital uygulamalar ve hizmetlerle elde ettikleri deneyimler veya yaşantılar olabilir. Dijital vatandaşlık boyutları ile ilgili geliştirilen ölçek çalışmalarında, tüm boyutlar çerçevesinde faktörel yapıya ulaşamaması bu bulguyu desteklemektedir (Kaya ve Kaya, 2014; Som Vural, 2016; Kocadağ, 2012). Ayrıca e-hizmet veya e-uygulamaların kullanım nedenlerinin dijital iletişim, dijital erişim veya dijital hak ve sorumluluklar boyutlarıyla ilişkilendirilmesi de her boyuta ilişkin yaşantıya sahip olunmadığını doğrulamaktadır. Kaya ve Kaya’nın (2014) çalışmasında da öğretmen adaylarının dijital teknolojileri çevrimiçi alışveriş, bankacılık işlemleri ve e-posta amacıyla kullandıklarını tespit etmiş olup, bu açıdan çalışmamızdan çıkan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Dijital vatandaşlık, öğretim programları içerisinde sosyal bilimler, teknik bilimler ve fen bilimleri ile ilişkilendirilmiştir. Bunun nedeni öğretim programlarını değerlendirirken, dijital vatandaşlığın yapmış oldukları tanımların dışında sadece teknoloji kullanım bilgi ve becerileri bağlamında ele alınması olabilir. Sosyal bilgiler ile dijital vatandaşlık kavramı arasında vatandaşlık sorumluluğu, sosyal bilgilerin aktüelliği arasında ilişki kurulmuştur. Sosyal bilgilere ait öğrenme alanları içerisindeyse ağırlıklı olarak bilim, teknoloji ve toplum ile insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanlarıyla dijital vatandaşlık arasında bağlantı kurulmuştur. Öğrenme alanlarıyla dijital vatandaşlık arasındaki ilişkinin nedenini açıklayamamaları, sosyal bilgiler öğretim programını yeterince bilmemeleri ve öğrenme alanlarının içinde hangi tür bilgi, beceri ve kavramların verilmesi gerektiğinin ayrımını yapamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Vatandaşlık hak ve sorumlulukları bağlamında dijital teknolojilerin nasıl kullanılabileceği konusunda farkındalık eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerle bireylerin teknoloji kullanım becerisi yanında, bu becerileri vatandaşlık hak ve görevlerinde işe koşmaları sağlanabilir.
- Dijital vatandaşlığın dijital hukuk, dijital etik, dijital güvenlik ve dijital katılım boyutlarına ilişkin çeşitli örneklerle bireylerin dijital vatandaşlık yaşantıları desteklenebilir. Bu hususta vatandaşlık bilgisi dersinden yararlanılabilir.
- Bu çalışmada katılımcıların dijital vatandaşlıkla ilgili bakış açılarını niteleyen görüşler irdelenmiş olup, dijital vatandaşlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi nicel verilerle desteklenebilir.

Kaynakça

- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Elçi, A. C. ve Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613. doi:10.14687/jhs.v13i2.3838.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Turkish Studies*, 11(21), 125-144.
- Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 60, p. 1-15, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7220>
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. ve Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Kim, M. & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171.
- Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. (2005). *Internet literacy among children and young people*, United Kingdom: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications
- Marshall T. H & Bottomore, T (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*. A. Kaya (Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Mossberger, K. (2009). Toward digital citizenship addressing inequality in the information age, *Handbook of Internet Politics*, Andrew Chadwick, Philip N. Howard (Ed.), Routledge, USA.

- Ribble, M. (2009). *Raising a digital child: A digital citizenship handbook for parents*, Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım öz yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ulutaş, E. (2014). Türkiye’de vatandaşlık ve anayasal süreç. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1), 73-102.
- Vizenor, K. V. (2013). *Binary lives: digital citizenship and disability participation in a user content created virtual world*.unpublished doctoral dissertation, University at Buffalo, New York.
- Yang, H. H. & Chen, P. (2010). Exploring teachers beliefs about digital citizenship and responsibility. *In Technological Developments in Networking, Education and Automation* (pp. 49-54). Springer, Dordrecht.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli Ve Scriven'in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

Kader DEMİRCİ

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

kaderdemirci4@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın temel amacı 2018 yılında güncellenen 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven'in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” uygulanan öğrencilerde, programın kazanımlarının gerçekleşme düzeyi nedir?
2. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”nın
 - a) Amaç ve kazanımlar
 - b) İçerik
 - c) Öğrenme-öğretme durumları
 - d) Ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” ile öğrencilerin ulaştığı yan ürünler nelerdir?

Araştırmada izlenen yöntem, nitel ve nicel verilerin elde edildiği karma yöntemdir. Nicel yöntemde deneysel model kullanılmıştır, deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen uygulanmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleriyle, program betimlenmiştir. Öğrencilere yönelik hazırlanan eriş testinin soruları Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına göre hazırlanmıştır. 20 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sorularının çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan eriş testinin çözümlenmesi için ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Buna göre sontest puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmede en çok vurgulanan ise sosyal bilgiler programının yoğun olduğu, kazanımların sayıca fazla olduğu ve kazanımların seviyelerinin öğrencilerin seviyesine uymadığı, sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğu, konuların soyut olduğu ve ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin yetersiz olduğudur. Sosyal bilgiler dersinin çok fazla alandan oluşmasını hem avantaj hem de dezavantaj olarak görmektedirler. Öğretmenler Sosyal bilgiler dersinin kapsamının daraltılmasını ya da sosyal bilgiler dersine ayrılan süresinin artırılmasını önermektedirler.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Program değerlendirme

Evaluation Of 5th Grade Social Studies Curriculum According To Tyler's Goal-Based Evaluation Model And Scriven's Goal-Independent Evaluation Model

Kader DEMİRCİ

Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey

kaderdemirci4@gmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate the 5th grade Social Studies Curriculum which was updated in 2018 according to Tyler's Target Based Evaluation Model and Scriven's Target Independent Evaluation Model. For this purpose, the following questions were sought:

- 1. What is the level of realization of the program gains in the students who apply 5. Primary School 5th Grade Social Studies Curriculum?*
- 2. In Primary School 5th Grade Social Studies Curriculum*
 - a) Objectives and achievements*
 - b) Content*
 - c) Learning-teaching situations*
 - d) What are the opinions of teachers about the assessment and evaluation elements?*
- 3. What are the by-products that students reach through the "Primary School 5th Grade Social Studies Curriculum?"*

The method followed in the research is a mixed method in which qualitative and quantitative data are obtained. Experimental model was used in the quantitative method, one group pretest-posttest pattern was applied. Social studies teachers were interviewed to collect qualitative data. For this purpose, semi-structured interview form was used. With the views of teachers, the program is described. The questions of the achievement test prepared for the students were prepared according to the field of Active Citizenship learning. 20 multiple choice questions were prepared. Content analysis method was used to solve interview questions. In order to analyze the achievement test applied to students, t-test was used for related samples. Accordingly, posttest scores were found to be higher. The most emphasized in the interview is that the social studies program is intense, the gains are high and the levels of the gains do not match the level of the students, the time allocated to the social studies course is insufficient, the subjects are abstract and the questions and activities in the textbooks are insufficient. They see that social studies course consists of many areas as both advantages and disadvantages. Teachers suggest that the scope of the social studies course should be narrowed or the duration of the social studies course should be increased.

Keywords: Social studies, Program evaluation

Giriş

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve ayrıştırılmalarının (analizlerinin) bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsar. Sosyal Bilgilere çeşitli sosyal bilim dallarından özet olarak seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre sadeleştirilmiş konuları kapsayan ve ilköğretim bölümlerinde okutulan dersin adıdır, denilebilir (Öztürk, 2006).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı öğrenme alanları şeklinde hazırlanmıştır. Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar: Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar'dır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi sarmal bir yapıyla ve geniş alanlar tasarımı ile hazırlanmıştır. Öğrenme alanlarında kademeler arasında ilişki bulunmaktadır. Kademeler arasında öğrenme alanlarının isimleri aynıdır fakat bilginin derinliği artmaktadır. Bütünleşme ilkesi açısından sosyal bilgiler, farklı disiplinlerle ilişki kurulabilecek bir programdır. Yatay eklemleme çok az düzeyde mevcuttur. Çünkü sosyal bilgilerin her bir öğrenme alanı farklı konuları ele almaktadır. Bir öğrenme alanının kendi içinde ardışıklığı söz konusudur. Sosyal bilgilerin her bir öğrenme alanı ardışıklık ilkelerine göre ilerlemektedir. Sosyal bilgiler programı günlük yaşama transfer edilebilir şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri

SINIFLAR	4. SINIF			5. SINIF			6. SINIF			7. SINIF		
ÖĞRENME ALANI	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati
BİREY VE TOPLUM	5	11,1	12	4	13	14	5	11,1	12	4	11,1	12
KÜLTÜR VE MİRAS	4	13	14	5	16,6	18	5	20,4	22	5	27,8	30
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	6	18,5	20	5	16,6	18	4	13	14	4	13,9	15
BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	5	14,8	16	5	13	14	4	11,1	12	4	11,1	12
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	5	16,6	18	6	16,6	18	6	16,6	18	6	13,9	15
ETKİN VATANDAŞLIK	4	13	14	4	11,1	12	6	14,8	16	4	11,1	12
KÜRESEL BAĞLANTILAR	4	13	14	4	13	14	4	13	14	4	11,1	12
TOPLAM	33	100	108	33	100	108	34	100	108	31	100	108

Her öğrenme alanında yer alan kazanımlar, sosyal bilgiler dersinin özel hedefleriyle ilişkilidir. Bu kazanımlarda nelerin öğretileceği yani içeriği hakkında kazanımın altında kısa açıklamalar verilerek belirtilmiştir. Kazanımların nasıl öğretileceği konusunda yani yöntem-teknik boyutuna bilgi verilmemiştir. Öğretmene bırakılmıştır. Kazanımların kazandırılma düzeyi hakkında yani ölçme değerlendirme boyutunda ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmemiştir. Psikomotor ve duyuşsal özelliklerinde ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır(MEB,2018).

2017 Programından farklı olarak, 2018 öğretim programı tanıtılırken başta Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları başlığı bulunmaktadır. Öğretim programlarının amaçlarına yer verilmiştir. Değerler kısmında kök değerlere vurgu yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümü tanıma, biçimlendirme ve ürün değerlendirme olarak ayrılmamıştır; genel olarak maddeler halinde neler yapılacağı açıklanmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçlarından bahsedilmemiştir. Burada psikomotor ve duyuşsal ölçümlerin yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Yine 2017 programından farklı olarak Rehberlik başlığı yerine Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları başlığı kullanılmıştır ve gelişim ilkelerine değinilmiştir. Farklılık olarak oluşturulan 2018 programının ihtiyaç analizi kısmına yer verilmiştir ve program oluşturulurken nelerin göz önünde bulundurulduğu ve nelerin incelendiğine yer verilmiştir (MEB,2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında dikkat edilecek husus sayısı 11’den 10’a düşürülmüştür. Farklılık olarak beceriler bölümüne Hukuk okuryazarlığı eklenmiştir. 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının sayısında 2017 programına göre bir azalma olmuştur kazanım sayısı 34’ten 33’ e indirilmiştir. Süre ve ders saatinde bir değişiklik yapılmamıştır (MEB,2018).

Aynı zamanda kazanımların ifadelerinde değişiklik olmuştur. Kültür ve Miras öğrenme alanında 2017’de kadim uygarlıklar kavramına yer verilirken 2018 programında Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları kavramı yer almıştır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır. Kazanımın sırası değiştirilmiştir, ilk sıraya alınmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında 2017 programında yer alan “SB.5.5.1. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.” kazanımı “SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.” şeklinde değiştirilmiştir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında “SB.5.6.4. Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.” kazanımı 2018 programında “SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına

değer verir.” şeklinde değiştirilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanının kazanım sayısı beşten dörde düşürülmüştür. 2017 programında yer alan “SB.5.7.5. Toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler önerir.” kazanımı 2018 programında yer almamıştır(MEB,2018).

Alanyazın tarandığında araştırma problemiyle ilgili yapılmış çalışmalardan biri Tetik ve Arslan’ın (2013) yapmış oldukları “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Kazanımlarının Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi “ çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim sosyal bilgiler programı kazanımlarına ulaşılma düzeyini belirlemektir. Bu çalışmada aynı zamanda programın öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinde anlamlı bir katkı sağlayıp sağlamadığı; anlamlı bir artış meydana gelmişse ne düzeyde etkiye sahip olduğu da incelenmiştir (Tetik ve Arslan, 2013).

Çıdaçı ve Tangülü’nün(2014) yapmış oldukları Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Giren Branş Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar adlı çalışmada öğretmenlerin; yeni eğitim sisteminin uygulanmaya başlamasından sonra 5. sınıf öğrencileri ile sınıf yönetimi konusunda, öğrenme-öğretme süreci konusunda, rehberlik konusunda, ölçme-değerlendirme ve hazırbulunuşluk düzeyleri konusunda birçok problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kop ve Katılmış(2016) ise 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda tavsiye edilen tarih disiplinine ait kavramların kazandırılma düzeyini araştırmışlardır. Analiz sonucunda ulaşılan bilgilere göre, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tarihi kavramların kazandırılma düzeyi beklenenin/istenilenin oldukça altında kalmış olduğu bulunmuştur. Öneri olarak, yapılacak olan bir başka araştırma ile kavramların istenilen düzeye kazandırılmamasının sebepleri araştırılmalı ve yapılan araştırma sonuçlarına göre gerekli önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.(Kop ve Katılmış, 2016).

Şahin ve Uslu (2017) ise, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumlarına etkisinin, cinsiyete göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini incelemişlerdir (Şahin ve Uslu, 2017).

Yapılan alanyazın taraması sonrasında, güncellenen 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programıyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. 2018 yılında değişen ve güncellenen 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını öğretmenler ve öğrenciler açısından değerlendirerek yapılan güncellenmenin etkililiğini ortaya koymak, öğrencilerin zorlandığı ve kolayca öğrenebildiği konular üzerine tartışmak, öğretmenlerin görüşlerine yer vermek bu çalışmayı farklı kılmaktadır. Seçilen programın öğretmenler ile öğrencilerin gözünden betimlenecek ve değerlendirilecek olması çalışmayı değerli kılmaktadır.

Bu çalışmada 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını değerlendirmek için Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven’in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli bir arada kullanılmıştır. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme modelinin merkezinde hedefler vardır. Değerlendirmede, hangi hedeflere ulaşıldığına bakılır. Ulaşılamayan hedeflere neden ulaşamadığını anlamak için hedef ve öğrenme yaşantılarına bakılır. Bu modelin kullanılmasının gerekçesi, hedeflerin ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğine bakmaktır. Hedeflerin gerçekleşme veya gerçekleşmeme nedenlerini belirlemektir. Scriven’in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli’nde ise değerlendirici, program hedefleri ile ilgili hiçbir bilgi ile ilgilenmez, program yöneticileri ile hedefler üzerine tartışmaz, öneri geliştirmez yalnızca gözlenen çıktılar ile katılımcıların beklentilerini karşılaştırır.” (Yüksel,2010). Bu modelin kullanılmasının nedeni ise hedeflerden ziyade süreçte neler gerçekleşmekte, neler öğrenilmekte, yan ürünler var mı bunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Her iki model bir arada kullanılarak tümel bir araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı 2018 yılında güncellenen 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven’in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli’ne göre değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” uygulanan öğrencilerde, programın kazanımlarının gerçekleşme düzeyi nedir?
2. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”nın
 - a) Amaç ve kazanımlar
 - b) İçerik
 - c) Öğrenme-öğretme durumları
 - d) Ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” ile öğrencilerin ulaştığı yan ürünler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi için karma yöntem esas alınarak hazırlanmıştır. Creswell (2012,sy.535) karma yöntemin, bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışma ya da bir dizi çalışmada nitel ve nicel yöntemin veri toplama ve analiz için işlenmesi olduğunu belirtmiştir. Temel varsayım, araştırma problemi ve sorusunu daha iyi anlayabilmek için nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanılmasıdır. Verilerin toplanması bakımından izlenen yöntem, nitel ve nicel verilerin elde edildiği karma yöntemidir. Nicel yöntemde deneysel model kullanılmıştır, deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen uygulanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desen tek faktörlü grupları içi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın(O_1-O_2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Şekil. Tek grup öntest-sontest desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Erişi testi	Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı'nın İşlenmesi	Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Erişi testi

Nitel verileri toplamak amacıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmen görüşleriyle, program betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinin Harran ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve bu sınıf düzeyinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay

olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır(Yıldırım ve Şimşek,2013). Araştırmacının sahip olduğu zaman kısıtlılığı nedeniyle böyle bir örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Araştırmaya, seçilen okulların sosyal bilgiler öğretmenleri katılmıştır. Buna göre Harran Ortaokulundan bir öğretmen, Süleymanşah İmam Hatip Ortaokulu'ndan bir öğretmen ve Cumhuriyet Ortaokulunda iki öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ikisi kadın ikisi erkektir ve hepsi eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunudur. Öğretmenler lisanüstü eğitim yapmamaktadırlar. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi kadrolu üçü sözleşmelidir. Kadrolu öğretmenin mesleki kıdemi 6/2'dir.

Çalışmanın yapıldığı üç okul ilçe merkezinde bulunmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olması ve ilçe merkezinde yer almaları nedeniyle bu okullar seçilmiştir. Sosyoekonomik açıdan bir farklılık görülmemekle birlikte her okul bölgesini yansıtmaktadır. Buna göre sosyoekonomik yapının da çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerle görüşme yapılmıştır, bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili görüşme formu (EK-1)'de verilmiştir. Öğrencilere ise Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili erişim testi uygulanmıştır. İlgili erişim testi (EK-2)'de verilmiştir.

Görüşme formunda yer alacak soruları oluşturmak için ilk olarak Scriven'in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli göz önünde bulundurulmuştur. Hedeften bağımsız olarak sınıfta neler gerçekleştirilmekte, öğretmen programı nasıl algılamakta, program sınıfta nasıl gerçekleştirilmekte bunlara cevap bulabilmek için görüşme yapılması planlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı göz önünde bulundurularak alan yazın taraması ve uzman görüşlerine (eğitim programları ve öğretim uzmanı, sosyal bilgiler öğretmenleri) göre görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formunun Ankara'da özel bir ortaokulda çalışan dört sosyal bilgiler öğretmeniyle denemesi yapılmıştır. Gelen cevaplar doğrultusunda soruların daha anlaşılır olması için ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak yeni sorular eklenmiştir. Yapılan değişiklikler konusunda program değerlendirme uzmanına danışılmıştır. Program değerlendirme uzmanının gerekli düzeltmeleri ile görüşme soruları son halini almıştır.

Öğrencilere yönelik hazırlanan erişim testinin soruları Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına göre hazırlanmıştır. 20 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Her bir soru beş puan değerinde olup toplam 100 puan olacak şekilde hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının tüm kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Her kazanıma yönelik en az dört en fazla beş tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan testin pilot uygulaması Ankara ilinde bulunan özel bir okulda okuyan 60 6.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Deneme sonrasında soruların düzeyinin öğrencilerin düzeyine göre olduğu görülmüştür ve test son halini almıştır. Öğrencilere uygulanan erişim testi test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Buna göre testin güvenirlik katsayısı 0,72 olduğu bulunmuştur. Testin geçerliği ise 0.84'tür.

Verilerin Toplanması

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma izninin çıkmasıyla birlikte tek seferde uygulanmıştır. Uygulama esnasında ilk olarak öğretmenler formda istenen demografik bilgileri doldurmuşlardır. Sonrasında ses kayıt cihazı ile verilerin kaydedilmesini sözel olarak onaylamışlardır. Ardından görüşme, formda yer alan sorular ekseninde yapılmıştır. 5.sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Etkin Vatandaşlık erişim testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Öntest Etkin

Vatandaşlık öğrenme alanına geçilmeden önce uygulanmıştır. Sontest ise Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının tamamlanmasıyla uygulanmıştır. Seçilen okullardaki 5.sınıf öğrencilerinin tamamına yönelik öntest ve sontest uygulanmıştır. Öğrenciler, hazırlanan soruları okuyup ilgili olduğunu düşündükleri cevabı işaretleme yaparak belirtmişlerdir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşme sorularının çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan erişim testinin çözümlenmesi için ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Berelson, “iletişimin yazılı/açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği” (Tavşancıl-Aslan, 2001: 17; akt. Yüksel,2019), Holsti ve Stone ise içerik analizini “bir metinde özelleştirilmiş karakteristiklerin nesnel ve dizgeli olarak kimlikleştirilmesinden çıkarımlarda bulunma” olarak tanımlamışlardır (Aziz, 1994: 119; akt. Yüksel,2019).

İçerik analizinin temel amacı, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir. İçerik analizi; metodolojik araç ve teknikler bütünü, kontrollü yorum yapma, nesnel, sistematik ve nicel yollardan betimleme, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl-Aslan, 2001: 21-22;akt. Yüksel,2019).

İçerik analizi/çözümlemesi, iletilerin açık, aşıkır içeriğinin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek amacıyla kullanılmaktadır. Anlamlandırmanın düz anlamsal düzeyini çözümler. Bir iletişim sisteminden seçilen birimlerin belirlenmesi ve sayılması biçimde uygulanır. Sayılacak birimler, araştırmacının incelemek istediği her şey olabilir: tek ölçüt bu birimlerin kolayca tanımlanabilir olmaları ve istatistiksel çözümleme yöntemleri açısından geçerli olabilmeleri için yeterli sıklıkta metinde yer almalarıdır (Fiske, 1996: 176;akt. Yüksel,2019).

İçerik çözümlemesinde veri, belirli bir amaç için belirli simgelerle, belirli kanallarda yer alır ve bilgi kaynağı ile simgesel biçimi arasında bir köprüdür. Bu durumuyla verilerin gerçek dünyayı simgelerle temsil eden bir özelliği vardır (Aziz, 1994: 122;akt. Yüksel,2019).

Alan Wurtzel, çözümlemenin altı evresi olduğunu belirtir:

- Araştırma nesnelerini ya da hipotezlerini geliştirmek,
- Analiz birimlerini kurmak,
- İçerik kategorilerini belirlemek ve tanımlamak,
- Örneği (örnekleme) seçmek,
- Kodlama ve güvenilirlik evresi,
- Bulguları çözümlemek ve değerlendirmek (Güngör, Binark, 1993:126;akt. Yüksel,2019),

İçerik analizinde dikkate alınması gereken üç nokta vardır (Tavşancıl-Aslan, 2001: 47;akt. Yüksel,2019):

1. Kodlayıcılar arasında analizin tutarlı olması önemlidir. Farklı kodlayıcılar aynı sonucu üretebilmelidir. Eğer analiz birimleri dikkatlice tanımlanmışsa ve eğer kodlayıcılar uygun bir şekilde eğitilmişse kodlayıcılar arası güvenilirlik yeterince yüksek olacaktır.

2. Seçilen malzemenin temsil gücünün bu çabalara değecek kadar yüksek olması gerekir. Bu anlamda iyi bir örnekleme yöntemine karar vermek önemlidir.

3. Kategori ve birimlerin çalışmanın soru/hipotezleriyle ilgili olması gerekir. Araştırma, problemin tanımlanması, araştırma amacının ve buna uygun soru/hipotezlerin oluşturulması ile başlar. Araştırmacı konuya ilişkin varsayımları bilmelidir. Probleme ve amaca uygun örneklemi belirleyebilmeli, birim ve kategorileri saptayabilmelidir (Tavşancıl-Aslan, 2001: 47;akt. Yüksel,2019).

Öğrencilere uygulanan eriş testinin analizinde ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan(birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır(Büyüköztürk,2014). İlişkili örneklem için t testinin uygulanabilmesi için şu koşulların ya da varsayımların karşılanmasına bağlıdır:

a) Bağımlı değişkene ait puanlar(ölçümler) en az aralık ölçeğindedir,

b) İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım gösterir.

Aynı deneklerin bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk vd.,2014).

Bulgular

Birinci alt amaç : İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” uygulanan öğrencilerde, programın kazanımlarının gerçekleşme düzeyi nedir?

Bu amaç için 5.sınıf öğrencilerine öntest-sontest uygulanmıştır. Testlerin betimsel verileri aşağıdaki tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları

	N	Ranj	Minimum Değer	Maksimum değer	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	109	75	15	90	46,93	17,859	,244	-,718
Sontest	109	65	25	90	57,20	13,751	,276	-,207

Tablo 1 incelendiğinde testi cevaplayan öğrenci sayısı 109’dur. Öntest ve sontestin ranjı(90-15=75)oldukça geniştir. Öntestte minimum değer 15, maksimum değer 90’dır. Sontestin minimum değeri 25, maksimum değeri 90’dır.Öntestin ortalaması 46,93, sontestin ortalaması 57,20’dır. Öntestin standart sapması sontestin standart sapmasından daha yüksektir.

Mevcut çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için Basıklık ve Çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değeri öntest için .244 sontest için .276’dır. Basıklık değeri ise öntest için -.718 sontest için -.207’dir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir(Tabachnick and Fidell,2013).

Normallik sağlandıktan sonra öntest ve sontest için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Öntest ve sonteste ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öntest ve Sontest Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Ss	T	P
Öntest - sontest	109	-10,275	12,301	-8.721	.000

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan 109 öğrenci bulunmaktadır. Tabloya göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.($p<.05$) Öntest puan ortalamasından sontest puan ortalaması çıkartıldığında iki testin ortalaması -10.275 bulunmuştur. Buna göre sontestin puan ortalamasının daha yüksek olduğunu görülmektedir. Anlamlı farklılık sontest lehinedir. Öğrencilerin Etkin vatandaşlık konusunu öğrendikten sonra sontest puanlarında artış gözlenmiştir. Öntest ve sontestin birbiriyle ilişkisine bakıldığında korelasyonun .726 olduğu görülmüştür.

Öntest ve sontestin sonuçları incelenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda Sosyal bilgiler öğretmenleriyle de Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı hakkında görüşme yapılmıştır. Bundan sonra görüşmenin sonuçlarına değinilecektir.

Programın Felsefesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö1:”Felsefesi olarak önceden şu şekilde tanımlaması yapıliyordu: Tarih,coğrafya ve vatandaşlık ekseninde diğer sosyal bilimleri de içeren bilgiler bütünü diye söylenmekteydi. Fakat şuan daha da bir genişletildi gibi ama kapsamda da daralma var yani çok fazla alanla muhattap oluyoruz. Fakat hepsinden azar azar muhattap ediyoruz. Hiçbirinde de tam olmuyor.”

Öğretmen programın felsefesi yerine sosyal bilgilerin tanımını vermiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler programın felsefesi hakkında görüş belirtmemişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulama Esaslarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö4:”Bana göre sosyal bilgiler dersi soyut kalıyor özellikle beşinci sınıflarda. Kavramlar özellikle Harran’da çalıştığımız için ikinci bir dil oluyor yani Türkçe onların anadili değil. Anadili olmadığı için kavramları kavrayabilmek için yoğun bir çaba sarf ediyoruz. Orada zorlanıyorum. Zaman da kısıtlı olduğu için üç saat diyor. Bir etkinlik yapma şansımız olmuyor. Kavramları somutlaştırmak için zamanımız olmuyor. Zaman fazla olsa somutlaştırabilirsin, etkinlik yapabilirsin, canlandırabilirsin.”

Ö2:”Mesela kitapta Truva’yı anlatıyor. Ama mesela Göbeklitepe Şanlıurfa’da. Dünya tarihini değiştiren bir şey ama çocukları oraya götüremiyoruz. Sıkıntı hem de imkan yok. Bölge olarak da biz birçok tarihi şeye sahibiz ama çocuklara hiçbir yeri gezdiremiyoruz. Müze olsun başka bir şey olsun. Çocuklara uygulamalı anlatırsanız emin olun ki çocukların kafasından çıkmıyor. Hocamın dediği gibi hepsi soyut. Anlatıyorsun böyle bakıyorlar yani.”

Ö1: “Birincisi sosyal bilgiler programı tamamen teorik. Yani daha doğrusu bizden pratik istiyor fakat sistem teorik olarak işliyor. Herhangi bir pratiğe dökmek gibi bir şansımız yok. Aynı Türkiye’deki fen bilgisi derslerinde herhangi bir materyal ya da işte deney yapabilecek bir ortam olmadığı gibi sosyal bilgilerde de toplum bir deney alanı ama ya da işte kültürel zenginliklerimiz, tarihimiz, coğrafi alanlar fakat biz bu deney alanının içerisine müdahil olamıyoruz. Burada ders saatimizin azlığı da etkilidir. Bürokratik engeller de etkilidir. Maddi kaynaklar da etkilidir. Sürekli gez zaten mümkün değildir ama biz biliyoruz ki eskiden sosyal bilgiler programının kılavuz kitapları vardı. Kılavuz kitaplarda yazardı. Üç şeyden bir tanesi müzeyi gezdir, bunu göster şunu göster. Hâlbuki böyle bir şey imkansız. Bulunduğun ülkenin konumu bile buna uygun değil. Program çok soyut ve teorikte kalıyor. Pratiğe geçirmekte çok zorlanıyoruz. Anlatıyoruz ya da görsellerle gösterebilirsek o da ne kadar aklında kalırsa ama tabi alsak götürsek peribacalarına, peribacalarını göstersek çocuğun aklında ömür boyu çıkmayacak bir kalıp bilgi.”

Ö4: “Ya da gidip götüremiyorsak bir gezi alanına götüremiyorsak bir atölye olsa sosyal bilgiler atölyesi olsa orada peribacalarının küçük minyatürünü oluşturabilecek malzememiz olsa, imkanlarımız olsa tabi ki yapılabilir. Peribacalarını gezmesek de olur ama minyatürünü oluşturabilmemiz lazım. Çocuklar ona dokunabilmeli. Hissedebilmeli. Sosyal bilgiler hani gerçekten somutlaştırılmadan olmuyor. Çünkü sürekli kavram var.”

Ö1:” Yedi ünite, yedi farklı branş yediden fazla branş bazılarını iç içe geçirmişler. Yani başlıyoruz tarihten hemen bir sonraki ünite coğrafya bir sonraki ünite ekonomi derken yani bütünlük de yok.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler alanına özgü uygulamaların yapılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bürokratik işlemlerin fazla olması, konuların soyut olması ve yeterli zamanın ayrılmaması nedeniyle birçok uygulamanın yapılamadığını belirtmektedirler.

Programda Yer Alan Beceri, Değerlere Ve Bunların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ö1:” Bakanlığın yayınlamış olduğu yıl boyuncaki bütün değerler tamamı sosyal bilgiler dersiyle alakalıdır.”

Ö4:”Mesela vatanseverlik değerleri vardı. Biz de o ay içerisinde o değerleri verdik. Vermeye çalıştık. Slaytlar olsun, videolar olsun veya diğer bazı öğretmenlerin de hazırlamış olduğu videolar vardı. Ya da ders esnasında, derse girerken birazcık hatırlatmaya çalışmak, davranışlarıyla en azından onları yönlendirmeye çalışmak tabi ki veriyoruz. Zaten hepsi sosyal bilgilerin konuları olduğu için.”

Ö3:”Girişimcilik var, vatanseverlik, temizlik var. Biz bunları konular içerisinde zaten geçiriyoruz. Bizim Harran’da temizlik problemi var. Bunu zaten ders olarak değil de insani görev olarak çocuklara vermeye çalışıyoruz. Ellerini yıkaması, dişlerini fırçalaması konusunda. Zaten bütün değerler de sosyal bilgilerden oluşmuş. Sekiz tane değer var. Hepsini zaten sosyal bilgiler dersi içinde, konular içinde vermeye çalışıyoruz. Mesela sosyallik, girişimcilik, vatanseverlik, bayrak sevgisini onlara vermeye çalışıyoruz.”

Ö4:”E-ticaretin zararları-yararları, güvenli olan sitelerin verilmesi, hangilerinden alınması gerekiyor bunları da zaten bizim konularımız olduğu için hem de zaman zaman veriyoruz bunları. Anadilde iletişim zaten ikinci bir dilleri olduğu için Türkçe açıkça söylemek gerekiyorsa yabancı dil oluyor. Türkçeyi bir şekilde kavratmaya çalışıyoruz. Daha düzenli kullanmaları için özen gösteriyoruz. Genel olarak Arapça konuşuyorlar. Dersin ortasında sen ders anlatıyorsun. Bir bakıyorsun sınıf arkada bir kopmaya başlıyor. Herkes Arapça bir şeyler söylüyor. Tabi biz de anlamadığımız için biz de bak Türkçede güzel bir dil. Kendi resmi dilimiz. Ortak dilimiz. Bunu konuşabilmeniz gerekiyor. Sürekli o telkinlerde bulunabiliyoruz. Her konuyu işlerken Türkçeyi düzgün kullanmalarına özen gösteriyorum. Birbirlerine saygı konularına dikkat etmelerini sağlıyorum. İletişime önem gösteriyorum. Yani derslerimizde değer ve becerilere yer veriyoruz.”

Ö1: “Yıllık planda kazanımlarla değer ilişkisi var zaten. Yıllık planda bu belirtiliyor. Hangi kazanım hangi değere denk geldiği belirtiliyor. Günlük planlarda daha farklı uygulamalar yapılabilir.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde programda yer alan beceri ve değerlerin tamamının sosyal bilgiler dersi konularıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler değer ve becerilerin konularla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Programda yer almayan temizlik gibi özbakım becerisini de vermeye çalıştıkları görülmektedir. Harran Bölgesi’nde yetkinlik olarak anadilde iletişime çok önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere kazanımların düzeye uygunluğu, konu alanına uygunluğu, yaşamla ilişkili olması, birbiriyle ilişkili olması ile ilgili alt sorular sorulmuştur.

Ö3:”Sosyal bilgiler dersi çok kapsamlı. Müfredat çok ağır. Kazanımlar çok fazla. Beşinci sınıf konuları soyut. Bayrak sevgisi ya da bu bilim teknoloji toplum kolay ama coğrafi konuları anlamakta sıkıntıları var. Harran’da hiç dağ görmemişler. Harran’dan dışarı çıkmıyorlar. O yüzden onlara dağları öğretirken akıllı tahtadan dağ fotoğrafları gösteriyoruz.Tanımını verdiğimizde tepki vermiyorlar ama akıllı tahtadan fotoğraflarını gösteriyoruz ne kadar büyük diyor örneğin. Kazanım çok fazla yoğun. Kazanımlar çocukların düzeyine uygun değil. Bizim burada okuma sıkıntısı var. Beşinci sınıf olsa bile okuyamayan yazamayan öğrencilerimiz var. İlk önce ben onlara biraz okuma yaptırmaya çalışıyorum. Okumaları düzelsin ve anlama bilgileri de artsın diye. Ama müfredat ve kazanım çok yoğun. Çoğu konuyu anlamadan geçiriyoruz aslında.”

Ö4:”Kesinlikle soyut kalıyor. Dil probleminde dolayı da burada çok soyut kalıyor.”

Ö1:”Başka yerlerde de aynı. Müfredat yoğunsa yoğun. Mesela hep analiz eder mantığı var kazanımlarda ama analiz etmiyor işte. Öğrenciler o seviyede değil daha. Analiz yok zaten.”

Ö4:”Yoğun olduğu için de öğrencilerin ilgisini çekmiyor. İlgisini çekmesi için biz neler neler yapıyoruz. Sosyal bilgiler gündelik hayatımıza ilişkin. En azından nasıl giyineceğimizi öğreniriz. Basite indirgemeye çalışıyoruz. Hayatı öğrenirsiniz diyoruz ama gerçekten soyut kalıyor.”

Ö1:”Konuyla kazanım birbirleriyle uyumlu ama uygulanmasında problem var. Kazanımın hayata geçirilmesinde sorunlar var, gerçekten kazanımlar verilebiliyor mu? Kazanım konularla ilişkili ama onu uygulamaya koymada sıkıntılarımız var.”

Ö2:”Kazanımların günlük yaşamla bağlantısını kurabiliyoruz. Örneğin seçim en basit örnek. Seçim zamanı özellikle demokrasi konusunu işliyoruz. Çok güzel örnek oluyordu. Sosyal bilgilerin bütün konuları günlük yaşama aktarılabilir.”

Ö1:” Sosyal bilgiler günlük yaşama aktarılabilir tek ders bence. Zaten doğrudan toplumla ilgili. Tarih konularında biraz geçmiş günü aktarmak biraz zor da ama sosyoloji,sosyal psikoloji,coğrafya, kültür alanlarına baktığımızda bunları aktarmak çok kolay zaten. Örneklerimiz zaten hep toplumun içinden.“

Ö3:”Kazanımların düzeyine baktığımızda analiz eder, ilişkilendirir diyor ama biz orada öğrenciden onu ezberlemesini bekliyoruz. Sınavda da kağıda geçirmesini istiyoruz. Tarih konularını analiz edemiyor ama örneğin günlük yaşama yakın konuları inceleyebiliyor. Biraz ezbere dayalı oluyor aslında. Sınavda da ezbere olan bilgiyi istiyoruz.”

Ö1:” Müfredatla ulusal sınav sistemi arasında bir uyum yok. Kazanım daha masumken sınavda zor soruyorlar. Üstünkörü geçtiğimiz yerden çok ciddi sorular soruyor. Örneğin kitapta bir cümleyle meridyenler arası dört dakikadır diyor ama sınavda onun hesaplamasını soruyor. Müfredata uyduğumuzda çok eksik kalıyoruz.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersi konularının çok kapsamlı olduğu, kazanımların düzeyinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı ve kazanımların sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler sosyal bilgiler dersini günlük yaşama aktarılabilir tek ders olarak görmektedirler.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere içeriğin bilimselliğe uygunluğu, bilgilerin güncel olması, kolaydan zora sıralanışı, düzeyler arasında ilişki kurulma durumu, yaşamla ilişkili olması gibi alt sorular sorulmuştur.

Ö1:”Sosyal bilgilerde sarmal bir sistem var. Beşten yediye kadar yedi ünite birbirinin aynısıdır zaten. Birey ve Toplum’dan başlayarak Kültür ve Miras diye devam eder. Öğrenme alanları hepsinde aynıdır. Biraz daha genişleyerek devam eder. Sosyal bilgilerin içeriği çok fazla alan olmakla birlikte yine tatmin edicidir.

Kolaydan zora doğru gittiğini biliyoruz. Beş, altı ve yedinci sınıflara baktığımız zaman daha detaylı olduğunu görüyoruz.”

Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin konu alanlarının sıralanmasına ilişkin öğretmenler şu görüşleri dile getirmiştir:

Ö1:” Şu şekilde sıralama var. Diğer dersler gibi düşünmemek lazım. Çoklu bir ders sistemi olduğu için daha çok alan üzerinde bir bölümlendirme yapılmıştır. Yani tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, ekonomi, siyaset, sosyoloji bu alanları bölerek veriyorlar. Bazen şunu diyebiliriz. Ya bu üniteyle bu ünitenin arasında hiçbir ilişki yok evet zaten olması gibi bir şey de beklenemez. Bir yerde Selçuklu Tarihi anlatırken bir yerde Karadeniz’in ikliminden bahsediyoruz. Alakasız mevzular. Fakat sistemin getirisi bu. Ama bence bu kadar çok bölünmüş olması çok iyi değil, alan açısından. Detaya da giremiyoruz, üst düzeyde veremiyoruz, yüzeysel de veremiyoruz.”

Ö4:”Sosyal bilgiler evet sarmal deniliyor da beş, altı ve yedi sınıflar arası sarmal bir şekilde ilerliyor ama belirli bir sınıf için özellikle beşinci sınıf için diyelim konular modüller olarak ayrılmıştır. Aynı sınıf düzeyinde konular arasında sarmallık yok. Beşten yediye kadar kolaydan zora olarak gidiyor fakat beşler belirli bir sınıf düzeyinde düşündüğümüzde kolaydan zora bir durum yok, kesinlikle uygulanmıyor. Çünkü konular modüller şeklinde düzenlenmiştir. Ama aynı öğrenme alanı kendi içinde kolaydan zora ilerlemektedir. Konular günceldir.”

Ö1:” Sosyal bilgiler dersinin zaten güncel olması gerekiyor. Bilgiler güncelleniyor. Bilgilerde yanlışlık meselesine gelirse daha çok basımdan kaynaklanan hatalar mevcut. Alan olarak hata olmaz yanlış bilgi diye bir şey olmaz ancak değiştirilmemiştir. Küresel ısınma oluyor, iklim değişikliği oluyor bu hatalı bilgi değil eski bilgi olabilir. O da güncellik ile ilgili bir meseledir zaten. Ben hata olduğunu düşünmüyorum. Kitabın basımında bir hata olabilir.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrenme alanları kendi içinde kolaydan zora ilerlediği, aynı sınıf düzeyindeki konuların birbirleriyle ilişkisiz olduğu çünkü modüller şeklinde düzenlendiği ama sınıflar arasında sarmal yapıdan dolayı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgilerin güncel olduğu, aynı sınıf düzeyindeki konuların kolaydan zora ilerlemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İçin Hazırlanmış Olan Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle, etkinlikleriyle ve değerlendirme soruları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Ö2:” Ünite sonundaki sorular yetersiz, dışarıdan soru da çekip veremiyoruz, yasak çünkü. Konu iyi ama sorular yetersiz. Konular içerik olarak yeterli.”

Ö4:” Konu anlatım olarak yeterli geliyor , kendimiz de örnekler vererek genişleterek konuyu pekiştirebiliyoruz. Sorularla pekişmiyor, sorular yeterli değil. Dışarıdan soru da veremiyoruz. Konular da sorularla tekrar edilmediği için çocuğun ne kadar anlayıp anlamadığını test edemiyoruz.”

Ö1:” Bu senenin ders kitaplarını daha iyi buluyorum. Bu yılki ders kitapları üzerinde düşünülmüş gibi. Konuların dağılımını biraz daha farklı yapmışlar.”

Ö4:” Ders kitaplarındaki resimler daha güzel. Çocukların ilgisini çekebiliyor. Çocuk resme baktığında biraz konu hakkında bilgi sahibi olabiliyor. Kafasında canlandırabiliyor. Eskiden görsellik daha azdı. Şuan ki kitaplar biraz daha görselliği ön plana çıkarmış bu da iyi olmuş.”

Ö1:”Bilgi kutusu, bunları biliyor musunuz gibi şeyler daha fazla eklenerek o sıkıcılıktan da kurtulmuş.”

Ö3:” Geçen sene etkinlik daha çoktu. Bu sene etkinlik daha az. Bu bir açıdan iyi. Ders saatimiz üç saat. O üç saatte konuyu vermeye çalışıyoruz. Etkinliğin az olması bizim açımızdan daha iyi çünkü konuyu biraz daha yetiştirebiliyorum. Ama etkinliklerin az olması öğrenciler açısından daha kötü, somutlaştıramıyor.”

Ö4:” Ünite soruları güzel, kapsayıcı ama sayı olarak az, yetersiz.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ders kitabının içeriğinin yeterli olduğu ancak etkinliklerin daha az olduğu ve değerlendirme sorularının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda ders kitabındaki görsellerin konuyla ilişkili olduğu ve daha nitelikli olduğu belirtilmiştir. Etkinliklerin az olması nedeniyle öğrencilerin konuları anlamakta ve somutlaştırmakta güçlük yaşadığı belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ders Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere 5.sınıf sosyal bilgiler dersini nasıl planladığı, planda hangi kaynaklardan yararlandığı, belirlediği kazanım ve konuya ayırdığı süre, kullandıkları yöntem-teknikler, kullandıkları araç gereçler (hazır mı, kendisi mi oluşturuyor, öğrenciler mi hazırlıyor)ve etkileşimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Ö1:”Bütün öğretmenler planda bir yerden faydalanır. Yani oturup plan yazmak biraz zor bir iş. Kalıp plan üzerinden yöresel değişiklikler yapmakta yarar var. Ama öteki türlü biraz daha zor tabi. Fakat biz planda öyle yazsa bile gerektiği yerde gerekli değişiklikleri yapabiliyoruz. Konuda İzmir’i anlatıyorsa biz Harran üzerinden Urfa üzerinden örnek veriyoruz. Esnek bir yapı kurmak gerekiyor. Plana sadık kalırsak bu sefer konuyu yetiştiremeyiz. Hatta ben Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi konularının yetiştirdiğini görmedim hiç kimsede.”

Ö4:” Yedi yıldır çalışıyorum ilk defa altıncı sınıf konularını yetiştirdim. Ama beşinci sınıf konuları yetişmiyor. Gereği gibi veriyorsan yetişmez. Çocuk tam anlamıyla kavrasın, üzerinde durayım , somutlaştırayım , pekişsin dediğin zaman yetişiyor.”

Süre, araç gereç, yönteme ilişkin öğretmenler şunları dile getirmiştir:

Ö4:”Coğrafi konuları anlatmaya çalıştığımda araç gereci kendim hazırlamaya çalışıyorum. Paralel ve meridyenleri anlatırken topu kullandım. Topun üzerine paralel ve meridyenler çizdim. Aradaki farkları verdim. Öğrencilerin bana söylediği öğretmenim biz daha önceden bu konuyu işlemiştik (ben tekrar ettim sonradan geldiğim için) ama anlayamamıştık şimdi daha iyi anladık dediler. Elimizde olanak varsa araç gereç hazırlayıp derse götürebiliyoruz. Süreyi de belirtiyoruz yoksa konu dağınık. Zaman gider. Coğrafi konum üç saatte üç saatte toparlamaya çalışırım.”

Ö2:”Mesela kil tabletler yedinci sınıfın konusu bizim bahçe çamur. Çocuklara dedim ki çamurdan yapın çamurdan kare yaptık üzerine kitapta olan işaretleri yazdırdım. Pratik oldu. Onu proje yerine de saydım. Çocuklar için çok anlamlı oldu. Yani en ucuz ve en basiti çamurdu bizim okulda da bol. Öyle bir uygulama yaptık çocuklar daha mutlu oldu.”

Ö4:” Ben de yönetim şekillerini işlerken biriniz kral olun, biriniz din adamı olun, biriniz cumhurbaşkanı olun dedim daha sonra bunlara uygun elbise de giyindiler. O konuyu öyle işledik. Güzel bir etkinlik oldu. Bu şekilde daha iyi anladılar.”

Ö1:” Yöntem-teknik meselesi tabi üniversitedeki anlatıldığı gibi olmuyor. Üniversitede anlatılan yöntem tekniği okullarda uygulamak çok güç. Bir de burada kalabalık sınıflar var. İstasyon tekniği sınıfta bir sene sürer. Çünkü sınıflar çok kalabalık.”

Ö2:” Aynı zamanda çocuklarda dil problemi de var. Çocuk kendini ifade edemiyor. Arapça arkadaşına söylüyor arkadaşı Arapçadan Türkçeye çeviriyor. Türkçe karşılığını bilmediği için sınıfta tercüman kullanıyor. Birçok kelimenin anlamını bilmiyor. O yüzden yöntem tekniği uygulamak çok zor oluyor.”

Ö3:” Her ders beyin fırtınası kullanmaya çalışıyorum. Bu konu hakkında aklınıza gelen her şeyi söyleyebilirsiniz diyorum. Saçma da olur, gülmüyoruz, tepki de vermiyoruz. Tahtaya hepsini yazıyorum. Beyin fırtınası yaptığım zaman anlatım daha etkili oluyor. Biraz daha akıllarına bir şeyler geliyor. Birbirlerinden destek alıyorlar. Yöntem –teknikleri uygulamak çok isterim ama üniversitede anlatılanı ya da kitapta yazılanı gerçek hayata yansıtmak hiç mümkün değil. Konuyu yetiştireceksin, çocukları susturacaksın, doğru vermeye çalışacaksın bir de yöntem- teknik kullanacaksın bunlar çok zor.”

Ö1:” Bu yöntem teknikleri uygulamak bir ders saatini alır. O konuda çok az konu işleyebiliriz. Böyle olunca müfredat geri kalıyor. Her günü böyle yapmaya kalkarsak biz herhalde kitabın beşte birini işleyebiliriz. Bu kadar yoğun bir müfredat varken yöntem-tekniki kullanmak çok güç. Müfredatın ağırlığı azaltılırsa ancak o zaman yöntem teknikleri hayata geçirebiliriz. Öğrencilerin disipline edilmesi, sınıf düzeninin sağlanması, motivasyon vs. bunlar bir kere çok güç. Bunları yapmadan zaten yöntem-teknikleri uygulasak da çok bir şey ifade etmiyor.”

Ö4:” Konulara yönelik sunum hazırlıyorum. Derslerimde akıllı tahtadan sunumları yansıtıyorum ve dersi sunum üzerinden işliyorum bazen. Bazen sunumları durdurup durdurduğum yerle ilgili soru soruyorum. Kitapla da ilişkilendiriyorum. Seçimi işlediğimizde sınıfta seçimi canlandırdık. Sınıflarda mevcut az ise bunları kullanıyorum.”

Ö3:” Ders kitabından konuyu okutturuyorum. Görsel ve videolardan yararlanıyorum. Akıllı tahtayı kullanmaya çalışıyorum, biraz daha somutlaştırsın diye. Yazıları çok kötü bazen not aldırıyorum düzelsin diye. Sınavda sorduğunuzda siz bunu anlatmadınız ki dediklerinde en azında defterlerinden açıp gösterebiliyorsunuz. Anlatım yöntemi kullanıyorum. Bazen konuyla ilgili soru çözüyoruz. Bazen öğrenciyi tahtaya kaldırıyorum bir de sen anlat diyorum.”

Ö1:”Akademik başarı bizim için daha arka planda. Biz burada daha çok değerleri önemsiyoruz. Temiz olsun, saygılı olsun, ahlaklı olsun. Ders konularını bir şekilde öğrenir zaten pek umursamıyorlar.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretim programının yoğun olması, öğrencilerin dil problemlerinin olması ve sınıfların çok kalabalık olması yöntem-teknik ve araç-gereçlerin kullanılmasını güçleştirmektedir. Öğretmenler konuların daha iyi anlaşılması için bulundukları yöreden örnekler verdiklerini, araç-gereç kullanmaya özen gösterdiklerini ve farklı yöntem- teknikleri kullanmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerden sosyal bilgiler dersinde kullandıkları ölçme değerlendirme çalışmalarından örnekler vermeleri istenmiştir. (sınav, proje, performans, portfolyo, gözlem vs.). Değerlendirmeyi nasıl yaptıkları, ne sıklıkla yaptıkları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Ö1:” Değerlendirme sistemi zaten e okul sisteminde bize belirtilmiştir. Sınav, proje ve ders içi etkinliklere katılım olmak üzere. Bu sistem üzerinden değerlendiriyoruz. Sınavlarda ben genelde soruları kendim hazırlamayı tercih ediyorum. Hazırladığım sınavda da çoklu sistem kullanmaya çalışıyorum yani çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma sorular, doğru-yanlışlar, klasik sorular, eşleştirme olarak bölüştürüyorum. Bu ölçmenin daha etkin olmasını sağlıyor. Sınavları yüz üzerinden değerlendiriyorum ve cevap anahtarını da önceden hazırlıyorum. Ders içi katılımda ise ya sene başından sonuna kadar uyguladığımız bazı sistemler vardır. Öğrencilere belirli şeyleri yaptıkları karşılığında artı vermek ya da belirli bir puan vermek gibi ya da sınıf içerisinde gözlem yapıyoruz. Ders içi katılıma ilişkin değerlendirme ölçeği de oluşturuyoruz. Proje olduğu zaman da proje değerlendirme formuna göre değerlendiriyoruz.”

Ö4:” Ders içi etkinlik ve performanslarına yönelik gözlem yapıyorum. Çetele tutuyorum. Örneğin ders esnasında derse hazırlıklı geldi, dersi dikkatli dinledi, araç-gereçlerini getirdi, ders esnasında yazım işlemlerini yaptı, dinledi, notlarını aldı, sorduğum sorulara cevap verdi, derse etkin katıldı diye bunlardan

sene başından itibaren kendi oluşturduğum çetele var ona göre onları her derste dolduruyorum. Yılın sonunda da ders içi etkinlik puanı bu şekilde oluşuyor bende. Sınavları da yüz üzerinden yapıyorum. Projeye gelince de proje puanlama sistemimiz vardır. Ne kadar açıklayıcı olmuş, sayfa düzeni kurallarına uymuş mu, başlıklar konuyla ilişkili mi, güzel yazabilmiş mi, açıklayıcı- betimleyici olabilmış mi bu şekilde puanlama sistemimizi oluşturuyoruz.”

Ö1:” Bunların dışında derslerde çalışma yapraklarını kullanamıyoruz. Pek vakit olmuyor çünkü. Çoğunlukla kurslarda kullanıyoruz. Biz her konuyu görsün mantığıyla farklı değerlendirme araçlarını kullanamıyoruz. Ayrıca ara ara quizler de yapamıyoruz.

Sınav sorularını nasıl oluşturdukları sorulduğunda şunları dile getirmektedirler:

Ö4:” Sınav sorularını kendim hazırlıyorum. Tabi ki bazen başka yerlerden de araştırıyorum onlardan da ipucu aldığım, aklımda fikir olsun diye baktığım sorular oluyor. Ama genelde sınıfta konuyu anlatırken bu güzel bir soru olabilir deyip onu defterime not ediyorum.”

Ö1:” Zaten şöyle bir durum var ders her bölgede farklı işlendiği için örneğin eğitimhanede sorular var bakıyorum onlara diyorum ki bu sorular bizim bölgeye uymaz. Ben bu soruları sormam zaten. Seviyesi ağır olabiliyor. Öyle olunca soruları kendimiz hazırlamak durumunda kalıyoruz. Çünkü orada ders işleyen biziz. Yıl içerisinde bir şeyin üzerinde çok durmuş oluyoruz ya da buradan ne güzel soru çıkar dediğimizde oluyor. Onu not edip soruyoruz. Çocukların seviyesine uygun olması gerekiyor. Çünkü değerlendirmenin de bir mantığı vardır. Değerlendirmede hepsi çok iyi ya da hepsi çok kötü uygun değil. İyi, kötü ve orta diye oluşması gerekiyor. Zor sorduğumuzda en iyi öğrenci dahi dökülebiliyor. Önemli olan soruları sınıfın seviyesine göre ayarlayabilmekte. Öyle olunca iyi olan iyi not alıyor kötü olan kötü not alıyor.”

Ö3:”Sınavları kendim hazırlıyorum. Bazen kitaptaki soruların aynısını sorabiliyorum. Bazen bir konu üzerinde çok fazla duruyoruz. Sorularımı boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru yanlış, klasik olarak hazırlıyorum. Bizde biraz yazma problemi var. Yazıları çok kötü. Klasik soruları genelde sormamaya çalışıyorum. Bu bölge olarak çocukların seviyeleri biraz düşük. O yüzden hemen anlayabilecekleri doğru yanlışları, hemen yapabilecekleri testleri soruyorum. Konu işlerken de söylüyorum buna yıldız atın sınavda soracağım diyorum ve soruyorum.”

Ö2” Ben sınav öncesi tahtaya sınavda çıkacak konuları yazıyorum ve bu konulara iyi çalışın diyorum.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde üç farklı değerlendirme sisteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınavlar, proje ve ders içi etkinliklere katılım olmak üzere. Sınav sorularını kendilerinin oluşturduğunu ve farklı soru türlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ders içi etkinliklere katılım notu için gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını, sınavları yüz üzerinden değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Güçlü Ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere Sosyal Bilgiler programının güçlü ve zayıf yönleri sorulmuştur.

Ö4:” Sosyal bilgiler dersi bana göre bütün yönleriyle çok güçlü. Sosyal bilgiler hayatın merkezini oluşturuyor. Ama zamanımız az olduğu için açıkçası biraz müfredat azaltılırsa ya da zaman genişletilirse sosyal bilgiler kadar mükemmel bir ders yoktur. Çocuğu hayata hazırlıyor, her yönüyle dört dörtlük bir birey yetiştirme çalışıyor. Her yönden geliştirmeye çalışıyorsun. Ama müfredatın yoğunluğundan ya da zamanın azlığından istediğimiz gibi bireyler yetiştiremiyoruz. Çünkü sosyal bilgiler dersinin ana amacı nedir, etkin bir vatandaş, etkin bir birey, haklarını bilen, kendisinin farkında olan bir birey yetiştirmek değil mi ama zaman yetmediği için istediğimiz şekilde bir birey yetiştiremiyoruz.”

Ö1:” Bence sosyal bilgilerin zayıf noktasıyla güçlü noktası aynı. Yani çok geniş bir alana sahip olmak bu güçlü bir şey aslında ama aynı zamanda bu bizim için dezavantaj noktasıdır. Çok geniş alanları çok

kısıtlı sürelerde vermeye çalışmak zayıf bir noktadır. Sosyal bilgilerde yedi üniteden bahsediyoruz. Her bir ünite birbirinden farklı. Bu durum bir zayıf noktası oluyor çünkü tam olmuyor. Hepsini vermeye çalıştığımızda hiçbirini veremediğimiz zamanlar da oluyor.

Ö2:”Program teoride iyi ama pratiğe dönüştürülemiyor.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının çok kapsamlı olması ve bu derse ayrılan sürenin az olmasından dolayı istenildiği gibi dersin işlenemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler sosyal bilgiler dersini çok güçlü görmektedirler. Bireylere hayata hazırlama da , etkin vatandaş yetiştirme de sosyal bilgiler dersinin önemini belirtmektedirler.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Daha İyi Olmasına İlişkin Öğretmenlerin Önerileri

Bu başlık altında öğretmenlere sosyal bilgiler programının daha iyi olmasına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Ö3:” Kazanım azaltılmalı ya da ders sayısı artırılmalıdır.”

Ö4:”Sosyal bilgiler dersine özgü laboratuvarı oluşturulabilir. Sosyal bilgiler atölyesi olması lazım. Sosyal bilgiler alanına özgü araç- gereçler olmalı.”

Ö1:”Sosyal bilgiler alanlarının yeniden düzenlenmesi gerekir. Kapsamının daraltılması gerekir. Konu alanlarıyla ilgili farklı bir ders konulabilir.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler programının kapsamının daraltılması gerektiğini, kazanımların sayıca azaltılması gerektiğini ve sosyal bilgiler alanına özgü bir atölyenin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Kazanmış Oldukları Yan Ürünlerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin geçerli programın dışında kazandıkları yan ürünlerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Ö1:” Öğrencilere biz ne verirse onu alıyorlar. Bu durum başka yerler için geçerli olabilir ama Harran’da biraz zor. Öğrenci bizim verdiğimiz dahi pek öğrenme niyetinde olmuyor ama teknolojiyle ilgili konularda öğrenci merak duyup gidip onu araştırabiliyor. Hak aramayı anlattığınızda öğrenmedi zannediyorsunuz ama başka ortamlarda haklarını öğretmene karşı kullanabiliyor.”

Ö4:” Temel haklar ve özgürlükleri anlattığımızda haklarını çok güzel kullanabiliyorlar. Öğretmenine diyor ki sizin bana böyle söylemeye hakkınız yok diyor. Benim haklarımı çiğneyemezsiniz diyorlar.”

Ö3:” Bir gün dersteyiz beşinci sınıflara giriyorum. Kitap, defter getirmedikleri için ben de kitap, defter kontrolü için bir kız öğrencimi görevlendirdim. Kız öğrencilerim daha sorumluluk sahibi. Erkek öğrencilerimden bir yanıma geldi dedi ki öğretmenim siz sosyal bilgiler öğretmenisiniz sizin adaletli olmanız lazım dedi. Ben bunu hiç söylemediğim halde tamam konularda hak, adalet geçiyor ama sizin adaletli olmanız lazım hep kızları seçiyorsunuz dedi. Bu bence bir yan ürün olabilir.”

Ö2:” Burada kadına pek değer vermiyorlar. Siz, Atatürk kadınlara seçme-seçilme hakkı verdi diyorsunuz. Öğrenciler yok öğretmenim kadınların seçme ve seçilme hakkı yok diyorlar. Çünkü ailesine göre burada oy kullanmaya babası gider, eşi ve kızının yerine oy kullanır. Yani çocuğa o bilgiyi verirken bile çok zorlanıyoruz. Çünkü çocuk aileden gördüğüne göre yorumluyor. Hala Atatürk’ün kadına seçme ve seçilme hakkı verdiğine inanmıyor. İsteddiği mesleği seçebileceğine inanmıyor. Artık mevcut bilgiyi de veremiyoruz.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklı yan ürünleri de kazandıkları anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 5.Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını değerlendirmek için Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven'in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli için öğrencilere 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanını içeren yirmi soruluk çoktan seçmeli öntest ve sontest yapılmıştır. Testleri analiz etmek için bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır. Buna göre sontest puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Scriven'in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli için 5.Sınıflara giren sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Öğretmenler Sosyal bilgiler dersi programının kapsamının geniş, içeriğinin yoğun olduğunu belirtmektedirler. Programın yapısıyla ilgili belirtilen görüşler ile alanyazın bilgileri örtüşür niteliktedir. Öğrencilerin kazanımları kazanma düzeyleri üst düzeyde değildir. Varolan bilgileri almakta zorlanan öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini edinmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum bölgenin dil yapısının farklı olması ile ilgili olabilmektedir. Bölgenin anadili Arapça olması nedeniyle öğrenciler kavramları ve kazanımları edinmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerin de programı inceledikleri söylenemez. Belirtilen görüşler daha çok deneyimlere dayalıdır. Öğretmenlerin hiçbiri programın felsefesi hakkında görüş belirtmemişlerdir. Bu durum daha çok öğretim programını müfredat olarak görme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler daha çok kazanım, içerik ve değerlere ilişkin görüş belirtebilmişlerdir. Öğretmenlere Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulama esaslarına ilişkin görüşleri sorulduğunda sosyal bilgiler alanına özgü uygulamaların yapılamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bürokratik işlemlerin fazla olması, konuların soyut olması ve yeterli zamanın ayrılmaması nedeniyle birçok uygulamanın yapılamadığını belirtmektedirler. Beceri, değer ve bunların öğretime ilişkin görüşlerine bakıldığında programda yer alan beceri ve değerlerin tamamının sosyal bilgiler dersi konularıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler değer ve becerilerin konularla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Programda yer almayan temizlik gibi özbakım becerisini de vermeye çalıştıkları görülmektedir. Harran Bölgesi'nde yetkinlik olarak anadilde iletişime çok önem verdiklerini belirtmişlerdir. Kazanımlarla ilgili görüşlere bakıldığında sosyal bilgiler dersi konularının çok kapsamlı olduğu, kazanımların düzeyinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı ve kazanımların sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler sosyal bilgiler dersini günlük yaşama aktarılabilir tek ders olarak görmektedirler. Bu durum alanyazın ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İçerik ile ilgili görüşlere bakıldığında öğrenme alanları kendi içinde kolaydan zora ilerlediği, aynı sınıf düzeyindeki konuların birbirleriyle ilişkisiz olduğu çünkü modüller şeklinde düzenlendiği ama sınıflar arasında sarmal yapıdan dolayı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgilerin güncel olduğu, aynı sınıf düzeyindeki konuların kolaydan zora ilerlemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Belirtilen görüşler programın yapısıyla örtüşmektedir. Ders kitaplarıyla ilgili belirtilen görüşler incelendiğinde ders kitabının içeriğinin yeterli olduğu ancak etkinliklerin daha az olduğu ve değerlendirme sorularının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda ders kitabındaki görsellerin konuyla ilişkili olduğu ve daha nitelikli olduğu belirtilmiştir. Etkinliklerin az olması nedeniyle öğrencilerin konuları anlamakta ve somutlaştırmakta güçlük yaşadığı belirtilmiştir. Ders uygulamasına ilişkin görüşler incelendiğinde öğretim programının yoğun olması, öğrencilerin dil problemlerinin olması ve sınıfların çok kalabalık olması yöntem-teknik ve araç-gereçlerin kullanılmasını güçleştirmektedir. Öğretmenler konuların daha iyi anlaşılması için bulundukları yöreden örnekler verdiklerini, araç-gereç kullanmaya özen gösterdiklerini ve farklı yöntem-teknikleri kullanmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bölgenin koşulları ile öğretmenlerin görüşleri örtüşmektedir.

Ölçme ve değerlendirme işlemine yönelik olarak belirtilen görüşler incelendiğinde üç farklı değerlendirme sisteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınavlar, proje ve ders içi etkinliklere katılım olmak üzere. Sınav sorularını kendilerinin oluşturduğunu ve farklı soru türlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ders içi etkinliklere katılım notu için gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Farklı değerlendirme

yöntemlerini kullanmadıklarını, sınavları yüz üzerinden değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması ve dil problemlerinin olması nedeniyle üst düzey soruların hazırlanmadığı, farklı değerlendirme araçlarına yer verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin, programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının çok kapsamlı olması ve bu derse ayrılan sürenin az olmasından dolayı istenildiği gibi dersin işlenemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler sosyal bilgiler dersini çok güçlü görmektedirler. Bireylere hayata hazırlama da , etkin vatandaş yetiştirme de sosyal bilgiler dersinin önemini belirtmektedirler. Öğretmenler ,programın daha iyi olması için önerilerle ilgili olarak sosyal bilgiler programının kapsamının daraltılması gerektiğini, kazanımların sayıca azaltılması gerektiğini ve sosyal bilgiler alanına özgü bir atölyenin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yan ürünlere ilişkin öğretmenler görüşleri incelendiğinde öğrencilerin süreçte öğretilen kavram, kazanım, değer ve becerileri kullanabildiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak görüşmede en çok vurgulanan sosyal bilgiler programının yoğun olduğu, kazanımların sayıca fazla olduğu ve kazanımların seviyelerinin öğrencilerin seviyesine uymadığı, sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğu konuların soyut olduğu ve ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin yetersiz olduğudur.Öğretmenler konuları yetiştiremediklerini, yöntem-teknik ve araç-gereç kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle çoğunlukla anlatma yöntemi, beyin fırtınasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınav sorularını kendilerinin oluşturduklarını ve farklı soru türlerine yer verdiklerini, aynı zamanda gözlem de yaptıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin çok fazla alandan oluşmasını hem avantaj hem de dezavantaj olarak görmektedirler. Öğretmenler Sosyal bilgiler dersinin kapsamının daraltılmasını ya da sosyal bilgiler dersine ayrılan süresinin artırılmasını önermektedirler. Aynı zamanda sosyal bilgiler alanına özgü bir atölyenin oluşturulup burada gerekli araç-gereçlerin bulundurulmasını belirtmektedirler.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bulgular ışığında benzer çalışmalara ve programa yönelik önerilere yer verilmiştir.

Benzer Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışmanın benzeri farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde de yapılabilir.
- Örneklem sayısı artırılarak farklı çevrelerde benzer değerlendirme çalışmaları yenilenebilir.
- Bu çalışmaya benzer araştırmalarda, daha ayrıntılı kanıtlara ulaşmak için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel araştırma teknikleriyle zenginleştirilmiş araştırma desenlerini içeren çalışmalar yapılabilir.
- Tek bir öğrenme alanı yerine tüm öğrenme alanlarını içeren bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmaya benzer araştırmalarda, farklı değerlendirme modelleri kullanılabilir.
- Katılımcı sayısı artırılabilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Programına Yönelik Öneriler

- Programda her bir kazanım için ayrılan süre yeniden düzenlenebilir.
- Sosyal bilgiler programının kapsamı daraltılabilir ya da bu derse ayrılan süre artırılabilir.
- Kazanımların seviyeleri öğrencilerin seviyelerine göre yeniden düzenlenebilir.
- İçerikte yer alan etkinlik sayıları yetersiz kaldığından, içeriğe uygun etkinlikler eklenmelidir.
- Programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için basılı dokümanların artırılması ve var olanlardan da azami istifade yoluna gidilmelidir. Bunun için kaynak kitaplardan, internet ortamından, eğitim sitelerinden yararlanılmalıdır.

- Programın ölçme ve değerlendirme boyutu gözden geçirilerek daha çok sürece dayalı değerlendirme etkinlikleri artırılmalıdır. Ayrıca alternatif değerlendirme yöntemlerine de ağırlık verilmelidir.
- Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların fiziki imkânları iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersine özgü atölyeler oluşturulabilir.

Kaynakça

Aktan, S. (2006). *Sosyal Bilgilerin Bir Öğretim Alanı Olarak Gelişimi Ve Cumhuriyet Dönemi Program Tasarılarına Olan Yansımalar*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.Balıkesir.

Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyet’ten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2).

Büyüköztürk, Ş.(2001).*Deneyisel Desenler*.Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş.(2014).*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*(19.Basım).Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition).Pearson Education, Inc. Boston, USA.

Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12.Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Gözütok, F. D. (1999). *Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB Basımevi. 160-174

Gözütok, F. D. (2001). *Program Değerlendirme* (Editör: Gültekin, M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Kitabında). Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1317. Eskişehir

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara:Tekışık Web Ofset.

Karagözoğlu, A. Galip (1966). *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: MEB.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, S. C.,& Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak" Barış" ın Yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.

Kop, Y.& Katılmış, A.(2016).*İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Tarihi Kavramların Kazandırılma Düzeyi*.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Taslak Programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB.

Öztürk, C. (2003) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Öztürk, C. (2006) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sönmez , V. (1999).*Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul:MEB Yayınları.

Şahin, H. & Uslu, Ö. (2017). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarıları Ve Demokratik Tutumlarına Etkisi1 2 3. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 184-201.

Tabachnick,B.G.& Fidell,L.S.(2013). *Using Multivariate Statistics*.Boston, Pearson.

Tangülü, Z. &Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Giren Branş Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).

Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).

Tetik, A.& Arslan, A. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Kazanımlarının Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi (Investigating the Degree of Attaining to Objectives of the Primary School Fifth Grade Social Studies Curriculum)doinumber: 10.14686/201321990. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 280-294.

Turgut, M. F. (1983). Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Atatürk Kitapları. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 91. İstanbul :Millî Eğitim Basımevi.

Uşun,S.(2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*.Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A& Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yüksel,İ.(2010).*Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*.Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Yüksel, Y(2019). İçerik Çözümlemesi.

Worthen, B. R.,Sanders, J. R. &Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. U.S.A: Pearson EducationInc.

Ekler

EK-1: Görüşme Formu:

PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Scriven’in Hedef Bağımsız Değerlendirme Modeli’ne Değerlendirilmesi

Sayın Sosyal Bilgiler Öğretmenim;

Bu çalışma; Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Öğretim Programının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle programın uygulanmasına yönelik görüşlerinizi objektif bir şekilde paylaşabilirsiniz çok sevinirim. Kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz hiçbir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İsminiz ve okulunuz ile ilgili bilgiler araştırmada yer almayacaktır.

Saygılarımla;

Kader DEMİRCİ

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Kişisel bilgiler:

Cinsiyet:

Mesleki Kıdem:

Mezun Olduğu Fakülte/Yüksekokul/Enstitü:

Mezun Olduğu Bölüm:

Lisansüstü eğitim yapma durumu: () Evet () Hayır

Cevabınız Evet ise;

Lisansüstü eğitim yaptığınız üniversite, enstitü ve program

.....
.....

A. “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”na ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusu için öğretmenlerle yapılacak görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Programın felsefesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Programda ilgili bölüm gösterilerek sorulabilir).
2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulama esaslarına dair görüşleriniz nelerdir? (Programda ilgili bölüm gösterilerek sorulabilir).
3. Programda yer alan beceri, değerlere ve bunların öğretimine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Programda ilgili bölüm gösterilerek sorulabilir).
4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Kazanımların düzeye uygunluğu, konu alanına uygunluğu, yaşamla ilişkili olması, birbiriyle ilişkili olması) kazanımlar gerekirse gösterilebilir.
5. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Bilimselliği, bilginin güncel olması, kolaydan zora sıralanışı, düzeyler arasında ilişki kurulma durumu, yaşamla ilişkili olması gibi)
6. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı için hazırlanmış olan ders kitaplarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (içerik,etkinlikler, değerlendirme soruları vb.)
7. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin uygulamanızı derslerinizden örnekler vererek anlatınız (Planlaması, planda hangi kaynaklardan yararlanıyor, belirlediği kazanım ve konuya ayırdığı süre, kullanılan yöntem teknikler, kullanılan araç gereçler (hazır mı, kendisi mi oluşturuyor, öğrenciler mi hazırlıyor), etkileşim gibi).
8. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Programda ilgili bölüm gösterilerek sorulabilir). Dersinizde yaptığınız ölçme değerlendirme çalışmalarından örnekler veriniz (sınav, proje, performans, portfolyo, gözlem vs.).
9. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının güçlü ve zayıf bulduğunuz yönleri nelerdir?
10. Programın daha iyi olmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK-2 Öğrenciler için Eriş Testi:

Adı Soyadı:

Öğrenci No:

Sınıfı:

Okulu:

Her soru 5 puandır. Başarılar..

Soru 1: Aşağıdakilerden hangisi adalet ihtiyacımızı karşılayan kurumlardan birisi **değildir**?

- A) Adliyeler
- B) Cezaevleri
- C) Yargıtay
- D) Türk Silahlı Kuvvetleri

Soru 2: Aşağıdakilerden hangisi eğitim ihtiyacımızı karşılayan kurumlardan birisi **değildir**?

- A) Halk eğitim merkezleri
- B) Sürücü kursları
- C) Tıp merkezleri
- D) Yabancı dil kursları

Soru 3: Aile sağlığı merkezleri, tıp merkezleri ve hastaneler ihtiyacımızı karşılayan kurumlara örnektir. Boşluk bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Barınma
- B) Eğitim
- C) Güvenlik
- D) Sağlık

Soru 4: Türk Silahlı Kuvvetleri, Jandarma Genel Komutanlığı, Emniyet Genel Müdürlüğü ihtiyacımızı karşılayan kurumlara örnektir.

- A) Adalet
- B) Eğitim
- C) Güvenlik
- D) Barınma

Soru 5: Sivil Toplum örgütleriyle ilgili olarak hangisi **söylenemez**?

- A) Gönüllülük esasına göre çalışırlar.
- B) Çalışanları hizmetleri karşılığında herhangi bir gelir elde etmezler.
- C) Maddi kazanç sağlama amacı taşımazlar.
- D) Çalışmaları için kendi yasalarını oluştururlar.

Soru 6: Aşağıdakilerden hangisi bir sivil toplum kuruluşu **değildir**?

- A) Tika
- B) Tema
- C) Kızılay
- D) Lösev

Soru 7: Aşağıdakilerden hangisi merkezi yönetim birimlerinden birisi **değildir**?

- A) Danıştay
- B) Bakanlar Kurulu
- C) Cumhurbaşkanlığı
- D) Belediyeler

Soru8: Merkeze bağılı en büyük yönetim birimine il denir. İlleri yöneten ise..... denir. Verilen boşluğa uygun olan seçeneğı işaretleyiniz.

- A) Kaymakam
- B) Belediye Başkanı
- C) Muhtar
- D) Vali

Soru 9: Aşağıdakilerden hangisi valilerin görevlerinden birisi **değildir**?

- A) İl sınırları içinde kanunları ve bakanlıklardan gelen emirleri uygulamak
- B) İlin eğitim, kültür, ulaşım, sanayi gibi alanlarda gelişip kalkınmasını sağlamak
- C) İlde bulunan vatandaşların yönetimle ilgili istek ve şikâyetlerini dinlemek
- D) İlçedeki resmî kurum ve kuruluşların çalışmalarını takip etmek

Soru 10: Aşağıdakilerden hangisi belediyelerin görevlerinden birisi **değildir**?

- A) Evsel atıkları toplamak, cadde ve sokakların temizliğini yapmak
- B) Pazar yerleri açmak
- C) İtfaiye ve zabıta hizmetlerini sunmak
- D) İlçedeki vatandaşların istek ve şikâyetlerini dinlemek

Soru 11: Aşağıdakilerden hangisi ilçeyi yönetmektedir?

- A) Belediye Başkanı
- B) Vali
- C) Kaymakam
- D) Muhtar

Soru 12: Herkes yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Verilen ifade hangi hakkı tanımlamaktadır?

- A) Konut dokunulmazlığı hakkı
- B) Kişi dokunulmazlığı hakkı
- C) Özel hayatın gizliliğı hakkı
- D) Eğitim ve öğrenim hakkı

Soru 13: Kimse ibadete, dinî ayin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz. Verilen ifade hangi özgürlüğü tanımlamaktadır?

- A) Düşünce ve Kanaat Özgürlüğü
- B) Haberleşme Özgürlüğü
- C) Din ve Vicdan Özgürlüğü
- D) Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü

Soru 14: Aşağıdakilerden hangisi temel haklar ve özgürlükler için doğru **değildir**?

- A) Kişi, doğduğu andan ölünceye kadar temel hak ve özgürlüklere sahiptir.
- B) Temel hak ve özgürlükler evrenseldir.
- C) Temel hak ve özgürlükler dokunulmaz, devredilmez ve vazgeçilmez özelliğindedir.
- D) Ülkemizde temel haklar ve özgürlükler kişilerin güvencesi altındadır.

Soru 15: Aşağıdaki haklardan hangisi **ilk olarak** sağlanması gerekir?

- A) Sağlık Hakkı
- B) Eğitim Hakkı
- C) Yaşama Hakkı
- D) Konut Dokunulmazlığı Hakkı

Soru 16: İnsanların yaşamlarını etkileyen toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelere dair söz sahibi olmaları açısından kullanılan temel hakka denir. Uygun seçeneğı işaretleyiniz.

- A) Özel Hayatın Gizliliği Hakkı
- B) Eğitim Hakkı
- C) Katılım hakkı
- D) Yaşama Hakkı

Soru 17: Türkiye Cumhuriyeti Devleti kim tarafından kaç tarihinde kurulmuştur?

- A) İsmet İnönü 23 Nisan -1920
- B) Mustafa Kemal Atatürk- 23 Nisan 1920
- C) Kazım Karabekir -29 Ekim 1923
- D) Mustafa Kemal Atatürk- 29 Ekim 1923

Soru 18: Aşağıdakilerden hangisi bir ülkenin bağımsız olduğunu gösteren simgelerden birisi **değildir**?

- A) Bayrak
- B) Marş
- C) Başkent
- D) Bayramlar

Soru 19: İstiklal Marşımızın yazarı kimdir?

- A) Hamdullah Suphi Tanrıöver
- B) Arif Nihat Asya
- C) Mehmet Akif Ersoy
- D) Faruk Nafiz Çamlıbel

Soru 20: Türkiye’de ulusal egemenliğin yönetime yansıdığı ve yasaların yapıldığı kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Milli Savunma Bakanlığı
- B) Türk Tarih Kurumu
- C) Türkiye Büyük Millet Meclisi
- D) Merkez Bankası

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: Flipped Classroom

Prof. Dr. Nusret KOCA

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

nkoca@aku.edu.tr

Cemal BİLGİÇ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, Afyonkarahisar, Türkiye

bilgicemal@hotmail.com

Öz: Bireyi toplumsallaştırmayı hedefleyen sosyal bilgiler dersinde öğretmenler sınıfta teknolojik materyaller kullanmaya başlamışlardır. Hayatın içinden konuları barındıran sosyal bilgiler dersinde yeni neslin öğrenme biçimlerine uygun kullanılan öğretim modellerinden birisi de “Flipped Classroom” (Ters yüz sınıf modeli) olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi çeşitli disiplinleri içermesinin yanı sıra soyut kavramların yoğun olması nedeniyle bilgi ve beceri aktarımı zor bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ilaveten haftalık ders saatinin yetersiz bulunması öğrencilerin sosyal bilgiler algısını olumsuz hale getirmektedir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin bu negatif durumları aşma noktasında ters yüz sınıf modeli önemli bir seçenek olarak görülmektedir. Geleneksel öğretim sürecini tersine çeviren bu modelde sınıftaki ders anlatımı dijital platformlar aracılığıyla okul dışında yapılırken, okulda ise etkileşim içinde iş birliğine dayanan aktif öğrenme etkinlikleri ile öğrenci deneyimleyerek öğrenir. Kısaca geleneksel öğretimde yer alan okul ve ev aktivitelerinin ters çevrilmesi olarak nitelendirebileceğimiz Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler dijital teknolojileri okul dışında daha efektif kullanırken sınıf içinde de öğretim sürecine etkin bir şekilde katılırlar. Böylece öğrenciler derse aktif şekilde katılırken derste eğlenerek sosyal bilgilere olumlu bakış açısı geliştirmektedirler. Bu çalışmanın amacı “Ters yüz sınıf” kavramı ve bu doğrultuda gerçekleşen uygulamalar ile ilgili bilgi vermek ve sosyal bilgiler öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin alan taraması gerçekleştirmektir. Bu bağlamda yurt içinde ve yurt dışında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasının kullanılmasının yararları ortaya konulmuştur. Hangi öğrenme alanlarında çalışılabileceği ve hangi kavramların açıklanabilmesinde faydalı olabileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Flipped classroom, Eğitim teknolojileri, Sosyal bilgiler öğretimi

The Use of Technology in Social Studies Teaching Material as an Example: “Flipped Classroom”

Abstract: In social studies course aiming to socialize the individual, teachers started to use technological materials in the classroom. “Flipped Classroom” (reverse Class model) is one of the teaching models used for the learning styles of the next generation in the social studies course, which includes subjects from within life. In addition to the various disciplines of social studies, the transfer of knowledge and skills is a difficult course because of intense abstract concepts. In addition, inadequate weekly teaching hours make the students' perception of social studies unfavorable. The reverse face class model is seen as an important option in overcoming these negative situations related to the in social studies course. In this model, which reverses the traditional teaching process, classroom lecturing is done outside the school through digital platforms, while in school the student learns by experiencing active learning activities based on collaboration in interaction. In the reverse Class model, which can be described as the inversion of school and home activities in traditional teaching, students use digital technologies more effectively outside the school and participate effectively in the teaching process in the classroom. Thus, students actively participate in class while having fun in the course develop a positive outlook on social studies. The aim of this study is to give information about the concept of “reverse class” and its applications and to conduct a field survey on how it can be used in social studies teaching. In this respect, studies on this subject in Turkey and abroad have been examined. The benefits of using a reverse class model in social studies class were revealed. Suggestions were made on which learning areas could be studied and which concepts could be useful in explaining them.

Keywords: Flipped classroom, Educational technologies, Social studies teaching

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi yeni teknolojilerin eğitim alanında kullanılmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmesiyle beraber geleneksel sınıf içinde bilgi aktarımı önemini kaybetmektedir. Marc Prensky (2001) tarafından ortaya atılan “dijital yerliler” (digital natives) ve “dijital göçmenler” (digital immigrants) kavramları günümüz öğrencileri ve öğretmenleri arasındaki teknolojiye bakış açılarındaki farkı betimlemek için kullanılmıştır. Z Kuşağı olarak da adlandırılan günümüz çocukları teknolojiyle iç içe bir şekilde yaşamaktadır. İnterneti etkin kullanma, bilgisayar oyunları ile vakit geçirme, anlık mesajlaşma bu neslin yaşamlarının merkezinde bulunmaktadır (Prensky, 2001). Z kuşağının öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi adına son zamanlarda popülaritesi artan ters yüz öğrenme modeli karşımıza çıkmaktadır. Ters yüz sınıf modeli geleneksel yaklaşımda yer alan sınıftaki ders anlatımının çeşitli dijital platformlar aracılığıyla okul dışında yapılmasını, okulda ise öğrencilerin proje temelli ya da probleme dayalı öğrenme uygulamaları ile süreçte aktif olarak yer almasını sağlar (Johnson ve diğerleri, 2014). Derse gelmeden önce öğretmenin hazırladığı içerikler sayesinde ön öğrenmelere sahip olan öğrenciler ders saatlerinde ise bilgileri arkadaşlarıyla etkileşim içinde yapılandırma yoluna gitmektedir (Brunsell ve Horejsi, 2013). Bilgi aktarımına ayrılan sınıf içi zaman ters yüz sınıf modelinde üst düzey becerilere ve derin öğrenmelere ayrılmaktadır (Ojennus, 2016). Sosyal bilgiler gibi bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu temele alan ve öğrencileri gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya getiren bir derste eğitim teknolojileri kullanılması bir gereklilik halini almıştır.

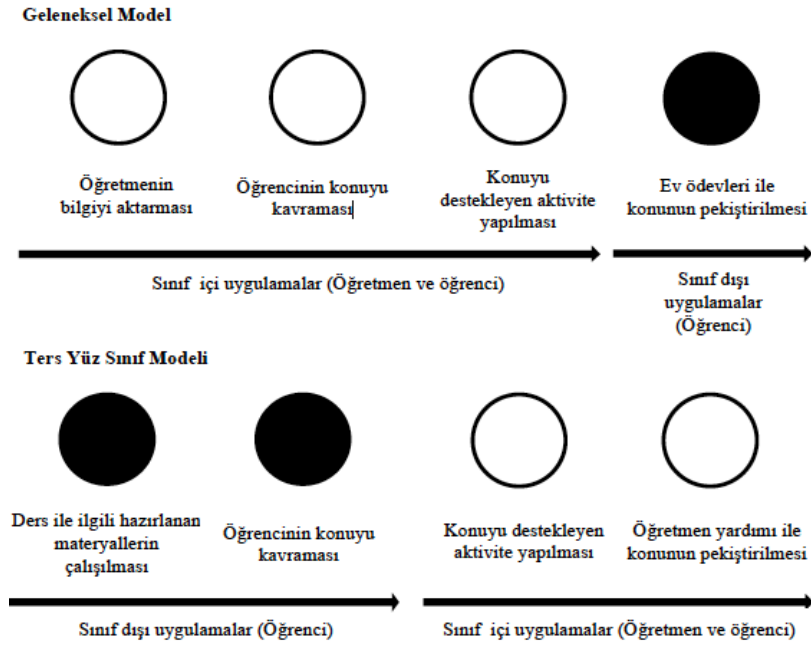
Bu çalışmanın amacı ters yüz sınıf modelinin teknik ve uygulama süreçlerini ayrıntılı olarak tanıtmak ve sosyal bilgiler dersinde kullanımının etkililiğini incelemektir. Ayrıca alanyazında şu ana kadar sosyal bilgiler öğretiminde gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirmektedir.

Ters yüz sınıf modeli

“Flipped classroom” kavramı ilk kez J. Wesley Baker’ın 2000 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Florida eyaletinde uluslararası bir konferansta yaptığı, “The classroom flip, using web course managment tools to become the guide by the side” adlı sunumuyla ortaya çıkmıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Ters Yüz Sınıf Modeli akademik literatürde ilk kez 1998 yılında Barbara Walvoord ve Virginia Johnson Anderson’ın Effective Grading adlı kitabında bahsedilmeye başlanmıştır (Walvoord ve Anderson, 2011). Ters yüz sınıf modelinin günümüzdeki halini alması ve popüler hale gelmesi Amerika Birleşik Devletleri’nin Colorado eyaletinde bir lisede kimya öğretmeni olarak görev yapan Jonathan Bergman ve Aaron Sams’ın katkılarıyla gerçekleşmiştir (Smith, 2015). Bergman ve Sams dersi kaçıran öğrencilerin eksiklerini kapatmaları için dersi bir videoya çekerek, power point sunulara ses ekleyerek bunu bir sistematığa oturtmaya çalışmışlardır (Bergman ve Sams, 2012). Bu modelin çıkış noktalarından biri de Bergman ve Sams’ın, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanamamalarını keşfetmeleri olmuştur. Öğrencilerin öğretmenlere sınıfta konu aktarırken değil evde ödev yaparken ihtiyaç duyacaklarını belirten Bergman ve Sams, dersleri çevrimiçi kaydedip yayınlamaya başlamışlardır.

Ters yüz sınıf modeli, geleneksel öğretim yöntemleriyle taban tabana zıt bir görüntü çizmektedir. Bu modelde öğrencilerin dersin teorik bölümünü, öğretmenlerin hazırladığı çevrimiçi videolar, animasyonlar, sunular gibi çoklu ortam uyarıcılarını evde dijital platformlardan öğrenmektedir (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Long, Logan ve Waugh, (2016). Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenciler kendilerini zorlayan ödevleri öğretmenleri olmadan tek başlarına evde yapmak zorunda kalmaktadırlar (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Ters yüz sınıf modelinde bu süreç tersine çevrilerek öğrenciler sınıf dışında videolar ve çeşitli dijital programlar yoluyla temel bilgi alımı yapmaktadır. Sınıf içerisinde ise daha üst düzey bilişsel beceri aktiviteler ile derinlemesine öğrenme yapmaktadır (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2015).

Aşağıdaki şekilde geleneksel öğretim modeliyle ters yüz sınıf modeli ile temel farklar gösterilmiştir.



Şekil 1. Geleneksel öğretim ile ters yüz sınıf modelinin karşılaştırılması (Zownorega, 2013).

Sosyal bilgiler öğretiminde örnek çalışmalar

Son yıllarda popülaritesi artmakta olan ters yüz sınıf modelinde yurt dışında ve yurt içinde farklı alanlardaki çalışmaların sayısında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Özellikle dil öğretimi ve fen bilgisi öğretimindeki çalışmalarda yoğunluk görülürken sosyal bilgiler öğretiminde diğer alanlara göre sayı ve çeşitlilik olarak eksiklik göze çarpmaktadır.

Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında sosyal bilgiler eğitimi alanında ters yüz sınıf modeli çalışmaları oldukça sınırlıdır. Snyder, Paska ve Besozzi (2014) tarafından yapılan araştırma ortaokul sosyal bilgiler dersinde ters yüz sınıf modelinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar eylem araştırması modelinde çalışmışlardır. Üç farklı sınıfta uygulanan çalışmada nitel ve nicel veriler toplanılmıştır. Deney grubunda teknoloji kullanımı becerisi artarken akademik başarı anlamında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Winter (2018) Hawai’de gerçekleştirdiği çalışmasında 6. Sınıf sosyal bilgiler öğrencilerine ters yüz sınıf modeli kullanarak motivasyon ve performans arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 35 kişilik öğrenci grubuna 8 hafta boyunca sürdürdüğü çalışmasında veri toplama araçlarını motivasyonda likert tipi ölçek, öğrenci performanslarında ise video sonundaki sorulara verilen cevaplar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrenci performanslarını ve motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Motivasyon ve performans arasındaki ilişkinin tespit edilmesi araştırmanın bir diğer sonucudur.

Türkiye’de ters yüz sınıf modeline ilişkin yapılmış çalışmalardan biri Gençler (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. TYS modelinin uygunluğunun eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucu öğretmen ve öğrenci açısından farklı sonuçlar doğurmuştur. TYS modelinin öğretmenlerin yükünü artırdığı belirtilirken, öğrencilerin sınıf içi aktif öğretim yöntemlerinden memnun oldukları ve ödevle yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Nayci (2017) çalışmasında ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde Ters yüz Sınıf Modeli uygulamasının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Yarı deneysel çalışmada grubunda 34, kontrol grubunda 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama araçları başarı testi, odak grup görüşmesi ve velilerle bireysel görüşme şeklindedir. Araştırma sonucunda akademik başarıda deney grubu lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Ayrıca öğrenciler modele karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Velilerin çoğu modelin öğrenci sorumluluğunu artırdığı görüşünü dile getirmişlerdir.

Erdoğan (2018) 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi İpek Yolunda Türkler Ünitesi'nde öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal bilgiler dersine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarının nasıl geliştiğinin ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl giderilebileceğini incelemiştir. Eylem araştırması modelinde tasarlanan araştırma 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın veri toplama araçlarını ise akademik başarı testi, gözlem, araştırmacı günlüğü, yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve öğrenci ürünleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları anlamlı olarak artış göstermiştir. Öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algıları süreç içerisinde dikkate değer bir gelişme göstermiştir.

Gökdemir (2018) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ters yüz öğrenmenin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarına, yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına, yapılandırmacı ortam hazırlama becerilerine etkisini incelemiştir. 37 deney grubu 37 kontrol grubu olmak üzere 74 kişilik dördüncü sınıf öğrencinin katıldığı çalışmanın veri toplama araçları, öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeği, yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği, yapılandırmacı öğrenme anlayışı gözlem formu şeklindedir. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin yapılandırmacı anlayışa yönelik tutum üzerine deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucunda ters yüz öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları üzerinde etkili olduğu ancak anlamlı derecede farklılık oluşturamadığı ortaya çıkmıştır.

Karaman (2018) 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde ters yüz sınıf modeli uygulamasını gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması şeklinde tasarlanan çalışmanın veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen görüşme formu, gözlem, öğrenci formu, öğrenci günlüğü, öğretmen günlüğü ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma sonunda ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde uygulanması ile öğrenmeyi kolaylaştırdığı, zamandan tasarruf edildiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığı ve eğlenerek öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dursunlar (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Yaşayan Demokrasi” ünitesindeki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler akademik başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda ters yüz sınıf modelinin deney grubu lehine akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Erbil (2019) işbirlikli öğrenme yönteminin; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarıları, bireysel motivasyonları, işbirlikli öğrenme motivasyonları, bütünleşme ve akran ilişkileri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 100 kişilik ilkokul öğrenci grubu ile 16 hafta boyunca devam eden araştırmasında veri toplama araçları olarak sosyal bilgiler dersi akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, işbirlikli öğrenmede motivasyon ölçeği, bütünleşme ölçeği ve akran ilişkileri ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından deney grubunda uygulanan öğretim yöntemlerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2018) çalışmasında ters yüz sınıf modeline dayalı birtakım uygulamaların ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Samsun ilinde öğrenim görmekte olan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Açıklayıcı karma desende tasarlanan araştırmanın veri toplama araçları olarak Sosyal bilgiler akademik başarı testi, fen bilimleri

akademik başarı testi ve Londra kulesi testi kullanılmıştır. Çalışmanın birinci deney grubunda ters yüz sınıf modeli kullanılırken ikinci deney grubunda ise revize edilmiş ters yüz sınıf modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ters yüz sınıf modeli uygulamalarının sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Buna rağmen ters yüz sınıf modeli ve revize edilmiş ters yüz sınıf modelinin uygulandığı sınıfların akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sönmez (2019) çalışmasında 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanarak geleneksel öğretim ile ters yüz edilmiş öğretimi karşılaştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın değişkenleri akademik başarı, çoklu ortam tutumları ve derse yönelik tutumlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine derse yönelik tutum ve çoklu ortam tutumlarına ilişkin anlamlı bir fark tespit edilemezken, akademik başarı değişkeninde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Teknolojinin günden güne hayatımızın merkezindeki yerini çeşitli uygulamalarla sağlamlaştığı bilişim çağında eğitim de bu dönüşümden payını almıştır. Prensky'nin (2001) dijital yerliler olarak tanımladığı Z kuşağının ihtiyaçları ve beklentilerine göre öğrenme ortamları da değişime kayıtsız kalmamıştır. Bu değişim doğrultusunda öğrenme yöntemleri ve kullanılan materyaller Z kuşağının isteklerine göre yeniden şekillenmektedir. Ters yüz sınıf modeli de sınıf dışında kullanılan dijital uygulamalarla ve sınıf içindeki öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle dijital yerlilerin ilgisini çeken bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceğini şekillendirecek demokratik bireylerin yetiştirilmesinde kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını benimseyerek toplumsal hayatta etkili birer vatandaş olmaları sosyal bilgiler dersinin temel hedeflerinden biridir. Bu noktada öğrencilerin gerçek hayat problemleri karşısında çözüm üretebilmeleri için ders sürecini nitelikli ve verimli geçirmek zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin bazı dezavantajları da göze çarpmaktadır. Birden çok disiplini bünyesinde barındırması ve çeşitli beceri ve değerlerin de aktarılması gerekliliği öğretimi geleneksel zemine çekmektedir.

Sosyal bilgiler öğretimi alanında ise ters yüz öğrenme modeline ilişkin yapılan çalışmaların henüz istenilen sayıda olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda modelin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve çeşitli becerilerini artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Verilerin ışığında ters yüz modelinin tanınması ve sosyal bilgiler dersine entegre edilmesi öğrencilerin derse yönelik olumlu algı geliştirmesine, öğretmenlerin dersleri daha eğlenceli hale getirmesine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Baker, J. (2000). *The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Brunsell, E., ve Horejsi, M. (2013). A Flipped Classroom in Action. *The Science Teacher*, 80 (2), 8.
- Demirel, E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(3), 109–112.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Erbil, D. (2019). *Tersine çevrilmiş sınıf ortamında işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve psikososyal değişkenler üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf yönteminin kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gencer, B.G., Gurbulak, N., & Adiguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching, The Flipped Classroom. In A.C. Ilhan, A. Isman, C. Birol & A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888).
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: bir karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Güven Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Halili, S. H., ve Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: what we know and what we don't. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(1), 28–35.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. Sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60(3), 245–252.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ojennus, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(1), 20–27.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, On the Horizon, 9(5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Erişim tarihi, 2 Ocak 2015.
- Snyder, C., Paska, L. M., Besozzi, D. (2014). Cast from the past: Using screencasting in the social studies classroom. *The Social Studies*, 105(6), 310-314.
- Temizyürek D. ve Ünlü, O . (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 4 (1) , 64-72 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3816/51248>.
- Walvoord, B. E. ve Anderson, V. J. (2011). Effective grading: *A tool for learning and assessment in college*. John Wiley & Sons.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62, 176-183.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics based physics class* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eastern Illinois University.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Demokratik Değerler Yönüyle İncelenmesi

Mehmet HORUZOĞLU
Bartın Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
horuzoglu@hotmail.com

ÖZET

Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal hayata katılma sürecinde gerekli olan çeşitli bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını sağlamak amacı ile farklı disiplinlerin bir araya gelerek oluşturulmuş, zengin ve çok yönlü içeriğe sahip temel bir derstir. Demokrasi, özünde insan hak ve özgürlüklerinin en etkili şekilde kullanıldığı ve geliştirildiği bir yaşam biçimi olarak ifade edilmektedir. Demokratik değerler toplumda güncelliğini koruyan önemli bir konudur. Sosyal bilgiler öğretim programıyla da bu bakımdan, bireylerin demokratik değerleri kazanmaları beklenmektedir. Değişimin hızlı ve sürekli olduğu günümüz dünyasında sosyal bilgiler öğretim programında da değişimler olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen güncel değişimler, aynı zamanda demokratik vatandaşlığın kullanılmasında ve katılımcılığı artırmada önemli değişimler de meydana getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı, demokratik değerlerin doğrudan verildiği alan olmakla beraber diğer öğrenme alanlarında da demokratik değerlere yer verilmektedir. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretim programının demokratik değerler açısından incelenmesidir. Çalışmanın sosyal bilgiler öğretim programını demokratik değerler kapsamında ele alması ile alan literatürüne katkı sağlaması önemsenmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programı demokratik değerler açısından inceleneceğinden bu araştırma sürecinde, nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler öğretim programı kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, doküman incelemesi; verilerin analizinde ise doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, duyarlılık, sorumluluk, özgürlük, saygı değerleri programda yer alırken; adalet, barış, eşitlik, sevgi değerine daha az yer verilmiştir. Programda öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri için öğrenme alanları ve kazanımlar değerlerle zenginleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Demokratik değer, program, Sosyal bilgiler

Examination of Social Studies Curriculum in Terms of Democratic Values

Mehmet HORUZOĞLU
Bartın University, Graduate School of Education
horuzoglu@hotmail.com

ABSTRACT

Social studies is a basic course with rich and multi-faceted content which is formed by gathering different disciplines in order to enable individuals to acquire various knowledge, skills and values required in the process of participation in social life. In essence, democracy is expressed as a way of life in which human rights and freedoms are used and developed most effectively. Democratic values remain an important issue in society. In this respect, individuals are expected to gain democratic values with the social studies curriculum. In today's world where change is fast and continuous, there are also changes in the social studies curriculum. The current changes in information and communication technologies have also led to significant changes in the use of democratic citizenship and increased

participation. In the social studies curriculum, “Effective Citizenship” is the area where the learning of democratic values is directly given, but in other areas of learning, democratic values are included. The aim of this study is to examine the social studies curriculum in terms of democratic values. It is important to contribute to the field literature by considering the study of social studies curriculum within the scope of democratic values. Since social studies curriculum will be examined in terms of democratic values, qualitative research methods are used in this research process. Social studies curriculum was used as data collection tool in the research. At the stage of data collection, document review; According to the data obtained from the research, sensitivity, responsibility, freedom, respect values are included in the program, while justice, peace, equality and love values are given less.

Key Words: Democratic value, program, social studies.

Giriş

Sosyal Bilgiler bireylerin topluma entegre olmasını sağlamak amacıyla, farklı disiplinlerin bir araya gelerek oluşturduğu disiplinler arası bir çalışma alanıdır (Zarrillo, J. J., In Tay, B., & In Demir, 2016). NCSS tarafından Sosyal bilgilerin temel amacı demokratik toplumda, genç bireylerin, vatandaş olarak kamu yararı için mantıklı ve bilgili kararlar verme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. (NCSS, 2010) Şeklinde tanımlanmıştır.

Türkiye’ de bireylere kazandırılmak istenen değerlerden birisi “demokrasi” dir (Aydın, 2012; Yüksel, Bağcı ve Vatansever, 2013). Demokrasi, “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Ülkelerin gelişmişlik ve çağdaşlık düzeylerine bakılırken demokratik değerlere ne kadar bağlı olduğuna da bakılmaktadır. (Sever, 2015) Touraine’e göre Demokrasi sadece seçimlerin yapıldığı çoğunluğun egemen olduğu bir yönetim şekli değildir. Demokrasi toplumu meydana getiren tüm bireylerin etkin olduğu bir yaşam biçimidir (Kenez, 1993; Genç, 2006; Aron, 2011).

Eğitim sisteminin amacı, MEB 2023 vizyon belgesinde de belirtildiği üzere kendi yönetimini geleceğe taşıyacak akliselim bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, 5). Bunun en önemli yasal dayanağı 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 şeklinde sıralanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretim programları tasarlanmıştır. Amaçlarından biri etkin vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler öğretim programıdır.

MEB tarafından değerler eğitimi 2005 yılından itibaren öğretim programlarına girmiştir (Genç, 2019). 2018 yılında yenilenen öğretim programları değerler temel öğelerden biri olmuştur. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında “Değerlerimiz” bölümü başlığı altında; Eğitim sisteminin amacının sadece akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek; bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olmadığını. Asli görev olarak temel değerleri benimsemiş birey yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında kök değer olarak Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir (MEB, 2018).

Değer eğitimi duyuşsal alana hitap etmektedir. “Duyuşsal özellikler; bireye kazandırılmak istenen değerler, duygular, tercihler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler ve yönelimler” olarak tanımlanmaktadır (akt:Gizem,Selçuk, 2014 Bacanlı, 2006, s. 14).

Demokratik değerler konusunda herkesin fikir birliğine vardığı net bir değer sıralamasına rastlanmamıştır.Ancak Kıncal ve Işık (2003), yaptıkları alan yazın taraması sonucunda eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik, etkililik şeklinde bir sıralama yapmışlardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma deseni kullanılmıştır.Veriler doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189).

Verilerin Toplanması

MEB Talim Terbiye kurulunun 19/01/2018 tarihli ve 12 sayılı kararı gereği 4,5,6 ve 7.sınıflar için hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu program betimsel analize tabi tutularak çözümlenmeye çalışılmıştır. Kıncal ve Işık (2003), tarafından alan yazında yapılan tarama sonucunda demokratik değer olarak belirledikleri değerle 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda Adalet,barış,duyarlılık,eşitlik,özgürlük,saygı,sevgi ve sorumluluk değerleri program kapsamında incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmada bu bölümde 2018 yılı 4., 5., 6., 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan demokratik değer olarak belirlenen Adalet,Barış,Duyarlılık,Eşitlik,özgürlük,Saygı,Sevgi,sorumluluk değerlerine ait grafik halinde sunulmuştur.

Tablo1 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Demokratik Değerler Tablosu

PROGRAM DA YER ALMA SAYISI	DEĞERLE R	ÖĞRENME ALANLARI						
		Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar
2	Adalet							
3	Barış						X	X
14	Duyarlılık		X	X	X	X		X
2	Eşitlik						X	
5	Özgürlük	X		X	X			

8	Saygı	X						X
2	Sevgi							
11	Sorumluluk	X				X	X	

Adalet

Programa bakıldığında Adalet değeri kök değerler arasında da yer almaktadır. Adalet kelimesi ile doğrudan bir kazanıma rastlanılmamıştır. Ancak dolaylı olarak 6.sınıf programında adalet kavramı yer almıştır.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında;

SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

Barış

Program incelendiğinde, Barış değeri iki öğrenme alanında yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler 7.sınıf öğretim programının Etkin Vatandaşlık alanında, *Bu öğrenme alanı işlenirken barış değeriyle problem çözme becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.*

Küresel Bağlantılar alanında *Bu öğrenme alanı işlenirken barış ve saygı gibi değerlerle iş birliği, problem çözme ile kalıp yargı ve önyargıyı fark etme gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.*

Duyarlılık

Programda, en çok geçen değer arasındadır.;

Öğrenme alanlarından *Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar Üretim, Dağıtım ve Tüketim*, öğrenme alanlarından doğrudan yer almaktadır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında ayrıca çevre duyarlılığı ile ilgili kazanım yer almaktadır.;

SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Eşitlik

6. Sınıf Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında yer almaktadır. Kazanım olarak aşağıda tespit edilmiştir.

SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Özgürlük

Etkin vatandaşlık Öğrenme alanında, Birey ve toplum Öğrenme alanında, İnsanlar yerler ve çevreler öğrenme alanında ve Bilim Teknoloji ve toplum öğrenme alanlarında yer almaktadır.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. (Temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü hakkı üzerinde durulur.)

SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. (Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır.)

SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.

SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

Saygı

Saygı değeri Birey ve Toplum,Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında doğrudan kazanımlarda yer almaktadır.

SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.

Sevgi

Sevgi değeri kök değerler arasında yer almakla beraber programda direk kazanım ve öğrenme alanındaki açıklamalarda rastlanmamıştır.

Sorumluluk

Sorumluluk Değeri Birey ve Toplum;Üretim Dağıtım ve tüketim;Etkin vatandaşlık öğrenme alanlarında yer almaktadır.

SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.

SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, duyarlılık,sorumluluk,özgürlük,saygı değerleri kavram olarak programda yer alırken;

Adalet,barış,eşitlik, sevgi, değerlerine kavram olarak daha az yer verilmiştir.

Kıncal ve Işık (2003)'ın alan yazında yapmış oldukları tarama sonucundaki demokratik değer sıralamasına ek olarak öğretim programında yer alan bağımsızlık,barış,bilimsellik,dürüstlük,vatanseverlik değerleri de demokratik değerler arasında yer alabilir.

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri için kazanım ve içerikler demokratik değer olarak belirlenen değerlerle zenginleştirilebilir.

Kaynakça

Aydın, M. Z. (2012). Okulda değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık

Aron, R. (2011). Demokrasi ve Totalitarizm (V. Hatay Çev.). Ankara: Kadim Yayınları.

Genç,S.Z.,Beldağ,A (2019) Karakter ve Değer Eğitimi Pegem Akademi.Ankara

İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi 4,5,6 ve 7. sınıflar öğretim programı. (2018). Ankara: MEB.

Kenez, N. (1993). *İnsan Haklarından Yararlanmada Yükseköğrenimin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi,

- Kıncal, R.Y, Işık, H., (2003) “Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler” Eğitim Araştırmaları, Sayı.11, s. 54-58 , Anı Yayıncılık. Ankara
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (01.06.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- National Council for the Social Studies,2010,s.3
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Nobel.
- Selçuk,I,Gizem,E (2014) International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5 Spring 2014, p. 2021-2031, Ankara
- Touraine, A. (1992), Modernliğin Eleştirisi, Çev. H.Tufan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yüksel, İ.; Bağcı, Ş.; Vatansever, E. (2013). *İlköğretim son sınıf öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12),309-334.
- Yıldırım , A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zarrillo, J. J., In Tay, B., & In Demir, . B. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar*.Ankara: Anı Yayıncılık

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı Kapsamında Bir Devlet Üniversitesinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Şamil DOMBAYCI

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, TÜRKİYE,
samildombayci@gmail.com

ÖZ: Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı kapsamındaki görüşleri doğrultusunda İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrenimi gören 95 öğrencidir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bulgularda öğrencilerin üniversite tercihlerini yaparken marka değeri, konum ve eğitim kalitesi gibi hususları göz önünde bulundurdıkları ve aldıkları eğitimin gelecek yaşamlarında bir referans olmasını amaçladıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilmek için yeterli sayıda eğlence, bilim ve sanat etkinliği ve imkanının bulunmadığına dair bulgular elde edilmiştir. Yine bu çalışmada, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre hiyerarşik bir şekilde ilerlemesi gereken ihtiyaçların ilk basamağı olan fiziksel ihtiyaçların büyük ölçüde sağlandığı ama geri kalan ihtiyaçların yeterince karşılanmadığı elde edilen bulgular neticesinde saptanmıştır. Bu bulgular sonucunda, Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı üniversiteler Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nı daha fazla göz önünde bulundurabilir ve bu doğrultuda adımlar atabilir. Türkiye Cumhuriyeti'nin başkentinde bir okul olması nedeniyle imkanlarının ve hizmetlerinin yüksek olması genel görüşüne rağmen beklentileri tam anlamıyla karşılayamamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerin kalitesinin yükselmesi ve gelecek nesillere daha nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için bu tür çalışmaların sayısı artırılabilir.

Keywords: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Güdülenme, İhtiyaçlar

Evaluation of a State University in the Scope of Maslow's Hierarchy of Needs Theory According to Student's Opinions

Samil DOMBAYCI

Gazi University Faculty of Education Department of Social Studies Education, Ankara, TURKEY,

samildombayci@gmail.com

ABSTRACT: *In this study, it is aimed to evaluate a public university in Central Anatolia Region in line with the opinions of preservice teachers of social studies within the scope of Maslow's Hierarchy of Needs Theory. The study was conducted with the case study, which is one of the qualitative research designs. The sample of the study consisted of 95 students studying Social Sciences in a teachers college in a university in Central Anatolia Region. Data were obtained through a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. As a result of the findings, it has been determined that students consider brand value, location and quality of education while making university preferences and aim to make their education a reference in their future lives. In addition, it was found that there were not enough entertainment, science and art activities and opportunities for students' leisure time. In this study, it was also determined that the physical needs, which are the first step of the needs that should be progressed hierarchically according to Maslow's Theory of Needs Hierarchy, were provided to a great extent but the remaining needs were not met sufficiently. As a result of these findings, universities in the Republic of Turkey can take further consideration of Maslow's Hierarchy of Needs Theory and take steps in this direction. Due to the fact that the school is in the capital of the Republic of Turkey, it does not fully meet expectations despite the general view that the opportunities and the services are good. The number of such studies can be increased in order to improve the quality of universities in the Republic of Turkey and to educate more qualified individuals for future generations.*

Keywords: *Maslow's Hierarchy of Needs Theory, Motivation, Needs*

Giriş

İnsanoğlunun dünyada geçirdiği süre boyunca bir şeye ihtiyaç duymadığı hiçbir an yoktur. En basitiyle düşünülecek olursa; soğuktan korunabilmek için kıyafetler giymiş yahut vücut fonksiyonlarının düzgün bir şekilde işleyebilmesi için doğru besinler tüketmeye dikkat etmiştir. Tarihsel sürece bakıldığında dünyada yaşamını devam ettirebilmek için sayısız aletler icat eden insanoğlu, bu aletleri birbirine karşı kullanmaya başlayınca ihtiyaçlarını -başta yaşama ihtiyacı olmak üzere- hukuki olarak desteklemek zorunda kalmıştır. Fransız İhtilali bunun bir örneğidir. Fransız İhtilali'ne giden süreçte halk, temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak hale geldiği için haklarını hukuki yollardan aramış, sonrasında elde ettiği hukuki hakların da bir hükmü kalmayınca bir halk hareketi başlatmıştır. Halkın bu hareketi Fransız İhtilali ile neticelenmiş ve 26 Ağustos 1789'da İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi imzalanmıştır.

İnsanoğlunun ihtiyaçlarından kaynaklı haklarını koruma altına birçok belge bulunmaktadır. Bu belgelerden birisi de 4 Kasım 1950 tarihinde imzalanan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'dir. Bu sözleşmede yaşama hakkı gibi temel haklar yer almıştır. Türkiye'nin 1954 yılında taraf olduğu bu anlaşmada koruma altına alınan haklardan biri de eğitim hakkıdır.

Eğitimi “*bireyin yaşantısı yoluyla bilinçli olarak istenen değişimleri oluşturma süreci*” olarak tanımlayan Güven (2014), “eğitmek” eylemi ile “yetiştirmek” eyleminin aynı anlamda kullanılabileceğini belirtmiştir. İnsanoğlu bulunduğu çağa ayak uydurmak için eğitime, devlet de devamlılığını sağlayabilmek için eğitilmiş bireylere ihtiyaç duymuştur. Eğitilmiş bireyler için de informal veya formal şekillerde bireyleri yetiştirmeye gayret etmiştir. Formal eğitim dahilinde çeşitli sistemler deneyen devletler, eğitimin daha az masraflı ve daha etkili yapılabilmesi için daha spesifik konulara değinmek durumunda kalmıştır. Bu spesifik konulardan biri de insanların nasıl daha istekli öğrenmeye çabalayacakları hususuydu.

İnsanların nasıl daha istekli öğrenmeye çabalayacakları hususunda birçok çalışma yapılmış ve sonucunda birtakım kuramlar ortaya atılmıştır. Çalışmanın temel çerçevesini oluşturan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı başta olmak üzere Alderfer, Herzberg, Mclelland ve Vroom gibi isimler bahsi geçen kuramcılardan bazılarıdır (Gülşen, 2017). Bahsi geçen kuramcılar, araştırmalarının temeline “motivasyon” yani “güdülenme” kavramını almışlardır. Köken itibarıyla İngilizce ve Fransızca (Öncü, 2011) yahut Latince (Kılbaş, 2010) olduğu söylenmektedir. Güdünün sözcük anlamına bakılacak olursa davranışın oluşmasındaki temel etken olarak tanımlanabilir (Burden, 1999; Akt. Ergün, 2017). Öncü (2011), güdünün “*canlıları belli hedeflere yönelten ihtiyaç, istek ve dürtü gibi süreçlerle tanımlanmakta*” olduğunu belirtmiştir. Kılbaş (2010) ise güdüleme için “*insanın eylemi*” tanımını kullanmıştır.

Güdülenme yahut motivasyon, genel itibarıyla “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Dışsal güdülenme kişinin çevresindeki pekiştiriciler tarafından uyarılmasıyla gerçekleşirken (Öncü, 2011) içsel güdülenme, kişinin iç dünyasındaki tetikleyicilerle harekete geçmesi sonucu meydana gelmektedir (Gülşen, 2017). Ergün (2017), içsel motivasyonun özünde “*merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusu*” gibi durumların etkili olduğunu belirtirken dışsal motivasyonun gerçekleşmesi için “*ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevilme, kabul görmek*” gibi uyarıcıların kullanılabileceğini söylemiştir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, motivasyon üzerine birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar genel olarak dört yaklaşım içerisinde ele alınmıştır: Davranışçı yaklaşım, insancıl yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve sosyal öğrenme yaklaşımı (Ergün, 2017; Öncü, 2011). Çalışmada, insancıl kuram ile bağdaşan Maslow'un (Ergün, 2017) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Maslow'un 1954 yılında ortaya attığı teoride iki temel husus vardır: Eksikliklerin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar ve ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşi (Gülşen, 2017; Kılbaş, 2010). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre üst basamaktaki gereksinimin hissedilebilmesi için öncelikle alt basamaktaki gereksinimin karşılanması gerekmektedir (Çakar ve Kula, 2015; Gülşen, 2017; Kılbaş, 2010). Diğer bir anlamda, mevcut gereksinim karşılandığı zaman üst basamaktaki gereksinime geçilmektedir (Ergün, 2017). Kılbaş (2010)

ve Öncü (2011) bu gereksinimleri yedi başlık altında belirtmişse de beş temel basamakta incelenebilir. Kuramda bahsi geçen ihtiyaçlar şu şekilde tanımlanabilir:



Şekil 7. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi

1. Fiziksel İhtiyaçlar: Vücudun fonksiyonlarını yerine getirmesi için ortaya çıkan yeme, içme gibi gereksinimler ve cinsel dürtülerin ortaya çıkardığı gereksinimler,
2. Güvenlik İhtiyacı: Her türlü fiziksel ve psikolojik taciz ve baskıdan korunma gereksinimleri,
3. Sevgi İhtiyacı: Gruba mensubiyet, arkadaşlık ve akrabalığa dayalı ilişkilerin çıkardığı gereksinimler,
4. Saygınlık İhtiyacı: Toplum nezdinde kabul görülme, toplumun kendisine saygısı ve unvan kazanma gibi gereksinimler,
5. Kendini Gerçekleştirme: Kişinin özfarkındalığı kazanması sonucu ortaya çıkan gereksinimler (Gülşen, 2017; Kılbaş, 2010; Maslow, 2018).

Alanyazından faydalanarak belirtilen hususlar eğitim-öğretim faaliyetleri için de önem arz etmektedir. İlgili kurumlarca hazırlanan öğretim programlarında istenilen değer ve kazanımların belli bir zaman dilimi içerisinde öğrenciye aktarılması planlanmaktadır. Bu değer ve kazanımların zamanında ve istenilen düzeyde aktarılabilmesi için de derse güdülenmeyi etkileyici içsel ve dışsal faktörlerin en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu husus ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de aynıdır. Bu sebeple ilgili araştırmada, “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı kapsamında bir devlet üniversitesinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile oluşturulmuştur. Durum çalışmaları, bir olayın spesifik bir çerçevede ele alındığı çalışmalardır (Creswell, 2016). Durum çalışmalarında olaylara yüzeysel bir şekilde bakmak değil, daha derine inerek betimlemeler yapmak amaçlanır (McMillan, 2000 Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmanın amacı, belirtilen bu özelliklerle bağdaştığı için durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışmada ilgili eğitim kurumunun ihtiyaçları karşılama derecesi değil; hangi ihtiyacı ne düzeyde karşıladığı veya karşılamadığı ve karşılanan veya karşılanmayan ihtiyaçların neler olduğu saptanmak istendiği için durum çalışması bu çalışma için uygun görülmüştür. Ayrıca durum çalışmaları güncel bir olayı yerinde inceleme özelliği de gösterdiği (Yin, 1984 Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018) için yine bu çalışmada kullanılabilirliği görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrenimi gören 95 öğretmen adayıdır. Öğretmen adayları birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Uzman görüşünün alınması sürecinde aksamalar yaşandığı için dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışma yapılamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Katılımcıya kendini daha rahat ifade etme imkanı tanıyan bu teknikte daha derin görüşlere rastlanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Görüşme formu bu çalışmanın sahibi tarafından geliştirilmiştir. Uzman görüşünün de alınmasıyla birlikte katılımcılara dağıtılmıştır.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda yer alan ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Sorular fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, saygı statü ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş tema kapsamında hazırlanmıştır. Katılımcılara fiziksel ihtiyaçlar teması kapsamında üç, güvenlik ihtiyacı kapsamında iki, sevgi ihtiyacı kapsamında iki, saygı statü ihtiyacı kapsamında üç ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı kapsamında iki soru olmak üzere on iki soru yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular Ek-1'de verilmiştir

Verilerin Analizi

Katılımcılara beş tema kapsamında on iki soru verilmiştir. Katılımcılara verilen bu on iki soru da alt tema kapsamında ele alınmıştır. Tema ve alt temalar şu şekildedir:

- Yeme, sağlık ve sınıf alt temalarından oluşan fiziksel ihtiyaçlar teması,
- Yerleşke ve topluma etki alt temalarından oluşan güvenlik ihtiyacı teması,
- Sosyalleşme ve ailenin tutumu alt temalarından oluşan sevgi ihtiyacı teması,
- Tercih sebebi, staj eğitimi ve hedefler alt temalarından oluşan saygı statü teması,
- Kendini yetiştirme ve merak duygusu alt temalarından oluşan kendini yetiştirme teması.

Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018), betimsel analizi "*elde edilen veriler; daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır*" şeklinde değerlendirmiştir. Çalışmada da mevcut temalar üzerinden öğretmen adaylarının görüşleri yorumlanmıştır.

İçerik analizinin seçilmemesinin sebebi, katılımcı görüşlerine dikkat ederek tema veya alt temaların oluşturulduğu bir çalışma olmasıdır (Strauss ve Corbin, 1990 Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak bu çalışmada öncelikle temalar oluşturulmuş ve sonrasında katılımcı görüşleri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Fiziksel İhtiyaçlar Hakkında Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Fiziksel İhtiyaçlar	Yeme	Makul Ücret	41
		Yetersiz Yemekhane	4
		Kötü Yemek	6
		Uygun Saat	1
		Güzel Yemek	45
		Yetersiz Hijyen	5
		Yeterli Hijyen	2
		Kısıtlı Süre	3
		Fazla Çeşit	3
		Mekânda Kötü Koku	1
		Az Öğün	2
		Bakımlı	1
	Sağlık	Hızlı Müdahale	1
		Çalışanların Olumlu Tutumları	6
		Çalışanların Olumsuz Tutumları	3
		Mevcut Üniversite Hastanesi	4
		Mevcut Yerleşke Reviri	10
		Yeterli Hijyen	1
		Hızlı Randevu İmkânı	2
		Yeterli Donanım	3
		Yetersiz Donanım (Araç Gereç, Poliklinik, Doktor)	3
		Kötü Sıralar	8
		Geniş Sınıf	11
		Dar Sınıf	9
	Sınıf	Teknolojik Olarak Donanımlı	32
		Teknolojik Olarak Yetersiz	36
		Tek Tıp Sıra Düzeni	7
		Amfi Sınıf Talebi	5
		Yetersiz Sıra Düzeni	10
		Yetersiz Asansör	2
		Fiziksel Ortamı Sağlamada Yetersizlik	18

Tablo 1. incelendiğinde “Fiziksel İhtiyaçlar” temasının “yeme” alt temasında “makul ücret (f=41)” ve “güzel yemek (f=45)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Bu kategorilere katılımcıların şu görüşleri örnek verilebilir:

- K85: “Çok güzel yemekler yiyoruz ve gayet makul fiyatlara bu yemekler. Olumlu yönde her şeyi söyleyebilirim.”
- K44: “Yemek ihtiyacını karşılama konusunda üniversitede sorun çekmiyorum. Yemekhane hem fiyat olarak uygun hem de lezzet olarak.”

Öte yandan olumsuz yönde görüşler de bulunmaktadır. “Kötü yemek (f=6)” kategorisinde yapılan bu görüş örnek verilebilir:

- K41: “Çok kötü. Yemekhane kötü kokuyor. Yemeklerin tadı kötü. Etraftaki yani okul içindeki kantin-kafeler kötü. Puanım 0/10”

“Sağlık” alt temasında da olumlu görüşlerin daha sık dile getirildiği gözlemlenmiştir. “Mevcut yerleşke reviri (f=10)” ve “çalışanların olumlu tutumları (f=6)” kategorilerinde belirtilen şu görüşler örnek verilebilir:

- K35: *“Okulumuzun sağlık kurumu olan Mediko’da bize yardımcı olmak için elinden geleni yapmaktadırlar.”*
- K82: *“Üniversite içinde olması güzel. Faydalanabiliyoruz.”*

İlgili alt temada olumsuz tutumlar da mevcuttur. Örneğin “çalışanların olumsuz tutumları (f=3)” kategorisinde K15 *“Sağlık görevlileri (doktorlar) son derece ilgisiz ve asık suratlı. Adeta hastaya ‘niye geldin?’ der gibi muamele yapıyor doktorlar tarafından.”* ifadelerini kullanmıştır.

“Sınıf” alt teması incelendiğinde katılımcı görüşlerinde farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir. “Teknolojik olarak yetersiz (f=36)” ve “teknolojik olarak donanımlı (f=32)” kategorilerine ikiye örnek verilebilir:

- K80: *“Sınıfı teknolojik açıdan değerlendirecek olursak her sınıfta akıllı tahta var ve internet kullanımı iyi düzeyde fakat fiziksel ortamı küçük.”*
- K48: *“Sınıflar geniş ve yeterli teknolojik imkan var. Bence tek eksiği duvarların soğuk renkte olması.”*
- K11: *“Fiziksel açıdan sınıf mevcudumuza yeterli gelen geniş ve ferah sınıflarımız var ancak teknolojik açıdan ses sistemi ve projeksiyonlarda eksiklik olduğunu düşünüyorum.”*
- K63: *“Teknolojik açıdan hoparlörler eski olduğu için ses açısından sıkıntılar çıkarıyor. Projeksiyonların sürekli olarak bozulması, sunum yaptığımız zamanda sıkıntılara sebep oluyor.”*

Örnek verilen ifadelerle bakıldığında “teknoloji olarak donanımlı (f=32)” kategorisini belirten katılımcıların teknolojik araç-gereçlerin niteliğinden ziyade niceliğini göz önünde bulundurdıkları saptanmıştır. Öte yandan, “teknolojik olarak yetersiz (f=36)” kategorisini belirten katılımcıların görüşlerinde ise zıt yönde ifadeler gözlemlenmiştir. Katılımcıların belirttiği görüşlerde nicelikten ziyade niteliğin göz önünde bulundurulduğu saptanmıştır.

Bunun yanı sıra “fiziksel ortamı sağlamada yetersizlik (f=18)” kategorisi de tespit edilmiştir. Örneğin K23 *“Sınıflar, camların küçük olmasından dolayı havasız ve karanlık”* ifadelerini kullanmıştır. K51 de *“Güneş ışığı açısından yetersiz, belirli bir hiyerarşiye göre düzenlenen konforsuz sıralarda bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz.”* şeklinde görüş belirtmiştir. K58 ise *“Sınıflar çok büyük ama hepsi aynı hızda olduğu için arkada oturan her zaman önü göremeyebiliyor. Kışın çok soğuk oluyor. Isınmaya çalışmaktan derse odaklanamıyoruz. Bilgisayar ve projeksiyon her zaman iyi ama ses için kullanılan cihazlar bayağı kötü.”* demiştir.

Ayrıca “geniş sınıf (f=11)” ve “yetersiz sıra düzeni (f=10)” kategorilerinin de daha sık tekrarlandığı saptanmıştır. Katılımcılardan alınan veriler örnek olarak verilebilir:

- K1: *“Sınıflar geniş, ferah ve teknolojiden çokça faydalanıyoruz.”*
- K20: *“Hiç ergonomik değil. Bir saatin sonunda sırtım ağrıyor. Teknolojik olarak bir sorun yok.”*
- K47: *“Sıraların sabit olması bizim için ve eğitimimiz için faydalı olmuyor. Bu açıdan yetersiz buluyorum.”*

Tablo 2. Güvenlik İhtiyacı Hakkında Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Güvenlik İhtiyacı	Yerleşke	Yeterli Güvenlik Önlemi (Güvenlik Görevlisi, Denetim)	30
		Yetersiz Güvenlik Önlemi (Güvenlik Görevlisi, Denetim)	30
		Korunaklı Bölge	3
		Güvenlik Araç Eksiklikleri (Turnike, Parmak İzi Okuyucu)	6
		Yabancı Öğrenci Yok	2
		Yeterli Donanım	1
	Topluma Etki	Siyasi Yapılanmanın Baskınlığı	1
		Öğretmen Adaylarının Bilinçli Yetiştirilmesi	10
		Üniversite-Toplum Kopukluğu	4
		Öğrencilerin Bilinçlendirilmesi	6
		Faaliyetler Alıkoymakta	1
		Eğitimde Öğretmenin Önemi	3
		Eğitim-Suç İlişkisi (+)	25
		Siyasi Yapılanmaların Olumsuz Etkisi	6

Tablo 2. incelendiğinde “Güvenlik İhtiyacı” temasının “yerleşke” adlı alt temasında “yeterli güvenlik önlemi (f=30)” ve “yetersiz güvenlik önlemi (f=30)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Katılımcılardan alınan şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K21: “Güvenlik bakımından yeterli sayıya sahip olduğunu düşünüyorum fakat yine de eksiklikler var. Çok özen gösterilmiyor.”
- K87: “Güvenlik çok kötü, berbat. Çoğunlukla öğrenci kimliklerine bakılmıyor bile.”
- K43: “Üniversitemiz bu konuda yeterince iyi. Okula girerken mutlaka kimliklerimizi gösteriyoruz. Eğer kaybettiysek ya da evde unuttuysak kimlik numaralarımızı söylüyoruz.”

Bunların yanı sıra “güvenlik araç eksiklikleri (f=6)” kategorisi geri kalan diğer kategorilere göre daha sık tekrar edilmiştir. İlgili kategoriye şu ifade örnek olarak verilebilir:

- K27: “Güvenlik iyi fakat girişler turnike ile olsa daha sağlıklı olur.”

“Topluma etki” alt temasında ise “eğitim-suç ilişkisi(+) (f=25)” kategorisinin daha sık tekrarlandığı saptanmıştır. Aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

- K14: “Üniversitede yetişen bireyler yetiştirdikleri öğrencileri güzel ve toplumda suç işleme oranı sağlamayacak şekilde yetiştirirlerse suç oranı düşer.”
- K36: “İyi eğitim görmüş bireylerin topluma ışık tuttuğu kanısındayım. Benim üniversitem de bu iyi eğitimi sağlayan sayılı okullardan biri.”

Yukarıda örnek verilen ifadeler incelendiğinde öğretmen adaylarının, suç oranlarının azalmasında eğitimin önemli bir yer tuttuğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, suç oranlarının azalmasında kendilerinin de önemli katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmen olmaları halinde üstlerine almaları gereken sorumlulukların bilincinde oldukları söylenebilir.

Ayrıca “öğretmen adaylarının bilinçli yetiştirilmesi (f=10)” kategorisi de öğretmen adaylarının görüşleri arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının şu ifadeleri örnek olarak verilebilir:

- K52: “Eğitim fakültesi olduğumuz için işlediğimiz derslerdeki konuların da toplumdaki suç oranının azalmasında etkili olduğunu düşünüyorum.”

- K24: “Verilen eğitimler ve bu sayede yetişen bilinçli öğrenciler sayesinde suç oranı azalıyor.”

Tablo 3. *Sevgi İhtiyacı Hakkında Elde Edilen Bulgular*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sevgi İhtiyacı	Sosyalleşme	Yetersiz Etkinlik/İmkan	43
		Aktivite Yeterliliği	7
		İdeolojik Yapılanmaların Baskınlığı	3
		Spor Salonları	3
		Topluluk Sayısının Çokluğu	7
		Topluluk Sayısının Yetersizliği	3
		Sanat Etkinlikleri	2
		Bilimsel Etkinlikler	2
		İdeoloji Odaklı Etkinlikler	3
		Samimi Öğretim Görevlileri	1
		İyi Kampüs Yaşantısı	1
		Mevcut Birçok Kafe	3
		İyi Konum	1
		Kapanan Alanlar	1
		Farklı Kültürlerle Tanışma Fırsatı	1
		Geziler	1
	Ailenin Tutumu	Üniversitenin Adı	10
		Stabil Tutum	7
		Başarılı Üniversite	5
		Köklü Üniversite	6
		İyi Üniversite	9
		Baskın İdeoloji	4
		Başkentte Olması	2
		Yaşanılan Şehirde Olması	3
		Ulaşım Kolaylığı	1

Tablo 3. incelendiğinde “Sevgi İhtiyacı” temasının “sosyalleşme” alt temasında “yetersiz etkinlik/imkan (f=43)” kategorisinin daha sık tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Aşağıda belirtilen katılımcı görüşleri, ilgili kategoriye örnek olarak verilebilir:

- K42: “*Sosyalleşme anlamında hiçbir katkısını görmedim. Aktiviteler konusunda çok yetersiz.*”
- K88: “*O kadar kötü ki... Tabii ki fırsatları kendiniz de oluşturabilirsiniz fakat topluluklar da olmasa hiçbir sosyal olanak olmayacak. Konser, etkinlik vb. hiçbir şey yok.*”

Öte yandan aynı alt temada “aktivite yeterliliği (f=7)” ve “topluluk sayısının çokluğu (f=7)” kategorileri de katılımcı görüşlerinde ifade edilmiştir. Örneğin K35 “*Üniversitemizde katılabildiğimiz onlarca topluluk var. Okulumuzda yapılan birçok etkinlik, sosyalleşme açısından bizim için iyi.*” demiştir. K32 de “*Kulüplerimizin çok olması sosyalleşmemiz için güzel olanaklar sunuyor. Buna ek olarak düzenlenen geziler var.*” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyalleşme ihtiyacını sosyal etkinlikler ve öğrenci toplulukları olmak üzere iki kapsamda ele aldıkları ve buna göre bu ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığını değerlendirdikleri gözlemlenmektedir. Derslerden ve günlük yaşamdan bunalan öğretmen adaylarının, üniversitede düzenlenen etkinlikleri aktif dinlenme imkanı olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Etkinlikleri yeterli düzeyde gören öğretmen adaylarının olumlu, etkinlikleri yetersiz gören öğretmen adaylarının ise olumsuz yönde görüş belirttiği saptanmıştır. Katılımcı görüşleri arasında yer alan bir diğer husus da öğrenci topluluklarıdır. Öğretmen adaylarına göre üniversite bünyesinde bulunan

öğrenci topluluklarının gerek sosyal etkinlik gerekse yeni bireyler tanıma açısından sosyalleşme ihtiyacını karşılamada önemli bir etken olarak görüldüğü söylenebilir.

“Ailenin tutumu” alt temasına bakıldığında ise “üniversitenin adı (f=10)” ve “iyi üniversite (f=9)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı saptanmıştır. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K9: “Yaşadığım şehirde ve adı olan bir üniversitede okuduğum için benimle bir sorun yaşamıyoruz.”
- K21: “Üniversitenin iyi, tanınmış ve başarılı olması ailemin bana daha çok güvenmesini sağlıyor.”

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, kazanılan üniversitenin akademik itibarının aileler için olumlu bakış açısı yarattığı yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının ilgili üniversiteyi kazanmaları sonucu ailelerinin tutumlarında herhangi bir değişimin olmadığını ifade eden “stabil tutum (f=7)” kategorisi de gözlemlenmiştir. Örneğin K93 “Ailemin bana karşı olan duygularında üniversitenin bir payı olduğunu düşünmüyorum. Başka üniversiteye de gitseydim aynı olurdu.” demiştir. K7 de “Herhangi bir duygusal değişim yok.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 4. Sevgi Statü İhtiyacı Hakkında Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Saygı Statü İhtiyacı	Tercih Sebebi	Kaliteli / İyi Eğitim	34
		Köklü Geçmiş	17
		En Kaliteli / İyi E.F.	9
		Yaşanılan Şehirde Olması	20
		Başkent	10
		Dostlar ve Mezunlar	5
		Yetiştirdiği Mezunlar	1
		Üniversitenin Adı	14
		Konum	13
		Sağladığı İmkanlar	3
		Yüksek Sıralama / Puan	8
		İdealler	3
		Aile	7
		Öneri	1
		Ders Geçmenin Kolaylığı	2
		Geçmiş Başarılar	5
		Sakin/Nezih Ortam	1
	Staj Eğitimi	İyi Akademik Kadro	4
		İş Bulmada Referans	1
		Yaygın Siyasi Görüş	5
		En İyilerden Olması	3
		Kaliteli Üniversite	18
		Üniversitenin Adı	25
		Köklü Geçmiş	4
		Yönetim Desteği	4
		İyi Akademik Kadro	2
		Mezun Ettiği Öğrenciler	1
Siyasi Kimliğine Tavır	1		
Hedefler	Kişisel Çaba	3	
	Özgüven	3	
	İş Bulmada Basamak	5	
	Kaliteli Yetiştirilme	26	
	Daha Geniş Vizyon / Hedef	1	
	Alanında (En) İyi	8	

Üniversitenin Adı	15
Kişisel Çaba	3
İyi Akademik Kadro	6
Yetersiz Eğitim	3
Kendini Geliştirmede Basamak	6

Tablo 4. incelendiğinde öğretmen adayları için üniversitenin akademik itibarının önemli olduğu söylenebilir. Katılımcı ifadelerine bakıldığında üniversitenin kalitesini ve köklü geçmişini göz önünde bulunduran öğretmen adaylarının tercih sürecinde beklenti içerisine girdiği ve üniversiteye yerleşip yükseköğretime başladıklarında da bu beklentilerinin devam ettiği görülmektedir. Öğretmen adayları, üniversitelerinde aldıkları eğitim sayesinde hem staj eğitimini başarıyla tamamlamayı hem de mezuniyet sonrası yaşamlarında rakiplerine göre avantaj elde edebilmeyi beklemektedir.

“Saygı Statü İhtiyacı” teması kapsamında “tercih sebebi” alt temasının 21 farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bunlar arasında “kaliteli/iyi eğitim (f=34)”, “yaşanılan şehirde olması (f=20)”, “köklü geçmiş (f=17)”, “üniversitenin adı (f=14)”, “konum (f=13)” ve “başkent (f=10)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Kategorilere bakıldığında tercih edilen üniversitenin akademik itibarının ve coğrafi konumunun tercihlerde etkili olduğu söylenebilir. Şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K5: “Eğitiminin iyi olması ve başkentte olması.”
- K12: “Öğretmenlik istiyordum. Gazi Eğitim Fakültesi’nin de iyi bir eğitim verdiğini duymuştum. Evime de yakın olduğu için Gazi Üniversitesi’ni seçtim.”
- K30: “Ulaşım, kalite, en iyi eğitim şartı ve köklü bir üniversite özelliğine sahip olması.”
- K53: “Hem adı olan bir üniversite hem de Türkiye’nin bir numaralı eğitim fakültesine sahip olduğu için.”
- K60: “Aslında pek bir etken yok. Zaten burası dokuzuncu tercihim. Sadece oturduğum yerde olduğu için etkisi olduğunu söyleyebilirim.”
- K65: “Ankara’da olması ve eğitim fakültesinin iyi olması.”
- K81: “Evime yakın olması, köklü bir tarihi olması ve eğitim fakültesinden önemli mezunlar vermesi.”

“Staj eğitimi” alt temasına bakıldığında “üniversitenin adı (f=25)” ve “kaliteli üniversite (f=18)” kategorilerinin daha sık tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K6: “Üniversitenin adı bile staj yapılırken bana verilen muameleyi olumlu etkilemeye yetecektir.”
- K74: “Bilim ve eğitimi.”
- K89: “Gazi Üniversitesi öğrencisi biraz daha farklı olur diye düşünüyorum.”

Katılımcı görüşlerinde, öğretmen adaylarının kurumlara dair beklentilerinin olduğu kategoriler saptanmıştır. Örneğin K14, “yönetim desteği (f=4)” kategorisi için “Üniversite yönetimi, öğrencisinin hakkını ne kadar savunur ve arkamızda durduğunu belli ederse staj gördüğümüz zaman kimse kolay kolay bizi ezemez.” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca K27 de “Staj görmedim fakat bu konuda üniversite hassas olursa stajyerleri de hassas olurlar.” demiştir. Örnek verilen görüşler, öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği staj eğitimi esnasında arkalarında kurumsal bir kimliğin yer almasının kişide özgüven oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

“Hedefler” alt temasında ise “kaliteli yetiştirilme (f=26)” ve “üniversitenin adı (f=15)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K2: “İyi bir eğitim almak istiyorum ve üniversitem bana bu eğitimi sağlayacak olan araç.”
- K29: “İş olanak konusunda üniversitenin ismiyle iş bulabilirim kolayca.”

- K37: “Öğretmenlik bölümü olduğundan özel bir kuruma girsek bile direkt alacaklarını düşünüyorum çünkü adı olan bir okul.”

Tablo 5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı Hakkında Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	Kendini Yetiştirme	Rehber (Koç) Öğretmen	10
		Yetersiz Üniversite Olanakları	3
		Güdü Köreltici	1
		Daha Fazla Etkinlik / Sosyalleşme	13
		Daha Fazla Bilim / Sanat Etkinliği	5
		Hayal Katili	1
		Kaliteli Eğitim	11
		İyi Akademik Kadro	2
		Rol Model Öğretmenler	1
		Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	2
		Özgüven Sağlama	2
		Daha Etkin Öğretim Yöntemleri	1
		Eleştirel Düşünme Becerisi	1
		Empati Becerisi	1
		Bilgi (Tatmini)	3
		Diploma	2
		Hedeflere Ulaşmada Basamak	1
		Hayata Hazırlama	1
		İş Bulmada Referans	2
		Nitelikli Mezun	10
		Özgür Ortam Gerekliliği	3
		Kişisel Çabaya Bağlı	1
		Farkındalık Yaratma	1
		Kütüphane	3
		Daha İyi Teknolojik Beceri Verme	1
		Daha İyi Teknolojik İmkanlar	1
	Merak Duygusu	Kütüphane İmkanından Yararlanamama	10
		Teşvik Edici Öğretim Üyeleri	8
		İlgisiz Öğretim Üyeleri	1
		İlgili Öğretim Üyeleri	8
		Birçok Bilimsel Etkinlik	2
		Katkısı Az	6
		Katkısı Yok	20
		Katkısı Var	10
		Yeterli Üniversite Olanakları	1
		Araştırma İsteği	3
		Uygun Topluluk Yok	1
		Derse Güdüleyici Öğretim Üyeleri	8
		Soru Sorma İsteği	4
		Merak Köreltici	1
		Bireysel Çaba (da) Gerekli	1
		Toleranstan Kaynaklı Gevşeme	1
		Ufuk Açıcı	1

“Kendini Gerçekleştirme” temasının “kendini yetiştirme” alt temasının verilerinde farklı bakış açıları dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar öğrenim gördüğü üniversitenin bu zamana kadar kendisine katkısını belirtirken bazıları ise öğrenim gördüğü üniversitenin gelecek zamandaki süreçte kendisine neler katabileceğini ve bunu nasıl yapabileceğini belirtmiştir.

Tablo 5. incelendiğinde “daha fazla etkinlik/sosyalleşme (f=13)”, “kaliteli eğitim (f=11)”, “rehber (koç) öğretmen (f=10)” ve “nitelikli mezun (f=10)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca ilgili alt temada, diğer temalara kıyasla görüşlerin daha fazla değişiklik gösterdiği görülmüştür. İlgili verilere dair katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

- K9: *“Sosyal faaliyetlerin arttırılması ve öğrencilerin bu konudaki isteklerine kulak verilmesini yetkililerce bekliyordum.”*
- K17: *“Kaliteli bir eğitim ve iyi bir sosyal ortam”*
- K58: *“Gerçek bir eğitimci olarak beni yetiştirmesini istiyorum. Pek tabii benim de çabalarım.”*
- K77: *“Keşke hocalarımız biz lisans öğrencilerine koçluk hizmeti yapabilse, yakından ilgilenebilse.”*

“Merak duygusu” alt temasında ise “katkısı yok (f=20)”, “katkısı var (f=10)” ve “kütüphane imkanından yararlanamama (f=10)” kategorilerinin daha sık tekrarlandığı gözlemlenmiştir. Aşağıdaki ifadeler örnek olarak verilebilir:

- K67: *“Hiçbir katkısı yok. Merak etsek kaynakla sağlardık bunu ama kütüphanemiz yok. Maalesef üniversitemiz yine eksik.”*
- K72: *“Bir katkısı olmadı.”*
- K3: *“Kütüphanenin şu an tadilatla olması, bizler okuldayken gerçekten çok kötü oldu.”*
- K25: *“Aldığım eğitim ile yeni bilgiler edinip yeni şeyler merak ediyorum ve bu meraklarımı da yine burada gideriyorum.”*

Öte yandan, öğretim üyeleri hakkında ifadeler saptanmıştır. “Teşvik edici öğretim üyeleri (f=8)”, “ilgili öğretim üyeleri (f=8)” ve “derse güdüleyici öğretim üyeleri (f=8)” kategorileri, elde edilen verilerde saptanmıştır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- K6: *“Aklımdaki her şeyi hocalarıma sorabilirim. Yeterli cevapları alabileceğim donanıma sahip hocalarım var.”*
- K57: *“Bazı öğretmenlerimiz sayesinde pek çok konuda merak duygumuz oluştu.”*
- K58: *“Bazı hocalar o kadar isteksiz geliyor ki derse, onlar böyleyken bizler nasıl bilgiye aç olalım? Bazı hocalarımın da hakkını yememem gerek. Öyle hocalarım var ki geleceğe dair umutlarım artıyor. Daha bir aç hissediyorum öğrenmeye ve bir kez daha, bir kez daha merak ediyorum.”*
- K79: *“Olumlu yönde bir katkısı var. Soru sorma ve sorgulamaya sürekli yönlendiren hocalarımız var.”*

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite yaşamlarında bazı ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Yine de bu eksiklikleri öğretim üyelerinden destek alarak giderebilmektedirler. Ayrıca, öğretim üyeleri sadece sorulara cevap vermekle kalmayarak öğretmen adaylarının yaşamlarında da ufuk açıcı bir şekilde iz bırakmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Fiziksel İhtiyaçlar” temasının “yeme” ve “sağlık” alt temalarında öğrencilerin ihtiyaçlarının çoğunlukla karşılandığı gözlemlenmektedir.

“Sınıf” alt temasındaki verilerin sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının teknoloji üzerinde daha çok yoğunlaştığı görülmüştür. Bazı öğretmen adayları teknolojinin yeterli olduğunu belirtirken bazı öğretmen adayları da yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sınıfın teknolojik yeterliliği, öğretmen adaylarının motivasyon durumlarını etkilemektedir. Aydın (2017)’ın çalışması da bunu destekler niteliktedir. Aydın, yaptığı çalışmada derse ilginin artmasının, etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Hatırlı ve Duran’ın (2018) çalışmasında da teknolojik aletlerin kullanımının öğrenci motivasyonunda etkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda sınıfın teknolojik yeterliliğinin öğrenci etkileşiminde önemli bir yer ifade ettiği görülmektedir. Aynı alt temada fiziksel ortam da sık bir şekilde vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarından alınan görüşlere göre öğrenci motivasyonunun sağlanmasında fiziksel ortamın sağlanmasının önemli olduğu gözlemlenmiştir. Sağsöz ve Şensoy (2015a)’un çalışması da elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada sınıfta uygun ısı ortamının sağlanmasının, yeterli ıslıklandırmanın yapılmasının ve renk ve havalandırma gibi diğer etkenlerin öğrenci motivasyonunda önemli yer ettiği belirtilmiştir. Yine Sağsöz ve Şensoy (2015b)’un çalışmasında, fiziksel ortamın sağlanması ile öğrenci başarıları ile paralel sonuçlar alınmıştır. Hatırlı ve Duran (2018) da çalışmasında fiziksel ortamın sağlanmasının öğrenci motivasyonunda önemli olduğunu belirtmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmalar da dikkate alındığında, fiziksel ortamın motivasyonda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı’nın birinci basamağı olan “Fiziksel İhtiyaçlar” büyük ölçüde sağlanmaktadır. Sadece sınıf yönetimini etkileyebilecek “sınıf” alt temasında eksiklikler bulunmaktadır.

“Güvenlik İhtiyacı” temasının “yerleşke” alt temasında katılımcılar arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Bazı katılımcılar yerleşke içerisinde alınan güvenlik önlemlerinin yeterli olduğunu belirtirken bazı katılımcılar ise güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğunu ve bunun çeşitli önlemlerle çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Topluma etki” alt temasında ise katılımcılar toplumun, eğitim yoluyla şekillendirilebileceğini belirtmişlerdir. Balkar ve Karadağ’ın (2015) yaptığı çalışmasında da toplumsal kalkınmanın eğitim ile gerçekleşeceğine dair katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin, toplumsal kalkınmada büyük bir role sahip olduğu sonucu elde edilmektedir.

“Sevgi İhtiyacı” temasının “sosyalleşme” alt temasında etkinliklerin azlığı yönündeki katılımcı görüşleri dikkat çekicidir. Yükseköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrenciler, günlerini sosyal etkinliklerle değerlendirmek istemektedirler. Apaydın ve Seçkin (2017), yaptığı çalışmayla bu durumu desteklemektedir. Sosyal etkinliklerin öğrencilerin tercih sürecinde önemli olduğu belirtilen bu çalışmada sosyal yaşamın varlığı vurgulanmaktadır. Ayrıca Göktaş ve Erol (2018) da yaptıkları araştırmada sosyal etkinlikler ile öğrenci motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu bağlamda, üniversite yaşamında sosyal etkinliklerin olmasının öğrenci motivasyonunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

“Ailenin Tutumu” alt temasında öğretmen adaylarının ailelerinin tutumlarında, yerleşilen üniversitenin akademik itibarının önemli olduğu söylenebilir. Akademik itibarı yüksek bir üniversiteye yerleşen öğretmen adayları, aileleri tarafından daha olumlu tutumlar görmeye başlamışlardır. Bunda üniversitenin adının ve verdiği eğitimin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, bazı katılımcılar da ailelerinin tutumu ile yerleştikleri üniversitenin akademik itibarı arasında ilişki olmadığını, aynı tutumun devam ettiğini söylemişlerdir. Aile tutumunun olumlu yönde değişmesi veya sabit kalması, çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Aile tutumunun sabit kalması, öğretmen adayında “Ailemin tutumunun sadece kazanılan üniversiteye göre değişmemesi güzel” şeklinde bir düşünce oluşturabilir. Olumlu yöndeki değişimlerde de öğretmen adayında “Ailem başarılarımın arkasında demek ki” düşüncesi oluşabilir. Bu durumların gerçekleşmesi, öğretmen adayının motivasyonunda olumlu yönde değişiklik gösterecektir.

“Saygı Statü İhtiyacı” temasının “tercih sebebi” alt temasına bakıldığında üniversitenin akademik itibarının, öğretmen adaylarının tercih süreçlerinde etkili olduğu görülmektedir. İlgili çalışmaya paralel bulgular Apaydın ve Seçkin’de de (2017) bulunmaktadır. Apaydın ve Seçkin’in çalışmasında katılımcıların üniversitenin akademik itibarına dikkat ettikleri ve akademik itibarı da kaliteli eğitim ile ilişkilendirdikleri

saptanmıştır. Üniversite tercihinde konumun da ön plana çıktığı görülmektedir. “Konum” ve “başkent” kategorileri, “tercih sebebi” alt temasında öne çıkmaktadır. Kumral ve Şahin’in (2016) çalışmasında da konumun önemi saptanmıştır. Farabi öğrenci değişim programı kapsamında öğrencilerin üniversite tercihini incelendiği bu çalışmada öğrencilerin ailelerine yakın olmak istedikleri ve bu sebeple tercihlerini ailelerinin olduğu şehirden yana kullandıkları dile getirilmiştir.

“Staj eğitimi” alt temasındaki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversitenin verdiği eğitime güvendikleri görülmektedir. Bu kişide özgüven oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, üniversite yönetiminin desteğini arkasında hissetmesi de kişiye özgüven sağlamaktadır. Staj eğitimini sürdürdüğü kurum ile arasında meydana gelebilecek herhangi bir sorunda üniversitesinin desteğini görmesi, öğretmen adayının motivasyonunda olumlu yönde değişiklik gösterecektir.

“Hedefler” alt temasında öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, üniversitenin akademik itibarının önemi görülmektedir. Öğretmen adayları, gelecekteki yaşamlarında belirledikleri hedeflerine ulaşmada öğrenim gördükleri üniversitenin akademik itibarının önemli olduklarını düşünmektedir. Bu durum iş kaygısını bir nebze düşürmekte ve öğrenciye olumlu yönde motivasyon sağlamaktadır.

“Saygı Statü İhtiyacı” teması genel bağlamda incelendiğinde öğretmen adaylarının, bazı beklentiler dahilinde üniversite tercihlerini belirledikleri ve üniversiteye yerleştikten sonra da bu beklentilerinin devam ettikleri görülmektedir. Bu beklentiler üniversitenin akademik itibarıyla ilgilidir. Öğretmen adayları görüşme formunda düşüncelerini ifade ederken üniversitenin köklü geçmişinden bahsetmiş, iyi bir eğitim beklediklerini ve aldıkları bu eğitimin gelecek yaşamlarında kendilerine bir referans sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Tercih sürecinde beliren ve ilerleyen süreçte de var olmaya devam eden bu beklentilerin, öğretmen adaylarının güdülenmesini sağladığı söylenebilir.

Elde edilen veriler Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı kapsamında incelendiğinde ilk basamak olan “Fiziksel İhtiyaçlar”ın büyük ölçüde sağlandığı görülmektedir. Kurama göre üst basamağa geçilebilmesi için alt basamağın tamamlanmış olması gerekmektedir ve büyük ölçüde tamamlanmıştır. “Güvenlik İhtiyacı” temasında olumsuz görüşlerde artış bulunmaktadır. Güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğuna dair katılımcı görüşler bulunmaktadır. Kuram dikkate alındığında bu durum güdülenmede sorun oluşturabilecek bir durumdur. Buna rağmen toplumsal kalkınmanın, eğitim ile sağlanabileceğine dair görüşler de mevcuttur. “Sevgi İhtiyacı” temasında toplanan verilere göre öğretmen adaylarının sosyalleşme ihtiyaçlarının olduğu ve bunun yeterli ölçüde sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Yeterli sosyal etkinliğin olmadığını belirten öğretmen adayları, bunun sosyalleşmenin önünde bir engel olduğunu belirtmektedir. “Saygı Statü İhtiyacı” temasındaki veriler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının şu anda öğrenim görmekte oldukları üniversiteyi tercih ederken bazı beklentiler içerisine girdiği görülmüştür. “Fiziksel İhtiyaçlar”, “Güvenlik İhtiyacı” ve “Sevgi İhtiyacı” temalarında belirtilen görüşlerde bu beklentilere dair değerlendirmeler bulunmakla birlikte geleceğe dair beklentiler de bulunmaktadır. Geleceğe dair beklentilerde de öğrenim görülen üniversitenin akademik itibarı önemlidir. Bu durum öğretmen adaylarının güdülenmelerini sürekli halde tutmaktadır. “Kendini Gerçekleştirme” temasında da beklentiler, öğretmen adaylarının görüşlerinde dile getirilmektedir. Bununla birlikte, beklentilere dair olumlu tutumlar da yer almaktadır.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde üniversitenin bazı ihtiyaçları yeterince karşılayamadığı ve bu durumun öğretmen adaylarının derse güdülenmesine olumsuz yönde etkide bulunduğu söylenebilir. Özellikle “sınıf” ve “sosyalleşme” alt temalarında ifade edilen eksiklikler katılımcı görüşlerinde daha sık tekrar edilmiştir. Bunun dışında üniversitenin ihtiyaçları büyük ölçüde karşıladığı yorumu yapılabilir.

Üniversite kalitesinin yükseltilmesi için bu tür çalışmaların sayısının çoğaltılması ve öğrenci görüşlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı büyük ölçüde sağlanmakta yorumu yapılabilir de şartlar geliştirilmelidir. Teknolojik aletlerin niceliği ve niteliği artırılmalı ve fiziksel ortam uygun hale getirilmeli, yani sınıf şartları geliştirilmelidir. Bununla birlikte günlük yaşamdan bunaldıklarını belirten öğretmen adaylarının aktif dinlenmelerini gerçekleştirebilmeleri için kafeler açılabilir; bilgi şölenleri düzenlenebilir veya sanatsal etkinlikler düzenlenebilir. Bunların yapılması halinde öğretmen

adaylarının ihtiyaçları karşılanmış olacak ve dolayısıyla da bu durum ğretmen adaylarının derse gdlenmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca niversiteler, oluşturduğu beklentilerin karşılanabilmesi için verdikleri eğitimin kalitesini ve sağladıkları koşullarını yükseltmelidir. Böylece yetiştirdiği mezunlar gerek ulusal gerekse uluslararası iş sahasında rakipleriyle yarışabilecek hale gelebileceklerdir.

Kaynakça

Al şensoy, S. ve Sağsöz, A., (2015a). Eğitim yapılarında ğrenci odaklı tasarım / Student-Centered Design In Educational Buildings. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10 (11), 1311-1332.

Al şensoy, S. ve Sağsöz, A., (2015b). Öğrenci başarisının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.

Apaydın, . ve Seçkin-Kapucu, M. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi niversitesi lisans öğrencileri rneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 199-222.

Aydın, M. (2017). *Matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımının ğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). (ev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2013).

Ergün, M. (2017). Sınıfta motivasyon. Karip, E. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 133-148). Ankara: Pegem Akademi.

Göktaş Kulualp, H. ve Erol, S. (2018). Üniversite ğrencilerinin motivasyonunda sosyal etkinliklerin nemi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1592-1611.

Gülşen, C. (2017). Sınıfta motivasyon sürecinin etkili yönetimi. Gülşen, C. (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (s. 165-193). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Hatırlı, Y. ve Duran, Y. (2018). Determination of the factors affecting the motivation in learning: An application on Isparta Vocational School students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 330-343.

Karadağ, N. ve Balkar, B. (2015). Toplumsal kalkınmanın bir aracı olarak eğitim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 225-239.

Kılbaş, ř. (2010). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kula, S. ve akar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 6(12), 191-210.

Kumral, O. ve şahin, O. (2017). Amaçları ve işlerliği ile yükseköğretimde Farabi Değişim Programı: Öğretmen adaylarının gözünden bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 41-50.

Maslow, A. (2018). *İnsan olmanın psikolojisi*. (ev. O. Gündüz). Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1962).

Öncü, H. (2011). Motivasyon (Güdülenme). Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 159-182). Ankara: Pegem Akademi.

Ekler

Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili öğretmen adayı,

Soruların yer aldığı bu form, bilimsel bir çalışmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Bahsi geçen çalışmada Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı kapsamında siz öğretmen adaylarının okumakta olduğunuz üniversiteyi değerlendirmelerinizi ve bu doğrultuda önem verdiğiniz hususları öğrenmek amaçlanmaktadır. Soruları yanıtlarken onaylayıcı (evet vb.) yahut reddedici (hayır vb.) kısa cevaplar kullanmamanız ve bilimsel bir çalışma olması hasebiyle bir yükseköğretim seviyesinde öğrenciye yaraşır şekilde ciddiye takınmanız önemle rica olunur. Anlayışınız ve çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Şamil DOMBAYCI
Gazi Üniversitesi
Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Bölümünüz:

Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Ekonomik Durumunuz: Düşük () Orta () Yüksek ()

Yemek ihtiyacınızın karşılanmasında öğrenim gördüğünüz üniversiteyi değerlendiriniz.

.....

.....

.....

Sağlık ihtiyacınızın karşılanmasında öğrenim gördüğünüz üniversiteyi değerlendiriniz.

.....

.....

.....

Öğrenim gördüğünüz sınıfları fiziksel ve teknolojik açıdan değerlendiriniz.

.....

.....

.....

Yerleşkenin güvenliğinin sağlanması açısından öğrenim gördüğünüz üniversiteyi değerlendiriniz.

.....

.....

.....

Toplumdaki suç oranının azalmasında öğrenim gördüğünüz üniversitenin nasıl bir payı olabilir?

.....

.....

.....

Sosyalleşmenize sağladığı olanaklar açısından öğrenim gördüğünüz üniversiteyi değerlendiriniz.

.....

.....

.....

Ailenizin size karşı duygularında öğrenim gördüğünüz üniversitenin payı nedir?

.....

.....

.....

Öğrenim gördüğünüz üniversiteyi seçmenize etki eden etmenler nelerdir?

.....

.....

.....

Staj eğitiminde şahsınıza değer verilmesinde öğrenim gördüğünüz üniversitenin katkısı ne olabilir?

.....

.....

.....

Hedeflerinize ulaşmanızda öğrenim gördüğünüz üniversitenin yerini nasıl görmektesiniz?

.....

.....

.....

Kendinizi gerçekleştirebilmek için öğrenim gördüğünüz üniversiteden nasıl bir katkı bekliyorsunuz?

.....

.....

.....

Merak duygunuzun oluşmasında ve giderilmesinde öğrenim gördüğünüz üniversitenin katkısı nedir?

.....

.....

.....

Sosyal Bilgiler Dersinin Ters Yüz Öğrenme Modeli İle İşlenmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Seda SAMUK

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

sedasamuk38@gmail.com

Doç Dr. Ercenk HAMARAT

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

ercenkhamarat@gazi.edu.tr

Öz

21. yy'da toplumsal hayata baktığımızda bireyleri çevreleyen çok fazla unsurun olması, teknolojik ve bilimsel gelişmelerdeki artış, değişen toplumsal ve kültürel yapı bireylerin çok fazla alana hakim ve o alanlarda yetkinlik sahibi olmasını gerektirmektedir. Bu yüzden okullardaki eğitimin; modern çağı yakalayacak, dünya vatandaşı olmanın gerekliliklerine uygun bir şekilde verilmesinin toplum için katkısı yadsınamayacak bir gerçektir. Bu durumda gün içerisinde sıkça kullanılan teknolojinin olanca faydasını eğitim faaliyetleri için de kullanmak ve onun bize sunduğu imkânlardan yararlanmak önem arz etmektedir. Teknolojik donanımdan ders ortamlarında yararlanmanın dışında oluşturulan materyallerin internet ortamına aktarımı veya öğrenme sürecinin internet ortamında gerçekleştirilmesinin içinde bulunduğumuz çağın eğitim süreci için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler dersinin tersyüz öğrenme modeliyle işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğunu saptamak amacı ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi temelinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Kayseri'de bir özel okulda öğrenim gören 12 öğrenci (6 kız, 6 erkek) oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüş formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, ters yüz öğrenme modelinin farklı etkinliklerle öğrenebilmelerine olanak sağladığı, geleceklerini olumlu yönde etkilediği, ders sürecini eğlenceli kıldığı, dersin sonrasında tekrar tekrar çalışabilecekleri bir alan yarattığı, derse hazır gelmenin dersi daha iyi anlamaları üzerinde etkisi olduğu, ders içerisinde kendilerini etkin kıldığı, kalıcılığı artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ve dikkat çekici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ters yüz öğrenme, Ters yüz sınıf modeli, Öğrenci görüşü

Student Opinions on the Processing of Social Studies Course with Flipped Learning Model

Seda SAMUK

Master Student, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Ankara, Turkey

sedasamuk38@gmail.com

Assoc. Prof. Ercenk HAMARAT

Gazi University, Gazi Faculty of Education, Ankara, Turkey

ercenkhamarat@gazi.edu.tr

Abstract

When we look at the social life in the 21st century, the existence of many elements surrounding the individuals, increase in technological and scientific developments, the changing social and cultural structure require individuals to know a lot of fields and gain competence in those fields. For this reason, schools in education; the modern age catch, the provision in accordance with the requirements of being a citizen of the world, it is a fact that cannot be denied the contribution to the community. In this way, it is important for education to take advantage of the technology that is used in daily life and the opportunities. It is thought that use for technology in the course environments, transferring the materials to the internet environment or realizing the learning process in the internet environment is important for the educational process of our age. The aim of this study to determine how the study of social studies course with flipped learning model affects student views. It is designed as a case study based on qualitative research method. The study group of the research education in a private school in Kayseri in the 2018-2019 academic year, 12 students (6 girls and 6 boys) of consisted. Data were collected through a semi-structured interview form. Descriptive analysis was used for data analysis. As a result of the study, the flipped learning model enables them to learn with different activities, affects their future positively, makes the course process fun, creates an area where they can study again and again after the lesson, ready coming to the class has an effect the better understanding of the lesson it makes better performance. facilitating learning, and remarkable results have been achieved.

Key words: Social studies, Flipped learning, Flipped classroom model, Student opinions

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ olan 21. yy'da toplumsal hayata baktığımızda bireyleri çevreleyen çok fazla unsurun olması, teknolojik ve bilimsel gelişmelerdeki artış değişen toplumsal ve kültürel yapı bireylerin çok fazla alana hakim ve o alanlarda yetkinlik kazanmasını gerektirmektedir. Mevcut düzende olan bu çeşitlilik bireye toplumda her alanda etkin olması zorunluluğu ile birlikte, hayatını idame ettirebilmek için günümüz beceri ve yetkinliklerini geliştirme zorunluluğu da getirmektedir. Bu noktada beceri ve yetkinlik kazandırmanın temel taşı olan, eğitime büyük sorumluluk düşmektedir. Bilinmektedir ki eğitimin geçmiş yüzyıllarda toplumları muasır medeniyet seviyelerine ulaştırma konusunda ki sarsılmaz önemi günümüzde de devam etmektedir. Bu nedenle eğitimin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde revize edilmesinin son derece değerli olduğu düşünülmektedir. Günümüzde dünya vatandaşı olmanın gerekliliklerine uygun geliştirme çalışmalarının yapılmasının etkili sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir.

Geleceğin insanını yetiştirmeyi amaç edinen okullar bireylere bizzat beceri ve yetkinlik kazandırmak için çabalamalıdır. Beceri ve yetkinlikleri yeteri oranda öğrencilere kazandırmak içinde gündelik hayatta bireylerin fazlasıyla alışkın oldukları, yakın çevresinden örnekleri de barındıran bir ders ortamı içerisinde sunulmalıdır. Bu doğrultuda ders ortamını hazırlarken öğrencilerin gün içerisinde muhatap oldukları teknolojinin, olanca faydasını eğitim faaliyetleri için de kullanmak ve onun bize sunduğu imkânlardan yararlanmak son derece akıllıca bir davranış olacaktır.

Öğrenme ortamlarında alınan derse oranla çağın gerektirdiği imkânların ve bilginin hızla artışı artık sınıf ortamlarında öğrenilen derslerin yeterli gelmemesine ve sınıf içerisinde verilen eğitimin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sınırlılık haline gelen durumları teknolojiyi kullanarak ortadan kaldırmaya çalışabiliriz. Bilgisayar ortamında önceden hazırlanan doküman ve materyallerle veya çevrimiçi

uygulamalarla eğitimde sınırlılık olarak karşımıza çıkan faktörlerin direncini kırabiliriz. İnterneti ve teknolojiyi sınırlılıkları azaltmanın yanında aynı zamanda eğitimin kalitesini artırıcı bir unsur olarak da kullanabiliriz. Eğitimin getirdiği sınırlılıkları sınırsızlığa dönüştürmek ve eğitim kalitesini artırmak için Mobil öğrenme etkinliklerinde mobil araçlar öğrenme ortamını destekleyen yapıların bireylere sunulmasını ve öğrenme etkinliklerinin bu yapılar ile beraber gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bunun için çoğunlukla mobil uygulamalar veya web destekli öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır. Bu yapılar da çeşitli öğrenme modelleri ile desteklenerek öğrenmelerin etkili olması amaçlanmaktadır (Torun, Dargut 2015).

Al ve Madran'a (2004) göre günümüz insanı toplumsal hayatın yoğun ve karmaşık sürecinde kişisel gelişimine yardımcı olan eğitim süreci için yeterli vakit ayıramadığını belirtmiştir. Tam bu noktada örgün eğitim olarak adlandırabileceğimiz öğrenci, sınıf, öğretmen üçlüsünün aynı fiziksel alanı paylaştığı geleneksel eğitim modelinden farklı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiş, bu ihtiyacı karşılayacak eğitim modelini uzaktan eğitim olarak tanımlamışlardır. Yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimi farklı coğrafyalardaki öğrenci öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim şekli olarak tanımlamışlardır. Al ve Madran'ın çalışmasına bakıldığında uzaktan eğitimin bireylerin öğrenme sürecine ne derece katkıda bulunduğu aşikârdır; fakat uzaktan eğitimin getirdiği sınırlılıklardan birisi öğrenme sürecini gerçekleştirirken öğretmen tarafından destekleyici etkinliklerin kısıtlı olması ve bireylerin aklına takılan soruların öğretmen tarafından cevaplanma imkânının ya hiç olmaması ya da yeteri düzeyde olmaması problem oluşturabilmektedir. Teknolojinin ve internetin eğitimde kullanılmasının, içinde bulunduğumuz çağda ne denli önemli olduğunu belirtirken, uzaktan eğitimin sınırlılıklarını azaltarak bize hem uzaktan eğitimin getirdiği faydaları sunan hem de eksikliklerini kapattığı düşünülen yeni bir model olan ters yüz öğrenme modelinin eğitimde kullanımının öğrencilerin görüşlerini olduğu gibi tutum ve başarılarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Ters yüz öğrenme modeli temelde öğrencilerin dersle alakalı içerikleri evde öğrendikleri, sınıf içerisinde ise öğrendikleri bilgilerle alakalı etkinliklerin yapıldığı bir modeldir. Bu çalışma da sosyal bilgiler dersinin tersyüz öğrenme modeliyle işlenmesinin öğrenci görüşlerini ne doğrultuda etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Problemin belirlenmesi aşamasında araştırmacılar, sosyal bilgiler dersinin ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi, öğrenci görüş ve düşüncelerine dair yapılan çalışmaların azlığını fark edip bu konuda çalışma yapılması ihtiyacı hissedilmiştir (Roach 2014, Pierce ve Fox 2012). Bu da durum çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Ters yüz öğrenme modelinin yükseköğretimde bizzat uygulandığı üniversitelerden biri MEF Üniversitesi'dir. Hızla ilerleyen ve hayatımızın her alanını değiştiren teknoloji; insanlarla kurduğumuz iletişimden, kitap okuma stilimize, yemek ısmarlama modelimizden, iş toplantılarımızın şekline kadar bizi değiştirirken neden öğrenme modelimizi değiştirmesin? (MEF, 2019) sorusuyla yola çıkarak neden ters yüz öğrenme modeline ihtiyaç duyduklarına dair üniversitenin web sitesinde gerekçeler belirtilmiştir. En temel gerekçelerden biri teknolojiyle çok fazla alakadar olan Y ve Z kuşaklarının 900 yıllık geleneksel eğitime tabi tutmanın ve bu şekilde geleceğe hazırlamanın olanaksız olduğunu belirtmeleridir. Öğrenci için ters yüz öğrenme modelinin neden başarılı bir model olduğuna dair şu maddeler yer almaktadır.

- Öğrenci istediği yerde istediği zaman dersi dinleyebilir.

- Her öğrencinin dersi anlama hızı aynı olamayabilir, bunu geleneksel yöntemde öğretim üyesi anlayamaz. Ters yüz öğrenme modelinde ise öğrenci dersi videodan istediği hızla izleyebilir, tekrarlayabilir.
- Dersler interaktif, etkileşimli ve uygulamalı işleneceği için öğrencinin konuyu özümsemesi daha kolay olacaktır.
- Öğrenci dersi grup çalışmasıyla yürüteceği için derse karşı ilgisiz kalmaz, dersi dinlememesi söz konusu olamaz.
- Öğrenciler işbirliği ve tartışmalar sayesinde beraber yeni bilgi üretirler.
- Hastalık, spor ve kulüp faaliyetleri gibi zorunlu nedenlerden derse gelemeyen öğrenciler dersten geri kalmazlar.
- Mevcut sistemde de var olan her ders için haftada en az 2 saat yüz yüze görüşme saatleri, bu sistemde de devam edecek. 2 saatlik görüşme saatinin 1 saati yüz yüze, 1 saati de internet üzerinden yapılacaktır. Derse gelemeyen öğrenci bu şekilde akademisyen ile iletişim kurabilir.
- Dersin materyalleri sürekli arşivedir, öğrenci gerek duyduğu zaman geri dönüp sunumları izleyebilir.
- Öğrenci ile akademisyen arasındaki etkileşim ve kişisel temas daha fazla olur.
- Öğrencilerin daha çok sorumluluk alacakları bir ortam oluşur ve sınıfta tüm öğrenciler aktiftir.
- Tüm öğrenciler birebir kişisel eğitim alırlar.

Öğrenci, dersten önce daha alt düzeydeki bilgi edinme ve anlama gibi bilişsel etkinlikleri gerçekleştirir. Ders sırasında akranları ve akademisyenin desteği ile uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi daha üst düzeydeki bilişsel etkinliklere odaklanır.

Ters yüz öğrenmenin Başarılı Olmasının Sebeplerini şu şekilde açıklamışlardır:

- Öğrencinin katılımını artırır,
- Öğrencinin daha öğrenme-odaklı olmasını sağlar.
- Eleştirel düşünceyi teşvik eder.
- Takım çalışması ve işbirliğine ilişkin becerileri güçlendirir,
- Öğrencilere bireysel rehberlik hizmeti sunar,
- Sınıf tartışmalarına odak kazandırır,
- Öğrenciyi içebakış (self-reflection) için teşvik eder.
- Öğrencinin, öğretim üyesi ve sınıf arkadaşlarından geri bildirim almasını sağlar.
- Öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu tutar.
- Y ve Z kuşağı öğrencilerinin aşına olduğu güncel teknolojiler vasıtasıyla öğrenmeyi teşvik eder.

Üniversitenin başarılı bir model olarak gördüğü ters yüz öğrenme modelinin hedefledikleri başarıya ne derece katkı sağladığı veya süreç içerisinde ne derece öğrencilerin hem yaşam hem de sınav başarısına etki ettiğini bilmek son derece önemlidir. MEF Üniversitesinin Youtube’da yayınlanan tanıtım videosunda yer alan bir araştırmacı tecrübelerini açıklarken süreç içerisindeki gözlemlerinin ters yüz öğrenme modelinin

tüm artı yönlerini destekler nitelikte olduğunu, öğrencilerin öğrenme ortamında daha etkili öğrendiklerini ve birbirleri ile bütünleştiklerini belirtmiştir (MEF, 2019).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sosyal bilimlerde araştırma yöntemlerinde, genellikle çağdaş olguyu derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında keşfetmek için kullanılır. Durum çalışmasına dair araştırmalarda, sosyal bilimlerde kullanılan model, temel araştırma yöntemi olarak vaka incelemelerini kullanır, diğer yaygın modeller ve onların yöntemleri tarama araştırmaları (anketler), deneysel araştırmaları (deneyler), tarihi araştırmaları (tarihçeler), ve istatistiksel araştırmaları (istatistiksel modelleme) da içerir (Yin, 2018). Durum çalışmaları, karmaşık bir durumun geniş bir şekilde tanımlanarak ve kendi doğal ortamında bileşenlerinin belirlenerek boylamsal olarak çalışılmasına imkân sağlar (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu nedenle Ters Yüz öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin detaylı ve derinlemesine incelenmesi için ve araştırmanın yapısına en uygun model olması itibarı ile araştırma modeli olarak durum araştırması seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma nitel bir araştırma olup araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilirliği daha kolay olduğu için amaçlı örneklem içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında yazarın sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı Kayseri merkezde bulunan bir ortaokulunun (rumuz) 12 öğrenciden (6 kız, 6 erkek) oluşan 6/C sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır.

Etkinlik Geliştirme Süreci

Bu araştırmanın etkinlik geliştirme sürecinde dersin tüm içeriklerinin internet üzerinden öğrenci paylaşımına açılması ve bu içeriklerden öğrendiklerini uygulayacakları aktif katıldıkları etkinlikler olmak üzere iki aşamalı bir hazırlık süreci yapılmıştır. Dersin tüm içeriklerinin internet üzerinden öğrenci paylaşımına hazırlanması için araştırmacı tarafından dersin kazanımına uygun, öğrencilerin bilmesi gereken temel bilgilerin, görsellerin ve videoların bulunduğu bir ortam yaratılmıştır (<https://sedasamuk.blogspot.com/>). İkinci aşamada oluşturulan etkinliklerde ise dikkat edilen ve etkinliklerin oluşturulmasında temel unsur olarak ele alınan en önemli nokta öğrencilerin konuyla alakalı takıldıkları, kendilerini eksik hissettikleri veya merak edip ders ortamında öğretmenden bilgi almak istedikleri konular olmuştur. Bu konular internet üzerinden paylaşımına açılan içeriklerin öğrenci tarafından kendisine uygun olan herhangi bir zaman ve mekanda çalışıp araştırmacıya mail yoluyla bildirmesi sayesinde sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin gönderdikleri bu mailerden yola çıkarak aktif katılım sağlayacakları etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, etkinlikleri geliştirirken ilgili alan yazında içeriğinde ters yüz öğrenme modeliyle oluşturulmuş öğrenme ortamlarına dair araştırmalar yapılan çalışmaları göz önüne almıştır (Erdoğan ve Akbaba, 2019; Akgün ve Atıcı, 2017; Torun ve Dargut, 2015). Bunun yanı sıra MEF üniversitesinde bünyesinde bizzat uygulanan süreç

içerisinde çıktılarının alındığı ters yüz öğrenme modelinin uygulanma aşamaları ve etkinlikleri tasarlama süreçleriyle alakalı yararlanılmaya çalışılmış, uygulanan etkinliklerin genel mantığı kavranmaya özen gösterilmiştir.

(https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=YDDRpUiMiXQ).

Aynı zamanda sürecin işleyişi ve etkinliklerin oluşturulması konusunda araştırmacı yetkinliğini artırmak için ters yüz öğrenmenin bizzat uygulandığı bir TÜBİTAK projesi içerisinde yer almış ve ters yüz öğrenme modeli ile alakalı eğitimler almıştır (<http://www.sgeportal.com/>). Oluşturulan etkinliklerin ters yüz öğrenme modeline ve kazanıma uygunluk konusunda; bir sosyal bilgiler eğitimcisinin uzman görüşü alınmıştır. Etkinlikler çalışma grubuna uygulanmadan önce, farklı öğrenci gruplarına uygulanarak bizzat sınanmıştır. Ders içeriğinin internete aktarılmasından sonra ders sürecinde aktif katılım sağlayacakları üç etkinlik tasarlanmıştır. Oluşturulan etkinlikler ders sürecinde öğrencilerin aktif katılımı ile uygulanmaya çalışılmıştır. Ders süreci içerisinde uygulanan etkinliklerin amacı, öğrencilerin ilgili kazanımla alakalı internet ortamına aktarılan ders içeriklerine çalışmalarını, gerektiğinde tekrar etmelerini ve bu öğrendikleri bilgileri kullanarak problemlere çözümler üretebilmeleridir.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanma Süreci

Uygulamalar 2018-2019 eğitim öğretim yılının Mayıs ayının dördüncü haftasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce araştırmanın genel mantığını öğrencilerle paylaşarak onları süreç hakkında bilgilendirmiştir. Araştırmanın uygulama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama öğrencilerin bizzat kendi öğrenmelerini gerçekleştirecekleri ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlayan internet ortamına aktarılan ders materyallerinin çalışılması sürecidir. Ters yüz öğrenme modeli için gerekli olan öğrencilerin okula gelmeden önce çalışması gereken dersle alakalı tüm materyal, bilgi ve videoların yüklü olduğu sanal ortam araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (<https://sedasamuk.blogspot.com/>). İkinci aşama ise evde hazır bulunuşluk sağladıktan sonra ders içerisinde buna ek olarak oluşturulan etkinliklerin işlendiği süreçtir. Birinci aşama için araştırmacı tarafından oluşturulan sitenin adresi öğrencilere duyurulmuş ve evde çalışmaları konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler site aracılığıyla gerçekleştirdikleri öğrenme sürecinde akıllarına takılan veya ders içerisinde öğretmenin değinmesini istedikleri, merak ettikleri unsurları derse gelmeden önce araştırmacıya mail yoluyla iletmışlerdir. Ders içerisinde gerçekleştirilecek etkinlikler öğrencilerin bu ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir. Sürecin ikinci aşaması ise aşağıda belirtilen etkinliklerle devam etmiştir.

Proje etkinliği: Öğrencilerden ülke yöneticisi oldukları ve şu an ülkemiz için tehlike unsuru olan popüler kültürün etkisini internet ve teknolojiyi yok etmeden nasıl azaltabilecekleri noktasında çözümler sunmaları istenmiştir.

Tartışma etkinliği: Her grup tek tek oluşturdukları çözüm öneri projelerini sunup, diğer grup üyeleri tarafından olumlu veya olumsuz eleştiriye tabi kalmış ve tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Örümcek Ağı etkinliği: Bu etkinlikte öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin tekrarları yapılmıştır.

Araştırmacı süreç içerisinde Araştırmanın genel bir değerlendirmesini yapmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bire bir görüşme yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin araştırma süreci boyunca öğrendikleri, hissettikleri, düşündükleri vb. şeyleri kendi ağızlarından aktarmaları sağlanmıştır.

Verilerin Toplanma Araçları

Ters yüz öğrenme modeli, bireyin kendi öğrenme sürecinde aktif rol aldığı süreci temel aldığı için ve daha çok yaşantıya dayalı olduğu için standartlaştırılmış nicel ölçme araçları kullanılmayarak araştırmanın bütüncül yapısına uygun olduğu düşünülen nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmış ve ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşlerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken iki sosyal bilgiler eğitimcisiinden uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. . Betimsel analiz mevcut durumu tanımlamaya yarayan bir veri analiz tekniğidir (Ayva, 2010). Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılar kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Betimsel analizde, veriler görüşülenlerden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılır ve temalar altında toplanılır.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1.Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin beğenilip beğenilmediğine ilişkin görüşleri
1.1. Katılımı Arttırıcı
1.2. Gelişmeyi Sağlayıcı
1.3. Motive Edici
2. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle mi işlenmesinin daha verimli olduğuna ilişkin görüşleri
2.1. Zevk Verici
2.2. Hazır Bulunuşluk Seviyesini Arttırma
2.3. Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama

3. Öğrencilerin ters yüz anlatım yöntemiyle mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduklarına ilişkin görüşler
3.1. Hazırlık Süreciyle Alakalı Olan
3.2. Ders Süreciyle Alakalı Olan
4. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin avantajlarına ilişkin görüşleri
4.1. Öğrenme Öncesine Ait Avantajlar
4.2. Öğrenme Sırasına Ait Avantajlar
4.3. Öğrenme Sonrasına ait Avantajlar
5. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin dezavantajlarına ilişkin görüşleri
5.1. Hazırlık Sürecine İlişkin Dezavantajlar
5.2. Ders Sürecine İlişkin Dezavantajlar

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırmada elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacı ayrı ayrı tüm dokümanları okumuş ve yine birbirinden bağımsız olarak alt temaları oluşturmuştur. Veriler beş alt tema altında toplanmıştır. Birinci ana tema olan “Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin beğenilip beğenilmediğine ilişkin görüşleri” başlığı altında katılımı arttırıcı, gelişmeyi saplayıcı ve motive edici gibi üç alt tema oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan “Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle mi işlenmesinin daha verimli olduğuna ilişkin görüşleri” başlığı altında ise zevk verici, hazır bulunuşluk seviyesini arttırma, öğrenme sürecine katkı sağlama gibi üç alt tema oluşturulmuştur. Üçüncü ana tema olan “Öğrencilerin ters yüz anlatım yöntemiyle mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduklarına ilişkin görüşler” başlığı altında hazırlık süreciyle alakalı olan, ders süreciyle alakalı olan şeklinde alt temalar ortaya çıkmıştır. Dördüncü ana tema olan “Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin avantajlarına ilişkin görüşleri” başlığı altında öğrenme öncesine ait avantajlar, öğrenme sırasına ait avantajlar, öğrenme sonrasına ait avantajlar olmak üzere dört tema yer almaktadır. Beşinci ana tema olan “Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin dezavantajlarına ilişkin görüşleri” başlığı altında hazırlık sürecine ilişkin dezavantajlar ve ders sürecine ilişkin dezavantajlar olmak üzere iki tema yer almaktadır.

Bulgular

Bu kısımda ters yüz öğrenme süreci için oluşturulmuş internet adresinden çalışma ve öğrenci dönütlerine göre geliştirilen etkinlikler hakkında gerçekleştirilen bire bir görüşmelerde elde edilen verilerle öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline ilişkin görüşleri ortaya koyulmuştur.

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre görüşmeye katılan katılımcılar için “öğrenci olduğu”nu ifade etmesi açısından “Ö” harfi kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, ve Ö5” şeklinde bir numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Beğenilip Beğenilmediğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin beğenip beğenmediğini saptamak için görüşme formundaki soru, "Ters yüz öğrenme modelini beğendiniz mi? Neden?" şeklindedir. Sorulan soru doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda üç alt tema ortaya çıkmıştır: katılımı arttırıcı, gelişmeyi sağlayıcı, motive edici. İlk alt tema olan katılımı arttırıcı temasının altında: lider olma, araştırma yapma, çabalayarak öğrenme, oyunlar oynanması, sunmak ve eleştirileri cevaplamak, Önceden çalışıp gelmek, normal şekilde etkinlik yapamayacaktık gibi kodlar oluşturulmuştur. Gelişmeyi sağlayıcı temasının altında: Görsel zekayı geliştirme, farklı öğrenme şekilleri gibi kodlar oluşturulmuştur. Motive edici temasının altına ise: Stresten uzaklaştırmak, takım ruhunu arttırmak, eğlenceli olması şeklinde kodlar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin beğenip beğenmediğine ilişkin görüşleri detaylı incelendiğinde araştırmaya katılan tüm katılımcıların ters yüz öğrenme modeliyle ders işlenmesini beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beğenme nedenleri incelendiğinde de ters yüz öğrenme modelinin farklı etkinliklerle öğrenebilmelerine olanak sağladığı, ders sürecini eğlenceli kıldığı, grup içinde ve grupla arasında dayanışmayı sağladığı, bizzat çabalayarak öğrenmenin beğenmelerine etki ettiği, önceden derse çalışarak hazır gelmenin dersi daha iyi anlamaları üzerinde etkisi olduğu için beğenilerinin artmasını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin cevapları detaylı incelendiğinde neden eğlenceli bulduğuna dair şu bilgilere ulaşılmıştır:

“Beğendim hocam; çünkü diğer derslerden daha farklı şekilde öğrendim. Diğer derslerde hocalar anlatıyor anlatıyor geçiyor bu daha eğlenceli bir etkinlik olduğu için hoşlandım yani” (Ö.6)

“Hocam bize uyan bir şey diğer derslerde ders işleyişinde kırk dakika boyunca ders işleme insanı sıkıyor ama bu ters öğrenme tekniği nasıl anlatabilirim etkinlikti olduğu için eğlenceli geçiyor o yüzden beğendim.” (Ö.7) şeklinde açıklamışlardır.

Ters yüz öğrenme modeliyle kendilerini yetkili olarak görüp bu durumu beğendiklerini açıklayan öğrencinin detaylı görüşü şu şekildedir:

“Sınıfta hem akıllı tahtayı kullanabiliyor olman hem araştırmalar yapıp sunabiliyor olmak uı orada yetkili biri gibi olmak hoşuma gitti.” (Ö.3)

Ters yüz öğrenme modelinin evde hazırlık sürecini beğendiklerine ilişkin detaylı görüşleri şu şekildedir:

“Beğendiğim nokta derste etkinlik olması ve önceden çalıştığımız konularla alakalı etkinlik olması, ikisinin bir arada oluyor olmasını beğendim. O yaptığımız şeylerle daha net açıklayabildik istediğimiz şeyleri yani anlatamadığımız şeyleri daha net açıklayabildik.” (Ö.4)

“İnternette çalışıp gelmeyi beğendim. İnternette çalışıyoruz mail atıyoruz. Benim mesela bilgisayarla alakam olduğu için o çok dikkatimi çekti.” (Ö.7)

Öğrencilerin görüşleri detaylı incelendiğinde ters yüz öğrenme modeline ilişkin stresten uzaklaştırıcı ve takım ruhunu arttırıcı olduğuna dair şu görüşlere ulaşılmıştır:

“Beğendim hocam stresten falan uzaklaştırıyor oyun olduğu için. Takım ruhumuzu da oyun olduğu için arttırıyor. Ben bu yönünü beğendim.” (Ö.10)

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeliyle İşlenmesinin mi Düz Anlatım Yöntemiyle mi İşlenmesinin Daha Verimli Olduğuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle işlenmesinin mi daha verimli olduğuna dair görüşlerini saptamak için görüşme formundaki soru, " Derslerin ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi yoksa düz anlatım yöntemi ile işlenmesinin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklindedir. Sorulan soru doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda üç alt tema ortaya çıkmıştır: Zevk verici, hazır bulunuşluk seviyesini arttırma, öğrenme sürecine katkı sağlamadır. İlk alt tema olan zevk verici temasının altında: Eğlenceli olması, dayanışmayı arttırması gibi kodlar oluşturulmuştur. Hazır bulunuşluk seviyesini arttırma temasının altında: Derse hazırlıklı gelme, evde daha iyi öğrenmiş hissetme gibi kodlar oluşturulmuştur. Öğrenme sürecine katkı sağlama temasının altına ise: Akılda kalıcı olması, daha açık anlatım, dikkat çekici, daha iyi anlama, somut olarak işleme, daha kolay öğrenme, istediğimiz kadar okuma farklı şekillerde anlatım gibi kodlar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin derslerin ters yüz öğrenme modeliyle mi yoksa düz anlatım yöntemiyle mi işlenmesinin daha verimli olduğuna ilişkin görüşleri detaylı incelendiğinde katılımcıların tamamının ters yüz öğrenme modelini daha verimli bulduğu görülmektedir. Neden verimli bulunduğuna dair görüşmelerden detaylı sonuçlara ulaşılmıştır.

Ters yüz öğrenme modelinin akılda kalıcı ve dikkat çekici olduğuna dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“eğlenceli olduğu için çocukların oyunlarla daha çok aklında kalır. O yüzden benim daha çok aklımda kaldığını düşünüyorum.” (Ö.4)

“Ter yüz öğrenme; çünkü akılda kalıcı bir etkinlik olarak daha çok eğlenebildiğimiz bir etkinlik olarak çok her şey aklımızda kalmıyor ve direk bir şey olduğunda hatırlayamıyoruz aaa burada bu olmuş diyemiyoruz kalıcılık olmadığı için çok çabuk unutabiliriz ama burada yaptığımız denemeler, her diğer kişilerin grupların yaptıkları, tartışma verimli olmasını sağladı.” (Ö.6).

“Ters yüz öğrenme hocam işte araştırıyoruz falan oda akılda kalıcı oluyor. Daha eğlenceli oluyor. İnsanın dikkatini daha çok çekiyor.” (Ö.8)

“Ters yüz öğrenme çünkü daha fazla yöntem oluyor farklı şekillerde ders işlemeyi öğreniyoruz ve oyunlarla daha iyi anlayabiliyoruz. Bilinçaltına daha iyi yerleşiyor, kalıcı oluyor.” (Ö.12)

Ters yüz öğrenme modelinin daha açık anlattığı için verimli bulunduğuna dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Hocalar anlatırken düz anlatımda hocalar çok fazla konuştuğu zaman pek anlamıyorum yani tüm ayrıntılarıyla anlatıyor, pek yani çoğunu dinleme gereksinimi duymuyorum. Ters yüzde daha açık anlatılıyor, kısa kesilmiş daha anlamı olduğu için ters yüz öğretim daha verimli.” (Ö.5)

Ters yüz öğrenme modelinin somut işlendiği için verimli bulunduğu dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ters yüz daha verimli diye düşünüyorum. Yani somut olarak işliyoruz. Diğerlerinde sadece yazı yazdığımız için daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö.10)

Ters yüz öğrenme modelinin derse hazırlıklı gelmenin daha verimli bulunduğu dair öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Derse gelirken ön bilgilerimizin olması gerçekten gerekiyor; çünkü derste ilk baş yabancı gelebiliriz ama önceden araştırıp derse geldiğimizde daha kolay öğrenme çabası falan gösterebiliriz.” (Ö.1)

“Hocam mesela biz derse hazırlıklı gelmiş oluyoruz hem de orda okuyoruz, anlatıyoruz ve geçiyoruz orda çok fazla bir şey olmuyor ama mesela ters yüz öğrenme stiliyle evde çalıştığımız için derste bunu hem resim haline, hem münazara haline hem de sözlü haline dökmüş oluyoruz.” (Ö.2)

Öğrencilerin Ters Yüz Anlatım Yöntemiyle mi Düz Anlatım Yöntemiyle mi Derste Daha Etkin Olduklarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduklarına dair görüşlerini saptamak için görüşme formundaki soru, " Ters yüz öğrenme ile mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduğunu düşünüyorsun? Neden?

” şeklindedir. Sorulan soru doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır: Hazırlık süreciyle alakalı olan, Ders süreciyle alakalı olan şeklindedir. İlk alt tema olan hazırlık süreciyle alakalı olan temasının altında: Çalışıp geldiği için, kendim internetten baktığımda, internetten araştırırken, kendim araştırınca dikkat kesildim gibi kodlar oluşturulmuştur. Ders süreciyle alakalı olan temasının altına ise: Sunum yaparken, ekinlik yaptığımız için, yardım ettiğinizde, komut falan verirken, herkesin katılımı, dikkatimi çektiği için, orada oluyormuş gibi hissettim, lider gibi hissettim kodları oluşturulmuştur.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle mi yoksa düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduklarına ilişkin görüşleri detaylı incelendiğinde katılımcıların tamamının ters yüz öğrenme modelinin ders içerisinde daha etkin olduklarını belirtmişlerdir. Neden ters yüz öğrenme yöntemi ile derste daha etkin hissettiklerine dair görüşmelerden detaylı sonuçlara ulaşılmıştır.

Ters yüz öğrenme modeli ile önceden çalışıp geldiği için derste daha etkin hisseden kişilerin görüşleri şu şekildedir:

“Daha önceden de bir bilgimiz olabiliyor ve daha derse bağlanmışta olabiliyoruz, istekli oluyoruz etkinliğimizi arttırdığını düşünüyorum.” (Ö.1)

Ters yüz öğrenme modelinde kendisi araştırma yaptığı için etkin hissedenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kendim araştırma yapınca dikkat kesildim. Böyle hocalar diyince böyle beş on dakika sonra gidebiliyorum ama kendim yapınca oraya odaklandığım için daha etkin olduğumu düşünüyorum o yüzden.” (Ö.3)

“Ya kendimi lider gibi hissettim sanki kendim yapıyormuşum gibi gerçek oluyormuş gibi. Düz anlatımda bazen sıkılıyordum tam içine giremediğim için. Siz anlatırken dinliyorum ama kaçırdığım noktalar çok oluyordu ve konuya bağlanamıyordum pek.” (Ö.1)

“Bence hocam ben gayet etkindim; çünkü hani düz anlatımda sadece hani senin karşında biri konuşuyor ve sende ona eşlik ediyorsun. Bu bir döngü haline geliyor, ama ters yüz öğrenmede karşıdaki konuşuyor sana bunun hakkında resimler gösteriyor. Artı olarak çizdiriyor sana senin bu kafanda anı olarak kalmasını istiyor ve bence daha etkin.” (Ö.2)

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin ne tür avantajları olduğuna dair görüşlerini saptamak için görüşme formundaki soru, " Ters yüz öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajları nelerdir? Neden?" şeklindedir. Sorulan soru doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır: Öğrenme sırasına ait avantajlar öğrenme sonrasına ait avantajlar şeklindedir. İlk alt tema öğrenme sırasına ait avantajlar temasının altında: tekrar gidip bakabiliyoruz, geleceğimizi etkiliyor, akılda kalıcı olması, iyi öğrenme, teknolojik anlamda gelişmeye olanak gibi kodlar oluşturulmuştur. Öğrenme sonrasına ait temasının altına ise: kendinin proje yapması, dikkatin dağılmaması, zamanla mücadele, eğlenceli, bitmesini istemiyorsun, sınavlara daha iyi hazırlanma, münazara gibi olması, değişik şekilde anlatılması, kolay anlayabilme, grup etkinlikleri gibi kodlar oluşturulmuştur.

Ters yüz öğrenme yönteminin avantajlarının neler olduğuna dair görüşmelerden aşağıdaki detaylı sonuçlara ulaşılmıştır.

“Evde ayrıntılı çalışamayız yani kısıtlıdır bizim merak duygumuzu tetikler okulda bu dersi işlemeyi daha da çok isteriz hemen ben mesela o gün en son dersti sizin dersiniz ben çok meraklıydım, heyecanlıydım ne olacağına o şekilde.” (Ö.7)

“Daha iyi öğrenmemizi sağlıyor, konuyu merak ettiriyor, ıı konuya ön bir hazırlığımız oluyor, etkin katılımı sağladı derse, arkadaşlarımızla daha iyi böyle iş birliği takım çalışması oldu. Diğer sınıflara gidebildim. Rahat hissettim. Ayrıca bu sistemi sürekli kullanmak öğrencilerin teknolojik anlamda gelişmesine de olanak sağlayabilir.” (Ö.7)

“daha iyi öğrenebilme, ııı tekrar dönüp bakabilme fırsatı sağlıyor.” (Ö.5)

“Yani ıı bir bilgi araştırabiliyoruz. Yani kaçırdığımız noktalara tekrar gidip bakabiliyoruz. Ama dinlerken olmuyor o. Yani geri dönemiyoruz. Hem anlamadığımız yerlere bakacağımız bir yer daha oluyor.” (Ö.1)

“Eğlenceli oldu, kendinin araştırması güzel, kendinin proje yapması güzel oluyo ııı, dikkatin dağılmıyor ıı, hem zamanla mücadele ediyorsun bitmesini de istemiyorsun.” (Ö.3)

Ters yüz öğrenmenin sınavlara daha iyi hazırladığını düşünen öğrencilerin görüşleri:

“hem sınavlara daha kolay yani özellikle okulda tekrar yapıp sınavlara daha iyi hazırlanma şeyimiz oldu bence.” (Ö.4)

Ters yüz öğrenme modelinin geleceklerini etkilediklerini düşünen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdiki derslerimiz geleceğimizi etkiliyor ve geleceğimiz için gayet iyi sonuç alacağını düşünüyorum ters yüz öğrenmenin.”

“Teknoloji çağındayız sonuçta internetten araştırarak orda bakarak şey yapıyoruz daha büyük sınıflarda üniversitelerde zaten bunlar telefon, tablet sınıflara geldiği için bu bizi gelecek nesillere hazırlıyor.” (Ö.6)

Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin ne tür dezavantajları olduğuna dair görüşlerini saptamak için görüşme formundaki soru, " Ters yüz öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajları nelerdir? Neden?" şeklindedir. Sorulan soru doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır: Hazırlık sürecine ilişkin dezavantajlar, ders sürecine ilişkin dezavantajlar şeklindedir. İlk alt tema hazırlık sürecine ilişkin dezavantajlar temasının altında: internetten çalışma, internet çekmiyorsa bakamayabilirsin, yanlış öğrenebilirsin, öğrenemezsen derse katılamazsın gibi kodlar oluşturulmuştur. Ders sürecine ilişkin dezavantajlar temasının altına ise: bazıları eğlenmemiş olabilir, insanı yoruyor, derslerden uzaklaştırabilir gibi kodlar oluşturulmuştur.

Ters yüz öğrenme yönteminin dezavantajlarının neler olduğuna dair görüşmeleri şu şekildedir:

“Hocam bazı insanlar eğlenmemiş olabilir.” (Ö.4)

“İnternette baktığın zaman not almazsan internetin kesilebilme ihtimalide var mesela sınavın son günü çalışıyorsan ve internet çekmiyorsa bakamayabilirsin.” (Ö.5)

Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencileri yorduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

“Atık olmamız lazım insanı biraz yoruyor.” (Ö.7)

Ters yüz öğrenme yönteminin yanlış öğrenmeye neden olabileceğine dair görüşleri şu şekildedir:

“Mesela biz böyle size hemen soru sorabiliyoruz ama araştırırken evde falan yanlış öğreniyoruz veya her şeyi öğrenemiyor olabiliriz. Ama bunu öğretmene sorabilirsen çok fazla dezavantaj olmaz, soramazsan bilgin eksik kaldığı için olur.” (Ö.8)

Ters yüz öğrenme yönteminin konuyu çok iyi öğrenmezsen derse katılamayacağına dair görüşleri şu şekildedir:

“Konuyu çok iyi öğrenemezsen derse bence katılamazsın. İyice evde okuyup gelmen gerekir onu.” (Ö.12)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersinin tersyüz öğrenme modeliyle işlenmesinin öğrenci görüşlerini ne doğrultuda etkileyip etkilemediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, ters yüz öğrenme modelinin beğenilip beğenilmediğine ait görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu modeli beğendiklerini söylemişlerdir. Dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle işlenmesinin mi daha verimli olduğuna dair görüşlerine baktıklarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu derslerin ters yüz öğrenme ile işlenmesinin daha verimli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Dersleri ters yüz öğrenme modeliyle işlenmesinin mi düz anlatım yöntemiyle işlenmesinin mi onları daha etkin kıldığına dair görüşlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşü ters yüz öğrenme ile daha etkin oldukları yönünde olmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajlarının neler olduğuna dair görüşlere bakıldığında ise öğrencilere göre ters yüz öğrenme modelinin birçok avantajı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Neden avantajlı olduğuna dair görüşlerine bakıldığında ders materyallerini tekrar tekrar izleyebilmelerine olanak sağladığını, çağın gereksinimlerine uygun bir model olduğu için geleceklerini etkilediğini, akılda kalıcı olduğunu, iyi öğrenmeyi sağladığını, teknolojik anlamda gelişmeye olanak sağladığını, dikkatin dağılmasına etki ettiğini, eğlenceli olduğunu, kolay anlayabilmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin dezavantajlarının neler olduğuna dair görüşlerine bakıldığında ise internetin olmadığı veya çekmediği bir noktada öğrenmede

sorun olabileceği, öğretmen olmadan öğrenmenin yanlış öğrenmeye neden olabileceği, çalışıp gelinmediği takdirde derste etkin olunamayacağı, yorucu bir ders süreci olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Ters yüz öğrenme ile alakalı alan yazını incelediğimizde Erdoğan ve Akbaba (2019) yaptıkları çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modeliyle yürütülen öğretim sürecinin öğrenci başarılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çakır ve Yaman (2018) ters yüz sınıf modelinin Öğrencilerin fen başarıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında fen başarı puanlarının ters yüz öğrenme modeliyle dersin işlendiği grubun lehine istatistiklere ulaşılırken bilgisayarca düşünme becerileri arasında manidar düzeyde bir farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışma da öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin başarılarına ne kadar etki edildiğine dair bir ölçme yapılmadığı için bizzat başarıyı ölçen bu çalışmalara bakıldığında araştırmacıların başarıyı arttırdığına dair sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin ders esnasında eğlendiği ve derse motive edici olduğu sonucuna ulaşılırken, Atıcı (2016)'nın yaptığı çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin ters yüz sınıflarda başarılarının arttığını, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırma yapmanın mevcut programa göre ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışma başarıyı ölçen bir çalışma olmamasına rağmen öğrenci görüşlerinin çoğunlukla olumlu sonuçlar doğurması ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısına olumlu yönden etki edeceği düşünülmüşse de Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Mikroişlemci /Mikrodenetleyiciler II Dersinin Uygulaması adlı çalışmada elde edilen bulgular biz e tam tersini söylemektedir. Bu çalışmada araştırmacılar, ters yüz öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Deveci, Topal ve Akhisar, 2018).

Roach (2014) çalışmasında ters yüz öğrenme metodunun öğrencilerin öğretmenlerinden öğrenmeleri ve aktif ve yaratıcı düşünenleri motive etme konusunda bir devrim yaratmaya başladığından bahsetmiştir. Makalesinde Mikroekonomi dersinde kısmi ters yüz metodunu bir dönem uygulamaya ve öğrencilerin algılama durumunu ortaya koymaya çalışmış ve uygulamaya öğrenciler olumlu tepkiler vermişlerdir. Bu çalışmada öğrenci kendisinin etkin ve aktif olduğunu vurgularken Pierce ve Fox (2012)'un yaptıkları çalışma incelendiğinde onların benzer sonuçlara ulaştığı gözlemlenmektedir. Sonuçlara bakıldığında önceden kaydedilen materyal ve ses kayıtlarının daha aktif ve öğrenci merkezli bir ders ortaya çıkardığını detaylarıyla ortaya koymuştur. Ters yüz sınıf modeli uygulanırken öğrencilerin artan performansları ve derse karşı olumlu tepki gösterdikleri sonuçları da gözlemlenmiştir. Zainuddin ve Halili (2016)'ni ters yüz yönteminin içeriğini ve gidişatını incelemek için hazırlandıkları çalışmada ters yüz yöntemi çevrimiçi (online) platform çalışmaları olarak birçok alanda kullanıldığına, başarı, motivasyon, dahil olma ve etkileşim gibi olumlu etkileri bu çalışma da olduğu gibi öğrencilere kazandırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ek olarak yaptıkları çalışmada ters yüz tekniğinin uygulanmasında bazı zorluklar da bulmuşlardır. Bunlar düşük kalitedeki video derslerinin uygulanması ve eğitimsiz öğretmenlerdir.

Genel olarak ters yüz öğrenme modeli öğrencilerinin etkinliklerle öğrenebilmelerine olanak sağladığı, geleceklerini olumlu yönde etkilediği, ders sürecini eğlenceli kıldığı, dersin sonrasında tekrar tekrar çalışabilecekleri bir alan yarattığı, derse hazır gelmenin dersi daha iyi anlamaları üzerinde etkisi olduğu, ders içerisinde kendilerini etkin kıldığı, kalıcılığı arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dikkat çekici olduğu dair görüşlerinin olduğu bir yöntemdir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerimizin ters yüz öğrenme modelini derslerinde kullanmalarının teşvik edilmesi önerilebilir. Öte yandan bu çalışma için yapılan araştırma, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde uygulanıp çeşitlendirilerek elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Al, U., Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 261.
- Akgün, M., Atıcı, B. (2016). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Edam.
- Çakır, E., Yaman, S. (2018). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen başarıları ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.
- Deveci Topal, A., Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci /Mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148.
- Erdoğan, E., Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 194-213.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review Economics Education*, 17, 74-84.
- Pierce, R., Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “Flipped Classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Torun, F., Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. Los Angeles: SAGE Publications
- Zainuddin, Z., Halili, H. S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3).

İnternet Kaynakları

- https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=YDDRpUiMiXQ (E.T: 19.05.2019).
- <https://sedasamuk.blogspot.com/> (E.T: 31.05.2019).
- <http://www.sgeportal.com/> (E.T:19.05.2019).
- <http://www.mef.edu.tr/tr/flipped-learning> (E.T: 19.05.2019).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi, Melek KÖRÜKCÜ,
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde Türkiye
melekkorukcu@ohu.edu.tr

Öz

Doğru ve etkili ders çalışma; bireyin bilgiyi öğrenmesinde, özümsemesinde, gündelik hayatında kullanmasında ve akademik başarısının artmasında etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Bireyin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için derslerine odaklanması, ödevlerini zamanında yapması ve öğrenme stratejilerini uygulaması gerekmektedir. Günümüzde, okulda ve sınıf içerisinde örgün bir şekilde bireye aktarılan kuramsal bilginin uygulama kısmı, sınıf dışında çeşitli etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir. Okul dışında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, bireyin öğrendiği bilgiyi içselleştirmesini yani yaparak yaşayarak deneyimlemesine olanak sağlar. Okul dışında, bireyin evinde ders çalışma ortamlarının hazırlanmasında ailelere önemli görevler düşmektedir. Ders çalışma alışkanlığının iyi veya kötü olmasında ailenin önemli bir rolü vardır. Bireyin; ders çalışırken kendisini rahat hissedeceği, dikkatinin dağılmayacağı, odayı aydınlatan ışığın göz yorucu olmadığı, gürültüden uzak ideal bir ders çalışma ortamına ihtiyacı vardır. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturacaktır. Öğretmen adaylarının, araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınacaktır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Ermeýdan (2019) tarafından geliştirilen “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılacaktır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılacak ve verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılacaktır. Yapılan analiz sonucunda bulgulara değinilecek ve çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Alışkanlığı, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı

Investigation of External Working Habits of Social Studies Teacher Candidates

Asst. Prof. Dr., Melek KÖRÜKCÜ,
Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde , Turkey, melekkorukcu@ohu.edu.tr

Abstract

Accurate and effective study; It is one of the most important factors that are effective in learning, assimilating, using it in daily life and increasing academic success. In order for an individual to realize an effective learning, he / she should focus on his / her lessons, do his / her assignments on time and apply learning strategies. Nowadays, the practical part of the theoretical knowledge transferred to the individual in school and in the classroom can be realized through various activities outside the classroom. Learning activities carried out outside the school allow the individual to internalize the information he / she has learned, ie to experience by doing. Outside of school, families have important duties in the preparation of study environments in an individual's home. The family plays an important role in whether the study habits are good or bad. The individual; She needs an ideal study environment where she will feel comfortable while studying, will not be distracted, the light that illuminates the room is not strenuous, and

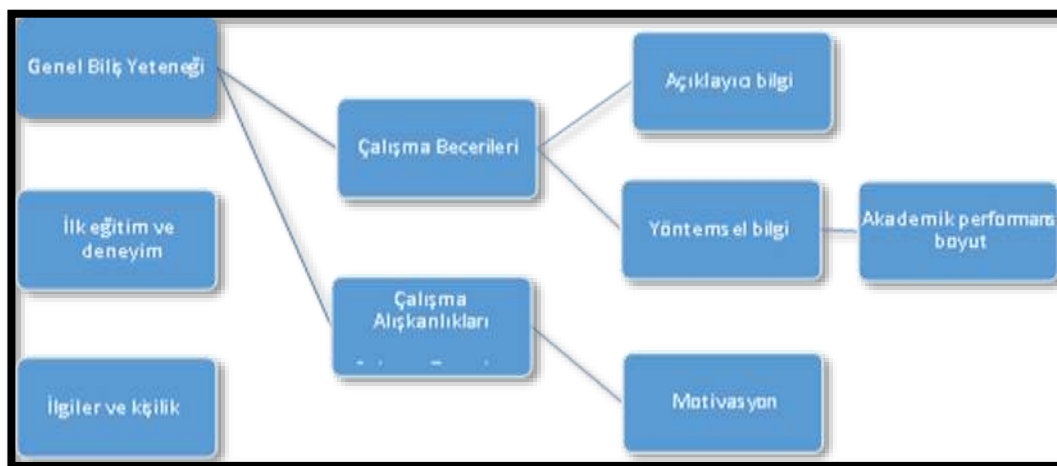
away from noise. In this study, it was aimed to examine the social studies teacher candidates' extracurricular work habits in terms of various variables. The study group of the study will consist of social studies teacher candidates who are studying in the social studies education department of a state university. The principle of voluntary participation will be the basis for the prospective teachers to participate in the research. Descriptive scanning method is used in the study, veri Extracurricular Study Habits Scale tarafından developed by Ermeydan (2019) and "Personal Information Form hazırlanan prepared by the researcher will be used as data collection tool. The data obtained will be transferred to computer and IBM SPSS 24.0 package program will be used for data analysis. As a result of the analysis, findings will be discussed and various suggestions will be made.

Keywords: Working Habits, Social Studies, Prospective Teachers

Giriş

Öğrenmenin ana amaç olduğu ve bu ana amaç etrafında belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanıldığı ders çalışma, akademik yetkinlikleri kazanma sürecinin toplamıdır. Birey, bu süreç içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine ek olarak farklı öğrenme biçimleri geliştirerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir. Ders çalışma becerisi; ders çalışılan ortamının düzenli olması, dersi etkili bir şekilde dinleme, derse aktif olarak katılma ve not tutma, verilen ödevleri zamanında yapma, sınavlara çalışma ve sınavlara girme başlıkları ile ele alınmaktadır. Öğrenme koşulları ve bu koşullar içerisinde öğrenme biçimi ders çalışma alışkanlığının kazanılmasında önemli faktörlerdir (Yeşilyaprak, 2012; Uluğ, 2012; Doğanay, Türkoğlu & Yıldırım, 2009). Bireyin doğru ders çalışma alışkanlığı kazanması, ders çalışma uygulamaları yapması ve bu uygulamaları değerlendirmesi ile mümkün olmaktadır. Çünkü birey kendi öğrenmesinden sorumludur ve nasıl ders çalışacağına kendisi karar vermelidir (Garcia, 2006; Türkoğlu, Çengel & Yılmaz, 2006).

Hemen hemen bütün bireyler başarılı olma ihtiyacı ile hareket ederler. Öğretmenler ve aileler de öğrencilere ve çocuklarına karşı onların başarılı olmaları beklentisi içerisindeyler. Başarı psikolojik temelli bir gereksinimdir. Yanlış ders çalışma veya ders çalışmama başarısızlık getirmektedir. Ancak, çok ders çalışan ama yine de başarılı olamayan bireyler de mevcuttur. Bu durumda başarı için çok çalışmanın yeterli olmadığı, bireysel farklılıkların dikkate alınarak sistematik bir şekilde verimli ders çalışmanın başarıyı arttırdığı söylenebilir. Çalışma alışkanlıkları öğrencilerin ders çalıştıkları zamanı, ders çalışma yöntem ve stratejilerini etkili bir biçimde kullandığı bir süreci kapsamaktadır (Doğanay, Türkoğlu & Yıldırım, 2009; Crede & Kuncel, 2008). Bu süreç ise aşağıdaki grafikte şu şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışma Alışkanlıkları (Crede ve Kuncel, 2008: 430)

İnsanı doğadaki diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünme yeteneğidir Başarının artması için kendi öğrenmelerinin farkında olan bireyler yetiştirmek gereklidir. Öğrencilerin okul ortamında aldıkları eğitim ve ders kitaplarında yer alan bilgilerle yetinmeleri ilerideki eğitim hayatları için büyük bir eksiklik

oluşturacaktır. Okul ortamı dışında ders dışında çalışma alışkanlığı kazanan öğrencilerde topluluk bilinci gelişerek sorumluluk duygusu artmakta ve liderlik özellikleri gelişmektedir (Aybek, 2007, s.14). Ders dışı etkinliklerin önemi şu şekilde sıralanabilir: (Özür, 2010, s.35-36):

- Okul ortamı dışında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerde öğrenmenin kalıcı olduğu yönünde farkındalık oluşturarak bilgi, beceri ve değer kazanımlarını olumlu etkilemektedir.
- Eğitim öğretim sürecinin ve öğrenmenin sınıf dışında gerçekleşmesi ile çevresel faktörler başarının artmasına katkıda bulunmaktadır.
- Eğitimin ailede başlaması sebebiyle, aile ve okul işbirliği sağlanarak oluşabilecek çelişkilerin önüne geçilmektedir.
- Ders çalışma alışkanlıklarının kazanılması ile hayat boyu öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrencinin hayata hazırlanması ilkelerinin gerçekleştirilmesi sağlanmış olur. Böylece öğrenciler konuları çoklu bakış açısı ile ele alarak geniş kapsamlı değerlendirme imkânına kavuşurlar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, ders dışı yaptıkları çalışmalara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi; geçmişte yaşanmış ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu içerisinde yer alan olaylar, bireyler, nesneler değiştirme ve etkileme çabası içerisine girilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenimlerine devam eden, 100 kadın 43 erkek

toplam 143 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Ermeydan (2019) tarafından geliştirilen “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu ve okul dışında yapılan çalışma olup olmadığı değişkenleri yer almaktadır.

Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği: “Ders Dışı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” Ermeydan (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir. On yedi maddeden ve 4 faktörden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin genelinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlık (cronbach alpha) kat sayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Ermeydan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğe ilişkin cronbach alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Betimsel tarama modelindeki bu araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin, katılımcıların cinsiyetine, yaşına göre farklılaşma durumu, ilişkisiz örneklem için t-Test’ i (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p \leq .05$] olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Strateji	Kadın	100	25,15	4,38	141	2.314	.022*
	Erkek	43	23,19	5,23			
Motivasyon	Kadın	100	13,18	3,57	141	.291	.722
	Erkek	43	13,37	3,75			
Ortam	Kadın	100	12,70	2,63	141	.201	.841
	Erkek	43	12,60	2,53			
Planlama	Kadın	100	12,78	2,85	141	1.043	.299
	Erkek	43	12,26	2,53			
Toplam	Kadın	100	63,81	8,11	141	1.642	.103
	Erkek	43	61,42	7,69			

* $p \leq .05$

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasında; Motivasyon ($t_{(141)} = .291$; $p > .05$), Ortam ($t_{(141)} = .201$; $p > .05$), Planlama ($t_{(141)} = 1.043$; $p > .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(141)} = 1.642$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, Strateji ($t_{(141)} = 2.314$; $p \leq .05$) faktöründe anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Strateji	18	8	21.88	7.45	Gruplar Arası	340.742	5	68.148	3.301	.008*
	19	30	24.13	5.00	Gruplar İçi	2828.503	137	20.646		
	20	40	24.50	4.79	Toplam	3169.245	142			
	21	29	26.38	2.82	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
	22	24	25.67	2.75	21> 23 yaş ve üzeri					
	23 yaş ve üzeri	12	21.00	6.21						
Motivasyon	18	8	13.75	3.58	Gruplar Arası	133.931	5	26.786	2.134	.065
	19	30	12.13	3.64	Gruplar İçi	1719.985	137	12.555		
	20	40	13.03	3.41	Toplam	1853.916	142			
	21	29	12.72	3.75						
	22	24	14.33	3.14						
	23 yaş ve üzeri	12	15.42	3.96						
Ortam	18	8	12.63	2.77	Gruplar Arası	24.840	5	4.968	.731	.601
	19	30	12.30	2.97	Gruplar İçi	930.713	137	6.794		
	20	40	12.80	2.50	Toplam	955.552	142			
	21	29	13.17	2.41						
	22	24	12.83	2.35						
	23 yaş ve üzeri	12	11.67	2.81						
Planlama	18	8	13.38	3.02	Gruplar Arası	31.728	5	6.346	.830	.531
	19	30	12.17	3.12	Gruplar İçi	1047.881	137	7.649		
	20	40	12.50	2.66	Toplam	1079.608	142			
	21	29	12.45	2.53						
	22	24	13.50	2.96						
	23 yaş ve üzeri	12	12.33	2.02						
Toplam	18	8	61.63	13.21	Gruplar Arası	602.258	5	120.452	1.928	.094
	19	30	60.73	9.77	Gruplar İçi	8559.560	137	62.479		
	20	40	62.83	7.21	Toplam	9161.818	142			
	21	29	64.72	5.15						
	22	24	66.33	5.20						
	23 yaş ve üzeri	12	60.42	10.33						

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında; Motivasyon ($F_{(5-137)} = 2.134$; $p > .05$), Ortam ($F_{(5-137)} = .731$; $p > .05$), Planlama ($F_{(5-137)} = .830$; $p > .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(5-137)} = 1.928$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, Strateji ($F_{(5-137)} = 3.301$; $p < .05$) faktöründe anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Strateji	1. Sınıf	49	24.18	5.34	Gruplar Arası	147.850	3	49.283	2.267	.083
	2. Sınıf	15	22.60	5.88	Gruplar İçi	3021.395	139	21.737		
	3. Sınıf	56	25.70	3.03	Toplam	3169.245	142			
	4. Sınıf	23	23.87	5.50						
Motivasyon	1. Sınıf	49	13.02	3.31	Gruplar Arası	23.240	3	7.747	.588	.624
	2. Sınıf	15	12.33	5.43	Gruplar İçi	1830.676	139	13.170		
	3. Sınıf	56	13.46	3.16	Toplam	1853.916	142			

	4. Sınıf	23	13.74	3.93						
Ortam	1. Sınıf	49	12.88	2.30	Gruplar Arası	111.697	3	37.232	6.133	.001*
	2. Sınıf	15	10.47	3.52	Gruplar İçi	843.856	139	6.071		
	3. Sınıf	56	13.36	1.99	Toplam	955.552	142			
	4. Sınıf	23	12.00	3.00	<u>Farkın Kaynağı (Scheffe)</u>					
				1>2; 3>2						
Planlama	1. Sınıf	49	13.00	2.78	Gruplar Arası	43.079	3	14.360	1.926	.128
	2. Sınıf	15	11.13	3.44	Gruplar İçi	1036.529	139	7.457		
	3. Sınıf	56	12.55	2.13	Toplam	1079.608	142			
	4. Sınıf	23	12.96	3.36						
Toplam	1. Sınıf	49	63.08	7.71	Gruplar Arası	871.045	3	290.348	4.868	.003*
	2. Sınıf	15	56.53	12.75	Gruplar İçi	8290.773	139	59.646		
	3. Sınıf	56	65.07	5.02	Toplam	9161.818	142			
	4. Sınıf	23	62.57	8.98	<u>Farkın Kaynağı (Scheffe)</u>					
				1>2; 3>2						

*p≤.05

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında; Strateji ($F_{(3-139)} = 2.267$; $p > .05$), Motivasyon ($F_{(3-139)} = .588$; $p > .05$) ve Planlama ($F_{(3-139)} = 1.926$; $p > .05$) faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, Ortam ($F_{(3-139)} = 6.133$; $p \leq .05$) faktöründe ve ölçeğin genelinde ($F_{(3-139)} = 4.868$; $p \leq .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Ders Dışı Yaptıkları Çalışma Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Ders Dışı Yaptığınız Çalışma Var Mı?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Strateji	Evet	46	25,04	4,89	141	.843	.401
	Hayır	97	24,33	4,65			
Motivasyon	Evet	46	13,24	3,68	141	.003	.998
	Hayır	97	13,24	3,60			
Ortam	Evet	46	12,48	2,80	141	.612	.542
	Hayır	97	12,76	2,50			
Planlama	Evet	46	12,41	2,72	141	.624	.534
	Hayır	97	12,72	2,78			
Toplam	Evet	46	63,17	8,27	141	.085	.933
	Hayır	97	63,05	7,96			

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders dışı yaptıkları çalışma bulunma durumları ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında; Strateji ($t_{(141)} = .843$; $p > .05$), Motivasyon ($t_{(141)} = .003$; $p > .05$), Ortam ($t_{(141)} = .612$; $p > .05$), Planlama ($t_{(141)} = .624$; $p > .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(141)} = .085$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Anne Düzeyi	Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Strateji	Yok		7	24.29	4.61	Gruplar Arası	17.802	4	4.451	.195	.941
	İlkokul		66	24.53	4.58	Gruplar İçi	3151.443	138	22.837		
	Ortaokul		40	24.20	5.66	Toplam	3169.245	142			
	Lise		21	25.29	3.58						
	Lisans		9	24.89	4.37						
Motivasyon	Yok		7	14.14	1.95	Gruplar Arası	59.899	4	14.975	1.152	.335
	İlkokul		66	12.56	3.57	Gruplar İçi	1794.017	138	13.000		
	Ortaokul		40	13.93	3.39	Toplam	1853.916	142			
	Lise		21	13.48	4.32						
	Lisans		9	13.89	3.92						
Ortam	Yok		7	12.14	3.48	Gruplar Arası	34.283	4	8.571	1.284	.279
	İlkokul		66	12.48	2.82	Gruplar İçi	921.269	138	6.676		
	Ortaokul		40	13.23	2.13	Toplam	955.552	142			
	Lise		21	12.95	2.38						
	Lisans		9	11.33	2.24						
Planlama	Yok		7	11.43	3.60	Gruplar Arası	17.346	4	4.336	.563	.690
	İlkokul		66	12.45	2.99	Gruplar İçi	1062.262	138	7.698		
	Ortaokul		40	12.88	2.52	Toplam	1079.608	142			
	Lise		21	12.90	2.07						
	Lisans		9	13.00	2.96						
Toplam	Yok		7	62.00	7.39	Gruplar Arası	183.063	4	45.766	.703	.591
	İlkokul		66	62.03	8.67	Gruplar İçi	8978.756	138	65.063		
	Ortaokul		40	64.23	7.52	Toplam	9161.818	142			
	Lise		21	64.62	7.12						
	Lisans		9	63.11	8.28						

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında; Strateji ($F_{(4-138)} = 2.134$; $p > .05$), Motivasyon ($F_{(4-138)} = 2.134$; $p > .05$), Ortam ($F_{(4-138)} = .731$; $p > .05$), Planlama ($F_{(4-138)} = .830$; $p > .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(4-138)} = 1.928$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

6. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Baba Düzeyi	Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Strateji	Yok		3	25.33	0.58	Gruplar Arası	21.375	5	4.275	.186	.967
	İlkokul		48	24.25	4.67	Gruplar İçi	3147.870	137	22.977		
	Ortaokul		36	24.78	4.34	Toplam	3169.245	142			
	Lise		29	25.10	5.33						
	Lisans		24	24.13	5.05						
	Yüksek Lisans		3	24.33	6.35						
Motivasyon	18		3	14.33	3.21	Gruplar Arası	86.429	5	17.286	1.340	.251
	19		48	12.44	3.29	Gruplar İçi	1767.487	137	12.901		
	20		36	13.61	3.18	Toplam	1853.916	142			
	21		29	13.38	3.90						
	22		24	14.29	4.14						
	23 yaş ve üzeri		3	10.67	5.51						
Ortam	18		3	14.67	0.58	Gruplar Arası	73.241	5	14.648	2.274	.051
	19		48	11.96	3.11	Gruplar İçi	882.311	137	6.440		
	20		36	13.39	1.89	Toplam	955.552	142			
	21		29	12.55	2.44						

	22	24	13.17	2.39						
	23 yaş ve üzeri	3	10.67	1.53						
Planlama	18	3	10.00	5.29	Gruplar Arası	55.867	5	11.173		
	19	48	12.88	3.05	Gruplar İçi	1023.741	137	7.473		
	20	36	11.89	2.67	Toplam	1079.608	142		1.495	.195
	21	29	12.76	2.10						
	22	24	13.29	2.60						
	23 yaş ve üzeri	3	13.33	1.15						
Toplam	18	3	64.33	4.04	Gruplar Arası	275.789	5	55.158		
	19	48	61.52	9.29	Gruplar İçi	8886.029	137	64.862		
	20	36	63.67	6.39	Toplam	9161.818	142		.850	.516
	21	29	63.79	8.13						
	22	24	64.88	7.51						
	23 yaş ve üzeri	3	59.00	10.54						

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında; Strateji ($F_{(5-137)} = 2.134$; $p > .05$), Motivasyon ($F_{(5-137)} = 2.134$; $p > .05$), Ortam ($F_{(5-137)} = .731$; $p > .05$), Planlama ($F_{(5-137)} = .830$; $p > .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($F_{(5-137)} = 1.928$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ders dışı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Elde edilen bu bulgu alanyazında Ermeýdan (2019) Eren (2011), Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), Bu sonuç doğrultusunda, kadın öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarında bir strateji dahilinde çalıştıkları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı ancak ölçeğin alt boyutlarından strateji boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık 21 yaş düzeyi öğretmen adayları lehinedir. 21 yaş düzeyi öğretmen adaylarının 23 yaş ve üzeri yaş düzeyinde bulunan öğretmen adaylarına kıyasla ders dışı çalışma alışkanlıklarında bir strateji dahilinde çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçeğin genelinde ve ortam alt boyutunda, sınıf düzeyleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı istatistiksel açıdan bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Ermeýdan (2009)'un elde ettiği bulgu ile paralellik göstermektedir. Ermeýdan (2019) 4. sınıf öğretmen adayları lehine bir bulguya ulaşırken araştırmadan elde edilen bulgu 1. ve 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının, ortamsal açıdan, 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Ölçeğin geneline ilişkin bulgular incelendiğinde ise yine 1. ve 3.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıklarının 2.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutlarından, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders dışı yaptıkları çalışma durumları ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders dışı yaptıkları çalışmaların ders çalışma alışkanlıkları üzerinde bir etki meydana getirmediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile ders dışı çalışma alışkanlıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç Ermeýdan (2009)'un elde ettiği sonuç ile örtüşmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin ders dışı çalışma alışkanlıklarına bir etki meydana getirmediği söylenebilir.

Kaynakça

- Aybek, A. (2007). Öğrencilerin beden eğitimi dersine ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin rolü. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Crede, M. & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, 3(6), 425-453.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara..
- Ermeydan, Z. (2019). Öğretmen adaylarının ders dışı çalışma alışkanlıkları: bir ölçek geliştirme çalışması ve uygulaması. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü:Kahramanmaraş.
- Garcia, E. (2006). Supplemental instruction, study habits, and the communtiy college student. (Doctoral Thesis). Florida International University: Florida.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Özür, N. (2010). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 98- 115.
- Türkoğlu, A., Çengel, M., & Yılmaz, S. (2006). Ders çalışma ve öğrenme teknikleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı (s. 51-52). Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi:Muğla.
- Uluğ, F. (2012). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE SANATIN KULLANIMI

Doç. Dr. Ayşe Okvuran

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ,Ankara,Türkiye

okvuran@education.ankara.edu.tr

Doç. Dr. K. Özlem Alp

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar
Bölümü,Ankara,Türkiye

k.ozlemalp@gmail.com

Öz

Sanat pek çok tanımı içermekle birlikte özünde bir kültür alanıdır. Sanat eserleri de estetik yapılarının yanı sıra yapıldıkları dönem, coğrafya, kültür ve sosyal yaşamın bir yansımasıdır. Sanatın kendi dinamikleri ve yaşamla olan ilişkisi diğer pek çok disiplinle bağ kurmasına neden olmuştur. Bu disiplinlerden bir tanesi de sosyal bilgiler alanıdır. En genel anlamda Sosyal Bilgiler alanı da sanat gibi bir kültür ve uygarlık alanıdır. Özellikle bir öğrenme aracı olarak sanat yoluyla öğrenme son yıllarda da üzerinde önemle durulan bir konudur. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında sanatın bir araç olarak kullanımının yaygın olmadığı düşünülmektedir. Bu problemten yola çıkarak oluşturulan bu çalışmanın ana amacı, üniversite düzeyinde Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında sanatın bir araç olarak etkin kullanımının getirebileceği yararları tartışmaktır. Araştırma nitel -betimsel tarama modelindedir. Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarına ilişkin dersler, konu ve öğrenme çıktıları incelenmiş, örnekler ile güncel sanat eserlerinin bir öğrenme aracı olarak sosyal bilgiler öğretimi alanında kullanımına değinilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarında önemli bir yer kapsayan kültür ve uygarlık kavramlarının görsel sanat yoluyla öğretilmesi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca sanat, kullandığı medyumlar ile zor kavram ve olguların, daha çekici, kolay ve kalıcı öğrenilmesini sağlayabilir. Sosyal Bilgiler Öğretimi alanı diğer alanlarda olduğu gibi entelektüel birikimi gerekli kılan bir alandır. Bu bakımdan öğretmen adayları sanatı hem alan bilgisinde bir öğrenme aracı olarak kullanabilecekleri gibi diğer yandan sanatın ve kültürün güncel eser, konu ve sorunlarını da anlayabileceklerdir. Doğa, coğrafya ve yaşamı kapsayan eserler sosyal bilgiler alanının yaşamla ve kültürle yakın bağlar kurmasını sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Kültür, Coğrafya, Doğa, Sanat eserleri

USING ART IN SOCIAL SCIENCES EDUCATION

Assoc.Prof.Dr. Ayşe Okvuran

Ankara University, Education Sciences Faculty, Fine Arts Education Department,Ankara,Turkey

okvuran@education.ankara.edu.tr

Assoc.Prof.Dr. K. Özlem Alp

k.ozlemalp@gmail.com

Ankara Hacı Bayram Veli University, Art and Design Faculty, Visual Arts Department,Ankara,Turkey

Abstract

Although art involves several definitions, it is a culture field in its essence. Art works as well are a reflection of time, geography, culture and social life that they are made in. Dynamics of art and its relation with life caused to make relations with many disciplines. One of those disciplines is Social Sciences. In the most general meaning, field of Social Sciences, similar as art, is a culture and civilization. Especially, learning by art as a means of learning is an important issue. But using art as a means of teaching in the field of Social Sciences is not quite common. Starting from this issue, the main purpose of this study is to discuss the benefits of effective using of art in education of Social Sciences at the level of university. The research is in the model of quantitative and descriptive scanning. In the research, courses, topics, and learning outputs related with the Programs of Social Sciences Education are investigated, and mentioned the use of contemporary art work examples as a means of learning in the field of social sciences education.

According to some of the findings of this research, by means of Visual Arts, teaching the conceptions of culture and civilization that covers an important place in Social Science Education Programs might provide better comprehension of the topic. Besides, art by using mediums can provide more attractive, easier and permanent learning of hard conceptions and phenomena as in other fields, Social Science teaching field is a field that requires intellectual accumulation. Therefore, teacher candidates can be able to learn art as a means of learning in the field knowledge, and additionally they can be able to understand recent art work, subject, and issues of art and culture. Nature, geography, and art works involving life can be able to provide close ties of Social Sciences field with life and culture.

Key Words: Art Education, Culture, Geography, Nature, Art Works

Giriş

Sanat eğitimi özünde iki temel yönelim ile sürdürülür. Bunlardan birincisi, sanatçı yetiştirmek amaçlı sanat eğitimi, diğeri ise sanat aracılığı ile eğitim yaklaşımıdır. Eğitime ağırlık veren ikinci anlayış, San'ın (2006) belirttiği gibi, tüm sanatlar yoluyla, yaratıcı yetinin, temeldeki yaratıcı güçlerin, insan kişiliğinde içkin olan gelişme, serpilme ve açılmasının üzerinde uğraşır.

Sanat aracılığı ile eğitim yaklaşımı, genel-özel, örgün-yaygın eğitimde okul öncesi dönemden başlayarak üniversite eğitimini de kapsayan uzun bir sürece yayılır. Bu çeşit bir sanat eğitimi, öncelikle sanat tanımlarının kesişim noktasında yer alan yaratıcılık kavramlarının bireyde etkin bir şekilde kullanımını sağlamaya dönük uygulamaları içerir.

Yirminci yüzyılda sanayileşmeyle hızlanan yaşamın yaratıcılık kavramına yüklediği anlam, salt sanatçı yetiştirmek üzerine kurulu olan sanat eğitimini büyük bir dönüşüme uğratmıştır. Artan ve çeşitlenen güncel ihtiyaçlar, yeni bilimsel ve teknolojik keşif ve araştırmalar, daha yaşanılabilir bir çevre anlayışı, demokrasi bilinci ve giderek kültür toplumlarının hızla yükselişi gibi toplumsal zorunluluklar, sanat eğitiminin diğer tüm disiplin ve alanları kapsayan ve bireyin tüm yaşamına yayılan bir süreç olarak değerlendirilmesini getirmiştir. Kırıçoğlu'nun (2005) da belirttiği gibi, daha iyi bir yaşam için daha güzel bir çevre, çocuk ve gençlerin işlenmeyi bekleyen yaratıcılık ve yetenekleri, sanat eğitimini toplum için oldukça önemli ve zorunlu hale getirmiştir. Uçan (1990), ise sanat eğitiminin temelinde biopsişik, toplumsal ve kültürel bir varlık olan insanın yattığından söz ederek, İnsanın bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yanları ile bir bütün olduğunu belirtmektedir. Bu bütünsel anlayış, insanın tam ve bütün olarak gelişmesinde sanat eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Bir başka deyişle, sanat eğitimi bireyin sadece estetik gelişimini değil, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel bütün yönlerinin gelişimini de desteklemektedir.

Özellikle 1980’li yıllardan itibaren internet teknolojileri, yeni teknik ve teknolojiler bilgiyi yeniden tanımlamayı gerektirmiştir. Bilgi çağı olarak refere edilen bu dönemle birlikte bilgi aktarılan bir veri olmaktan çok, üretilen ve araştırılan bir kavram olarak öne çıkmıştır. Dolayısıyla bu eğilim sanat eğitiminde, yaratıcılık, özgür düşünme, yeni yollar keşfetme, problem çözme, bilgiyi yaşama dönük üretim kullanabilme gibi kavram ve uygulamaları ön plana çıkarmaya başlamıştır. “Bilgi toplumuna özgü yaşam bireyde analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir” (Şimşek, 1997). Yeni toplumsal yapılanmaların getirdiği bu anlayış, diğer disiplin ve alanlarda olduğu gibi sanat eğitiminde de disiplinler arası uygulama ve çalışmaları hızlandırmıştır.

Sanatın en genel anlamda geniş bir kültür alanı olması ve yaşam ile ilişkisi onun diğer disiplinler ile pek çok açıdan bağ kurmasının en önemli nedenidir. Bu disiplinlerden bir tanesi de sosyal bilgiler alanıdır. Sosyal bilgiler alanı geniş konu ağı ve çok yönlü yapısı ile kültürün hemen her alanını kapsamaktadır. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler Öğretim alanında sanat eğitiminin bir araç olarak etkin kullanımı, öğrencilere geniş kültür alanının geçmiş ve güncel örneklerini sanat eserleri yolu ile tanıtılabilmektedir. Öte yandan lisans programlarında yer alan pek çok alan derslerindeki konuları güncel sorunlar ve eleştiriler ile kavramsallaştırmalarında sanat eserlerinin büyük katkısı olabilecektir. Sanat kullandığı medyumlar ile öğrenilmesi zor konu ve kavramları daha kolay, zevkli ve kalıcı hale getirebilmektedir. Özellikle literatür incelendiğinde lisans düzeyinde sosyal bilgiler öğretimi alanında sanat eğitiminin bir araç olarak kullanılması yaygın değildir. Oysa güncel yaşamın hemen tüm alanlarını konu alan sanat ve çevre çalışmaları salt sosyal bilgiler öğretim alanında bir araç olarak kullanımının ötesinde disiplinlerarası yapılarıyla bilimsel çalışmalara da örnek oluşturmaktadırlar. “Sanat ve coğrafya alanlarının kesişim noktalarına ilişkin dünyada bilimsel çalışmalar yapıldığı gibi, coğrafya öğretiminde sanatın kullanımı uluslararası düzeyde farklı çalışmalarla da ele alınmaktadır (Yazıcı, 2017).

Buradan yola çıkılarak oluşturulan bu çalışmanın **amacı** üniversite düzeyinde sosyal bilgiler öğretimi alanında sanatın bir araç olarak etkin kullanımının getirebileceği yararları örnekler ile tartışmaktır.

Yöntem

Araştırma nitel-betimsel tarama modelindedir. Araştırmada konuya alt yapı oluşturacak literatür taranmış, Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarına ilişkin dersler, konu ve öğrenme çıktıları incelenmiş, güncel sanat eserlerinin bir öğrenme aracı olarak sosyal bilgiler öğretimi alanında kullanımına örnekler ile değinilmiştir.

Evren ve Örneklem

Sosyal bilgiler öğretimi alanında sanatın kullanımının önemini vurgulayan bu çalışma için seçilen eserler güncel sanat eserlerinden oluşmaktadır. Güncel sanat eserleri alanın öğretiminde gençlerin daha fazla ilgisini çekebilir. Güncel sanat toplumsal, küresel ve ekolojik sorunlara daha duyarlı bir içerik taşımaktadır. Güncel sanat eserleri içinden de en etkileyici ve konuyla bağlantılı eserler seçilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Akhan'ın (2013) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanat Algıları ve Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri" isimli 2012 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. Sınıfta toplam 86 öğrenci ile yaptığı araştırmada, SBÖ bölümü öğretmen adaylarının, sanat konularının öğrenilmesini önemli gördüklerini, sanat konularını derslerde, özellikle tarih konularının ve sosyal bilgilerin öğretilmesinde yardımcı bir güç olması, genel kültüre, kültürel mirasa, ulusal bilince, evrensel değerlere katkısı bakımından önemli gördüklerini dile getirmişlerdir (Akhan, 2013). Araştırmada bir öğrencin alanla ilgili görüşü şöyledir: "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaderi bu, her şeyi öğrenmek zorundayız. Sanat bence öğrenmek zorunda olduğumuz konuların en zevklisi" (Akhan, 2013).

Yılmaz ve Şahan'ın (2016), 2016 yılında "Öğretmen adaylarının sanat eğitimi ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesi" isimli Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği 4. Sınıfta okuyan toplam 24 öğrenci görüşünü kapsayan çalışmasında, tüm öğrenciler eğitim fakültelerinde sanat eğitimi derslerinin alınması ve bu derslerden yararlanılması gereğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmen adaylarının tamamı, sanat eğitiminin öğretmenlik mesleğine, çoğunluğu da branşlarına katkı sağlayacağını ve mesleklerinde daha başarılı olacaklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanatın Yeri ve Önemi

Eğitim fakültelerinin asıl amacının nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğu açıktır. Bu bağlamda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde (2017) belirttiği nitelikler,

"Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik bütünüyle insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek yeterlikler gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Bu anlayış, öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin birey ve insan olarak yüce bir varlık olduğunun bilinciyle, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmali, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı, eğitim öğretimi etkin şekilde planlayabilmeli ve alanına ilişkin derin bir entelektüel bilginin yanı sıra gerekli mesleki becerilere sahip olmalıdır. Öğretmenin mesleğini gereği gibi icra edebilmesi için kendisinden beklenen bu nitelikler öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır." şeklinde ifade edilmektedir.

Bu niteliklere bakıldığında hem insani, hem de mesleki açıdan donanımlı ve yetkin bireylerin öğretmen yeterliğine ulaşabileceği anlaşılmaktadır. Bu nitelikler kuşkusuz öğretmen adaylarına kendi alan bilgilerinin dışında farklı alan bilgi ve becerilerinin kazandırılmasını da gerektirmektedir. "Öğretmen yetiştirme konusunda yaygın uygulama, programların alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel

kültür olmak üzere üç grup dersten oluşturulmasıdır” (Turan, 2018). Bu üç grup dersin entegre edilerek içselleştirilmesi nitelikli öğretmen yetiştirilmesi açısından önemli görünmektedir. “Genel kültür ve alan bilgisi yeterli olmayan bir öğretmen adayının çok iyi bir öğretmenlik meslek eğitimi alması söz konusu olamaz” (Özcan, 2011).

Özellikle Sosyal Bilgiler Öğretimi alanı kendi doğası gereği çok geniş bir kapsam alanına sahiptir. YÖK’ün (YÖK, 2019) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına bakıldığında, “sosyal bilgilerin temelleri”, “genel fiziki coğrafya”, “siyaset bilimi”, “sosyal antropoloji ve medeniyet tarihi”, “genel beşeri ve ekonomik coğrafya”, “vatandaşlık bilgisi”, “sanat ve müze eğitimi”, “medya okuryazarlığı ve eğitimi”, “insan hakları ve demokrasi eğitimi”, “karakter ve değer eğitimi” gibi zorunlu alan derslerinin yanı sıra, “topluma hizmet”, “insan ilişkileri ve iletişim”, “kültür ve dil”, “sanat ve estetik”, “medya okur-yazarlığı” gibi ve çoğunlukla seçmeli olarak yer alan genel kültür dersleri alanın ne denli kapsamlı ve çok yönlü olduğunu göstermektedir.

Programdaki pek çok ders kapsamında yer alan içeriklere bakıldığında, sosyal bilgiler öğretimi alanının disiplinler arası bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan farklı disiplinlerin daha kolay entegre edilebileceği sanat eğitimi medyumlarının öğretim araçlarında kullanılması, öğrencilere bilgiyi eğlenerek ve kalıcı bir şekilde öğretebilme gücüne sahiptir. Özellikle görsel sanatların anlatım gücü salt estetik bir hazzı içermez aynı zamanda bilgiyi görsel ve düşünsel temelde bazen soyutlayarak bazen de somut ya da metaforik bir şekilde kazandırır.

‘Sanat hem bir haz alma aracıdır ve hem de bir bilgilenme aracıdır. Dünyayı anlama ve anlamlandırmanın bir parçasıdır. Bu yüzden sanat eğitimi, sanatın özgül sorunları ile yaşanan zamanın politik sorunları arasındaki bağıntı noktalarının kavranmasını sağlayacak bir ön donanımı vermelidir’(Oktay,1994).

Öte yandan, sosyal çevresi ile uyumlu, güçlü iletişim kurma yetileri geliştiren, yaratıcı, eleştirel, demokrasi bilinci gelişmiş, insan hakları ve etik değerlere saygılı öğretmen profili yetiştirmede sanat eğitiminin kendi işlevleri ve uygulama alanları büyük bir çeşitliliğe sahiptir.

Kırıoğlu (2005), sanatın işlevleri arasında çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı vermesi, görsel okuryazarlık kazandırması, eleştirel düşünme becerisi kazandırması, kendisinin dışında başka kültürleri de tanıma olanağı sağlaması, duygu, düşünce ve imgelerini bir ürüne dönüştürme becerisi kazandırması, birçok sanat yapıtı görerek ve değerlerini özümseyerek kültür ve değer birikimi sağlaması, toplumsal kültürel hayata katılımcı ve demokrat kişiler yaratması açısından rol oynadığını belirtmektedir.

Sanat eserleri salt estetik bir obje olmayıp aynı zamanda yapıldıkları çağ ve kültürün, coğrafyanın, siyasi, ekonomik ve teknik gelişmelerin ve insan doğasının bir yansımasıdır. Bu bakımdan görsel sanat medyumları önemli bir öğrenme ve düşünme araçlarıdır. Bir bakıma her sanat eseri kendi çağını anlatan tarihsel bir belge niteliğindedir. Sanat eserlerinin bir başka özelliği ise sadece insanı anlatmaları değil, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumu da anlatıp eleştirebilmeleridir. Öte yandan sanat eseri, içinde yaşanan çevre, coğrafya ve mekânın kurgusal bir izdüşümünü de verir.

Sosyal Bilgiler ve Sanat: Çevre-Coğrafya, Toplum-Siyaset, Cinsiyet-Kimlik, Demokrasi-İnsan Hakları, Göç-Sınırlar

Sanat kendi doğası gereği, toplumsal, bireysel ve çevresel konu, kavram ve eylemleri sanat eserleri aracılığı ile yansıtan geniş bir kapsam alanına sahiptir. Modernizmle birlikte sanatın bilimsel gelişmelere ve zaman olgusuna yönelen genel eğilimi, özellikle 1960 sonrası değişen toplumsal dinamikler bakımından büyük bir yön değişimine uğramıştır. Bu değişimler sanatçıları çevre-mekan-coğrafya, toplum-siyaset, demokrasi-insan hakları, cinsiyet-kimlik, sınır-göçler, kamusal alan ve ekoloji bilinci gibi konulara yöneltmiştir. 1960'lı yıllarda kavramsal sanat uygulamaları içerisinde yer alan çevre sanatı, toprak sanatı, hava sanatı pratikleri, çevre-insan ve ekoloji ilişkisine duyarlı ve eleştirel çalışmalar ortaya koymuştur.

Robert Smithson, atelyesini yeryüzüne taşıyarak tamamen doğada yaptığı düzenlemeleri ile ekolojik bilince dikkat çekmiş, insan ve çevre ilişkisini doğanın kent dışı mekanlarında yaptığı yerleştirmelerle ortaya koymuştur (Resim 1). Kendi deyişiyle fırçanın yerini buldozer almıştır. “Smithson’a göre “sanat insan duyarlılığını çevre lehine harekete geçirmek için kullanılabilir. Hiçbir şey başarmasa bile, en azından onu kirletmekten uzak durabilirdi“ (Yılmaz, 2006).



Resim 1: Robert Smithson, Sarmal Dalgakıran, 1970, Tuz Gölü, Utah, ABD

Öte yandan Nancy Holt, yeryüzü ve gökyüzünü birlikte ele alan, ışığın ve coğrafyanın döngülerindeki görsel malzemeyi öne çıkaran çalışmalar yapmıştır. Nancy Holt'un “Güneş Tüneli” isimli çalışması (Resim 2, Resim 3), üzerlerine delikler açılmış dört adet betonun çöl zeminine yerleştirilmesinden meydana gelmiştir. Hold aynı zamanda “Dark Star Park” isimli çalışmasında ise (Resim 4), mekan-yapıt ilişkisi içinde gökyüzü, yeryüzü ve insan ilişkilerini, doğanın kendi solar döngüsünü, yansıma, aydınlık ve karanlık döngülerle ve doğayı tahrip eden insan ilişkileriyle bağlantı kurmuştur.



Resim 2-3: Nancy Holt, Güneş Tünelleri, 1973-1976 , Utah, ABD.



Resim 4: Nancy Holt, Karanlık Yıldız Parkı, 1978, Virginia, ABD.

Yetmişli yılların sonunda Walter De Maria ise gökyüzü ya da hava sanatı olarak adlandırılan çalışmalarını çöllerde fırtına ve şimşeklerin çıktığı zorlu doğa parçalarında yürütmüştür. New Mexico’da yaptığı “Yıldırım Tarlası” isimli çalışmasında (Resim 5), çelik direkler aracılığı ile yarattığı yıldırım tarlası ile her gün değişen hava şartlarının getirdiği, (yağmur, fırtına ve şimşek v.b) görsel çeşitlilik ve doğanın yarattığı sanatın güzelliğini göstermesi açısından önemlidir.



Resim 5: Walter De Maria, Yıldırım Tarlası, 1977, New Mexico.

1980’li yıllarla birlikte sanatta devam eden ekolojik ilgiye ek olarak globalleşmenin getirdiği yeni durum ve sorunlar, savaş, göç sınırlar, cinsel kimlik, öteki, demokrasi ve insan hakları gibi güncel konular sanatı kuşatmıştır.

Sürdürülebilir tasarımlarıyla, beden, çevre, mekân, mimari, kimlik ve aidiyet kavramları çerçevesinde çalışan İngiliz sanatçı Lucy Orta farklı ihtiyaçları karşılayacak biçimde tasarladığı dönüştürülebilir giysileri kamusal alanda katılımcıların hizmetine sunmuştur. “Giysiler acil durumlarda yardım çadırına dönüştürülmek için veya kollektif bir gösterinin katılımcılarını doğrudan birbirine bağlamak için kullanılabilir niteliktedir” (Ranciere, 2010) (Resim 6).Orta, bir bakıma kapitalist sistemin insanı dönüştüren ve yok sayan ekolojik ve sosyal ilişkiler ağına odaklanmış ve bunu bir nesne üretmek yerine bir sosyal ilişkiler çerçevesinde gerçekleştirmiştir (Resim 7). Öte yandan savaşlar, ozon tabakasının

delinmesi, buzulların erimesi ve giderek global ısınmanın etkisiyle modern insanın sürekli bir acil durum içerisinde ve maskelerle günlük yaşamını sürdürmek zorunda kalacağını bize anlatmaktadır.



Resim 6: Lucy Orta, Social Fabric (Sosyal Kumaş), 2001.



Resim 7: Lucy Orta, Antarctic Village (Güney Kutbu Köyü), No Borders, 2007.

Arnavut asıllı ve Paris'te yaşayan Anri Sala, 2003 yılında Avrupa'nın en yoksul başkenti olan Tiran'da şehirdeki bina cephelerini canlı renklere boyayarak şehir sakinlerinin yaşam alanını dönüştürürken mekânı estetik anlamda kolektif olarak sahiplenmek duygusunu yaratmayı amaçlamıştır (Ranciere, 2010). Sanatçının kendi kenti, kendi çevresi üzerine düşünen ve kent insanlarını doğrudan sanatın üretim gücünün içine çekerek bir taraftan kentli olma ve yabancılaşma olgusunu tersine çevirerek, mekânı yeniden üretmesi yeni sosyal ilişkiler içinden okunmaktadır (Resim 8). Sanatçı, yaşam, kent ve mekânı, sanatın asıl buluşma noktası olarak, yaşayan mekânları yeni ilişkiler çerçevesinde yeniden ve alternatif olarak üretmektir.



Resim 8: Anri Sala, Dammi I Colori (Bana Renkleri Ver), Fotoğraf, 2003, NewYork.

Joseph Beuys'un 1982'de Almanya Kassel'deki Dokumante sergisinde, '7000 Meşe, 7000 Bazalt' çalışmasında (Resim 9) sanatçı hızlı sanayileşme ile bozulan Kassel'in doğal dengesini meşe ağaçları dikerek onarmak istemiştir. Bazalt taşı durağanlığı sağlamlık ve katılığı, meşe ağacı ise yavaş büyümesi ile doğal ve toplumsal varlığı simgelemiştir. Ağaç dikme etkinliğine katılan her birey ise yaşadığı çevrenin biçimlendiricisi olmuştur (Mamur, 2017).



Resim 9: Joseph Beuys, '7000Meşe, 7000 Bazalt', 1982, Kassel, Almanya

Bir başka sanatçı Lynne Hull ise çalışmalarında insan eliyle yok edilen doğayı ve canlıları yeniden var edebilme ve çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Sanatçı, küresel ısınma, göçmen kuşlar, nesli tükenen diğer canlı türleri ve doğal hayatı koruma ile ilgili çalışmalarında işlevsel çözümler aramıştır. Hull, "Lightning Raptor Roost" adlı çalışmasında (Resim 10), göçmen kuşların konaklayabilmesi için ağaç dallarına düzenlemeler yapmıştır.



Resim 10: Lynne Hull, “Lightning Raptor Roost”, 2014.

Daha yakın tarihlere gelindiğinde, 14 Eylül-10 Kasım 2019 tarihleri arasında, 16. İstanbul Sanat Bienali Konseptini, Pasifik Okyanusundaki devasa atık yığınının adıyla 7. KITA olarak düzenlenmiştir.



Resim 11: Eva Kotatkova, “Empatiyi Yeniden Kurma Makinesi”, 16. İstanbul Bienali. 2019.

Bienalde yer alan sanat işleri küresel ısınma ya da küresel ısıtma, plastik ve her türlü atıklar, uygarlık ve ilkelik kavramları, ekolojik sorunlar, yok oluş, yeni bir dünya gibi temaları içermektedir. Eva Kotatkova’nın ‘Empatiyi Yeniden Kurma Makinesi’ adlı bir yerleştirmesi (Resim11), dışlanmış,

ayrımcılığa uğramış, susturulmuş olan tüm canlıları bitkiyi, hayvanı, insanı ele alıyor. Farklı kavramları, nesneleri bir dikiş makinası atölyesinde birbirine ekliyor, yerleştiriyor. Kollardan, gövdelerden, gagalardan, başlardan, iplerden yamalardan oluşan bir makine yaratılmış, etkileşimli bir atölyeye dönüştürülmüştür.

Sonuç

Sanatın en genel anlamda geniş bir kültür alanı olması ve yaşam ile ilişkisi onun diğer disiplinler ile pek çok açıdan bağ kurmasının en önemli nedenidir. Bu disiplinlerden bir tanesi de sosyal bilgiler alanıdır. Sosyal bilgiler alanı geniş konu ağı ve çok yönlü yapısı ile kültürün hemen her alanını kapsamaktadır. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler Öğretim alanında sanat eğitiminin bir araç olarak etkin kullanımı, öğrencilere geniş kültür alanının geçmiş ve güncel örneklerini sanat eserleri yolu ile tanıtabilmektedir.

1960’larda kavramsal sanatla başlayan ve günümüze dek gelen sanat çalışmaları, güncel yaşamın sosyo-kültürel, siyasal ve coğrafi etkilerinin insan, çevre ve toplumla olan karmaşık ilişkilerini irdelemektedir. Sanatın toplumsal kırılma dönemlerinde ortaya koyduğu avangard tutumu bir bakıma tüm toplumsal, bireysel, çevresel ve politik sorunları bazen soyut, bazen eleştirel bir çerçeveden ele almasını gerekli kılmıştır. Öte yandan geniş bir kültür alanı olan Sosyal bilgiler alanı, coğrafya, tarih ve insan hakları gibi konuları açısından sanatın çıktıları ile önemli bir etkileşim halindedir.

Sosyal bilgiler öğretimi alanında en genel anlamda, coğrafya, siyaset, tarih, vatandaşlık bilgisi, değerler eğitimi, insan hakları ve demokrasi eğitimi gibi alanlarda sanat eserlerinin güçlü ve çarpıcı etkisinden yararlanmak öğrencilerin konuyu daha ilgi çekici, daha güncel, daha somut, daha zevkli ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir. Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretmenlerinden alan disiplinin gerektirdiği çok yönlü ve entelektüel birikimi sağlaması açısından sanatın geniş bir fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde sanatın salt bir estetik alan olmayıp, kendini gerçekleştirmede, topluma ve çevreye empati ile yaklaşan, eleştirel düşünen, yaratıcı ve çözüm bulucu bireylerin yetiştirilmesinde etkin bir öğrenme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynakça:

Akhan, N.E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı146-162.

Kırıçoğlu, O. (2005). Sanatta Eğitim. Ankara: Pegem.

Mamur, N. (2017). Ekolojik Sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017:13(3):1000-1016.

MEB. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 2017.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Oktay, A. (1994). Sanat eğitiminin önemi ve sanatın geleceği. Sanat Eğitiminin Geleceği Semineri Editör: İnci San, Hasan Coşkun. Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayını.

Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü, Bir Reform Önerisi, Türk Eğitim Derneği, Yayın No: 11687, Ankara.

Ranciere, J. (2010). Özgürleşen Seyirci, çev. E. Burak Şaman, İstanbul: Metis Yayınları.

San, İ. (2006). Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü. “Sanatlar ile Bilim Kuram İlişkisi”. Yay. Haz. İnci San ve Ayşe Çakır İlhan. Ankara: Natürel.

Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Turan, R. (2018). Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarında 2018 Yılında Gerçekleştirilen Güncelleme Üzerine Genel Bir Değerlendirme. Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu Tam Metinleri. Ed. Faruk Yamaner ve Sami Baskın. 2018. ISBN: 978-605-81236-5-6, Yayın No:06.

Uçan, A. (1990). Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yazıcı, Ö. (2017). Çakıl sanatının coğrafya öğretimine entegrasyonu . SOBİDER, Aralık 2017,yıl:4,sayı:18. 406-427.

Yılmaz ve Şahan. (2016). “Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi İhtiyacına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi” . Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 717-729.

Yılmaz, M. (2006). Modernizmden postmodernizme sanat. Ankara: Ütopya.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

İptidâi Mekteplerde Coğrafya Öğretimi: Bir Ders Kitabı İncelemesi

Dr. Öğr. Üyesi Nazike Karagözoğlu
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, Türkiye
nazike.karagozoglu@yobu.edu.tr

Öz

Coğrafya eğitiminin genel amacı çevreye karşı duyarlı ve bilinçli insan yetiştirmektir. Coğrafya, bireyin yaşadığı yerden başlamak üzere ülkesini ve dünyadaki diğer ülke ve toplulukları tanımasını sağlayarak hem vatan sevgisi kazandırmakta hem de çok kültürlülük algısının gelişmesine hizmet etmektedir. Bu araştırmada 1330 yılında İbrahim Hilmi Matbaası tarafından Tedrisat-ı İptidaiyenin ilk sınıflarına mahsus olarak basılmış olan “Resimli Haritalı Küçük Coğrafya” adlı ders kitabı incelenmiştir. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış ilkökul coğrafya kitabı Türkiye Türkçesine aktarılarak eserin içeriği hakkında bilgi verilmiş, 4. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan coğrafya ile ilgili kavram ve konular ile karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma nitel bir araştırma olup doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri eserde yer alan coğrafi kavram, metin ve görsellerin incelenmesi ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının incelenmesi ile elde edilmiştir. Coğrafya kitabının içeriğinde; dünyanın şekli ve hareketleri, kıtalar, deniz ve okyanuslar, temel coğrafi terimler ve tanımları, Osmanlı Devleti’nin sınırları, komşuları, önemli şehirler ve özellikleri, kıtalar ve ülkelerin başlıca özellikleri açıklanmıştır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriği ile karşılaştırıldığında; “İnsanlar Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” üniteleri içerisinde yer alan konulardan, yönler konusu ve bazı ülkelerin tanıtımı konularında benzerlik olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı Devleti, Coğrafya öğretimi, İptidâi mektebi, Ders kitabı

Geography Teaching in İptidâi Mektebs: A Textbook Review

Asst. Prof. Nazike Karagözoğlu
Yozgat Bozok University, Education Faculty, Yozgat, Turkey
nazike.karagozoglu@yobu.edu.tr

Abstract

The general purpose of geography education is to educate people who are sensitive to the environment and conscious. Geography enables the individual to get to know his country and other countries and communities in the world starting from his/her place, as well as gaining love of homeland and serving to the development of the perception of multiculturalism. In this research, the textbook called “A small geography with illustrated and map” which was published by Ibrahim Hilmi Printing House in 1330 for the first classes of Tedrisat-ı İptidâiye was examined. Primary school geography book written in Ottoman Turkish, which were transferred to Turkey Turkish and information is given about the contents of the book, 4th Social studies text book were compared and similarities and differences were tried to be revealed. The study was a qualitative research and document analysis technique was utilized. The data of the study was obtained by examining the geographical concepts, texts and visuals in the Geography book and examining the 4th grade Social Studies textbook. In the content of Geography book; the shape and movements of the world, continents, seas and oceans, basic geographical terms and definitions, the boundaries of the Ottoman Empire, its neighbors, important cities and their characteristics, the main characteristics of the continents and countries are explained. Compared with 4th grade Social Studies textbook content; It has been determined that there are similarities in the subject of directions and promotion of some countries within the units of “People Places and Environments” and “Global Connections”.

Keywords: Ottoman Empire, Geography education, İptidâi mekteb, Textbook

Giriş

İptidainin kelime anlamı “ilk”, “başlangıç” olup, sıbyan mekteplerindeki geleneksel öğretim metotları dışında yeniden düzenlenecek mekteplerde, özellikle Elifba’nın okunması hususunda yeni bir usulün tatbik edildiği mekteplere verilmiş bir isimdir (Kodaman, 1980: 110). Usul-ü cedid, Akyüz (2013:207) tarafından ders araç-gereçleri konusunda yenileşme, özellikle öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili yöntemleri uygulaması olarak açıklanmıştır.

1869 Nizamnamesinde yer alan sıbyan okullarının ıslahı veya “İptidai” adı altında, (usul-ü cedit) yeni usulde öğretim yapan okulların açılması açısından ilk adım 1870 yılında atılmıştır. İlk iptidai mektep, 1873 tarihinde İstanbul’da Nuruosmaniye Camii yanında, Maarif Nazırı Cevdet Paşa tarafından “usul-i cedide-i tedrisiyeye mahall-i tecrübe (deneme yeri)” olmak üzere numune mektebi (örnek okul) olarak açılmıştır (Akyüz, 2013: 209; Boztepe, 2015: 24).

Emrullah Efendi, tedrisat-ı iptidaiyelerin amacını şöyle ifade etmiştir: “Herkesi bilmeye, edinmeye mecbur olduğu malumatı vermek, bir yandan da dengeli zihin gelişimini sağlamak, orta öğretime hazırlama ve aynı zamanda hayatta geçimini temin edecek pratikler kazandırmak.” (Sakaoğlu, 1991: 135).

Abdülhamit devrinde ilk modern mektep, Hamidiye Mekteb-i İptidaiye adıyla açılmıştır. Yeni açılan iptidai mektepleri ders programında Kur’an-ı Kerim, İlm-i Hâl, Tecvid, Kavâid-i İmlâ, Hesap, Coğrafya, Tarih, Kıraat-ı Türkî, Sülûs dersleri bulunmaktadır. Daha sonra 1882-1883’te Elifba-yı Osmanî, Mâlûmât-ı İbtidâiye, Tâdâd ve Terkim, Sarf-ı Osmanî dersleri de konulmuştur (Kurnaz 1992, 19).

1891’de şehir ve kasaba ilkokulları ve köy okulları için ayrı ayrı programlar hazırlanmıştır. Bu programlarda da tarih, coğrafya, hesap, sarf-ı Osmanî, imla, kıraat, hüsn-i hat gibi dersler yer almış ayrıca derslerin konuları ve açıklamalarına yer verilmiştir. Örneğin coğrafya dersinde Osmanlı’nın iklimi, sınırları, dağları, gölleri, ziraatı, ticareti, madenleri, nüfusu vs. anlatılacağı belirtilmiştir (Budak ve Budak, 2014: 55-58). 1892 yılında çıkarılan talimatta, İstanbul ve kasaba iptidai mekteplerinin 4 sınıf olduğu belirtilmekle birlikte ders çizelgesinde yalnızca üç sınıfın dersleri yer almaktadır. Bu sınıflarda okutulacak dersler Elifba, Kur’an-ı Azimüşşan, Tecvid, İlm-i hal, Ahlak , Sarf-ı Osmani, İmla, Kıraat, Mülâhhas Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafya-yı Osmani, Hesap, Hüsn-i Hat olarak belirlenmiştir (Akyüz, 2013: 227).

Osmanlı Devleti eğitim kurumlarından medrese, idadi, sultani ve rüştiyelerin ders programlarında açıldıkları zamandan itibaren coğrafya dersi yer almıştır. Ancak sıbyan veya iptidai okulların programına coğrafya dersinin girmesi 1864 yılında gerçekleşmiştir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile düzenlenen iptidai mekteplerin ders programında da “Muhtasar Coğrafya” adıyla bu dersin yer aldığı görülmektedir (Yeşiltepe, 2010: 6).

1904 yılında II. Abdülhamid’in emri üzerine tarih ve coğrafyanın ilkokul programlarından tamamen çıkarılmış (Koçer, 1991: 128), 1908’de Meşrutiyetin ikinci kez ilanından sonra bu dersler programa tekrar konulmuştur. 1913’te de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim geçici yasası) kabul edilmesinden sonra hazırlanan 1913-1914 tarihli programda da coğrafya dersi yer almıştır. Programdaki lisan-ı Osmanî, tarih, coğrafya gibi derslerin içeriklerinde de değişimler olmuş, bu derslere milli ve vatani bir özellik kazandırılarak çocuklara vatan ve millet sevgisi vermek istenmiştir (Budak ve Budak, 2014: 55-58).

Coğrafya dersinin programlarda yer almasıyla birlikte ders kitapları da hazırlanmaya başlamıştır. Tanzimat döneminden itibaren okulun ve sınıf ortamının düzenlenmesine, yeni ders araç-gereçlerinin kullanılmasına, genel ve özel yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine gidilmiştir (Akyüz, 2002: 859).

Satı Bey “Coğrafya Nasıl Tedris Olunmalıdır?” adlı makalesinde “*Malumdur ki bizde Coğrafya dersine, bu ilmi tarif etmekle ve dünyanın küre şeklinde olduğu söylemekle başlanır; bu kürenin mihveri, daireleri, engebeleri hakkında birçok tarifler söylenir; sonra muntakalardan, kıtalardan, daha sonra muhtelif memleketlerden bahsedilir... Ve hemen umûmîyetle, asıl yaşanan mahal tâ sonlarda bile kaale alınmaz... Bütün bu bahislerde kuru kuruya bir sürü isimler, bir sürü rakamlar söylenir; harita gösterilse, kullanılsa bile, bunun ne olduğu hakkında izahat verilmez, çocukların haritadan yere intikal etmelerini temin yolunda bir şey yapılmaz... Bunun netice-i tabiiyesi olarak: Coğrafya dersi hayal ürünü şeylerden bahs eder, bir sürü rakam ve isim ezberletir bir ders halini alır... ” ifadeleri ile II. Meşrutiyet’e kadar olan coğrafya eğitimi hakkında eleştirilerde bulunmuştur.*

İbtidai mektepler ve sıbyan okullarında derslerin işlenişi ile ilgili olarak 1915 yılında yayınlanan *Mekâtib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi*’nin 23-39. maddelerine bakıldığında şu ifadeler görülmektedir: “Öğretmen derse gelmeden önce o gün neler öğreteceğini önceden kararlaştıracak ve ona göre

hazırlanacaktı. Yeni bir derse başlamadan önce bir önceki dersi kısaca tekrarlayacak, yeni bir şey öğreteceği zaman çocuklara 'bu gün sizlere şunları öğreteceğim' şeklinde bir açıklama yapacaktı. Dersi çocukların anlayacağı bir dille anlatan öğretmen, dersin sonunda konunun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için sorular soracak ve böylece ders iyice pekişecek, eksik kalan taraflar tekrarlanacaktı. Derslerde dualar, sureler, manzumeler, şarkılar, tarihler, isimler ve olaylardan başka bir şey ezberletilmesi yasaktı. Devre-i ula birinci ve ikinci sınıf çocuklarına ev ödevi verilmeyecekti. Gece evde yapılmak üzere verilen ödevler, öğretilenlerin iyice zihne yerleşmesi amacına hizmet edecek ve öğrenciyi bir saatten fazla meşgul etmeyecek şekilde olacaktı” (Tümer Erdem, 2013: 149-150).

Bu çalışmada transkripsiyonu yapılarak incelenen eser de 1330 yılında İstanbul’da İbrahim Hilmi Matbaasında basılmış olan “Resimli Haritalı Küçük Coğrafya” adlı, “Mektebi Mülkiyeden Mezun Darülfünun İle Maliye Ve Sultaniye Mektepleri Coğrafya-i İktisadi Muallimi” için öğretmen kılavuz kitabı mahiyetinde yazılmış bir coğrafya kitabıdır. Kitabın kapak sayfasında Tedrisat-ı İbtidaiyenin ilk sınıflarına mahsus olduğu belirtilmiştir.

İbrahim Hilmi Çığıracan (1876-1963), dönemin okul ve eğitim kitaplarının hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen önemli isimlerdendir. Kurduğu yayınevinde pek çok ilmi eserin yanında dönemin okulları için gerekli ders kitaplarını bazen kendisi yazmış bazen de dönemin eğitimcilerine yazdırarak basmıştır. Çığıracan, “Maarifimiz ve Servet-i İlmiyemiz” adlı eserinde, yazdığı kitaplar ile ilgili olarak şunları söylemektedir: “*Yazdığım okuma kitaplarında, ahlak risalelerinde, tarihlerde milli bir maksat, bir gaye takip edilmiştir. Çocuklarda fikir teşebbüsü uyandırmak, ocağını ve ailesini sevmek, vatanını düşünmek, milletin şan ve şerefine yükselmesine çalışmak, ziraat, zanaat ve ticaret maksadıyla yetişmek, yaşadığı memleket ve çevreye gönül bağlamak mektep yayınlarımızın en esaslı programıdır.*” (Gökdoğan, 2000:45).

Devletin resmi ideolojisinin birebir yansımasının olduğu okul kitapları, süregelen devlet geleneği içinde bizim yarınımız için geçmişten gelen birer ışık gibidirler (Cömert, 2014: 64). Geçmişte eğitim alanında yapılan çalışmaların, ortaya konan eserlerin incelenmesi bugün gerçekleştirilecek faaliyetlere rehberlik edecektir. İbrahim Hilmi Çığıracan tarafından İptidai mekteplerinin ilk sınıflarında kullanılmak üzere öğretmenlere kılavuz niteliğinde hazırlanmış “Resimli Haritalı Küçük Coğrafya” adlı kitap Osmanlı Türkçesi’nden Türkiye Türkçesi’ne aktarılarak dönemin coğrafya içeriği ile günümüz sosyal bilgiler ders kitapları içeriğinin karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Abdülhamit dönemi ve günümüzde ilkokul düzeyi coğrafya öğretiminde kullanılan iki kitabın karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Çalışmanın verileri ders kitaplarında yer alan metin ve görsellerin incelenmesi ile elde edilmiştir. Osmanlıca yazılan Resimli Haritalı Küçük Coğrafya kitabının transkripsiyonu yapılmış, kitapta yer alan konu ve görseller belirlenmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinde yer alan konu ve görseller coğrafya kazanımları açısından incelenerek iki kitap arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek yorumlanmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerine ulaşmak üzere aşağıda belirtilen iki eser doküman incelemesi tekniği ile incelenmiş, kitapların içerikleri coğrafya öğretimi açısından karşılaştırılmıştır.

Çalışmada incelenen eserler:

- Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı, İbrahim Hilmi Matbaası, İstanbul, 1330.

Kitap 24x17cm ölçülerinde, 28 sayfa olup küçük boy resim defteri gibi eni boyundan geniştir. Ön kapağında küreyi inceleyen bir çocuk resmi yer almaktadır.



Resim 1: Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı kapak resmi

- 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Tuna Matbaacılık, Ankara, 2019.

Kitap olup 19x27cm ölçülerinde, 208 sayfadır. Kapak resminde oy kullanan çocuklar, tarihi yapılar pusula ve kelebek bulunmaktadır.



Resim 2: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı kapak resmi

Bulgular

Bu bölümde Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı içerikleri sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya ile ilgili ünite ve kazanımlar hakkında bilgi verilmiş, iki eser coğrafya öğretimi açısından karşılaştırılmıştır.

Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı İçeriği

Kitabın önsözünde coğrafyanın tanımı yapılmış, coğrafya eğitiminin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Kitapta “Ders” adı altında 27 bölüm yer almıştır. Dersler soru sorulup cevabını açıklamak şeklinde verilmiştir.

1. Ders: Dünya
Bu bölümde dünyanın şekli ve hareketlerine ilişkin soru ve cevapları verilmiştir.
2. Ders: Dünyanın Yüzeyi
Bu bölümde dünya ile ilgili sayısal veriler, kutup noktaları, ekvator, karalar ve sular ile ilgili soru ve cevaplar bulunmaktadır.
3. Ders: Yönler
Bu bölümde ana ve ara yönler, haritada yönlerin gösterimi, yön bulma yöntemlerine ilişkin soru ve cevaplar bulunmaktadır.
4. Ders: Denizler ve Kıtalar
Bu bölümde deniz, okyanus ve kıtaların adları verilmiştir.
5. Ders: Coğrafyaya ait Tabirler, İsimler
Bu bölümde coğrafi terimler görselleri verilerek tanımlanmıştır (Ada, takımada, yarımada, göl, burun, körfez, liman, boğaz, berzah, dağ, yanardağ).
6. Ders: Coğrafyaya ait Tabirler, İsimler
Bu bölümde coğrafi terimlerin tanımlanmasına devam edilmiştir (ova, çöl, vadi, yüzey meyili, yayla, nehir, ırmak, çay, kaynak).
7. Ders: İnsanların Soyları
Bu bölümde insan ırkının, Avrupalı (Beyaz), Amerikalı (Kırmızı), Asyalı (Sarı), Afrikalı (Siyah) olmak üzere dört soydan olduğu bilgisi verilmiştir. Görsel ile desteklenmiştir.
8. Ders: Osmanlı Memleketi
Bu bölümde vatan, vatan hizmeti, vatanseverlik açıklanmış, yönetim birimleri ile ilgili bilgi verilmiştir.
9. Ders: Osmanlı Memleketi Nerededir?
Bu bölümde Osmanlı Devleti’nin dünya üzerindeki yeri, yönlerle göre etrafında bulunan denizler ve karalar ile komşu devletlerin adları verilmiştir.
10. Ders: Dağlar
Bu bölümde Devlet sınırları içindeki meşhur dağların adları verilmiştir.
11. Ders: Nehirler
Bu bölümde Devlet sınırları içindeki meşhur akarsuların adları verilmiştir.
12. Ders: Göller
Bu bölümde Devlet sınırları içindeki meşhur göllerin adları verilmiştir.
13. Ders: Meşhur Şehirler
Bu bölümde başkent İstanbul ve diğer önemli şehirler (Edirne, İzmir, Beyrut, Trabzon, Araklı, Mersin, İskenderun, Lazkiye, Yafa) hakkında kısa bilgi ve görsellere yer verilmiştir.
14. Ders: Meşhur Şehirler
Bu bölümde önemli şehirlerin tanıtılmasına devam edilmiştir (Bağdat, Basra , Musul, Diyarbakır, Van, Erzurum, Bitlis, Mezrea, Sivas, Ankara, Konya, Kudüs, Antakya, Bursa, İzmit, Çanakkale, Rodos,)
15. Ders: Arabistan ve Afrika Osmaniye
Bu bölümde Arabistan’daki sınırlarımız, vilayetlerimiz, meşhur şehirler (Mekke-i Mükerrreme, Medine-i Münevvere, Sana, Hudeyde, Cidde, Yenbu’l Bahr, Taif) hakkında kısa bilgi ve görseller verilmiştir.
16. Ders: Afrika-ı Osmaniye
Bu bölümde Afrika’daki vilayetlerimiz (Mısır Hidivliği, Bingazi Mutasarrıflığı, Trablusgarp) ve meşhur şehirler (Kahire, İskenderiye, Prut, Bingazi, Derne, Tunus) hakkında kısa bilgi verilmiştir.
17. Ders: Avrupa

Bu bölümde Avrupa kıtasının büyüklüğü, kıtayı çevreleyen deniz ve okyanuslar, meşhur dağlar ve akarsuların adları verilmiştir.

18. Ders: Avrupa Memleketleri

Bu bölümde Avrupa kıtasında bulunan ülkeler ve başkentlerinin isimleri verilmiştir.

19. Ders: Avrupa Memleketleri

Bu bölümde Avrupa kıtasında bulunan ülkeler ve başkentlerinin isimleri verilmeye devam edilmiştir.

20. Ders: Balkan Hükümetleri

Bu bölümde Osmanlı Devleti'nin elinden çıkan topraklar açıklanmıştır.

21. Ders: Asya

Bu bölümde Asya kıtasının büyüklüğü, kıtayı çevreleyen deniz ve okyanuslar, meşhur dağlar ve akarsuların adları verilmiştir.

22. Ders: Asya

Bu bölümde Asya kıtasında bulunan ülkeler ve başkentlerinin adları verilmiştir.

23. Ders: Afrika Kıtası

Bu bölümde Afrika kıtasının büyüklüğü ve akarsuların adları verilmiştir.

24. Ders: Afrika Kıtası

Afrika kıtasında bulunan eyalet ve ülkelerin isimleri verilmiştir.

25. Ders: Amerika

Bu bölümde Amerika kıtasının büyüklüğü, kıtanın keşfi, meşhur dağlar ve akarsuların adları verilmiştir.

26. Ders: Amerika

Bu bölümde Amerika'nın başlıca hükümetlerinin adları verilmiştir.

27. Ders: Okyanusya

Bu bölümde Okyanusya'da bulunan adalar, adalardaki şehirler, adalara hükmeden devletlerin isimleri verilmiştir.

Kitabın gerekli görülen yerlerinde “*İhtar (uyarı)*” başlığıyla öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Her bölümün sonunda dersin değerlendirilmesi veya ev ödevi olarak verilmek üzere “*Vazife*” başlığı ile öğrencilere sorulacak sorular verilmiştir. Gerekli görülen yerlerde “*Fazla malumat*” başlığı ile ek bilgiler yer almıştır. Kitapta renkli haritalar da bulunmaktadır. Bunlar: Afrika, Memleket-i Osmaniye, Avrupa, Asya ve Okyanusya haritalarıdır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriği

Kitapta sosyal Bilgiler öğretim programının gereği olarak yedi ünite bulunmaktadır:

- 1- Birey ve Toplum
- 2- Kültür ve Miras
- 3- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- 4- Bilim, Teknoloji ve Toplum
- 5- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- 6- Etkin Vatandaşlık
- 7- Küresel Bağlantılar

Ünite kazanımları ve konuları incelendiğinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” ünitelerinde coğrafya alanına yönelik kazanım ve konuların yer aldığı belirlenmiştir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafya alanına ilişkin ünite ve kazanımlar Tablo 1’de sunulmuştur:

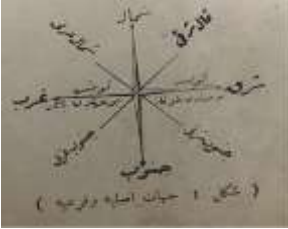
Tablo 1: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında coğrafya ile ilgili ünite ve kazanımlar

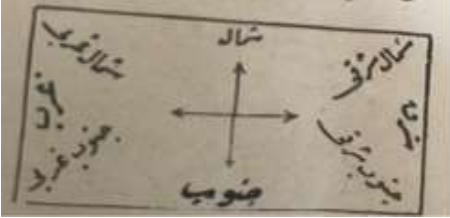
ÜNİTELER	KAZANIMLAR
İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER (Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık değeriyle mekân algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.)	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer. SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder. SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır. SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM (Bu öğrenme alanı işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.)	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
KÜRESEL BAĞLANTILAR (Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve saygı gibi değerlerle araştırma ve empati gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.)	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar. SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir

Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması

Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında yer alan ortak konular ve veriliş biçimleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Kitaplarda yer alan ortak konular ve veriliş biçimleri

Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı	4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Ana yönlerin sadece tanımları verilmiştir. “Kuzey neye derler? Güney neye derler?” gibi soruların cevaplandırılması şeklinde bilgi verilmiştir. Ara yönler şekil üzerinde gösterilmiş, bilgi verilmemiştir.	İnsanlar, Yerler ve Çevreler Ünitesi Yönler konusu okuma metinleri ile verilmiştir. Konu ile ilgili yeterli sayıda görsel verilmiş olup görseller ilgi çekicidir.
	
Yön bulma yöntemlerinden güneşin doğduğu tarafa sağ eli uzatmak yolu ile diğer yönleri bulmak ve kutup yıldızının kuzeyi gösteriyor olduğu bilgisi verilmiştir.	Yön bulma yöntemlerinden güneşin konumu, kutup yıldızı, yosunlar, karınca yuvaları, mezarlıklar, saat yöntemi, pusula kullanımı GPS teknolojisi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

 	 
Dünyanın şekli ve hareketleri, dünya ile ilgili sayısal veriler, kutup noktaları, ekvator, karalar ve sular ile ilgili bilgiler verilmiştir.  	Dünyanın şekli ve hareketleri ile ilgili bir bilgiye rastlanmamış olup coğrafya kitabından farklı olarak kroki, doğal ve beşeri unsurlar, hava durumu sembol ve grafikleri, harita bilgisi ve doğal afetler konuları yer almaktadır.
Coğrafya kitabında temel coğrafi terimlerin tanımları ve görselleri verilmiştir. Bu terimler: Ada, takımada, yarımada, göl, burun, körfez, liman, boğaz, berzah, dağ, yanardağ, ova, çöl, vadi, yüzey meyli, yayla, nehir, ırmak, çay, kaynak.  	Ders kitabında dağ, ova, yayla, göl, nehir vb. coğrafi terimlerin tanımına rastlanmamıştır.
Bu kitapta ekonomik faaliyetler ile ilgili doğrudan bir konu ele alınmamıştır. Ancak bazı yerlerde ekonomik faaliyetlere ilişkin kısa kısa bilgilere rastlanmaktadır. Örneğin: <i>“Dicle ve Fırat memleketimizin en meşhur nehridir. Geçtiği kıtaya (El Cezire) derler ki dünyanın en münbit (verimli) yeridir. Burada bir kilo buğday ekilse yüz elli kilo buğday alınır.”</i> <i>“İzmir: Adalar Denizi kıyısında en meşhur bir ticaret limanıdır.</i> <i>“Araklı: Karadeniz sahilinde taş kömürüyle meşhurdur.”</i>	Üretim, Dağıtım ve Tüketim Bu ünite içeriğinde bilinçli tüketicilik üzerinde durulmuştur. Coğrafya ile ilgili olarak Türkiye’deki ekonomik faaliyetlerin açıklandığı, tarım, sanayi, madencilik ve turizme ilişkin bilgilerin okuma metinleri aracılığıyla verildiği görülmektedir.

“Yafa: Akdeniz sahilinde portakalıyla meşhurdur.”
“İzmit: Marmara denizinde peyniriyle meşhurdur.”



Kitapta “Osmanlı Memleketi”, “Osmanlı Memleketi Nerededir?”, “Dağlar”, “Nehirler”, “Göller”, “Meşhur Şehirler” adlı bölümlerde Osmanlı devletinin dünya üzerindeki yeri ve coğrafi özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Verilen bilgiler harita ve görsellerle desteklenmiştir.



Asya, Avrupa, Afrika, Amerika, Okyanusya kıtalarında bulunan ülkeler, başkentleri, kıtayı çevreleyen deniz ve okyanuslar, kıtanın büyüklüğü, meşhur şehirler, dağlar ve akarsuların adları verilmiştir.

Küresel Bağlantılar

Bu ünite “Ülkeleri Tanıyalım” başlığı ile çeşitli ülkelerin tanıtımına yer verilmiştir. Bu ülkeler Finlandiya, Ürdün, Bulgaristan, Yunanistan, Nahcivan, Gürcistan, Ermenistan, İran, Irak, Suriye’dir. Bu ülkelerin coğrafi özellikleri ve Türkiye ile ilişkileri üzerinde durulmuştur.

“Türk Cumhuriyetleri” başlığı altında Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, KKTC’nin de coğrafi özellikleri ve Türkiye ile olan ilişkileri hakkında bilgi verilmiştir.

“Farklı Kültürler” başlığı altında yer alan konuda ise Macaristan, Japonya, Japonya, Tayland, Çin, İngiltere, Hindistan gibi ülkelerin yemek, oyunlar, kıyafetler,



Ayrıca bu kitapta “İnsanların Soyları” adı altında yer alan bölümde insan ırkının, Avrupalı (Beyaz), Amerikalı (Kırmızı), Asyalı (Sarı), Afrikalı (Siyah) olmak üzere dört soydan olduğu bilgisi verilmiş görsel ile desteklenmiştir.

selamlaşma vb. kültürel öğelerin tanıtımına yer verilmiştir.



Sosyal Bilgiler ders kitabında ise insanlar arasındaki ırk farklılıklarından ziyade kültürel farklılıklar üzerinde durulmuş, farklı kültürlerle saygı vurgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı, “Ders” adı altında 27 bölümden oluşmaktadır. Dersler soru sorulup cevabını açıklamak şeklinde verilmiştir. Kitabın içeriğinde; dünyanın şekli ve hareketleri, kıtalar, deniz ve okyanuslar, temel coğrafi terimler ve tanımları, Osmanlı Devleti’nin sınırları, komşuları, önemli şehirler ve özellikleri, kıtalar ve bu kıtalardaki ülkelerin başlıca özellikleri açıklanmıştır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde “İnsanlar Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” ve “Küresel Bağlantılar” ünitelerinde coğrafya kazanım ve konularının yer aldığı görülmüştür.

İki kitabın içeriği karşılaştırıldığında “Yönler, ekonomik faaliyetler, ülke tanıtımları” konularında benzerliklerin olduğu belirlenmiştir. Coğrafya kitabında yer alan dünyanın şekli ve hareketleri, temel coğrafi terimler, kıtalar ile ilgili temel özellikler gibi konuların sosyal bilgiler kitabında verilmediği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler kitabında olup da coğrafya kitabında olmayan onular ise şunlardır: hava durumu sembol ve grafikleri, doğal afetler, harita bilgisi.

İçeriğin veriliş tarzı incelendiğinde her iki kitabın da döneminin eğitimsel özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Resimli Haritalı Küçük Coğrafya Kitabı geleneksel eğitim anlayışı hazırlanmış olup ezberlemeye yönelik sadece tanım ve önemli bilgilerin öğrenciye aktarılması biçiminde hazırlanmış bir kitaptır. Sosyal bilgiler geleneksel öğretim yaklaşımlarından “Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımının özelliklerini yansıtmaktadır.

İbrahim Hakkı Akyol, “Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji” isimli makalesinde: “İptidai ve Rüşdi mektepler (İlk Tedrisat) için yazılmış olan coğrafya kitapları memleketimiz hakkında pek basit (Büyük nehirler, vilayet taksimatı...) malumatı ihtiva etmektedir.” değerlendirmesinde coğrafya öğretiminde isim ve niteleme coğrafyası safhasını aşamadığını belirtmektedir (Türk, 2009: 430).

Sosyal Bilgiler ders kitabında ise yapılandırmacılık yaklaşımının özellikleri hissedilmektedir. Öğrenciye doğrudan tanım ve bilgilerin hazır verilmesi yerine okuma parçalarından ve görsellerden hareketle bilgiye ulaşmasını hedefleyen bir yol izlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Bir konu ile ilgili tek bir görselle yetinilmemiş, konunun içeriğine göre birden fazla görselle zenginleştirilmiştir.

Geçmişten günümüze kullanılan ders kitaplarının incelenmesi gelişim ve değişimin ortaya konulması, eksiklerin giderilmesi ve daha iyiye doğru yol alınmasında önemli görülen çalışmalardır. Bu kapsamda Osmanlı döneminde kullanılan her sınıf düzeyinde ders kitaplarının transkripsiyonunun yapılarak literatüre kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Akyol, İ. H. (1999). "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji". *Tanzimat* 2, 511-571. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Akyüz, Y. (2002). “17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları”, *XIII. Türk Tarih Kongresi (4-8 Ekim 1999)*, T.T.K. Basımevi Ankara, 859-863.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Altın, H. (2014). II. Abdülhamid Devri Pedagojik Eserlerde Eğitimcilere Yapılan Tavsiyeler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 239-253.
- Aytekin, H. (1991). *İttihad Ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetim*. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bilim, C. Y. (2002). *Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Boztepe, S. (2015). *II. Abdülhamid Dönemi İdadilerde Tarih ve Coğrafya Eğitim-Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi: Konya.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870–1936). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181 (181), 51-68.
- Cömert, G. (2014). *İptidailerde Kullanılan Coğrafya Kitaplarının İncelenmesine Bir Örnek: Küçüklere Coğrafya Hikayeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Çığıracı, İ.,H. (1329/1911). *Maarifimiz ve Servet-İ İlmiyyemiz*. (Çev. Melek Dosay Gökdoğan). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- İlkmekteplerin Müfredat Programı (1924). İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları.
- İlkmekteplerin Müfredat Programı (1926). İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları.
- İlkmektepler Talimatnamesi (1929). İstanbul: Devlet Basımevi.
- İlkokul Programı (1936) İstanbul: Devlet Basımevi.

- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi (1923–1938) İlkokullarda Coğrafya Eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 152-170
- Kara, İ. Ve Birinci, A. (2005). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri*. İstanbul: Dergah Yayınları
- Kızılçaoğlu, A. (2006). İlköğretimin Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 82-106.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Orta Öğretimimiz ve Bazı Meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 1-23
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. ve Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programının Coğrafya Eğitimi Açısından İncelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), Doi Number: 10.18026/Cbusos.22851
- Sakaoğlu, Necdet (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Satı, M., “Coğrafya Nasıl Tedris Olunmalıdır?”, *Tedrisat-I İbtidaiyye Mecmuası*, Sene:1, Numara:12, S.244-253.
- Şahin, C. (2006). *Genel Coğrafya*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Tokcan, H. ve Oruç Ş. (2009). Osmanlı Devleti Son Dönemlerinde Coğrafya Öğretimi: Buluş Yoluyla Öğretime Bir Örnek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 1013-1024.
- Tümer Erdem, Y. (2013). *II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Kızların Eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Türk, İ. C. (2009) II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcisi Satı Bey ve Coğrafya Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 40, 423-438.
- Üçışık, S. ve Demirci, A. (2002). 21.Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 117-133.
- Yeşiltepe, D. S. (2010). *Osmanlı Döneminde Coğrafyanın Müfredatta Yer Alması ve Hazırlanan İlk Ders Kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dijital Yetkinliğin Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri (Öğretmen Görüşleri)

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz TAŞKIRAN,
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, c.taskiran@alparslan.edu.tr

Murat SALUR,
Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, murat.salur.4949@gmail.com

Özet

Dijitalleşme ve dijital araç-gereçler her geçen gün daha fazla hayatımıza etki etmektedir. Bu anlamda, günümüz dijital dünyasında, çağa ayak uydurabilmek hatta ötesine geçebilmek oldukça önemlidir. İnternete erişimin her geçen gün yaygınlaştığı ve kolaylaştığı günümüzde, bireylerin, bilgilere erişimi oldukça hızlanmıştır. Ayrıca, bireyler arası iletişimin boyutları da değişerek aynı anda geniş kitlelere ulaşabilmek ve iletişim halinde olabilmek mümkün olmuştur. Bu sebeple bireylerin dijital anlamda yetkin bireyler haline gelmesi, 21. Yüzyılın gerekliliği haline gelmiştir. Bireylerin bu alanda bilgileri tüketen konumda olmanın çok ötesinde bu bilgileri yeniden üretebilecek konuma gelmeleri ve tüm bunları bilinçli ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşır. Bilgi teknolojileri, dijital beceriler ve dijital okuryazarlık gibi kavramlar günümüzde sıklıkla kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik becerilere ilişkin yeni bir kavram olan dijital yetkinlik kavramı ise bünyesinde oldukça geniş bilgi ve becerileri barındırdığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital bilgi, beceri ve kabiliyetlerle donatılıp dijital anlamda yetkin bireyler olması okullarda verilen eğitimlerle yakından ilgili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, dijital yetkinliğe, Sosyal Bilgiler dersinin büyük önem verdiği ve gerek ders kitabında gerekse de Sosyal Bilgiler öğretim programında geniş yer ayırdığı görülebilir. Bu araştırmanın amacı ise, dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş'ta görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, algı veya görüşlerin doğal ortamda alınmasına olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın doğasına uygun olarak olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır ve elde edilen veriler NVivo 11 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, dijital yetkinliğin sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmenlerin birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, Dijital yetkinlik, Öğretmen görüşleri

The Place of Digital Competence in Social Studies Lesson (Teacher Opinions)

Abstract

Digitization and digital tools are affecting more and more lives. In this sense, in today's digital world, it is very important to be able to keep up with the age and even go beyond it. In today's world where access to the Internet is becoming more widespread and easier, individuals' access to information has accelerated considerably. In addition, the dimensions of interpersonal communication have also changed, making it possible to reach out to large audiences and be in communication at the same time. For this reason, it has become the necessity of the 21st century that individuals become digitally competent individuals. It is very important for individuals to be able to reproduce this information and to use it all consciously and effectively, beyond being in a position to consume information in this field. Concepts such as information technologies, digital skills and digital literacy are commonly used today. The concept of digital competence, which is a new concept related to technological skills, can be said to contain a wide range of knowledge and skills. In this context, it can be said that the students are equipped with digital knowledge, skills and abilities and are digitally competent individuals. Therefore, it can be seen that Social Studies course attaches great importance to digital competence and it occupies a wide place in both textbook and Social Studies curriculum. The aim of this study was to determine the opinions of teachers about the place of digital competence in Social Studies course. It is determined. The study group consists of 20 Social Studies teachers working in Muş. In this study, a qualitative research method was used which allows the perception or views to be taken in the natural environment. Phenomenology design was used in accordance with the nature of the study and the data were analyzed with NVivo 11 program. As a result of the study, it was concluded that teachers have different opinions about the place of digital competence in social studies course.

Keywords: Social studies course, Digital competence, Teacher opinions

Giriş

Bilgi ve internet teknolojilerinin, özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ile birlikte pek çok yeni kavram da hayatımıza girmiş oldu. Bu yeni kavramlardan biri de kuşkusuz dijital veya dijitalleşme kavramlarıdır. Nitekim, teknoloji hızla gelişip yaygınlık göstermesiyle birlikte dijitalleşmenin ve dijital unsurların da hayatımızın her alanına etki ettiği görülebilir.

Bilgi, beceri ve tutum kombinasyonu şeklinde ifade edilen yetkinlik ise herkes tarafından kabul görmüş bir hiyerarşisi bulunmamaktadır. Bütün yetkinlik alanlarının aynı derecede önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim, günümüzde hem bireysel hem de sosyal alanlarda her bir yetkinlik büyük önem taşır. Yetkinlikler, esastan birbirinden tamamen bağımsız değildir; birbirlerini tamamlar ve farklı birleşimlerle yeni yaklaşım ve anlayışlar türetirler. Dolayısıyla, yetkinliklerin pratikte birbirlerini desteklemesi ve pekiştirmesi sık görülen bir durumdur. Bu anlamda, özellikle bilimsel gelişmelerin çok hızlı ilerlediği ve yaygınlaştığı 21. yüzyılda; bilimsel yeterlilik, toplumsal yeterlilik, girişimcilik yeterliliği, ifade yeterliliği, hayat boyu öğrenme yeterliliği, sivil yeterlilik ve dijital yeterlilik veya yetkinlik oldukça önem kazanan yetkinlikler arasında yer edinmişlerdir (Selimi ve Üseini, 2019:205).

Bilimde, teknolojiye, teknolojik araç-gereçlerde, iletişim alanında ve internette yaşanan tüm bu hızlı gelişmeler, bireyleri, bu alanda belli başlı yetkinliklere sahip olmalarını gerektirmiştir. Bu yetkinliklerin en önemlilerinden biri de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinlik bireylere, bilgiyi tüketmenin ötesinde onu üretmeyi, bilinçli bir şekilde kullanmayı ve her türlü dijital yeniliğe ve gelişime açık olmayı zaruri kılmıştır (Akkoyunlu ve Soylu, 2010).

Paul Gilster, 1997 yılında dijital yetkinliği; bilgisayar vasıtasıyla, çeşitli kaynaklardan farklı şekillerde sunulan bilgiyi kavrama, yorumlama ve kullanma kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Bu tanım, dijital yetkinlik kavramına ilişki yapılan ilk tanımlardan biridir. Ancak, zamanla bu kavram farklı alanlarda ve farklı yazarlar tarafından kendi anlayışları ve yaklaşımları doğrultusunda yorumlanınca, dijital okuryazarlık kavramı hususunda farklı tanımların ortaya atılmasına sebep olmuştur. (Larraz ve Esteve, 2015). Son yıllarda, dijital yetkinlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, Paul Gilster tarafından yapılan tanımdan daha geniş ve kompleks tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Bunun nedeni olarak da teknolojik gelişmelerdeki hızlı artışın, bu alandaki kullanılan kavramları farklılaşması ve dijital yetkinliğin yeni bir kavram olarak sıklıkla kullanılmaya başlanması gösterilebilir.

Daha geniş anlamda dijital yetkinlik, bilgi sistemleri teknolojileri ile ilgili geniş bir bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektirir. Ayrıca bu yetkinlik, sadece kişisel hayat için değil; aynı zamanda iş hayatı ve sosyal hayat içinde oldukça önemlidir. Dijital yetkinlik; kelime işleme, elektronik tablolar, veri tabanları, bilgi depolama ve yönetme gibi temel bilgisayar uygulamalarını, internetin sunduğu fırsatlar ve potansiyel riskler hakkında bilgi sahibi olmayı, iş eğlence, bilgi paylaşımı iş birlikçi ağ kurma öğrenme araştırma için elektronik medya (eposta, ağ araçları) yoluyla iletişimi içerir (MEB, 2017:2).

Başka bir deyişle dijital yetkinlik; bilgi ve iletişim teknolojilerini ve dijital medyayı kullanabilmek, bunları yönetebilmek, bunlara ilişkin problemleri çözebilmek, sorumluluk alarak etik davranışlarda bulunabilmek, yeni bilgiler ve içerikler üretebilmek ve bunları paylaşabilmek için gerekli bilgilerin, becerilerin, yaklaşımların, kabiliyet ve stratejilerin bütünü olarak tanımlanır (Ferrari, Punie ve Redecker, 2012).

Dijital dünya hem eğlenceli zaman geçirebilmek hem de pek çok eğitim olanaklarına ulaşabilmek için çok cazip bir ortam sunarken; öte taraftan zararlı içeriklere, erişimlere, teknolojik bağımlılıklarına, yasa dışı girişimlere de sebep olabilir. Bu bağlamda özellikle çocuklara, dijital yetkinlik alanında eğitim verilmesi oldukça önemlidir; çünkü günümüzde en az yetişkinler kadar çocuklarda teknolojik araç-gereçlerle iç içe kalmakta; bunları kullanmakta ve bunların çeşitli olumsuzluklarına maruz kalmaktadır. Çocuklara verilmesi gereken dijital yetkinlikleri ise şu şekilde sıralanabilir (Bildirici, 2019):

- **Dijital kimlik:** Kısaca dijital kişilik yönetimi olarak ifade edilen dijital kimlik, internet araçlarının ve sosyal medyanın yaygınlık kazanmasıyla oldukça önem kazanmış ve çocukların edinmesi gereken bir kabiliyet olarak ortaya çıkmıştır.
- **Dijital kullanım:** En temel yetkinliklerden biri olarak ifade edilen dijital kullanım, dijital araçların doğru ve etkili kullanımına dayanır.

- **Dijital güvenlik:** Bu yetkinlik, dijital güvenlik alanında riskleri yönetme becerisidir. Özellikle son yıllarda, radikalizm ve istismar gibi tehditlere karşı dijital güvenlik becerisi edinmek büyük önem taşır.
- **Dijital Koruma:** İnternetin hızla yayılmasıyla birlikte baş gösteren siber saldırılara karşı alınabilecek önlemleri ve uygulanabilecek çözüm yollarını belirlemek ve uygulamak bu yetkinlik alanına girer.
- **Dijital Duygusal Zeka:** Özellikle internet ortamındaki diğer kullanıcılara karşı güvenli ve sağlam ilişkiler kurabilme becerisi olarak tanımlanır.
- **Dijital İletişim:** Dijital teknolojileri yoğun olarak kullanıp iletişim ve etkileşim kurma yeteneği olarak ifade edilebilir.
- **Dijital Okuryazar:** Dijital ortamları etkin kullanabilme, faydalı materyaller ve verilere erişebilme, bunları doğru okuyup doğru irdeleyebilme, çeşitli formlarda yeniden bilgi üretebilme becerilerini içeren bu yetkinlik, 21. yüzyılın en önemli yetkinlikleri arasında değerlendirilebilir.
- **Dijital Haklar:** Gizlilik, fikri mülkiyet hakları, içerik hakları, kimlik hakları gibi dijital alanda büyük önem taşıyan olan unsurlara yönelik bilinç ve etkin kullanım becerisi şeklinde ifade edilebilir.

Yukarıdaki tüm bu maddelerden de anlaşılacağı üzere, dijital yetkinlik, çok geniş bir alanı kapsayan ve farklı beceri boyutu bulunan önemli bir kavram olduğu anlaşılabılır. Özellikle, çocukların bu alanda farkındalık, bilgi ve beceri sahibi olmaları eğitimle mümkün olabilir. Nitekim, okulda öğrenilen dijital yetkinlikler öğretim sürecinde verimliliği artırır, geliştirir ve öğrencilerin daha kolay çalışmaları için her türlü dijital desteği ve teknolojik entegrasyonu sağlar (Selimi ve Üseini, 2019:206). Ayrıca sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de dijital yetkinliklere sahip olması gerekir; çünkü öğrencilerin bu alanda istenilen seviyede olabilmesi, öğretmenin niteliğine, bu konudaki donanımına ve bunu derste aktif olarak uygulamasına bağlı olduğu söylenebilir.

Okullarda dijital yetkinlik alanında verilen önemli derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Bu anlamda, Sosyal Bilgiler öğretim programında doğrudan verilen “*medya okuryazarlığı*” ve “*dijital okuryazarlık*” becerileri ile öğrencilerin; medyayı, sosyal medyayı, interneti ve dijital araç-gereçleri etkin kullanabilmeyi, yorumlayabilmeyi, değerlendirebilmeyi ve yeniden üretebilmeyi beceri haline getirmeleri amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programındaki özel amaçlar incelendiğinde, dijital yetkinlikle ilgili olarak ifade edilen şu maddeler önemlidir (MEB, 2018):

“...7. Öğrencilerin; doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri amaçlanmaktadır...”

Tüm bu maddelerden de anlaşılacağı gibi dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersinde ve öğretim programında önemli bir yer edindiği görülebilir. Öğrencileri, hayatın pek çok alanında etkin kılmayı ve gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı hedefleyen Sosyal Bilgiler dersi, dijitalleşen dünyada da bunu sağlamaya çalıştığı ve amaçladığı söylenebilir. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri teknolojik anlamda etkin kılmak, öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgelere erişmelerini kolaylaştırmak ve teknolojik araçları faydalı ve etik kullanmalarını sağlamak için gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve motivasyonu kazandırmayı hedeflediği ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

“Dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi” esas alan bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan 20 Sosyal Bilgiler öğretmenin, dijital yetkinlik konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- ✓ Sizce, Sosyal Bilgiler programındaki, dijital becerilerin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması nasıl sağlanabilir?
- ✓ Sosyal Bilgiler ders kitabının, öğrencilere dijital yetkinlik kazandırması açısından yeterli buluyor musunuz? Neden?
- ✓ Sosyal Bilgiler dersindeki temel becerilerden biri olan, dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilere kazandırılırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir? Açıklayınız.
- ✓ Sosyal Bilgiler dersindeki dijital yetkinliklerin, öğrenciler tarafından hayata aktarılması için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu çalışmada, algı veya görüşlerin doğal ortamda alınmasına ve kapsamlı değerlendirmelerin yapılmasına olanak tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal olaylar, olgular hatta problemler ile bireysel görüşler, algılar ve yaşantılar hususlarında kendine has metotlar kullanarak tüm bunları anlamlandırmaya çalışan bir yöntemdir (Creswell, 1998). Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı, görüşlerin doğal ortamda alındığı ve olayların bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Araştırmada, “dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi” temele alan bir çalışma olmasından dolayı, araştırmanın doğasına uygun olarak olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, günlük hayatta sıkça rastladığımız ve fark ettiğimiz; ancak hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmadığımız olgulara dikkat çeker. Bu olgular günlük yaşantımızda bir şekilde karşımıza çıkan, yabancı olmadığı olgulardır; ne var ki, bu tanışıklığa rağmen bu olguları tam olarak kavradığımız anlamına gelmez. Bu anlamda olgubilim, yabancı olmadığı buna karşın tam manasıyla anlayamadığımız olgulara odaklanan ve bunlara dikkat çeken nitel bir modeldir. Dolayısıyla bu model, herhangi bir olguyu, olayı, yaşantıyı, görüşü veya algıyı tanımlayabilecek ve detaylı bir şekilde irdelenebilecek temaları ortaya çıkarmaya çalışır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacıların, bu ilde yer alan okullarda öğretmenlik hayatına devam eden Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ulaşma kolaylığı ve araştırmacılara, araştırmanın güvenilirliği açısından kolaylık sağladığı için çalışma grubu üyeleri bu ilden seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırma konusuna dair görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir 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, 2011) dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Ayrıca, Araştırmada kullanılan görüşme formu, Muş Alparslan 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 ise 4 soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

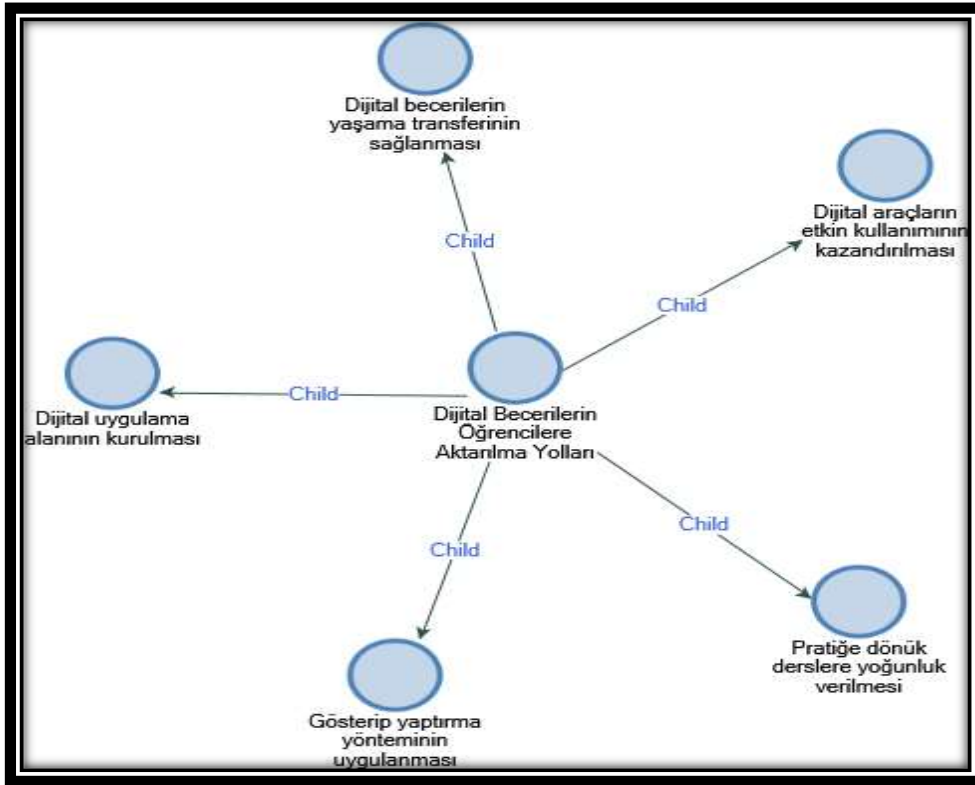
Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili çözümlemeler, nitel boyutta gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, dijital yetkinliğe yönelik görüşleri, belli temalar altında gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, 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.

Bulgular

“Dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi” esas alan bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Dijital Becerilerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Durum

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Sizce, Sosyal Bilgiler programındaki, dijital becerilerin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması nasıl sağlanabilir?” şeklindeki soruya, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar beş alt tema şeklinde şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Dijital becerilerin öğrencilere aktarılmasına ilişkin öğretmen algıları

Katılımcıların verdikleri cevaplar ışığında oluşan alt temalar: dijital becerilerin yaşama transferinin sağlanması (f-4), dijital uygulama alanının kurulması (f-3), gösterip yaptırma yönteminin uygulanması (f-5), pratiğe dönük derslere yoğunluk verilmesi (f-6) ve dijital araçların etkin kullanımının kazandırılması (f-2) şeklinde şekil 1’de gözlemlenmektedir.

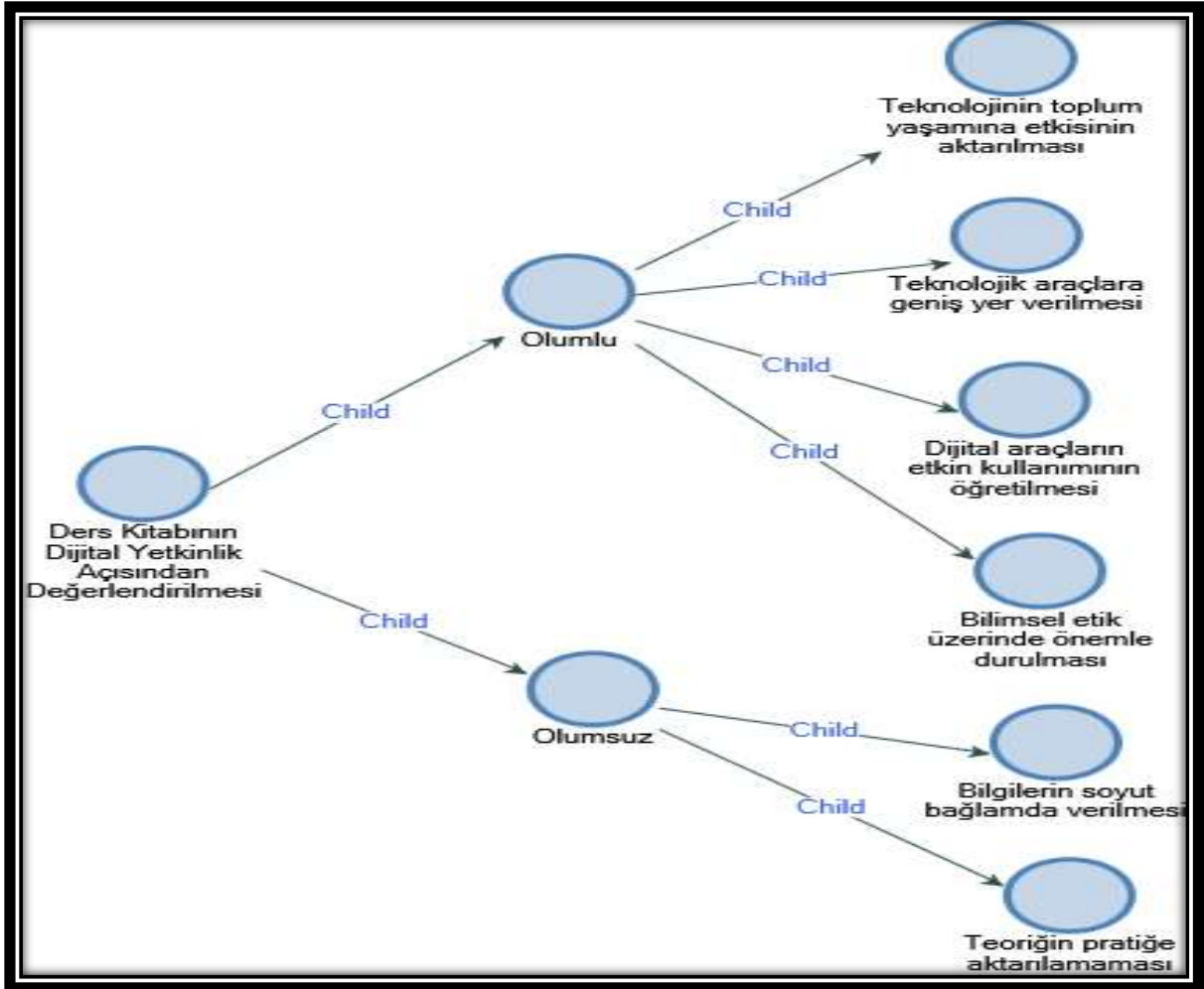
Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Sizce, Sosyal Bilgiler programındaki, dijital becerilerin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması nasıl sağlanabilir?” şeklindeki bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda örneklendirilmiştir.

“Dijital beceriler adından da anlaşılacağı gibi kabiliyet içeren bir kavramdır. Yani öğrencilere sadece dijital araçların, teknolojik gereçlerin ve tüm bunların içeriğini soyut bir şekilde anlatmakla bu beceriler öğrencilere aktarılamaz. Beceri, uygulamalarla ve bizzat tecrübelerle sağlamlaştırılabilir. Öğrencilerin bu becerilerle donatılabilmesi için de okullarda buna yönelik uygulama imkanı verecek alanlar oluşturulması gerekir. Burada öğrenciler bizzat kendileri yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek dijital kabiliyetler edinebilirler.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 3)

“Öğrencilere, dijital beceriler teorik ağırlıklı derslerle verilebileceğine aslında inanmıyorum. Bunun muhakkak pratiğe dökülmesi lazım. Öğretmenler, derslerinde her fırsatta dijital beceriler kazandırmak adına pratik çalışmalar yapmalı ve bunu da öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin seviyesine indirgemelidir diye düşünüyorum.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 18)

Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Dijital Beceriler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Durum

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları bağlamında, dijital yetkinliğin, Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin görüşlerin ortaya konulması amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan diğer bir soru da “Sosyal Bilgiler ders kitabının, öğrencilere dijital yetkinlik kazandırması açısından yeterli buluyor musunuz? Neden?” şeklindeki sorudur. Bu soruya çalışma grubu üyelerinin verdikleri cevaplar şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin, ders kitabının dijital yetkinlik açısından değerlendirmesine ilişkin algıları

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ders kitabının, dijital yetkinlik bağlamında yeterli olup olmadığı ile ilgili iki ana tema ve bunlara bağlı altı alt tema ürettikleri gözlemlenmektedir. Bu ana ve alt temalar frekanslarıyla birlikte şu şekildedir: Olumlu (f-13) ana teması altındaki alt temalar: Teknolojinin toplum yaşamına etkisinin aktarılması (f-4), teknolojik araçlara geniş yer verilmesi (f-2), dijital araçların etkin kullanımının öğretilmesi (f-5) ve bilimsel etik üzerinde önemle durulması (f-2) şeklindeyken; olumsuz (f-7) ana teması altındaki alt temalar ise, bilgilerin soyut bağlamda verilmesi (f-4) ve teoriğin pratiğe aktarılamaması (f-3) şeklindedir.

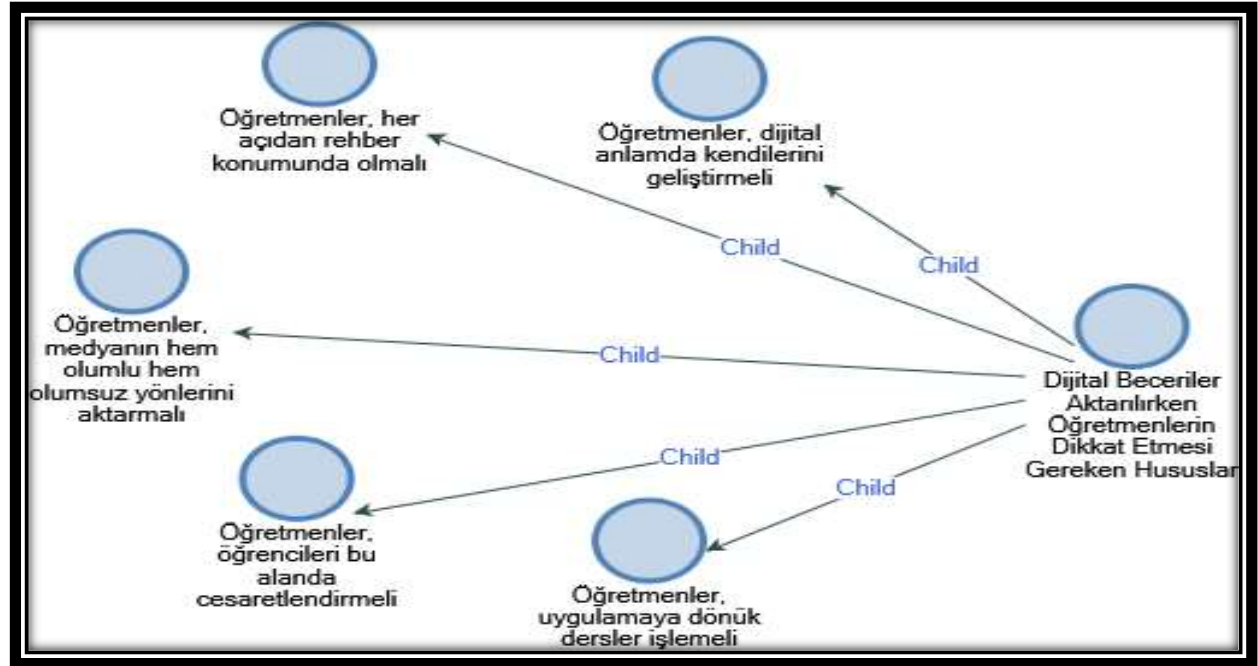
Çalışma grubu üyelerinin “Sosyal Bilgiler ders kitabının, öğrencilere dijital yetkinlik kazandırması açısından yeterli buluyor musunuz? Neden?” şeklindeki bu soruya aşağıdaki cevaplarla örneklemiştirlerdir.

“Ders kitabımızda, dijital araçlara, teknolojik unsurlara ve bunların nitelikli kullanılmasına yönelik önemli yer verildiğini görüyoruz. Şayet öğretmenler, bunları etkili bir şekilde aktarabilirse bence dijital yetkinlik açısından öğrencilere yeterli olabilir.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 6)

“Aslında Sosyal Bilgiler ders kitabının pek çok yerinde teknolojiye, dijitalleşmeye vb diğer konulara yer verilmiş ama bunun daha ziyade soyut kavramlarla dolu olduğunu görüyoruz. Böyle olunca da anlattığımız dersler ve konular bu açıdan biraz havada kalıyor. Öğrencilerin de çok fazla dikkatini çekmiyor. Bunun için ders kitabının bu eksiklikleri göz önünde bulundurarak yeniden düzenlenmesinde fayda görüyorum.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 1)

Dijital Okuryazarlık Becerisi Aktarılırken Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlara İlişkin Durum

“Sosyal Bilgiler dersindeki temel becerilerden biri olan, dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilere kazandırılırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir? Açıklayınız.” Şeklindeki soruya Sosyal Bilgiler öğretmenleri beş farklı tema üretmişlerdir. Bu temalar şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Dijital beceriler aktarılırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin öğretmen algıları

Katılımcıların verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşan ana temalar; öğretmenler dijital anlamda kendilerini geliştirmeli (f-7), öğretmenler her açıdan rehber konumunda olmalı (f-3), öğretmenler medyanın hem olumlu hem olumsuz yönlerini aktarmalı (f-3), öğretmenler öğrencileri bu alanda cesaretlendirmeli (f-2) ve öğretmenler uygulamaya dönük dersler işlemeli (f-5) olduğu şekil 3’te gözlemlenmektedir.

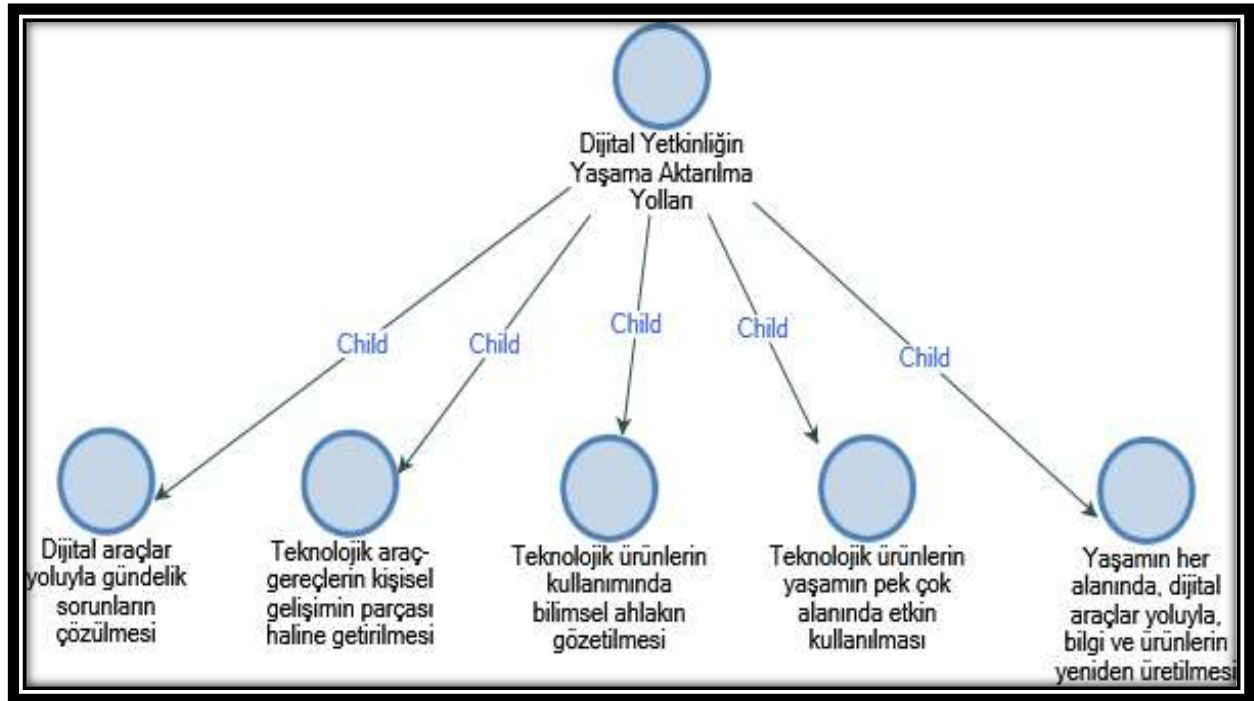
Çalışma grubu üyelerine yöneltilen “Sosyal Bilgiler dersindeki temel becerilerden biri olan, dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilere kazandırılırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir? Açıklayınız.” şeklindeki soruya verilen cevapların farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu cevaplar, aşağıda görüldüğü gibi örneklendirilmiştir.

“Dijital okuryazarlık becerisi aslında dijital araçlarla ve bunların işleyişi ile ilgilidir. Bu becerinin öğrencilere hakkıyla yansıtılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu alanda bilgi ve beceri sahibi olması gerekir. Teknolojiden uzak ve dijital anlamda yetkin olmayan öğretmenler bunu doğal olarak öğrencilere aktaramaz. Öncelikle öğretmenler bu konularda kendilerini ciddi anlamda geliştirmeli ardından öğrencilere bunu aktarmalıdır. Dijital okuryazarlığın öğretmenlere ek olarak böyle bir misyon ve sorumluluk yüklediği kanaatindeyim.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 16)

“Bence, biz öğretmenler teknoloji ya da dijital konuları öğrencilere vermeye çalışırken bu durumun hep olumlu yanlarından bahsederiz. Ancak teknolojinin ve teknolojik gelişmelerin olumsuz ve riskli yanları da bulunmaktadır. Bu beceri, öğretmenlere bu sorumluluğu da yüklediğini unutmamamız gerekir.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 20)

Öğrenciler Tarafından Dijital Yetkinliğin Hayata Aktarılmasına İlişkin Durum

“Sosyal Bilgiler dersindeki dijital yetkinliklerin, öğrenciler tarafından hayata aktarılması için neler yapılabilir?” şeklindeki son soruya yönelik, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, beş ana temayı üretmişlerdir. Bu ana temalar şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrenciler tarafından dijital yetkinliğin yaşama aktarılması yollarına ilişkin öğretmen önerileri

Çalışma grubu üyelerini oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından üretilen, dijital yetkinliğin, öğrenciler tarafından yaşama aktarılması için yapılması gerekenler hususunda, öğretmen önerilerinden hareketle oluşan şekil 4’teki temalar değerlendirildiğinde; öğretmenler, bu durum için farklı öneriler sunarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; dijital araçlar yoluyla gündelik sorunların çözülmesi (f-9), teknolojik araç-gereçlerin kişisel gelişimin parçası haline getirilmesi (f-2), teknolojik ürünlerin kullanımında bilimsel ahlakın gözetilmesi (f-2), teknolojik ürünlerin yaşamın

pek çok alanında etkin kullanılması (f-4) ve yaşamın her alanında, dijital araçlar yoluyla, bilgi ve ürünlerin yeniden üretilmesi (f-3) alt temalarını ürettikleri şekil 4’te gözlemlenmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, “*Sosyal Bilgiler dersindeki dijital yetkinliklerin, öğrenciler tarafından hayata aktarılması için neler yapılabilir?*” Açıklayınız.” Şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Öğrenciler tarafından, dijital yetkinliklerin hayata aktarılması için bence, edinilen becerilerin, sadece okul ortamında değil; hayatın her alanında, tüm sorunlara yönelik kullanılmalıdır. Öğrenciler, ne kadar sık dijital becerilerini kullanırsa o oranda daha da yetkinleşir. Hele ki, öğrencilerin, günlük yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümde dijital araçları kullanırsa bu durum çok daha pekişir” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 13)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan bu çalışmada, birbirinden farklı sonuçlar ve dijital yetkinliğin yaşama transferi hususunda öğretmen önerileri şekil 1, 2, 3 ve 4’te görülmektedir. Yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenleri, dijital becerilerin öğrencilere aktarılması konusunda yapılması gerekenleri; dijital becerilerin yaşama transferinin sağlanması, dijital uygulama alanının kurulması, gösterip yaptırma yönteminin uygulanması, pratiğe dönük derslere yoğunluk verilmesi ve dijital araçların etkin kullanımının kazandırılması şeklinde sıralamışlardır.

Bu çalışmanın, dikkat çekici bir başka sonucu ise, dijital yetkinliğin Sosyal Bilgiler dersindeki yerinin yeterli olup olmadığı ile ilgi öğretmen algılarıdır. Bu hususta, ders kitabının yeterli ve istenilen düzeyde olduğunu belirten öğretmenler çoğunlukta; bazı açılardan yetersiz bulan öğretmenler de bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitabının, dijital yetkinlik bağlamında yeterli içeriğe sahip olduğunu ifade eden öğretmenler bunu; teknolojinin toplum yaşamına etkisinin aktarılması, teknolojik araçlara geniş yer verilmesi, dijital araçların etkin kullanımının öğretilmesi ve bilimsel etik üzerinde önemle durulması şeklinde gerekçelendirirken; ders kitabının, dijital anlamda yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenler ise bunu; bilgilerin soyut bağlamda verilmesi ve teoriğin pratiğe aktarılamaması şeklinde gerekçelendirmişlerdir.

Dijital becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin, bu becerileri öğrencilere aktarırken dikkat etmesi gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Dikkat edilmesi gereken durumları, Sosyal Bilgiler öğretmenleri şu şekilde ifade etmişlerdir: Öğretmenler dijital anlamda kendilerini geliştirmeli, öğretmenler her açıdan rehber konumunda olmalı, öğretmenler medyanın hem olumlu hem olumsuz yönlerini aktarmalı, öğretmenler öğrencileri bu alanda cesaretlendirmeli ve öğretmenler uygulamaya dönük dersler işlemeli. Öğretmenlerin algılarından da anlaşılacağı üzere, dijital beceriler öğrencilere aktarırken öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Erişen, Gürültü ve Bildik, (2018) tarafından yapılan “*21. Yüzyıl Becerileri ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesi Bağlamında Türkiye’deki Dijital Yetkinliğin Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*” isimli çalışmada elde edilen bulgularla, çalışma grubumuzun bu bağlamda ortaya koydukları görüşler arasında benzerlikler bulunmaktadır. Şöyle ki; Erişen, Gürültü ve Bildik, (2018) tarafından yapılan bu çalışmada, bireylerin, bilhassa öğretmenlerin dijital anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekliliği ve 21. yüzyılın adeta vazgeçilmez bir unsuru olan dijital yeterliliklere sahip olunması gerektiği ifade edilmiştir. Böylece, medyanın her türlü risk durumuna ve avantajlarına karşı bireylerin daha donanımlı olmaları sağlanmış olur.

Dijital yetkinliğin, sadece okul ortamında ve soyut anlamda kazandırılmasının ötesinde yaşama transferinin sağlanması da oldukça önemlidir. Bu çerçevede, dijital yetkinliğin hayata aktarılması bağlamında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin şu önerileri dikkat çekici sonuçlardan bir diğeridir: Dijital araçlar yoluyla gündelik sorunların çözülmesi, teknolojik araç-gereçlerin kişisel gelişimin parçası haline getirilmesi, teknolojik ürünlerin kullanımında bilimsel ahlakın gözetilmesi, teknolojik ürünlerin yaşamın pek çok alanında etkin kullanılması ve yaşamın her alanında, dijital araçlar yoluyla, bilgi ve ürünlerin yeniden üretilmesi gibi

öneriler aslında teknolojinin ve teknolojik ürünlerin yaşama aktarılma konusunda nasıl bir yol izlenilmesi bağlamında önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Okul ortamında, öğrencilerin dijital becerileri etkin bir şekilde kazanabilmeleri için uygun uygulama alanları oluşturulabilir. Öğrencilere burada teorik bilgilerin ötesinde pratiğe dönük eğitimler verilebilir.
- ✓ Öğrencilerin, dijital yetkinlik bağlamında nitelikli bireyler olmasında en önemli faktörün öğretmenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu alanda öncelikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri için kurslar veya seminerler düzenlenebilir.
- ✓ Ders kitapları hazırlanırken, 21. yüzyılın temel becerilerinden sayılan dijital becerilere, teknolojik ve bilimsel gelişmelere ve dijital yetkinliğe yönelik içeriklere daha çok ağırlık verilebilir ve bunların soyut bilgiler şeklinde aktarılmasının ötesinde uygulamaya elverişli bir anlayışla hazırlanmasına önem gösterilebilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Bildirici, F. (2019). *Çocuklarınıza Öğretmeniz Gerekecek 8 Dijital Yetkinlik*. <https://toptalent.co/cocuklariniza-ogretmeniz-gerekecek-8-dijital-yetkinlik> (19.08.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Erişen, Y., Gürültü, E. ve Bildik, C. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesi Bağlamında Türkiye'deki Dijital Yetkinliğin Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *European Journal of Education Studies*.
- Ferrari, A., Punie, Y., and Redecker, C. (2012). *Understanding digital competence in the 21st Century: An analysis of current frameworks*. EC-TEL , 79-92.
- Larraz, V. and Esteve, F. (2015). Evaluating Digital Competence in Simulation Environments. E. G. Bullen içinde, *Teaching and Learning in Digital Worlds, Strategies and Issues in Higher Education* (s. 99-105). Tarragone: URV.
- MEB, (2017). *Dijital Yetkinlikler Kurs Programı*. Ankara.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Selimi, A. ve Üseini, A. (2019). Yenilikçi Eğitim ile Dijital Yetkinlik ve Girişimcilik Becerilerinin Geliştirilmesi – Kuzey Makedonya Örneği. *ICEB'19 - International Congress of Economics and Business*. http://icebconference.org/iceb19_proceeding_book.pdf (19.08.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Perspektifinden Çevre Okuryazarlık Becerisi

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz TAŞKIRAN,
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, c.taskiran@alparslan.edu.tr

Murat SALUR,
Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, murat.salur.4949@gmail.com

Özet

Çevre ve çevresel sistemler hakkında genel bir farkındalık oluşturmak için özellikle okul ortamında, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan becerilerden biri olan çevre okuryazarlık becerisi; çevrenin algılanması ve anlamlandırılması, çevresel sistemlerin bilincinde olarak olumlu tutum ve davranışların sergilemesi ve çevresel sistemlerin iyileştirilmesi yönünde gerekli önlemlerin alınması için çaba göstermesi şeklinde tanımlanabilir. Çevre okuryazarlığının pek çok boyutu bulunmaktadır. Bunlar: bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve beceri boyutlarıdır. Çevreye yönelik salt bilgi yeterli değildir. Buna ek olarak çevresel hassasiyet; tutumlara ve davranış kalıplarına dönüşmesi ve bu anlamda beceriler oluşması gerekmektedir. Çevre okuryazar bireyler, sadece çevreyi ve çevresel süreçleri anlamak ve bunları yorumlamakla kalmazlar aynı zamanda sosyal sistemleri de anlar ve yorumlarlar. Ayrıca çevre okuryazar bireyler, çevresel kararlar üzerinde oldukça titiz ve dikkatli tutum ve davranışlar oluştururlar ve çevresel sorumluluk almakta kaçınmazlar. Çevre okuryazar bir birey, kendini yalnızca bulunduğu çevrenin üyesi olarak görmez; çünkü dünyanın herhangi bir yerinde çevreye verilen zararın tüm dünyayı etkilediğini bildiği için davranışlarını bu doğrultuda düzenler. Bu araştırmanın amacı ise, çevre okuryazarlık becerisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerinin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlık becerisi hususunda görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma olmasından dolayı nitel araştırma yönteminin de doğasına uygun olarak olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara verdiği yanıtlar analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlık becerisi hususunda birbirinden farklı algılara sahip oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Çevre okuryazarlık becerisi, Öğretmen görüşleri

Environmental Literacy Skills from the Perspective of Social Studies

Teachers

Abstract

Environmental literacy, which is one of the skills that students are trying to gain in order to create a general awareness about the environment and environmental systems; perception and interpretation of the environment, positive attitudes and behaviors in the awareness of environmental systems and efforts to take necessary measures to improve environmental systems. Environmental literacy has many dimensions. These are: cognitive, affective, behavioral and skill dimensions. Pure knowledge of the environment is not sufficient. In addition, environmental sensitivity; attitudes and behavioral patterns and skills in this sense. Environmental literate individuals not only understand and interpret the environment and environmental processes, but also understand and interpret social systems. In addition, environmental literate individuals create very careful and careful attitudes and behaviors on environmental decisions and do not hesitate to take environmental responsibility. An environmental literate individual does not consider himself / herself merely as a member of the environment; because he knows that the harm done to the environment anywhere in the world affects the whole world and regulates his behavior accordingly. The aim of this study was to evaluate the views of social studies teachers on environmental literacy skills. It is determined. Teachers' opinions were obtained through a semi-structured interview form. In the study, the phenomenology pattern was used in accordance with the nature of qualitative research method as it was a study aimed to determine the views of social studies teachers on environmental literacy skills. The data were analyzed by using qualitative data analysis technique. NVivo 11 program was used in the analysis of the answers given by the teachers to the questions in the interview form and in the formation of the models. The codings were formed according

to the common opinions of the researchers. As a result of this research, it was understood that social studies teachers have different perceptions about environmental literacy skills

Keywords: Social studies, Environmental literacy skills, Teacher opinions

Giriş

En genel anlamda, canlıların içinde yaşadığı ortam olarak tanımlanan çevre, canlı ve cansız tüm varlıkların bireylerle olan ilişkisini ifade eder. (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993). Çevre, belirli bir zaman diliminde, doğrudan veya dolaylı olarak, bireyleri etkisi altına alıp ve bireylerin bütünsel gelişimini pek çok açıdan etkileyen ve hayat şartlarını belirleyen, yaşamsal, coğrafi ve içtimai faktörlerin bütünüdür (Bozkurt, 2014: 1).

Güney (2003)'e göre çevre, canlıların yaşamlarını sürdürdükleri, karşılıklı olarak etkileşim ve iletişim halinde bulundukları ve hâlihazırdaki ortamı da etkiledikleri geniş alan olarak tanımlanır. Buna ek olarak çevre, sadece bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini değil, aynı zamanda bitki ve hayvan türleri ile olan her türlü ilişkilerini de kapsar. Bu anlamda, bireylerin, yaşamlarını sürdürdükleri bütün öğelerle olan iletişim, etkileşim ve genel ilişkileri de çevre kapsamına dahil etmek mümkündür (Keleş ve Hamamcı, 1998). Günümüzde, insanlar arasında, en çok kullanılan kelimelerden biri olan çevre kavramı; bünyesinde biyolojik veya fiziksel etmenleri barındırdığı gibi; içtimai, iktisadi ve kültürel unsurları da barındırdığı söylenebilir.

Okuryazarlık kavramı ise ilk zamanlarda sadece okuma ve yazma becerisi olarak anlaşıldı. Ancak zaman içinde bu kavram, daha geniş ve kompleks bir kavram haline dönüşmüştür. Bu bağlamda, okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma becerisinin çok ötesinde olay ve olguları daha iyi algılama, anlama, yorumlama, değerlendirme ve yeniden ifade etme şeklinde anlamı genişlemiştir. Buna ek olarak, okuryazarlığı etkileşim aracı olarak da ele almak mümkündür. Nitekim, okuryazarlık, toplumdaki bilgi, beceri ve toplumsal normları algılayıp anlamlandırma, yorumlayabilme, paylaşma ve gelecek kuşaklara aktarma aracı olarak ifade edilebilir (Altun, 2005).

Kısaca, okuryazarlık; okuma-yazma becerisinin yanı sıra, bireylerin yaşadığı hayatı, toplumu, toplumsal olay ve olguları, nesneleri, hayatla ilgili ilişkileri algılaması, anlaması, yorumlaması ve kendinden bir şeyler katarak özgün bir şekilde ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir. Okuryazarlık, her ne kadar başlar da sadece okuma-yazma becerisini ifade eden bir kavram olmuş olsa da özellikle günümüzde bu durum değişime uğrayarak anlamı oldukça genişlemiştir; artık yeni anlamlar ve beceriler ifade eden daha geniş ve karmaşık bir terim olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır.

Okuryazarlığın çok sayıda türleri vardır. Bunlar: görsel okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, elektronik okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, finansal okuryazarlığı, e-okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır (Kışoğlu, 2009; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Önemli okuryazarlık türlerinden biri olan çevre okuryazarlığını, Roth, (1992), şu şekilde tanımlamıştır: Çevre okuryazarlığı, bireylerin, çevre hususundaki hassasiyetlerini ve bilgilerini eyleme dönüştürme seviyesidir. Yani çevre konusunda salt bilgi veya duyarlılığın yeterli olmayacağı ve bunun davranışa yansımaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu anlamda, bireyler tarafından, çevreyi ve çevresel sistemleri anlamlandırma, çevresel öğeleri yorumlayabilme ve tüm bunların sürekliliği, tekrardan inşa edilmesi veya iyileştirilmesi için atılması gereken adımlar ve alınması gereken gerekli önlemler, doğal çevrenin bütünselliği için büyük önem taşır. Ayrıca, Orr (1990) çevre okuryazarlığını, doğal çevre ile bireyler ve toplumlar arasındaki karşılıklı ilişkilerinin ayrıntılı bir şekilde anlamlandırılması şeklinde tanımlamış ve bireylerin veya toplumların, çevresel sistemlere ve çevresel öğelere yönelik olumsuz etkilerini fark edip doğal çevreyi her türlü olumsuz davranış ve eylemlerden koruması gerektiğini ifade etmiştir.

Elder (2003) çevre okuryazarlığını, bireyler ile doğal çevrenin karşılıklı ilişki halinde olduğu gerçeğinden yola çıkarak, bu ilişkinin olumlu bir şekilde sürdürülebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yani bireyler, gündelik yaşamlarında eylemlerde bulunurken çevre hassasiyetlerinin en üst seviyede olmasını

gerektirecek bilgiye, beceriye ve tutuma sahip olmalıdır. Nitekim, çevre okuryazarlığı bünyesinde, sürdürülebilir kalkınmayı en üst seviyelere çıkartacak bilgiyi, beceriyi ve motivasyonu barındırır (Meuth, 2010:31).

Kısaca, çevre okuryazarlığı; bireylerin çevreye, çevresel sistemlere ve çevresel öğelere karşı duyarlı olması gerektiğini ifade eder. Ne var ki, tek başına çevresel hassasiyet veya duyarlılık yeterli olmayabilir. Dolayısıyla, çevresel duyarlılığa ek olarak çevreye ve çevresel sistemlere yönelik bilgi, beceri ve motivasyonun da olması gerektiği söylenebilir. Ancak, tüm bunlar, davranışlara dönüşmeden, sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmeyeceği anlaşılabılır. Bu anlamda, çevre okuryazarlığı, hem çevreye yönelik duyarlılık, hassasiyet, farkındalık, bilgi ve motivasyon unsurlarını barındırır hem de çevresel sistemlerin devamlılığı, yeniden inşası ve iyileştirilmesine yönelik eylemler veya davranışlar barındırır.

Günümüzde, çevre eğitiminin, çevre okuryazarlıkla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (Saribaş, Teksoz ve Ertepinar, 2013: 3664). Ancak bu iki kavram arasındaki en önemli farklardan biri, çevre eğitimi, süreci baz alırken; çevre okuryazarlığı ise sonucu baz almasıdır (Karimzadegan ve Meiboudi, 2012: 405).

Doğal yaşamın korunmasına ve sürdürülebilirliğine en büyük katkı, ona sahip çıkacak bireylerin eğitilmesi ile sağlanılabilir. Dolayısıyla çevre eğitimi; çevre konularında duyarlı, çevreye ilişkin sorumluluk alabilen ve doğru kararlar verebilen, çevreye ve çevresel sistemlere yönelik problemlerin çözülmesinde katkı sağlayan ve çevresel sorunların yaşanmasına engel olabilecek eylemlerde bulunabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Moseley, 2000).

Çevre eğitimi, temelde doğayı ve doğal kaynakları korumaya yönelir. Bunu sağlamaya çalışırken de sadece bireylere bilgi aktarmakla kalmaz aynı zamanda bunun davranışa dönüşmesi için de çabalar. Bu anlamda, çevre eğitiminin en önemli hedeflerinden biri, bireylerin, davranışlarında olumlu ve kalıcı değişiklikler oluşturmak ve çevresel sorunların çözülmesinde etkin rol almasını sağlamaktır (Şimşekli, 2004).

Okullarda çevre eğitimi ile alakalı verilen en önemli derslerden birinin de Sosyal Bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Nitekim, Sosyal Bilgiler dersinde verilen becerilerden birinin “*çevre okuryazarlığı*” olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere bu beceriye kazandırmaya çalışarak, öğrencilere, çevresel farkındalık oluşturmaya, çevreye yönelik duyarlılık oluşturmaya ve bunu beceri haline getirerek davranış kalıpları şekline getirmeye çalıştığı söylenebilir.

Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarından bir maddesi şöyledir (MEB, 2018): “...6. Öğrencilerin, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları amaçlanmaktadır...” Programdaki bu maddeden de anlaşılacağı üzere, Sosyal Bilgiler eğitimi aracılığıyla, öğrencilerin, doğal çevreyi ve doğal kaynakları koruyarak sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olması gerektiği amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden çevre okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi” temele alan bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alan 20 Sosyal Bilgiler öğretmenin, çevre okuryazarlık hususunda görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- ✓ Çevre okuryazarlık denilince aklınıza ne geliyor?
- ✓ Çevre okuryazarlık becerisinin edinilmesi, öğrencilere ne gibi katkılar sağlayabilir?
- ✓ Çevre okuryazarlık becerisi Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ne gibi sorumluluklar yüklemiştir? Neden?
- ✓ Çevre okuryazarlık becerisi öğrencilere en iyi hangi yöntem veya teknikler kullanılarak aktarılabilir? Açıklayınız.

Yöntem

Bu çalışmada, konunun detaylı ve titiz bir şekilde incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitekim, nitel araştırma, araştırmacılar tarafından; araştırma konusunun dikkatli bir şekilde irdelenerek doğal ortamda inceledikleri bir yöntemdir. Ayrıca, araştırmacıların özgün yaklaşımlar sergileyerek konuya farklı bakış açısı ile araştırmayı derinleştirme, tahlili etme ve yorumlama çabası içinde bulunmaları da bu araştırma yönteminin önemini artırmaktadır. (Ekiz, 2003: 41; Akman ve Parlak, 2018: 1351).

Araştırmanın Modeli (Deseni)

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlık becerisi hususunda görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma olmasından dolayı araştırmanın doğasına uygun olarak olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyar. Ayrıca, olgubilim, bir durumun tüm boyutlarıyla derinlemesi ve ayrıntılı bir anlayışla incelenmesi amaçlanarak daha genel görüş, algı ve düşünceler ortaya çıkarmaya yönelir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacıların, bu ilde yer alan okullarda öğretmenlik hayatına devam eden Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ulaşma kolaylığı ve araştırmacılara, araştırmanın güvenilirliği açısından kolaylık sağladığı için çalışma grubu üyeleri bu ilden seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden çevre okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi”, temele alan bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırma konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir 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, 2011) dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan görüşme formu, Muş Alparslan 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. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde ve modellerin oluşturulmasında NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Kodlamalar araştırmacıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığına yönelik görüşleri belli temalar altında gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, çalışmada ulaşılan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar ve uzmanlar tarafından öncelikle ana temalar ardından bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar

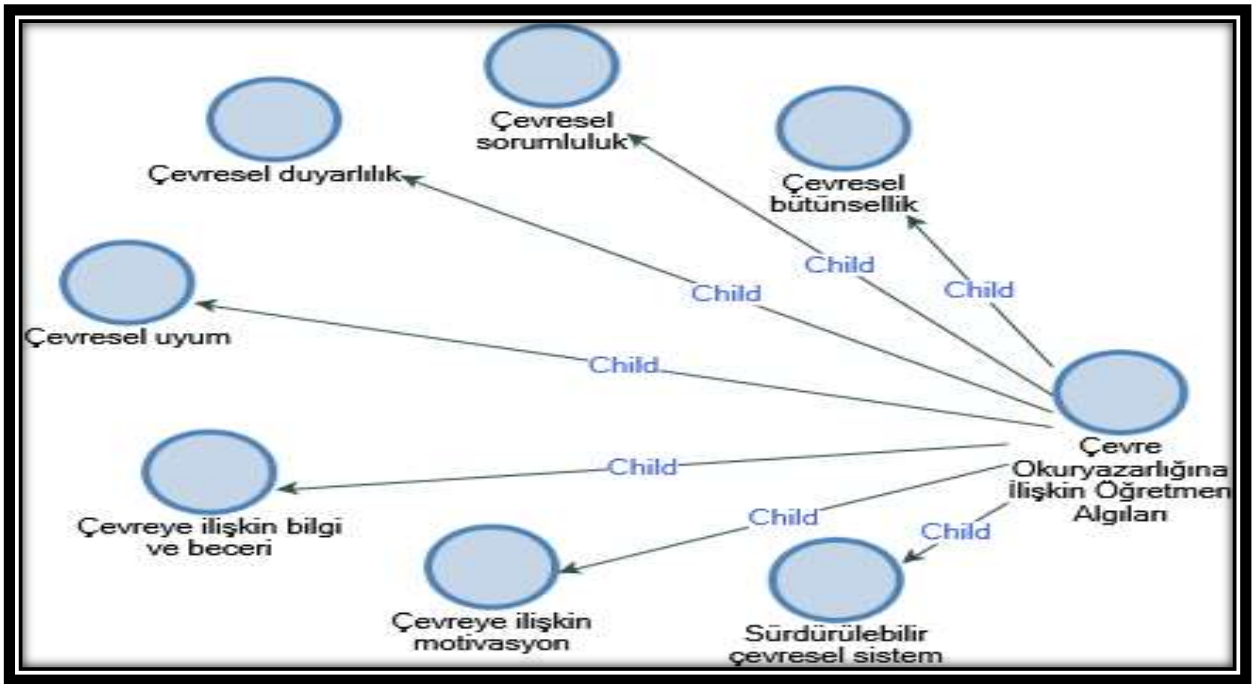
aralarındaki bağları gösterir şekilde modellenmiş ve görselleştirilmiştir. Modelde yer alan ilişkileri gösteren temayı söyleyen kişi sayısı (frekansını) belirlenmiştir.

Bulgular

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden çevre okuryazarlık becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi” temele alan bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Çevre Okuryazarlığına İlişkin Öğretmen Algılarının Durumu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Çevre okuryazarlık denilince aklınıza ne geliyor?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin algıları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı hususundaki algılarından yola çıkarak oluşan şekil 1’de ki alt temalar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, çevre okuryazarlığı denilince ne anladıkları konusunda birbirinden farklı algılar oluşturdıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, çevre okuryazarlığını, çevresel bütünsellik (f-1), çevresel sorumluluk (f-1), çevresel duyarlılık (f-8), çevresel uyum (f-5), çevreye ilişkin bilgi ve beceri (f-2), çevreye ilişkin motivasyon (f-1) ve sürdürülebilir çevresel sistem (f-2) alt temaları ile ifade ettikleri şekil 1’de gözlemlenmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, “Çevre okuryazarlık denilince aklınıza ne geliyor?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şu şekilde örneklendirilmiştir:

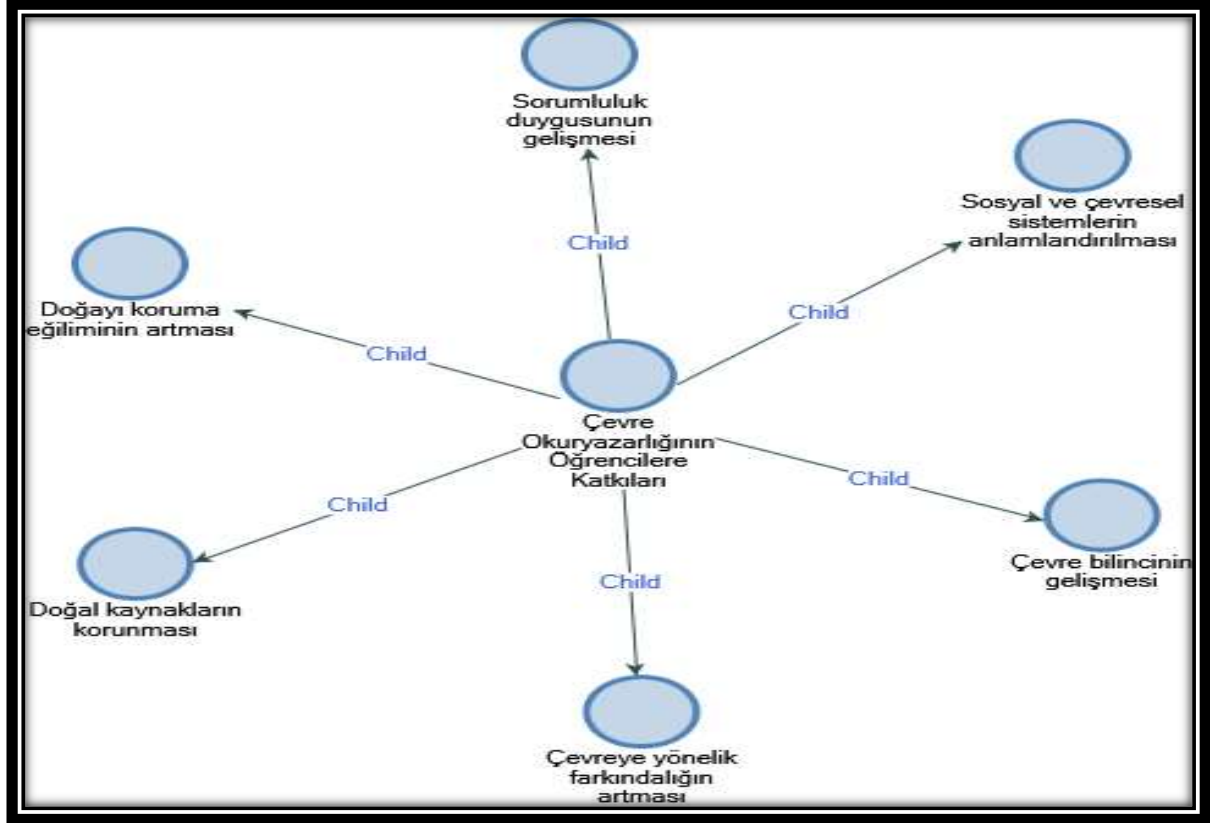
“Çevre okuryazarlığı bence her şeyden önce bireyin çevreye yönelik sorumluluk duygusunun gelişmesidir. Çevreye yönelik sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler zaten doğayı korumaya eğilimlidirler. Çevreyi kirletmez; çevreyi ve çevreyi oluşturan tüm unsurları korumak için her türlü çabayı gösterirler.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 4)

“Çevre okuryazarlığı denilince kişilerin çevre konularında bilgi ve beceri sahibi olması geliyor. Yani çevre okuryazarlığı kişilere, çevre konularında bilgi ve beceri kazandırır. Böylece doğayı seven ve doğayla barışık nesiller yetişmiş olur.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 7)

“Çevre okuryazarlığı, bireylerin çevreyle çatışmamaları, doğaya zarar vermemeleri ve doğayla iç içe yaşayarak güzel bir uyum sağlamaları demektir. Okuryazarlık, bir alanda uzmanlaşmak ve derin bilgilere sahip olmak anlamında kullanıldığına göre, çevre okuryazarlığı da çevre konusunda bireylerin derin bilgilere sahip olmaları ve bu alanda uzmanlaşmaları demektir. Böyle bireyler zaten en yüksek seviyede çevreyle ve doğayla uyum içinde olurlar.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 9)

Çevre Okuryazarlık Becerisi Edinmenin Öğrencilere Olan Katkısına İlişkin Durumu

Görüşme formundaki diğer bir soru olan “Çevre okuryazarlık becerisinin edinilmesi, öğrencilere ne gibi katkılar sağlayabilir?” şeklindeki sorusuna yönelik çalışma grubu üyelerinin verdikleri cevaplar şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlık becerisinin öğrencilere olan katkılarına ilişkin algıları

Şekil 2 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığının öğrencilere olan katkıları bağlamındaki algıları, altı alt tema şeklinde gruplandırıldığı gözlemlenmektedir. Bu alt temalar frekanslarıyla birlikte şu şekildedir: sorumluluk duygusunun gelişmesi (f-4), sosyal ve çevresel sistemlerin anlaşıldığı (f-1), çevre bilincinin gelişmesi (f-7), çevreye yönelik farkındalığın artması (f-2), doğal kaynakların korunması (f-2) ve doğayı koruma eğilimlerinin artması (f-4).

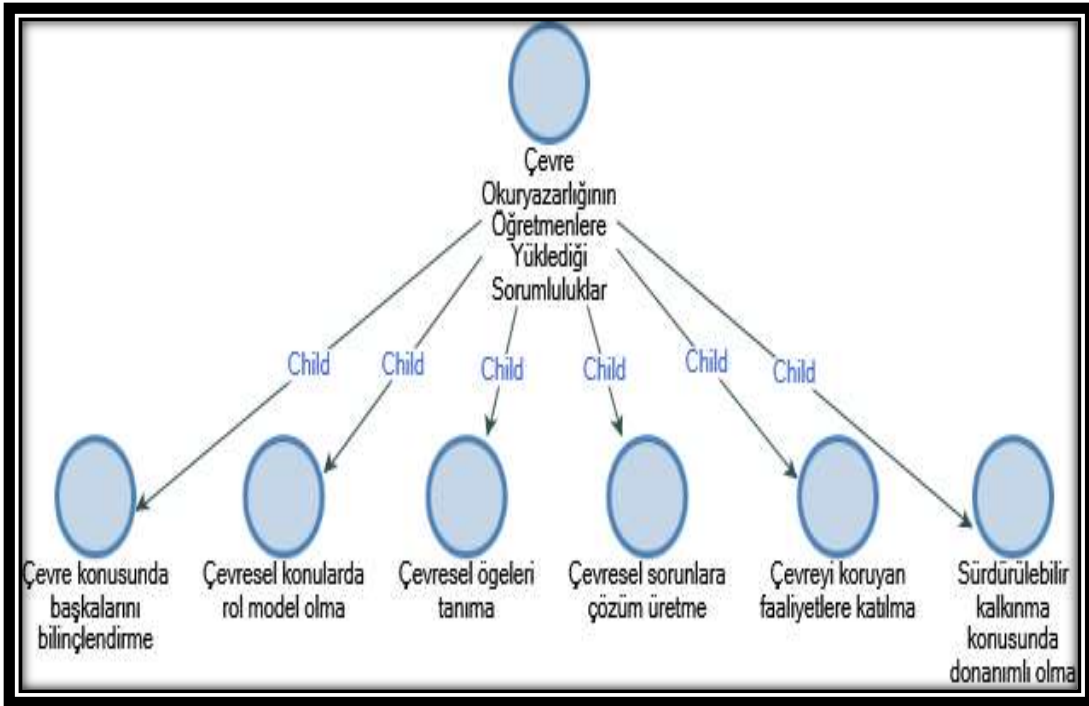
Çalışma grubu üyelerine, “Çevre okuryazarlık becerisinin edinilmesi, öğrencilere ne gibi katkılar sağlayabilir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Bence, böyle bir becerinin öğrencilere vereceği en büyük katkılardan biri, öğrencilerin çevresini ve çevresindeki doğal kaynakları korumasıdır. Sonuçta çevre okuryazarlığı sadece bilgi düzeyindeki durumları içermez. Aynı zamanda beceri boyutu da bulunmaktadır. Beceri davranışlarla da ilintili olduğundan öğrencilerin davranışlarda veya eylemlerde bulunurken çevreye zarar vermekten kaçınırlar. Çevreyi koruyup kollar ve çevrede bulunan doğal kaynaklara da sahip çıkarlar.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 2)

“Çevre okuryazarlığı hem sosyal hem de çevresel sistemleri baz alır. Bana göre, çevre okuryazarlığı da bu iki sistemin öğrencilere kavratılması ve nasıl iş gördüğünü aktarması konusunda en büyük katkıyı sağlar. Öğrenciler, sosyal sistemleri tanırken çevresel sistemden ve döngüden de uzak kalmazlar. Her iki sistemi birlikte yorumlarlar. Aralarındaki ilişkiyi kavrar ve nasıl bir sistem içerisinde olduğunu anlarlar.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 18)

Çevre Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yükllediği Sorumluluklara İlişkin Durum

Çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden çevre okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bir diğer soru “Çevre okuryazarlığı becerisi Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ne gibi sorumluluklar yüklemiştir? Neden?” sorusudur. Bu soruya yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algıları şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Çevre okuryazarlığının Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yüklediği sorumluluklara ilişkin öğretmen algıları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yöneltilen ve görüşme formunda da yer alan “Çevre okuryazarlığı becerisi Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ne gibi sorumluluklar yüklemiştir? Neden?” sorusuna yönelik olarak, öğretmenler şu alt temaları oluşturmuşlardır: Çevre konusunda başkalarını bilinçlendirme (f-2), çevresel konularda rol model olma (f-7), çevresel öğeleri tanıma (f-3), çevresel sorunlara çözüm üretme (f-5), çevreyi koruyan faaliyetlere katılma (f-2) ve sürdürülebilir kalkınma konusunda donanımlı olma (f-1).

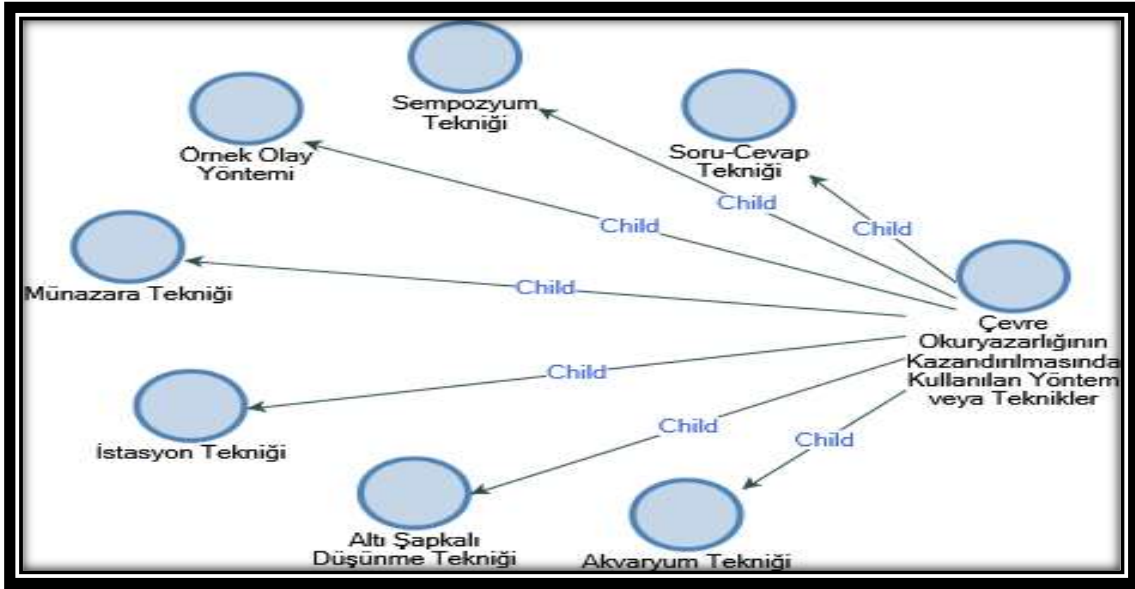
Çalışma grubu üyelerine, “Çevre okuryazarlığı becerisi Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ne gibi sorumluluklar yüklemiştir? Neden?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Yani çevre okuryazarlığı birçok sorumluluğu bizlere yüklemiştir. Ancak bana göre en önemlilerinde biri, bizim o alanda başkalarına örnek teşkil olmamızdır. Sözlerimizden daha tesirli bir şey varsa o da eylemlerimizdir. Örneğin; yerdeki bir çöpü alıp çöp kutusuna koymanın önemini anlatacağımıza bunu bizzat kendimiz yaparsak bu davranış öğrenciler için daha etkili olur ve öğrencinin aleminde bu davranışın gerekliliği canlanır. Öğretmen, öğrencisi için en önemli rol model durumundaki kişidir. Bizlerde bu bilinç ve sorumluluk duygusuyla davranışlarda bulunmamız gerekmektedir.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 20)

“Doğanın korunması ve kaynaklarımıza sahip çıkılmasında en önemli güç bana göre öğrencilerdir. Ancak, sadece öğrencileri bu alanda eğitirsek bence eksik kalır. Başka bireyleri de çevre duyarlılığı anlamında bilinçlendirmemiz ve duyarlı bireyler haline getirmemiz gerekmektedir. Bu da öğretmenlere yüklenen önemli sorumluluklardan biridir.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 11)

Çevre Okuryazarlık Becerisinin Öğrencilere En İyi Hangi Yöntem veya Teknikler Kullanılarak Aktarılabilir Olduğuna İlişkin Durum

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan “Çevre okuryazarlık becerisi öğrencilere en iyi hangi yöntem veya teknikler kullanılarak aktarılabilir? Açıklayınız.” Şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Çevre okuryazarlık becerisinin öğrencilere en iyi hangi yöntem veya teknikler kullanılarak aktarılabilir olduğuna ilişkin öğretmen algıları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması adına kullanılan yöntem veya teknikler hususundaki algılarından yola çıkarak oluşan şekil 4’teki alt temalar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, çevre okuryazarlığında kullanılması gereken yöntem veya teknikler konusunda birbirinden farklı algılara sahip oldukları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; soru-cevap tekniği (f-2), sempozyum tekniği (f-4), örnek olay yöntemi (f-3), münazara tekniği (f-3), istasyon tekniği (f-2), altı şapkalı düşünme tekniği (f-4) ve akvaryum tekniği (f-2) alt temalarını ürettikleri şekil 4’te gözlemlenmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, “Çevre okuryazarlık becerisi öğrencilere en iyi hangi yöntem veya teknikler kullanılarak aktarılabilir? Açıklayınız.” Şeklindeki soruya verdikleri cevaplar şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Bence çevre okuryazarlığın öğrencilere en iyi aktarıldığı tekniklerden biri altı şapkalı düşünme tekniğidir. Çünkü bu teknik çok yönlü düşünebilmeyi içerir. Bu teknikte öğrenciler altı farklı renkte şapka takarak düşüncelerini açıklarlar. Her renk bir manayı temsil eder. Bu tekniği kullanarak çevresel konuları ve içeriğini öğrencilere eğlendirerek aktarabiliriz.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 1)

“Bunun için istasyon tekniği kullanılabilir. Sınıf üç-beş istasyona bölünür. İstasyonlarda, çevre okuryazarlığı ile ilgili örnek olay hazırlama, öykü yazma veya afiş hazırlama gibi etkinlikler tertip edilir. Her istasyon için önceden öğrenciler belirlenir. Tüm öğrenciler görev alarak istasyonlar turlanmaya başlanılır. Öğrenci grupları sırasıyla yer değiştirerek yarım kalan diğer görevleri tamamlamaya çalışır.

Öğrencinin odakta kaldığı bu teknik kullanılarak çevreye yönelik ayrıntılı bilgiler edinilebilir ve bu beceri halini alabilir.” (Sosyal Bilgiler öğretmeni, 16)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifleri doğrultusunda çevre okuryazarlığının ele alındığı bu çalışmada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığına ilişkin algılarını içeren sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırmanın birinci alt problemi değerlendirildiğinde şu sonuçlar elde edilebilir: Çevre okuryazarlığına ilişkin öğretmenler; çevrenin bir bütün olduğu ve bu bütünselliğin korunması gerektiği, çevreye yönelik salt bilginin yeterli olmayacağı ve bunun bilgi-beceri ve motivasyonla birleşmesi gerektiği, çevreye yönelik duyarlılığın ve çevresel uyumun maksimum düzeyde olması gerektiği ve sürdürülebilir çevresel sistemin, çevre okuryazarlığının kazandırılmasıyla mümkün olabileceği şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.
- Araştırmanın ikinci alt problemi değerlendirildiğinde şu çıkarımlar sağlanabilir: Çevre okuryazarlığının öğrencilere katkısının neler olacağı hususunda, Sosyal Bilgiler öğretmenleri; öğrencilerin sorumluluk duygusunun gelişmesine, öğrenciler tarafından sadece çevresel sistemler değil sosyal sistemlerin de anlamlandırılmasına, öğrenciler tarafından çevre bilinci ve çevresel farkındalık artarak doğanın ve doğal kaynakların korunmasına yönelik pek çok katkılar sağlayacağını vurgulamaktadırlar.
- Araştırmanın üçüncü alt problemi değerlendirildiğinde şu sonuçlar elde edilebilir: Çevre okuryazarlığının öğretmenlere yüklediği sorumluluklar hususunda, Sosyal Bilgiler öğretmenleri; öğretmenlerin, her şeyden önce sürdürülebilir kalkınma konusunda donanımlı olmaları gerektiğini, çevre konularında uygun rol model olup sadece öğrencileri değil başka bireyleri de bu anlamda bilinçlendirmeleri gerektiğini, yine öğretmenlerin çevre ile alakalı faaliyetler içerisinde bulunarak, çevresel sorunlara çözümler üretmesi gerektiğini ifade etmektedirler.
- Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi değerlendirildiğinde ise şu öneriler elde edilebilir: Çevre okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması için kullanılması gereken yöntem veya teknikler hususunda, Sosyal Bilgiler öğretmenleri; soru-cevap tekniği, sempozyum tekniği, örnek olay yöntemi, münazara tekniği, istasyon tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği ve akvaryum tekniği gibi teknikler kullanarak, çevre okuryazarlığının daha verimli bir şekilde öğrencilere kazandırılacağını vurgulamaktadırlar.

Genel olarak, çevre okuryazarlık becerisinin, eğitim ortamında kazandırılması hem öğretmenlere hem öğrencilere büyük katkılar sağladığı ve aynı zamanda önemli sorumluluklar da yüklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Yaşadığımız bu dünyanın, hepimize ait olduğu, ancak sadece bizim tasarrufumuz altında olmadığı; gelecek kuşaklara da yaşanabilir bir dünya bırakabilme sorumluluğundan hareketle, yalnızca öğrencilerin değil; toplumdaki tüm bireylerin çevre okuryazar bireyler haline gelmesi için eğitim seferberliği başlatılabilir; halk bu konularda bilinçlendirilebilir, medya ve sosyal medya da etkin kullanılarak, bunun etki alanı tüm topluma taşınabilir.
- ✓ Çevre okuryazarlığına, eğitim müfredatında daha fazla ağırlık verilerek, öğrencilerin bu konularda yetkin bireyler haline getirilmesi sağlanabilir.
- ✓ Gerek öğrenciler ve gerekse toplumun diğer bireyleri tarafından rol model durumunda bulunan eğitimcilerin, öğretmenlerin bu hususlarda salt bilgi temelli bir anlayıştan öte; eyleme dönük, uygulamaya yönelik ve yüksek bir motivasyonla faaliyetlerde bulunmaları daha etkili ve yararlı sonuçlar doğurabilir.

Kaynaklar

- Akman, Ö. ve Parlak, F. D. (2018). Multidimensional Investigation Of Teacher Candidates' Attitudes Towards Scientific Research Methods, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1346-1363.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Berkes F. ve Kışlalıoğlu M. (1993). *Ekoloji ve Çevre Bilimleri*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı yayınları.
- Bozkurt, O. (2014). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elder, J. L. (2003). *A Field Guide to Environmental Literacy: Making Strategic Investments in Environmental Education*. Washington: Environmental Education Coalition.
- Güney, E. (2003). *Çevre ve İnsan (Toplum Doğa İlişkileri)*. İstanbul: Çağtay Kitapevi.
- Karimzadegan, H. and Meiboudia, H. (2012). Exploration of Environmental Literacy in Science Education Curriculum in Primary Schools in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 404-409.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevre Bilim*. Ankara: İmge Yayınları.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010) 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Meuth, A. M. (2010). *Environmental Literacy of Hispanic, Urban, Middle School Students in Houston, Texas*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston, Houston.
- Moseley, C. (2000). Teaching for Environmental Literacy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 74(1), 23- 24.
- Orr, D.W. (1990). Environmental Education and Ecological Literacy. *The Education Digest*, 55(9), 49-53.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Sarıbaş, D., Teksöz, G. ve Ertepinar, H. (2014). The Relationship Between Environmental Literacy and Self-efficacy Beliefs Toward Environmental Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3664-3668.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarını Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çevre Eğitiminde Yeşil Alanların Kullanımı: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Örneği

Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

Onur.Caliskan@ankara.edu.tr

Öz

İnsanların büyük bir çoğunluğu kendi türünü Evren'in merkezine yerleştirse de canlı bilim açısından değerlendirildiğinde insan bir primat türüdür. Dünya gezegeninin coğrafi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda insanların örtüsüz, korunmasız, meskensiz yaşayabilecekleri alan kısıtlıdır. Buna karşın Homo sapiens sapiens bu görkemli sorunu ateş, kıyafet, üretim ve son olarak yerleşmeleri geliştirerek aşmıştır. Sıcak çöllerden, buz örtülerine merkezine, Antarktika'dan Ekvatora değin yaşam alanını genişletmiştir. Günümüzde insanların tamamı kendi inşa ettikleri meskenler içinde, yerleşmelerde yaşamaktadır. 2015 yılı itibariyle Dünya nüfusunun %53,86'sını şehirlerdedir. Nüfusu 1 milyonun üzerinde 400'e yakın şehir bulunmaktadır. Şehirler doğanın tahribatı ve çeşitli çevre sorunlarını beraberinde getirmektedir. Ekosistemlerin tahrip olması, kirlilik, biyoçeşitliliğin azalması yanı sıra nüfus yoğunluğunun neden olduğu işsizlik, evsizlik, psikolojik ve sosyolojik sorunlar da şehirlerin karakteristik özellikleri olarak görülmektedir. Genellikle yapay malzemeye inşa edilmiş şehirler içinde ya da çevresinde kalan yeşil alanlar doğa insan kenetlenmesi açısından çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklar dört ana başlık etrafında toplanabilir. Bunlardan ilki şehir içi yeşil alanlar insanlara doğayla etkileşim olanağı sunmasıdır. İkinci olarak şehrin yarattığı çevre sorunlarıyla mücadelede yeşil alanlar önemli bir işlev üstlenmektedir. Üçüncüsü doğal alanlarda farklı iklim koşullarına sahip olan şehirlerin ikliminin daha konforlu hale getirilmesinde yeşil alanlar birer mikroklima ortamı yaratmaktadır. Dördüncü ve son olarak ise insan sağlığı ve yaşam kalitesinin artırılmasında şehrin sahip olduğu yeşil alan nicelik ve niteliği önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çevre eğitimi, yeşil alanlar, şehir ekosistemi, biyoçeşitlilik, mikroklima.

Use of Green Areas in Environmental Education: The Case of Ankara University Cebeci Campus

Assoc. Dr. Onur ÇALIŞKAN

Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey

Onur.Caliskan@ankara.edu.tr

Abstract

Although a large majority of people put their species at the center of the universe, it is a primate species when it is evaluated in terms of biology. When the geographical features of planet Earth are taken into consideration, the space in which people can live uncovered, unprotected and without settlements is limited. In contrast, Homo sapiens sapiens overcame this magnificent problem by developing fire, clothing, manufacture, and finally settlements. People have expanded their habitat from hot deserts, to center of the ice sheets, from Antarctica to Ecuador. Today, all of the people live in settlements where they build their own houses. As of 2015, 53.86% of the world's population lives in the cities. The number of the cities which have population over 1 million are 400 nearby. Urban settlements bring about the destruction of nature and various environmental problems. Unemployment, homelessness, psychological and sociological problems that are caused by population density as well as ecosystem destruction, pollution, biodiversity decrease are also seen as characteristics of urban settlements. The green areas, usually in or around the urban areas which is built with artificial materials, offer a variety of possibilities in terms of connecting to the nature. These possibilities can be grouped around four main headings. Among these first of all green spaces in the urban provide opportunities for people to interact with nature. Secondly, green spaces play an important role in the fight against environmental problems created by the urbanization. Thirdly, urbans is different climatic conditions from natural areas, green spaces create a microclimatic effect which makes urban climate more comfortable for human beings. Fourth and finally, as the quantity and quality of the green spaces that the city possesses increases, healthy conditions and life quality of the urban areas also increases.

Key Words: Environmental education, green spaces, urban ecosystem, biodiversity, microclimate.

Giriş

Doğayı oluşturan diğer bileşenler ve paydaşlar karşısında insan kendisini genellikle daha yüksek bir konuma yerleştirir. İnsan olmak daha yüce, daha güzel, daha olumludur. Cansız olmak, hayvan ya da bitki olmak insana göre daha aşağılık, daha çirkin, daha olumsuzdur. Çevre ve insanlar arasındaki sorunların temelinde insanın kendisini nasıl konumlandığı yatmaktadır. Geçmişte binlerce yıl boyunca doğayla uyumlu bir şekilde, doğanın bir parçası olarak yaşayan insanları zavallı bir nesne ya da ilkel, günümüzde doğal kaynakları tüketerek, sürekli atık üreten, kendini doğanın bir parçası olarak görmeyen, çevreyi kirlletme yarışı içinde olan ve doğayla yeniden kenetlenmesi gerektiğini düşünen insanları modern, doğanın hâkimi şeklinde algılamak beraberinde olumsuz sonuçları da getirmektedir. Yaşadığı ortamı kirlletmek, zehirlemek, dönüşü olmayan hasarlar vermek daha modern, daha yüce, daha olumlu olamaz. Bu anlayış, çevre kadar insanların da zararına olmuştur. Paradigmadaki temel değişim çevre dostu, ekolojik yaklaşımların doğmasını ve doğayı merkeze alan uygulamaların giderek daha çok taraftar bulmasını sağlamıştır. ‘Yabanıl doğa ve onun karanlık güçleri ile mücadele’ anlayışı yerini, ‘sürdürülebilir kalkınma’ düşüncesine bırakmıştır. ‘Doğaya boyun eğdirme’ eylem ve söylemleri giderek azalmakta, yerini ‘doğayla barışık yaşama’ kültürü almaktadır.

İnsanlar doğayı genellikle hammadde olarak algılamakta işleyip paraya dönüştürme gayreti içine girmektedir. Doğada var olan canlı, cansız nesneleri kendi çıkarları doğrultusunda değerlendirmektedirler. Doğayı insana yararlı olduğu sürece önemsemektedirler. Doğanın sağladığı yararları ise çoğunlukla gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarına hizmet ediyorsa (Maslow, 1943) daha çabuk kavrayabilmektedirler. Mikro düzeyde bir ağacın lezzetli meyvelerinin olması insanlar tarafından korunmasını, özen gösterilmesini sağlarken meyvesizler çok çabuk bir şekilde yok edilebilmektedir. Makro düzeyde ise meyve veren ağaçlar bile acımasızca yok edilip yerine beton ya da asfalt yığınları inşa edilebilmektedir. Doğadaki her etkinin eşit güçte bir tepkiyle karşılandığının anlaşılması ancak 1970’li yılların başlarından itibaren mümkün olabilmektedir. Günümüzde bile doğayı sadece her ne olursa olsun para kazanılabilecek bir kaynak olarak algılayan insanların sayısı azımsanmayacak kadar fazladır. Kapitalist üretim tarzının ortaya çıkardığı düşünce yapısı, ancak kâr getiriyorsa doğayı korumaktadır. Bu bakış açısına göre orman ancak bir rezidansın manzarasıysa değerlidir, kıyı ardında bir otel yükseliyorsa anlamlıdır.

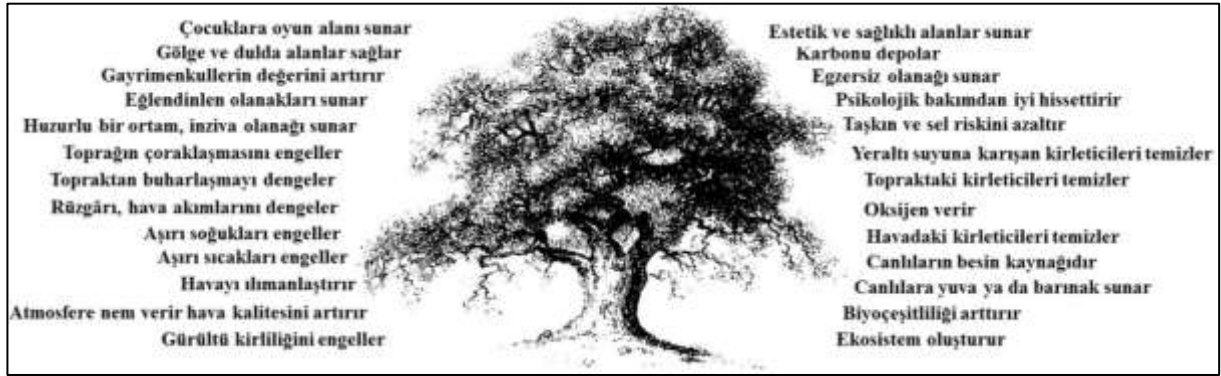
Dünya gezegeninin coğrafi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda insanların örtüsüz, korunmasız, meskensiz yaşayabilecekleri alan kısıtlıdır. Buna karşın *Homo sapiens sapiens* bu görkemli sorunu ateş, kıyafet, üretim ve son olarak yerleşmeleri geliştirerek aşmıştır. Sıcak çöllerden, buz örtülerinin merkezine, Antarktika’dan Ekvatora değin yaşam alanını genişletmiştir. Günümüzde insanların neredeyse tamamı kendi inşa ettikleri meskenler içinde, yerleşmelerde yaşamaktadır. Doğal barınakları yaşam alanı olarak kullanan insan toplulukları çok nadirdir. 2015 yılı itibarıyla Dünya nüfusunun %53,86’sı şehirlerde dir. Nüfusu 1 milyonun üzerinde 400’e yakın şehir bulunmaktadır (DB, 2017). Günümüz insanın şehirler dışında yaşaması zor ve meşakkatlidir. Şehirler yaşamı kolaylaştıran, üretim ve ticaret ağını organize eden ve hatta gezegendeki yaşamın geleceğinin tartışıldığı mekânlardır. Çevreci politikaların belirlendiği protokol ya da antlaşmaların tamamı şehir isimleriyle anılmaktadır (ör: Kyoto Protokolü; Paris Antlaşması). Günümüz insanının gereksinimlerini karşılamak için vaz geçilmez organizasyonlardan biri olan şehirler, doğanın tahribatı ve çeşitli çevre sorunlarını beraberinde getirmektedir. Şehirleşme, ekosistemlerin tahrip olması, kirlilik, biyoçeşitliliğin azalması, işgalci türlerin ortaya çıkması, kitlesel yok oluşlar gibi çevresel sorunlar yanı sıra insanları da olumsuz etkileyebilmektedir. Doğayla bağlantısı koparılan ya da rastlantılara bırakılan insanlar çeşitli sosyolojik ve psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir (Louv, 2008). Bunlarla birlikte nüfus yoğunluğunun neden olduğu işsizlik, evsizlik, psikolojik ve sosyolojik sorunlar da şehirlerin karakteristik özellikleri olarak görülmektedir.

1. Şehir ve yeşil alanlar

Şehir içi yeşil alanlar yoğun bina dokusu içinde bitki örtüsüyle kaplı farklı amaçlarla kullanılan açık alanlardır. Parklar, bahçeler, oyun alanları ve ağaçlandırma faaliyetleri sonucu oluşturulmuş şehir koruları, şehrin içinde ya da kenarında kalmış orman alanları yeşil alanların başlıca örnekleridir. Şehirlerin yaşam kalitesini arttıran (Howley, Scott, & Redmond, 2009, p. 847), biyoçeşitliliği destekleyen, fiziksel egzersiz

fırsatı sunan (Irvine, Warber, Devine-Wright, & Gaston, 2013, p. 417) yeşil alanların daraltılması ya da yok edilmesi şehirlerin ekonomik değerini de düşürmektedir (Baran et al., 2013). İnsan sağlığı üzerinde de olumlu etkileri olduğu rapor edilen (Karsten, 2011, p. 1651) yeşil alanların, fizyolojik yenilenme (Herzog, Maguire, & Nebel, 2003), stres seviyesi azaltma (Thompson et al., 2012), hareket etme olasılıklarını artırması bakımından fiziksel egzersize olanak tanıma ve sosyal bağları güçlendirme (Cohen et al., 2007; Roe & Aspinall, 2011) gibi işlevleri bulunmaktadır. Haines et al. (2007) tarafından çalışmanın sonuçlarına göre şehir için yeşil alanlar genel olarak daha sağlıklı ve sosyal bir yaşam tarzı ortaya koymaktadır.

Yeşil alanlar insanların şehrin verdiği güven ve konforlardan vaz geçmeden, zahmetsiz bir şekilde doğayla iç içe yaşamalarına fırsat veren ender alanlardan biridir. Yüzlerce farklı hayvan ve bitki türüne ev sahipliği yapmaktadırlar. Barındırdığı türlerin çevreyle olan etkileşimi de önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. İnsan doğal ortam kenetlenmesi bağlamında değerlendirildiğinde yeşil alanlar sayısız olanak ortaya koymaktadır. Bunları temel dört başlık altında toplamak olasıdır. Bunlardan ilki şehir içi yeşil alanlar insanlara doğayla etkileşim olanağı sunmasıdır. İkinci olarak şehrin yarattığı çevre sorunlarıyla mücadelede yeşil alanlar önemli bir işlev üstlenmektedir. Üçüncüsü doğal alanlarda farklı iklim koşullarına sahip olan şehirlerin ikliminin daha konforlu hale getirilmesinde yeşil alanlar birer mikroklima ortamı yaratmaktadır. Dördüncü ve son olarak ise insan sağlığı ve yaşam kalitesinin artırılmasında şehrin sahip olduğu yeşil alan nicelik ve niteliği önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekil 1).



Şekil 8. Şehir içi yeşil alanlar ve çevresel etkileri (Çalışkan, 2016, p. 41'den değiştirilerek).

1.1. Şehir içi yeşil alanlar ve ekosistem etkileşimleri

Yeşil alanlar yapay malzemelerden inşa edilmiş şehirler içinde birer doğa adasıdır. Şehirlerde yaşayan canlıların hayatta kalması açısından önemli işlevleri yerine getirmektedirler. Bitkiler ekosistemin önemli bir parçası oldukları gibi her bir ağaç da başlı başına bir ekosistemdir. Üzerinde onlarca farklı türün yaşamasına olanak sağlamaktadırlar. Memeliler, kuşlar, böcekler ve hatta başka bitkiler ağaç ekosistemini oluşturmaktadırlar. Her bir canlı bir diğerini desteklemekte, yaşamın devam etmesi için bir işlevi yerine getirmektedir. Bitkilerin sunduğu barınak, su ve yiyeceklerle hayatta kalan türler başka canlıları da kendine çekmekte ve zengin bir ekosistem oluşmaktadır. Yeşil alanların büyüklüğüne bağlı olarak içinde yüzlerce mikro ekosistemin olduğu makro ekosistemler ortaya çıkmaktadır.

Yeşil alanların ekosistem hizmetlerini ya da şehir ekosistemine sağladıkları katkıları birkaç başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Birincisi yeşil alanlar birer besin deposu olarak hizmet vermektedir. Birçok canlının gereksinim duyduğu gıda ve suyun kaynağı yeşil alanlardır. Besin üretimi ya da depolanması bağlamında canlılar açısından birer cazibe merkezidirler. İkinci olarak pek çok canlının yeşil alanları barınak olarak kullandığı gözlenmektedir. Böcekler, sürüngenler, kuşlar ve kimi memeliler yeşil alanlara yuvalamaktadır. Yabani ya da yarı evcil hayvanlar yeşil alanları güvenli yerler olarak kullanmaktadır. Üçüncü olarak yeşil alanlar biyoçeşitliliği desteklemektedir (Kabisch & Haase, 2014; Niemelä et al., 2010; Rudd, Vala, & Schaefer, 2002). Canlılar açısından uygun birer habitat görevi üstlenerek farklı türlerin yaşamlarını devam ettirmesini sağlamaktadır. Büyüklüklerine bağlı olarak besin ve barınak sağlayarak domestik ya da egzotik türlerin iç içe, bir arada bulunmasına hizmet etmektedirler. Şehrin içinde birer ekosistem adası oluşturan yeşil alanlar, insanların yürüyerek ulaşabilecekleri doğal habitatlardır.

1.2. Şehir içi yeşil alanlar ve çevre sorunlarıyla mücadele

Bitkiler sıcaklıkları düzenleyerek havaküreye bırakılan emisyon ve sera gazlarını azaltmak yanında, havaküredeki kirleticileri de azaltmaktadır. Ağaçların yerleşkedeki en önemli etkilerinden biri karbon kapanı olarak, atmosferdeki CO₂'i (karbondioksiti) soğurmaları ve hapsetmeleridir. Havadaki kirleticilerin ve CO₂'in soğrulması hava kalitesini arttırmaktadır. Bitkiler besin üretimi, fotosentez sırasında havakürede bulunan CO₂'i alarak bünyelerinde saklamaktadırlar. Ağaçların ortalama kütlelerinin %35'i su, %65'i kuru kütledir. Kuru kütlenin %50'si karbondan oluşmaktadır. Dolayısıyla yerleşkede bulunan herhangi bir ağacın %32,5'nin karbondan oluştuğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yaprakların da önemli bir kısmı karbondan oluşmaktadır. Havaküredeki karbonu aldıktan sonra dökülen yapraklar da birer karbon kapanı olarak fayda sağlamaktadırlar. Dökülen bu yapraklardaki karbon ancak yakıldığında tekrar havaküreye dönmektedir. Ciddi bir sera etkisi olan CO₂ gazının kapanlanması sıcaklığının düzenlenmesinde önemli bir etkidir. Bu açıdan sadece yerleşkeye değil bütün gezegene hizmet etmektedirler.

Yerleşkedeki bitkiler sadece karbon kapanı görevi üstlenmemekte, ayrıca hava küreye düzenli olarak oksijen (O₂) vermektedirler. Havakürenin %21'i oksijenden oluşmaktadır ve bu durumu yaratan da bitkilerdir. Dünya gezegeni ilk oluştuğunda havaküresindeki CO₂ daha fazla, O₂ çok daha azdır. Milyarca yıl boyunca fotosentez yapan bitkiler O₂ oranını günümüzdeki seviyeye kadar taşımışlardır. Farklı değişkenler farklı sonuçlar ortaya çıkarmasına karşın bir insan, saatte ortalama 25 litre oksijen tüketmektedir (HSW, 2016). Bu oran kişiden kişiye değişiklik göstermekle birlikte, insanın yaptığı iş de tükettiği oksijen miktarını değiştirebilmektedir. Yine değişkenlere bağlı olarak ağaçların ürettiği oksijen miktarı farklılaşmasına karşın bir yaprak saatte ortalama 5 mililitre oksijen üretmektedir. Dolayısıyla bir insan için 5.000 yaprak gerekmektedir. Ortalama bir ağaçta 30.000 üzerinde yaprak bulunmaktadır ve yerleşkedeki her bir ağaç 6 insanın tükettiği oksijeni yeniden havaküreye yüklemektedir. Ağacın cinsi, yaprakların genişliği, ağaçtaki yaprak sayısı oksijen üretimini belirleyen değişkenlerdir. Sadece ağaçlar değil çalılık, otlar, algler, yosunlar ve hatta bakteriler bile oksijen üretimine katkı eden canlılardır. Yerleşke içindeki bütün bu türler hava kalitesini ve oksijen miktarını arttırmaktadır. Oksijenin fazla olması bütün diğer oksijen tüketen canlılarla birlikte insanlar açısından da daha sağlıklı bir ortamın oluşmasını sağlamaktadır.

Canlılar yerleşkenin sadece havasını değil, toprağını ve suyunu da temizlemektedirler. Taban suyuna karışan atık ve kirleticileri filtre ederek yeraltı suyunun kalitesini yükseltmektedir. Kimi zaman bilinçli, çoğu zaman bilinçsiz olarak yerleşkeye bırakılan atıkların ayrıştırılması kendiliğinden olmamaktadır. Bu kirleticilerin zararsız hale getirilmesinde, dönüştürülmesinde asıl işi yerleşkenin canlıları gerçekleştirmektedir. Toprakta ya da diğer bitkilerin üzerinde yaşayan canlılar dönüşüm elemanları olarak çalışmakta ve doğaya zararlı maddeleri ayrıştırmaktadırlar. Bakteri, solucan, böcekler yanı sıra ağaçlar da gerek kimyasal gerekse de fiziksel kirleticileri dalları, gövdeleri ve kökleri yardımıyla süzmektedirler. Taban suyuna ulaşmasını engelledikleri kirleticileri ayrıştırmakta ve suyun kalitesini arttırmaktadırlar.

Yoğun binalar arasında yeşil bir ada gibi yükselen bitkiler, hava ve su kalitesini arttırdıkları gibi toprağın kalitesini de yükseltmektedirler. Toprağın daha iyi ayrışmasını sağlamakta ve organik madde açısından zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bir diğer önemli çevresel etkileri ise gerek toprağın içinde gerekse de üzerinde yaşayan canlıları destekleyerek vahşi yaşamı zenginleştirmeleridir. Ağaçlar toprağın gübrelenmesindeki en önemli etkenlerden biridir. Topraktan aldıkları fosfat, nitrat gibi besleyicileri yaprak ya da meyvelerini dökerek yeniden toprağa vermektedirler. Ağaçlardan düşen organik maddeler burada yaşayan canlılar için hayati öneme sahiptir. Bitkiler kendi içlerinde ya da üzerlerinde yaşamı destekledikleri gibi çevrelerinde de kendilerine bağlı ekosistemler oluşturmaktadır. Yerleşkede bulunan evcil türler yanı sıra pek çok böcek, sürüngen, memeli ve kuş da bitkilerin sunduğu olanaklar sayesinde yerleşkede yaşayabilmektedir. Bitkiler vahşi yaşam ve türler için habitat oluşturmakta, besin sağlamaktadır.

Bitkilerin çevre üzerindeki en önemli olumlu etkilerinden bir diğeri de erozyona karşı gösterdikleri dirençtir. Özellikle ağır sağanak yağışlarda ortaya çıkan yüzey akışlarını engelleyerek, yol açtıkları selleri ve hasarları azaltmaktadırlar. Çalı ve ağaçlar, yaprak ve gövdeleriyle düşen yağmur damlalarını yavaşlatmakta ve kökleriyle de toprağı tutmaktadırlar. Erozyonu engellemede en işlevsel bitki türü ise

otlardır. Yerleşke zemininde ekilen İngiliz çimi ve doğal olarak büyüyen ot türleri toprağın seller tarafından taşınmasını engellemektedir. Yapay alanlarda oluşabilecek tahribatlar da bu şekilde engellenmektedir. Dolayısıyla zeminlerin daha uzun ömürlü olması sağlanmakta, bakım, onarım masraflarını azaltmaktadır.

Başta ağaçlar olmak üzere yerleşkenin bitki varlığının önemli faydalarından bir diğeri gürültüyü yutarak kirliliğini azaltmasıdır. Şehir merkezinin en işlek caddelerinden biri olan Cemal Gürsel Caddesi, neredeyse bütün gündüz saatlerinde trafik sıklığının olduğu, gürültülü bir yoldur. Yerleşkenin çevresindeki sokaklarda da hatırı sayılır bir trafik yoğunluğu bulunmaktadır. Ses ve gürültü havada titreşim dalgaları oluşturarak hareket etmektedir. Dalgaları engellemek sesin ve gürültünün azalmasına neden olmaktadır. Ağaçların dalları ve yaprakları ses dalgalarını kırarak gürültü kirliliğini azaltmaktadır. Ağaçlar dışındaki bitkiler de aynı şekilde sesi soğurarak gürültüyü azaltmakta ve insanlar açısından daha huzurlu bir ortam oluşmasını sağlamaktadır.

1.3. Şehir içi yeşil alanlar ve çevre iklimi

Yapay malzemeden daha düşük ısı depolama özelliklerine sahip olmaları, havanın aşırı ısınma ve soğumasını engellemektedir. Kışın daha ılıman, yazın ise daha serin koşulların ortaya çıkmasını sağlarlar. Beton, asfalt arasında canlıların oluşturduğu bu adalar iklimin yumuşamasını sağlamaktadır. Yapılan ölçümler ağaçların altı ile binaların gölgesi arasında mevsimlere göre değişkenlik gösterse de 2°C-5°C arasında değişen sıcaklık farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır. Açık hava koşulları göz önünde bulundurulduğunda ağaçlar, ağaç olmayan alanlardan yazın daha serin kışın daha sıcak koşullar sunmaktadır. Yerleşke içinde binalar bulunmakla birlikte bitki varlığıyla önemli bir yeşil alan özelliği göstermektedir. Çevresindeki bina yoğunluğunun fazla olduğu alanların aksine bir mikroklima³⁵ alanı görevi üstlenmektedir. Sadece yerleşke içinde değil çevresindeki hava koşullarının da ılımanlaşmasına katkı sağlamaktadır.

Bitki ve toprağın ısı depolama kapasitesi ve iletkenliği yanı sıra hava koşullarını yumuşatmasının bir diğer nedeni bitkilerin terleme yoluyla sürekli olarak havaküreye nem eklemesidir. Bitkilerin fotosentez ve solunum yapabilmesi için havanın bitkilerin dokusuna girmesi gerekmektedir. Bu süreç sırasında su miktarının ayarlanması için otsu bitkilerde gövde, odunsu bitkilerde lentiseller ve yapraklardan su bırakılmaktadır. Ağaçlar, otlar, çalılar yerleşke içinde süregelen nem kaynakları olarak havaküredeki ısı transferini dengeleyici rol oynamaktadırlar. Ağaçların yağmur çektiği, bir yerin ağaçlandırılması sonucunda daha fazla yağış alacağı gibi bir inanış vardır. Bu inanış tam olarak doğru değildir. Ağaçlandırma sonrasında bir yerin yağış değerlerinde ciddi bir artış yaşandığı gösteren bilimsel bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte ağaçların havaküreye sürekli nem vermesi mikroklima etkisi yaratmakta, çevresindeki hava koşullarını değiştirmektedir. Havaküredeki nem gelen kısa dalga ısınımı düşürerek aşırı ısınmayı, yüzeylerden bırakılan uzun dalga radyasyonu tutarak soğumayı engellemektedirler. Bir hava parselindeki nem miktarı ne kadar fazlaysa aşırı ısınma ve soğuma o derece azalmaktadır.

Yerleşke içindeki bitkilerin çevre koşullarını düzenlemede önemli yararlarından bir diğeri de bir örtü şeklinde yüzeyleri kaplamalarıdır. Ot ve çalılıklar yanı sıra yüksek ağaç örtüsü (kanopi) korunmalı bir alan oluşturmaktadır. Böylece gölgelik ve duldalık oluşturarak altlarında bulunan topraktaki nemin saklanması sağlamaktadırlar. Aşırı sıcak, aşırı soğuk ya da hızlı rüzgârdan koruyan bir yalıtım materyali gibi çalışmaktadırlar. Bu durum sadece kendileri için değil, diğer canlılar için de uygun bir yaşam alanı oluşmasını sağlamaktadır. Toprak yüzeyindeki buharlaşma şiddetini azaltmaları bir taşla çok fazla hedefin vurulmasını beraberinde getirmektedir. Buharlaşma şiddeti düştüğünde taban suyu korunmaktadır. Bununla birlikte toprağın nemlilik koşulları düzenlenmekte, daha az sulamaya gereksinim duyulmaktadır. Buharlaşmanın bir anda olmasının engellenmesi, havaküreye düzenli olarak nem kazandırılmasına olanak sağlamaktadır. Böylece bitki örtüsü yerleşkenin binalar arasında ılıman hava koşullarını yaratmakta, daha zengin bir ekosistem oluşmasını sağlamaktadır. Bu hava koşulları insanlar açısından da daha konforlu bir ortam oluşturmaktadır. İnsan sağlığı açısından havadaki nem oranı çok önemlidir.

Yerleşkedeki bitkilerin soğuk dönemde özellikle sert rüzgârları kesmesi, atmosfere düzenli olarak nem enjekte etmesi ve sıcak dönemde gölgelik alanlar oluşturması aşırı sıcak ve aşırı soğuk sıcaklıkları

engellemektedir. Hava koşullarında ekstremlerin ortadan kalkması, daha ılıman koşulların ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar. Ağaçların altı ve çevresi binaların çevresine nazaran 2°-5°C farklı sıcaklıklara sahiptir. Yaz aylarında bitkiler serinletirken kış aylarında daha ılık koşullar yaratmaktadır. Bitkilerin, özellikle ağaçların ılımanlaştırdığı sıcaklıklar, ısıtma ve soğutma sistemlerine harcanan enerjinin tasarrufunu sağlamaktadır. Yazın serinletici etki klimaların daha az çalışmasına, kışın ılımanlaştıran etki kaloriferlerin daha az yanmasına yol açmaktadır. Ortaya çıkan enerji tasarrufundan dolayı daha az elektrik harcanmakta ve daha az fosil yakıt tüketilmektedir. Bu sayede sadece maliyetler düşmekle kalmamakta, atmosfere salınan emisyon ve sera gazı oranları da azaltılmaktadır. İnsanların doğaya verdiği zararın azalmasına neden olmaktadır. Yerleşkedeki sıcaklıkları düzenlerken sadece bölgesel ekonomiye değil, küresel ekonomiye ve ekolojiye katkı sağlamaktadırlar.

1.4. Şehir içi yeşil alanlar ve insan

Yerleşkede yaşayan canlıların sağladığı bir diğer önemli olumlu özellik, sinir bozucu şehir gürültüsünün yerini doğanın seslerinin almasıdır. Yapraklar arasında dolaşan rüzgâr, çeşitli yabani hayvan tarafından seslendirilen melodiler, insana huzur veren bir ortam sağlamaktadır. Başta ağaçlar olmak üzere yerleşkenin canlıları, sundukları görsel güzellikler yanı sıra işitsel olarak da zengin, rahatlatıcı koşullar oluşumuna önayak olmaktadır.

Yeşil alanlar insanların psikolojik açıdan kendilerini daha huzurlu, güvende ve mutlu hissetmelerini sağlamaktadır. İnsanların dinlenmek, okumak ya da düşünmek için gereksinim duydukları ortamı, sessizliği ve mahremiyeti sağlaması açısından ağaç örtüsü sınırsız olanaklar sunmaktadır. Estetik görünümüleriyle insanların psikolojik açıdan rahatlamasını sağlayan bir manzara ortaya koymaktadırlar. Her mevsim birbirinden farklı manzaralar, farklı görseellikler sunarak insanların kendini daha mutlu, huzurlu hissetmelerine önayak olmaktadır. Sadece yerleşkede çalışan ya da eğitim görenler açısından değil, dışarıdan gelip yerleşkeyi ziyaret edenler için de dinlenme fırsatı vermektedir. Ağaçlar eğlendirilen³⁶ alanlarının kullanımını ve bu alanların sağladığı dinlenme koşullarını artırmaktadır. İnsanların dinlenmek için kullandıkları mekânların daha işlevsel kullanımına olanak vermektedirler.

Yerleşkenin bitkileri çevresindeki gayrimenkullerin değerini de artırmaktadır. Yeşil alanlar cazibe merkezi olarak insanların kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır ve bu durum gayrimenkul tercihlerinde de temel belirleyicilerden biridir. Yeşil alanlara yakın evlerin daha değerli olduğu görülmektedir. Yerleşkenin bina yoğunluğunun yüksek olduğu bir bölgede oldukça değerli bir yeşil alan olarak çevresindeki yapıların değerini de artırmaktadır.

Yerleşkeyi mesken tutan evcil ya da yarı evcil hayvanların insanlara sağladığı bir diğer fayda ise arkadaşlıktır. İnsanlar binlerce yıldır hayvanları sevmekte, beslemekte ve farklı şekillerde yararlanmaktadır. Yerleşkede başta kedi ve köpekler olmak üzere hayvanlar da kişilerin arkadaşlık kurduğu canlılar arasındadır. İnsanlar yüzü olan canlılara insani özellikler yüklemekte ve onları da kendileri gibi görerek yakın bağlar kurabilmektedirler. Yerleşkedeki canlılar bu arkadaşlıktan hoşnut olduğu kadar insanlar da hayvanların koşulsuz sevgi ve ilgilerinden hoşnut olabilmektedir.

Sürdürülebilir, sağlıklı ve güvenli şehirler yaratılması açısından, çevresel koşulların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çevre açısından kaliteli, konforlu şehirler yaratılmasının en ucuz, en kolay, en hızlı yolu ise planlı ağaçlandırma ve yeşil alanlardır. Bunun dışında şehirlerin mümkün olan her şekilde yeşillendirilmesi, yeşil şehirler haline getirilmesi, her şeyden çok insan sağlığı ve konforuna hizmet edecektir. Yerleşkenin yeşil alanlarının zenginleştirilmesi tüm yukarıda sayılan olumlu özelliklerinin katlanarak artmasını sağlayacaktır. Cebeci Yerleşkesi içindeki sayısız türden canlılarıyla şehir merkezindeki en değerli yeşil alanlardan biridir ve korunmalıdır.

Kaynakça

- Baran, P. K., Smith, W. R., Moore, R. C., Floyd, M. F., Bocarro, J. N., Cosco, N. G., & Danninger, T. M. (2013). Park use among youth and adults: examination of individual, social, and urban form factors. *Environment and Behavior*, 0013916512470134.
- Cohen, D. A., McKenzie, T. L., Sehgal, A., Williamson, S., Golinelli, D., & Lurie, N. (2007). Contribution of public parks to physical activity. *American Journal of Public Health*, 97(3), 509-514.
- Çalışkan, O. (2016). *Cebeci'nin Canları: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi ve insan olmayan paydaşları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- DB. (2017). Urban Population. Retrieved from <http://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS>
- Haines, A., Smith, K. R., Anderson, D., Epstein, P. R., McMichael, A. J., Roberts, I., . . . Woods, J. (2007). Policies for accelerating access to clean energy, improving health, advancing development, and mitigating climate change. *The Lancet*, 370(9594), 1264-1281.
- Herzog, T. R., Maguire, P., & Nebel, M. B. (2003). Assessing the restorative components of environments. *Journal of Environmental Psychology*, 23(2), 159-170.
- Howley, P., Scott, M., & Redmond, D. (2009). Sustainability versus liveability: an investigation of neighbourhood satisfaction. *Journal of environmental planning and management*, 52(6), 847-864.
- HSW. (2016). How much oxygen does a person consume in a day? Retrieved from <http://health.howstuffworks.com/human-body/systems/respiratory/question98.htm>
- Irvine, K. N., Warber, S. L., Devine-Wright, P., & Gaston, K. J. (2013). Understanding urban green space as a health resource: A qualitative comparison of visit motivation and derived effects among park users in Sheffield, UK. *International journal of environmental research and public health*, 10(1), 417-442.
- Kabisch, N., & Haase, D. (2014). Green justice or just green? Provision of urban green spaces in Berlin, Germany. *Landscape and Urban Planning*, 122, 129-139.
- Karsten, L. (2011). Children's Social Capital in the Segregated Context of Amsterdam An Historical-geographical Approach. *Urban studies*, 48(8), 1651-1666.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*: Algonquin Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Niemelä, J., Saarela, S.-R., Söderman, T., Kopperoinen, L., Yli-Pelkonen, V., Väre, S., & Kotze, D. J. (2010). Using the ecosystem services approach for better planning and conservation of urban green spaces: a Finland case study. *Biodiversity and Conservation*, 19(11), 3225-3243.
- Roe, J., & Aspinall, P. (2011). The restorative benefits of walking in urban and rural settings in adults with good and poor mental health. *Health & place*, 17(1), 103-113.
- Rudd, H., Vala, J., & Schaefer, V. (2002). Importance of backyard habitat in a comprehensive biodiversity conservation strategy: a connectivity analysis of urban green spaces. *Restoration ecology*, 10(2), 368-375.
- Thompson, C. W., Roe, J., Aspinall, P., Mitchell, R., Clow, A., & Miller, D. (2012). More green space is linked to less stress in deprived communities: Evidence from salivary cortisol patterns. *Landscape and Urban Planning*, 105(3), 221-229.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Gerçeklik
Doç. Dr. Onur ÇALIŞKAN
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye
Onur.Caliskan@ankara.edu.tr

Öz

Arazi çalışması, yer ve çevre bilimlerinde lisans eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilir ve öğretim üyeleri genellikle hem personel hem de öğrenciler için en etkili ve zevkli öğretme ve öğrenme biçimlerinden birini temsil ettiği konusunda hemfikirlerdir. Arazi çalışmaları, çok çeşitli kurs teslim yöntemleriyle deneme imkanı sunar ve dünya ve çevre bilimi alanında öğretilen teorik ve pratik kavramların entegrasyonu için bir araç olarak değerli bir role sahiptir. Alan tecrübesi aynı zamanda öğrencilerin bu disiplinin tüm alanlarında nitelikli uygulayıcılar olarak gelişmesi için hayati öneme sahiptir, çünkü bu konudaki araştırmaların çoğu alan araştırmasına dayanır (Çalışkan, 2011; Gürgen ve Çalışkan, 2009; A. Kent ve Foskett). , 2000; M. Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997). Son yıllarda, dünya ve çevre bilimleri bölümlerinde kişi başına düşen eğitim kaynaklarına rağmen, öğrenci sayısı giderek artmıştır. Ancak, arazi çalışmalarının maliyeti de artmıştır. 1990'ların başından bu yana, fiili arazi çalışmasına bir alternatif olarak, sanal gerçeklik arazi gezileri yapmanın daha ucuz bir yolu olarak görülmüştür. Sanal alan gezileri temelde gerçek alan gezilerini taklit eder. Gerçek arazi çalışmasını desteklemede ve geliştirmede ve maddi veya fiziksel olarak dezavantajlı olan öğrencileri güçlendirmede değerli bir role sahiptirler (Gress & Scott, 1996; Hirsch ve Lloyd, 2005; Rose, 2003; Spicer ve Stratford, 2001; Stainfield, Fisher, Ford, Ve Solem, 2000).

Anketin geçerliliği, üç uzmandan görüşülerek uzman görüşleri toplanarak sağlanmıştır. 687 öğretim elemanına gönderilmiştir. Anket sorularına yanıt veren öğretim elemanı sayısı ancak 155'dir. Araştırma grubu Türkiye'deki 10 farklı üniversiteden coğrafyacıları (% 43), biyologları (% 28), jeologları (% 12), arkeologları (% 4), şehir plancılarını (% 2), çevre mühendisleri (% 2) ve harita mühendislerini (% 2) içermektedir. Katılımcıların % 28'i kadın, % 72'si erkektir. Araştırma grubunda profesörler (% 24), doçentler (% 12), doktora derecesine sahip öğretim elemanları (% 14) öğretim elemanı ve araştırma görevlileri (% 32) yer almaktadır.

Araştırmaya katılanların çoğu (% 91) arazi gezisini bir öğrenme yöntemi olarak kullanıyor. Katılımcıların gerçekleştirdiği eğitim gezilerinin süresi % 18'i 1-2 gün, % 27'si 3-5 gün, % 23'ü 5-10 gün ve kalan % 23'ü 10 günden fazla. Katılımcıların % 77'si bir lisans dersi için arazi gezileri kullanırken, % 59'u arazi gezileri yüksek lisans derslerinin de önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilim insanlarının çoğu (% 91) yalnızca bir öğretim yöntemi olarak değil, aynı zamanda bir araştırma süreci olarak arazi gezilerine ihtiyaç duyuyor. En az tercih edilen arazi gezintisi şekli yerleşim alan araştırmasıdır. Katılımcıların yarısından fazlası (% 54) eğitim amaçlı sanal geziler kullanıyor. Sanal alan gezilerinin en çok tercih edilen şekli, gerçek dünyanın görsel resimlerini kullanmaktır (fotoğraflar, haritalar, videolar). Bilim adamları ayrıca uydu görüntüleri, 3B haritalar ve havadan fotoğraflar kullanıyorlar. Sanal arazi gezisi uygulaması için en çok tercih edilen yöntemlerden biri, seçilen bölgelerin Google Earth sunumları olarak belirtiliyor. Yalnızca 12 kişi sanal alan gezileri içeren web sayfalarını kullanmayı seçmektedir. Katılımcıların yalnızca birkaçı (% 7) sanal arazi gezilerinin gerçek arazi gezileri ile değiştirilebileceği fikrine katılıyor. Sanal arazi gezilerini kullanmanın en etkili yolu (% 85), gerçek arazi çalışmasının hazırlık bölümünde kullanılmasıdır. Sanal arazi gezileri, katılımcıların % 7'si tarafından gereksiz uygulamalar olarak önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Alan Gezileri, sanal alan gezileri, yer ve çevre bilimleri eğitimi, bilgisayar destekli eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi.

Virtual Reality in Social Studies Education
Assoc. Dr. Onur ÇALIŞKAN
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey
Onur.Caliskan@ankara.edu.tr

Abstract

Fieldwork is widely regarded as an essential part of undergraduate education in earth and environmental sciences, and lecturers generally agree that it represents one of the most effective and enjoyable forms of teaching and learning for both staff and students. Field studies provide the opportunity to experiment with a wide variety of different modes

of course delivery and have a valuable role as a vehicle for the integration of many theoretical and practical concepts taught within an earth and environmental science degree. Field experience is also seen as vital for the development of students as qualified practitioners in all aspects of these disciplines since a great deal of research in the subject is fieldwork-based (Çalışkan, 2011; Gürgen & Çalışkan, 2009; A. Kent & Foskett, 2000; M. Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997). In recent years, the number of students gradually increased despite the decreasing educational resources per capita in the earth and environmental science departments. However, the costs of fieldworks have also increased. Since the beginning of the 1990s, as an alternative to actual fieldwork, the virtual reality has been regarded as a cheaper way of doing field trips. Virtual field trips basically emulate actual field trips. They have a valuable role in supporting and enhancing real fieldwork, and empowering students who are disadvantaged financially or physically (Gress & Scott, 1996; Hirsch & Lloyd, 2005; Rose, 2003; Spicer & Stratford, 2001; Stainfield, Fisher, Ford, & Solem, 2000).

In this study, in order to determine the attitude of lecturers of the earth and environmental sciences to real and virtual fieldtrips, a structured electronic questionnaire has been used. The validity of the questionnaire has been ensured by gathering expert opinions from three experts through interviews. The questionnaire has been send to 687 lecturers, but only 155 replies have been received. The study group contains geographers (46%), biologists (25%), geologists (11%), archeologists (5%), town planners (3%) and survey engineers (3%) from 10 different universities in Turkey. 28% of the participants are women and 72% of them are men. There are professors (28%), associated professors (14%), teaching stuffs with PhD degree (22%), and research assistants (36%) in the research group.

Most of the participants of the study (91%) are using the fieldtrip as a learning method. The duration of the educational fieldtrips performed by the respondents is 1-2 days for the 18% of them, 3-5 days for %27, 5-10 days for 23%, and more than 10 days for the remaining 23% per year. While 77% of the respondents are using fieldtrips for an undergraduate course, for the 59% of them fieldtrips are an essential part of graduate courses as well. Most of the scientists (91%) need fieldtrips not only as a teaching method, but also as a research process. The least preferred form of fieldtrips is the residential fieldwork. More than half of the participants (54%) are using virtual fieldtrips for educational purposes. The most preferred form of virtual fieldtrips is using visual images of the real world (photos, maps, videos). The scientists also use satellite images, 3D maps and aerial photos. One of the most preferred methods for the virtual fieldtrip application is mentioned as Google Earth presentations of chosen regions. Only 12 people choose to use web pages which contain virtual fieldtrips. Only a few of the participants (7%) agree with the idea that virtual fieldtrips can be replaced with real fieldtrips. The most effective way of using virtual fieldtrips (85%) is regarded for the usage in the preparation part of real fieldworks. Virtual fieldtrips are suggested as useless applications by the 7% of respondents.

Keywords: Fieldtrips, virtual fieldtrips, education of earth and environmental sciences, computer aided education, information and communication technology.

Giriş

Arazi çalışmaları birbirinden farklı yöntemlerin iç içe olduğu ve merkezinde arazi gezilerinin bulunduğu bütünleşik eğitsel uygulamalardır. Basit bir şekilde planlanmış, kısa süreli arazi çalışmaları olduğu gibi uzun süreli ve karmaşık arazi çalışmaları da bulunmaktadır. Arazi çalışmaları denildiğinde geniş bir yelpazede, farklı düzeylere göre şekillenen uygulamalardan bahsedilmektedir. Arazi çalışmaları içerisinde gezi-gözlem, anlatma, tartışma, problem çözme gibi yöntemler yanı sıra beyin fırtınası, soru-cevap, gösteri, grup çalışması, proje gibi teknikler de kullanılmaktadır. Arazinin doğasına, aktarılacak becerilerin yapısına, öğrenci grubunun özelliklerine ve düzeyine bağlı olarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması doğaldır. Arazi gezileri birbirinden farklı yöntem, tekniklerin bir arada kullanılması yanında farklı yaklaşımlarında kullanılmasına izin vermektedir. Ayrıca arazi çalışmaları okulöncesinden doktora eğitimine kadar farklı aşamalarda, seviyelerdeki öğrenenlerin gereksinimlerine karşılık verebilecek yapı, kurgu ve çeşitlilikte planlanabilmektedir. Dolayısıyla arazi çalışması bir tek yöntem, teknik ya da yaklaşım olarak değerlendirilmemeli, bütüncül bir uygulama olarak ele alınmalıdır. Değişebilen, dönüşebilen yapısı zaman, mekân ve insana bağlı olarak gerçekleştirilebilmesi, arazi çalışmasının en karakteristik özellikleridir. Arazi laboratuvar ya da uygulama alanı olarak kullanılabileceği gibi bağımsız ders ya da eğitim alanı olarak da kullanılabilmektedir.

Sanal arazi gezileri (SAG), sanal gerçekliğin kullanılmasıyla arazi deneyiminin canlandırılabilceği planlı eğitsel faaliyetlerdir. Sanal arazi gezileri için teknolojik uygulamalar şart değildir. Temel bileşenleri arazi koşullarının taklit edilebileceği görsel, işitsel, tatsal, kokusal ve dokunsal malzemelerdir. Sadece görme duyusuna hitap eden SAG'lar planlanabileceği gibi beş duyu organının da çalışabileceği atölyeler tasarlamak olasıdır. Çoğu zaman görseller eşliğinde gerçek bir arazinin bilimsel özelliklerinin öğrenenlere açıklanması şeklinde ortaya çıkabileceği gibi kompleks bilgisayar yazılımları yardımıyla da SAG'lar yaratılabilmektedir. SAG'ların kullanım alanları ve gerekçeleri çeşitlilik göstermektedir. Yer ve çevre bilimleri eğitiminde kuramsal dersleri desteklemek ya da pekiştirmek için kullanılabilmektedir. Gerçek arazi çalışmalarının bilgilendirme ya da sunum aşamasında, dezavantajlı öğrencilerin arazi gezilerinde de SAG'lar işlevsel araçlardır. Çeşitli tehlike, risk ya da tehdit içeren bölgeler ya da ulaşımı pahalı alanlar için de bağımsız SAG'lar kullanılmaktadır.

Yer ve çevre bilimleri bağlamında değerlendirildiğinde okul öncesi eğitiminden lisansüstü eğitime kadar farklı seviyelerde SAG'lar düzenlenebilir. SAG'ların gerek öğrenenler gerek öğretmenler açısından birçok olumlu özelliği bulunmaktadır. Arazi çalışmaları doğası gereği çeşitli sağlık ve güvenlik riskleri barındırmaktadır (Gürgen & Çalışkan, 2009). SAG'lar sınıf ya da laboratuvarın güvenli ortamından ayrılmadan arazi deneyimi kazandırabilmektedir. Öğrenenler fazladan çaba harcamadan arazi eğitimi gerçekleştirmektedir. Gerçek arazi faaliyetleri ciddi maliyetler gerektirmektedir. SAG'lar gerçek arazi çalışmalarına göre daha ucuz, hatta çoğu zaman maliyeti olmayan uygulamalardır. Farklı yapısal özellikleri bulunmakla birlikte arazi deneyimi öğrencilerin bilmedikleri bir yörede, fiziksel efor sarf etmelerini gerektirmektedir. SAG'lar öğrenin fizik kondisyonundan bağımsızdır ve daha konforludur. Gerçek arazi gezileri çoğunlukla rastlantısaldır. Ziyaret edilen yerin fiziki koşulları, hava durumu, görülecek özelliklerin bulunup bulunmaması öğretmenin kontrolünde değildir. SAG'ların en önemli avantajlarından bir tanesi şans faktörünün bulunmaması, planlı ve kontrollü olmasıdır. SAG'lar öğrenenleri denetlemenin, eğitimin denetlenmesinin en kolay olduğu arazi çalışması örneklerdir. Bunlar dışında SAG'lar istenildiği kadar tekrar edilebilecek, bu tekrarlar sırasında zaman, maliyet ve emekten tasarruf edilebilecek eğitsel faaliyetlerdir. Gerçek arazi çalışmalarında ekonomik, sosyal ve siyasal gerekçelerden dolayı görülebilecek alan sınırlıdır. Bununla birlikte Mars gezegenine bile SAG düzenlemek olasıdır (NGC, 2016). Bunların yanı sıra SAG'ların avataj ve dezavantajlarını ayrıntılı bir şekilde Qiu and Hubble (2002) ve Çalışkan'da (2011) bulunabilir.

Türkiye üniversitelerinde yer ve çevre bilimleri kapsamında eğitim veren bölümlerin sayısı 300 civarındadır. Bu bölümlerin tamamında arazi çalışmaları eğitimin temelini oluşturmaktadır (Çalışkan, 2015). Bunların yanı sıra ulusal eğitimin her aşamasında yer ve çevre bilimleri konuları öğretimi gerçekleştirilmektedir. Coğrafya, astronomi, jeoloji, biyoloji, arkeoloji gibi bilim alanlarının eğitiminde SAG'lar işlevsel olarak kullanılabilmektedir. Türkiye'de bu alanların eğitiminde SAG'ların kullanımı konusunda yayınlanmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma SAG'lar konusunda gerçekleştirilen ilk çalışmadır. Bu çalışma kapsamında lisans ve lisansüstü seviyesinde yer ve çevre bilimleri eğitimi veren öğretim elemanlarının SAG'lar hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Arazi çalışmalarının niceliği, SAG'ları nasıl kullandıkları, SAG'ların işlevselliği konusunda hazırlanmış soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Veri ve Yöntem

Veri

Bu çalışmada yapılandırılmış elektronik bir anket kullanılmıştır. Anket sorularının geçerliliği üç farklı alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda sağlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, unvan, üniversite ve bölümlerini belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölümde ise arazi çalışmaları deneyimleri ve sanal arazi gezilerine karşı tutumları sorgulanmıştır.

Araştırma grubu

Anket, rastlantısal olarak seçilen toplam 687 öğretim elemanına gönderilmiştir. Anket sorularına yanıt veren öğretim elemanı sayısı ancak 155'dir. Araştırma grubu Türkiye'deki 10 farklı üniversiteden

coğrafyacıları (% 43), biyologları (% 28), jeologları (% 12), arkeologları (% 4), şehir plancılarını (% 2), çevre mühendisleri (% 2) ve harita mühendislerini (% 2) içermektedir. Katılımcıların % 28'i kadın, % 72'si erkektir. Araştırma grubunda profesörler (% 24), doçentler (% 12), doktora derecesine sahip öğretim elemanları (% 14) öğretim elemanı ve araştırma görevlileri (% 32) yer almaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Araştırma grubunun yaş, cinsiyet, üniversite ve bölümlerinin dağılımı.

PARAMETRE	FREKANS	YÜZDE
Yaş		
25-30	17	11,0
31-35	18	11,6
36-40	32	20,6
41-45	9	5,8
46-50	18	11,6
51-60	16	10,3
60+	11	7,1
Cevapsız	34	21,9
Cinsiyet		
Kadın	43	27,7
Erkek	112	72,3
Akademik Unvan		
Araştırma Görevlisi	49	31,6
Öğretim Görevlisi	6	3,9
Yrd. Doç. Dr.	21	13,5
Doç. Dr.	18	11,6
Prof.	37	23,9
Cevapsız	24	15,5
Üniversite		
Ankara Üniversitesi	72	46,5
Gazi Üniversitesi	3	1,9
Ahi Evran Üniversitesi	13	8,4
İstanbul Üniversitesi	12	7,7
Ege Üniversitesi	20	12,9
Harran Üniversitesi	4	2,6
Akdeniz Üniversitesi	7	4,5
Aksaray Üniversitesi	3	1,9
Anadolu Üniversitesi	3	1,9
Cevapsız	18	11,6
Bölüm		
Coğrafya Bölümü	67	43,2
Jeoloji Mühendisliği Bölümü	19	12,3
Arkeoloji Bölümü	6	3,9
Biyoloji Bölümü	43	27,7
Şehir Planlama Bölümü	3	1,9
İlköğretim Bölümü	11	7,1
Harita/Geomatik Mühendisliği	3	1,9
Çevre Mühendisliği	3	1,9

Ki-kare testi

Ki-kare (χ^2) testi, parametrik ve nonparametrik veri setlerine de uygulanabilmektedir. Bu test sonucunda ilgili veri setlerinin birbiriyle olan bağımsızlık ya da homojenlik derecesi ve elde edilen bu sonucun anlamlılık düzeyi kolayca hesaplanabilmektedir. Ki-kare testine iki ya da daha fazla kategorik ya da sayısal değer taşıyan veri seti dâhil edilebilmektedir. Tek bir rassal değişken bulunduğu; ama ana kütle içinde iki veya daha fazla sayıda kütle grubu bulunduğu sorunu araştırma sorusu olmaktadır. İki veya daha fazla kütle grubunun tek bir homojen ana kütlede gelip gelmediği sınanmaktadır. Karşılaştırılan kategorik ya da sayısal değerlerin dağılımlarının birbirinden farklı olup olmadığı araştırılmaktadır.

$$\chi^2 = \sum \frac{(G - B)^2}{B}$$

χ^2 ki kare değişkeni, G gözlemlenen, B beklenen değer anlamına gelmektedir. ki-kare dağılımı gösteren bağımsız standart normal değer sayısına serbestlik derecesi denir. Bir ki-kare dağılımının ortalaması, dağılımın serbestlik derecesine ve varyansı, serbestlik derecesinin iki katına eşittir. Ki-kare testinin anlamlılık düzeyi 0'dan uzaklaşıp 1'e yaklaştıkça artmaktadır. Bağımsızlık testi için istatistik yazılımlarının kolaylıkla kullanıldığı bir test türüdür. Birbirinden farklı ki-kare testi türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada en küçük teorik frekansa (the minimum expected count) göre; “en küçük teorik frekans > 25” ise Pearson ki-kare testi; “5 < en küçük teorik frekans < 25” ise Yates ki-kare testi; “en küçük teorik frekans < 5” ise Fisher kesin ki-kare testi kullanılmıştır (Campbell, 2007). Farklı frekanslarda farklı ki-kare testleri ölçümlerin anlamlılığı ve yorumlanması bağlamında önemlidir.

Bulgular

Çalışmanın katılımcılarının çoğu (% 90) arazi gezilerini bir öğrenme yöntemi olarak kullanmaktadır. Katılımcıların gerçekleştirdikleri eğitim gezileri süresi, % 16'sında 1-2 gün, % 27 için 3-5 gün, % 24 için 5-10 gün ve kalan % 23 için 10 günden fazladır. Ankete katılanların % 77'si bir lisans dersi için alan gezileri kullanıyor iken, % 59'u alan gezileri de lisansüstü derslerin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bilim insanlarının çoğunun (% 91) yalnızca bir öğretim yöntemi olarak değil, aynı zamanda bir araştırma süreci olarak arazi gezilerine ihtiyacı var. Alan gezilerinin en az tercih edilen biçimi konut alan çalışmasıdır. Katılımcıların yarısından fazlası (% 54) eğitim amacıyla sanal alan gezileri kullanıyor. Sanal gezilerin en çok tercih edilen biçimi, gerçek dünyanın görsel imgelerini (fotoğraflar, haritalar, videolar) kullanmaktır. Bilim adamları ayrıca uydu görüntüleri, 3D haritalar ve havadan fotoğraf kullanıyorlar. Sanal alan gezisi uygulaması için en çok tercih edilen yöntemlerden biri, seçilen bölgelerin Google Earth sunuları olarak anılır. Sadece 14 kişi, sanal geziler içeren web sayfalarını kullanmayı seçti. Katılımcılardan sadece birkaçı (% 6), sanal gezilerin gerçek arazi gezileri ile değiştirilebileceği fikrine katılıyor. Sanal arazi gezilerinin en etkili yolu (% 84), gerçek arazi çalışmalarının hazırlanması bölümünde kullanım için düşünülmüştür. Sanal alan gezileri, katılımcıların % 6'sı tarafından faydasız uygulamalar olarak önerilmektedir.

Sorular

Frekans Yüzde

S.1. Arazi gezileri yapıyor musunuz?

Evet	139	89,7
Hayır	16	10,3

S.2. Bir yıl boyunca ortalama kaç gün arazide eğitim yapıyorsunuz?

1-2	25	16,1
3-5	41	26,5
5-10	37	23,9
10'dan fazla	36	23,2
Cevapsız	16	10,3

S.3. Arazi gezilerinizin niteliği aşağıdakilerin hangisine uyuyor?

Lisans dersi-bir sınıfın tamamıyla yapılan arazi gezileri	120	28,8
Lisansüstü öğrencilerin tez çalışması için arazi gezileri	92	22,1
Bilimsel (kişisel) araştırma amaçlı arazi gezileri	141	33,9
Öğrencilerin katılımıyla bir yöre ya da bölgenin özelliklerini tanıtıcı uzun süreli geziler	56	13,5
Diğer(lütfen belirtin).....	7	1,7

S.4. Arazi çalışmaları size göre hangi amaç için yapılır?

Teorik derslere yardımcı ve tamamlayıcıdır, uygulama aşamasıdır.	81	52,3
Başlı başına bir derstir.	33	21,3

Her ikisi de.	30	19,4
Diğer	7	4,5
Cevapsız	4	2,6
S.5. Sanal arazi gezileri kullanıyor musunuz?		
Evet	84	54,2
Hayır	60	38,7
Cevapsız	11	7,1
S.6. Sanal arazi gezisi için kullandığınız materyal aşağıdakilerden hangisine uymaktadır.		
Daha önceki gezilerde elde ettiğim görsel malzemeyi (fotoğraf, harita, çizimler, videolar) gösteriyorum.	78	32,1
Özellikleri hakkında bilgi vereceğim yerin hava fotoğraflarını ya da uydu görüntülerini gösteriyorum.	55	22,6
Çeşitli interaktif programlar (Google Earth, NASA World Wind, vb.) yardımıyla dünya üzerinde istediğim yeri coğrafi özellikleri konusunda bilgi veriyorum	68	28,0
Sanal arazi gezisi için hazırlanmış web sayfalarını kullanıyorum.	14	5,8
3 Boyutlu haritalar kullanarak arazi hakkında bilgiler veriyorum.	24	9,9
Diğer(lütfen belirtin).....	4	1,6
S.8. Sanal arazi gezileri hangi amaçla yapılır?		
Gerçek arazi çalışmaları yerine kullanılabilir.	10	2,9
Arazi çalışmalarının hazırlık aşamasında bilgilendirme amaçlı olarak kullanılabilir.	130	38,0
Arazi çalışmalarının sonunda elde edilen bilgileri derleme aşamasında kullanılabilir.	82	24,0
Sanal arazi gezileri hiçbir amaç için kullanılamaz, gereksizdir.	10	2,9
Teorik derslerde gerek duyulduğunda tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılmalıdır.	110	32,2
Diğer (lütfen belirtin).....	0	0,0

Yer ve çevre bilimleri eğitiminde, arazi gezilerinin kullanımı hem ülkemizde hem de dünyada giderek azalmaktadır. Bu durumun tersine, her geçen gün bilgisayar teknolojisi ilerlemekte ve bilgisayar destekli eğitim uygulamaları güçlenmektedir. Dolayısıyla sanal arazi gezilerinin kapsamı, derinliği sürekli olarak yenilenmekte ve gelişmektedir. Çok kısa süre içinde görsel açıdan gerçek arazi çalışmalarının yerini alabilecek gelişmişlik düzeyinde, sanal arazi gezileri yaratmak mümkün olabilecektir. Buna rağmen dokunma, tatma ve koklama duyularının olmadığı bu tip deneyimlerin öğrencide ne kadar kalıcı bilgiler bırakacağı önemli soru işaretlerini oluşturmaktadır. Temelinde gerçek arazi deneyimlerinin olmadığı sürekli olarak sanal gerçeklikler üzerine eğitilen yer ve çevre bilimcilerin birer meslek sahibi (jeolog, biyolog, arkeolog, coğrafyacı) olarak ne kadar başarılı ve verimli olacakları da önemli bir tartışma konusudur.

Buna rağmen sanal arazi gezileri gerçekleştirilirken öğrencilerin ilk elden deneyimi göz önünde bulundurulduğunda elde edilen sonuçlar oldukça anlamlıdır. Sanal arazi gezilerinin öğrencilerin izleyiciden katılımcıya doğru evrildiği bir yapıda tasarlanması gerekmektedir. Öğrencilerin karar verici pozisyonları alabildikleri ve araştırmaya dayalı sanal arazi gezilerinin gerçek arazi gezileriyle benzer sonuçlar verdiği açıktır (Hirsch ve Lloyd, 2005; Chang vd., 2009; Wrzesien ve Raya, 2010). Aksi takdirde sanal arazi gezileri öğrenci açısından sıkıcı bir film ya da oyun izlemekten öteye gitmeyecektir. Çeşitli sanal arazi gezisi web sayfaları ile başlayan etkinlikler öğrencilerin kendi sanal arazi gezilerini hazırladıkları etkinliklere dönüşmelidir. Arazi gezilerinin öğrenme açısından en çok verimli olduğu durum ise içinde katılımcı sanal arazi gezilerinin de olduğu, öğrencinin beş duyu organını da kullandığı laboratuvar çalışmalarıdır.

Günümüzde bilim insanlarının üzerinde anlaştıkları bir diğer olgu, sanal gerçekliğin arazi çalışmalarının öncesinde ve sonrasında bilgilendirme amaçlı olarak kullanılabileceğidir. Arazi gezisi öncesinde bilgilendirilen öğrencilerin konuya daha ilgili olduğu ve daha derin bir deneyim yaşadıkları ileri sürülmektedir (Healey ve Jenkins, 2000) Gerçek arazi çalışmalarının hazırlık ve dönütlerin verildiği aşamasında kullanılacak sanal arazi çalışmalarının öğrenciler açısından daha anlamlı bir öğrenmeye zemin hazırlayacağı düşünülmektedir (Orion ve Hofstein, 1994; Warburton ve Higgitt, 1997; Stainfield et al., 2000; Kent, vd., 1997; Spicer ve Stratford, 2001; Hirsch ve Llyod, 2005, Stumpf vd., 2008). Gerçek ve sanal arazi gezilerinde elde edilen deneyimlerin birbirinden farklı olduğu, öğrenci-merkezli araştırmalarla sanal gerçekliğin işlevselliğinin geliştirileceği dikkat çeken bir diğer konudur (Simm ve David, 2002).

Geleneksel arazi gezileri üzerindeki baskı ve kısıtlamalar devam ettiği sürece sanal gerçekliğin geliştirilmesi daha önemli olacaktır (Kent vd., 1997). Bunların yanı sıra bilişim ve iletişim teknolojilerindeki süregelen gelişmeler sanal gerçekliğin yer ve çevre bilimleri ders programına girmesini kolaylaştırmaktadır (Taylor, 1997). Orta ve uzun vadede sanal arazi derslerinin ortaya çıkması gündeme gelebilecektir. Bu dersler aracılığıyla hem öğrencilerin arazi deneyimleri zenginleştirilecek hem de uzaktan algılama ve coğrafi bilgi sistemleri gibi uzmanlık isteyen konularda gelişimleri desteklenecektir.

Ülkemizde sanal gezi düzenlediğini belirten pek çok web sayfasına rastlamak olasıdır. Bunların hepsi bir yerden (ör: Conk Bayırı'ndan) görünen manzaranın 360°'lik bir panorama oluşturacak şekilde birleştirilmiş fotoğrafını gösteren basit yazılımlardır. Ayrıca neredeyse müzelerin tamamında 'sanal müze gezisi' bölümü (butonu) bulunmaktadır. Bunlar da kısa tanıtım videoları olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanal gezi kavramının gerçek karşılık bulacağı yer ve çevre bilimleri lisans ve lisansüstü programlarında bu tip faaliyetlerin gerçekleştirildiğine dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu haliyle ülkemiz üniversitelerindeki jeoloji, arkeoloji, biyoloji, coğrafya gibi bölümlerde sanal arazi gezilerinin kullanımı ve öğretim elemanlarının yaklaşımı araştırılması gereken bir konudur.

Kaynakça

- Campbell, I. (2007). Chi-squared and Fisher-Irwin tests of two-by-two tables with small sample recommendations. *Statistics in medicine*, 26(19), 3661-3675.
- Çalışkan, O. (2011). Virtual field trips in education of earth and environmental sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3239-3243. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.278
- Çalışkan, O. (2015). *Coğrafya Eğitimi ve Arazi çalışmaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, O., & Ankara Üniversitesi, E. B. F. İ. B. A. T. (2011). Yer ve çevre bilimleri eğitiminde sanal arazi gezileri. *Virtual field trips in education of earth and environmental sciences*, 44(1), 91.
- Gress, G., & Scott, R. W. (1996). Field trip simulation: Developing field skills in a junior high classroom. *Journal of Geography*, 95(4), 154-157.
- Gürgen, G., & Çalışkan, O. (2009). Arazi çalışmalarında güvenlik-sağlık risklerinin analizi ve yönetimi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 70-82.
- Hirsch, P., & Lloyd, K. (2005). Real and virtual experiential learning on the Mekong: Field schools, e-sims and cultural challenge. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 321-337.
- Kent, A., & Foskett, N. (2000). Fieldwork in the school geography curriculum—Pedagogical issues and development *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (pp. 171-193): Springer.
- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313-332.
- NGC. (2016, 14.11.2016). Exploring Mars. *Mars*. National Geographic Channel. Retrieved from <http://channel.nationalgeographic.com/mars/>
- Qiu, W., & Hubble, T. (2002). The advantages and disadvantages of virtual field trips in geoscience education. *The China Papers*, 13, 75-79.
- Rose, G. (2003). On the need to ask how, exactly, is geography “visual”? *Antipode*, 35(2), 212-221.
- Spicer, J. I., & Stratford, J. (2001). Student perceptions of a virtual field trip to replace a real field trip. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 345-354.
- Stainfield, J., Fisher, P., Ford, B., & Solem, M. (2000). International virtual field trips: a new direction? *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 255-262.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN, SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN YAPISI VE ÖĞRETİM TASARIMI HAKKINDAKİ FARKINDALIKLARI

Bilim Uzmanı, Nurullah SEYİDOĞLU

Anadolu Üniversitesi /Doktora öğrencisi,
Eskişehir, Türkiye

nurisey@gmail.com

Doç. Dr., Erdoğan KAYA

Anadolu Üniversitesi / Eskişehir, Türkiye

erkaya@anadolu.edu.tr

Öz

Toplumlar bireylerine dilsel, sayısal, sosyal vb. çeşitli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla örgün ve yaygın öğretim kurumları oluşturmuştur. Bu eğitim kurumlarında özellikle sosyal bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmak için tasarlanan sosyal bilgiler dersi Türkiye’de sadece bilgi ezberletilen, değer ve beceri kazandırmaktan uzak ve yaşamdan kopuk bir derse dönüşebilmektedir. Sosyal bilgiler dersi ise bireyin ülkesine, milletine ve insanlığa yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirerek toplumsal yaşama uyum sağlamasına ve mutlu bir hayat sürdürmesine katkı sunmalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler ders tasarımının yaşamdan uzaklaşması, sosyalleştirme amacına matuf olarak işlevsellik kazanamaması onun yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımına göre ele alınan bu çalışmada veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Kütahya’da görev yapan 8 ve Eskişehir’de görev yapan 6 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplamda 14 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde; sosyal bilgiler dersinin tanımı, ders isminin kapsayıcılığı, okullarda öğretilmesinin gerekçesi, neden sadece ilkokul ve ortaokullarda okutulduğu, disiplinler arası yaklaşımı ve hangi disiplinleri bünyesinde barındırdığı, diğer bilim ve disiplinlerden ayrılan yönleri, toplu öğretim sistemine uygun yapısının nasıl tasarlandığı, hangi tasarım denemelerinin ön plana çıktığı, sosyal bilgiler dersinin sorunlarının neler olduğu ve bu sorunlara getirilecek çözüm önerilerinin neler olabileceği gibi sorulara cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinin toplulaştırılmış tasarım boyutunun öğretmenlerce fazla bilinmediği ve sosyalleştirici etkisinin gereği kadar benimsenmediği ortaya konulmuştur. Öneri olarak sosyal bilgiler ders tasarımına hakim olan toplu eğitim sisteminin ve sosyal bilgiler dersinin sosyalleştirici işlevinin öğretmenlere daha çok öğretilmesi gereği sunulmuştur

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Toplu öğretim sistemi, Sosyalizasyon, Tasarı

Social Studies Teachers' Awareness About The Structure And Instructional Design Of Social Studies

Bilim Uzmanı, Nurullah SEYİDOĞLU

Anadolu Üniversitesi /Doktora öğrencisi, Eskişehir, Türkiye

nurisey@gmail.com

Doç. Dr., Erdoğan KAYA

Anadolu Üniversitesi / Eskişehir, Türkiye

erkaya@anadolu.edu.tr

Abstract

Societies, linguistic, numerical, social and so on. has established formal and non-formal education institutions in order to gain various knowledge and skills. This social information, especially in educational institutions, skills, values and attitudes of social studies courses designed to provide only information memorized in Turkey, value, and can turn into a broken away from the course with skills and life away. Social studies course should contribute to the individual's adaptation to social life by fulfilling his / her duties and responsibilities towards his / her country, nation and humanity and to lead a happy life. For this reason, social studies course design is distant from life, and it is necessary to reconsider it because of its inability to gain functionality for the purpose of socialization. The data collection technique is semi-structured interviews. In the semi-structured interviews conducted with a total of 14 teachers, 8 in Kütahya and 6 in Eskişehir; the definition of social studies course, the content of the course name, the reason for teaching in schools, why it is taught only in primary and secondary schools, the interdisciplinary approach and which disciplines it contains, the differentiated aspects of other sciences and disciplines, how the structure of the mass education system is designed and which design experiments come to the fore , what are the problems of social studies course and what solutions can be brought to these problems. As a result of the research, it was revealed that the aggregated design dimension of the social studies course was not known much by the teachers and that the socializing effect was not appropriately adopted. As a suggestion, it was suggested that teachers should be taught more about the socializing function of the collective education system and social studies course that dominates the social studies course design.

Keywords: Social studies, Collective education system, Socialization, Design.

Giriş

Etkin vatandaş yetiştirmede temel bir öğrenme alanı olan sosyal bilgiler ile toplumlar yaşam boyu karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilecek sorumlu bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Deveci, Köse ve Bayır, 2014, s. 105; Gökçe, 2014, s. 597; Öztürk ve Deveci, 2016, s. 2). Bu bakımdan ilkokul ve ortaokullarda okutulan, çocuğa görelilik ilkesinden hareketle ve toplu öğretim sistemine göre tasarlanmış bir ders olan sosyal bilgilerde nitelikli bir vatandaş yetiştirmek için çocuğun toplumsal değer ve normlara uygun olarak istendik yönde davranış değişikliği yaşaması önemsenmektedir. Bu anlamda hedefe ulaşmak için çocuk sosyalleşme ve toplumsal kültürleme süreçlerinden geçirilmektedir (Bilgili, 2015, s. 4-5; Kaya ve Öner, 2017, s. 2-3; Tay, 2018, s. 7-9).

Sosyal bilgiler içeriğini sosyal bilimlerden almaktadır (Sözer, 1998, s. 3; Öztürk, 2012, s. 5; Barr, Barth ve Shermis, 2013, s. 16). Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretim programında; tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, hukuk, siyaset, antropoloji, ekonomi, felsefe, arkeoloji gibi sosyal bilimlerin ulaşılmış olduğu içerikler yer almaktadır (Öztaşkın, 2018, s.4). Sosyal bilimlerin şemsiyesi altında yer alan disiplinlerden pedagojik gerekçelerle alınan içerikler, Türkiye’de temel eğitim kademesindeki öğrencilerin eğitimine yönelik sosyal bilgiler adında bir derse dönüşmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bilimsel araştırmalar bir fikir ile başlar. Fikirler olgunlaştıkça bir teoriye dönüşür. Bu teorilerde bir desen olarak ortaya çıkar (Berg ve Lune, 2015, s.27). Bu araştırmanın deseni de nitel araştırma desenlerinden “fenomenoloji”dir. Fenomenolojide araştırma konusunda deneyimleri yakalamak çok önemlidir (Sart, 2015, s. 70; Creswell, 2016, s. 78-79; Ersoy, 2017, s. 85). Sosyal bilgiler dersinin yapısı ve tasarımı ile ilgili öğretmen deneyimlerine ulaşabilmek bu nedenle çok önemlidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak seçilmiş, Eskişehir ve Kütahya’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleridir. 10’u erkek, 4’ü kadın toplamda 14 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Bunlardan 10 öğretmen 10 yıl ve üstü mesleki deneyime sahipken, 4 öğretmenin mesleki deneyimi 10 yıl altındadır. Bu öğretmenlerin 12’si sosyal bilgiler öğretmeni mezunu iken 2’si tarih öğretmenliği mezunu olup sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme tekniği uygulanarak toplanmıştır. Bu bakımdan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve bu bakımdan araştırma sorularından oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizine tabi tutulmuş, oluşturulan veri seti birkaç defa taranmış, tarama sonucunda ilgili kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlarda ortak yönler kriter alınarak bu kodlar organize edilmiş ve temalara ulaşılmıştır.

Temalar ile bulgulara ulaşılmış elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Sonuç bölümünde ise araştırma ile ortaya konulan ürün sunulmuş ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler analiz edilerek açıklanmıştır.

1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler dersini tanımlamaya dönük olarak ulaşılan bulgulara öğretmenlerin sosyal bilgiler tanımları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo-1) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Tanımları

Tanım	f
Tarih bilinci geliştiren ders	10
Coğrafyayı öğreten ders	9
Hayatı öğreten derstir/hayatın kendisi	9
Sosyalleşmeyi sağlayan derstir	6
Toplu Öğretim Dersi (sosyal bilimler)	5
Bir ders	5
Vatandaşlık, hukuk, kurallı yaşamı öğreten derstir	3
Bir platformdur	1
Bir eğitim programıdır	1
Bir beceridir	1

Tablo-1’de görüldüğü gibi öğretmenler sosyal bilgiler dersinin zaman ve mekân bilinci sağlayıcı rolü baskın görülmektedir. Örneğin öğretmen Esra “*Sosyal Bilgiler deyince ilk aklımıza gelen Tarih ve Coğrafyadır.*” demiştir. Yine öğretmen Özlem “*Sosyal Bilgiler dersi içinde tarihi, coğrafyayı, insanın yaşadığı doğasını, insanın kültürünü, milli tarihini, atalarının neler yaptığını diğer toplumsal bilimleri de içine alan kolektif bütün bir derstir*” demiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler dersinin hayatın kendisi olduğunu belirten, sosyalleşmeyi sağlayan bir ders olduğunu belirten ve vatandaşlık bilgisi öğreten bir ders olarak gören öğretmenler de bu anlamda sosyal bilgilerin öğrenende hedeflenen kalıcı izli davranış değişikliğinin bir yetkinliğe ve zamanla bir yaşam biçimine dönüşümüne vurgu yapmışlardır. Aynı şekilde Öğretmen Hakan “*Sosyalleşme eğitimi olabilmesi için dediğim gibi kesinlikle kâğıt üstünde kalan bir eğitimden ziyade çocukların bu öğrenmelerini günlük hayatında kullanabilmesi lazım. Örnek veriyorum doğal afetler konusunda erozyonu işlerken tarlanın nasıl sürülmemesi gerektiğini ya da tarlanın nasıl sürülmesi gerektiğini eğer bu çocuk gündelik hayatında uygulayabiliyorsa. Gübreyi nasıl kullanması gerektiğini burada öğrenebiliyorsa ve bunu normal kendi hayatına taşıyabiliyorsa zaten verimli bir sosyal bilgiler dersi öğrenimi kazanılmıştır demektir. Ama çocuk sadece sınavda yüksek alabilmek için ezber öğrenmeler yapıp sınavdan yüksek aldıktan sonra hayatında bu bilgileri hiçbir şekilde kullanmıyorsa, okulda başkan seçerken oy kullanması gerektiği nitelikleri ve özellikleri bilmiyorsa ya da 18 yaşını doldurduktan sonra bu vatandaşlık haklarını kullanamıyorsa, kendi haklarını nasıl arayacağını bilmiyorsa bunları zaten işte bu gündelik hayatına taşıyamıyorsa zaten bu dersin amacına ulaşmadığının göstergesidir*” demiştir.

2. Ders Adının Konu Alanını Kapsayıcılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar,

Sosyal Bilgiler dersinin adının konu alanını kapsayıcı üzerinde ve ders adının değiştirilmesinin gerekli olup olmadığı üzerinde yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders adının konu alanını kapsayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak sosyal bilgiler yerine sosyal bilimler adının kullanılmasını uygun gören öğretmenler de olmuştur. Bunun gerekçesi olarak öğretmen Haydar “*Bence Sosyal Bilgiler yerine Sosyal Bilimler ifadesinin kullanılması daha doğru olacağını düşünüyorum. Çünkü eğitim seviyesinde evet ilkököl ve ortaokul basamaklarında kullanılan bir ders olmasına rağmen gerek kazanımlar açısından gerek işlenen dersler açısından baktığımız zaman aslında diğer bilim dallarına da girerek bu dersleri işliyoruz. Ki zaten bunları öğretim basamakları içerisinde bu bilimsel demin hani söylediğim gibi bilim dalları tarih, coğrafya, arkeoloji, felsefe birçok hepsini zaten öğrencilerimize tanımladığımız tanıttığımız için aslında bilgiler ifadesinden ziyade bilimler ifadesinin kullanılması bence daha doğru olabilirdi.*” demiştir. Görüldüğü üzere çok disiplinli bir ders olduğu için fen bilimlerinde olduğu gibi bu disiplinlerin tümünü vurgulamak için sosyal bilgiler ders adının sosyal bilimler olarak değiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3. Sosyal Bilgiler Dersinin Okullarda Öğretilmesinin Gerekçelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgiler adında bir dersin okutulma gerekçesiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Dersin gerekçesine dönük olarak belirtilen görüşler Tablo-2’de yer almaktadır.

Tablo-2) Sosyal Bilgiler Dersinin Okullarda Öğretilmesinin Gerekçelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İşlev	Gerekçe	f
Zaman algısı sağlama	Tarihimizi öğrenmek için	9
Mekân algısı sağlama	Yaşanılan yeri öğrenmek için	7
Sosyalleşmeyi sağlama	Topluma uyum için (Sosyal ortam yaratmak için)	5
Kültürlemeyi sağlama	Hayatı öğretmek için (Güncel yaşamak için)	4
İyi vatandaş yetiştirme	Vatandaşlık eğitimi için (Hak ve sorumluluk için)	3
Kimlik gelişimi	Kendisini ifade edebilmek için	1
Geleceğe yön verme	Geçmiş, bugün ve gelecek bütünlüğü kurmak için	1

4. Sosyal Bilgiler Dersinin Sadece İlkokul ve Ortaokullarda Okutulma Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Sosyal Bilgiler dersi, neden “sadece” ilkököl ve ortaokullarda (9-14 yaş arası) okutulmaktadır?” sorusu yöneltilen öğretmenler genel olarak sosyal bilgiler dersinin ilk ve ortaokul öğrencilerinin yaşı ve gelişim seviyesine uygun olduğundan dolayı bu eğitim kademesindeki öğrencilere okutulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal bilimlere bir giriş olsun diye, bu yaşa kademesindeki öğrencilerin soyut düşünceleri zor olduğundan ve somutlaşmış bir ders görünümü olan sosyal bilgilerin bu somutlaştırmayı sağladığı

düşüncesinden yola çıkıldığı belirtilmiştir. Hayatın başında (ilk-ortaokulda) olan çocukların hayatı tanıma ve sosyalleşmeye ihtiyaçlarını karşılamak için bu kademede verildiğini savunan katılımcılar vardır. Öğretmen Leyla sosyal bilgileri uzmanlaşma/sınav öncesi öğretmenlerle birlikte yapılan ön toplantıya (Şube öğretmenler kurulu) benzetmiş ve sosyal bilgilerin de aslında hayat için ve sosyal bilimlere tanımak için bir ön toplantı olduğunu belirtmiştir.

5. Sosyal Bilgiler dersini, diğer bilim ve disiplinler derslerinden (Örn. Fizik) ayrılan özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sosyal bilgileri diğer derslerden farklı kılan hususlarla ilgili olarak öğretmenler sosyal bilgilerin; bütünlük/ mihver /geniş kapsamlı bir ders olması, yoğun ve kompleks bir ders olması, ispatlanması zor olan sosyal ders olması, manevi soyut ders olması, öngörülmesi zor/ görecelilik baskın olması ve insana ilişkin yargıların kesin olmadığı bir ders olması bilgi ağırlıklı sözel bir ders olması, bireyi hayata hazırlayan bir ders olması gibi yorumlar yapmışlardır.

6. Sosyal bilgiler dersinin bilim veya disiplinleri bünyesinde toplama nedenlerine yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenlerce sosyal bilgiler dersinin bilim ve disiplinleri bünyesinde toplama gerekçelerine yönelik olarak; *“öğrencilerin bütün sosyal bilimlerden bilgi almaları gerektiği, sosyal bilimlerin, «bilgiler» çatısı altında öğrenilmesi gerektiği/ sosyal bilimlerin birbiriyle iç içe olmaları nedeniyle, ilk-ortaokul çocuğuna uygun olması nedeniyle, 9-14 yaş çocuğuna uygun olması, ilk-ortaokul çocuğuna basit özet bilgi vermek gerekmesi, anlamlandırma sağlamak için, hayat bir bütün (tüm yönlerini ele alıyor) olarak alabilmek için, asıl amaç etkin vatandaş yetiştirmek olduğu için”* gibi gerekçeler ifade edilmiştir.

7. Sosyal bilgiler dersi öğretiminin tasarlanış biçimine yönelik bulgular

Katılımcılar genellikle tasarımların MEB tarafından hazırlandığını ve pilot uygulamadan sonra tüm ülkede uygulamaya geçildiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda tasarımların; öğrenme ilkelerine uygun, gelişim seviyesini gözeten, basitleştirilmiş, kısaltılmış ve sadeleştirilmiş içeriklerden oluşan tasarımlar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca görevli bir komisyon tarafından toplulaştırma yapılarak öğrenme alanlarının belirlendiği ve konuların sistemli hale getirildiği de öğretmenlerce belirtilmiştir.

8. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim tasarım denemelerine yönelik bulgular

Katılımcıların tümü daha önce bir tasarım denemesi yapmadıklarını belirtmişlerdir. MEB tarafından hazırlandığı için deneme yapılmadığı da ifade edilmekle birlikte özellikle yerel kültürleri de işleyerek ve değerlendirerek tasarım denemesi yapmanın önemli olduğunu ifade eden katılımcılar da olmuştur.

9. Sosyal bilgiler dersinin sorunlarına yönelik bulgular

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinin sorunlarını şöyle ifade etmişlerdir.

- Konuların Yoğun ve Dağınık Oluşu,
- Sosyal Bilgiler Dersinin Çok Disiplinli Yapısına Uyum Sağlayamama
- Haftalık Ders Saatlerinin Yetersiz Oluşu,
- Sınıfların Kalabalık Olması,
- Materyal Eksikliği,
- Yeterince Uygulama Yapılamaması

10. Sosyal bilgiler dersinin sorunlarına çözüm önerileri

Belirtilen sorunlara öğretmenlerce sunulan çözüm önerileri:

- Sosyalleşme günlük hayatta uygulanarak öğrenilir
- Gezi-gözlem faaliyetlerinin arttırılması,
- Sınıf öğrenci sayısının azaltılması,
- Soyut kavramların öğretmen tarafından somutlaştırılarak sunulması,
- Teknolojiden daha çok yararlanılması
- Öğretmenin toplumda saygın yerinin korunması

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin yapısı ve öğretim tasarımları hakkındaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler tarafından sosyal bilgiler dersinin zaman ve mekân algısı sağladığı, hayatın bizzat kendisi olduğu, sosyalleştirici işlevi bulunduğu ve iyi bir vatandaş yetiştirme amacı bulunduğu özellikle vurgulanmıştır. Öğretmenler çoğunlukla *Sosyal Bilgiler dersinin* konu alanını kapsayıcı olduğunu düşünmektedirler.

Bu araştırmada elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucunda öğretmen görüşleri doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgilerin okullarda öğretilme gerekçeleri; zaman ve mekân algısı oluşturmak, sosyalleşme ve kültürleme sürecine katkı sunmak, hayatı güncel olarak yaşamak ve yaşatmak, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan iyi vatandaşlar yetiştirmek ve kişisel gelişim ile kimlik gelişimine destek olmaktır. Sosyal bilgiler dersi, hayatın başında bulunan temel eğitim kademesindeki öğrencilerin kişisel gelişimine uygun olması, bu öğrencileri üst hayata hazırlayarak sosyalleşmelerini sağlaması ve sosyal bilimlere giriş niteliğinde olmasından dolayı sadece ilkökul ve ortaokullarda okutulmaktadır.

Sosyal bilgiler dersini, diğer bilim ve disiplinler derslerinden ayrılan özellikler; bu dersin bütünlük ve mihver bir ders olması; manevi, soyut ve göreceli bir ders olması, sözel ve bilgi ağırlık bir ders olması ve hayata hazırlayarak aslında hayatın bizzat kendisi olmasıdır.

Sosyal Bilgiler dersi bilim veya disiplinleri çocukların gelişimlerine uygun olarak iç içe olan sosyal bilimlere ihtiyaç duymaları ve anlamlandırabilmeleri için bünyesinde toplamaktadır. Çünkü bu kademedeki çocuklar hayatı bir bütün olarak görmektedir.

Öğretmenler genellikle sosyal bilgilerin sosyal bilimleri bünyesinde toplayan bir toplu öğretim dersi olduğunu üniversite eğitimi sırasında öğrenmişlerdir. Yine katılımcı öğretmenler genellikle sosyal Bilgiler yerine sosyal bilimlerin çocuklara disiplinler dersler olarak okutulmasına karşıdırlar. Ancak öğretmenlerden disiplinlerin, ayrı dersler olarak (milli tarih, milli coğrafya, vatandaşlık gibi) okutulması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenler sosyal bilgiler ders tasarımlarının MEB tarafından; öğrenme ilkelerine uygun, gelişim seviyesini gözetken, disiplinlerden; basitleştirilerek, kısaltılarak ve sadeleştirilerek alınarak hazırlandığını bilmektedirler. Onlara göre süreç içerisinde; toplulaştırma çalışması yapılarak öğrenme alanları, ünite ve konular belirleniyor. Ancak hiç birinin daha önce bir tasarım yapmamış olması durumu düşündürücüdür. Öğretmenler MEB tarafından hazırlandığı için tasarım denemesi yapmamaktalar. Ancak yerel kültürleri de değerlendirerek tasarım yapmanın gerektiğine inanan öğretmenler de bulunmaktadır.

Öneriler

Öğretmenler; sosyal bilgilerin disiplinler arası doğası konusunda bilgi sahibidirler. Ancak uygulamaya yönelik tasarım denemelerine gereksinimleri bulunmaktadır. Genel olarak bu durum derse öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmenin tasarım yapabilecek şekilde yetiştirilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Üniversiteden başlayarak Sosyal Bilgiler/toplu öğretim tasarımları konusunda iyi eğitim almaları gerekmektedir

Toplu öğretim sisteminin gerekliliğine uygun olarak sosyal bilgiler gibi derslerin öğretmenlerine çalıştıkları bölge ve okulda deneme yapma inisiyatifi verilmelidir.

Sosyal bilgiler dersinde tasarım konulu hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Sosyal bilgiler dersi birçok disiplinin çocuğa görelilik ilkesinden hareketle harmanlandığı yoğun bir ders olduğu gerçeğinden hareketle haftalık ders saati buna uygun hale getirilmelidir.

Sosyal bilgiler dersi çocuğu sosyalleştirici işlev gördüğünden, sosyalizasyon sürecine hizmet edecek gezi-gözlem faaliyetleri gibi sosyalleştirici etkinliklere öğretim programında, öğretmen kılavuz kitaplarında, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında daha çok yer verilmelidir.

Öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin güncel tutulması ve öğretmen saygınlığının korunması gerekmektedir.

Kaynakça

- Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. C. Dönmez (Çev. Ed.). (Birinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Berg, J.,L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Y. Bulut, B. Ercan). Konya: Eğitim yayınevi. (Orijinal yayın tarihi, 1989).
- Bilgili, A., S. (2015). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (1-29. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.,W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Aydın). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H., Köse, T., Ç., ve Bayır, Ö., G. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi uygulaması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), ss.101-124.
- Ersoy, A., F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel araştırma desenleri* içinde (81-138. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, N. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamaları. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (585-609. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ., ve Keleşoğlu, S. (2018). Yeni gelişmelerle sosyal bilgiler öğretmen eğitimi. A. F. Ersoy ve H. Karaduman (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar* içinde (197-2019. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.

- Öztaşkın, Ö., B. (2018). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan, T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (1-34. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (2-30. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., ve Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (1-40. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. 7. Baskı. Ankara: Nobel.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* içinde (70-80. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (3-13. ss.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan, K. Ulusoy(Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (1-18. ss.). Ankara: Pegem Akade

Kanada (Ontario) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Okul Dışı Öğretim Bağlamında Karşılaştırılması

Doç. Dr. Kibar AKTIN

Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sinop/Türkiye

kibaraktin@sinop.edu.tr

YL Öğrencisi Sinan Şahin

Sinop Üniversitesi/Sosyal Bilimler Fakültesi/Sinop/Türkiye

snntird@gmail.com

Öz

Okul dışı öğretim, modern anlamda 19. Yüzyılın sonlarında ve 20. Yüzyılın başlarında sistematik olarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim programı esas alınarak planlı bir şekilde okul dışında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programlarının, okul dışı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında sınırları çizdiği söylenebilir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Kanada Ontario Eyaleti'nin Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Programı ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) okul dışı öğretime yönelik yaklaşım ve uygulamalarının belirleyip karşılaştırmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini ilgili ülkelerin öğretim programları oluşturmaktadır. Veriler betimsel olarak analizi edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki ülkenin öğretim programlarında birçok ortak okul dışı öğretim alanı bulunduğu tespit edilmekle birlikte bu okul dışı öğretim ortamlarının ele alınış şekillerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Kanada Ontario Eyaleti Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programında (2018), Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programından (2018) farklı olarak okul dışı öğretim ortamlarından bir kısmının kendi alt başlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu alt başlıklarda yapılabilecek etkinliklere dair açıklamaların yanı sıra etkinlik öncesi hazırlıklar, güvenlik önlemleri ve etkinlik sonrası değerlendirmelere de yer verildiği görülmüştür. Programda çok sayıda okul dışı öğretim ortamlarına ve kazanıma rastlanmıştır. Bu açıdan Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (2018) içerik, kazanım ve okul dışı öğretim ortamları açısından yeterli olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Okul dışı öğretim, Sosyal bilgiler programları, Ebeveynler, Dış paydaşlar, Saha çalışmaları.*

Abstract

Out-of-school education is a method that has first been systematically applied in the modern sense in the late 19th and early 20th centuries. It includes planned teaching activities outside the school based on a curriculum. It can thusly be said that curricula draw limits on the use of outdoor education methods and techniques. In this context, this study aims to identify and compare the approaches and applications about out-of-school education in the Social Studies, History and Geography Curriculum of Ontario (Canada) and the Social Studies Curriculum of Turkey both in 2018. In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used. The data of the study was composed of teaching programs. The data were analyzed descriptively. Although the study found that there are many common out-of-school education fields in the curricula of these countries, many differences were identified in their approaches to these environments. In the

Social Studies, History and Geography Curriculum of Ontario, unlike the Turkish curriculum, some of the outdoor education environments were found to have their own subheadings. In addition to explanations about the activities that can be carried out under these subheadings, it was observed that they also included pre-activity preparations, security precautions and post-activity evaluations. A large number of out-of-school learning environments and acquisitions were found in the program. From this point of Social Studies Curriculum in Turkey (2018) content, gain and out of school it was found to be adequate in terms of learning environments.

Keywords: *Preschool education, Social studies education, Concrete and abstract concepts, Gains.*

Giriş

Tarihsel olarak okul dışı öğretimin okullarda başlangıcı Antik Yunan'a dayandırılır. O dönemde okul dışı bu tür bir eğitim Hürlerin çocuklarını okula getirip götürmekte yükümlü olan pedagogların okul dışındaki sorumluluklarıyla ilişkilendirilir. Okul dışındaki eğitimin bu dönemki fikir öncüleri Eflatun (MÖ 427-347) ve Aristo (MÖ 384-322) görülür. Türk-İslam tarihinde tıp ve eğitim alanında (980-1037) deneye, gözleme ve nedenlerini ortaya koymayı içeren bir eğitim anlayışı ile İbn-i Sina, 17. Yüzyılda okul dışı eğitime önem veren bir pedagog olarak Comenius (1592-1670); aydınlanma devrinde öğretmenin bilgiyi aktaran ve ezberleten kişi olarak değil doğal ortamda bilgiyi keşfettiren bir olması gerektiğini savunan Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ilk akla gelen isimlerdir. Almanya'da gelişmiş olan Philantrop eğitim akımı çocuğa teorik bilgi verilmesi ile birlikte okul dışı gezilere, çeşitli atölye ziyaretlerine ve seyahatlere katılma fırsatlarının sunulmasını savunur. Yeni Hümanizm Çağı'nda Pestalozzi (1746-1827) çocuğa sadece kuramsal bilgi verilmemesini bu bilgilerin çocuğun beş duyusunu harekete geçirecek doğa ile pekiştirilmesini ileri sürer. Öğrencisi Fröbel'de (1782-1852) doğayı en büyük kitap olarak görmüştür. Okul dışı eğitimin en önemli temsilcisi 19. Yüzyılda şüphesiz John Dewey'dir (1859-1952). Dewey'in öncüsü olduğu pragmatizme göre bilgi aktarılacak değil, gerçek ortamda yaparak yaşayarak öğrenilir. Okulsuz toplumu savunan İvan Illich (1926-2002) insanların bildiklerinin çoğunu okulun dışında programlı değil programsız olarak öğrendiklerini iddia eder (Tokcan, 2015, s.16-19).

19. Yüzyıl öncesinde görüldüğü gibi okul dışı öğretim ortamlarından bazılarına yönelik uygulamalar mevcuttur, fakat günümüzdeki anlamıyla bir okul dışı öğretim veya yaygın bir eğitim değildir. Okul dışı öğretim, modern anlamda 19. Yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletlerinde "Broadoaks Okulları'nda" uygulanmaya başlandığı ileri sürülür. Daha sonra bu okulda uygulanan program fikri 1912 yılında Kaliforniya Eyalet Programı'na yerleştirilerek ilk defa okul dışı öğretim, resmi okul programlarında yer almaya başlamıştır. II. Dünya savaşı süreci ve sonrasında okul dışı öğretim adı altında geliştirilen bu yaklaşım Alman eğitimci Kurt Mathias (Robert Martin Hann) (1886-1974) okul dışı öğretimin sistematik hale gelmesinde öncü olmuştur. 20. Yüzyılın başlarında da okul dışı öğretim planlı olarak okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015, s. 5-6). Okul dışı öğretim, öğretim programı esas alınarak planlı bir şekilde okul dışında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini içerecek şekilde tanımlanmıştır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Okul dışı öğrenme ise bireyin herhangi bir plan ve program içerisinde yer almadan kendiliğinden, rastlantısal olarak elde ettiği öğrenmeleri ifade etmektedir. Bu kapsamda okul dışı öğretim yaklaşımından eğitimin her kademesinden yararlanılabilir. Buna karşı okul dışı öğrenme ise yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Öner ve Öztürk, 2019). Bu yönüyle öğretim programları, okul dışı öğretim ortamlarının kullanım sınırları çizdiği söylenebilir.

Anderson, Kisiel ve Storksdieck tarafından yapılan çalışmada (2006), Almanya, Kanada ve ABD'de görev yapan öğretmenlerin "saha gezisi" hakkında görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenler, saha gezisinin planlanması ve uygulanmasında gezinin öğretim programına uygunluğunun en önemli etken olduğunu belirtmiştir. Falk ve Dierking (1997), öğrencilerin yaptıkları müze gezilerini uzun süre hatırlayabildiklerini; Farmer, Knapp ve Benton (2007), öğrencilerin çevre eğitimi temalı saha gezileri sonrasında çevreye karşı olan duyarlılıklarının arttığını; Nadelson ve Jordan (2012), öğrencilerin saha gezilerine olumlu baktığı ve en çok uygulamalı etkinlikleri

hatırladıklarını gözlemlemiştir. Okul dışı öğretim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul dışı öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir.

Okul dışı öğretiminde sosyal bilgiler önemli mihver derslerden biri olduğu ileri sürülebilir. Sosyal bilgiler öğretim programı öğrenci merkezli pragmatist eğitim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde etkinliklere dayalı olarak geliştirilmiş bir programdır. Malkoç ve Erdoğan'ın (2015, s. 1081) ileri sürdüğü gibi bu program “uygulayıcılara; yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun, etkileşimli, işbirliğine dayalı, hatta öğrenmeyi eğlenceli kılacak öğrenme ortamları tasarlamalarını önermektedir. [Programda] [ö]ğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin yararlanmaları amacıyla çeşitli öğrenme yaklaşımları sunulmuştur. Çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme bunlardan bazılarıdır”. Sosyal bilgiler öğretim programı aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi becerilerin yanı sıra öğrencilere farklılıklara saygı, hoşgörü, işbirliği, yardımlaşma, toplumsal sorumluluk gibi demokratik değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programları öğretmenlere söz konusu değer, beceri ve yaklaşımlarla okul dışı öğretimin planlanmasında kılavuzluk etmektedir. Nitekim Kabapınar (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Okul Dışı Öğrenmeye Bakmak: Bize Hey Yer Sınıf, Bize Her Yer Öğrenme Ortamı” başlıklı çalışmada Hayat Bilgisi (2004) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda (2005) okul dışı öğrenme ortamlarına nasıl ve hangi içerikle yer verildiğini ortaya koymuştur. Fakat ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının okul dışı öğretim kapsamında farklı ülkelerle karşılaştırılmasını içeren çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tür araştırma sonuçlarının sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğretime yönelik içeriğin zenginleştirilmesine ve programın iyileştirilme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı Kanada Ontario Eyaleti'nin Sosyal Bilgiler (2018) ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) okul dışı öğretime yönelik yaklaşım ve uygulamaları belirleyip karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda

- ✓ Kanada Ontario eyaletinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) okul dışı öğretime yönelik programların vizyonunu, genel amaçları ve diğer içeriklerini,
- ✓ Her iki ülkenin sosyal bilgiler programında okul dışı öğretimle ilişkili kazanımların sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına ve öğretim alanlarına göre dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bu tür çalışmalarda araştırmanın güvenilirliği açısından kaynakların özgün olup olmadığının belirlenmesi önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 195). Araştırma kapsamında incelenen Ontario Sosyal Bilgiler Öğretim Programı eyaletin resmi internet sitesinden, Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinden edinilmiştir.

Çalışma Örneklemini

Araştırmanın çalışma örneklemini Kanada-Ontario Eyaleti ve Türkiye resmi sosyal bilgiler öğretim programı oluşturmaktadır. Kanada'da sosyal bilgiler öğretim programı her eyalette farklılaşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 197) belirttiği gibi “doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır”. Benzer şekilde, Kanada'da tüm eyaletlerin sosyal bilgiler öğretim programlarına ulaşmanın ve incelemenin daha kapsamlı bir araştırma ve daha uzun bir süre gerektirmesi bakımından, bu çalışmada örneklem seçimine gereksinim

duyulmuştur. Bu kapsamda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örnekleme “amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir” (Patton, 1987, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 110). Kanada da çalışma örneklemini Ontario Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı (Ontario Curriculum – Social Studies, History and Geography) [OCSSHG] (2018) oluşturmuştur. Bu programda sosyal bilgiler dersi öğretim programının 1’den 6. sınıfa kadar olan kısmı içermektedir. Programın 7. sınıftan itibaren tarih ve coğrafya disiplinine ayrıldığı görülmektedir. Çalışma sosyal bilgiler eğitimi kapsamında programın ilk altı yılını içermektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında tek bir program uygulandığından güncel Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) çalışma örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Ontario (OCSSHG, 2018) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programları’nın (MEB, 2018) mevcut bölümleri okul dışı öğretimle ilişkili olarak incelenmiştir. Çalışmada incelenen “dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğunu” tespit etmek amacıyla her iki ülkenin mevcut sosyal bilgiler program amaçları, kazanımları, öğrenme alanları ve diğer hususlar betimsel olarak analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre, betimsel analiz veri toplama araçlarından elde edilen verilerin daha önceden belirlenen araştırma sorularına göre özetlenmesi, yorumlanması ve doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmasıdır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde Ontario (OCSSHG, 2018) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2018) vizyonu/genel amaçları, özel amaçları ve okul dışı öğretime yönelik içerikleri alt başlıklar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Programların Vizyonu ve Genel Amaçları

Tablo 1. Ontario ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının vizyonu/amaçları

	Ontario Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
Programın Vizyonu/ Amaçları	Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Kanada ve Dünya Araştırmaları programları, öğrencilerin ait oldukları farklı topluluklarda sorumlu ve aktif vatandaşlar olmalarını sağlayacaktır. Kapsayıcı bir topluma değer veren, eleştirel düşünebilen ve bilgili vatandaşlar olmanın yanı sıra, öğrenciler sorunları çözmek ve önemli gelişmeler, olaylar ve konular hakkında fikir ve kararlar verebilmek için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olmalarını sağlayacaktır (OCSSHG, 2018, s. 6)	Bilim ve teknolojiye 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 (MEB, 2018, s.3).

Tablo 1’de görüldüğü gibi Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı’nda (OCSSHG, 2018) vizyon olarak sorumlu ve aktif vatandaş yetiştirmek merkeze alınmıştır. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2018) vizyon kavramı kullanılmamaktadır. “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı altında amaçları ifade edilmiştir. Bu ifadeler arasında değişen toplumsal ihtiyaç ve

beklentilere uygun bireylerin yetiştirilmesi amacının öne çıktığı görülmektedir. Fakat her iki programda benzer bir şekilde yetiştirilmek istenen bireyin sadece bilgili değil, bilgiyi üreten ve kullanan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, topluma değer veren, katkı sağlayan, karar verme ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Genel olarak yetiştirilmek istenen aktif vatandaş özelliklerinin her iki programda benzer olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 2. Ontario ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları/özel amaçları

	Kanada (Ontario) Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programı (2018)	Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)
Genel Amaçlar/Özel Amaçlar	Sorunları, olayları ve gelişmeleri araştırmak için “disipline özgü düşünme kavramlarını” kullanma becerisini geliştirmek; Bilgi ve kanıtları değerlendirmek ve yargılarda bulunmak için uygun kriterleri belirleme ve uygulama becerisini geliştirmek; Disipline özgü soruşturma için gerekli olan ve hayattaki diğer alanlara aktarılabilen beceri ve kişisel nitelikler geliştirmek; İşbirlikçi ve ortaklaşa çalışma ilişkileri kurabilmek (OCSSHG, 2018, s. 6)	5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri, 6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları, 7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, 10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları, 11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, 12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri, 13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, 17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri (MEB, 2018, s. 8).

Tablo 2’de Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı’nın (OCSSHG, 2018) genel amaçları incelendiğinde öğrencilerin sorumlu ve aktif vatandaşlar olabilmeleri için ihtiyaç duyulan disipline özgü düşünme becerilerini kazandırmak ve bu becerileri aynı zamanda hayattaki diğer alanlara aktarılabilmelerini sağlayacak kişisel nitelikleri geliştirmenin hedeflendiği dikkat çekmektedir. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) özel amaçlar başlığı altında okul dışı öğretimle ilişkilendirilebilecek çevre duyarlılığını geliştirme, mekânı algılama, tarihsel kanıtları inceleme, bilgi iletişim teknolojilerini bilinçli kullanma, bilimsel çalışmalarda sosyal bilimcilerin bilimsel yöntemlerini ve kavramlarını kullanma ve her türlü sorunda öğrencilerin katılım haklarını kullanarak görüşlerini ifade etme, temel iletişim becerileri ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Her iki programda sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımının benimsendiğini ve öğrencilere sosyal bilimler disiplinine özgü becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı ileri sürülebilir.

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) Okul Dışı Öğretime Yönelik Başlıklar

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) okul dışı öğretim ile ilişkili 8 başlık tespit edilmiştir:

- ✓ Saha Çalışması
- ✓ Ebeveynler
- ✓ Dış Paydaşlar
- ✓ Yerli Uzmanlığı ve Protokoller
- ✓ Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Çevre Eğitimi
- ✓ Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Rolü
- ✓ Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programında Eğitim ve Kariyer Planlama
- ✓ Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Sağlık ve Güvenliktir

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) yukarıda yer verilen 8 başlık okul dışı öğretim ortamları ve bu ortamların öğretmenler tarafında nasıl etkin şekilde kullanılacağına yönelik ayrıntılı bilgiler içermektedir. Bu bölümde bu başlıklar sırasıyla açıklanmıştır.

Saha Çalışması

Sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya dersi müfredatı, saha çalışması yoluyla uygulamalı öğrenme için çeşitli fırsatlar sunar. Dış dünya, öğrenmeyi destekleyebilecek bol miktarda kaynak ve malzeme sağlar. Okul bahçesinde, bir park veya alandaki veya yerel bir mahalledeki saha çalışmaları, öğrencilerin beşerî çevredeki kalıpları, insan faaliyetlerinin izlerini ve farklı arazi kullanım türlerini veya doğal fiziksel özellikleri gözlemlmelerini ve tartışmalarını sağlar. Bazı saha çalışmaları açık uçludur- örneğin, öğrenciler yerel ortamlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırabilirler. Diğer (saha çalışmaları), sorunu çözmek için bir eylem planı geliştirmek amacıyla çöp birikimini araştırmak veya bir nehir sistemi veya sulak alan gibi belirli bir fiziksel özelliğin özelliklerini araştırmak gibi belirli bir amaç için düzenlenmiştir.

Bir alan araştırmasından önce öğretmenler, öğrencilerin çalışmanın amacını, ele alınması gereken soru türlerini ve öğrencilerin bu soruları cevaplamak için nasıl veri ve / veya kanıt toplayabildiğini anlamalarını sağlamalıdır. İlköğretim sınıflarında öğretmenler aynı zamanda alan araştırması sırasında soru sormayı da modellemelidir.... (OCSSHG, 2018, s. 38-39).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) saha çalışması için geniş bir çerçeve sunduğu görülmektedir. Saha çalışmaları sade bir gezi / gözlem çalışması olmaktan çok bir araştırma ve sorun çözme niteliğinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma öncesi ön hazırlık önemsenmiş, yapılandırılması gereken saha çalışmalarında bu ön hazırlıkta temel sorumluluk öğretmene verilmiştir. Öğretmenin, çalışma öncesinde yapılacak etkinliğin amacını, saha çalışmasına göre soru türlerini ve bu soru türlerine göre öğrencilere nasıl veri veya kanıt toplayabileceklerini anlatması istenmiştir.

Ebeveynler

Ebeveynler çocuklarının öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, ebeveynleri öğrencilerin eğitimlerine katılırsa okulda daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya dersi öğretim programına aşına olduklarında, ebeveynler her sınıfta neler öğretildiğini ve çocuklarının ne öğrenmesi gerektiğini daha iyi anlayabilir. Bu farkındalık, ebeveynlerin çocuklarının kendileriyle çalışmalarını tartışma, öğretmenlerle iletişim kurma ve çocuklarının gelişimi ile ilgili sorular sorma becerilerini geliştirir. Beklentiler hakkında bilgi sahibi olmak, ebeveynlerin

çocuklarının okulda nasıl geliştiğini anlamalarına yardımcı olacak ve çocuklarının öğrenmelerini geliştirmek için öğretmenlerle çalışma yeteneklerini artıracaktır... (OCSSHG, 2018, s. 16).

Ebeveynler için program içerisinde bir başlık ayrılmıştır. Ebeveynlerin okul dışı öğretime dâhil edilmesinden, bu sürecin öğrencilere ve kendilerine katkılarında ve bu süreçte ebeveynlerin bazı sorumluluklarından bahsedilmiştir. Ebeveynlerin okul dışında öğrenciye kültürel, manevi ve kişisel inanç ve geleneklerinin öğretiminde bir eğitimci oldukları belirtilmiştir. Programda, ebeveynlere okul dışında yapabilecekleri etkinliklerden örnekler verilmiştir. Örneğin, çocuklarının ev ödevlerini tamamlamada yardımcı olmak, yeni becerileri teşvik etmek ve güncel olayları tartışmak. Bununla beraber ebeveynlerin, çocuklarını ait oldukları yerel topluluklara dair, kültürel etkinlik ve yerel hikâyelerle bir anlayış geliştirebileceğini belirtmiştir (OCSSHG, 2018, s. 16). Bu bağlamda ebeveynler yerel ve sözlü tarih etkinlikleri ile okul dışı öğretimde öğrencilerin öğrenmesini destekleyici bir unsur olarak görüldüğü ileri sürülebilir.

Dış Paydaşlar

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Dış Paydaşlar" toplum yararına çalışan tüm sivil ve resmi kurum ve kuruluşları, kişileri içeren bir kavramı işaret etmektedir. Dış paydaşlar, bir okulun sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya programı için önemli bir kaynaktır. Çeşitli ortaklar, öğrencinin öğrenmesi için değerli desteği ve zenginliği sağlayabilir. Bu ortaklar koruma otoritelerini içerebilir; yerel ve milli parklar, itfaiye birimleri ve sosyal hizmet ajansları gibi hizmet sağlayıcılar; sivil toplum örgütleri, müzeler ve tarihi topluluklar.... Bu tür organizasyonlar okulda bulunmayan veya mevcut olanları destekleyen uzmanlık, beceri, materyal ve programları sağlayabilir. Bu tür kuruluşlarla ortaklıklar sadece öğrencilere değil aynı zamanda toplumun yaşamına da yarar sağlayabilir... Dış paydaşlar, okulda düzenlenen, yarışmalar, törenler, bilgilendirme etkinlikleri, kariyer günleri, sit alanları ve çevre günleri gibi etkinliklere dahil edilebilir... Yerel müzeler, sit alanları, koruma alanları, parklar ve mahalleler, geziler ve yerel topluluğun ve kaynaklarının keşfedilmesi için zengin ortamlar sağlayabilir. Dış paydaşların seçiminde yeni ortaklıklar oluşturmalıdır. Bu bağlantılar özellikle öğretim programıyla doğrudan bağlantıya sahip olduklarında faydalıdır... (OCSSHG, 2018, s. 18).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) dış paydaşlar programdaki mevcut derslerde öğrencinin öğrenmesini destekleyici toplum yararına çalışan kurum, kuruluşlar ve kişiler olarak görülmektedir. Programda yapılacak okul içi ve dışı etkinliklerde kişi ve kurumlarla iş birliğinin yapılması istenmektedir. Dış paydaşlarla yapılacak etkinliklerin öğretim programı ile doğrudan bağlantılı olmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrencinin çeşitli kurum ve kişilerle iş birliği içerisinde tarihi yerler, müzelere ve farklı ortamlara yapılan gezilerle sosyo-kültürel faaliyetlerle çevreyi keşfetmesi amaçlanmaktadır.

Yerli Uzmanlığı ve Protokoller

Öğretmenler, İhtiyar Heyeti, Métis Senatörleri, bilgi sahipleri, bilgi koruyucuları, mesken okulları ve kuşaklar arası işlev bozukluğu mağdurları, tarih, çevre, kültür, yönetim ve hukuk gibi alanlarda yer alan uzmanlara deneyim, bilgi ve yeteneklerini tüm öğrencilere sunma fırsatı sağlayabilirler. Öğretmenler, sınıfa davet ettikleri ve anlaştıkları topluluk danışmanlarının uzmanlığının eldeki konuya uygun olmasını, kültürel ve katılım protokollerinin izlenmesini ve topluluk üyelerine saygılı ve uygun bir şekilde yaklaşılmasını sağlar.... (OCSSHG, 2018, s. 38).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda "Yerli Uzmanlığı ve Protokoller" başlığı altında öğretmenden konu içeriğine uygun olarak alanında uzman olan o bölgede bulunan yerli kişilerle iletişime geçmesi, sınıfa davet etmesi ve onların deneyimlerini öğrencilere sunma fırsatlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin yerel kişilerle görüşme süreçlerini protokol kurallarına uygun olarak planlamasından ve o kişiye görüşme protokollerine uygun olarak nezaketli davranmasından da bahsedilmektedir.

Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Çevre Eğitimi: "Bugün Harekete Geçmek, Yarını Şekillendirmek: Ontario Okullarında Çevre Eğitimi Politika Çerçevesi"

Bugün Harekete Geçmek, Yarını Şekillendirmek bölümünde belirtilen üç amaç, öğretme ve öğrenme; öğrenci katılımı ve topluluk bağlantıları ve çevresel liderlik temaları etrafında düzenlenmiştir. İlk hedef, çevre sorunları ve çözümleri hakkında öğrenmeyi teşvik etmektir. İkincisi, öğrencileri hem okulda hem de toplumda çevre sorumluluğunu uygulama ve geliştirmeye teşvik etmektir. Üçüncüsü, eğitim sistemi içinde örgütlerin ve bireylerin, sistem genelinde sorumlu çevresel uygulamaları uygulayarak ve teşvik ederek liderlik sağlamanın önemini vurgulamaktadır; böylece personel, ebeveynler, dış paydaşlar ve öğrenciler daha sürdürülebilir bir yaşam sürdürmeye adanmışlardır... 1-6. Sınıflarda yapılan sosyal bilgiler dersinde... çağdaş çevre konularına ve sürdürülebilir yaşam ve gelişimin önemine odaklanmaktadır. Öğrencilerden çok çeşitli çevresel konuları araştırmaları ve bazen de liderliği teşvik etmek için eylem planları geliştirmeleri istenir... (OCSSHG, 2018, s. 45).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Çevre Eğitimi" başlığı çerçevesinde çevre eğitimi ve çevre ile ilgili sorunlara yönelik eylem ve amaçlardan bahsedilmektedir. Program öğrencileri çevre sorunlarıyla mücadele etmek için sadece okul içerisinde değil okul dışında da uygulama ve aktivitelerde bulunmayı, çevre eğitimi ile alakalı kişi ve örgütlerle birlikte çalışma ve uygulamalar yapmayı teşvik etmektedir.

Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Rolü

Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), öğretmenlerin öğretim stratejilerini önemli ölçüde genişleten ve zenginleştiren ve sosyal bilgiler, tarih ve coğrafyada öğrencinin öğrenmesini destekleyen bir dizi araçlar sunar. Bilgi ve İletişim Teknolojileri, öğrencilerin yalnızca topladıkları verileri toplamalarına, organize etmelerine ve sıralamalarına, aynı zamanda bulguları hakkında rapor yazmalarına, düzenlemelerine ve sunmalarına yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda yurtiçi ve yurtdışındaki diğer okullarla bağlantı kurma ve küresel toplumu yerel sınıfla bir araya getirmelerine yardımcı olabilir. Araştırma sürecinde... Mekansal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için... Saha çalışmalarının bir parçası olarak... Örneğin, bilgisayar teknolojisi öğrencilerin dijital atlaslardan kanıt elde etmelerini sağlar; dünyadaki arşiv, müze ve miras sitelerinin web sitelerine erişim kazanmak ve yerel, ulusal ve küresel konularla ilgili istatistikleri toplamak gibi. Ayrıca, bilgileri depolamak için bulut / çevrimiçi veri depolama ve taşınabilir depolama aygıtlarının yanı sıra, bulgularını yaratıcı ve ilgi çekici şekillerde iletmek için teknolojik cihazlar, yazılım ve çevrimiçi araçları kullanabilirler (OCSSHG, 2018, s. 55-56).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Rolü" başlığı altında bilgi ve iletişim teknolojilerinden derslerde hangi şekillerde faydalanabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabileceği şekiller "araştırma sürecinde", "mekânsal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için" ve "saha çalışmalarının bir parçası olarak" alt başlıklarla açıklanmıştır. Program öğrencilerden araştırmalarında bilgi toplamak ve/veya topladığı bilgileri düzenlemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalarının teşvik edilmesi istemiştir.

Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programında Eğitim ve Kariyer/Hayat Planlama

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Eğitim ve Kariyer/Hayat Planlama"nın amaçları tüm öğrencilerin "...bilinçli bir eğitim ve kariyer / yaşam seçimi yapmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirmelerini sağlamak; Bu öğrenme için sınıf ve okul genelinde fırsatlar sağlamak ve öğrencileri öğrenmelerinde desteklemek için ebeveynlerin ve daha geniş toplumun programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine" dahil edilmesini içermektedir (OCSSHG, 2018, s. 56). Programın çerçevesi, dört öğrenme alanına bağlı dört soruyu temel alan dört aşamalı bir sorgulama sürecidir:

- (1) kendinizi tanıma - Ben kimim?
- (2) fırsatları araştırmak- Fırsatlarım nelerdir?
- (3) karar vermek ve hedefleri belirlemek- Kim olmak isterim; ve
- (4) hedeflere ulaşmak ve geçişler yapmak - Hedeflerime ulaşmak için planım nedir?

Sınıf öğretmenleri, öğrencilere eğitim ve kariyer / yaşam planlama konularında, dört araştırma sorusunun objektifinden süzülen, konuya özgü bilgi ve becerileri işle ilgili durumlara uygulamalarını sağlayan öğrenme fırsatları sağlayarak destekler; öğrenciler konuyla ilgili eğitim ve kariyer / yaşam seçeneklerini araştırabilen ve yetkin, kendi kendini yönlendiren planlamacılar haline gelir.... öğretim programı kazanımları... öğrencileri okulda, işte ve yaşamda başarıya hazırlayacak eğitim ve kariyer / yaşam planlaması ile ilişkilendirebilmek için fırsatlar sunar (OCSSHG, 2018, s. 57).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Öğretim Programında Eğitim ve Kariyer/Hayat Planlama" içeriği incelendiğinde öğretim programının öğrencileri iş, eğitim ve kariyer hayatına hazırlamada öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve (okul dışındaki) toplumu bu sürecin bir parçası olarak görmektedir. Programda kazanımlarının öğrencilere sadece okulda değil iş ve günlük hayatta da başarılı olmalarını sağlayacak bir kariyer planlama yapmalarına fırsatlar sunduğu belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler Tarih ve Coğrafyada Sağlık ve Güvenlik

...Güvenlik endişesi, öğretim planlaması ve uygulamasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin tüm öğrenme faaliyetlerine güvenli katılım için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak için yönetim kurulu güvenlik kurallarına uymalıdır. Mümkün olan her durumda, olası riskleri tanımlamak ve kazaları ve yaralanmaları önlemek veya en aza indirmek için prosedürler geliştirilmelidir... Öğretmenler, öğrenciler bir saha gezisine katılmadan önce güvenlik konularını dikkate almalıdır. Olası tehlikeleri değerlendirmeli ve öğrencileri risklerden korumak için önlemler almalıdır. Saha gezileri ile ilgili güvenlik hususları:

- ✓ Bitki ve hayvanlarla ilgili risklerin değerlendirilmesi (örneğin, zehirli sarmaşık);
- ✓ Uygun kıyafet ve korumaya ihtiyaç olup olmadığının belirlenmesi (örneğin şapka, güneş kremi ve/veya yağmur teçhizatı).
- ✓ Okul müdürü, ebeveynlerin, normal sınıfta veya saha gezileri sırasında, çocuklarını etkileyebilecek her türlü tıbbi durum hakkında okula bilgi vermesini sağlamalıdır. Öğretmenler, sınıf içindeki ve dışındaki etkinlikleri planlarken öğrencilerin tıbbi koşullarını göz önünde bulundurmalıdır (OCSSHG, 2018, s. 57-58).

Ontario Sosyal bilgiler Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) "Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafyada Sağlık ve Güvenlik" başlığı altında öğretmenlerin okul içinde ve dışında dikkat etmesi gereken olası sağlık ve güvenlik sorunlarına karşı alması gereken önlemlerden bahsetmektedir. Başlık içerisinde saha

gezisi gibi okul dışı öğretim etkinliklerinde dikkat edilmesi gereken hususlar sıralanmış ve öğretmenin gezi öncesi yapması gereken sorumluluklar belirtilmiştir.

Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Okul Dışı Öğretime Yönelik Başlıklar

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) okul dışı öğretime yönelik özel bir bölüm ve başlığa rastlanmamıştır. Fakat “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında okul dışı öğretimle ilgili ifadelerle rastlamak mümkündür.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Dikkat Edilecek Hususlar

3.Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.

7. 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.

9. Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.

10....Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018, s.10).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) “Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında yer verilen yukarıdaki maddelerin okul dışı eğitimle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu maddelerde öğretmenlerin okul içi ve dışı ortamlarda gerçek yaşam problemlerinden faydalanmaları, her türlü resmi ve sivil kuruluşlarının öğretim sürecine dâhil edildiği çalışmalara yer vermeleri ve bu süreçte çok sayıda yöntem ve teknikten yararlanmaları ve öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirecek etkinliklere yer vermeleri gerektiği belirtilmiştir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde Ontario (OCSSHG, 2018) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2018) okul dışı öğretim ile ilişkili görülen kazanımların Tablo 3’te sınıf düzeyine ve öğrenme alanlarına, Tablo 4’te öğretim ortamlarına göre dağılımına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Ontario ve Türkiye sosyal bilgiler öğretimi programında okul dışı öğretim ile ilişkili kazanımlarının sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre sınıflandırılması

Sınıf Düz eyi	Öğrenme Alanları (Türkiye)	Öğrenme Alanları (Ontario)

	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Etkin Vatandaşlık	Küresel Bağlantılar	Toplam	Miras ve Kimlik	İnsanlar ve Çevreler	Toplam
1. Sınıf									8	14	22
2. Sınıf									23	11	34
3. Sınıf									9	17	26
4. Sınıf	1	2	5	3	2	-	1	14	13	16	29
5. Sınıf	1	3	2	2	5	1	1	15	11	18	29
6. Sınıf	1	-	-	1	3		1	6	14	15	29
7. Sınıf	1	-	-	1		1	-	3			
T.	4	5	7	7	10	2	3	38	78	91	169

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) okul dışı öğretim ile ilişkili kazanıma en fazla 4. ve 5. sınıf düzeyinde rastlanmaktadır. Üst sınıflar okul dışı öğretim ilişkili kazanım sayıları giderek azalmaktadır. Kazanım sayılarındaki bu düşüş 4. ve 5. sınıftan itibaren ders içeriklerinin kişinin kendisi ve yakın çevresinden başlayarak giderek genişleyen ve dolayısıyla uzaklaşan bir çevreyi içermesiyle ilişkilendirilebilir. Ontario Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı'nda (OCSSHG, 2018) Tablo 3'te görüldüğü gibi okul dışı öğretime ilişkin en fazla kazanıma 2. sınıf düzeyinde (n=34) rastlanmaktadır. 4, 5 ve 6. sınıf düzeyinde kazanım sayılarının birbirine eşit olduğu (n=29) görülmektedir. Okul dışı öğretim ile ilişkili kazanımlar Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programında dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinden sonra üst sınıflarda önemli bir düşüş gösterirken Ontario programında bu tür bir düşüş söz konusu değildir. Bu kazanımlar öğrenme alanlarına göre değerlendirildiğinde Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiye'de en fazla kazanım "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" (n=10), ikinci sırada "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" (n=7), üçüncü sırada "Kültür ve Miras" öğrenme alanında olduğu görülmektedir. En az okul dışı öğretimle ilişkili kazanıma dikkat çekici bir şekilde "Etkin Vatandaşlık" (n=2) öğrenme alanında rastlanmaktadır. Ontario sosyal bilgiler öğretim programında "Miras ve Kimlik" ve "İnsanlar ve Çevreler" olmak üzere başlıca iki öğrenme alanına yer verildiği görülmektedir. Okul dışı öğretimle ilişkili en fazla kazanıma "İnsanlar ve Çevreler" (n=91) öğrenme alanında rastlanmaktadır. "Miras ve Kimlik" (n=78) öğrenme alanında da okul dışı öğretimle ilişkili Türkiye ile karşılaştırıldığında ciddi sayıda kazanıma rastlanmaktadır. Ontario sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğretim ile ilişkili kazanım

sayılarının her sınıf düzeyinde Türkiye’de söz konusu programdan iki ya da üç kat düzeyde fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4. Ontario ve Türkiye sosyal bilgiler öğretimi programında okul dışı öğretim ile ilişkili kazanımlarının okul dışı öğretim ortamlarına göre sınıflandırılması

Okul Dışı Öğretim Ortamları (Türkiye)								Okul Dışı Öğretim Ortamları (Ontario)											
Sınıf Düzeyi	Aile Katılımı	Tarihsel Alan Gezisi/Sözlü tarih	Ev ödevi	İnceleme Gezi-Gözlem	Sosyal Medya	Sosyal Etkinliklere Katılım	T.	Araştırma Ödevi Projesi (Aşamalı)	Gözlem	Sözlü Tarih	Görüşme	BIT	Aile Katılımı	Çevre Eğitimi Etkinlikleri	Sanal Müze Gezisi	Yerel Tarih	Müze, Galeri ve Kültür Merkezleri	Ev Ödevleri	T.
1								1	4		2	2	1	1					22
2								2											
3								1	5	1	1	6	6			3			34
4	3	1	3	6		1	14	2											
5		1	6	5	2	1	15	1		1	1	7		6	1		1		29
6			4		1	1	6	2		3	2	3		7				2	29
7			2		1		3	1		1	2	7		6			1		29
T	3	2	15	11	4	3	38	7	9	6	9	32	7	26	1	3	2	2	169
.								2											

Tablo 4’te görüldüğü gibi Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) okul dışı öğretim ile ilişkili kazanımları arasında en fazla ev ödevine (n=15/%39,73) ikinci sırada inceleme gezi gözlemi içeren okul dışı öğretim ortamlarına rastlanmaktadır. Okul dışı öğretim ortamlarında en az tarihsel alan gezileri/sözlü tarih etkinlikleri (n=2), ikinci sırada sosyal etkinliklere katılım ve aile katılımı (n=3) ve üçüncü sırada sosyal medya (n=4) yer almaktadır. Türkiye’deki bu duruma karşı Tablo 4’te görüldüğü gibi Ontario Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (OCSSHG, 2018) okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitliliği Türkiye’nin iki katına yakındır. Bu öğrenme ortamlarında Türkiye’de sosyal bilgiler kazanımlarında yer verilmeyen BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri), çevre eğitimi etkinlikleri, sanal müze gezisi, galeri ve kültür merkezleri ziyareti ve görüşme gibi farklı okul dışı öğretim ortamlarına yer verildiği görülmektedir. BİT (n=32) ve çevre eğitimi öğretim ortamları (n=26)

öğrencinin öğrenmesini desteklemek amaçlı araştırma ödevi projesinden sonra (n=72) en fazla kazanımlarda vurgulanan öğretim ortamlarıdır. İlgili programda araştırma ödevi projesi her sınıf düzeyinde ikişer tane olduğu ve her projenin altı kazanımdan oluştuğu görülmektedir. Projede tüm süreç yapılandırılmış olarak programda yer almaktadır. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu türde yapılandırılmış araştırma ödevi projesine rastlanmamaktadır. Mevcut projelerin daha çok ev ödevleri şeklinde tek kazanımla yapılandırılmamış etkinlikler olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine göre sosyal bilgiler öğretim programlarında Ontario’da (OCSSHG, 2018) sorumlu ve aktif vatandaş yetiştirmek amaçlanırken, Türkiye’de (MEB, 2018) değişen toplumsal ihtiyaç ve beklentilere uygun bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmüştür. Fakat her iki programda yetiştirilmek istenen bireyin sadece bilgili değil, bilgiyi üreten ve kullanan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, topluma değer veren, katkı sağlayan, karar verme ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler olmaları amaçlandığı tespit edilmiştir. Her iki programda okul dışı öğretim bağlamıyla uyumlu sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımının benimsendiğini ve öğrencilere bu disiplinlere özgü becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı ileri sürülebilir.

Ontario sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde okul dışı öğretime yönelik 8 başlığa program içerisinde geniş yer verildiği görülmüştür. Bu başlıklar saha çalışması, ebeveynler, dış paydaşlar, yerli uzmanlığı ve protokoller, çevre eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin rolü, eğitim ve kariyer planlama, sağlık ve güvenlidir. Bu başlıkların içeriğinde okul dışı öğretim ortamları ve bu ortamların öğretmenler tarafından nasıl etkin şekilde kullanılacağı ve bu ortamlarda güvenliğin nasıl sağlanacağına yönelik ayrıntılı bilgilerin olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğretime yönelik herhangi başlığa rastlanmamıştır. Fakat bazı başlıklar altında okul dışı öğretim ortamları ve bu ortamlardan faydalanmaya önem verilmesinin gereğini belirten ifadeler görülmüştür. Ontario Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (OCSSHG, 2018) okul dışı öğretimin tanımlanmış kavramlar içerisinde planlı bir şekilde programa yerleştirildiği ileri sürülebilir. Fakat Türkiye’de ise bu tür tanımlanmış ve kategorize edilmiş sistematik bir program içeriğinden söz etmenin mümkün olmadığı sonuçlarına ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre okul dışı öğretim ile ilişkili kazanımlar Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında en fazla 4 ve 5. sınıf düzeyinden olduğu görülmüştür. Programda bu kazanımlar üst sınıflarda bir düşüş gösterirken Ontario sosyal bilgiler öğretim programında bu tür bir düşüşün olmadığı her sınıf düzeyinde aynı oranlarda okul dışı öğretime ilişkin kazanımlara yer verildiği ve bu kazanımların Türkiye’ye oranla sınıf düzeyine göre iki ya da üç kat çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğretim ortamlarından faydalanmaya yönelik kazanımların azlığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen ülkemizde yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının henüz programda her sınıf düzeylerinde yeterince yer almadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları göre Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğrenme ile ilişkili kazanım en fazla “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve en az “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında rastlanmıştır. Genel olarak öğrenme alanlarında okul dışı öğretme ortamlarından faydalanmayı içeren kazanım sayıları arasında büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuca karşı Ontario sosyal bilgiler öğretim programında mevcut “Miras ve Kimlik” ve “İnsanlar ve Çevreler” başlıklı iki öğrenme alanında çok sayıda okul dışı öğretimle ilişkili kazanıma rastlanmıştır. Türkiye’de ilgili programda öğrenme alanları arasında, okul dışı öğretme ortamlarına yönelik kazanım sayıları arasındaki tespit edilen bu ciddi farklar programın iyileştirilmesi gereken alanları olarak ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğretim ortamlarına yönelik kazanımlarda en fazla ev ödevini, ikinci sırada inceleme gezi gözlemi teşvik eden kazanımlara rastlanmaktadır. Okul dışı öğretim ortamlarından en az tarihsel alan gezileri/sözlü tarih

etkinlikler, ikinci sırada sosyal etkinliklere katılım ve aile katılımı ve üçüncü sırada sosyal medya yer almaktadır. Bu sonuca karşı Ontario sosyal bilgiler öğretim programında okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitliliği Türkiye'nin iki katına yakındır. Bu öğrenme ortamlarında Türkiye'de rastlanmayan BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri), çevre eğitimi etkinlikleri, sanal müze gezisi, galeri ve kültür merkezleri ziyareti ve görüşme gibi farklı okul dışı öğretim ortamları içeren kazanımlara yer verildiği görülmektedir. İlgili programda kazanımlar içerisinde araştırma ödevi projesi en fazla öne çıkan okul dışı öğretim etkinliğidir. Projelerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik tüm süreçlerin kazanımlarla yapılandırılmış olduğu tespit edilmiştir. Programda bu tür araştırma ödev projeleri bir saha alan çalışması olarak görülmektedir. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu türde yapılandırılmış araştırma ödevi projesine rastlanmamıştır. Projelerin daha çok tek kazanımla gerçekleştirilecek ev ödevleri şeklinde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programında okul dışı öğretime yönelik tespit edilen eksikliklerin iyileştirilmesi için bazı öneriler geliştirildi. Bu öneriler şunlardır:

- Okul dışı öğretim ortamları programda tanımlanmalıdır.
- Programdaki çok sayıda kazanım okul dışı öğretimi içerecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- Okul dışı öğretime ilişkin kazanım sayıları her sınıf düzeyinde birbirine yakın oranlarda olmalıdır.
- Okul dışı öğretime ilişkin kazanım sayıları öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağılmalıdır.
- Okul dışı öğrenmelerin içerik olarak nasıl gerçekleştirileceğine yönelik kazanımlara ayrıntılı açıklamalar ve yönergeler eklenmelidir.
- Okul dışı ev ödevleri tek amacı içermesinden ziyade proje ödevleri olarak sosyal bilimler disiplinine özgü çok sayıda beceriyi kazandıracak şekilde ayrıntılı açıklamalarla kurgulanmış bir formata dönüştürülmelidir.
- Okul dışı öğretim ortamlarına tarihi alan gezileri, BİT, çevre eğitimi, sanal müze gezisi, galeri ve kültür merkezleri ziyareti ve görüşme gibi çok sayıda etkinlik ve okul dışı öğretim ortamı dahil edilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, D., Kisiel, J., ve Storksdieck, M. (2006). Understanding Teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator*, 365-386.
- Falk, J. H., ve Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40(3), 211-218.
- Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42.
- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında "Okul dışı öğrenme"ye bakmak: Bize her yer sınıf, bize her yer öğrenme ortamı'. A. Şimşek, S. Kaymakçı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 43-74). Ankara: Pegem Akademi
- Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanım. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 4 Ocak 2019

- Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student Attitudes Toward and Recall of Outside Day: An Environmental Science Field Trip. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220-231.
- OCSSHG (2018). Ontario curriculum - social studies, history and geography. ontario ministry of education: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>. Erişim tarihi: 7 Ocak, 2019.
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20, 1-20.
- Öztürk, T., & Zayimoğlu Öztürk, F. (2013). Kadana (Ontario) sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 485-514.
- Şimşek, A., & Kaymakcı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek, S. Kaymakcı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-13). Ankara: Pegem Akademi
- Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. A. Şimşek, S. Kaymakcı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15-42). Ankara: Pegem Akademi
- Tuncel, G., & Akıncı, B. A. (2016). Kanada. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (2. Baskı, s. 303-304). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi Deneyimlerinden Yansıyan Görüşler

Doç. Dr. Kibar AKTIN

Sinop Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sinop/Türkiye

kibaraktin@sinop.edu.tr

Öz

Sosyal bilgiler eğitimi, geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasinin yerleşmesinde önemli bir rol oynayan bir disiplindir. Bu yaygın görüş, Türkiye dışında birçok ülkede okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin başlamasına ve yaygınlaştırılmasına neden olmuştur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimini okul öncesi kurumlarında yaptıkları uygulamalarla deneyimleyen okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve Türkiye’de erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin önemine ve uygulanabilirliğine dikkat çekmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla “Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi” dersini seçen otuz iki okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni uygulanmıştır. Öğretmen adayları ile yedi haftalık dersin teorik kısmı gerçekleştirilmiştir. Ardından her bir öğretmen adayı sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkili farklı yaş gruplarına (3-4/5-6 yaş) yönelik etkinlikler tasarlamıştır. Etkinlikler gözden geçirildikten sonra adaylar hazırladıkları etkinlikleri farklı anaokullarında uygulamışlardır. Etkinliklerin sonunda adayların uygulamaya yönelik görüşleri soru formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adayları soyut bir ders olarak düşündükleri sosyal bilgiler dersini, düşünülenin aksine okul öncesi eğitim programında mevcut kazanımlar, kavramlarla ve hayatla ilişkili bir ders olarak görmüşlerdir. Büyük yaş grubuna karşı (5-6 yaş), küçük yaş gruplarına yönelik (3-4 yaş) etkinliklerde zorlandıklarını. Fakat soyut olan bazı sosyal bilgiler kavramlarının çeşitli oyunlar, hikâyeler ve etkinliklerle somutlaştırılabilir olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitimi, Sosyal bilgiler eğitimi, Somut ve soyut kavramlar, Kazanımlar.

Opinions Reflected from Preschool Teacher Candidates’ Experience of Social Studies Education in Early Childhood

Associate Professor Kibar AKTIN

Sinop University/Faculty of Education/ Sinop/Turkey

kibaraktin@sinop.edu.tr

Abstract

Social studies education is a discipline that plays an important role in raising the citizens of the future and strengthening democracy. This widespread view has led to the initiation and expansion of social studies education in the preschool period in many countries other than Turkey. In this scope, the purpose of the present study is to reveal the opinions of those preschool teacher candidates who experience social studies education with the implementations they make in preschool institutions and to withdraw attention to the importance and feasibility of social studies education in early childhood in Turkey. In accordance with this purpose, thirty-two preschool teacher candidates who selected the “Social Studies Education in Early Childhood” course formed

the sample of the study based on convenience sampling. From among case study designs, the holistic single-case design was applied in the research. The theoretical part of the seven-week course was carried out with the teacher candidates. After that, each teacher candidate designed activities about social studies education towards different age groups (3 to 4/5 to 6 year-old). After the activities were reviewed, the candidates implemented the activities they planned in different kindergartens. In the end of the activities, the candidates' opinions about of the implementation were received through a questionnaire. The data obtained were analysed using the content analysis technique. According to the data analysis, the teacher candidates concluded that the social studies course, which they had perceived as an abstract course, was actually relevant both to the gains and concepts of the preschool curriculum and to life. They suggested that they had difficulty in the activities towards smaller age groups (3 to 4) compared to bigger age groups (5 to 6) but that some abstract social studies concepts can be concretised through various games, stories and activities.

Keywords: Preschool education, Social studies education, Concrete and abstract concepts, Gains.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun doğumundan altı yaşına kadar olan gelişim sürecini içeren bir kavramdır (Naylor ve Diem, 2001). Bu dönem çocukların günlük aktiviteleri ve oyunları ile meşgul olduğu, kendilerini çevreleyen dünyaya doğal olarak ilgi göstermeye başladıkları bir süreçtir. Çocuklar ilk defa evlerinin dışında akranlarının oluşturduğu bir topluluk içine katılır, onlarla arkadaş olur, birlikte öğrenir ve karar alma süreçlerine katılır (MHSSCF, 2018; NAEYC, 2009). Küçük çocukların aynı zamanda bu dönemde başkalarıyla etkileşime girdiklerinde önemli sorunları çözme, tartışma ve eleştirel düşünme kapasitelerinde gelişmeler olduğu (Mindes, 2015) “kendi özgün, bireysel varlığını fark” ettikleri, sosyalleşme ve toplumla iletişime geçme aşamasında bulundukları, toplumun beklentilerini “toplumun örf ve adetleri” ni öğrendikleri, kendini ve toplumu tanımaya ve anlamaya başladıkları görülür (Yıldız ve Akbaba, 2013, s. 1475). Küçük çocukların sınıflarında, okullarında ve daha geniş bir toplumda vatandaşlıkla ilgili deneyimleri şekillenir (Mardel ve Carpenter, 2012).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS [National Curriculum Standards for Social Studies], 2017) erken çocukluk yıllarında 3 yaşından başlayarak okul öncesi dönemde küçük çocukların sosyal bilgiler öğrenmesini destekleyen pedagojik uygulamaları destekler. Bu tür bir eğitim NCSS (2017) tarafından iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı zengin tematik üniteleri/öğrenme alanlarını içeren bir çalışma alanı olarak tanımlanır. Tanımında da görüldüğü gibi çok sayıda disiplini içeren sosyal bilgiler eğitimi okul öncesi dönemde beş farklı disiplin alanı (küresel eğitim, tarih, coğrafya, ekonomi ve güncel konuları) çatısı altında insan grupları ile ilgili bir içeriğe odaklanır (Alleman ve Brophy, 2003; Mindes, 2005; Mindes, 2015). Bu beş disiplin alanı çocuğun “ben”, “bana” ve “kendim” algıları ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuğun kendisi, ailesi, komşuları, toplum, devlet, millet, dünya ve evren ile ilgili olarak somut konuların da dâhil edildiği sekiz çevre farkındalığını kapsar (Naylor ve Diem, 2001, s.81). ABD sosyal bilgiler programlarında çocukların, hem yakın hem uzak çevreye yönelik bir ilgi ve anlayış geliştirebilmelerinde Mitchell’in eğitim yaklaşımının temel alındığını görülür. Yaklaşım program içeriğinde öğretmenin çocuklara doğrudan bilgiyi aktarmasından ziyade onların yakından uzağa ilkesi ile sarmal ya da genişleyen program tasarımı ile bilgiyi anlamasını sağlayacak deneyimlerle karşılaştırılmasını zorunlu kılmıştır (Seefeldt, Castle ve Folconer, 2015, s.3-4).

Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminde devletlerin standartları değişiklik gösterse de şu ortak temaları ele aldığı görülmektedir: (1) demokratik bir topluluğunun üyesi, (2) yer ve mekân ilişkileri, (3) aile ve kişilik özelliklerinde benzerlikler ve farklılıklar, (4) çocukların yaşamlarıyla ilgili olarak temel ekonomik ilkeler ve (5) çeşitlilik gösteren bir toplumda kendi kültürünü ve diğer kültürleri takdir

etme (Gronlund 2006'dan Aktaran Epstein, 2014, s.78). Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların bu kavramları anlamaya başlamasına yardımcı olur, böylece fikirleri daha sonra okula ve nihayetinde daha büyük bir topluma genelleşebilirler (Epstein, 2014, s.78). Çocuklar bu şekilde sosyal bilgilerin konularıyla tanışır ve temel vatandaşlık becerilerini edinmeye başlar (MHSCF, 2018; Mindes, 2015; NAEYC, 2009). Sosyal bilgiler eğitimi ile küçük çocuklar için, sonraki yıllara ilişkin daha karmaşık nitelikteki davranış, beceri, “sezgisel fikirleri ve ilgileri geliştirmeye” yönelik bir anlayış geliştirmekle birlikte çocukların yaşamlarının ilk altı yılında zengin çevresel olanaklarla destekleyici sosyal duygusal gelişimlerini ve temel vatandaşlık becerilerini geliştirici (Mindes, 2015) bir eğitimi sunulmuş olunur. Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimi bu bağlamda vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülür (HSSFCPS, 2017; MHSCF, 2018; NCESKSS, 2010). Sosyal bilgiler şu anda ve tarihsel olarak, toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir alandır.

Erken çocukluk gelişim aşamasında oldukça önemli kazanımları olan sosyal bilgiler eğitimi Türkiye’de henüz okul öncesi eğitimi programında tanımlanmış olarak yer almayan bir disiplindir. Aktın (2014), Coşkun Keskin (2015), Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan (2015), Aktın ve Dilek (2014) ve Güldalı Uçuş (2017) çalışmalarında Türkiye’de okul öncesi programlarında açıkça ifade edilen veya vurgulanan bir sosyal bilgiler eğitiminden bahsedilmediğini belirtmişlerdir. Fakat araştırmacılar aynı zamanda Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) sosyal bilgiler disipline ilişkin çok sayıda kazanımla karşılaşmanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir (Aktın, 2014; Aktın, 2017). Aktın (2014), Coşkun Keskin (2015), Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan (2015), Aktın ve Dilek (2014) okul öncesi eğitim programının kazanımlarını incelediklerinde ettiklerinde bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanları ile ilgili kazanımların sosyal bilgiler eğitimine elverişli olduğunu vurgulamışlardır. Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2013, s. 14).

Yapılan çok sayıda araştırmada okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin önemi ve gerekliliğini de ortaya koymuştur (Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015; Aktın ve Dilek, 2014; Coşkun Keskin, 2016; Güldalı Uçuş, 2017; Güler ve Tuğrul, 2007). Sosyal bilgiler eğitimi içeren sosyo-kültürel etkinliklerle (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015; Bulut ve Sarıçam, 2016; Coşkun Keskin ve Kırtel, 2012; Coşkun Keskin, 2016; Coşkun Keskin ve Daysal Ersoy, 2012; Coşkun Keskin ve Kırtel, 2016; Önder ve Unutkan Polat, 2007; Polat ve Önder, 2006; Polat, 2007; Şentuna, 2011); tarihsel düşünme becerilerin geliştirici etkinliklerle (Aktın, 2014; Aktın ve Dilek, 2016; Aktın, 2017; Er, 2008; Kol, 2012; Kurtuluş, 1999; Yılmaz, 2005; Zembat ve ark. ve Tunçeli, 2014; Zembat, Özdemir-Beceren, Şengül, ve Ünsal, 2013) ve coğrafi düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerle (Adak, 2011; Adak Özdemir, 2011; Can Yasar, İnal, Uyanık ve Yazıcı, 2012; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014; Yılmaz, 2005; Tarman, 2017; Tıgıcı, 2003) sosyal bilgiler eğitiminin okul öncesi dönemde gerçekleştirilebilir olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan Kostelnik, Sodelman ve Whiren (2011) “erken çocuklukta sosyal alan gelişiminin (sosyal beceri-davranış ya da genel anlamda sosyal yeterlik) sosyal bilgiler dersleriyle” olabileceğine dikkat çekmiştir (Akt. Güldalı Uçuş ve Demirbaş, 2017, s. 1098). Güldalı Uçuş (2017) Türkiye’de “Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi uygulamaya ilişkin erken çocukluk sosyal bilgiler yeterlikleri ve becerilerinin tanımlanması, konuya ilişkin öğretmen yeterliklerinin artırılıp güçlendirilmesi, uygulama ilişkin deneysel çalışmaların ve eğitim modüllerinin artırılması” önerilerinde bulunmuştur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimi okul öncesi kurumlarında yaptıkları uygulamalarla deneyimleyen okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve Türkiye’de erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin önemine ve uygulanabilirliğine dikkat çekmektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmen adayları, okul öncesi sınıflarında uyguladıkları sosyal bilgiler eğitimi

nasıl değerlendirmektedir?

- Öğretmen adaylarına göre okul öncesi eğitimi ile sosyal bilgiler eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında söz konusu durumlar bireyler, gruplar, kurumlar, programlar, mahalleler ve devletler olabilir (Patton, 2014). Bu çalışmanın durumunu Türkiye’de okul öncesi eğitiminde yer almayan sosyal bilgiler eğitimi oluşturmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi farklı yaş gruplarında sosyal bilgiler eğitimine yönelik yapılacak etkinliklerle bu yeni eğitimin uygulanma sürecine yönelik durumu katılımcı görüşleriyle ortaya koymak esas alınmıştır. Dolayısıyla bütüncül çoklu durum deseni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak değerlendirilecek farklı yaş gruplarıyla ilgili bir durum söz konusudur. “Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp” sonrasında “birbirleriyle” karşılaştırılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 291).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla araştırmacı tarafından yürütülen “Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi” seçmeli dersini seçen 32 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacının bu örnekleme tercih etme sebebi Türkiye’de erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin uygulanmıyor olması ve özellikle seçmeli dersin bağlamına uygun olduğunun düşünülmesidir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının çalışmasına pratiklik ve hız kazandırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş soru formu ve katılımcı gözlemci notlarıdır.

Soru formu: Bu form ile elde edilen veriler, yazışma tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu teknikte soru formu dışında mektup, anket ve yazılı testler en çok tercih edilen diğer araçları oluşturmaktadır (Karasar, 2007, s. 175). Sorular erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin uygulanabilirliğini tespit etmeye yönelik oluşturulmuştur. Formda yer alan sorular:

- 1) Sosyal bilgiler eğitiminde hangi disipline ve kaç yaş grubuna yönelik etkinlik hazırladınız?
- 2) Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili etkinliğinizi uygularken zorlandınız mı? Cevabınız olumlu ya da olumsuzda olsa nedenini açıklayınız.
- 3) Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin okul öncesi eğitimi ile farklılaşan ve benzeşen yönlerini açıklayınız?

Katılımcı Gözlemci Notları: Gözlemcinin, araştırma sürecine katılımı derecesi değişkenlik göstermiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda tam bir katılımcı gözlemci olarak yer aldığı gibi sadece izleyici olarak da ortamdan tamamen ayrı bir noktada durmak gibi bir rolde üstlenmiştir (Patton, 2014). Gözlemci katılımcıların etkinliklerini gerçekleştirme süreçlerini, öğrenci ile karşılıklı etkileşimlerini gözlemleyerek kayıt altına almıştır. Katılımcı gözlemdeki veri “tek başına mülakat yoluyla elde edilen bilgilerin kullanılmasıyla asla mümkün olmayan bir şekilde, değerlendirme çalışması yapan

araştırmacının uygulanan programı veya işlemi anlamasını sağlar” Gözlemsel veri okuyucuyu araştırmacının yapıldığı ortama götürmektedir (Patton, 2014, s. 21-22).

Verilerin Toplanması

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimine yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bu tür bir eğitimi okul öncesi kurumlarında gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla, 2018-2019 akademik yılından itibaren fakülte-okul işbirliği kapsamında Sinop’taki bir üniversite ile 7 okul öncesi kurum arasında yürütülen çalışmalara dayanmaktadır. Araştırma Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi seçmeli dersini tercih eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hazırlık aşaması yedi haftada iki ders saati üzerinden toplam 14 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. İlk beş hafta araştırmacı tarafından sırası ile öğretmen adaylarına erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin amacı, kapsamı, öğretim yaklaşımları, her bir sosyal bilgiler disiplinine ait kazanımlar ve kavramlara ilişkin teorik sunum yapılmış ve öğretmen adaylarına bu konuları kapsayacak biçimde örnek etkinlikler sunulmuştur. Son iki hafta öğretmen adaylarına erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimine yönelik belirlenen kazanımlar (tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi) kapsamında uygulama okullarındaki yaş gruplarına göre etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinliklerin coğrafya eğitimi kapsamında mekan-konum farkındalığı, güneş, ay, dünya, gece-gündüz oluşumu, gökkuşağının oluşumu, mevsimlerin oluşumu, yağışlar vb. durumları içeren etkinlikler; tarih eğitiminde zaman değişim ve süreklilik kavramlarını içeren çocukların geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarını ayırt etmesinde tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler; ekonomi eğitiminde küçük çocukların her gün karşı karşıya kaldıkları ekonomik kavramları (ihtiyaç, istek, alışveriş, üretim, tüketim, dağıtım, karar verme, az, fazla, para, meslek vb.) soyut olarak muhakeme edemeseler de farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler; vatandaşlık eğitimi kapsamında sorumluluklar, haklar, çocuk hakları, önemli gün ve haftaları kültürel mirası tanınmasında kapsayıcı olması istenmiştir.

Adayların ders saati dışında hazırladıkları etkinlikler ders saatinde okul öncesi eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile birlikte gözden geçirilmiş ve önerilerle adaylara rehberlik edilmiştir. Geri bildirim sonucunda adaylar etkinlikleri uygulamaya hazır hale getirmiştir. Bu süreçte araştırmacı katılımcı gözlemci olarak bu 32 çalışmanın farklı yaş gruplarını ve farklı sosyal bilgiler disiplinini içerecek şekilde onunda yer almıştır. Gözlenen derslerde en fazla etkinlik tarih ve coğrafyada olduğu için her yaş grubunda etkinlikler birer kez olmak üzere üç kez gözlenmiş, diğer disiplinlerde ise iki kez katılımcı gözlem olarak yer alınmıştır.

Araştırma başlangıcında okullarla görüşmeler yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. 2017-2018 öğretim yılında çalışma ile ilgili (var ise) eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi amacıyla 10 öğretmen adayı ile ön pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmada öncesinde belirlenen kazanımlar ve kavramlar çerçevesinde farklı yaş gruplarında gerçekleştirilen etkinlikler gözden geçirilmiştir ve sınıf içi katılımcı gözlemci notları göz önünde bulunarak yeni yapılacak etkinliklerin düzeyini belirlemede referans çerçevesi oluşturmuştur. Örneğin Atatürk’ün öyküleştirilerek anlatıldığı dört yaş grubunda çocukların dikkatleri dağılınca aynı etkinlik sonrasında resimli hikâye kartları ile gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmiştir. Aynı etkinlik sırasında sorusunda çocuklara yöneltilen soruların düzeyi sınıfın bilişsel seviyesi göz önünde bulundurularak tekrar basitleştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Etkinlikleri uygulayacak öğretmen adaylarının dolayısıyla çocukların bilişsel, sosyal ve psikomotor becerilerini bilmemelerinin ve aralarında duygusal bir bağ olmamasının sonuçlarını olumsuz etkileyeceği görüldüğünde asıl uygulamada öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerini, yedi hafta boyunca staj yaptıkları uygulama okullarında (3-4/5-6 yaş) yapmaları sağlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların uygulamalarını gerçekleştirdikleri yaş grupları ve sosyal bilgiler disiplinlerine göre dağılımı

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Yaş Grubu			Toplam
	36-48 n	49-60 n	61-66 n	
Tarih	A23, A24, A29,	A7, A6, A18,	A4, A19, A32	9
Coğrafya	A9, A10, A21,	A3, A5, A14,	A15, A10, A28, A13, A22	11
Vatandaşlık	A25	A1, A17, A26,	A16, A11, A8	7
Ekonomi	A2	A30	A20, A31, A12	5
Toplamı	8	10	14	32

*Öğretmen Adayı: A

Tablo 1’de görüldüğü gibi 32 katılımcı Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili etkinliklerini okul öncesi sınıflarında üç farklı yaş grubunda (36-48 ay, 49-60 ay ve 61-66 ay) gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikler sosyal bilgiler disiplinlerinden (tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi) ağırlıklı olarak coğrafya ve tarih eğitimi ile ilgilidir. Bu iki disipline ilişkin en fazla etkinlik tabloda görüldüğü gibi büyük yaş grubunda (61-66 aylık) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adayları kazanımlar çerçevesinde Türkçe dil etkinliği, sanat etkinliği, oyun etkinliği ve bir alan gezisini içeren doksan farklı etkinlik gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinliklerden birkaçına ait fotoğrafları Fotoğraf 1’de görebilirsiniz.



Fotoğraf 1. Etkinlik örnekleri

Verilerin Analizi

Etkinliklerin sonunda adayların uygulamaya yönelik görüşleri soru formuyla elde edilmiştir. Bu formdan elde edilen veriler basit istatistiki analizler ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan her soru formu için her öğretmen adayına bir kod adı verilmiştir. Öğretmen adayları (Aday 1 için A1) A1, A2, A3...A32 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının kapalı uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel olarak basit frekans tablosu oluşturularak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada veriler araştırmacı ve uzman bir alan eğitimcisi tarafından tümevarımcı analizle birbirilerinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlamanın güvenilirliği kendi içerisinde üç aşamada verilerin üçte biri, ikisi ve tamamı olacak şekilde her seferinde baştan gözden geçirilerek karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Bu işlemde aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığına bakılmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı yapılan kodlama sonuçlarının karşılaştırılması ile “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan durumlar tartışılmış ve uzlaşılabilen kodlarda tekrar gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın kodlama güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (2016, s. 64) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlik yüzdesi birinci aşamada % 70, ikinci aşamada % 86 ve üçüncü % 95 düzeyinde olmuştur (Miles ve Huberman, 2016, s. 64).

İkinci aşamada verileri genel düzeyde açıklayabilen ve aralarında anlamlı ilişki bulunan kodlar belirli temalarla bir araya getirilmiştir.

Örneğin “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik 36-48 aylık yaş grubuna ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcı görüşüne örnek; “Çünkü bu alandaki kavramlar küçük yaş grubu çocukları için çok soyut kalmaktadır. Bunları öğretirken sıkıldıklarını ve biraz anlamakta zorluk çektiklerini gözlemledim” (A25) (Kod: Soyut)

“Ekonomi eğitimi bu dönem çocukların çok iç içe olduğu bir konu değil. Çocuklara bazı kavramları açıklamakta zorlandığım noktalar oldu” (ÖA2), (Kod: Açıklamada zorlanma)

Görüşme sonuçlarında öne çıkan anlamakta soyut, açıklamada zorlanma kodları arasındaki ilişki doğrultusunda katılımcıların “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik ifadeleri soyut temasıyla ilişkilendirilmiştir.

Üçüncü aşamada kod ve tema analizi sonucu ile oluşturulan tablolar ve katılımcı görüşleri ilk elden okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır (Bkz. Tablo 4-5-6). Araştırmadan elde edilen sonuçlara nasıl varıldığı açıkça ortaya konmaya çalışılmış ve kanıtlar okuyucunun görebileceği şekilde sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve tanımlanarak araştırma sonuçlarının güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dördüncü aşamada ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak belirlenen temalar ve kodlar çerçevesinde veriler neden sonuç ilişkisi içerisinde irdelenmiş ve verilerden birtakım yorumlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. “Durum çalışmalarında bir fenomenin değişik yönlerini aydınlatmak için verilerin farklı türleri bir araya getirilebilir. Gözlemler ile mülakatları karşılaştırma gibi” (Patton, 2014, s. 559). Bu çalışmada da yazılı soru formu ve katılımcı gözlemci notlarından elde edilen farklı tür veriler birbiriyle karşılaştırılarak bulguların tutarlığı artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında alt problemlere uygun olarak katılımcı görüşlerini içeren bulgulara yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Katılımcılar, okul öncesi sınıflarında uyguladıkları sosyal bilgiler eğitimi nasıl değerlendirmektedir?” şeklindedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 2-3-4-5-6’da sunulmaktadır.

Tablo 2. “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili etkinliğinizi uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Yaş Grubu						
	36-48		49-60			61-66	
	Zorlandım n	Biraz Zorlandım n	Zorlanmadım n	Zorlanmadım n	Biraz Zorlandım n	Zorlanmadım n	Zorlandım n
Tarih	A23, A24,		A29,	A6, A18,	A7	A19, A4, A32	-
Coğrafya		A9, A10	A21,	A14, A3, A5,	-	A15, A10, A28, A13, A22	-
Vatandaşlık	A25	-		A17, A26	A1	A16, A11, A8	-
Ekonomi	A2	-		A30	-	A20, A31, A12	-
Toplam	4	2	2	8	2	14	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi farklı yaş gruplarında sosyal bilgiler eğitimine yönelik etkinlik uygulayan katılımcılardan 36-48 ay yaş grubunda sekiz katılımcıdan dört kişinin zorlandığı, iki kişinin biraz zorlandığı ve yalnızca iki kişinin zorlanmadığı yönünde görüşlere rastlanmıştır. 49-60 ay yaş grubunda gerçekleştirilen etkinliklerde sekiz katılımcıdan sadece iki kişinin biraz zorlandığını ifade eden olumsuz görüşlere rastlanmıştır. 61-66 aylık yaş grubunda bu yönde olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıya rastlanmamıştır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda dört temel disiplin çerçevesinde (tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi) gerçekleştirilen sosyal bilgiler eğitiminde genel olarak küçük yaş gruplarında zorluklar yaşandığı, bu zorluğun yaş seviyesi arttıkça azaldığı ve beş yaş üstü çocuklarda hiç zorluk yaşanmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 3. “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik 36-48 aylık yaş grubuna ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcı görüşleri

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Temalar		İlgilerini Çekmiyor
	Soyut Kavramlar	Dikkatleri Dağılıyor	
	f	f	f
Tarih	A23, A24,	A23, A24,	
Coğrafya	A9, A10	A9, A10	
Vatandaşlık	A25	A25	A25
Ekonomi	A2		A2
Toplam	6	5	2

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılar 36-48 aylık yaş grubuna ilişkin yaptıkları etkinliklerde olumsuz görüşlerini öğrettikleri kavramların soyut olması (f=6), çocukların dikkatlerinin çabuk dağılması (f=5), konuların çocukların ilgilerini çekmemesi (f=2) ve kendi deneyim eksiklikleriyle (f=2) ilişkilendirmişlerdir.

Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıların örnek ifadeleri;

“36-48 aylık Vatandaşlık Eğitimi. Bu derste sosyal bilgiler alanında vatandaşlıkla ilgili konuların küçük yaş grubu çocuklara nasıl anlatılması gerektiğini örneklerle, etkinlikler yoluyla öğrendim. Fakat uygulamada anlatmanın çok kolay bir şey olmadığını da gördüm. Çünkü bu alandaki kavramlar küçük yaş grubu çocukları için çok soyut kalmaktadır. Bunları öğretirken sıkıldıklarını ve biraz anlamakta zorluk çektiklerini gözlemledim. Somutlaştırmaya çalıştım. Başka açıdan bakacak olursak bu kavramların çocukların küçük yaştan itibaren öğrenmesi onların yararına olacaktır. Önemli olan bunları aktarırken daha somut şekilde anlatabilmektir. Erken çocukluk döneminde bu dersin önemi büyüktür bana göre ama dediğim gibi daha somut bir şekilde aktarabilmeyi öğretmek gereklidir” (A25).

“Ekonomi 36-48 ay eğitimi ile ilgili disiplini içeren bir etkinlik hazırladım. Ekonomi eğitimi bu dönem çocukların çok iç içe olduğu bir konu değil. Çocuklara bazı kavramları açıklamakta zorlandığım noktalar oldu. Neden mesleklerimiz olduğu sorulduğunda çocukların çoğu açıklamakta kararsızdı” (A2).

“Coğrafya 36-48 ay öğretimi (Gece gündüz etkinliği, bununla ilgili drama, kavanozdaki böcekler, mekânda konum ile ilgili okuma yazmaya hazırlık etkinliği yaptırmıştım. Biraz zorlandım. Çünkü yaş grubum küçüktü. Dikkatleri hemen dağılıyordu. Bu anlamda biraz zorlandım. Kavramları farklı etkinlikler yoluyla verebileceğimi gördüm” (A9).

“Coğrafya eğitimi 36-48 ay. Evet zorlandım. 3 yaş grubunda staj yaptığım için coğrafya eğitimi konusunda biraz zorluk çektim. Dikkatleri çabuk dağıldı” (A10).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar sosyal bilgiler eğitiminde zorlanma sebeplerini yaş grubunun küçük olmasıyla doğrudan ilişkilendirmişlerdir. Bu temel neden çerçevesinde verilmek istenen kavramların küçük yaş grubu için soyut kaldığına dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla etkinlik sürecinde çocukların zorlandıklarına, çabuk sıkıldıklarına ve dikkatlerinin dağıldıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Katılımcı gözlemci notlarında küçük yaş gruplarında çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu dolayısıyla katılımcının konuşmasının uzadığı, ses tonunu iyi kullanmadığı ve çocukların seviyesine uygun olmayan (her çocuk için geçerli değil), ve uzun süren etkinliklerde dikkatlerinin çabuk

dağıldığı etkinliklerle ilgilenmedikleri ve bununla ilişkili olarak uygulayıcıların sınıf hâkimiyetini kurmada ve çocukların dikkatlerini tekrar toparlamada zorlandığı gözlenmiştir.

Tablo 4. “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik 36-48 aylık yaş grubuna ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcı görüşleri

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Seviyeye Uygunlaştırma f	Çok Fazla Duyu Organına Hitap Etme f	Eğlendirerek Öğretme f	İyi Planlanmış Etkinlikler f
Coğrafya	A21		A21	A21
Tarih	A29	A29	A29	A29
Toplam	2	1	2	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi olumlu yönde görüş bildiren katılımcılar etkinliklerinin seviyeye uygun, iyi planlanmış olması (f=2), eğlendirerek öğretmeyi (f=2) içermesi ve çok fazla duyu organına hitap etmesi (f=1) nedeniyle başarıyla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı gözlemci notlarında benzer görüşlere rastlanmıştır. Katılımcıların etkinlik sırasında ses tonunu iyi kullandığı, çocukların dikkatlerinin dağıldığı noktalarda küçük oyunlarla grup hâkimiyetini tekrar sağladıkları gözlenmiştir.

Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların örnek ifadeleri;

“Tarih eğitiminde mesela zaman gibi soyut kavramları çocuklara en iyi nasıl kavratılabileceğimi öğrendim. Bu tür soyut kavramları çalışırken ne kadar fazla duyuya hitap edersem o kadar fazla kalıcı öğrenmeyi sağlayabileceğimi öğrendim. Aslında sıkıcı olduğunu düşündüğümüz konuların iyi planlanmış etkinliklerle gayet eğlenceli bir şekilde öğretimini yapılabileceğini öğrendim. Ben erken çocukluk dönemindeki bireylerin tarih ve sosyal bilgiler konularını öğrenebileceklerini ve öğrenmeleri gerektiğini fark ettim” (A29) .

“Küçük yaş grubunda yapmış olduğum coğrafya eğitimi[nin] çocuklara nasıl eğlenceli ve yaşlarına indirgeyerek farklılaştırılabileceğini deneyimleyerek fark ettim. Zorluk çekmedim. Eğlenirken öğrenmek bu olsa gerek sanırım benim için eğlenceli bir deneyim süreciydi” (A21).

Katılımcı görüşleri ve gözlemci notları değerlendirildiğinde küçük yaş gruplarının hazırlanan etkinliklere katılım oranlarının düşük olması; bu yaş grubu çocuklarının dikkatlerinin çabuk dağılması; onlara sunulan kavramların soyut kalması; etkinliklerle somutlaştırılamaması ve öğretmenin bu yaş grubuna yaklaşım konusunda tecrübe eksikliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Etkinliği başarıyla gerçekleştiren katılımcıların sözel uyarıcıları iyi kullanması, dikkati odaklaştırması, etkinliklerin iyi planlanmış ve eğlenceli olmasının sosyal bilgiler eğitiminin başarıyla gerçekleştirilmesini sağladığı ileri sürülebilir.

Tablo 5. “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik 49-60 aylık yaş grubuna ilişkin olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcı görüşleri

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Olumlu Görüşler				
	Temalar				
	Okul Öncesi Programla Bütünleşik	Günlük Yaşamla İç	Etkinliklerle Somutlaştırma	Seviyeye Uyarılama	
	f	f	f	f	
Tarih			A6	A6	
Coğrafya		A3, A14	A14		

Vatandaşlık	A5, A17, A26, A18	A26	A26	
Ekonomi	A30		A30	A30
Toplam	5	3	4	2

Olumsuz Görüşler

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Deneyim Yetersizliği
Vatandaşlık	A1
Tarih	A7
Toplam	2

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcılar 49-60 yaş grubuna ilişkin yaptıkları sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleştirilebilirliğine ilişkin olumlu görüşlerini bu tür bir eğitimin ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim programıyla uyumlu (f=5) ve etkinliklerle somutlaştırılabilir (f=4) olmasıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte günlük yaşamla ilişkili (f=3) ve öğrenci seviyesine uyarlanabilir (f=2) olması yönünde de olumlu görüşlere rastlanmıştır. Olumsuz yönde görüş bildiren katılımcılar bu tür bir eğitimi gerçekleştirememeye nedenlerini deneyim yetersizlikleri ile açıklamışlardır. Katılımcı gözlemci notları dikkatleri dağılan çocukların etkinliğe katılımlarını sağlamada uygulayıcıların zorlandıkları yönünde olmuştur.

Etkinliklerin gerçekleştirilebilirliğine yönelik olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların örnek ifadeleri;

“Ekonomi konusu ile ilgili etkinlik hazırlamıştım. Etkinliği uygularken zorlanmadım. Zaten programımızla bütünleşik olduğu için kolaylıkla etkinlik hazırladım ve uyguladım” (A5).

“Coğrafya 48-60 ay eğitimini içeren bir etkinlik hazırladım. Etkinlikleri uygularken zorlanmadım. Çocukların çevresinde sıkça gördüğü olaylar olduğu için” (A3).

“Pratikte sınıfımda zorlanmadan uyguladım. Dersimin içeriği somut ve yaşamla iç içe” (A14).

Tarih 48-60ay ile ilgili etkinlikler planlamıştım. Etkinlikleri uygularken zorlanmadım. Verecek olduğumuz kavramlar soyut kavramlardı. Bunları yaş grupları ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurup somutlaştırarak ve ilgi çekici materyaller, videolar ile sunduğumda çocukların dikkatini çekmeyi başardım. Gün boyu keyifli etkinlikler yaptık (A6).

Etkinliklerin gerçekleştirilebilirliğine yönelik olumsuz yönde görüş bildiren katılımcıların örnek ifadeleri;

“23 Nisan M. Kemal Atatürk etkinliği kapsamında tarih eğitimine yönelik bir etkinlik düzenledim. İlk kez etkinlik yaptırmam sebebiyle biraz zorlandım. Lakin müzik etkinliğinden keyif aldılar (A7).

“Vatandaşlık eğitimine yönelik etkinlik hazırlamıştım. Vatan, ulus, bayrağımız, farklı ülkeler ve kültürleri, seçim, oy kullanma gibi temel vatandaşlık hakkımız ve sorumluluğumuz hakkında etkinlikler hazırladım ve çocuklarla uyguladık. Sınıf hâkimiyetinde zorlandım. Bu konuda tecrübem yoktu. Bu yüzden zorlandım” (A1).

Yukarıdaki ifadelerden katılımcıların, sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili 49-60 ay yaş grubuna etkinlik hazırlamada ve uygulamada deneyim yetersizliği dışında çok zorlanmadıkları ileri sürülebilir. Katılımcılar bu tür bir eğitimin okul öncesi programıyla bütünleşik olması, çocuğun çevresiyle ilişkili olması ve somutlaştırılabilir olması nedeniyle başarıyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. “Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili hazırladığınız etkinliği uygularken zorlandınız mı?” sorusuna yönelik 61-66 aylık yaş grubuna ilişkin katılımcı görüşleri

Olumlu Görüşler

Sosyal Bilgiler Disiplinleri	Temalar						
	Progr am	Seviye	Etkinlik lerle	A ktif Katılım	İl gi Çekici	Ger çek Yaşamla İlişkili	
Tarih	A32, A19	A32	A19, A32, A4	A3, 2, A4			
Coğrafya	A15, A22, A28	A22	A15		13	A28	
Vatandaşlık	A8, A17, A11,	A11	A17	A8, A17	11		
Ekonomi	A20, A31	A20		A3, 1	12	A31	
Toplam	10	4	5	5	3	2	
Olumsuz Görüşler							
Görüş Yok							

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların 60-66 yaş grubuna uyguladıkları etkinliklerde sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleştirilebilirliğine ilişkin olumsuz görüşlerine rastlanmamıştır. Katılımcılar olumlu görüşlerini bu tür bir eğitimin okul öncesi program kazanımlarıyla benzer olmasına, soyut kazanımların da etkinliklerle somutlaştırılabilir olmasına ve çocukların etkinliklere aktif katılımıyla, konuların ilgi çekici ve gerçek yaşamla ilişkili olması ile açıkladıkları görülmüştür. Katılımcı gözlemci notları büyük yaş gruplarının küçük yaş grubuna göre dikkat sürelerinin daha uzun olduğu, uygulayıcıların yönergelerini daha çabuk algıladıkları ve etkinliklere katılmada daha istekli ve girişken oldukları, motor becerilerinin ve bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve tüm bu olumlu durumların katılımcıların etkinliklerini başarıyla uygulamasına uygun zemin hazırladığı yönündedir. Tüm bu gelişmiş beceriler, katılımcıların uygulamalarında başarıyı arttıran faktörler olarak da ileri sürülebilir.

Etkinliklerin gerçekleştirilebilirliğine yönelik olumlu yönde görüş bildiren katılımcıların örnek ifadeleri;

“Ekonomi eğitimi ile ilgili etkinlik hazırlamıştım. Kazanım ve göstergelerimizle benzer. Etkinlik hazırlamak kolay oldu. Çocuklar etkinliklere eğlenerek katıldı” (A31).

“Ekonomi eğitimi ile ilgili etkinlikler hazırladım. Etkinliği uygularken çok fazla zorlanmadım. Çocukların ilgisini çekiyor böyle konular” (A12).

“Coğrafya eğitimi ders programıyla uyumlu zaten. Çocuğa görelilik ilkesini ele alarak çocuklara öğretemeyeceğimiz hiçbir şey yoktur” (A22).

“Coğrafya planı hazırladım. Hayır zorlanmadım. Çünkü coğrafya çocukların ilgisini çeken bir disiplin alanı. Çocuklar gerek “çamur yapalım” etkinliğinde gerek “kroki hazırlama” etkinliğinde dikkatli bir şekilde dinlediler. Etkinliklere aktif katılım sağladılar” (A13).

“Vatandaşlık disiplini ile ilgili etkinlik hazırladım. Etkinliği uygularken zorlanmadım. Zaten okul öncesi programı ile benzerlikleri çok. Kazanımlarımız, öğretmek istediğimiz konular aynı. Çocuklar etkinliklere aktif katıldılar” (A8).

“Vatandaşlık eğitimi ile ilgili etkinlik planları hazırlayıp uyguladım. Zorlanmadım. Çünkü kazanımlar programa uygun. Hazırlamış olduğum etkinlikler çocukların ilgisini oldukça çekti. Dikkatlerinin dağılmasını engelledi. Zorlanmamamda yaş gruplarının büyük olmasının da etkili olduğunu düşünüyorum” (A11).

“Vatandaşlık Eğitimi. Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında farklı kültürlere yönelik etkinlik yaptım. Çocuğa farklı kültürlerin varlığını tanımayı ve farklı kültürlere saygılı olmayı, insanlarla etkileşime geçebilmeyi sağlamayı öğretmeye yönelik etkinlikler yaptım. Zaten farklı kültürlere saygı programın kazanımların da da var. Uygulamam somut örneklerle çocuklar için eğlenceli bir etkinlik olarak geçti” (A17).

“Tarih eğitimini içeren bir etkinlik hazırlamıştım. Zorlanmadım hayır. Çünkü etkinliği hikâye halinde anlatmıştım. Çocuklarla eğlendim ilk etkinliğimde. Diğer etkinliğimde basit düzeyde kronolojik sıralamaydı. Onda da herhangi bir zorlukla ile karşılaşmadım” (A4).

Katılımcılar görüşlerinde 60-66 yaş grubunda sosyal bilgiler disiplinlerini içeren etkinliklerini başarıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar uyguladıkları etkinliklerin çocukların ilgisini çektiğini, dersin somut olduğunu ve etkinliğin başarılı olmasında ve zorlanmamalarında yaş gruplarının büyük olmasının da etkili olduğunu ve söz konusu kazanımların, okul öncesi ile aynı olduğunu belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarına göre okul öncesi eğitimi ile sosyal bilgiler eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklindedir. Buna ilişkin bulgular Tablo 7 ve 8’de sunulmaktadır.

Tablo 7. “Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin okul öncesi eğitimi ile farklılaşan yönleri nedir” sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Katılımcılar n	Görüş sıklığı f	Toplam
Soyut kavramlar		A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9, A11, A12, A13, A24, A25	12
Kavramlar kapsamlı ve çok yönlü		A6, A7, A20, A22, A23, A26, A28, A30, A31	9
Çok disiplinli	26	A2, A16, A21, A22, A30, A28,	6
Vatandaş yetiştirme programı		A16, A19, A22, A26, A29,	5
Aktarımı sistematik		A2, A21, A22	3
Anlatım dili farklı		A4	1
Toplam	26		36

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilgili soruya 32 katılımcıdan 26 katılımcının her iki programın farklı yönlerine ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşlerde katılımcılar özellikle farklılığı sosyal bilgiler kavramlarının soyut (f=12), içeriğinin kapsamlı ve çok yönlü olmasına (f=9), çok sayıda disiplini içermesine (f=6), vatandaş yetiştirme programı olmasına (f=5), aktarımının özellikli ve sistematik olmasına (f=3) dikkat çekmişler ve soyut kavramların somut olarak aktarılması (f=3) gerektiğine dair açıklamalarda da bulunmuşlardır.

Farklılığı ifade eden görüşlerden örnekler;

“Okul Öncesi Eğitim Programında konu yoktur. Erken çocuklukta tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde biraz daha konular var” (A10).

“Farklı yönleri var. Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi içerisinde birçok disiplini barındıran bir derstir. Çocuğa erken yaşlarda verilen sosyal bilgiler eğitiminin iyi bir vatandaş ve yurttaş olması, topluma kolay uyum sağlama bilmesi, kendini özgün ve doğru yollarla ifade

edebilmesi, içerisinde yaşadığı coğrafyayı ve tarihi bilmesi açısından okul öncesi eğitimden farklı bir fayda sağlar” (A16).

“Farklı Tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde verilen kavramlar kapsamlı ve çok yönlü. Daha çok soyut kavramlar olduğu için de okul öncesinde bu kavramların verilebilmesi için somutlaştırılması gerekiyor. Oyun yolu ile etkinlikler planlandığı zaman çocuklarında ilgisini çekiyor. Ve soyut kavramlar bile düşünülenin aksine kolay öğreniliyor” (A6).

“Okulöncesinde belli kavramlar ve sözcükler üzerinde kısıtlıyız ama bu derste öğrendiğim sosyal bilgiler derslerinden de yararlanabiliriz. Kazanım ve Göstergelerimizle paralel şekilde yürüyor” (A31).

“Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamlı bir ders. Amaçları farklı en etkili bir vatandaş, birey nasıl yetiştirilir, bir topluluğun üyesi olduğu ve en önemlisi çevre farkındalığı nasıl kazandırılır onu öğretmekte. Farklı etkinlikler çocukların yaratıcılıklarının nasıl geliştirildiğini yaparak yaşayarak en uygun öğrenme ortamları nasıl olur onu öğretmekte” (A26).

“Sosyal bilgiler eğitimi neyi nasıl vermemiz gerektiğini ne dozda vermemiz gerektiğini hangi noktaların önemli olduğu gibi birçok durum söz konusu ve bunları bir okul öncesi eğitim çerçevesinde alıp uygulamaya dökmek etkili ve en iyi öğrenmelerden biri” (A21).

“Tarih ve sosyal bilgiler eğitiminin Okul Öncesi programı ile birçok yönden benzeşen yönleri var. Farklılaşana yönler var mı? Aslında çocukların seviyesinde anlatıldığında yok. Ama savaşı anlatırken düşmana ‘kötü niyetli insanlar’ dersek çocuk anlayabiliyor. Diğer türlü anlatımda ve yaklaşımdan kaynaklı farklılaşma olacağını düşünüyorum” (A4).

“Sosyal bilgiler kendisi içinde geniş bir alana yayılmıştır. Coğrafya, tarih, ekonomi, vatandaşlık olarak bölümlere ayrılmış. Okul öncesi eğitimde bu alanlara yönelik eğitimler direk olarak da, dolaylı olarak da verilebilmektedir” (A28)

“Sosyal bilgilerin kapsamı çok geniş” (A20).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar sosyal bilgiler eğitiminin okul öncesi eğitim programından farklılaştığını söylemekle birlikte bu farklılığın okul öncesi programa dahil edildiğinde fayda sağlayacağına, kısıtlı kavram ve sözcükleri zenginleştireceğine, soyut olduğu düşünülen kavramların bile etkinliklerle somutlaştırılarak öğretilebileceğine, sosyal bilgiler anlatılarında kullanılan dilin öğrenci seviyesine indirgenebileceğine vurgu yapmışlardır.

Tablo 7. “Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin okul öncesi eğitim programı ile benzeşen yönleri nedir” sorusuna yönelik katılımcı görüşleri

Tema	Katılımcılar n	Görüş Sıklığı f	Toplam
Kavramları, kazanım ve göstergeleri uyumlu	21	A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A19, A29, A30, A31	12
Hayata hazırlar		A1, A14, A18, A23, A24, , A29	7
Yaşamla ilişkili		A2, A17, A3, A8, A14	5
Görüş bildirmeyen	11		
Toplam	32		24

Tablo 7’de görüldüğü gibi “Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi”nin Okul Öncesi Eğitim Programı ile Benzeşen Yönleri Nedir” sorusuna 32 katılımcıdan 21 katılımcı programların benzer yönlerine yönelik açıklamalar yaptığı ve 11 katılımcının da bu yönde görüş bildirmediği görülmüştür. Bu

açıklamalarda her iki programların benzerliğine yönelik öne çıkan görüşler, kazanım ve göstergelerin birbiriyle uyumlu olduğu (f=12) teması altında olmuştur. Katılımcıların aynı zamanda her iki programın yaşamla ilişkili olması (f=5) ve hayata hazırlaması (f=7) yönünde ortak görüşleri olduğu görülmüştür.

Benzerliği ifade eden görüşlerden örnekler;

“Genel olarak biz çocuklara vatandaşlık, coğrafya, tarih, ekonomi gibi eğitimleri örtük bir şekilde etkinliklerimizde veriyoruz. Ancak bunu temel amaç olarak yapmıyoruz yani bilinçli değil. Bu ders tam olarak bize bunu aşıyor. Hangi kavramları çocuklara ne şekilde verebileceğimizi, aslında üzerinde çok durulmayan kazanımlar olduğunu gösteriyor” (A19).

“İlk bakışta erken çocuklukta sosyal bilgiler ne alaka diye düşünülse bile aslında diğer tüm kazanımları içine alan bir kavramdır. Sosyal bilgiler eğitimi geleceğin nitelikli vatandaşlarını yetiştirme açısından büyük bir öneme sahiptir. Her ikisi de çocuğu hayata hazırlıyor” (A17).

“Farklılaşan yönleri olduğunu düşünmüyorum. Benzeşen yönleri var. Çocuklara erken yaşta deneyim kazandıran etkinlikler ve çalışmalar sunması açısından benzeşiyorlar” (A1).

“Benzeşen yönleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul öncesi dönem çocuklarına biz tarih ve sosyal bilgiler eğitimi dersinde gördüğümüz birçok dalda vatandaşlık, tarih, coğrafya, ekonomi vb. kavramları öğretmek zorunda kalıyoruz. Bu kavramlar bu dersle bağdaştırılınca daha kolay ve anlaşılır” (A23).

“Programda tarih ve sosyal bilgiler eğitimine ait kazanım göstergeler yer almaktadır. Mesela tarih alanında Atatürk’ü tanır. Zamanla ilgili kavramları söyler. Ekonomi ve vatandaşlık eğitimi alanında toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler. Ekonomi alanında toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar gibi kazanımlar yer almaktadır” (A12).

“Kazanım ve göstergeler açısından benzeştiğini görüyorum. Kazanımlarda verilmek istenenler tarih ve sosyal bilgiler eğitiminin konusu olabiliyor. Aynı zamanda çocuğun yaş grubuna göre eğitim vermek, onlara eğitim programındaki eğitimi vermektir. Birçok yönden benzer olduğunu düşünüyorum” (A13).

“Her iki programın günlük hayatımızda olan şeyler ile alakalı olduğunu öğrendim. Temel yaşam becerileri kazandırıyor” (A14).

“Okul öncesi eğitimde ve sosyal bilgiler eğitiminde çocuğa kazandırılan beceriler, onun tüm hayatı için temel oluşturmaktadır. Bu dönemde verilecek olan sosyal bilgiler eğitimi de çocuğa hayatı boyunca yardımcı olacaktır” (A17).

“Benzeşen yönün çocuğun önce kendisinden başlayarak çevresini de tanımasına olanak sağlar. İlk bakışta erken çocuklukta sosyal bilgiler ne alaka diye düşünülse bile aslında diğer tüm kazanımları içine alan bir kavramdır. Çocuk vatandaşlık eğitimi sayesinde hak ve özgürlüklerini bilir, kendini tanır; ekonomik eğitimi sayesinde hayatın nasıl işlediğini kavrar, gelecekte onu neler beklediğini görür (meslek anlamında mesela); coğrafya eğitimi ile en başta yaşadığı çevre olmak üzere dünyada var olan benzerlik ve farklılıkları görür, kültürleri tanır, coğrafi birçok kavram hakkında temeli olur; tarih eğitimi ile çocuk en basit olarak zamanı kavrar, sabah-akşam, dün-bugün ifadelerini anlamlandırır, bunun yanında geçmiş tarihini bilir, kültürünü aktarır gibi birçok kazanımları vardır” (A18).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar hem sosyal bilgiler eğitiminin ve hem okul öncesi eğitim programının çocuğu hayata hazırladığı, günlük yaşamla ilişkili olduğu, çocuğun kendisinden başlayarak çevresini tanımasına olanak sağladığı, kazanım, göstergeler ve kavramlar açısından

benzeştiğini ve sosyal bilgiler eğitiminin etkinlikleriyle örtük bir şekilde okul öncesi eğitim programında yer aldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu makalede sosyal bilgiler eğitimini okul öncesi kurumlarında uygulamalarla deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve Türkiye’de erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin uygulanabilirliğine ve önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 32 okul öncesi öğretmen adayı sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili etkinliklerini üç farklı yaş gruplarında (36-38 ay, 49-60 ay ve 61-66 ay) uygulamalarla gerçekleştirmişlerdir.

Birinci alt probleme göre öğretmen adaylarının, okul öncesi sınıflarında uyguladıkları sosyal bilgiler eğitimi değerlendirme sonuçları farklı yaş gruplarına göre değişkenlik göstermiştir. Katılımcılar okul öncesi yaş gruplarında dört temel disiplin çerçevesinde gerçekleştirdikleri sosyal bilgiler eğitimi (tarih, coğrafya, vatandaşlık ve ekonomi) zorluğunun yaş seviyesi arttıkça azaldığını ve beş yaş üstü çocuklara uygulamada zorluk yaşamadıklarını ileri sürmüşlerdir. Küçük yaş gruplarında (36-38 ay) uygulamada yaşadıkları bu zorlukları sosyal bilgiler kavramlarının soyut olması, çocukların dikkatlerinin çabuk dağılması, konuların çocukların ilgilerini çekmemesi ve kendi deneyim eksiklikleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Küçük yaş gruplarındaki bu olumsuz tabloya karşı sayılı katılımcının sosyal bilgiler eğitimini başarıyla gerçekleştirdiğini ifade eden görüşlerine de rastlanmıştır. Katılımcıların görüşleri ve katılımcı gözlemci notları dikkate alındığında sınıf içinde uygulayıcıların sözel uyarıcıları iyi kullanmaları, dikkati odaklaştırmaları, etkinliklerin çocukların düzeyine göre iyi planlanmış olmaları ve etkinliklerin eğlenceli olması sosyal bilgiler eğitimini başarıyla gerçekleştirmelerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitekim Mindes (2015) sosyal bilgiler içeriği, etkinlik ve faaliyetlerinin, çocuğun gelişimsel durumu, beklentileri ve istekleriyle uyumlu olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretmen, birbirinden farklı özelliklere sahip çocuklara yönelik öğrenme sürecini planlarken hem genel manada çocuklara karşı beklentilerini dikkate almalı hem de her bir grubun kendi özelliklerini değerlendirmelidir. Bu bağlamda öğretmenler okul öncesi dönem gelişim kuramları ve öğrenme teorilerini göz önünde bulunduran bir planlamayı dikkate almalıdır (Wallace, 2005, s. 135).

Katılımcıların 49 ay üstü yaş gruplarda sosyal bilgiler eğitimini başarıyla gerçekleştirmelerini bu tür bir eğitimin okul öncesi eğitimi program kazanımlarıyla benzer, soyut kazanımların da etkinliklerle somutlaştırılabilir, çocukların etkinliklerde aktif, konuların ilgi çekici ve gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkili olmasıyla açıkladıkları görülmüştür. Bununla birlikte katılımcı gözlemci notlarında büyük yaş gruplarının küçük yaş grubuna göre dikkat sürelerinin daha uzun olması, uygulayıcıların yönergelerini takip etmelerine, motor becerilerinin ve bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olması etkinliklere katılmada duyuşsal olarak daha istekli ve girişken olmalarına ve böylece katılımcıların etkinliklerini başarıyla gerçekleştirmelerinde uygun koşulları oluşturduğu yönünde olmuştur. Özetle büyük yaş gruplarında bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerinin gelişmiş olması, katılımcıların ileri sürdüğü gibi her iki programdaki kavram ve kazanımlardaki benzerlikler ve soyut kazanımların etkinliklerle somutlaştırılabilir olması, konuların ilgi çekici ve günlük yaşamla ilişkili olması sosyal bilgiler eğitiminin başarıyla uygulanmasını arttıran faktörler olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Mindes (2015, s.12) sosyal bilgiler eğitiminin çocukların sosyal yaşantıları ve deneyimleri ile ilişkili içeriklerden oluştuğunu belirtir. Örneğin: "Bir yerden diğerine nasıl gideriz? Bizim toplumumuzda tarımla uğraşanlar var mı? Çiftçiler ne yetiştirir ve büyütür? Komşularınız sizden ne kadar uzakta? vb." Ekonomi ile ilgili bu sorular çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkilidir. Farklı sorular ve aktivitelerle bu tema daha da genişletilebilir. Bununla birlikte bilişsel olarak Odhiambo, Nelson ve Chrisman (2016) 60-72 aylık anaokulu çağındaki büyük yaş grubundaki çocukların sınıf kurallarını ve kuralların gerekçelerini anlama, problem çözme, toplumun nasıl çalıştığına dair anlam oluşturma gibi birçok yetkinliği elde ettiklerini belirtir (Aktaran Güldalı Uçuş, 2017). Mindes (2015) aynı zamanda ahlak ve karakter eğitimi, sosyal beceriler, duyuşsal okuryazarlığın bu yaş grubu içinde daha etkin yapılandırılmaya başlandığını belirtir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre katılımcılar erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminin, okul öncesi eğitimi ile farklılaşan yönleri sosyal bilgiler kavramlarının ağırlıklı olarak soyut, içeriğinin kapsamlı ve çok sayıda disiplini içermesi, vatandaş yetiştirme programı olması, okul öncesi eğitimde yer almayan konu ve kavramların öğretilmesine yer vermesi ve sosyal bilgiler eğitiminde aktarımının özellikli ve sistematik olmasıyla ilişkili olduğu yönünde fikirler ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda sosyal bilgiler eğitimindeki bu farklılığının okul öncesi programa dâhil edildiğinde fayda sağlayacağına, kısıtlı kavram ve sözcükleri zenginleştireceğine, soyut olduğu düşünülen kavramların bile etkinliklerle somutlaştırılarak öğretilebileceğine, sosyal bilgiler anlatılarında kullanılan dilin öğrenci seviyesine indirgenebileceğine yönelik görüşlere de rastlanmıştır. Katılımcı görüşleri hem sosyal bilgiler eğitimi hem de okul öncesi eğitimi doğrudan günlük yaşamla ilişkili, çocuğu erken yaşlarda hayata hazırlamakta, çocuğun kendisinden başlayarak çevresini tanımasına olanak sağlamak ve kazanım, göstergeler, değerler ve kavramlar açısından iki eğitim türünün benzeşmekte olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde Güldalı Uçuş ve Demirbaş'a (2017, s.1098) göre okul öncesi eğitim programı çocukların temel yaşam becerilerini kazandıran, olumlu kişisel nitelikleri geliştiren, gerçek yaşamı öğrenme-öğretme süreçleri ile okulda öğrenme fırsatı veren bir programdır. Aynı zamanda Güldalı Uçuş ve Demirbaş'a (2017) göre " dengeli beslenme, gözlem, kurallara uyma, mekân algılama, sağlığını koruma, milli ve kültürel değerleri tanıma, kendini tanıma ve sosyal katılım becerileri programda doğrudan verilmemektedir, ancak kazanımlar ve göstergeler göz önünde bulundurulduğunda programın bu becerileri içerisinde barındırdığı söylenebilir". Mindes'e (2015) göre erken çocukluk eğitimi sosyal bilgiler eğitimi ile ilişkili çocukların kendilerini, sınıftaki bireyleri, ailelerini ve toplumu da içeren onların bu bağlam içerisinde sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimlerini destekleyen bir programdır. Program yaş gruplarına bağlı olarak güncel olayları, kültürel farklılıkları ve tarihsel eğilimleri fark etmelerini içeren daha kompleks anlamaları da geliştirir.

Kostelnik ve diğerleri (2011) erken çocuklukta sosyal alan gelişiminin (sosyal beceri-davranış ya da genel anlamda sosyal yeterlik) sosyal bilgiler dersleriyle olabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla okul öncesi, eğitim programları hazırlanırken sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin birlikte çalışması, çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyebileceği ileri sürülebilir. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) sosyal bilgiler eğitimine ilişkin kazanımlar açısından tekrar gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Nitekim Güldalı-Uçuş (2017, s.1144) "okul öncesi programının esnek, sarmal ve eklektik yaklaşıma sahip olması erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi için oldukça uygun ve elverişli bir yapı sunabil[eceğini] ileri sürmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim programında sosyal bilgiler eğitimine yönelik yapılacak bir düzenlemenin "global bir erken çocukluk eğitimi yapısı oluşturacağı, çocukların gelişimsel çıktılarını artırıp, okul olgunluğuna önemli katkılar getireceği ve öğretme-öğrenme sürecini zenginleştireceği" yönünde önemli görüşler ortaya koymuştur. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yapılacak düzenlemelerle birlikte eş zamanlı olarak Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında fen eğitimi ve matematik eğitimi gibi öğretmen adaylarının zorunlu Erken Çocuklukta Sosyal Bilgiler Eğitimi başlığında teorik ve uygulama boyutlarını içeren bir ders almalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimine ilişkin bilgi ve deneyimlerini arttıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmesi de yerinde olacaktır. Dolayısıyla Haktanır, Güler ve Öztürk'ün (2016) belirttiği gibi "Erken çocuklukta hayat bilgisi, sosyal bilgiler ilgili sarmal sürdürülebilir bir okuryazarlığın oluşması adına temel vatandaşlık becerileriyle desteklenmiş öğretim süreçlerinin planlanması, öğretmenlerin uygun materyaller, etkinlik örnekleri [ve] konu alanı bilgisiyle bilgilendirilmesi önemli" olabilir.

Bu çalışmada sık sık vurguladığımız gibi çocukların temel yaşam becerilerinin ve vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimi önemli rol oynar. Dolayısıyla yapılacak pilot çalışmalarla okul öncesi öğretmenlerin erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitimine dönük kazanımlarını ne düzeyde ve nasıl kazandırdığı tespit edilebilir, gelecek okul öncesi eğitim programları buna dönük tasarlanabilir.

Kaynakça

- Adak Özdemir, A. (2011). *Mekânsal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının mekânsal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akhan, N. E., & Şimşek Çetin, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 551-558.
- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: Mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.
- Aktın, K., & Dilek, G. (2014). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 258-277.
- Aktın, K., & Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme bir durum çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 116-131.
- Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486.
- Alleman, J., & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110.
- Bulut, M., & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Can Yaşar, M., Gözde, İ., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39), 38-87.
- Coşkun Keskin, S., & Daysal-Ersoy, D. (2012). Erken çocukluk döneminde sosyo- kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Coşkun Keskin, S., & Daysal-Ersoy, D. (2012). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Coşkun Keskin, S. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimi ve sosyo-kültürel eğitim. D. Dilek (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi* (ss.255-274). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun Keskin, S., & Kırtel, A. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı'da bir gün. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(II), 1469-1490
- Epstein, A. S. (2014). Social studies in preschool? Yes?. *Young Children*, 2(3), 78-83.
- Er, N. H. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5- 6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güldalı Uçuş, Ş., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 1084-1105.

- Güldalı Uçuş Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1122-1151.
- Güler, T., & Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2014) Okul öncesi çocuklarda mekânsal ilişkiler: Harita örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1757-1774.
- Haktanır, G., Güler, T., & Öztürk, D. K. (2016). Education for sustainable development in Turkey. J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban ve E. Park (Yay. haz.). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* içinde (s. 139-153). Springer International Publishing.
- HSSFCPS (2017). History-social science framework for california public schools kindergarden through grade twelve. [Çevrim-içi: <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/documents/hssframeworkwhole.pdf>], Erişim tarihi: 25 Mayıs 2018.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınlar.
- Kol, S. (2012). *Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum (5th Ed.)*. USA: Pearson.
- Kurtuluş, E. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla (zaman kavramı) öğretilmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mardell, B., & Carpenter, B. (2012). Places to play in Providence: Valuing preschool children as citizens. *Young Children*, 67(5), 76–78.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. [Çevrim-içi: tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf], Erişim tarihi: 20 Eylül 2019.
- MHSSCF (2018). Massachusetts history and social science curriculum framework. [Çevrim-içi: <http://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/2018-12.pdf>]. Erişim tarihi: 1 Eylül 2019.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Ed.), Ankara: Pegem.
- Mindes, G. (2005). Social studies in today's early childhood curricula. *Young Children*, 60 (5), 12–18.
- Mindes, G. (2015). Preschool through grade 3: Pushing up the social studies from early childhood education to the world. *Young Children*, 70(3), 10–15.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children] (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8". [Çevrim-içi: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>], Erişim Tarihi: 28 Nisan 2018.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (2001). *Elementary and middle school social studies*. London: Mc Graw Hill.

- NCESKSS (2010). North Carolina essential standards kindergarten social studies. [Çevrim-içi: <http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/socialstudies/scos/k-2.pdf>], Erişim Tarihi: 20 Ağustos 2018.
- NCSS (2010). About National Council for the Social Studies [Çevrim-içi: <https://www.socialstudies.org/about.>], Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2018.
- NCSS (2017). Powerful, purposeful pedagogy in elementary social studies. www.socialstudies.org/positions/powerfulandpurposeful.
- Önder, A., & Unutkan Polat, Ö. (2007). Mısır'ı ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 27-35.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 1-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel analizin kalitesinin ve inanılabilirliğinin artırılması. (Çev. Suat Çelik, Faik Özgür Karataş), M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 541-590). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, Ö., & Önder, A. (2006). *Çokkültürlü eğitime bir örnek: Hindistan'ı 5-6 yaş çocuklarına ülke ve kültür olarak tanıtan bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Polat, Ö. (2007). Çin'i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26, 155-162.
- Seefeldt, C., Castle, S., & R. C. Folconer (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. (Çev. Sevgi Çoşkun Keskin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Şentuna, A. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımlarının, dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tarman, İ. (2017) *Harita ve küre kullanımı eğitiminin beş yaş çocuklarının harita ve küre okuma ve yorumlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tıgıcı, F. (2003). *6 yaş çocukları için mekânsal algı ölçeği'nin geliştirilmesi ve mekânsal algı eğitim programının mekânsal algı gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Wallace, M. C. (2005). *Social studies-all day, every day in the early childhood classroom*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Yıldız, S., & Akbaba, A. (2013). Okul öncesi eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin alanda görevli öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 8(13), 1743-1773.
- Yılmaz, S. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına zaman kavramı öğretilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R., Özdemir-Beceren, B., Şengül, T., & Ünsal, F.Ö. (2013). 6 Year old pre-school children's perception of, "past". *Issues on Education and Research*, 3, 299-311.

Zembat, R., Ünsal, F. Ö., Yazıcı, F., Kurtuluş Küçüköğlu, E., Yıldız, Ö., & Tunçeli, H. İ. (2014). My Own Past: An Example of Family Involvement Project Applied to Improve 48 – 54 Months Old Children's perception of the past. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 5(1), 209-218.

Haritalarla Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumuna, Harita Bilgi ve Becerilerine Etkisi¹

Fatma Zehra YURTSEV

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kayseri, Türkiye
yurtsev93@gmail.com

Arş. Gör. Galip ÖNER

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye
galiponer@erciyes.edu.tr

Öz

Yeryüzünün bir bölümünün veya tamamının farklı oranlarda küçültülerek bir düzlem üzerine aktarılmasına harita denir. Geçmişten bugüne haritalar tarihin her döneminde farklı amaçlarla kullanılmış ve insanoğlunun yaşamını kolaylaştırmıştır. Günümüzde ise haritalar bilim ve teknolojinin gelişimiyle çeşitlenmiş ve yalnızca basılı materyaller olarak değil elektronik ortamlarda da kullanılır hale gelmiştir. Böylelikle ilkokuldan itibaren sınıf duvarlarında yer alan haritalar, artık tablet, bilgisayar, akıllı tahtalar ve projeksiyon cihazlarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılagelmektedir. Bunlara ek olarak cep telefonlarında yer alan GPS ve benzeri web tabanlı uygulamalarla birlikte ihtiyaçlara yönelik çeşitli haritalara da kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Günümüzde haritalara kolaylıkla ulaşılabilmesi onlardan etkin şekilde yararlanıldığını göstermemektedir. Nitekim haritalardan etkili şekilde yararlanabilmek için harita okuryazarı olmak gerekmektedir. Bu okuryazarlık becerilerinin kazanılabilmesi için ise erken yaşlardan itibaren haritalarla karşılaşılması gerekmektedir. Farklı içeriklerde onlarca çeşit haritanın olması, haritaların birçok farklı derste kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. İlk ve ortaokulda haritalardan yararlanılabilecek başlıca derslerden birisi de Sosyal Bilgiler'dir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde deney ve kontrol grubu belirlenerek "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı boyunca harita destekli sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarda ve harita bilgi ve becerilerinde olumlu etki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Harita, Öğrenci, Tutum, Harita okuryazarlığı

The Effect of Social Studies Education with Maps on Students 'Attitudes and Maps Knowledge and Skills

Abstract

A part or whole of the earth is transferred to a plane by reducing it in different proportions. Maps from past to present have been used for different purposes in every period of history and have facilitated the life of human beings. Today, maps have been diversified with the development of science and technology and have become available not only as printed materials but also in electronic environments. Thus, since primary school, the maps on the classroom walls are now used in educational activities with tablets, computers, smart boards and projection devices. In addition, GPS and similar web-based applications on mobile phones can be accessed easily with various maps for the needs. Today, easy access to maps does not indicate that they are used effectively. As a matter of fact, it is necessary to be a map literate in order to benefit from the maps effectively. In order to acquire these literacy skills, maps must be encountered from an early age. The fact that there are dozens of different maps with different contents allows the maps to be used in many different courses. One of the main courses that can be used for maps in primary and secondary schools is Social Studies. In the study, one of the quantitative research methods, experimental method was used. In this context, experimental and control groups were determined in 5th grade social studies course and map supported social studies were taught to the experimental group throughout the learning area of "People, Places and Environments". As a result of the research, it was determined that the effective use of maps in social studies course had a positive effect on the students in favor of the experimental group. In this context, it was determined that there was a positive development in students' attitudes towards social studies course and map knowledge and skills.

Keywords: Social studies, Map, Students, Attitude, Map literacy

¹Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B011703599 başvuru numarasıyla desteklenmiştir.

Giriş

Sosyal bilgiler dersi isminden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyal yanını geliştiren, onları toplumsal hayata hazırlamayı amaçlayan, birden fazla disiplini içinde barındıran ve bu disiplinleri tek bir isim altında toplamayı başarmış bir derstir. Bunlarla birlikte ülkemizde yıllardır ilköğretimin ilkökul ve ortaokul kademelerinde okutulan derslerden biridir. İlkokulda 1. sınıftan 3. sınıfa kadar Hayat Bilgisi olarak, ilkökul 4. sınıfta ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler adı altında müfredatta yer almaktadır. Sosyal bilgiler bir ders olarak ilk olarak 1916'da toplumsal sorunlara çözüm bulmak ve iyi birer vatandaş yetiştirmek amacıyla ABD'de ortaya çıkmıştır. "Vatandaşlık eğitimi bağlamında önemli bir misyon edinen sosyal bilgiler eğitimi anlayışı, esasında ABD'de 20. yüzyıl başlarında yaşanmaya başlanan ve daha sonraki süreçte de devam eden sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlardaki büyük toplumsal dönüşümün neden olduğu sorunlara çözüm arama çabalarının bir sonucu olarak doğmuştur" (Öztürk, 2009). Michealis ve Garcia'ya göre (1996) dersin temel amacı, yerelden evrensele sosyalleşme sürecinde desteklenen bireyin, iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamak olarak belirlenmiştir. Bunun için birçok sosyal etkinlikten yararlanılması gerektiği belirtilmiştir (akt. Öztürk, 2009). Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin amacı şu şekilde belirtilmektedir:

"Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu, 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını 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 yetiştirmektir" (MEB, 2006: s.25).

Sosyal bilgiler bireyi hayata hazırlamasının yanı sıra genel kültürün, değerler eğitiminin, çevre ve tarih bilincinin de ön planda tutulduğu bir derstir. Ayrıca birçok beceriyi de içinde barındırmaktadır. Bu beceriler insanın çevresini, yaşadığı ülkenin coğrafya ve tarihini, geçmişten günümüze kadar toplumların hayatında olan değişim ve gelişimleri fark etmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu becerilerden bazıları şunlardır: çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, harita okuryazarlığı, kanıt kullanma, konum analizi, mekânı algılama ve zaman ve kronolojiyi algılama. Bu becerilerin bireye kazandırılması konusunda kullanılan öğretim şekilleri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bazı becerilerin kazandırılmasında görsel materyal kullanımı gerekli olabilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde yararlanılan görsel materyallerden birisi de haritalardır.

İlkçağlardan itibaren yaşayan insanların en önemli geçim kaynaklarının toplayıcılık ve avcılık olduğu herkes tarafından bilinmektedir. O zamanlarda insanlar bu faaliyetlerini gerçekleştirdikleri yerlerin kendilerince şekillerini kayalara oymuşlardır. Tam olarak harita niteliği taşımayıp olsa da yaşadıkları yerlerin krokisini çıkarmış olmak haritaların tarihinin çok uzun yıllar öncesine dayandığını göstermektedir. "Nitekim bugün bilinen en eski harita benzeri kalıntının tarihinin M.Ö. 6200 olarak tespit edilmesi, buna karşılık yazının bulunuş tarihinin ise M.Ö. 3200 olarak kabul edilmesi bunun en güzel göstergesidir." (Eser Ünalı, 2014: s. 29). Haritanın en bilinen tanımı bir bölgenin kuş uçuşu görüntüsünü belirli ölçeklerle bir düzleme aktarılmasıdır. "Alman Coğrafyacı Louis'e göre, belli bir ölçeğe göre küçültülmüş ve belli bir projeksiyon sistemine getirilmiş yeryüzü veya belli bir parçasının çeşitli özel işaretler ve metotlarla belirtilmesidir. Prof. E Imhof'a göre, yeryüzünün veya belli bir parçasının küçültülmüş, genelleştirilmiş ve bütünlenmiş olarak düz zemin üzerine iki boyutta gösterilme tekniğidir." (Tanrikulu, 2013: s. 249). Çalışmanın amacı 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harita kullanımının öğrencilerin derse ilişkin tutumuna ve harita bilgi ve becerilerine etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda deney grubu olarak belirlenen 5. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı boyunca, konunun gerektirdiği çeşitli çevrimiçi veya sabit haritalar (fiziki, siyasi, kabartma, deprem, afet, yeraltı gibi), materyaller ve haritaya ilişkin çalışma yapıları

kullanılacak ve bu şekilde yapılan Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin derse ilişkin tutumuna, harita bilgi ve becerilerine etkisi incelenecektir.

Yöntem

Araştırmada öntest sontest deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda kullanılan tekniğin deney grubu üzerinde etkisini tespit etmek için ön test ve son testler kullanılarak araştırılabilir (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada da ön test ve son testler ile harita kullanımının etkileri araştırılmak istenildiğinden deneysel yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri'nin Talas ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 23'ü deney, 23'ü ise kontrol grubunda yer alan 46 öğrenci ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak ön ve son test çalışmasında 42, harita bilgi ve beceri testinde 46 öğrenciden sonuçlar elde edilmişti. Çalışma grubunun deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı, Süreci ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz ve Kan'ın (2013) *Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği* ile araştırmacılar tarafından hazırlanan *Harita Bilgi ve Beceri Testi* kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Tutum ölçeği deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak uygulanmıştır. Hazırlanan test ise 5. sınıf "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının sonunda deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada ele alınan öğrenme alanı süresince haritalardan etkin şekilde yararlanılmış, harita temelli etkinlikler yaptırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde iki farklı veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular iki başlık altında verilmiştir.

Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

İlk olarak ön ve son test bulgularına yer verilmiştir. Ön test sonuçlarına Tablo 1'de, son test sonuçlarına ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları (Ön Test)

Maddeler	Araştırma Grupları	Frekans / Yüzde	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
1. Sosyal Bilgiler benim için önemli bir derstir.	Deney	f / %	18/%86	3/%14	-	-	-
	Kontrol	f / %	17/%81	2/%9	1/%5	-	1/%5
2. Sosyal Bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim	Deney	f / %	1/%5	1/%5	1/%5	2/%9	16/%76
	Kontrol	f / %	1/%5	-	2/%5	4/%19	14/%67
3. Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim.	Deney	f / %	2/%9	1/%5	9/%43	3/%14	6/%29
	Kontrol	f / %	5/%24	6/%29	3/%14	2/%9	5/%24
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan nefret ederim	Deney	f / %	1/%5	2/%9	-	1/%5	17/%81
	Kontrol	f / %	1/%5	2/%9	-	1/%5	17/%81
5. Sosyal Bilgiler dersindeki konulara merak duyarım.	Deney	f / %	19/%91	2/%9	-	-	-
	Kontrol	f / %	15/%71	1/%5	5/%24	-	-
6. Sosyal Bilgiler dersindeki konular, ilgimi çeker.	Deney	f / %	17/%81	3/%14	-	1/%5	-
	Kontrol	f / %	17/%81	2/%9,5	2/9,5	-	-
7. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak yorucudur	Deney	f / %	-	4/%19	2/%9	2/%9	13/%62
	Kontrol	f / %	1/%5	1/%5	1/%5	3/%14	15/%71

8. Sosyal Bilgiler dersi yerine, başka dersleri tercih ederim.	Deney	f / %	1/%5	2/%9	4/%19	2/%9	12/%57
	Kontrol	f / %	1/%5	-	5/%24	4/%19	11/%52
9. Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir.	Deney	f / %	10/%48	6/%29	3/%14	-	1/%5
	Kontrol	f / %	9/%43	6/%29	5/%24	1/%5	1/%5
10. Ne yaparsam yapayım, Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	2/%9	6/%27	11/%52
	Kontrol	f / %	-	1/%5	2/%9	4/%19	14/%67
11. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sıkılmam.	Deney	f / %	14/%67	5/%24	-	-	2/%9
	Kontrol	f / %	16/%76	1/%5	2/%9	2/%9	-
12. Sosyal Bilgiler dersini ilgiyle takip ederim.	Deney	f / %	17/%81	2/%9	-	1/%5	1/%5
	Kontrol	f / %	17/%81	1/%5	3/%14	-	-
13. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissedirim.	Deney	f / %	1/%5	3/%14	1/%5	2/%9	14/%68
	Kontrol	f / %	1/%5	1/%5	1/%5	4/%19	14/%67
14. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını heyecanlı beklerim.	Deney	f / %	14/%68	3/%14	1/%5	1/%5	2/%9
	Kontrol	f / %	12/%57	4/%19	2/%9	1/%5	2/%9
15. Sosyal Bilgiler dersinde zorlanırım.	Deney	f / %	5/%24	2/%9	2/%9	3/%14	9/%43
	Kontrol	f / %	1/%5	2/%9	-	3/%14	15/%72
16. Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir şeyler okumaktan hoşlanırım.	Deney	f / %	10/%48	6/%27	3/%14	1/%5	1/%5
	Kontrol	f / %	12/%57	5/%29	1/%5	2/%9	1/%5
17. Sosyal Bilgiler dersini daha uzun süre işlemek isterim.	Deney	f / %	13/%62	5/%24	2/%9	-	1/%5
	Kontrol	f / %	13/%62	1/%5	4/%19	1/%5	2/%9
18. Keşke Sosyal Bilgiler dersi hiç olmasaydı.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	-	-	19/%90
	Kontrol	f / %	-	-	2/%9	1/%5	18/%86
19. Sosyal Bilgiler, kendimi yetersiz hissettiğim derslerden biridir.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	-	3/%14	16/%76
	Kontrol	f / %	-	2/%9	2/%9,5	2/%9,5	15/%71
20. Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesini hiç istemem.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	-	-	19/%90
	Kontrol	f / %	-	2/%9	1/%5	-	18/%86
21. Sosyal Bilgiler dersini gerekli bulurum.	Deney	f / %	17/%81	1/%5	2/%9	-	1/%5
	Kontrol	f / %	18/%85	1/%5	1/%5	1/%5	-
22. Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgimi çeker.	Deney	f / %	19/%91	2/%10	-	-	-
	Kontrol	f / %	16/%76	3/%14	1/%5	1/%5	-
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim, bana hiç fayda sağlamaz.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	-	3/%14	16/%76
	Kontrol	f / %	-	1/%5	1/%5	2/%9	17/%81
24. Sosyal Bilgiler dersinde görev almaktan memnun olurum.	Deney	f / %	19/%90	1/%5	1/%5	-	-
	Kontrol	f / %	16/%77	2/%9	1/%5	2/%9	-
25. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını hiç istemem.	Deney	f / %	2/%9	1/%5	-	2/%9	16/%76
	Kontrol	f / %	-	-	-	3/%14	18/%86
26. Sosyal Bilgiler dersinde, kendimi güvende hissedirim.	Deney	f / %	15/%72	4/%19	-	-	2/%9
	Kontrol	f / %	17/%81	-	4/%19	-	-
27. Sosyal Bilgiler gereksiz bir derstir.	Deney	f / %	1/%5	2/%9	-	-	18/%86
	Kontrol	f / %	1/%5	2/%9	-	-	18/%86
28. Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini istemem.	Deney	f / %	15/%71	3/%14	1/%5	-	2/%9
	Kontrol	f / %	13/%62	3/%14	2/%9	2/%9	1/%5
29. Sosyal Bilgiler dersini sevmem.	Deney	f / %	-	-	-	-	21/%100
	Kontrol	f / %	3/%14	-	-	2/%9	16/%76

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları (Son Test)

Maddeler	Araştırma Grupları	Frekans / Yüzde	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
1. Sosyal Bilgiler benim için önemli bir derstir.	Deney	f / %	16/%76	5/%24	-	-	-
	Kontrol	f / %	15/%71	5/%24	1/%5	-	-
2. Sosyal Bilgiler dersinin bir an önce bitmesini isterim	Deney	f / %	-	-	1/%5	5/%24	15/%71
	Kontrol	f / %	-	-	1/%5	3/%14	17/%81
3. Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim.	Deney	f / %	5/%24	6/%29	3/%14	3/%14	4/%19
	Kontrol	f / %	4/%19	3/%14	8/%38	2/%9	4/%19
4. Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan nefret ederim	Deney	f / %	-	-	1/%5	2/%9	18/%86
	Kontrol	f / %	-	-	-	2/%9	19/%91

5. Sosyal Bilgiler dersindeki konulara merak duyarım.	Deney	f / %	20/%91	1/%5	-	-	-
	Kontrol	f / %	18/%86	1/%5	2/%9	-	-
6. Sosyal Bilgiler dersindeki konular, ilgimi çeker.	Deney	f / %	18/%86	2/%9	-	-	1/%5
	Kontrol	f / %	16/%76	3/%14	2/%10	-	-
7. Sosyal Bilgiler dersine çalışmak yorucudur	Deney	f / %	-	-	1/%5	2/%19	16/%76
	Kontrol	f / %	2/%9	2/%9	1/%5	5/%24	11/%52
8. Sosyal Bilgiler dersi yerine, başka dersleri tercih ederim.	Deney	f / %	-	1/%5	3/%14	6/%29	11/%52
	Kontrol	f / %	-	1/%5	6/%29	3/%14	11/%52
9. Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir.	Deney	f / %	14/%67	4/%19	2/%19	1/%5	-
	Kontrol	f / %	12/%57	4/%19	3/%14	-	2/%9
10. Ne yaparsam yapayım, Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.	Deney	f / %	1/%5	-	3/%14	3/%14	14/%67
	Kontrol	f / %	1/%5	-	1/%5	4/%19	15/%71
11. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sıkılmam.	Deney	f / %	17/%81	2/%9	1/%5	1/%5	-
	Kontrol	f / %	16/%76	1/%5	2/%9	2/%9	-
12. Sosyal Bilgiler dersini ilgiyle takip ederim.	Deney	f / %	17/%81	4/%19	-	-	-
	Kontrol	f / %	17/%81	2/%9	2/%9	-	-
13. Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissedirim.	Deney	f / %	-	-	1/%5	2/%9	18/%86
	Kontrol	f / %	1/%5	-	4/%19	3/%14	13/%62
14. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını heyecanla beklerim.	Deney	f / %	16/%76	3/%14	2/%9	-	-
	Kontrol	f / %	14/%67	4/%19	2/%9	1/%5	-
15. Sosyal Bilgiler dersinde zorlanırım.	Deney	f / %	-	1/%5	3/%14	2/%9	15/%71
	Kontrol	f / %	2/%9	2/%9	2/%9	1/%5	14/%67
16. Boş zamanlarımda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir şeyler okumaktan hoşlanırım.	Deney	f / %	11/%52	5/%24	4/%19	-	1/%5
	Kontrol	f / %	10/%48	4/%19	3/%14	2/%9	2/%9
17. Sosyal Bilgiler dersini daha uzun süre işlemek isterim.	Deney	f / %	16/%76	3/%14	2/%9	-	-
	Kontrol	f / %	15/%71	1/%5	3/%14	2/%9	-
18. Keşke Sosyal Bilgiler dersi hiç olmasaydı.	Deney	f / %	-	-	-	2/%9	19/%91
	Kontrol	f / %	-	-	1/%5	2/%9	18/%86
19. Sosyal Bilgiler, kendimi yetersiz hissettiğim derslerden biridir.	Deney	f / %	1/%5	1/%5	-	2/%9	17/%81
	Kontrol	f / %	-	-	4/%19	4/%19	13/%62
20. Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesini hiç istemem.	Deney	f / %	-	-	2/%9	1/%5	18/%86
	Kontrol	f / %	-	-	2/%9	2/%9	17/%81
21. Sosyal Bilgiler dersini gerekli bulurum.	Deney	f / %	19/%90	1/%5	-	-	1/%5
	Kontrol	f / %	18/%86	2/%9	1/%5	-	-
22. Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgimi çeker.	Deney	f / %	19/%90	2/%10	-	-	-
	Kontrol	f / %	16/%76	1/%5	3/%14	-	1/%5
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim, bana hiç fayda sağlamaz.	Deney	f / %	-	-	1/%5	2/%9	18/%86
	Kontrol	f / %	-	-	2/%9	1/%5	18/%86
24. Sosyal Bilgiler dersinde görev almaktan memnun olurum.	Deney	f / %	19/%90	2/%10	-	-	-
	Kontrol	f / %	16/%76	2/%9	2/%9	1/%5	-
25. Sosyal Bilgiler dersinin başlamasını hiç istemem.	Deney	f / %	-	-	-	2/%9	19/%91
	Kontrol	f / %	1/%5	1/%5	2/%9	3/%14	14/%67
26. Sosyal Bilgiler dersinde, kendimi güvende hissedirim.	Deney	f / %	16/%76	5/%24	-	-	-
	Kontrol	f / %	17/%81	1/%5	2/%9	1/%5	-
27. Sosyal Bilgiler gereksiz bir derstir.-	Deney	f / %	-	-	1/%5	2/%9	18/%86
	Kontrol	f / %	-	-	1/%5	1/%5	19/%90
28. Sosyal Bilgiler dersinin bitmesini istemem.	Deney	f / %	17/%81	2/%9	2/%9	-	-
	Kontrol	f / %	16/%76	1/%5	1/%5	1/%5	2/%9
29. Sosyal Bilgiler dersini sevmem.	Deney	f / %	-	-	1/%5	1/%5	19/%90
	Kontrol	f / %	-	-	2/%9	3/%14	16/%76

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersine karşı tutumlarının arasında bariz bir fark olmadığını görülmüştür. Ancak ön test ve son testler arası karşılaştırıldığında özellikle birkaç soruda bazı öğrencilerin görüşlerinin değişmiş olduğu dikkat çekmektedir.

Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim maddesine ön testte deney grubunun %9'u, kontrol grubunun %24'ü tamamen katılıyorum cevabını verirken, son test analizlerinde ise bu görüşün deney grubu lehine değiştiği görülmektedir. Nitekim deney grubu test sonunda bu maddeye verilen yanıtlar %24'e yükselirken kontrol grubunda ise %19'a gerilemiştir.

Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri Sosyal Bilgilerdir maddesine ön testte hem deney hem de kontrol grubu %48 oranında tamamen katılıyorum cevabını verirken, son testte ise öğrencilerin olumlu görüşleri artmış bu oranlar deney grubunda %67 olurken, kontrol grubunda %57 olarak tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde kendimi gergin hissederim maddesinin ön test analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin %5'inin tamamen katılıyorum, %14'ünün katılıyorum, %5'nin kısmen katılıyorum cevabını işaretlediklerini, kontrol grubundaki öğrencilerin toplamda %15'nin tamamen katılıyorum, katılıyorum ve kısmen katılıyorum cevaplarını işaretlediklerini çok büyük oranlar olmasa da öğrencilerin belli bir kısmının derste kendini gergin hissettikleri tespit edilmiştir. Son testte deney grubundaki öğrencilerin görüşleri değiştiğini derste öncekine göre daha rahat hissettiklerini fakat kontrol grubunun bu durumunda elle tutulur bir değişme olmadığını görülmektedir.

Harita Bilgi ve Becerilerine İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde deney ve kontrol gruplarına yapılan son testten elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol grubunun Kayseri ilinin konumuna ilişkin bilgi düzeyleri

 Harita 'da Kayseri	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
Deney		f	22	1	-
		%	%96	%4	-
Kontrol		f	14	9	-
		%	%61	%39	-

Dilsiz haritada Kayseri'nin yerinin sorulduğu bilgi ve beceri testinde deney grubu katılımcılarının %96'sı Kayseri'nin yerinin doğru, %4'ü yanlış gösterirken, kontrol grubunun %61'i doğru, %39'u yanlış göstermiştir. Deney grubundaki 22 öğrenci Kayseri'nin yerini doğru bilirken, kontrol grubundaki 14 öğrenci doğru bilmektedir. Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol grubunun dilsiz Türkiye haritası üzerinde iklim bölgelerini gösterebilme durumları

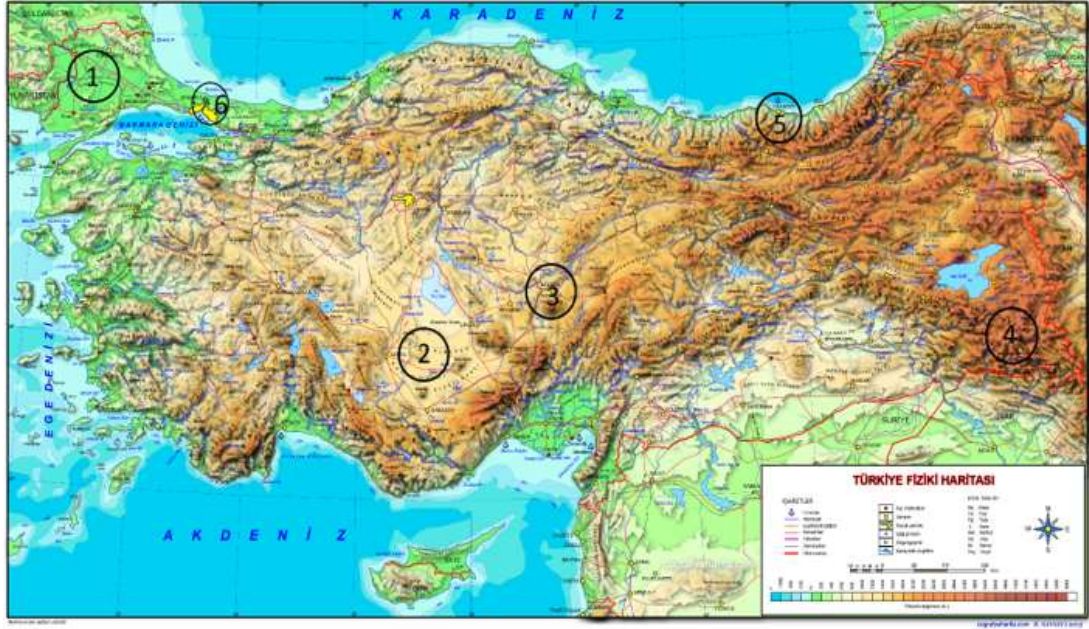
 Harita 'da İklimler	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
Deney		f	23	-	-
		%	%100	-	-
Kontrol		f	14	8	1
		%	%61	%35	%4

Testte yer alan bir diğer soru ise öğrencilerden dilsiz harita da Akdeniz, Karadeniz ve karasal iklim bölgelerinin yerini göstermeleri istenmiştir. Tablo 4'e göre deney grubunun %100'ü doğru, kontrol grubunun ise %61'i iklim bölgelerini harita üzerinde çizerek doğru gösterebilmiştir. Deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol grubunun dilsiz Türkiye haritası üzerinde fay hatlarını gösterebilme durumları

	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Deney	f	16	7	-
		%	%70	%30	-
Harita 'da Deprem Fay Hatları	Kontrol	f	1	4	18
		%	%4	%18	%78

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise dilsiz Türkiye haritasında deprem/fay hatlarını çizerek göstermeleridir. Deney grubunun %70'i, kontrol grubunun ise %4'ü harita üzerinde fay hatlarını doğru gösterebilmiştir. Deney grubunun %30'u, kontrol grubunun %18'i yanlış göstermiş ve ayrıca kontrol grubunun %78'i de soruyu yanıtlayamamıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilebilir.



Resim 1. Bilgi ve Beceri Testinde Yer Alan Fiziki Harita²

Tablo 6. Haritada belirtilen 1 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	23/%100	-	-
		Kontrol	f / %	10/%43	8/%35	5/%22
	Şehir Adı	Deney	f / %	23/%100	0/%0	0/%0
		Kontrol	f / %	9/%39	8/%35	6/%26
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	21/%91	1/%4,5	1/%4,5
		Kontrol	f / %	4/%17	-	19/%83
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	22/%96	-	1/%4
		Kontrol	f / %	9/%17	1/%4	13/%79
	Afetler	Deney	f / %	21/%91	1/%4,5	1/%4,5
		Kontrol	f / %	5/%22	4/%17	14/%61

² Harita tüm öğrencilere renkli olarak verilmiştir.

Haritada 1 numara ile belirtilmiş olan Marmara Bölgesi'nde bulunan Edirne/Tekirdağ (Trakya) iline ilişkin öğrenci bilgileri şöyledir:

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %100'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %43'ü doğru bilmiştir. Şehir adını deney grubu öğrencilerinin %100'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %39'u; bölgede bulunan yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %91'i, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; bölgede yapılan ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %96'sı, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; bölgede meydana gelen afetleri deney grubu öğrencilerinin %91'i, kontrol grubu öğrencilerinin %22'si doğru bilmiştir. Uygulamanın deney grubu üzerindeki katkısı görülmektedir.

Tablo 7. Haritada belirtilen 2 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	7/%30	5/%22	11/%48
	Şehir Adı	Deney	f / %	15/%65	6/%26	2/%9
		Kontrol	f / %	1/%4	6/%26	16/%70
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	2/%9	1/%4	20/%87
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	4/%17	2/%9	17/%74
	Afetler	Deney	f / %	18/%78	3/%13	2/%9
		Kontrol	f / %	5/%22	0/%0	18/%78

Haritada 2 numara ile belirtilmiş olan İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Konya iline aittir. Deney ve kontrol grubunun verdikleri yanıt oranları şu şekildedir:

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %30'u; şehir adını deney grubu öğrencilerinin %65'i, kontrol grubu öğrencilerinin %4'ü; yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %9'u; ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; son olarak bölgede meydana gelen afetleri deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %22'si doğru yanıtlamıştır. Uygulamanın deney grubu lehine önemli katkıda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8. Haritada belirtilen 3 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	10/%43	2/%9	11/%48
	Şehir Adı	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	2/%9	6/%26	15/%65
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	21/%91	-	2/%9
		Kontrol	f / %	4/%17	2/%9	17/%74
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	20/%87	-	3/%13
		Kontrol	f / %	6/%26	1/%4	16/%70
	Afetler	Deney	f / %	18/%78	-	5/%22
		Kontrol	f / %	8/%35	-	15/%65

Haritada 3 numara ile belirtilmiş olan İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Kayseri iline aittir. Bu alana ilişkin grupların yanıt oranları şöyledir:

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %43'ü; şehir adını deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %9'u; yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %91'i, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %26'sı; son olarak bölgede meydana gelen afetleri deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %35'i doğru yanıtlayabilmektedir.

Tablo 9. Haritada belirtilen 4 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	6/%26	15/%65	2/%9
		Kontrol	f / %	-	12/%52	11/%48
	Şehir Adı	Deney	f / %	18/%78	3/%13	2/%9
		Kontrol	f / %	5/%22	2/%9	16/%69
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	19/%83	1/%4	3/%13
		Kontrol	f / %	5/%22	2/%9	16/%69
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	20/%87	1/%4	2/%9
		Kontrol	f / %	7/%30	2/%9	14/%61
	Afetler	Deney	f / %	19/%83	-	4/%17
		Kontrol	f / %	4/%17	5/%22	14/%61

Haritada 4 numara ile belirtilmiş olan alan Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan Hakkâri iline aittir. Bu alana ilişkin deney ve kontrol gruplarının yanıtları şu şekildedir:

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %26'sı, kontrol grubu öğrencilerinin hiçbiri; şehir adını deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %22'si; yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %83'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %22'si; bölgede yapılan ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %30'u; bölgede meydana gelen afetleri ise deney grubu öğrencilerinin %19'u, kontrol grubu öğrencilerinin de %17'si doğru olarak yanıtlamıştır.

Tablo 10. Haritada belirtilen 5 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	18/%78	2/%9	3/%15
		Kontrol	f / %	10/%43	2/%9	11/%48
	Şehir Adı	Deney	f / %	18/%78	2/%9	3/%15
		Kontrol	f / %	4/%17	8/%35	11/%48
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	18/%78	2/%9	3/%15
		Kontrol	f / %	5/%22	1/%4	17/%74
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	19/%82	1/%4	3/%14
		Kontrol	f / %	4/%17	4/%17	15/%66
	Afetler	Deney	f / %	18/%78	1/%4	4/%18
		Kontrol	f / %	5/%22	2/%9	16/%69

Haritada 5 numara ile belirtilmiş olan alan Karadeniz Bölgesi'nde bulunan Trabzon şehrine aittir. Bu alana ilişkin grup katılımcılarının yanıt oranları aşağıda verilmiştir.

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %43'ü; şehir adını deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %82'si, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si; belirtilen alanda meydana gelen afetleri ise deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %22'si doğru şekilde yanıtlamıştır.

Tablo 11. Haritada belirtilen 6 numaralı alana ilişkin bulgular

	Sorular	Grup	f / %	Doğru	Yanlış	Yanıtsız
	Bölge Adı	Deney	f / %	17/%74	3/%13	3/%13
		Kontrol	f / %	11/%48	2/%9	10/%45
	Şehir Adı	Deney	f / %	19/%83	1/%4	3/%13
		Kontrol	f / %	10/%45	-	13/%65
	Yer Şekilleri	Deney	f / %	18/%78	2/%9	3/%13
		Kontrol	f / %	2/%9	2/%9	19/%82
	Ekonomik Faaliyetler	Deney	f / %	19/%83	1/%4	3/%13
		Kontrol	f / %	3/%13	1/%4	19/%83
	Afetler	Deney	f / %	20/%87	-	3/%87
		Kontrol	f / %	4/%17	1/%4	18/%79

Haritada 6 numara ile belirtilmiş olan Marmara Bölgesi'nde bulunan İstanbul'a aittir. Belirtilen alana ilişkin grupların doğru yanıt oranları şu şekildedir:

Bölge adını deney grubu öğrencilerinin %74'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %48'i; şehir adını deney grubu öğrencilerinin %83'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %45'i; yer şekillerini deney grubu öğrencilerinin %78'i, kontrol grubu öğrencilerinin %9'u; ekonomik faaliyetleri deney grubu öğrencilerinin %83'ü, kontrol grubu öğrencilerinin %13'ü; son olarak işaretli alanda meydana gelen afetleri deney grubu öğrencilerinin %87'si, kontrol grubu öğrencilerinin %17'si doğru yanıtlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre her iki grubun da Sosyal Bilgiler Dersine karşı tutumlarının arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, ancak bazı maddelerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerden ikisi “*Gelecekte Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak isterim*” ile “*Kendimi iyi ifade edebildiğim derslerden biri Sosyal Bilgilerdir*” şeklindedir. Ön test ve son test bulgularından hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri (Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004; Ergin, 2006; Sidekli, 2010; Yılmaz ve Şeker, 2011; Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014) görülmektedir.

Bununla birlikte her iki gruba da uygulanan *Harita Bilgi ve Beceri Testinin* analiz sonuçlarına göre haritalarla işlenen Sosyal Bilgiler (İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı) dersinin deney grubu üzerinde önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim testin bütün sorularına deney grubu öğrencilerinin yüksek oranlarda doğru yanıt verirken, kontrol grubu öğrencileri ise büyük oranda yanlış cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler derslerinde materyal ve haritalarla öğretimin öğrencilerin harita bilgi ve becerileri üzerinde önemli katkıları olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan kabartma haritalar, iklim haritası, deprem bölgeleri, afet haritaları, siyasi harita gibi haritaların yanı sıra hazırlanan yer şekilleri maketi ve kullanılan dilsiz harita etkinliklerinin faydası açıkça görülmüştür. Başibüyük ve Çıkılı (2002) 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel araştırmada çalışma yaprakları ve dilsiz haritalar ile yapılan derslerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Çelikkaya (2013) çalışmasında haritaların ve yer kürenin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından vazgeçilmez bir materyal olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak harita çeşitlerinin çokluğu ve nasıl kullanıldığı dikkate alındığında, derslerde etkili şekilde harita kullanabilmek için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin harita kullanımına ilişkin hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim almaları çalışma sonucunda önerilebilir. Nitekim Öner, Aydın ve Ceyhan'ın

(2016) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların Türkiye'nin belli başlı illerini ve kampüs krokisi üzerinden öğrenim gördükleri fakülteyi gösteremediklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenle Harita Bilgisi seçmeli veya zorunlu derslerine yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272.
- Başbüyük, A. ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 29-38.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araçgereç ve materyallerini kullanma düzeyleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Ergin, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eser Ünalı, Ü. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretmenler için harita bilgisi ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersi sınıf öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları
- Öner, G., Aydın, E. ve Ceyhan, Ö. (2016). Haritanın doğduğu topraklarda öğretmen adaylarının harita bilgilerinin incelenmesi, *Bildiri Özet ve Program Kitabı içinde*, USBES V, 28-30 Nisan 2016, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 600-615.
- Öztürk, C. (2009). Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* Ankara: PegemA Yayınları.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin 2004 programı doğrultusunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-23.
- Tanrikulu, M. (2013). *Harita'ya davet*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 10, 34-50.

Sosyal Bilgilerde Okul Dışı Coğrafya Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof.Dr. Bilgin Ünal İbret
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye
bibret@kastamonu.edu.tr

Doktora Öğrencisi Fatoş Güven
Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkiye
fatossguven@gmail.com

Doktora Öğrencisi Çağrınur Sağ
Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkiye
cagrinarsag94@gmail.com

Öz

Okul dışı öğretim, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım anlayışına ve ilkelerine uygun, etkili bir yöntemdir. Sosyal bilgiler dersinin temel disiplinlerinden olan coğrafya konularının okul dışı ortamda gerçekleşmesi ile öğrenme daha kalıcı hale gelirken, süreç ise eğlenceli ve aktif katılım ilkesine göre şekillenmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgilerde okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Malatya ilinde görev yapmakta olan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin en çok gezi-gözlem terimini kullandıkları, okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin ise zamanın kısıtlı olmasına ve mali sorunlara değindikleri tespit edilmiş olup, okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken; resmi izin süreci, mali problemler, öğrenci kontrolünün zor olması, zaman, bölgesel problemler, velilerden kaynaklanan problemler, ulaşım, planlama problemi ve araç gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin okul dışı öğretim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bilgilendirici hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin okul dışı coğrafya öğretimine teşvik edilerek gerekli zaman planlamasının yapılması ve bu tür uygulamalara yönelik bir bütçenin oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Okul dışı öğretim.

Teacher Views On Teaching Geography Outside School In Social Studies

Assoc. Prof. Dr. Bilgin Ünal İbret
Kastamonu University, Faculty of Education, Kastamonu, Turkey
bibret@kastamonu.edu.tr

PhD. Student Fatoş Güven
Kastamonu University, Social Sciences Institute, Kastamonu, Turkey
fatossguven@gmail.com

PhD. Student Çağrınur Sağ
Kastamonu University, Social Sciences Institute, Kastamonu, Turkey
cagrinarsag94@gmail.com

Abstract

*Out-of-school teaching is an effective method that complies with the constructivist approach and principles based on learning by doing. While the geography subjects, which are one of the basic disciplines of the social studies course, take place outside the school, learning becomes more permanent and the process is shaped according to the principle of fun and active participation. This research was carried out in order to determine teachers' perceptions about teaching extracurricular geography in social studies. Phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the study, semi-structured interview form was used to collect data. In this context, interviews were conducted with 15 social studies teachers working in Malatya with the easily accessible sampling method for purposeful sampling. The data obtained were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that Social Studies teachers mostly used the term *gezi observation-observation ilişkin* regarding the teaching of out-of-school geography, while it was determined that the time was limited and financial problems related to the applicability of teaching of out-of-school geography. they have been faced with problems such as official leave process, financial problems, difficult student control, time, regional problems, problems caused by parents, transportation, planning problems and lack of equipment. In line with the results obtained, it may be suggested that informative in-service trainings should be provided to eliminate the misconceptions of teachers about out-of-school teaching, encouraging teachers to teach out-of-school geography, making the necessary time planning and creating a budget for such practices.*

Keywords: Social studies, Out-of-school teaching.

Giriş

Eğitimin temel hedefi düşünen, sorgulayan, araştıran, katılımcı vatandaşlar yetiştirmektedir (Güven,2014).Birey pasif alıcı rolünden sıyrılarak aktif katılımcı eylemlerle bilgiyi üretmelidir (Bakır,2015).Bu gereklilik, geleneksel öğretim anlayışının yerine alternatif yaklaşımların benimsenmesini gerekli kılmaktadır. Okul dışı öğretim uygulamaları, öğrencinin bilgiyi doğrudan kendi deneyimleriyle edinmesine (Foran,2008) ve pasif alıcı konumundan çıkıp aktif katılımcı bireyler olarak var olmasına olanak vermektedir (Boss,1999). Okul dışı öğretim, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın anlayışına ve ilkelerine uygun etkili bir uygulamadır. Zengin ve çeşitli öğrenme ortamları sunarak bireyin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağlamaktadır (Ford,1986).

Okul dışı öğretim ortamlarının kullanıldığı derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler; bireyin toplumsallaşmasını gerçekleştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin verilerini öğrenci düzeyine indirgeyen, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir çalışma alanıdır. Şimşek ve Kaymakcı (2015) sosyal bilgiler dersinin kitaplarla ve sınıfla sınırlandırılmasının sosyal bilgilerin doğasına aykırı olduğunu; bireyin toplumsal hayata hazırlanması ve katılımının sağlanması için okul dışı öğrenmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, içerik bakımından günlük yaşam ile iç içedir. Bu bakımdan sosyal bilgiler eğitimi sınıf ile sınırlandırılmamalı sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler ile zenginleştirilmelidir (Çengelci, 2013). Sosyal bilgiler öğretim programının yapılandırmacılık çatısı altında düzenlenmesi, okul dışı öğretim uygulamalarına ve planlamalarına uygun içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya disiplini ile insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkiler, toplumların yaşama şekilleri ve geçim kaynakları öğretilir (İbret, Karatekin ve Avcı,2015:8).Coğrafyanın etkin insanlar yetiştirmede önemli bir etkiye sahip olması çağdaş eğitim programlarının uygulanması ile gerçekleşebilecektir (Karakuş, Aksoy ve Gündüz, 2012,491). Bu durum öğretim sürecinde zengin ve çeşitli uygulamaların kullanılmasını gündeme getirir. Doğanay (1993) coğrafya öğretiminde sadece geleneksel yöntemlerin kullanılmasının öğretim sürecinde zorluklara yol açacağını, öğrencilerin soyut konuları somutlaştırma imkânı bulamayacağını belirtmiştir.

Sosyal Bilgilerde okul dışı öğretime ilişkin alanyazın incelendiğinde, çalışmaların daha çok öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Meydan ve Akkuş (2013), Çepni ve Aydın (2015) ve Karakaş Özür ve Şahin (2017), sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci açısından olumlu sonuçlar gösterdiğini ancak öğretmenlerin bu etkinlikleri sıklıkla kullanmadıklarını, maliyet, prosedür ve zaman gibi sınırlılıklardan dolayı okul dışı eğitimi uygulamada zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öner (2015) ise çalışmasında, okul dışı öğretim hakkında öğretmenlerin yeterince bilgiye ve farkındalığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Malkoç ve Kaya (2015) öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarını kullanma durumunu incelediği çalışmasında, öğretmenlerin, okul bahçesi, kütüphane ve spor salonlarını kullandığını belirtmiştir. Çifçi ve Dikmenli (2016) ise, öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine önem verdiği ve coğrafya dersinin okul dışı etkinlikler için en uygun derslerden biri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili alanyazın incelemesi neticesinde sosyal bilgilerde okul dışı tarih öğretimi ile ilgili çalışmaların daha yoğun olduğu ve okul dışı coğrafya öğretimi konusunda yapılan çalışmaların tarih öğretimine göre daha kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada sosyal bilgilerde okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin şu alt problemler belirlenmiştir:

1-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

2-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin görüşleri nelerdir?

4-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanıp faydalanmama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

5-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden neden faydalanmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

6-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden nasıl faydalandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

7-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

8-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada “*Sosyal bilgilerde okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Nitel yöntemler, nicel araştırma yöntemlerinden farklı bir bilimsel araştırma yaklaşımını gösterir. İkisinin de süreçleri benzer olmasına rağmen, nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahiptir (Creswell, 2016:183). Fenomenoloji ise geniş anlamı ile kuramsal bir görüş açısı olup kazanılan doğrudan deneyimi, yüzeysel değerinden (face value) araştırır (Balcı,2016: 30).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019–2020 eğitim öğretim döneminde Malatya ilinde görev yapan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik

kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016:123).

Tablo 1.Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	66,66
	Erkek	5	33,33
Yaş	25-29	8	53,33
	30-34	5	33,33
	35+	2	13,33
Toplam		15	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde ise çoğunluğun 25-29 yaş arasında oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, vd., 2015:152). Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alanyazın taranmış ve taslak form hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak görüşme formu uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşmede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sizce “okul dışı coğrafya öğretimi” nedir?
2. Sosyal bilgiler derslerinde okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
3. Sizce sosyal bilgiler dersinde coğrafya ile ilişkili olan hangi konular okul dışı öğretime uygundur? Neden?
4. Sosyal bilgiler derslerinde coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalandığınız oldu mu? Olduysa açıklayınız?
5. Sosyal bilgiler derslerinde okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Sizce sosyal bilgiler derslerinde okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalar nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapmakta olan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler, gönüllülük esası çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup her görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüştür ve yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd.,2015:246). Araştırmanın sonuçlarına ilişkin kategoriler, frekanslar ve yüzdelik değerleri tablolar halinde verilmiştir. Görüşme yapılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar yapılmış ve araştırmaya katılan katılımcılar K1,K2,K3... şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 2. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretimi tanımına ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Gezi- gözlem	5	25
Yaparak yaşayarak öğrenme	4	20
Çevresel farkındalık	4	20
Etkinlik	2	10
Bireysel deneyimler	2	10
Öğretimin sınıf dışına çıkarılması	2	10
Çıkarımda bulunma	1	5
Toplam	20	100

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%25)'i okul dışı coğrafya öğretimini “Gezi-gözlem” olarak belirtmişlerdir. Bu tanımı (%20) oranında “Yaparak yaşayarak öğrenme”, “Çevresel farkındalık” görüşleri takip etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin (%10)'u okul dışı coğrafya öğretimini “Etkinlik”, “Bireysel deneyimler” ve “ Öğretimin sınıf dışına çıkarılması” olarak belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen (%5) oranında okul dışı coğrafya öğretimini “Çıkarımda bulunma” olarak ifade etmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak **K14** “Coğrafi şekilleri, iklim özelliklerini, doğal ve beşeri güzellikleri gezi ve gözlem yoluyla yerinde ve deneyimleyerek öğrenmektir” ve **K7** “Gezi gözlem yöntemi ile müzeler, ören yerleri ve doğal ortamı incelemek, iklim ve çevremizi tanımak” ifadeleri ile okul dışı coğrafya öğretimini gezi ve gözlem olarak tanımlamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 3. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Zamanın kısıtlı olması ve mali sorunlar	4	21,05
Gezi ve gözlem uygulamaları	3	15,78
Öğrenmenin kalıcı hale gelmesine imkân vermesi	2	10,52
Ders kitabı içeriğinin eksik olması	1	5,26
Kazanımların yeterli olmaması	1	5,26
Kazanımların fazla olması	1	5,26
Mekân etkileşiminin azaltılması sorunu	1	5,26
Fiziki şartların uygunluğunun sağlanması gerekliliği	1	5,26
Derse yönelik gerekli imkânların sağlanması gerekliliği	1	5,26
Öğretmen ve öğrencinin desteklenmesinin gerekliliği	1	5,26
Öğrencinin okula bağlı kalmamasına imkân vermesi	1	5,26
Plan ve program gerektirmesi	1	5,26
Coğrafyayı sevmeye olanak sağlaması	1	5,26
Toplam	19	100

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%21,05)'i okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin “Zamanın kısıtlı olması ve mali sorunlardan” bahsetmiştir. Bu görüşü (%15,78) oranıyla “Gezi ve gözlem uygulamaları” ve (%10,52) oranıyla “Öğrenmenin kalıcı hale gelmesine imkân vermesi” görüşleri takip etmektedir. Ayrıca katılımcılar (%5,26) oranıyla “Ders kitabının içeriğinin eksik olması”, “Kazanımların yeterli olmaması”, “Kazanımların fazla olması”, “Mekân etkileşiminin azaltılması sorunu”, “Fiziki şartların uygunluğunun sağlanması gerekliliği”, “Derse yönelik gerekli imkânların sağlanması gerekliliği”, “Öğretmen ve öğrencinin desteklenmesinin gerekliliği”, “Öğrencinin okula bağlı kalmamasına imkân vermesi”, “Plan ve program gerektirmesi” ve “Coğrafyayı sevmeye olanak sağlaması” görüşleri takip etmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak **K12** “Ders saatleri az, müfredat yoğun, bunun için ders saatleri artırılmalı”

ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin ders saatlerinin artırılması önerisinde bulunmuştur. Buna karşın **K11** ise “*Uygulanış açısından zaman, mekân ve plan gerekmektedir. Sağlıklı uygulanması halinde bireyin %100’e kadar kalıcı öğrenmesini sağlayıp ayrıca coğrafyanın sevilmesini büyük oranda mümkün kılmaktadır.*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminin planlı olması gerektiğine ve uygulanması durumunda öğrenmenin kalıcı hale geleceğinden bahsetmiştir. Okul dışı öğretimin temel özelliklerinden birinin de planlı olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin okul dışı öğretim konusunda bir farkındalığının bulunduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 4. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Yeryüzü şekilleri	13	37,14
İklim ve bitki örtüsü	10	28,57
Nüfus	5	14,28
Ekonomik faaliyetler	5	14,28
Her konu	2	5,71
Doğal güzellikler	1	2,85
Medeniyetler	1	2,85
Toplam	35	100

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%37,14)’ü okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin olarak “*Yeryüzü şekilleri*”ni belirtmiştir. Bu görüşü (%28,57) oranında “*İklim ve bitki örtüsü*” konuları takip etmektedir. Akabinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%14,28)’i “*Nüfus*” ve “*Ekonomik faaliyetler*” konularının okul dışı sosyal bilgiler öğretimine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin (%5,71)’i sosyal bilgiler dersi kapsamındaki her konunun okul dışı coğrafya öğretimine uygun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%2,85)’i “*Doğal güzellikler*” ve “*Medeniyetler*” konularının okul dışı coğrafya öğretimine uygun olduğuna değinmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerden **K9** “*İklim kuşakları, dağların, denizlerin ve okyanus akıntılarının oluşumu vb.*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin iklim ve yeryüzü şekillerinden bahsetmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden **K14** “*Yeryüzü şekilleri, iklim ve nüfus konuları okul dışı öğretime uygundur çünkü bu konular çevremize bakındığımızda dahi ulaşabileceğimiz ve anlatabileceğimiz konulardır.*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin yeryüzü şekilleri, iklim ve nüfus konularını belirtirken bu konuların uygunluğuna neden olarak ise kolay ulaşılabilir olmasını göstermiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanıp faydalanmama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 5. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanıp, faydalanmama durumuna ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Faydalanma	8	53,33
Faydalanmama	7	46,66
Toplam	15	100

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%53,33)’ü coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalandıklarını ifade ederken, (%46,66)’sı faydalanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcıların okul dışı coğrafya öğretimi konusunda faydalanma ve faydalanmama durumlarının hemen hemen eşit olduğu söylenebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden **K11**: “*Coğrafya ile ilgili konuları anlatırken harita, resim, videolardan ve internetten faydalanırım fakat okul dışı öğretimden faydalanmadım. Bu hem maddi hem de resmi sıkıntılar doğurmaktadır.*” ifadesiyle sosyal bilgiler derslerinde coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanmadığını belirtmiştir. Fakat katılımcının ifadelerine göre

videolardan ve internetten yararlanması, aslında okul dışı öğretimde teknoloji ve medya unsurlarından faydalandığının fakat bu faaliyetlerinin okul dışı öğretim kapsamında olduğunun farkında olmaması ile açıklanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden neden faydalanmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 6. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminden neden faydalanmadıklarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Sebepler göstermeme	4	57,14
Çevre koşullarının uygun olmaması	1	14,28
Okul dışı öğretime ilişkin farkındalığın bulunmaması	1	14,28
İmkânların yetersiz olması	1	14,28
Toplam	7	100

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%57,14)'ünün okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanmama nedenlerine ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmadığı görülmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine yönelik farkındalıklarının bulunmaması ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin (%14,28)'i “Çevre koşullarının uygun olmaması”, “Okul dışı öğretime ilişkin farkındalığın bulunmaması” ve “İmkânların yetersiz olması” gibi sebeplerden dolayı okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak **K3** “Açıkçası ben bu anket karşına gelene kadar okul dışı coğrafya öğretime ilişkin herhangi bir girişimim olmadığını fark ettim, bu anket bu konuda bir nevi benim için farkındalık yarattı.” ifadesi ile daha önce okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin herhangi bir farkındalığının bulunmadığını belirtmiştir. **K1** “İmkânlar müsait olmadığından böyle bir imkânım olmadı.” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminden imkânsızlıklar nedeniyle faydalanmadığını dile getirmiş fakat bu imkânsızlıkların neler olduğuna ilişkin bir açıklamada bulunmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden nasıl faydalandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 7. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminden nasıl faydalandıklarına ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Yakın çevredeki yeryüzü şekillerini örnek gösterme	4	40
İklim özelliklerini bölgesel olarak karşılaştırma	2	20
Gezi- gözlem etkinlikleri	2	20
Teknoloji	1	10
Haritalar ve ilgili resimler/fotoğraflar	1	10
Toplam	10	100

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (% 40)'ı okul dışı coğrafya öğretiminden “Yakın çevredeki yeryüzü şekillerini örnek gösterme” yoluyla faydalandığını belirtmiştir. Bu görüşü (%20) oranıyla “İklim özelliklerini bölgesel olarak karşılaştırma” ve “Gezi- gözlem etkinlikleri” takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin (%10)'u “Teknoloji” ile “Haritalar ve ilgili resimler/fotoğraflar” yoluyla okul dışı coğrafya öğretiminden faydalandıklarını dile getirmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak **K4** “Evet oldu. Zengin kültürümüzden örnekler vermek için çeşitli gezi etkinlikleri yaptım.” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminden gezi gözlem tekniği yoluyla faydalandığını dile getirmiştir. **K14** ise “İklim ve yeryüzü şekilleri konularında okul dışı öğretimden faydalandım. Öğrencilere yaşadıkları yerdeki iklim özelliklerini ve bölgedeki yeryüzü şekillerini maddi örnekler vererek açıklamış olduk” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminden yakın çevredeki yeryüzü şekillerini ve iklim özelliklerini örnek göstererek faydalandığından bahsetmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 8. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Resmi izin sürecinden kaynaklanan problemler	6	18,75
Mali problemler	5	15,62
Öğrenci kontrolünün zor olması	4	12,5
Zaman problemi	4	12,5
Bölgesel problemler	4	12,5
Velilerden kaynaklanan problemler	4	12,5
Ulaşım problemi	2	6,25
Planlama problemi	2	6,25
Araç gereç eksikliğinden kaynaklanan problemler	1	3,12
Toplam	32	100

Tablo 8 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (% 18,75)’i “*Resmi izin sürecinden kaynaklanan problemler*” ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu görüşü (%15,62) oranıyla “*Mali problemler*” takip etmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%12,5)’i “*Öğrenci kontrolünün zor olması*”, “*Zaman problemi*”, “*Bölgesel problemler*” ve “*Velilerden kaynaklanan problemler*” gibi sorunlarla karşılaştıklarını değinmiştir. Ayrıca öğretmenlerin (%6,25)’i de “*Ulaşım problemi*” ve “*Planlama problemi*” ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Son olarak öğretmenlerin (%3,12)’si “*Araç gereç eksikliğinden kaynaklanan problemler*” ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak **K4** “*Plan ve program açısından çeşitli sorunların dışında ulaşım ve prosedür konusunda sorun yaşadım*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken planlama, ulaşım ve prosedür gibi sorunlarla karşılaştığını dile getirmiştir. Ayrıca **K12** “*Zaman darlığı ve öğrencilerin çabuk dağılması*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanırken zamanın kısıtlı olması ve öğrenci kontrolü sorunuyla karşılaştığını dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin bulgular:

Tablo 9. Katılımcıların okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin istatistiksel verileri

Katılımcıların Görüşleri	f	%
Öğrenmenin kalıcı hale gelmesine imkân vermesi	9	33,33
Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân vermesi	8	29,62
Öğrencilerin çevresel farkındalığının artmasına imkân vermesi	3	11,11
Öğrencilerin akademik başarılarının artmasına imkân vermesi	2	7,40
Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine imkân vermesi	2	7,40
Beceri öğretimine imkân vermesi	1	3,70
Kavram öğretimine imkân vermesi	1	3,70
Öğrencileri hızlı değerlendirme imkânı vermesi	1	3,70
Toplam	27	100

Tablo 9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (%33,33)’ü okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin “*Öğrenmenin kalıcı hale gelmesine imkân vermesi*” görüşünü belirtmiştir. Bu görüşü (%29,62) oranıyla “*Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân vermesi*” görüşü takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin (%11,11)’i okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin “*Öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artmasına imkân vermesi*” görüşünü belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin (%7,40)’ı okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin “*Öğrencilerin akademik başarılarının artmasına*” ve “*Eğlenerek öğrenmelerine imkân vermesi*” görüşlerini belirtmiştir. Son olarak sadece bir öğretmen (%3,70) oranıyla okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faydalara ilişkin “*Beceri ve kavram öğretimine imkân vermesi*” ve “*Öğrenciyi hızlı değerlendirme imkânı vermesi*” görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden **K9** “*Yerinde inceleme, bireysel ve grup etkinlikleri ile hızlı değerlendirme imkânı sağlar.*” ifadesi ile okul dışı coğrafya öğretiminin hızlı değerlendirme işlevine dikkat çekmiştir. **K2** ise, “*Çocuklar da mekânsal düşünme gerçekleştiriyor ayrıca etki, karşılaştırma ve benzetme gibi kavramları*

anlamlandırarak somut yaşantı geçiriyorlar. Bölge kavramını öğrenerek sınır çiziminden bahsedebiliriz. Yaparak yaşayarak, öğrenme sürecine katkı sağlayarak, dersi dikkat çekici ve ilgi çekici hale getiriyor.” ifadeleriyle beceri ve kavram öğretimine dikkat çekmiştir. Bu bulgu öğretmenin okul dışı öğretimin beceri ve kavram öğretimi üzerindeki olumlu etkisinin farkında olduğunun bir göstergesi olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde Malatya ilinde görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları, literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla desteklenerek açıklanacaktır. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin okul dışı coğrafya öğretimini en çok gezi-gözlem olarak tanımladıkları, bu tanımlı yaparak yaşayarak öğrenme, çevresel farkındalık, etkinlik, bireysel deneyimler ve öğretimin sınıf dışına çıkarılması ifadelerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun gezi-gözlem tekniğini okul dışı öğretim olarak tanımlamalarının okul dışı öğretim hakkında kısıtlı bilgi sahibi olmalarıyla ya da kavram yanılgılarıyla ilgili olabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ile tutarlı bir sonuca ulaşan Çifçi ve Dikmenli(2016), coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun okul dışı öğretimi, gezi ve gözlem yaparak yerinde inceleme veya çevreyi tanımak adına yapılan etkinlikler şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin zamanın kısıtlı olması ve mali sorunlara değindikleri tespit edilmiş olup bu görüşleri ders kitabı içeriğinin eksik olması, kazanımların yeterli olmaması ve kazanımların fazla olması, mekân etkileşiminin azaltılması sorunu, fiziki şartların uygunluğunun sağlanması gerekliliği, derse yönelik gerekli imkânların sağlanması gerekliliği, öğretmen ve öğrencinin desteklenmesinin gerekliliği, öğrencinin okula bağlı kalmamasına imkân vermesi, plan ve program gerektirmesi ve coğrafyayı sevmeye olanak sağlaması görüşlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile benzer bir sonuca ulaşan Malkoç ve Kaya (2015), sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan sınıf dışı okul ortamlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul dışı ortamlardan yararlanamama nedenleri arasında okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, program yoğunluğu, planlama sorunu, zaman yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine uygun konulara ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunun okul dışı coğrafya öğretimine yeryüzü şekilleri konusunun uygun olduğunu belirttikleri tespit edilmiş olup bu görüşü iklim ve bitki örtüsü, nüfus, ekonomik faaliyetler, doğal güzellikler ve medeniyetler konularının takip ettiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bir kısmı sosyal bilgiler dersindeki her konunun okul dışı coğrafya öğretimine uygun olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanıp faydalanmama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sekizi coğrafya ile ilişkili konuları anlatırken okul dışı coğrafya öğretiminden faydalandıklarını ifade ederken, yedisi faydalanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya bakıldığında öğretmenlerin okul dışı coğrafya öğretiminden faydalanma ve faydalanmama durumlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın beşinci alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden neden faydalanmadıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, çevre koşullarının uygun olmaması, okul dışı öğretime ilişkin farkındalığının bulunmaması ve imkânların yetersiz olması gibi sebeplerden dolayı okul dışı coğrafya öğretiminden

faidalanamadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın altıncı alt boyutu olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden nasıl faidalandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak ise, öğretmenlerin yakın çevredeki yeryüzü şekillerini örnek göstererek, iklim özelliklerini bölgesel olarak karşılaştırarak, gezi- gözlem etkinlikleri, teknoloji ve harita, resim/fotoğraflar yoluyla okul dışı coğrafya öğretiminden faidalandıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eğitim ilkelerine uygun olarak yakından uzağa ilkesi doğrultusunda okul dışı öğretimden faidalandıkları söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminden faidalanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenleri okul dışı coğrafya öğretiminden faidalanırken, resmi izin süreci, mali problemler, öğrenci kontrolünün zor olması, zaman, bölgesel problemler, velilerden kaynaklanan problemler, ulaşım, planlama problemi ve araç gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu ile benzer bir sonuca ulaşan Çengelci (2013), sınıf dışı öğrenme konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin sınıf dışı öğrenmede yaşadığı sorunların başında zaman sıkıntısının, öğrencilerin davranış sorunlarının, ekonomik sorunların ve bürokratik engellerin geldiği sonuçlarına ulaşmıştır. Son olarak araştırmanın sekizinci alt problemi olan “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretiminin öğrenciye sağladığı faidalara ilişkin görüşleri nelerdir?*” alt problemine ilişkin olarak, öğretmenler okul dışı coğrafya öğretiminin, öğrenmenin kalıcı hale gelmesine, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine, çevresel farkındalığının, akademik başarılarının artmasına ve eğlenerek öğrenmelerine imkân vermesi sebepleriyle fayda sağladığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul dışı coğrafya öğretiminin beceri ve kavram öğretimine imkân vermesinin ve öğrencileri hızlı değerlendirme olanağı sağlamasının öğretmenlerin sıraladıkları faidalar arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile tutarlı bir sonuca ulaşan Çepni ve Aydın (2015), sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul dışı ortamlarının öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sunduğunu, öğrencilerde etkili öğrenmeler sağladığını ve bilgiyi somutlaştırdığını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Topçu (2017), okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler öğretimindeki yeri ve önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme etkinliklerinin, öğrenmeyi yaşamın içine entegre ederek bilgiyi somutlaştırıp kalıcılığını artırdığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre şu öneriler getirilmiştir:

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının okul dışı coğrafya öğretimini “gezi-gözlem” olarak tanımladıkları tespit edilmiş olup öğretmenlerin okul dışı öğretim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bilgilendirici hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin çoğunun okul dışı coğrafya öğretiminin uygulanabilirliğine ilişkin zamanın kısıtlı olması ve mali sorunlara değindikleri tespit edilmiştir. Bu probleme istinaden öğretmenlerin okul dışı coğrafya öğretimine teşvik edilerek gerekli zaman planlamasının yapılması ve bu tür uygulamalara yönelik bir bütçe oluşturulması önerilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin okul dışı coğrafya öğretiminden faidalanırken karşılaşılan problemlere ilişkin en fazla resmi izin sürecini dile getirdikleri tespit edilmiş olup bu probleme yönelik yetkililerce iyileştirici ve kolaylaştırıcı çözümlerin sunulması önerilebilir.

Kaynakça

- Bakır, K.(2015). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A.(2016). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boss, J. (1999). Outdoor education and the development of civic Responsibility. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(19. Baskı). Ankara: Pegem akademi Yayınları.
- Creswell, J.W.(2016). *Research desing qualitatative, quantitative and mixed methods approaches*. (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 13(3), 1823-1841.
- Çepni, O. ve Aydın, F.(2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies* 39, 317-335.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y.(2016). Coğrafya öğretmenlerinin okul dışı coğrafya öğretimine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1), 363-382.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Foran, A.(2008). An outside place for social studies. *Canadian Social Studies* 41(1), 1-9.
- Ford, P.(1986). Outdoor education: definition and philosophy. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Las Cruces NM*.
- Güven, S.(2014). Demokrasi eğitimi. İçinde R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (416-435). Ankara: Pegem Akademi.
- İbret, B.Ü., Karatekin, K. ve Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. *Milli Eğitim* 207, 5-23.
- Karakaş Özür, N. ve Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (3), 324-347.
- Karakuş, U., Aksoy, B. ve Gündüz, İ. (2012). Dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde ders dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *GEFAD* 32(2), 489-513.
- Malkoç, S. ve Kaya, E.(2015). The usage of non-classroom environments in social studies education. *Elementary Education Online*, 14 (3), 1079-1095.
- Meydan, A. ve Akkuş, A.(2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13),14-30.
- Öner, G.(2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* 4 (1), 89-121.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, E.(2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*,10 (7),1-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı).Ankara: Seçkin Yayınları.

İnkılap Tarihi Ders Kitaplarındaki Tarihi Karakterlerin Nutuk'ta Yer Alma Durumlarının İncelenmesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye

kyazici@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye

salihuslu@ohu.edu.tr

Mehmet ÇETİN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye

mhmt.cetin10@gmail.com

Tuğçe Gamze İŞÇİ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye

tugcegamzeisci@gmail.com

Öz

Bir olayın tarih kitaplarında yer almasının temel gerekçesi içinde yaşanan toplumu veya insanlığı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemesidir. Bu bağlamda ele alındığında ister etkilenen isterse de etkileyen faktör olarak insan tarihin odak noktasını oluşturur. Çünkü duygusal bir varlık olarak insan, bir olayın gerçekleşmesi aşamasında farklı gerekçelerle olaya müdahil olur. Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluş sürecinin devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün bakış açısıyla anlatıldığı, temel başvuru kaynağı niteliği taşıyan Nutuk adlı eserde de aynı durum söz konusudur. Bu eserde Atatürk 1919-1936 yılları arasında meydana gelen olayları çoğunlukla belgelere dayalı olarak kendi bakış açısıyla gelecek kuşaklara aktarmaya çalışmıştır. Eserde konular, tarihsel karakterlerin olaylara etki durumu dikkate alınarak yapılandırılmıştır. 1981 yılından itibaren ise Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluş felsefesinin Atatürk ilke ve inkılaplarının ve özellikle Nutuk adlı eserde ele alınan zaman aralığının genç kuşaklar tarafından benimsenmesinin sağlanması için Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutulmaya başlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8. ve 12. Sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında 1919-1936 yılları arasında ele alınan olaylarda yer verilen tarihi karakterlerin Nutuk'ta yer alıp almama durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuş ve nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan frekans tekniğiyle tablolar halinde sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, Sosyal bilgiler, Nutuk.

The Investigation of the Existence of Historical Figures Included in The Revaluation History Textbooks in The Speech

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

kyazici@ohu.edu.tr

Assoc. Prof. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

salihuslu@ohu.edu.tr

Mehmet ÇETİN

Niğde Ömer Halisdemir University, Graduate School of Educational Sciences, Niğde, Turkey

mhmt.cetin10@gmail.com

Tuğçe Gamze İŞÇİ

Niğde Ömer Halisdemir University, Graduate School of Educational Sciences, Niğde, Turkey

Abstract

Many variables are effective in bringing student achievement to the desired levels. These Republic of Turkey History of the Revolution and when Kemalism course objectives of the examination to teach our recent history in the line leading to the course of the republic, Atatürk's principles and revolutions that are based on the foundations of the Republic of Turkey, it is observed that the ideological or political direction in which the teaching of threat to them. Particularly during the structuring of the general and specific objectives of this course in children, textbooks that can be expressed as the embodiment of the program have an important place. These sources often include historical characters. In his book Nutuk, Mustafa Kemal Atatürk dealt with the current situation of the country between 1919-1936 on the basis of its documents and thoughts, as well as the views of military and political figures of the period. This study aims to Grade 8 and 12 to investigate the Republic of Turkey and Atatürk Revolution History textbooks are not included in "Nutuk" from the historical character state. In this research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Data obtained from the data collection tool; content analysis and the frequency technique used to digitize the qualitative data are presented in tables.

Keywords: History of Turkish Revolution and Kemalism textbook, Social studies, Nutuk,

Giriş

Geçmişe duyulan merakla başlayan tarihin bir bilim dalı olma serüveni zamanla ona çeşitli misyonların yüklenmesiyle gelişim ve dönüşüm kaydetmiştir. Önceleri sadece geçmişe dair belgelerin irdelenerek anlamlandırılmasını amaçlayan tarih biliminin (Köstüklü, 2001: 11) günümüzde sadece geçmiş boyutu ile sınırlandırılmayacağı, bugün ve gelecek bağlamında da ele alınması gerektiği görüşü ileri sürülmektedir (Car, 1994: 124).

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri olan tarih ve onun genç kuşaklara aktarılmasını amaçlayan tarih öğretimi her dönemde toplum ile yöneticilerin yakından ilgilendiği bir alan olmuştur. Geçmişten bugüne tarihin niçin öğretilmesi gerektiği konusu sıklıkla tartışılmış, "Tarihi neden öğretilim?" sorusuna verilen cevaplar, tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiştir (Demircioğlu, 2010: 65).

Özellikle yakın dönem tarihi ile ilgili öğretim programlarında belirtilen amaçların genç kuşaklar tarafından yapılandırılması, onların içinde yaşadıkları toplumu ve ülkeyi doğru biçimde anlamlandırmalarına olanak sağlar. Bu bağlamda yakın dönem tarihimizin ele alındığı Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri (8. ve 12. sınıf) ve bu derslerin öğretiminden beklenen amaçlar önemli bir yere sahiptir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaçları incelendiğinde bu dersin cumhuriyete giden çizgide yakın tarihimizin öğretilmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin dayandığı Atatürk İlke ve İnkılâpları ile bunlara yönelik tehditlerin öğretildiği ideolojik veya siyasi yönlerinin de bulunduğu görülmektedir (Öz, 2018: 12). Özellikle bu dersin genel ve özel amaçlarının çocuklarda yapılandırılması aşamasında programın somutlaştırılmış şekli olarak ifade edebileceğimiz ders kitapları önemli bir yer tutmaktadır. Ders kitaplarında sıklıkla kullanılan kaynakların birinci ve ikinci el kaynaklardan oluştuğu görülmektedir. Bu kaynaklarda sıklıkla tarihi karakterlere yer verilmektedir. Öyle ki Dönmez ve Yazıcı (2013: 250)'nın da ifade ettikleri gibi tarihi olayların gerçekleşmesinde tarihi karakterlerin önemli rolleri bulunmaktadır.

"Nutuk" adlı eserinde Mustafa Kemal Atatürk, 1919-1936 yılları arasında ülkenin içinde bulunduğu mevcut durumu belgelere dayalı olarak kendi düşünce ve görüşlerinin yanı sıra dönemin askeri, siyasi kişilerinin de görüşlerine yer vererek ele almıştır. Bu eserin ele alınan dönemdeki kişilerin düşünce

yapılarının, eylemlerinin ve gerçekleşen olaylardaki etki durumlarının anlaşılması açısından önemli bir rolü bulunmaktadır.

Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki tarihi karakterler ile Nutuk'ta yer alan tarihi karakterlerin bir bütün içerisinde karşılaştırmalı olarak ele alındığı herhangi bir çalışmaya bu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı 8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki tarihi karakterlerin Nutuk'ta yer alma durumlarının incelenmesidir. Gerçekleştirilen çalışmanın ilgili alanyazındaki eksikliği tamamlayacağı ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir. Nitel çalışmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğine araştırma problemine göre karar verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:189).

Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesine dayalı çalışmalarda Yıldırım ve Şimşek'e (2013; 197) göre "tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak

- 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Atatürk'ün Samsun'a çıkması ile başlayıp, Atatürk'ün ölümü ile biten konular)
- 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Atatürk'ün Samsun'a çıkması ile başlayıp, Atatürk'ün ölümü ile biten konular)
- Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eseri kullanılmıştır.

Ders kitaplarında Atatürk'ün Samsun'a çıkmasından itibaren ele alınan konular Atatürk'ün ölümü ile son bulmuştur. Bunun nedeni Nutuk' ile ders kitaplarının karşılaştırılmasında konuların paralel olmasıdır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ders kitaplarında Atatürk'ün Samsun'a çıkması ile Atatürk'ün ölümü arasındaki dönemi kapsayan tarihi karakterlerin Nutuk'ta yer alma durumlarına bakılmıştır. 8. ve 12. Sınıf ders kitabı ile Nutuk'ta yer alan tarihi karakterler tekrar sayıları ile sunulmuştur.

Bulgular

Tablo 7. Kongreler döneminde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Kongreler Dönemi (54-68)		Kongreler Dönemi (1-332)	

Kazım Karabekir	5	95	Kazım Karabekir
Rauf Bey	3	69	Rauf Bey
Ali Fuat	2	66	Ali Fuat
Vahdettin	4	189	Vahdettin
Limon Von Sanders (Mareşal)	1	0	Limon Von Sanders (Mareşal)
Ali Galip (Elazığ Valisi)	1	44	Ali Galip (Elazığ Valisi)
Bekir Sami Bey	1	36	Bekir Sami Bey
Sadrazam Damat Ferit Paşa	2	98	Sadrazam Damat Ferit Paşa
Ali Rıza Paşa	5	57	Ali Rıza Paşa
Salih Paşa (Bahriye Nazırı)	1	34	Salih Paşa (Bahriye Nazırı)
Hulusi Efendi	1	1	Hulusi Efendi
Ahmet Anzavur	1	14	Ahmet Anzavur
Çerkez Ethem	2	113	Çerkez Ethem
Demirci Mehmet Efe	2	7	Demirci Mehmet Efe
Rıfat Efendi (Ankara Müftüsü)	1	1	Rıfat Efendi (Ankara Müftüsü)

Tablo 1 incelendiğinde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kongreler döneminde ele alınan 17 tarihi karakterlerin büyük çoğunluğunun Nutuk'ta da yer aldığını görülmektedir. Ders kitabında en çok tekrar edilen tarihi karakter Kazım Karabekir olmasına rağmen Nutuk'ta aynı dönemde Vahdettin daha çok tekrar edilmiştir.

Tablo 8. Kongreler döneminde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

12. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Kongreler Dönemi (62-68)		Kongreler Dönemi (1-332)	
Ali Fuat Cebesoy	5	66	Ali Fuat Cebesoy
Ali Galip	1	44	Ali Galip
Ali Rıza Paşa	1	57	Ali Rıza Paşa
Rıfat Efendi (Ankara Müftüsü)	1	1	Rıfat Efendi (Ankara Müftüsü)
Bekir Sami Bey	5	36	Bekir Sami Bey
Binbaşı Kazım	1	2	Binbaşı Kazım
Cemal Paşa	1	131	Cemal Paşa
Cevat Bey	1	6	Cevat Bey
Damat Ferit Paşa	9	98	Damat Ferit Paşa
Kazım Karabekir	4	95	Kazım Karabekir
Manastırlı Hamdi	1	13	Manastırlı Hamdi
Rauf Orbay	4	69	Rauf Orbay
Refet Bele	1	91	Refet Bele
Salih Paşa	2	34	Salih Paşa
Şerif Bey (Sinop Milletvekili)	1	0	Şerif Bey (Sinop Milletvekili)
Sütçü İmam	1	0	Sütçü İmam
Şahin Bey	1	0	Şahin Bey
Şeyhülislam Dürriyade	1	1	Şeyhülislam Dürriyade
Vahdettin	8	192	Vahdettin

Tablo 2'ye ilişkin veriler incelendiğinde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişilerin tekrar sayıları ile Nutuk'ta yer alan kişilerin tekrar sayılarının örtüşmediği görülmektedir. Ders kitabında kongreler döneminde Damat Ferit Paşa ön plana çıkan karakter olmasına karşın, Nutuk'ta Vahdettin'in daha çok tekrar edildiği görülmektedir.

Tablo 3. Savaşlar döneminde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Savaşlar Dönemi (68-95)		Savaşlar Dönemi (332-457)	
Reşad Halis Bey	1	0	Reşad Halis Bey
Rıza Tevfik	1	0	Rıza Tevfik
Hadi Paşa	1	0	Hadi Paşa
Kazım Karabekir	4	25	Kazım Karabekir
İsmet Bey (İnönü)	4	63	İsmet Bey (İnönü)
Sütçü İmam	2	0	Sütçü İmam
Rıdvan Hoca	1	0	Rıdvan Hoca
Hacı Mustafa	1	0	Hacı Mustafa
Hacı İmam	1	0	Hacı İmam
Mustafa Reşit	1	0	Mustafa Reşit
Mollazade Mahmut	1	0	Mollazade Mahmut
Komiser Şakir	1	0	Komiser Şakir
Güllüzade Osman	1	0	Güllüzade Osman
Şellizade Ali Ağa	2	0	Şellizade Ali Ağa
Nebozade H. İmam	3	0	Nebozade H. İmam
Bedirağazade Halil	1	0	Bedirağazade Halil
Mülazim Adil Hulusi	1	0	Mülazim Adil Hulusi
Mülazim H. Pertev	1	0	Mülazim H. Pertev
Sofizade Mustafa	1	0	Sofizade Mustafa
Şahin Bey	1	0	Şahin Bey
Yörük Ali Efe	1	0	Yörük Ali Efe
Ali Fuat Paşa	2	8	Ali Fuat Paşa
Mehmet Akif Ersoy	3	0	Mehmet Akif Ersoy
Hamdullah Suphi Bey	1	0	Hamdullah Suphi Bey
Sadrazam Tevfik Paşa	1	49	Sadrazam Tevfik Paşa
Fevzi Paşa	1	24	Fevzi Paşa

Tablo 3 incelendiğinde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında savaşlar döneminde ismi geçen 26 tarihi karakterin yalnızca 5'inin Nutuk'ta geçtiği görülmektedir. Ders kitabında bu dönemde yer alan 21 tarihi karaktere Nutuk'ta rastlanmamıştır. Özellikle Kurtuluş Savaşında önemli rolleri olan Kazım Karabekir ve İsmet İnönü hem ders kitabında hem de Nutuk'ta bu savaşlar döneminde en çok tekrar edilen isimler olmuştur. Kurtuluş savaşı döneminde milli mücadelenin önemli simgeleri arasında yer alan Sütçü İmam, Şahin Bey, Yörük Ali Efe, Mehmet Akif gibi isimlerin Nutuk'ta yer almamış olması dikkat çekmektedir.

Tablo 4. Savaşlar döneminde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

12. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Savaşlar Dönemi (70-88)		Savaşlar Dönemi (332-457)	
Wilson (ABD Başkanı)	2	0	Wilson (ABD Başkanı)
Ali Fuat Cebesoy	2	8	Ali Fuat Cebesoy
Anzavur Ahmet Paşa	1	14	Anzavur Ahmet Paşa
Bekir Sami (Kunduh) Bey	5	34	Bekir Sami (Kunduh) Bey
Damat Ferit Paşa	1	5	Damat Ferit Paşa
Demirci Mehmet Efe	3	9	Demirci Mehmet Efe
Diyap Ağa	4	0	Diyap Ağa
Dr. Rıza Nur	1	0	Dr. Rıza Nur

Enver Paşa	1	0	Enver Paşa
Ethem	8	113	Ethem
Fevzi Paşa (Çakmak)	5	24	Fevzi Paşa (Çakmak)
Franklin Bouillon	3	3	Franklin Bouillon
General Harbord	1	0	General Harbord
Hadi Paşa	1	0	Hadi Paşa
Halide Edip	2	0	Halide Edip
Hamdullah Suphi	1	0	Hamdullah Suphi
İsmet İnönü	6	63	İsmet İnönü
Mustafa Necati	1	0	Mustafa Necati
Kazım Karabekir	6	25	Kazım Karabekir
Kılavuz Hatice	1	0	Kılavuz Hatice
Kılıç Ali Bey	1	7	Kılıç Ali Bey
Mehmet Akif Ersoy	3	0	Mehmet Akif Ersoy
Refet Bele	1	64	Refet Bele
Reşat Halis	1	0	Reşat Halis
Rıza Tevfik	1	0	Rıza Tevfik
Sütçü İmam	3	0	Sütçü İmam
Şahin Bey	2	0	Şahin Bey
Tayyar Rahmiye	1	0	Tayyar Rahmiye
Tevfik Paşa	2	49	Tevfik Paşa
Topçu Feriki Rıza Paşa	1	0	Topçu Feriki Rıza Paşa
Rıdvan Hoca (Ulucamii İmamı)	1	0	Rıdvan Hoca (Ulucamii İmamı)
Vahdettin	1	20	Vahdettin
Yusuf Kemal	2	11	Yusuf Kemal
Ali Saip Bey(Yüzbaşı)	1	0	Ali Saip Bey(Yüzbaşı)

Tablo 4' e ilişkin veriler incelendiğinde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında savaşlar döneminde en çok tekrar edilen isimler sırası ile Çerkez Ethem, Kazım Karabekir, İsmet Bey, Bekir Sami Bey, Fevzi Paşadır. Nutuk'ta ise Çerkez Ethem, Refet Bele, İsmet İnönü, Tevfik Paşa, Bekir Sami (Kunduh) Bey, Kazım Karabekir ve Fevzi Paşa en çok tekrar edilen isimlerdir. Bu verilere göre hem ders kitabında hem Nutuk'ta tekrar edilen isimler büyük oranda örtüşmektedir. Ayrıca 12. Sınıf ders kitabında yer alan 35 isimden sadece 15 isim Nutuk'ta karşılık bulurken geriye kalan 15 ismin Nutuk'ta karşılıklarının olmadığı görülmektedir. Savaşlar döneminde karşılık bulmayan isimler arasında en dikkat çeken isimler ise; Mehmet Akif Ersoy, Sütçü İmam ve Halide edip Adıvar'dır.

Tablo 5. Anlaşmalar döneminde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Anlaşmalar Dönemi (97-105)		Anlaşmalar Dönemi (457-532)	
Halil Dikmen	1	0	Halil Dikmen
Halide Edip	1	0	Halide Edip
İsmet Paşa	1	122	İsmet Paşa
Tarık Buğra	1	0	Tarık Buğra

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında anlaşmalar döneminde İsmet Paşa'nın ismi sadece 1 kez geçerken Nutuk'ta da 122 kez tekrar edildiği görülmektedir. Ayrıca ders kitabında geçen 4 tarihi karakterden yalnızca 1'i Nutuk'ta yer almaktadır.

Tablo 6. Anlaşmalar döneminde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları.

12. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
Anlaşmalar Dönemi (89-96)		Anlaşmalar Dönemi (457-532)	
General Charpy	1	1	General Charpy
General Harrington	1	3	General Harrington
General Mazarakis	1	0	General Mazarakis
General Monbelli	1	1	General Monbelli
İsmet Paşa	6	122	İsmet Paşa
Lloyd George	1	3	Lloyd George
Lord Curzon	1	0	Lord Curzon
Vahdettin	1	63	Vahdettin

Tablo 6'ya ilişkin veriler incelendiğinde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında anlaşmalar döneminde en çok tekrar edilen isim İsmet Paşa olmuştur. Bu durum Nutuk ile benzerlik göstermektedir. Nutuk'ta en çok tekrar edilen ikinci isim olan Vahdettin'in ders kitabında yalnız 1 kez geçmesi dikkat çekicidir. 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında anlaşmalar döneminde adı geçen diğer isimlerinde çoğunlukla Nutuk'ta yer aldığı görülmektedir. Anlaşmalar döneminde İsmet İnönü'nün tekrar sayısının fazla olmasında Lozan görüşmelerine gidecek kişilerinin belirlenmesi, Lozan'a giden kişilerin yapmış olduğu devletlerarası görüşmeler, Lozan'dan Mustafa kemal Atatürk ile yapılan görüşmelerin tekrar sayısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 7. İnkılaplar ve Politika döneminde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
İnkılaplar ve Politika (105-167)		İnkılaplar ve Politika (532-599)	
A.Hamit Tarhan	1	0	A.Hamit Tarhan
Abdurrahman Şeref	1	3	Abdurrahman Şeref
Adnan Bey	1	5	Adnan Bey
Afet İnan	1	0	Afet İnan
Ali Fuat Cebesoy	1	6	Ali Fuat Cebesoy
Ali Rıza Pehlev	1	0	Ali Rıza Pehlev
Cemal Hüsnü Bey	1	0	Cemal Hüsnü Bey
Dr. Reşit Galip	1	0	Dr. Reşit Galip
Fahrettin Paşa	1	3	Fahrettin Paşa
Fethi Bey	6	21	Fethi Bey
Abdülmecit Efendi (Halife)	1	11	Abdülmecit Efendi (Halife)
İsmet Paşa	2	44	İsmet Paşa
Kara Fatma	1	0	Kara Fatma
Kurtdereli Mehmet	1	0	Kurtdereli Mehmet
Makbule Hanım	1	0	Makbule Hanım
Manevi Kızı Ülkü	1	0	Manevi Kızı Ülkü
Melek Hanım	1	0	Melek Hanım
Necmeddin Sadık Bey	1	0	Necmeddin Sadık Bey
Necmi Dilmen	1	0	Necmi Dilmen
Prof. Dr. Albert Malche	1	0	Prof. Dr. Albert Malche

Prof. Dr. Eugene Pittard	1	0	Prof. Dr. Eugene Pittard
Rauf Bey Orbay	1	171	Rauf Bey Orbay
Refet Bele	1	11	Refet Bele
Tayfur Sökmen	1	0	Tayfur Sökmen
Tevfik Rüştü Aras	1	0	Tevfik Rüştü Aras
VIII. Edward	1	0	VIII. Edward
Wilson	1	0	Wilson
Ziya Hurşit	1	1	Ziya Hurşit

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında İnkılaplar ve Politika döneminde 28 tarihi karakter geçmektedir. Bu dönemde ders kitabında en çok tekrar edilen isimlerin İsmet Paşa ve Fethi Bey olduğu görülmektedir. Nutuk'ta da bu isimlerin sıklıkla tekrar edildiği görülmektedir. Ayrıca Rauf Bey'in ismi Nutuk'ta 171 kez geçerken ders kitabında sadece 1 kez Terakkiperver Cumhuriyet Fıkrasının kurulması konusunda geçmektedir. Bu dönemde 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında geçen 10 ismin Nutuk'ta da yer almadığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin sayısal verilen Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 8. İnkılaplar ve Politika döneminde 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kişiler ile Nutuk'ta yer alan kişiler ve tekrar sayıları

12. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı		Nutuk	
Kişi	Tekrar Sayısı	Tekrar Sayısı	Kişi
İnkılaplar ve Politika (100-151)		İnkılaplar ve Politika (532-599)	
Wilson (ABD Başkanı)	1	0	Wilson (ABD Başkanı)
Abdülmecid Efendi	3	11	Abdülmecid Efendi
Ali Fuat Cebesoy	1	6	Ali Fuat Cebesoy
Celal Bayar	1	1	Celal Bayar
Dr. Adnan (Adıvar)	1	0	Dr. Adnan (Adıvar)
Dr. Nihat Reşat Belger	1	0	Dr. Nihat Reşat Belger
Fethi Okyar	1	21	Fethi Okyar
Fevzi Paşa (Çakmak)	2	7	Fevzi Paşa (Çakmak)
Galibe Hanım	1	0	Galibe Hanım
Giritli Şevki	1	0	Giritli Şevki
Güllüceli Ali	1	0	Güllüceli Ali
Albay Ros (İngiliz Ataşemiliteri)	1	0	Albay Ros (İngiliz Ataşemiliteri)
Rıza Pehlevi (İran Şahı)	2	0	Rıza Pehlevi (İran Şahı)
İsmet İnönü	5	44	İsmet İnönü
Kazım Karabekir	1	22	Kazım Karabekir
İzzet Bey (Konya Valisi)	1	0	İzzet Bey (Konya Valisi)
Latife Hanım	2	0	Latife Hanım
Prof. Dr. Albert Malche	1	0	Prof. Dr. Albert Malche
Rauf Orbay	1	171	Rauf Orbay
Refet Bele	1	11	Refet Bele
Refik Bey (Refik Koraltan)	1	0	Refik Bey (Refik Koraltan)
Şeyh Saffet Efendi (Urfa Milletvekili)	1	0	Şeyh Saffet Efendi (Urfa Milletvekili)
Vasilios Yeorgiadis	1	0	Vasilios Yeorgiadis
Venizelos	1	0	Venizelos
VI. Konstantinos Arapoğlu	2	0	VI. Konstantinos Arapoğlu
VIII. Edward	2	0	VIII. Edward

Tablo 8'de 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük inkılaplar ve politika döneminde ders kitabında en çok tekrar edilen tarihi karakter İsmet İnönü iken, Nutuk'ta en çok tekrar edilen tarihi karakterin ise Rauf Orbay olduğu görülmektedir. Bu dönemde Nutuk'ta en çok tekrar edilen

ikinci tarihi karakter İsmet İnönü'dür. 12. Sınıf ders kitabı inkılaplar ve politika döneminde bulunan 27 tarihi karakterden sadece 9'u Nutuk'ta yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde inkılaplar ve politika döneminde 12.sınıf ders kitabı ve Nutuk arasında paralellik bulunmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kongreler döneminde ele alınan tarihi karakterlerin büyük çoğunluğunun Nutuk'ta da yer aldığını sonucuna ulaşılmıştır. Tekrar sayıları bakımından ele alındığında ise 8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kongreler döneminde ele alınan tarihi karakterler ile Nutuk'ta yer alan tarihi karakterlerin örtüşmediği tespit edilmiştir.

8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları savaşlar döneminde en çok tekrar edilen tarihi karakterlerin Kazım Karabekir ve İsmet Bey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 12. Sınıf ders kitabında yer alan 35 tarihi karakterden sadece 15'i Nutuk'ta karşılık bulurken geriye kalan 15 tarihi karakterin Nutuk'ta olmadığı tespit edilmiştir. Savaşlar döneminde Kazım Karabekir, İsmet Bey, Ali Fuat Paşa, Fevzi Paşa, Mehmet Akif, Sütçü İmam, Şahin Bey gibi toplam 17 tarihi karakterlerin 8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. ve 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları anlaşmalar döneminde en çok tekrar edilen tarihi karakterin İsmet Paşa olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Nutuk ile benzerlik göstermektedir. Bu dönemde İsmet Paşa ile Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılıklı mektupları da Nutuk'ta yer almaktadır. İsmet İnönü dışında 12.sınıfta yer alan tarihi karakter sayılarının 8.sınıfa kıyasla daha fazla olmasının nedeni olarak 12.sınıfta ders içeriğinin daha geniş olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarında var olan tarihi karakterlerin Nutuk'ta yer alma durumlarının ele alınan dönem bazında oransal olarak değiştiği görülmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün bakış açısıyla olaya etki eden kişilerle hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının farklı şekilde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sadece ders kitaplarından değil aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk'ün dönemin olaylarını kaynaklara dayanarak anlattığı Nutuk adlı eserinin de öğrenciler tarafından okunmasının ele alınan konunun daha detaylı bir şekilde incelenmesine ve tarihi karakterlerin olayların gelişimine etkisini anlamalarına yardımcı olarak öğrencilerin tarihsel analiz ve yorumlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Atatürk, M. K. (2018). *Gençler için fotoğraflarla Nutuk*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Car, E. H. (1994). *Tarih nedir?*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih nasıl öğretilir., M. Safran (Editör). *Tarih öğretiminin amaçları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Dönmez, C., ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-942.

- Dönmez, C., ve Yazıcı, K. (2013). Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243-265.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay matbaa.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, M. (2018). 8. Sınıf T.C. *İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Sosyal Bilgiler Derslerinde Bilim İnsanlarının Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye

kyazici@ohu.edu.tr

Tuğçe Gamze İŞÇİ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye

tugcegamzeisci@gmail.com

Bahar UZUN,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

u.baharuzun@gmail.com

Öz

Bireyin etkin ve üretken bir vatandaş olmasını odak noktasına alan sosyal bilgiler dersleri, bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli kazanımları bünyesinde barındırmaktadır. Bu kazanımlardan bazılarının bilim insanları ve onların faaliyetleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programlarının özel amaçları incelendiğinde de genç neslin ortaya çıkan bilimsel gelişmeler ve bu gelişmeleri insanlık tarihine kazandıran bilim insanları hakkında bilgi sahibi olmalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programlarında farklı öğrenme alanlarının içerisinde, insanın toplumsal yapıya entegrasyonuna katkıda bulunan ve tarihsel süreç içerisinde çeşitli zaman dilimlerinde farklı uygarlıklardan bilim insanlarının gerçekleştirilen icat ve keşiflere yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, bilim insanlarının eğitim-öğretim sürecinde kullanımları ile ilgili görüş ve düşünceleri onların meslek yaşantıları boyunca konuya yaklaşımlarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim sürecinde bilim insanlarının kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmancının çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formunun kullanılacağı çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar istatistiksel işlemlere tabii tutularak incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar literatürde yer alan farklı çalışmaların sonuçları ile kıyaslamaya tabii tutulmuş, konu ile ilgili görüş ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Bilim insanları, Öğretmen adayları

The Views of Teacher Candidates for The Use of Science People in Social Studies Courses

Prof. Dr. Kubilay YAZICI

Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

kyazici@ohu.edu.tr

Tuğçe Gamze İŞÇİ

Niğde Ömer Halisdemir University, Institute of Educational Sciences, Niğde, Turkey

tugcegamzeisci@gmail.com

Bahar UZUN

Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey

u.baharuzun@gmail.com

Abstract

Social studies courses, which focus on the individual to be an effective and productive citizen, incorporate various gains in order to realize this aim. Some of these gains seem to be related to scientists and their activities. When the special aims of social studies curriculum are examined, it is understood that the young generation is aimed to have knowledge about the emerging scientific developments and the scientists who brought these developments to human history. In this context, inventions and discoveries made by scientists from different civilizations in various time periods, which contribute to the integration of human in social structure in different learning areas, are included in the social studies curriculum. It is important to examine the pre-service teachers' approaches to the subject during your professional life in your opinions and thoughts about the use of educational methods of scientists. The aim of this study is to examine the views of prospective social studies teachers about the use of scientists in education and training process. For this purpose, the study group of the study consists of prospective social studies teachers who are studying at a state university. The interview form, which was developed by the researchers, was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. The answers of the prospective teachers were examined by using statistical procedures and the results were compared with the results of different studies in the literature and opinions and suggestions were given.

Keywords: Social studies, Scientists, Prospective teachers

Giriş

Günümüzde hemen hemen her alanda ihtiyaç duyulan ve kelime anlamı olarak “bilgi” sözcüğünden türetilen bilim, evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011: 339). Evrendeki olay ve olguları inceleyen, onun altında yatan gizemin kaynağını araştıran ve bu gizemin nedenlerini inceleyen ve bulguları kitlelerin anlayabileceği bir şekilde yayın yolu ile duyuran kişi ise bilim insanı olarak tanımlanmaktadır (Ortaş, 2004: 12).

Bilim ve eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinmekle birlikte, eğitimde yapılacak doğru atılımların bilimin gelişmesinde önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin örnek alabilecekleri ve gelecek planları için rol model olabilecek bilim adamlarını doğru bir şekilde tanıtılması önem taşımaktadır (Topçu ve Karatekin, 2017: 2130). Bilginin ancak araştırarak ve keşfederek öğrenildiği zaman kalıcı olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin, bilime ve bilim insanına yönelik imajlarının geliştirilmesi onların bilimsel çalışmalara olan ilgilerini artırmaktadır (Korkmaz ve Kavak, 2010: 1056). Çünkü eğitimle, yalnızca bilimsel gerçeklerin ve teorilerin öğretilmesi değil, öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirerek, günlük yaşama aktarması ve tutarlı inançlar geliştirmelerini sağlayacak bağlamlar oluşturulmaktadır (Turgut, Akçay ve İrez, 2010).

İlköğretimde öğrencilerin bilime ve bilim insanına yönelik olumlu görüş geliştirmeleri onların gelecek yaşamlarını da etkilemektedir. Bu nedenle ilköğretim programlarında bilim insanlarının yaşantılarının ve buluşlarının yer almasının öğrencilere model olmasının yanı sıra onların bilimle ilgili tutum, görüş ve imajlarının geliştirilmesinde anahtar bir rol oynamaktadır (Christidou, 2011).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin bilim insanı imajları, algıları, bilgileri ve görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmüştür (Chambers, 1983; She, 1995; Barman, 1999; Yontar Toğrol, 2000; Balkı, Çoban ve Aktaş, 2003; Doğan Bora, Arslan ve Çakıroğlu, 2006; Korkmaz ve Kavak, 2010; Christidou, 2011; Camcı Erdoğan, 2013; Kara ve Akarsu, 2013; Çermik, 2013; Şenel ve Arslan, 2014; Ayvaci, Atik ve Ürey vd., 2017; Camcı Erdoğan, 2018; Angın ve Özenoğlu, 2019). Bilim insanlarının ders kitaplarında kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların ise daha çok fen eğitimi alanında yapılan çalışmalarla sınırlıdır (Karaçam, Aydın ve Digilli, 2014; İdin ve Yalaki, 2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen bilim insanlarını belirlemeye

yönelik olarak Topçu ve Karatekin (2017), tarafından bir çalışma yapılmıştır. Bu durum öğretim programında çok sayıda bilim insanına yer veren ve bilim, teknoloji ve toplum gibi bir öğrenme alanına sahip olan sosyal bilgiler için önemli bir eksikliklerdir.

Sosyal bilgilerin genç kuşaklara öğretilmesindeki en önemli husus, bireye indirgeyebilmektir. Yapılan her işin insani açıdan bir karşılığının olduğunu ifade edilmesi, somutlaştırılması, buluşların, icatların, yeniliklerin ve yenilik girişimlerinin ele alınması sosyal bilgiler açısından önemli bir husustur. Yapılan bir icadın kim tarafından hangi amaçla yapıldığının ve nasıl bir süreç izlendiğinin öğretilmesi, hem icadın genel özelliklerinin hem de geçmişten günümüze bir icadın meydana geliş sürecini genç kuşaklara öğretilmesi bakımından etkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü icadı gerçekleştiren insandır. İnsan çıkarıldığından sosyal boyutu vermek zorlaşmaktadır. Bu durumda sadece icadın etkisinin sosyal boyutu verilebilir. Öğretim sürecinde, geçmişte ve günümüzde yapılan icatların serüveni tam olarak ifade edildiğinde, toplumsal etkisinin anlaşılmasında ve kalıcılığın artmasında etkili olmaktadır.

Bu çalışma ile Sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adalarına aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanılabilmesine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan hangi bilim insanları hakkında bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- Sosyal bilgiler öğretiminde bilim insanlarının kullanımının faydaları var mıdır? Varsa nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretiminde bilim insanlarının kullanımının sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?”

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanımına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya daha fazla durumla ilgili detaylı açıklama üzerine odaklanmış araştırma türüdür (Johnson & Christensen, 2014:395). Nitel analizde durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur. Bunun amacı ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2014:231).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretiminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinden 14 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasına sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 4. Sınıf öğrencilerinden seçilmesinin nedeni alanlarında gerekli eğitimleri tamamlamış olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 Erkek, 7 Kadın sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma da amaçlı örnekleme türlerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durum örnekleme, daha önce doğrulanmış bir konunun daha iyi bilinmesi veya bilhassa önemli

olduğu bilinen durumların derinlemesine çalışılması amacıyla seçilen örneklemedir (Johnson & Christensen, 2014:237). Kritik durum örneklemesinde araştırmacı problemi ile ilgili durum veya birkaç durumu derinlemesine inceleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:138). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanımına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlandığından kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esası temel alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Görüşmenin amacı insanların bakış açılarına ulaşmaktır (Patton, 2014:341). Bu kapsamda araştırmada SBÖA'nın sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanımına yönelik görüşleri görüşme formu kullanılarak ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmeye tabi tutulmuştur. Uzman görüşü ve araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme formu soruları dil ve anlatım, ifade bozukluğu ve anlaşılması zor olabilecek sorular yeniden şekillendirilmiştir. Yapılan uygulamaların ardından elde edilen bilgilerden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiş ve araştırma doğrultusunda katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır içerik analizi ile veriler derin bir işleme tabi tutulur fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analizi sonucu ile keşfedilir. Bu amaçla toplanan verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve ortaya çıkan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). Bu doğrultuda Nitel veriler analiz edilirken çalışma grubunu oluşturan katılımcılar K1, K2, K3... K14 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanımına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda iki tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda ele alınmıştır.

1. Bilgi Sahibi Olma Durumları

Belirtilen tema çerçevesinde öğretmen adaylarına “Sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanılabilmesine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?” ve “Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan hangi bilim insanları hakkında bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

“Evet bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Bilim insanlarının hangi yüzyılda yaşadıklarını ve yaşadığı dönemin özelliklerini, yaşamlarını ve icat ettikleri ürünleri ve bu ürünlerin özelliklerini biliyorum. İleride öğrencilerime rahatlıkla anlatabileceğimi düşünüyorum.” (K1)

“Evet. Sosyal bilgiler birçok bilimi kapsamakta ve bu bilimlerle ilgilenen bilim insanlarının düşüncelerini, araştırmalarını, hayat felsefelerini sosyal bilgiler derslerinde kullanabilirim.” (K3)

“Çok fazla bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Bu konuda uygulamaya yönelik bir ders görmedik.” (K6)

“Hayır, sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının nasıl kullanılabileceğine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum.” (K8)

“Hayır, yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Çünkü bu konuda bize yeterli bilgi verilmedi.” (K9)

“Bu konuda hiçbir bilgim yok ama olmasını isterim.” (K11)

“Çok yeterli düzeyde bilgi sahibi değilim çünkü bu konu ile ilgili yeterli araştırmalarda bulunmadım.” (K12)

“Evet düşünüyorum, özellikle 2. Sınıfta aldığım ‘Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme’ dersinde birçok bilim insanı tanıdım.” (K14)

Katılımcıların büyük çoğunluğunun bilim insanlarına yönelik yeterli seviyede bilgi sahibi olduklarını ifade ettikleri, 6 öğretmen adayının (K2, K6, K8, K9, K11, K12) bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durumun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim insanlarının öğretimde sürecinde kullanımına yönelik olarak 2. sınıfta almaları ve bilginin unutulabileceğinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanları ile İlgili Bilgi Durumlarına Yönelik Frekans Tablosu

<i>Bilim İnsanı</i>	<i>f</i>	<i>Bilim İnsanı</i>	<i>f</i>
İbn-i Sina	9	İbn Batuta	2
Galileo	6	Gazali	2
Farabi	6	Aristoteles	2
El-Cezeri	5	Thomas Edison	1
Ali Kuşçu	5	Albert Einstein	1
Harezmi	4	Alexander Grahambell	1
Newton	4	Halil İnalcık	1
Kopernik	4	İbn Fadlan	1
Biruni	3	Katip Çelebi	1
Arşimet	3	Cahit Arf	1

Tablo 1 incelendiğinde SBÖA’ nın en çok ifade ettikleri bilim insanının İbn-İ Sina olduğu görülmektedir. En az ifade ettikleri bilim insanlarının Thomas Edison, Alexander Grahambell, Halil İnalcık, İbn Fadlan, Katip Çelebi ve Cahit Arf olduğu görülmüştür.

2. Faydaları ve Sınırlılıkları

Araştırmada “Sosyal bilgiler öğretiminde bilim insanlarının kullanımının faydaları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.

“Kesinlikle vardır. Bilim bir anda ortaya çıkmamıştır. Sürekli birikim vardır. Yani herhangi bir icat da bir anda ortaya çıkmamıştır. Çeşitli bilim insanları aynı konuda farklı tezler ortaya atmışlardır. Daha sonra bu tezler çürütülerek veya geliştirilerek oraya yeni bir ürün konmaktadır. Öğrencilerimize bunları göstererek ileride onların bilimsel çalışmalar yapabileceğini göstermiş böylece onlara yol açmış oluruz.” (K1)

“Elbette vardır. Sosyal bilgiler çok kapsamlı bir ders olduğu için, bilim adamları öğrencilerin genel kültürlerini geliştirir. Derslerinde yardımcı olur”. (K2)

“Vardır. Şu an ortaya çıkmış bilimsel bir bilginin temelini bilmemiz olayı tüm kapsamıyla ele almamızı ve konuyu daha iyi algılamamızı sağlar.” (K3)

“Sosyal bilgiler dersi geçmişe ışık tutan bir ders olduğu için geçmişte yaşanan bazı olay ve olguların geleceği aydınlatması aşamasında bilim insanlarının kullanılması önemlidir”. (K4)

“Kesinlikle faydasının olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ufkunu açmada faydalı olur.” (K5)

“Vardır. Bilim adamlarının derslerde kullanılması bilginin en doğru şekilde öğrenilmesini sağlar.” (K7)

“Evet vardır. Bilim insanları bize rol model olmaktadır. Onların neler yaptığını görerek yaşantımıza şekil verebiliriz.” (K9)

“Bilimi sevdirmeye ve günümüzde var olan icat ve buluşları öğretme gibi birçok faydası vardır.” (K10)

“Yalnızca Sosyal bilgiler için değil bütün dallarda bilim insanlarının kullanımının faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K11)

“Anlatılan konunun daha iyi öğrenilmesini sağlar ve ileride bilim insanı olmak isteyen öğrencilere örnek olur.” (K12)

“Evet var; bilgilerin ve teknolojinin geçmişten günümüze nasıl geldiğini öğrencilere aktarmada faydalıdır.” (K13)

“Vardır. Bir konu hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. İleride çalışılacak konuların ön bilgisini oluşturur.” (K14)

Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların tamamı bilim insanlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle bilim insanlarının yaptığı icat ve buluşların yaşamımıza olan katkısı ve bilim insanlarının öğrencilere rol model olma özellikleri öğretmen adaylarının ifade ettiği faydalar arasındadır.

Araştırmada “Sosyal bilgiler öğretiminde bilim insanlarının kullanımının sınırlılıkları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.

“Her şeyin temelinde bilim vardır ama her kazanımda bilim insanlarının kullanımı söz konusu değildir.” (K1)

“Sınıflara göre vardır. Örneğin 4. Sınıftaki bir çocuğa daha basit düzeyde anlatılabilir. Daha üst sınıflara da onların seviyesinde olan bilim insanları anlatılır.” (K2)

“Vardır. Bilim insanlarının alanları, öğrencilerin ilgi alanları, öğrencilerin seviyeleri, sınıflar, öğrencilerin tutumları sınırlılıklardır.” (K3)

“Fazla ve gereksiz bilim adamı kullanılması konunun verimli olmasından ve doğru bilginin öğrenilmesinden yoksun bırakır.” (K7)

“Evet vardır. Konuyla bağdaşmayan, ilgisi olmayan bilim insanlarının öğretilmesinin gereği yoktur.” (K8)

“Öğrenme alanlarıyla ilgisi olmayan bilim insanlarının o konuda verilmesi karışıklığa veya anlama güçlüğüne neden olur.” (K9)

“Çocukların seviyeleri, yaş grupları, bilim insanlarının alanları, soyut ve somut olgulara göre sınırlılıkları vardır.” (K10)

“Bence yoktur, bilimin sınırı olmaz.” (K14)

SBÖA'nın bilim insanlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının sınırlılıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların birçoğu bilim insanlarının kullanımının sınırlılığın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeye temel oluşturan gerekçeler ise sınıf seviyesine uygunluk, kazanımlara uygunluk noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılardan bir kısmı (K4, K5, K6, K13, K14) ise bilim insanlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının herhangi bir sınırlılığı olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler derslerinde bilim insanlarının kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının sayısına göre öğretmen adaylarının ifade ettikleri bilim insanı sayısının daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları tarafından ifade edilen bilim insanlarının belli kişilerde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun lisans eğitimi sırasında bilim insanlarının hayatlarının, icatlarının, mevcut düzene ve yapıya olan etkilerinin doğru bir şekilde verilemediğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bilim insanlarının lisans eğitim programlarında ve uygun ders içeriklerinde aşamalı olarak verilmesinin ilgili konunun öğrenilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilim insanlarının ders içeriklerinde kullanılması sırasında yalnızca kişisel bilgilerini vermek yerine, o dönemin özellikleri ile birlikte ele alınmasının ve icatların ve keşiflerin günümüz mantığı ile somutlaştırma yapılarak verilmesinin kalıcılığı artırması bakımından etkili olacağı ifade edilebilir. Ayrıca, bilim insanlarının yaşadıkları dönemde bilime sağladıkları katkıların günümüz bağlamında verilmesinin hem icatlarının, hem toplumsal yapıya etkilerinin, hem de kendilerine ait olan bilgilerin öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından daha kalıcı bir şekilde öğrenilebileceği ifade edilebilir.

Öğretim programlarında daha fazla verilen bilim insanları ile daha az veya hiç yer verilmeyen bilim insanlarının belirlenerek bunların geçmiş ve bugün bağlamında, birlikte bir bütün halinde ele alınmasının konunun öğrenilmesinde fayda sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca günümüzde popüler olan bilim insanlarının ders kitaplarında daha fazla yer almasının öğrencilere somut bir örnek olarak rol model olma konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Angın, D. E. ve Özenoğlu, H. (2019). Öğretmen adaylarının bilim insanına ilişkin algıları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı, 18*, 255-276.
- Balkı, N., Çoban, A. K. ve Aktaş, M. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilim ve bilim insanına yönelik düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 11-17.
- Barman, C. R. (1999). Students' view about scientist and school science: Engaging K-8 teachers in national study. *Journal of Science Teacher Education, 10*(1), 43-54.

- Camcı Erdoğan, S. (2013). Üstün zekâlı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 125-142.
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının gözlerinden bilim insanları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 130-155.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education* 67(2), 255-265.
- Christidou, V. (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(2), 141-159.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının zihinlerinde canlanan resimdeki bilim insanı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 139-153.
- Doğan Bora, N., Arslan, O. ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 32-44.
- İdin, Ş. ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajının belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Karaçam, S., Aydın, F. ve Digilli, A. (2014). Fen ders kitaplarında sunulan bilim insanlarının basmakalıp bilim insanı imajı açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 606-627.
- Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *Elementary Education Online*, 9(3), 1055-1079.
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir? *Pivolka Dergisi*, 3(12), 11– 16.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem A.
- She, H. C. (1995). Elementary and middle school students' image of science and scientists related to current science textbooks in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, 4(4), 283-287.
- Şenel, T. ve Arslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2). 76-95.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2011). *Türkçe Sözlük*. 11.Baskı. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçu, E. ve Karatekin, K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2127-2152.
- Turgut, H., Akçay, H. ve İrez, S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2621-2663.

Ürey, M., Karaçöp, A., Göksu, V. ve Çolak, K. (2017). Fen ve sosyal bilimler kökenli öğretmen adaylarının bilim insanı algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 205-226.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yontar Toğrol, A. (2000). Öğrencilerin bilim insanı ile ilgili imgeleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 49-57.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarının İncelenmesi

Doç. Dr. Salih USLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye

salihuslu@ohu.edu.tr

Mehmet Çetin

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, Türkiye

mhmt.cetin10@gmail.com

Öz

Hali hazırda yaşanan durum dikkate alındığında yapılan yanlış istihdam ve hatalı planlamalar sonucunda ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısından daha fazla öğretmen adayının lisans programlarında öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir. Bu aşamada geçmiş yıllarda lisans öğrenimini tamamlamış ancak atanamamış pek çok öğretmen adayının da varlığı dikkate alındığında işsizlik eğitim-öğretim sistemi içerisinde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum lisans eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarında, geleceğe yönelik yaşam kalitesini etkileyecek biçimde çeşitli kaygıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yaşanan kaygı durumları içerisinde en önemli yeri işsizlik kaygısının diğer bir ifadeyle atanamama kaygısının oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışma ile geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özder, Birinci, Zaiifoğlu ve Işıktaş (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygıları Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 24.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar literatürde yer alan farklı çalışma sonuçları ile kıyaslamaya tabi tutularak konu ile ilgili görüş ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşsizlik, Kaygı, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları

Investigation of Unemployment Anxiety of Social Studies Teacher Candidates

Assoc. Prof. Dr. Salih USLU

Niğde Omer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

salihuslu@ohu.edu.tr

Mehmet Çetin

Niğde Ömer Halisdemir University, Graduate School of Educational Sciences, Niğde, Turkey

Abstract

When the current situation is taken into consideration, it is seen that as a result of incorrect employment and incorrect planning, more prospective teachers continue their education in undergraduate programs than the number of teachers that the country needs. At this stage, considering the presence of many prospective teachers who have completed their undergraduate education but have not been appointed in the previous years, unemployment is also an important problem in the education-training system. This situation raises various concerns that may affect the quality of life for future prospective teachers. It can be argued that the most important place among the anxiety situations is the anxiety of unemployment. For this reason, the aim of this study is to determine the unemployment anxiety levels of prospective social studies teachers. The study group of the study consists of teacher candidates who are studying in the Social Studies Education Department of Turkish and Social Sciences Education Department of a public university in 2019-2020 academic year. The study was conducted using descriptive scanning model, one of the quantitative research methods. In the research, İş Unemployment Anxiety Scale of Teacher Candidates developed by Özder, Birinci, Zaiifoğlu and Işıktaş (2018) and the Bilgi Personal Information Form tarafından created by the researchers were used as data collection tools. The

data obtained from the research were analyzed with IBM SPSS 24.0 statistical package program. The results of the study were compared with the results of different studies in the literature and opinions and suggestions were given.

Keywords: Unemployment, Anxiety, Social studies, Teacher candidates

Giriş

İşsizlik sorunu dünyada gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu kadar ülkemizde de en önemli sorunlardan biridir. İşsizlik kavramı, kişinin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında maddi olanaklardan yoksun olma durumu olarak nitelendirilebilir. Kıcıır (2017) işsizlik kavramını bir toplumun çalışma ve ekonomi yaşamında işgücüne olan istemin, işgücü sunumunu karşılayamaması durumu olarak tanımlamakta olup, kişi bakımından işsizliği ise işten doğan gelirin kesilmiş olması durumu olarak ifade etmektedir. Kuşkusuz işsizlik, işsiz bireyden öte ailesi ve toplum üzerinde de olumsuz etkilere yol açmakta, telafisi mümkün olmayan maddi ve sosyal kayıplar doğurmakla kalmayıp, bireyler üzerinde psikolojik sıkıntı, parasal sıkıntı, özsaygı ve yaşam tatmini açısından olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Bato Çizel, Güzeller ve Mütevellioğlu, 2011: 27-28).

İşsizlik sorunu günümüzde 15-64 yaş aralığında bütün bireylerin maruz kaldığı bir problem olmasına karşın, genç olarak ifade edilen 15-24 yaş grubunda bu sorun daha fazladır. Aslan (2015) genç işsizliği “15-24 yaş aralığında bulunan, referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan (kâr karşılığı, yevmiyeli, ücretli ya da ücretsiz olarak hiçbir işte çalışmamış ve böyle bir iş ile bağlantısı da olmayan) kişilerden iş aramak için son üç ay içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan tüm kişiler” şeklinde tanımlamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Ağustos 2019 iş gücü istatistiklerine göre; Türkiye genelinde 15 ve daha yukarı yaştakilerde işsiz sayısı 2019 yılı Ağustos döneminde 2018 Ağustos dönemine göre 980 bin kişi artarak 4 milyon 650 bin kişi oldu. İşsizlik oranı 2,9 puanlık artış ile %14,0 seviyesinde gerçekleşti. Aynı dönemde; tarım dışı işsizlik oranı 3,5 puanlık artış ile %16,7 olarak tahmin edildi. Genç nüfusta (15-24 yaş) işsizlik oranı 6,6 puanlık artış ile %27,4 olurken, 15-64 yaş grubunda bu oran 2,9 puanlık artış ile %14,3 olarak gerçekleşti (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019).

Tablo 1. 2014-2018 Yılları Arası Yaş Grupları Açısından İşsizlik Oranları (TÜİK, 2019).

Yaş Düzeyi	2018 %	2017 %	2016 %	2015 %	2014 %
15-19	17,1	17	16,2	16,5	16,1
20-24	22	22,8	21,5	19,7	18,9
25-34	12,5	12,1	12,3	11	10,8
35-54	8,1	8	8,1	7,8	7,4
55+	5,8	5,4	5,3	5,6	5

Tablo 1 incelendiğinde; 2014-2018 yılları arasında ülkemizdeki işsizlik oranlarının en fazla yaşandığı yaş düzeyi 20-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 20-24 yaş aralığı ülkemizde üniversite öğrenimi gören bireylerin yaş aralığına denk geldiği düşünüldüğünde, işsizlik oranının en fazla görüldüğü oranın üniversite öğrencilerini ve üniversiteden yeni mezun bireyleri kapsadığı söylenebilir.

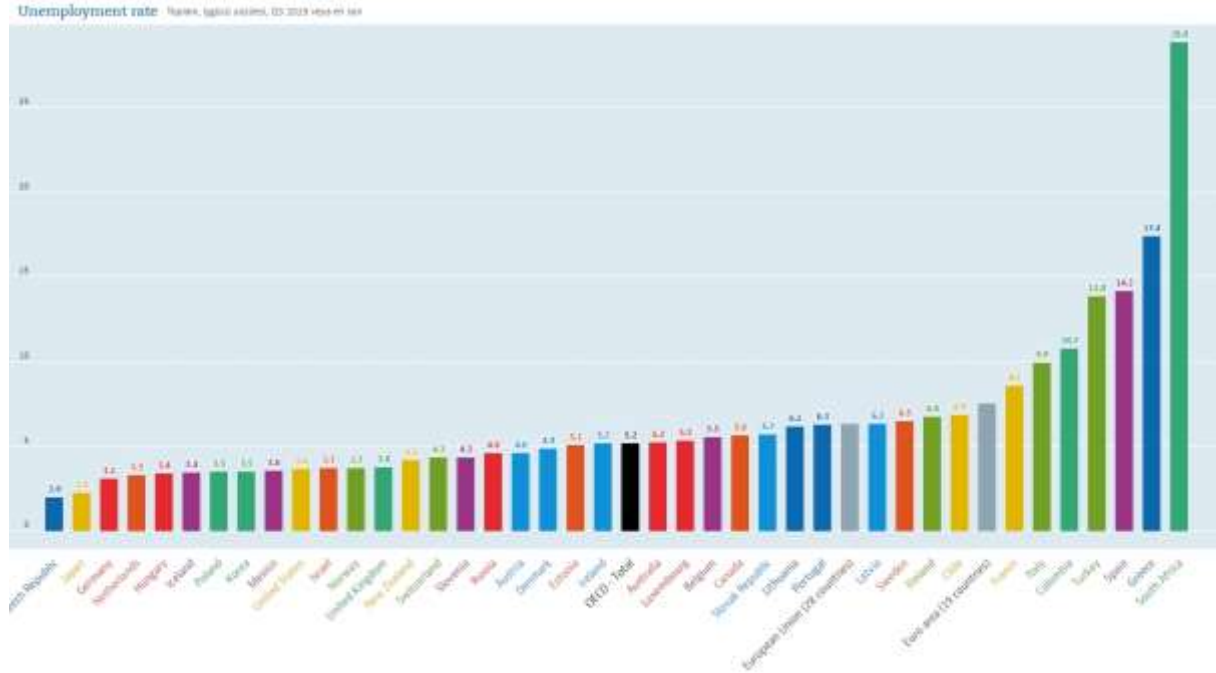
Tablo 2. 2014-2018 Yılları Arası 15-24 Yaş Grubu Gençlerin Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları (TÜİK, 2019).

Eğitim Düzeyi	2018 %	2017 %	2016 %	2015 %	2014 %
Okuma-Yazma Bilmeyen	12	12.1	13.4	7.9	12.1
Okuma Yazma Bilen Fakat Bir Okul Bitirmeyen	18.7	16.1	15	14.1	15
İlkokul	14.7	14.1	16.5	16.3	16
İlköğretim	17	16.2	15.8	15.6	14.8
Ortaokul veya Dengi Meslek Ortaokul	14.3	13.8	14.1	14	13.1

Genel Lise	23.5	24.4	22.8	22.2	20.4
Lise Dengi Mesleki Okul	21.3	21.8	21	18.1	19.3
Yüksek Öğretim	30.6	34.4	30.8	29.5	28.3

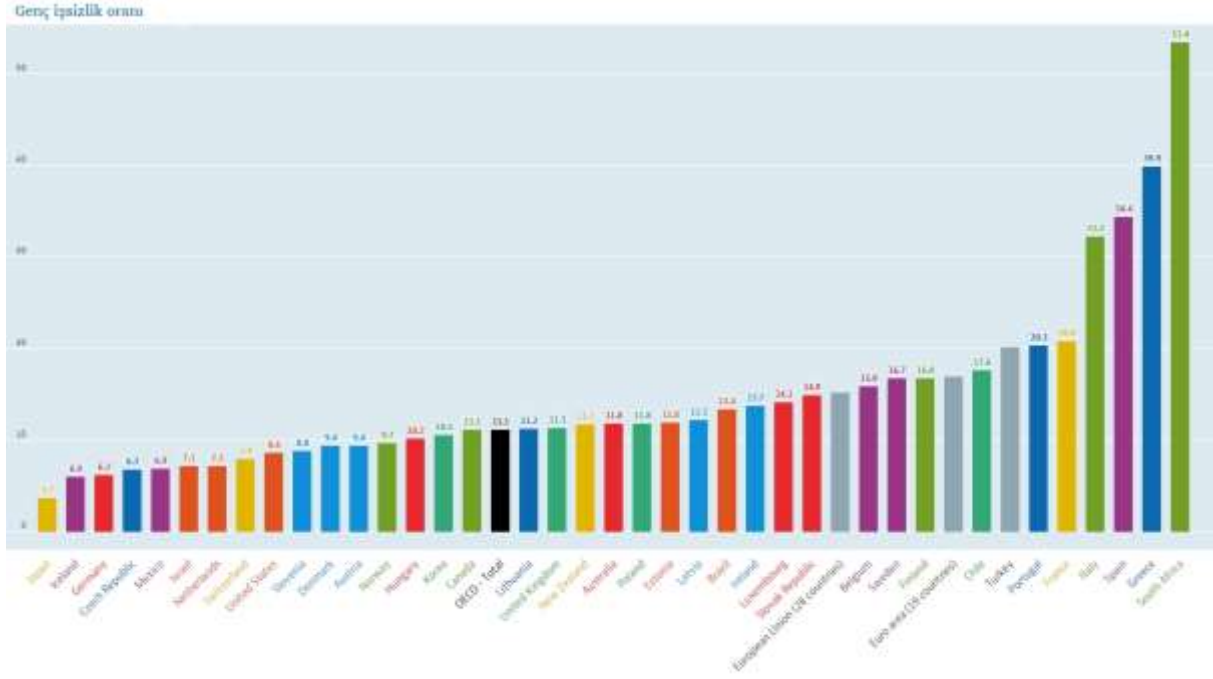
2014-2018 yılları arasında ülkemizde eğitim düzeyine göre işsizlik oranlarına bakıldığında; işsizlik oranının en yüksek olduğu eğitim düzeyinin yükseköğretim olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, genel olarak eğitim düzeyi arttıkça işsizlik düzeyinin arttığı söylenebilir.

Resim 1. 2019 Yılı Dünya'daki İşsizlik Oranları



Resim 1'e göre, OECD'nin 2019 yılı ülkelerin işsizlik oranlarına ilişkin veriler incelendiğinde işsizlik oranının en yüksek olduğu 5 ülke sırası ile Güney Afrika, Yunanistan, İspanya, Türkiye ve Kolombiya'dır (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Resim 2. 2019 Yılı Dünya'daki Genç İşsizlik Oranları



Resim 2 incelendiğinde Güney Afrika, Yunanistan, İspanya, İtalya, Fransa, Portekiz'den sonra Türkiye'nin genç işsizlik oranıyla dünyada 7. sırada yer aldığı görülmektedir (OECD, 2019). Resim 1 ve Resim 2'de yer alan verilere göre işsizliğin günümüzde gelişmekte olan ülkeler kadar, gelişmiş batı ekonomileri için de önemli bir problem olduğu görülmektedir (Serdar, Baştürk, Arabacı ve Baştaymaz, 2013: 1).

Ülkemizde gençler ve üniversite mezunları arasında işsizlik oranlarının yüksek olmasının yanı sıra üniversite sayılarının hızla çoğalması, yükseköğretim mezunlarının iş gücüne katılım oranının yükselmesi gibi faktörler de üniversitede öğrenim gören gençlerin gelecek kaygısı ve buna bağlı olarak işsizlik kaygılarını da önemli düzeyde yükseltmektedir (Taşgın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan, 2017: 553). Türkiye'nin genç nüfus yapısı ile birleşen yükseköğretim kurumlarının sayı ve kontenjanındaki artış, uzaktan ve açık öğretim olanaklarının artmasına bağlı olarak çalışma çağındaki yükseköğretim mezunu işgücünün sayısını da arttırmaktadır (Çolakoğlu, Kanyılmaz Polat ve Gezer Aydın, 2017: 30). Günümüzde sayısı artmakta olan üniversiteler, gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve bu yönde belirli beceriler ve nitelikler kazanmalarında önemli bir yapıya sahip olmasına karşın; aynı koşullarda benzer nitelik ve becerilere sahip bireylerin çokluğu piyasa koşullarında rekabeti tetikleyerek bireylerin iş bulma konusundaki beklentilerinin, kaygılarının ve umutsuzluklarının artmasına yol açmaktadır (Güney ve Çelik, 2019: 107). Oysa üniversite eğitimi, bireylerin gelecekteki yaşam standartlarının belirleyicisi olan başka bir ifadeyle, farklı sektörlerde istihdam edilecek bireyleri temel eğitimden geçirerek iş dünyasına hazırlayan önemli bir süreçtir (Şahin Kutlu, Çetinbakış ve Kutlu, 2019:512).

Kaygı, kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyarıya karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir (Şanlı Kula ve Saraç, 2016: 228). Bir miktar kaygı bireye olumlu yönde katkı sağlamasına karşın; yoğun kaygı, kişinin yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan birisi olup insanın, kendini çaresizlik içerisinde hissetmesine neden olur (Tektaş, 2014: 246). İşsizlik kaygısı ise; bireyin mezun olacağı bölümle ilgili iş bulamayacağını düşünmesi, geleceğe dair belirsizliklerden endişe duyması ve kendisini güvende hissedememesi olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2014'den aktaran, Kara, Altınok ve Şahin, 2019: 2297). İşsizliğin bireylerin sosyo-ekonomik koşullarında çeşitli etkiler meydana getirmesinin yanında, fizyolojik, psikolojik ve düşünsel açıdan bireylerin üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Bato

Çizel, Güzeller ve Mütevellioğlu, 2011; Serdar, Baştürk, Arabacı ve Baştaymaz, 2013; Turaç ve Bayın Donar, 2017; Şantaş, Şantaş ve Özer, 2017).

Türkiye’deki genç işsizlik oranının özellikle yükseköğretim düzeyinde yüksek olmasına ilişkin verilere göre, farklı bölümlerde oluşan işsizlik kaygısı durumu öğretmen adaylarında da yoğun olarak hissedilmektedir. Üniversite öğrenimi gören gençlerin mezuniyet sonrasındaki yaşamlarında toplumsal yapıyla kaynaşmalarında en önemli faktör olan iş bulma konusunda yaşadıkları belirsizlik doğal olarak kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Taşkın, Bozgeyikli ve Boğazlıyan, 2017: 553). 2019 yılı itibarıyla ülkemizde 73’ü vakıf, 5’i vakıf MYO ve 129 devlet üniversitesi olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversiteler arasında 60’ı devlet üniversitesinde, 7’si KKTC’de yer alan üniversitelerde olmak üzere toplam 67 sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunmaktadır. Türkiye’de 2018 yılında 3837 sosyal bilgiler kontenjanı açılmış olup; bu kontenjanlara 3837 öğrenci yerleşmiştir. Bu öğrencilerden %98,5’inin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne yerleştiği görülmüştür. Yerleşen 3837 öğrencinin 3777’si devlet üniversitelerine; 17’si KKTC’de bulunan üniversitelere yerleştiği tespit edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019).

Hali hazırda yaşanan durum dikkate alındığında yapılan yanlış istihdam ve hatalı planlamalar sonucunda ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısından daha fazla öğretmen adayının lisans programlarında öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir. Bu aşamada geçmiş yıllarda lisans öğrenimini tamamlamış ancak atanamamış pek çok öğretmen adayının da varlığı dikkate alındığında işsizlik eğitim-öğretim sistemi içerisinde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum lisans eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarında, geleceğe yönelik yaşam kalitesini etkileyecek biçimde çeşitli kaygıların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Yaşanan kaygı durumları içerisinde en önemli yeri işsizlik kaygısının diğer bir ifadeyle atanamama kaygısının oluşturduğu ileri sürülebilir. 2019 yılı Ağustos ayında yapılan öğretmen atamalarına ilişkin veriler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. 2019 Yılı Ağustos Öğretmen Atamaları

Öğretmenlik Alanı	Atanma Sayısı
Sınıf öğretmenliği	2011
İngilizce	1960
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1922
Okul Öncesi Öğretmenliği	1599
İlköğretim Matematik	1448
Özel Eğitim	1410
Fen Bilimleri	1149
Türkçe	1149
Rehberlik	1120
Sosyal Bilgiler	579

Kaynak: <https://www.ogretmensitemiz.com/ogretmen/2019-agustos-ayi-20-bin-sozlesmeli-ogretmen-atamasi-ilk-25-brans-h10153.html>

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde öğretmen atamaları içinde temel alanlarda en az atanmanın sosyal bilgiler öğretmenliği alanında olduğu görülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışma ile geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları üniversite öğreniminde herhangi bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım gösteren 107 Kadın, 42 Erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak;

Cinsiyet, sınıf, aile gelir düzeyi, sosyal bilgiler öğretmenliğini isteyerek tercih etme durumu, öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme durumu ve herhangi bir işte çalışma durumu değişkenlerinden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” ile Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışma grubuna uygulanması ile bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri; .84 olarak bulunmuştur. Özder, Birinci, Zaifoğlu ve Işıktaş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri de .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce anketlere birer sıra numarası verilmiştir. Eksik kodlanan anketler ayıklandıktan sonra toplamda 149 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 24.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Cinsiyet, sosyal bilgiler öğretmenliğini isteyerek tercih etme durumu, öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme durumu ve herhangi bir işte çalışma durumu değişkenlerine ilişkin verilerin analizinde Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi (Independent Samples t-Test) ile sınıf ve aile gelir düzeyine ilişkin verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İş Gücü	Kadın	107	23.46	4.94	147	.946	.346
	Erkek	42	24.29	4.44			
Sürekli Kaygı	Kadın	107	6.61	1.81	147	1.204	.231
	Erkek	42	7.02	2.12			
Çevre	Kadın	107	8.93	3.24	147	.687	.493
	Erkek	42	9.33	3.34			
Eğitim	Kadın	107	6.74	1.66	147	.001	.999
	Erkek	42	6.74	1.68			
Toplam	Kadın	107	46.79	9.19	147	.659	.511
	Erkek	42	47.90	9.43			

* $p \leq .05$

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile işsizlik kaygısı arasında İş Gücü ($t_{(147)} = .946$; $p > .05$), Sürekli Kaygı ($t_{(147)} = 1.204$; $p > .05$), Çevre ($t_{(147)} = .687$; $p > .05$), Eğitim ($t_{(147)} = .001$; $p > .05$) ve ölçeğin genelinde ($t_{(147)} = .659$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
İş Gücü	1. Sınıf	35	23.17	5.08	Gruplar Arası	160.890	3	53.630	2.389	.071
	2. Sınıf	33	25.61	4.05	Gruplar İçi	3254.909	145	22.448		
	3. Sınıf	50	23.34	4.64	Toplam	3415.799	148			
	4. Sınıf	31	22.81	5.15						
Süreklili Kaygı	1. Sınıf	35	7.00	1.64	Gruplar Arası	35.804	3	11.935	3.462	.018*
	2. Sınıf	33	6.88	2.01	Gruplar İçi	499.915	145	3.448		
	3. Sınıf	50	7.02	1.77	Toplam	535.718	148			
	4. Sınıf	31	5.77	2.04	Farkın Kaynağı (Scheffe) 3>4					
Çevre	1. Sınıf	35	8.83	3.33	Gruplar Arası	35.898	3	11.966	1.130	.339
	2. Sınıf	33	9.67	3.15	Gruplar İçi	1535.860	145	10.592		
	3. Sınıf	50	9.26	3.42	Toplam	1571.758	148			
	4. Sınıf	31	8.26	2.99						
Eğitim	1. Sınıf	35	6.94	1.45	Gruplar Arası	12.486	3	4.162	1.531	.209
	2. Sınıf	33	7.15	1.75	Gruplar İçi	394.306	145	2.719		
	3. Sınıf	50	6.50	1.49	Toplam	406.792	148			
	4. Sınıf	31	6.45	1.96						
Toplam	1. Sınıf	35	46.86	9.55	Gruplar Arası	675.180	3	225.060	2.727	.046*
	2. Sınıf	33	50.18	7.81	Gruplar İçi	11967.102	145	82.532		
	3. Sınıf	50	47.36	9.45	Toplam	12642.282	148			

4. Sınıf	31	43.71	9.21	Farkın Kaynağı (Scheffe)
				2>4

*p≤.05

Tablo 5 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi ile işsizlik kaygıları arasında, Sürekli Kaygı ($F_{(3-145)}=3.642$; $p\leq.05$) faktöründe ve ölçeğin genelinde ($F_{(3-145)}=2.727$; $p\leq.05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu, İş Gücü ($F_{(3-145)}=2.389$; $p>.05$), Çevre ($F_{(3-145)}=1.130$; $p>.05$) ve Eğitim ($F_{(3-145)}=1.531$; $p>.05$) alt faktörlerinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Sürekli Kaygı faktöründe 3.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ilişkin bulgular incelendiğinde ise; işsizlik kaygısının 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Aile Gelir Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
İş Gücü	1000-2500£	63	24.08	5.03	Gruplar Arası	41.895	3	13.965	.600	.616
	2501-4000£	56	23.50	4.82	Gruplar İçi	3373.903	145	23.268		
	4001-6000£	20	22.60	5.02	Toplam	3415.799	148			
	6000£ üzeri	10	24.50	2.32						
Sürekli Kaygı	1000-2500£	63	6.76	2.05	Gruplar Arası	.957	3	.319	.087	.967
	2501-4000£	56	6.77	1.74	Gruplar İçi	534.761	145	3.688		
	4001-6000£	20	6.55	2.09	Toplam	535.718	148			
	6000£ üzeri	10	6.60	1.65						
Çevre	1000-2500£	63	9.02	3.54	Gruplar Arası	13.324	3	4.441	.413	.744
	2501-4000£	56	9.25	3.19	Gruplar İçi	1558.434	145	10.748		
	4001-6000£	20	9.05	2.87	Toplam	1571.758	148			
	6000£ üzeri	10	8.00	2.67						
Eğitim	1000-2500£	63	6.87	1.84	Gruplar Arası	12.654	3	4.218	1.552	.204
	2501-4000£	56	6.84	1.42	Gruplar İçi	394.138	145	2.718		
	4001-6000£	20	6.00	1.69	Toplam	406.792	148			
	6000£ üzeri	10	6.80	1.48						
Toplam	1000-2500£	63	47.48	10.18	Gruplar Arası	92.578	3	30.859	.357	.784
	2501-4000£	56	47.45	8.86	Gruplar İçi	12549.704	145	86.550		
	4001-6000£	20	45.15	9.01	Toplam	12642.282	148			
	6000£ üzeri	10	46.80	5.35						

Tablo 6 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri ile işsizlik kaygıları arasında, İş Gücü ($F_{(3-145)}= .600$; $p>.05$), Sürekli Kaygı ($F_{(3-145)}= .087$; $p>.05$), Çevre ($F_{(3-145)}= .413$; $p>.05$), Eğitim $F_{(3-145)}= 1.552$; $p>.05$) ve ölçeğin genelinde ($F_{(3-145)}= .357$; $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Tercih Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Mi Tercih Ettiniz?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İş Gücü	Evet	85	23.06	5.06	147	1.867	.064

	Hayır	64	24.53	4.34			
Sürekli Kaygı	Evet	85	6.54	2.02	147	1.362	.175
	Hayır	64	6.97	1.73			
Çevre	Evet	85	8.48	3.28	147	2.449	.016*
	Hayır	64	9.78	3.11			
Eğitim	Evet	85	6.76	1.66	147	.224	.823
	Hayır	64	6.70	1.67			
Toplam	Evet	85	45.73	9.66	147	2.122	.036*
	Hayır	64	48.94	8.39			

***p≤.05**

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumları ile işsizlik kaygıları arasında, Çevre ($t_{(147)} = 2.449$; $p \leq .05$) faktöründe ve ölçeğin genelinde ($t_{(147)} = 2.122$; $p \leq .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu, İş Gücü ($t_{(147)} = 1.867$; $p > .05$), Sürekli Kaygı ($t_{(147)} = 1.362$; $p > .05$) ve Eğitim ($t_{(147)} = .224$; $p > .05$) faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının çevre açısından işsizlik kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise yine öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğine Başlama Konusunda Kendini Umutlu Hissetme Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Öğretmenlik Mesleğine Başlama Konusunda Kendinizi Umutlu Hissediyor Musunuz?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İş Gücü	Evet	97	22.33	4.58	147	5.109	.000*
	Hayır	52	26.23	4.18			
Sürekli Kaygı	Evet	97	6.41	1.94	147	2.801	.006*
	Hayır	52	7.31	1.70			
Çevre	Evet	97	8.16	3.12	147	4.800	.000*
	Hayır	52	10.67	2.89			
Eğitim	Evet	97	6.56	1.53	147	1.840	.068
	Hayır	52	7.08	1.85			
Toplam	Evet	97	44.44	8.54	147	5.213	.000*
	Hayır	52	52.08	8.48			

***p≤.05**

Tablo 8 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme durumları ile işsizlik kaygıları arasında, İş Gücü ($t_{(147)} = .946$; $p \leq .05$), Sürekli Kaygı ($t_{(147)} = 1.204$; $p \leq .05$), Çevre ($t_{(147)} = .687$; $p \leq .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(147)} = .659$; $p \leq .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu, Eğitim ($t_{(147)} = .001$; $p > .05$) faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetme durumları ile işsizlik kaygıları arasında İş Gücü, Sürekli Kaygı, Çevre faktörlerinde ve ölçeğin genelinde; kendini umutlu hissetmeyen öğretmen adayları lehine bir sonucun olduğu görülmektedir.

Herhangi bir işte çalışma değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İşsizlik Kaygılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Herhangi Bir İşte Çalışma Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Herhangi Bir İşte Çalışıyor Musunuz?	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
İş Gücü	Evet	9	23.33	4.58	147	.230	.819
	Hayır	140	23.71	4.83			
Sürekli Kaygı	Evet	9	6.33	1.94	147	.636	.526
	Hayır	140	6.75	1.90			
Çevre	Evet	9	9.56	3.28	147	.488	.626
	Hayır	140	9.01	3.27			
Eğitim	Evet	9	7.44	0.73	147	1.322	.188
	Hayır	140	6.69	1.69			
Toplam	Evet	9	47.00	8.97	147	.036	.971
	Hayır	140	47.11	9.29			

* $p \leq .05$

Tablo 9 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca herhangi bir işte çalışma durumları ile işsizlik kaygısı arasında İş Gücü ($t_{(147)} = .230$; $p > .05$), Sürekli Kaygı ($t_{(147)} = .636$; $p > .05$), Çevre ($t_{(147)} = .488$; $p > .05$), Eğitim ($t_{(147)} = 1.322$; $p > .05$) ve ölçeğin genelinde ($t_{(147)} = .036$; $p > .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işsizlik kaygı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kara, Altınok ve Şahin (2019) ve Şahin Kutlu, Çetinbakış ve Kutlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş olup çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Tekin Tayfun ve Korkmaz (2016); Taşgün, Bozgeyikli ve Boğazlıyan (2017); Aba Durukan ve Yurt Öncel (2013); Dursun ve Aytaç (2012); Güney ve Çelik (2019) ve Ayyıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine ilişkin olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmış olup çalışma sonuçları ile çelişmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile işsizlik kaygıları arasında sürekli kaygı faktöründe ve ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürekli kaygı faktöründe 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürekli kaygı düzeylerinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise 2. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine ilişkin olarak literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Yetişensoy (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada işsizlik kaygısı ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmış olup, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri ile işsizlik kaygıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayyıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aile gelir düzeyi ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiş olup, araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Şahin Kutlu, Çetinbakış ve Kutlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise aile gelir düzeyi ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş olup, araştırmada elde edilen sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekin Tayfun ve Kormaz, 2016 tarafından gerçekleştirilen çalışmada da

okudukları bölümü isteyerek tercih etmeyen katılımcıların işsizlik kaygılarının yüksek olduğu sonucu çalışmada elde edilen sonuç ile örtüşmektedir.

Öğretmenlik mesleğine başlama konusunda kendini umutlu hissetmeyen öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarının kendini umutlu hisseden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dursun ve Aytaç (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleğe başlama konusunda kendini umutlu hisseden bireylerin işsizlik kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiş olup, araştırma sonuçları ile çelişmektedir.

Üniversite öğrenimleri süresince öğretmen adaylarının bir iş tecrübesine sahip olma durumları ile işsizlik kaygıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tekin Tayfun ve Kormaz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da iş tecrübesi ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Tekin Tayfun ve Korkmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile çalışma bulguları örtüşmektedir. Ayyıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise iş tecrübesi ile işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiş olup çalışma sonuçları ile çelişmektedir.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik sağlanarak, mesleki kariyer planlamalarının yapılması sağlanmalıdır.
- Üniversiteler bünyesinde oluşturulacak psikolojik danışmanlık merkezlerinde öğretmen adaylarına mesleklerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri noktasında psikolojik destek sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına mesleki açıdan kariyer planlaması sağlanması adına çeşitli sempozyumların düzenlenmesi öğretmen adaylarının işsizlik kaygılarını azaltılması yönünde olumlu katkı sağlayacaktır.
- Sosyal bilgiler öğretmenliği alanında oluşan yığılmanın giderilmesi adına sosyal bilgiler eğitimi alanına ayrılan kontenjan sayılarında azaltılmaya gidilerek oluşan yığılmanın azaltılacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aba Durukan, K., ve Yurt Öncel, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı durumunun değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Bilimde Gelişmeler Dergisi*, 2(1), 108- 117.
- Aslan, B. Y. (2015). Genç işsizliğe yönelik alan araştırması: üniversite öğrencileri arasında kaygı ve umutsuzluk. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(2), 71-86.
- Ayyıldız, Y. (2015). Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre işsizlik kaygılarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 175-187.
- Bato Çizel, R., Güzeller, C. O., ve Mütevellioğlu, N. (2011). İşsizliğin psikolojik sonuçları: Antalya örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 26-41.
- Çolakoğlu, T., Kanyılmaz Polat, E. ve Gezer Aydın, G. (2017). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı üzerine bir araştırma: Biga iibf örneği. *International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 1(1), 29-39.
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.

- Güney, A., ve Çelik, E. (2019). Sosyal sermaye ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki: Atatürk Üniversitesi iibf son sınıf öğrencileri üzerine bir uygulama. *İstanbul İktisat Dergisi*, 69(1), 103-131.
- Kara, A., Altınok, A. ve Şahin, C. (2019). Üniversite son sınıf öğrencilerinin işsizlik kaygılarının yordayıcısı olarak kariyer uyum yetenekleri ve kariyer arzusu, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2294-2307.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıdır, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum*, 54(3), 1369-1396.
- OECD (2019). <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm> adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özder, H., Birinci, M., Zaifoğlu, P., ve Işıktaş, S. (2018). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının işsizlik kaygılarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 20(2), 43-56.
- Serdar, A., Baştürk, Ş., Arabacı, Ö., ve Baştaymaz, T. (2013). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik riski, kariyer beklentileri ve siyasal marjinalleşme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (64-65), 1-34.
- Şahin Kutlu, Ş., Çetinbakış, M., ve Kutlu, M. (2019). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 511-522.
- Şanlı Kula, K., ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Şantaş, G., Şantaş, F., ve Özer, Ö. (2017, Ekim). Sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin işsizlik kaygısı tutumlarının ve umutsuzluk algılarının değerlendirilmesi. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 3).
- Taşgın, Ö., Bozgeyikli, H., ve Boğazlıyan, E. E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 551-567.
- Tekin Tayfun, A. N., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 243-253.
- Turaç, İ. S., ve Bayın Donar, G. (2017). Sağlık yönetimi öğrencilerinin işsizlik kaygılarını ve yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 119-127.
- TÜİK (2019). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=102&locale=tr> adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2019). <https://yokatlas.yok.gov.tr/> adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.

Yetişensoy, O. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğe yönelik işsizlik kaygısı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Devlet bütçe gelirleri göstergelerinin korelasyon-regresyon yöntemi ile istatistiksel analizi

Doktora Öğrencisi. Anara Bakhishli
Baku Devlet Üniversitesi/ Uluslararası ilişkiler ve Ekonomi/ Baku/ Azerbaycan
baxisli.anara@gmail.com

Öz:

Çalışmada, devlet bütçesinin ekonomi üzerindeki etkisinin teorik ve pratik yönleri ele alınmış, bütçe süreçlerinin yeterli istatistiksel olarak değerlendirilmesiyle ilgili problemlerin yanı sıra bilimsel ve pratik öneme sahip öneriler oluşturulmuştur. Etkin mali politika, bütçe açıklarının ve kamu borcunun düzenlenmesini içerir. Gelir alanında maliye politikası aşağıdaki alanları kapsamalıdır:

- gelir artış oranının belirlenmesi;
- belirli gelir türleri arasındaki oran;
- maliye politikası;
- bütçe sisteminin bölümleri arasında gelir dağılımı.

Harcama alanında, maliye politikası aşağıdakileri kapsamalıdır:

- genel olarak bütçe harcamalarındaki artış oranının ve madde veya faaliyetlerin belirlenmesi;
- bütçe harcamaları yönünde önceliklerin belirlenmesi;
- bireysel ekonomik, sosyal ve diğer programlar için finansman derecesi
- maliyetlerin bütçe sisteminin bölümleri arasında dağılımı.

Vergi reformunun ekonomik içeriği, vergi yükünü vergi mükellefleri arasında nispeten eşit bir şekilde dağıtmak olmalıdır, böylece vergi adaleti ilkesi Azerbaycan'ın vergi mevzuatında etkili olacaktır. Vergi reformu kapsamlı olmalı, yani. İçinde sağlanan tüm mekanizmalar aynı anda ve tam olarak başlatılmalıdır. Bunun için iki temel politik karar almamız gerekiyor: önemli ölçüde (yaklaşık üçte biri) öncelikle üreticiler için öncelikle vergi oranlarını düşürerek vergi yükünü azaltmalı; Aynı zamanda, tüm vergilerin her vergi mükellefi tarafından yasaya uygun olarak ödenmesini sağlayın.

Vergi politikasının mevcut öncelikleri ve talimatları, birleşik ve eşgüdümlü bir vergi sisteminin oluşturulmasını gerektirir. Vergi sisteminin iyileştirilmesinin amacı, Azerbaycan sınırları içerisinde istikrarlı bir vergi sisteminin inşası, gelişimi ve devletin ve yerel bütçelerin gelirlerini sağlamak olmalıdır. Vergi sistemi rasyonel olmalı, ulusal ve özel çıkarların dengelenmesini sağlamalıdır. Girişimciliğin gelişmesine, yatırım faaliyetlerinin canlandırılmasına, Azerbaycan milli servetinin birikmesine ve vatandaşlarının refahına katkıda bulunmalıdır.

Halen, Azərbaycan Cumhuriyeti devlet istatistik organları, bütçe sınıflandırmasını iyileştirmek ve devlet maliyesi istatistikleri alanındaki uluslararası karşılaştırmalar için devlet bütçe göstergeleri sistemini geliştirmek için çok çalışmaktadır.

2009-2018 için Azərbaycan devlet bütçesinin gelirlerinde büyüme eğilimi var. Böylece, 2009 yılına kıyasla, 2018 yılında bütçe gelirleri mutlak bazda 16345,4 milyon AZN (yaklaşık 8,9 kat) artmıştır. 2009-2018 yılları arasında devlet bütçesi gelirlerinin artması.

Yılda ortalama% 40'a ulaştı. Artış, bütçe gelirlerinin bireysel kalemlerinde gözlemlendi. Bu dönemde, KDV, gelir vergisi, vergi ve vergi dışı ödemeler hızla arttı ve yüksek bir orana ulaştı.

Bu nedenle, analizler ülke ekonomisinde yapılan temel değişikliklerin, yeni bir piyasa yapısının oluşmasının ülkenin vergi potansiyelini artırdığını ve bunun da çeşitli bütçe gelirleri kalemlerinde ilerici eğilimlerin oluşmasına yol açtığını göstermektedir.

Ülkenin sosyo-ekonomik yaşamında dinamik olarak uygulanan değişiklikler sonucunda, genel bütçe harcamalarının dinamiklerini olumlu yönde etkileyen GSYİH ve bütçe gelirlerinde artış gözlenmektedir. Böylece, genel maliyet yapısında büyük bir paya sahip olan sosyo-kültürel etkinliklerin maliyetleri önemli ölçüde artmıştır. Özellikle 2018 yılında 2009 yılına göre, eğitim, sosyal koruma, kolluk kuvvetleri, devlet kurumları ve yönetime yönelik harcamalardaki artış sırasıyla 4 kez, 9 kez, 5,3 kez ve 3,6 kez olmuştur. Aynı zamanda, ülke ekonomisine yönelik harcamalar önemli ölçüde artmıştır: 2009 yılına kıyasla, 2014 yılında bu artış yaklaşık 11 kat, 2018 yılında - 17 defa artmıştır.

Makroekonomik istikrar ve kaliteli büyümenin sağlanmasında iyi yönetim çok önemlidir ve ana unsuru mali alanda şeffaflığı sağlamaktır. Dolayısıyla bütçelemeye en önemli ilke "şeffaflık" ilkesidir.

Görüşümüze göre, mali alanda şeffaflık, hükümet organlarının yapısı ve işlevleri, maliye politikası niyetleri, devlet gelirleri ve harcamaları ve mali tahminler hakkında bilgi açıklığı olarak değerlendirilir. Şeffaflık, artan borçlanma oranına katkıda bulunur ve bu da borçlanma maliyetlerinin düşmesine ve sağlam ekonomik politikalar için iyi bilgilendirilmiş iş çevrelerinden daha fazla destek alınmasına yol açar.

Rapor, bütçe gelirleri ile ülkenin GSYİH'si arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin regresyon modeli $\hat{y} = -3.45 + 0,3728x$ olmuştur.

Bu, 1 milyar GSYİH manatının artmasının, bütçe gelirlerinde ortalama 0,3728 milyar manat artışına yol açtığını gösteriyor.

Anahtar Sözcükler: *Bütçe gelirleri, Korelasyon analizi, GSYİH, Regresyon modeli, İstatistiksel toplam.*

Statistical Analysis of State Budget Revenues Indicators by Correlation-Regression Method

PhD. Anara Bakhishli

Baku State University/International relations and Economy/ Baku/ Azerbaijan.

baxisli.anara@gmail.com

Abstract:

In this study, the theoretical and practical aspects of the impact of the state budget on the economy have been discussed, and scientific and practical recommendations have been created, as well as problems related to adequate statistical evaluation of budget processes. Effective fiscal policy involves the regulation of budget deficits and public debt. In the field of revenue, the fiscal policy should cover the following areas:

- determining the rate of revenue growth;*
- the ratio between certain types of income;*
- fiscal policy;*
- income distribution between parts of the budget system.*

In the field of expenditure, the fiscal policy should include:

- the rate of increase in budget expenditures in general and the determination;*
- setting priorities for budget expenditures;*
- degree of funding for individual economic, social and other programs*
- distribution of costs between parts of the budget system.*

The economic content of tax reform should be to distribute the tax burden relatively evenly among taxpayers, so that the principle of tax justice will be effective in the tax legislation of Azerbaijan. Tax reform should

be comprehensive, ie. All the mechanisms provided in it must be started simultaneously and fully. To do this, we need to make two basic political decisions: considerably (about one-third) to reduce the tax burden, primarily by lowering tax rates for producers; At the same time, ensure that all taxes are paid by each taxpayer in accordance with the law.

The current priorities and instructions of tax policy require the establishment of a unified and coordinated tax system. The aim of improving the tax system should be to build and develop a stable tax system within the borders of Azerbaijan and to provide the revenues of the state and local budgets. The tax system should be rational and ensure the balancing of national and private interests. It should contribute to the development of entrepreneurship, revitalization of investment activities, accumulation of national wealth of Azerbaijan and the welfare of its citizens.

Currently, the state statistical bodies of the Republic of Azerbaijan are working hard to improve the budget classification and to improve the system of state budget indicators for international comparisons in the field of state finance statistics.

For 2009-2018, there is a tendency to increase in revenues of Azerbaijan state budget. Thus, budget revenues increased by AZN 16345.4 million (approximately 8.9 times) in absolute terms compared to 2009. Increased state budget revenues between 2009-2018. It reached an average of 40% per year. The increase was observed in individual items of budget revenues. During this period, VAT, income tax, tax and non-tax payments increased rapidly and reached a high rate.

Therefore, the analysis shows that the fundamental changes made in the country's economy, the formation of a new market structure increases the tax potential of the country and this leads to the formation of progressive trends in various budget revenues items.

As a result of the dynamically applied changes in the socio-economic life of the country, there is an increase in GDP and budget revenues which positively affect the dynamics of general budget expenditures. Thus, it has a large share in the overall cost structure costs of socio-cultural activities have increased significantly. In particular, in 2018, the increase in expenditures on education, social protection, law enforcement, government agencies and management was 4 times, 9 times, 5.3 times and 3.6 times, respectively. At the same time, spending on the country's economy has increased significantly: in 2014, this increase has increased by 11 times and in 2018 - 17 times compared to 2009.

Good governance is very important in achieving macroeconomic stability and quality growth, and the main element is to ensure transparency in the financial field. Therefore, the most important principle in budgeting is the principle of *lik* transparency.

In our view, transparency in the financial sphere is considered to be the structure and functions of government bodies, fiscal policy intentions, government revenue and expenditure, and information gap. Transparency contributes to an increased borrowing rate, which leads to lower borrowing costs and greater support from well-informed business circles for sound economic policies.

The report examined the relationship between budget revenues and the country's GDP, and the regression model of this relationship was $\hat{y} = -3.45 + 0.372x$.

This shows that the increase in 1 billion GDP manats leads to an average increase of 0.3728 billion manats in budget revenues.

Keywords: Budget revenues, Correlation analysis, GDP, Regression model, Statistical total

Giriş

Sosyo-ekonomik fenomen, evrensel bir ara bağlantı ve karşılıklı bağımlılık halinde bulunur. Fenomenlerin evrensel bağlantısı nedeniyle, dünya ayırıcı bir fenomen biri kimi değil, tek bir doğal hareket ve gelişme sürecidir. Başka bir deyişle, sosyo-ekonomik olaylar arasındaki bağlantılar farklıdır. İlişkilerin doğası ve gücü bilgisi, sosyal ve ekonomik süreçleri yönetmenizi ve gelişimlerini ön görmenizi sağlar. Gelişmekte olan bir piyasa ekonomisinde özel ilgi kazanır. Piyasa ilişkileri mekanizmasının incelenmesi, arz-talep etkileşimi, ticaret hacminin ve ticaret yapısının üretimin hacmi ve bileşimi üzerindeki etkisi, emtiastokları, üretim maliyetleri, karlar ve diğer kalite göstergeleri, Pazar koşullarını, bölgesel üretim ve ticaret süreçlerinin organizasyonunu tahmin etmede büyük önem taşımaktadır.

İşaretler arasındaki bağlantıların belirlenmesi, nitel bir teorik analizin sonucuna dayanmaktadır. İstatistiklerin görevi, ilişki kalıplarının nicel bir değerlendirmesidir, matematiksel kesinlik ekonomik gelişmelerin sonuçlarını pratik amaçlar için kullanmanızı sağlar. Aynı zamanda, niteliksel bir analiz

sadece istatistiksel olandan önce gelmemeli, aynı zamanda sonuçlarının geçerliliğinin bir kanıtı olmalıdır.

Yöntem

Stokastik deterministik iletişimin, işlevsel iletişimde içkin olan sınırlamaları ve koşulları yoktur. Eğer, değişkenlerden birinin değerinde bir değişiklik olursa, ikincisi, belirli sınırlar içinde, bazı olasılıklara sahip olan herhangi bir değeri alabilir, ancak ortalama değeri veya İstatistiksel özellikler belirli bir yasaya göre değişir – ilişki istatistikseldir. Başka bir deyişle, istatistiksel ilişkilendirme ile bir değişkenin farklı değerleri bir değişkenin farklı değerlerine karşılık gelir.

Stokastik bağlanma modeli genel olarak denklemlerle temsil edilebilir:

$$\hat{y}_i = f(x_i) + \varepsilon_i, \quad (1)$$

neredeki, $\hat{y}_i$ - etkili özelliğın hesaplanan değeri;

$f(x_i)$ –sonuçta ortaya çıkan işaretin bir kısmı işaret ile stokastik bağlantıda bulunan hesaplanmış bilinen faktör işaretlerinin (bir veya daha fazla) etkisi;

ε_i – kontrolsüz veya kayıtsız faktörlerin etkisinden kaynaklanan sonuç niteliğinin bir kısmı ve bazı rastgele hataların kaçınılmaz olarak eşlik ettiğı özelliklerin ölçülmesi.

Stokastik bağlantıların tezahürü büyük sayılar yasasına tabidir: yalnızca yeterince sayıda birimde, bireysel özellikler düzgünleşir, çakışmalar karşılıklı olarak bastırır ve bağımlılık, eğer önemli bir kuvvete sahipse, açıkça kendini gösterir.

İlişkili fenomenlerin yalnızca rastgele değişkenlerle tanımlandığı yerlerde korelasyon vardır. Korelasyon her bir bireysel durumda değil, bütün popülasyonda bir bütün olarak kendini gösterir. Sadece yeterince fazla sayıda vakaile rastgele her değer öznitelik x, rastgele özniteliğın y ortalama değerlerinin dağılımına karşılık gelir. Korelasyon bağlantılarının varlığı bir çok sosyal fenomenin doğasında vardır.

Regresyon analizi, factor ve etkili işaretler arasında belirli bir ilişki tipinin denklemlerini oluşturma ve değerlendirme sorunlarını çözer ve korelasyon analizinde bu sorulara, işaretler arasındaki ilişkinin yakınlığı ve genel sonuçtaki faktörlerin rolü ile ilgili bir dizi konu ile birleştirilir. Rastgele ve rastgele olmayan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile ilgili olarak regresyon analizi geliştirilmiş, korelasyon analizi rastgele değişkenler arasındaki ilişkilerin çalışmasına uyarlanmıştır. Bir sonraki sunumda, aksi belirtilmediğı sürece, regresyon – korelasyon analizi, analiz ile dikkate alınacaktır.

Korelasyon analizi bir dizi aşamadan geçer. Bunlardan başlıcaları: 1) ön teorik analiz; 2) factor seçimini içeren çalışma nesnesinin tanımı; 3) bilginin toplanması ve hazırlanması; 4) bir iletişim modeli oluşturmak (regresyon denklemi); 5) iletişimin yakınlığına ilişkin göstergelerin hesaplanması.

Kitlesel gözlem koşullarındaki ilişkilerin incelenmesi ve rastgele faktörlerin etkisi, kural olarak, ekonomik ve istatistiksel modeller yardımı ile gerçekleştirilir. Geniş anlamda, bir model, yaklaşık olarak “orijinali” yeniden yaratan bir nesnenin, işlemin veya olayın bir analogu, koşullu görüntüsüdür (görüntü, açıklama, şema, çizim vb.). Model, modellenen nesnenin veya sürecin temel özelliklerini yansıtan bileşenlerin ve işlevlerin mantıksal veya matematiksel bir açıklamasıdır; bu, orijinalin temel değişiklik yasalarının oluşturulmasını mümkün kılar. Model, nitel olarak homojen kütle olayları (agrega) için hesaplanan göstergeler ile çalışır. İşlevsel olarak modelin ifadesi, denklemler, belirlenmiş bir dizi değer için simule edilmiş göstergenin ortalama değerlerini hesaplamak ve bireysel faktörler üzerindeki etki derecesini belirlemek için kullanılır.

Araştırma Modeli

a_0 , a_1 denkleminin parametreleri, en küçük kareler yöntemiyle (denklemlerinin çözüm yöntemi, sapma karelerinin toplamının asgari noktasının çözüm olarak alındığı yöntem) bulunur, yani bu yöntem, ampirik verilerin yi hizalı olanlardan sapmalarının asgari toplam karelerinin gereksinimine dayanır.

Bu fonksiyonun minimumunu bulmak için kısmi türevlerini sıfıra eşitliyoruz ve normal denklem sistemi denilen iki doğrusal denklem sistemi elde ediyoruz.

$$\begin{cases} na_0 + a_1 \sum x = \sum y \\ a_0 \sum x + a_1 \sum x^2 = \sum xy \end{cases} \quad (2)$$

Bu sistemi genel olarak çözerek şunları elde ederiz:

$$a_0 = \frac{\sum y \sum x^2 - \sum xy \sum x}{n \sum x^2 - \sum x \sum x} \quad (3)$$

$$a_1 = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{n \sum x^2 - \sum x \sum x}$$

İkili doğrusal regresyon denkleminin parametreleri, bazen aynı sonucu veren aşağıdaki formüller kullanılarak uygun bir şekilde hesaplanır.

$$a_1 = \frac{\sum(y-\bar{y})(x-\bar{x})}{\sum(x-\bar{x})^2} \quad \text{ve ya}$$

$$a_1 = \frac{\overline{xy} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{\overline{x^2} - \bar{x}^2}; a_0 = \bar{y} - a_1 \bar{x} \quad (4)$$

a_0 , a_1 değerlerini belirlemek ve onları $\hat{y} = a_0 + a_1 x$ bağlantısının denklemine ikame etmek, sadece x 'in verilen değerine bağlı olarak, $\hat{y}$ değerlerini buluruz.

Verilerin Toplanması

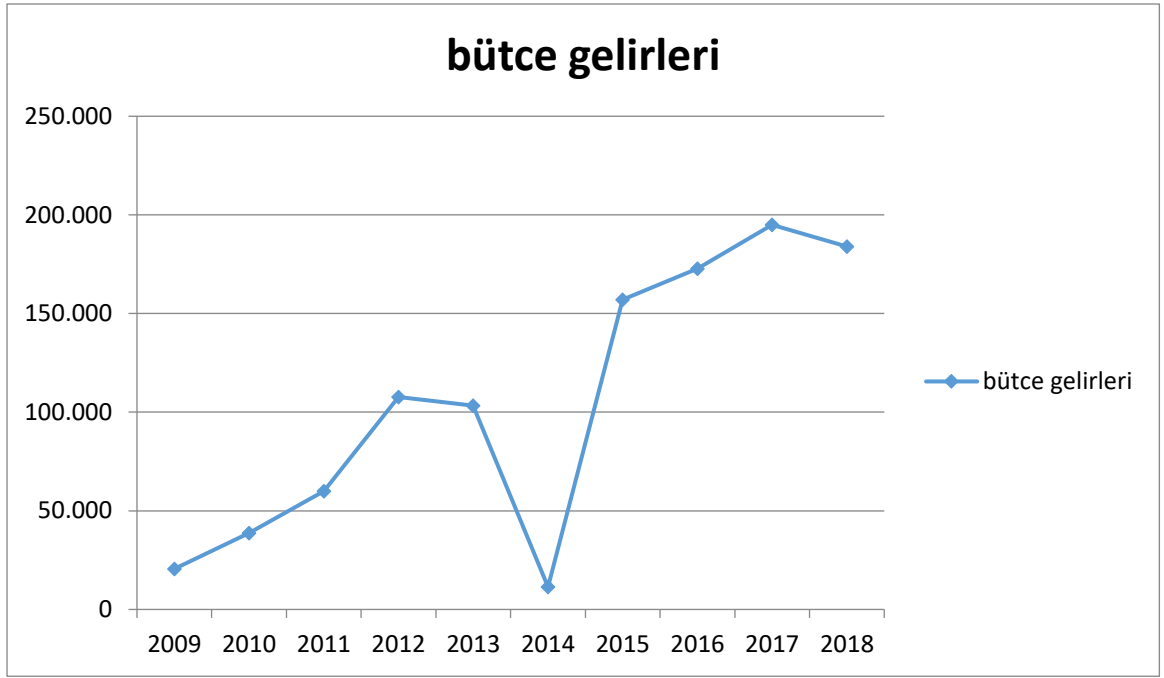
Dolayısıyla, GSYİH ile bütçe gelirleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tablo1'i kullanıyoruz.

Tablo

1.

**Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ve bütçe gelirleri
Azerbaycan Cumhuriyeti'nin 2009-2018**

	GSYİH,milyar adam x	Bütçe gelirleri, milyar adam, y	x^2	y^2	$x \cdot y$
1	2	3	4	5	6
2009	12,5225	2,0552	156,813	4,223847	25,736242
2010	18,7462	3,8688	351,42	14,96761	72,5252986
2011	28,3605	6,0066	804,318	36,07924	170,350179
2012	40,1372	10,7627	1610,995	115,8357	431,984642
2013	35,6015	10,3259	1267,467	106,6242	367,617529
2014	42,465	11,403	1803,276	130,0284	484,228395
2015	52,082	15,7007	2712,535	246,512	817,723857
2016	54,7437	17,2815	2996,873	298,6502	946,053252
2017	58,182	19,4963	3385,145	380,1057	1134,33373
2018	58,9778	18,4006	3478,381	338,5821	1085,22691
Toplam	401.818	115.301	18567,22	1671,609	5535,78003



Tablo 1'deki göstergeleri kullanarak, regresyon modelinin parametrelerini hesaplıyoruz.

$$a_0 = \frac{\sum y \sum x^2 - \sum xy \sum x}{n \sum x^2 - \sum x \sum x} = \frac{-83557.02687454}{24214.494876} = -3.45$$

$$a_1 = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{n \sum x^2 - \sum x \sum x} = \frac{9027.783082}{24214.494876} = 0.3728$$

Bu nedenle, teorik olarak, GSYİH ile bütçe geliri arasındaki regresyon modeli şöyle görünecektir:

$$\hat{y} = -3.45 + 0,3728x.$$

Yukarıdaki denklemde, y gelirinin GSYİH'ye (x) bağımlılığını karakterize eden $\hat{y} = -3.45 + 0,3728x$, parameter $a_1 > 0$. Sonuç olarak, GSYİH'deki artışla birlikte, beklendiği gibi, gelirler de artmaktadır.

Eşitlikten, 1 milyar GSYİH manatının artmasının, bütçe gelirlerinde ortalama 0,3728 milyar manat artışına yol açtığını gösteriyor.

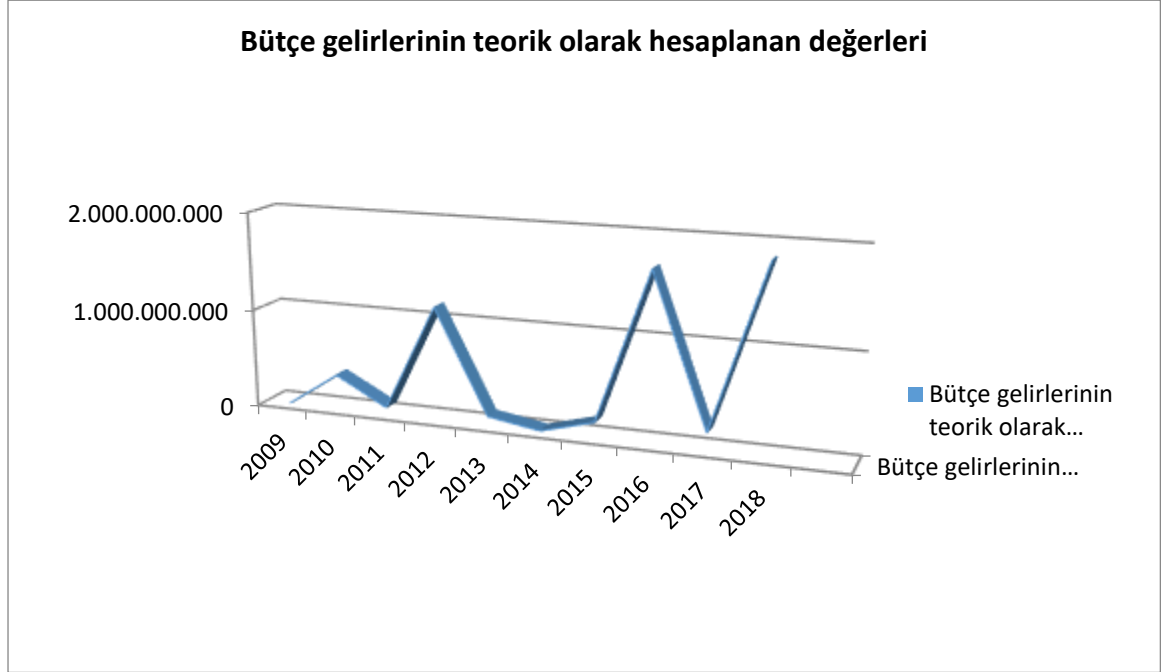
Bütçe gelirlerinin teorik olarak hesaplanan değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (tablo 2.)

Tablo 2.

Bütçe gelirlerinin teorik tahmini değerleri

Yıllar	GSYİH,milyar adam (x)	Bütçe gelirleri, milyar adam(y)	$\hat{y}$
1	2	3	4
2009	12,5225	2,0552	$-3,45+0,3728*12,5225=1,218388$
2010	18,7462	3,8688	$-3,45+0,3728*18,7462=3,53858336$
2011	28,3605	6,0066	$-3,45+0,3728*28,3605=7,1227944$
2012	40,1372	10,7627	$-3,45+0,3728*40,1372=11,51314816$
2013	35,6015	10,3259	$-3,45+0,3728*35,6015=9,8222392$
2014	42,465	11,403	$-3,45+0,3728*42,465=12,380952$
2015	52,082	15,7007	$-3,45+0,3728*52,082=15,9661696$

2016	54,7437	17,2815	$-3,45+0,3728*54,7437=16,95845136$
2017	58,182	19,4963	$-3,45+0,3728*58,182=18,2402496$
2018	58,9778	18,4006	$-3,45+0,3728*58,9778=18,53692384$
Toplam	401.818	115.3	115,3



Regresyon modellerinin pratik kullanımı için, yeterlilik yani, gerçek istatistiklere uygunluk çok önemlidir.

Verilerin Analizi

Korelasyon ve regresyon analizi genellikle (özellikle sözde küçük ve orta ölçekli işletme koşullarında) sınırlı bir toplulaştırma hacmi için gerçekleştirilir. Bu nedenle, regresyon ve korelasyon göstergeleri–regresyon denkleminin parametreleri, korelasyon ve belirleme kat sayıları rastgele faktörlerle bozula bilir. Bu göstergelerin tüm genel nüfus için nasıl tipik olduğunu kontrol etmek için, rastgele koşulların sonucu olup olmadığına bakılmaksızın, oluşturulan istatistiksel modellerin yeterliliğini kontrol etmek gerekir.

30 birime kadar olan analiz nesnelerinin sayısıyla, her bir regresyon kat sayısının önemliliğini kontrol etmek gerekli hale gelir. Aynı zamanda, bir şartlar kompleksinin gösterilmesi için hesaplanan parametrelerin ne derece karakteristik olduğunu buluyorlar: Parametrelerin elde edilen değerleri, rast gele sebeplerin eyleminin sonuçları. Basit doğrusal regresyon kat sayılarının önem ($n>30$ olan agregalara uygulandığı gibi) t-Student kriteri kullanılarak yapıldı. Böylece, t – kriterinin hesaplanmış değerlerini hesaplayın:

a_0 parametre için

$$t_{a_0} = |a_0| \frac{\sqrt{n-2}}{\sigma_{\text{dogu}}} \quad (5)$$

a_1 parametre için

$$t_{a_1} = |a_1| \frac{\sqrt{n-2}}{\sigma_{\text{dogu}}} \sigma_x \quad (6)$$

burada n -numune büyüklüğüdür;

σ_{dogu} – sonuçta ortaya çıkan özneliliğin, kare $\hat{y}$ değerlerinden ortalama kare sapması;

σ_x – x faktörünün standart ortalama $\bar{x}$ genel sapması.

Standart sapmalar formüllerle hesaplanır:

$$\sigma_{\text{dogu}} = \sqrt{\sum(y - \hat{y})^2 / n} \quad (7)$$

$$\sigma_x = \sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 / n} \quad \text{veya} \quad \sigma_x = \sqrt{\frac{\sum x^2}{n} - \left(\frac{\sum x}{n}\right)^2} \quad (8)$$

Formüller tarafından hesaplanan değerler, kabul edilen anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak Öğrenci tablosu tarafından belirlenen kritik t ile karşılaştırılır (istatistiksel hipotezlerin test edilmesindeki önem düzeyi, belirli bir dağıtım yasaının hipotezinin reddedilme olasılığıdır. Böylece, 0.95 ve 0.99'luk iki güven seviyesi, %5 ve %1 anlamlılık seviyelerine karşılık gelir, yani, $\alpha_1=0,05$ ve $\alpha_2=0,01$) α ve serbestlik derecelerinin sayısı (değişim serbestlik derecelerinin sayısı popülasyonun serbestçe (sınırsız) değişen elementlerinin sayısıdır; burada n, denklemdeki faktör işaretlerinin sayısıdır) değişiklik $v = n - 2$. Sosyo-ekonomik çalışmalarda, anlamlılık düzeyi α genellikle 0,05 olarak alınmaktadır. Eyer $t_{\text{hesab}} > t_{\text{tablo}}$ olursa, parametre koşul altında önemli olarak kabul edilir. Bu durumda, parametrelerin bulunan değerlerinin sadece rastlantısal tesadüflere bağlı olması neredeyse inanılmaz. İncelenen denklemin regresyon katsayılarının önemini kontrol etmek için, $\hat{y} = -3.45 + 0,3728x$ t - Student ölçüsünü $v = 10-2 = 8$ serbestlik derecesine göre hesapladık. Bunu yapmak için yardımcı bir tablo oluşturacağız.

$$\sigma_{\text{dogu}} = \sqrt{\frac{5.599505}{10}} = 0.7483$$

$$\sigma_x = \sqrt{\frac{242.142}{10}} = 15.56$$

t -Student testinin hesaplanmış değerleri

$$t_{a_0} = 3.45 \frac{\sqrt{8}}{0.7483} = 13,04 \quad t_{a_1} = 0,3729 \frac{\sqrt{8}}{0.7483} * 15,56 = 21.93$$

Tablo 3.

Analiz için gerekli tahmini değerler $\sigma_{\text{dogu}}, \sigma_x$

$y - \bar{y}$	$(y - \bar{y})^2$	$\hat{y} - \bar{y}$	$(\hat{y} - \bar{y})^2$	$y - \hat{y}$	$(y - \hat{y})^2$
-9,47493	89,7743	-10,311742	106,332	0,836812	0,700254
-7,66133	58,69598	-7,99154664	63,86482	0,33021664	0,109043
-5,52353	30,50938	-4,4073356	19,42461	-1,1161944	1,24589
-0,76743	0,588949	-0,01698184	0,000288	-0,75044816	0,563172
-1,20423	1,45017	-1,7078908	2,916891	0,5036608	0,253674
-0,12713	0,016162	0,850822	0,723898	-0,977952	0,95639
4,17057	17,39365	4,4360396	19,67845	-0,2654696	0,070474
5,75137	33,07826	5,42832136	29,46667	0,32304864	0,10436
7,96617	63,45986	6,7101196	45,02571	1,2560504	1,577663
6,87047	47,20336	7,00679384	49,09516	-0,13632384	0,018584
Toplam	342,1701		336,5285		5,599505

$v = 8$ dağılım tablosuna göre t- Student kriterinin kritik değerini bulduk: ($\alpha=0,05$ için $t_{\text{tablo}} = 2.3$)

Hesaplanan $t_{\text{kalk}} > t_{\text{tablo}}$ değerinden, her iki a_0, a_1 parametresi de anlamlı olarak kabul edilir (hipotez, her birinin, rastgele koşullar nedeniyle, kontrol edilen değere eşit olduğu ortaya çıktığı reddedilir).

Regresyon modelinin yeterliliğinin kontrol edilmesi bir korelasyon analizi ile desteklenebilir. Bunu yapmak için, x ve y değişkenleri arasındaki korelasyon ilişkisinin yakınlığını belirlemek gerekir. Korelasyon sıklığı ampirik bir korelasyon ile ölçülebilir. Bağımlılık yakınlığının ölçülmesinin bir göstergesi olarak korelasyon ilişkisinden bahsederken, deneysel korelasyon ilişkisinden - teorik olandan ayırt edilmelidir.

Teorik korelasyon oranı (η), sonuçtaki δ özniteliğinin hizalanmış değerlerinin ortalama kare sapmasının karşılaştırılmasından kaynaklanan nispi bir değerdir, yani. regresyon denklemi ile hesaplanan, σ etkin özelliğinin ampirik (gerçek) değerlerinin standart sapması:

$$\eta = \sqrt{\delta^2 / \sigma^2} \quad (9)$$

Teorik korelasyon ilişkisinin η değerindeki değişim, faktör işaretinin etkisiyle açıklanmaktadır.

Korelasyon ilişkisinin hesaplanması, varyans ekleme kuralına dayanır. Ardından teorik korelasyon ilişkisinin formülü şöyle olacaktır:

$$\eta = \sqrt{1 - \frac{\sum(y - \hat{y})^2}{\sum(y - \bar{y})^2}} \quad (10)$$

Korelasyon ilişkisinin radikal bir ifadesi bir belirleme katsayısıdır. Belirleme katsayısı, özellik faktörü değişiminin etkisi altında, etkin özellikteki değişimin oranını gösterir.

Teorik korelasyon ilişkisi, elde edilen ve faktör işaretleri arasındaki doğrusal ve eğrisel bağımlılıklar ile ilişkinin yakınlığını ölçmek için kullanılır.

Bütçe gelirlerinin GSYH'ye bağımlılığını karakterize eden iletişim modeline göre, teorik korelasyon oranı:

$$\eta = 0.992$$

Teorik korelasyon ilişkisinin elde edilen değeri, düşünülen özellikler arasında çok yakın bir doğrudan ilişkinin olası olduğunu gösterir.

Belirleme katsayısı 0,984'tür. Bundan, çalışma dönemindeki toplam gelir değişiminin% 98,4'ünün, GSYİH faktörünün değişmesinden kaynaklandığı (ve toplam değişimin sadece% 1,6'sının GSYH'deki bir değişiklik ile açıklanamayacağı) sonucuna vardık.

Ek olarak, denklemin doğrusal formu durumunda, ilişkinin yakınlığının bir başka göstergesi kullanılır - doğrusal korelasyon katsayısı.

Az sayıda gözlem içeren pratik hesaplamalar için, aşağıdaki formülü kullanarak doğrusal korelasyon katsayısını hesaplamak daha uygundur:

$$r = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sqrt{[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}][\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}]}} \quad (11)$$

Doğrusal korelasyon katsayısının değeri, dağılımı normale yakın olan sosyo-ekonomik olay ve süreçlerin çalışmasında önemlidir. Aralıktaki değerleri alır: $-1 \leq r \leq +1$

Negatif değerler geribildirim, pozitif değerler düz bir çizgiyi gösterir. $r = 0$ olduğunda doğrusal bir ilişki yoktur. Mutlak değerdeki birliktelik katsayısı birliğe ne kadar yakınsa, işaretler arasındaki ilişki o kadar yakındır. Son olarak, $r = \pm 1$ olduğunda, bağlantı işlevseldir.

Tablo 1'in verilerini kullanarak doğrusal korelasyon katsayısını hesaplıyoruz.

$$r = 0.992$$

Doğrusal korelasyon katsayısı r^2 karesine doğrusal belirleme katsayısı denir. Belirleme katsayısının tanımından, sayısal değerinin her zaman 0 ile 1 aralığında olduğu açıktır, yani, $0 \leq r^2 \leq 1$. Bağlantının yakınlık derecesi, doğrusal korelasyon katsayısına kıyasla bağımlı yakınlığının daha evrensel bir göstergesi olan teorik korelasyon ilişkisi ile tamamen tutarlıdır.

Teorik korelasyon ilişkisinin ve doğrusal korelasyon katsayısının değerlerinin tesadüf ve uyumsuzluk gerçeği, ilişkinin şeklini tahmin etmek için kullanılır.

Yukarıda, bir teorik korelasyon ilişkisi vasıtasıyla, herhangi bir formun bağlantısının yakınlığının ölçüldüğü ve doğrusal bir korelasyon katsayısının yardımıyla, sadece basit bir şekilde ölçüldüğü kaydedilmiştir. Bu nedenle, η ve r değerleri sadece düz bir bağlantı varlığında çakışmaktadır. Bu değerler arasındaki tutarsızlık, çalışılan özellikler arasındaki ilişkinin basit olmadığını, eğrisel

olduğunu gösterir. Eğer η^2 ve r^2 karelerinin farkı 0,01'i aşmazsa, düz hat bağlantısının hipotezi olarak kabul edilebilir. Yukarıdaki örnekte, η değerlerinin çakışması ve r ile GSYİH arasındaki ilişkinin basit olduğunu düşünmek için zemin oluşturur.

Nispeten küçük bir istatistiksel toplamın verilerine göre hesaplanan bağlantının yakınlık göstergeleri, rastgele sebeplerin hareketi ile bozulabilir. Bu, maddi kalitelerinin doğrulanmasını gerekli kılar ve bu da, örnek bulgularını genel nüfusa yaymayı mümkün kılar.

Korelasyon katsayısının önemini değerlendirmek için t kullanılır - Öğrenci olanı, normal olandan farklı bir t -dağılımı için kullanılır. Doğrusal tek faktörlü ilişki t - kriteri formülüyle hesaplandığında:

$$t_{\text{kalk}} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} \quad (12)$$

($n-2$) verilen bir önem seviyesindeki serbestlik derecesi ve örneklem büyüklüğü n .

t_{kalk} hesaplamasının elde edilen değeri t - kriterinin tablo değeri ile karşılaştırılır ($\alpha = 0.05$ ve 0.01 için). Hesaplanan t_{kalk} değeri, t_{tablo} kriterinin tablo değerini aşarsa, bulunan değer sadece rastgele dalgalanmalardan kaynaklanması neredeyse imkansızdır (yani, rastgelelik hipotezi reddedilir).

Yani, gelirler ve GSYİH arasındaki korelasyon katsayısı için şunu alırız:

$$t_{\text{kalk}} = 0.992 \sqrt{\frac{8}{1 - 0.992^2}} = 22.23$$

Bu, $n = 8$ serbestlik derecesi ve $\alpha = 0.05$ ($t_{\text{tablo}} = 2.3$) için kritik değerden önemli ölçüde daha yüksektir; bu, korelasyon katsayısının önemini ve gelir ile GSYİH arasındaki ilişkinin önemini gösterir.

Dolayısıyla, oluşturulan regresyon modeli $\hat{y} = -3.45 + 0,3728x$ genellikle yeterlidir ve elde edilen sonuçlar rastgele faktörlerden etkilenmez.

Kaynakça

1. Blanchard O., Perotti R. (2002). An empirical characterization of the dynamic effects of changes in government spending and taxes on output. *Quarterly Journal of Economics*, Vol.117, No. 4, 1329-1368.
2. Born B., Juessen F., Müller G. (2013). Exchange rate regimes and fiscal multipliers. *Journal of Economic Dynamics and Control*, Vol. 37, No.2, 446-465.
3. Бушмин Е. (2003). Роль и место бюджетных процедур в системе государственных финансов. *Журнал «Вопросы экономики»* No5, 42-46.
4. Салин В.Н. (2008). Статистика финансов. *Финансы и статистика*.
5. (1992). Fiscal policies in economies in transition. *Washington: International Monetary Fund*.
6. www.stat.gov.az
7. www.igtisad.net

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonsuzluk Kaynakları

Doç. Dr. İlhan İLTER
Kahramanmaraş Sutcu İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye
iilter@ksu.edu.tr

Yaşar ÇİMEN
Yüksek Lisans Öğrencisi
Milli Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet Ortaokulu, Kilis, Türkiye
ysrcmnn@outlook.com

Özet

Tarama deseni ile yürütülen bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) motivasyonsuzluk (motivasyon yokluğu) düzeylerini ve kaynaklarını cinsiyet değişkeni açısından değerlendirmektir. Çalışma grubu Türkiye'de bir şehirde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 190 öğrenciden (98 erkek ve 92 kız) oluşmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi, yüzde, standart sapma ve ortalama değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarında farklılıklar tespit edilmiştir. Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin çok faktörlü bir yapıdan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akademik etkinliklere veya okul temelli uygulamalara karşı daha fazla motivasyon eksikliği yaşadığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyonsuzluk, motivasyon

Academic Amotivation Sources of Middle School Students

Abstract

The purpose of this study, which was conducted with a general screening model, was to examine the amotivation (lack of motivation) levels and sources of middle-school students by their gender. The study group consisted of 190 students (98 boys and 92 girls) studying middle schools in a city in Turkey. Academic Amotivation Inventory was used to gather the study data. Data were analyzed by independent groups t-test, percentage, standard deviation and mean. The results indicate that there were differences between students' academic amotivation level by their gender. Findings revealed that the amotivation of the students participating in this study was due to a multidimensional structure. In addition, the findings showed that boys have lack more motivation towards academic activities or school-based practices than girls.

Keywords: Amotivation, motivation

Giriş

Öğrencilerin akademik duyguları ve başarıları onların motivasyonu ile ilişkili olduğundan (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002) akademik başarıyı yükseltmeyi hedefleyen her öğretmenin öğrencilerinin motivasyonu ile ilgilenmesi gerekmektedir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Motivasyon okulda ve sınıf içerisinde diğer bütün değişkenler arasında öğrencilerin okula yönelik tutum ve akademik davranışlarını, performansını etkileyen psikolojik faktörlerden biridir (Karataş ve Erden, 2012). Ancak motivasyon eksikliği ya da başka bir deyişle "motivasyonsuzluk" kavramı başarısızlık nedenleri arasında sayılır. Motivasyonsuzluk yapılan eylemlerle elde edilen sonuçlar arasında bir bağlantının olmadığı ve bir göreve katılmak için bir amacın bulunmadığı motivasyon eksikliğidir. Öz-belirleme kuramında (Deci ve Ryan, 1985; Ntoumanis, Pensgaard, Martin ve Pipe, 2004; Ryan ve Deci, 2002) motivasyonsuzluk bir davranışı yerine getirmedeki istek ve çaba eksikliği durumunu simgelemektedir. Motivasyonsuzluk bireylerin belirli görevleri yerine getirmede niyetsizlik ve görevlere yükledikleri değer eksikliğinden kaynaklanır. Yani ne kadar pasif, etkisiz veya verilen herhangi bir potansiyel görev bağlamında bireylerin amaçsız olduklarını veya bu görevle ilgili algılanan yetkinlik eksikliğini (istenilen bir sonucu vermeyeceği inancı) tanımlar (Vansteenkiste, Lens, Witte ve Feather, 2005). Deci ve Ryan (2002) motivasyonsuzluğu bir davranışı yerine getirmedeki eksiklik, istenilen sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz hissetme durumu ya da çevreden gelen tepkilere cevap vermeme olarak tanımlamıştır. Motivasyonsuz bireyler kendi hareketlerinden bağımsız ve kopuk hissederler; başarmak için çok az emek ve enerji harcarlar ve tamamen vazgeçmeye yatkın olurlar. Araştırmacılar motivasyon eksikliğine yol açan nedenlerin çeşit olduğunu ve öğrencilerin gelişimsel yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediğini öne sürmüştür (Eccles ve diğ., 1993). Pelletier, Dion, Tucson ve Green-Demers'e (1999) göre okulda öğrencilerin motivasyon eksikliğine maruz kalmaları dört farklı durumdan kaynaklanır. Bunlar, yöntem (öğrenilen stratejiler) inançları, beceri inançları ve çaba inançlarındaki eksiklikler ile birlikte çaresizlik inançlarıdır. Okul bağlamında ise Legault, Green-Demers ve Peletier (2006) çok yönlü bir bakış açısıyla motivasyonsuzluk taksonomisini geliştirmiş ve kavramsal olarak doğrulamıştır. Bunlar (a) eksik/düşük yetenek inançları, (b) zayıf çaba inançları, (c) yetersiz akademik değerler ve (d) okul görevlerinin çekici olmayan özellikleridir. Bu boyutlar yeteneğe ve çabaya dayalı inanç eksikliğinin, görevlere yüklenen değer eksikliğinin ve görevlerin çekici olmayan özelliklerinin bireylerde motivasyonsuzluk uyandırabileceğini ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Dolayısıyla motivasyon eksikliği okullarda akademik motivasyonun en kaygı verici halidir (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Ntoumanis ve diğ., 2004). Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Alanyazın incelendiğinde; ortaokul veya lise öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk durumlarını inceleyen çalışmalar sınırlı düzeydedir (Aydın ve Çekim, 2017; Balkis, 2018; Green-Demers, Legault, Pelletier ve Pelletier, 2008; Legault ve diğ. 2006).

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışma genel tarama deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu Kahramanmaraş merkez ilçesine bağlı ortaokullarda öğrenim gören 190 öğrenciden (98'i erkek ve 92'si kız) oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 50'sinin beşinci sınıf, 52'sinin altıncı sınıf, 46'sının yedinci sınıf ve 42'sinin de sekizinci sınıf düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (Academic Amotivation Inventory) kullanılmıştır. Ölçek Legault ve diğ. (2006) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş ve İlter (2019) tarafından geçerlik

ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öz-belirleme kuramına dayalı olarak geliştirilen (Deci ve Ryan, 1985) ölçeğin geliştirilmesinin temel amacı öğrencilerin ders çalışmak istememe ve okul ödevlerini yapmama nedenlerinin bir sistematiğini geliştirerek okulda öğrencilerin akademik motivasyonu artırmaya saptamaktır. Bu nedenle ölçek “Görev değeri”, Yetenek inançları”, “Görev özellikleri” ve “Çaba inançları” ve olmak üzere dört alt boyut ve toplam 16 maddeden (her bir boyut 4 maddeden oluşmaktadır) oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipi (1=Bana hiç uymuyor 7=Bana tamamen uyuyor) bir ölçek olduğundan ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 112, minimum puan ise 16’dır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Legault ve diğ., 2006). Özgün ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 iken uyarlanan ölçeğin katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise bir grup katılımcıdan toplanan veriler üzerinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle toplanan verilerin dağılımının parametrik testler için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır (Kolmogorov Smirnov=.033, $p>.05$). Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ise -.30 ve .61 olarak bulunmuştur. Bu değerler Finney ve DiStefano’ nın (2006) normallik varsayımı için önerilen kriterleri karşıladığından verilerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk puanları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın “Çaba inançları” dayalı motivasyonsuzluk” puanlarında; en düşük ortalamanın ise “Yetenek inançları” dayalı motivasyonsuzluk puanlarında olduğu görülmüştür. Motivasyonsuzluk nedenleri bağlamında öğrencilerin cinsiyetlerine göre puanları karşılaştırıldığında; erkek öğrencilerin motivasyonsuzluğun tüm boyutlarında kız öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğrenciler için “çaba inançları” dayalı motivasyonsuzluk puan ortalaması 7,5 iken; kız öğrenciler için bu değer 6,6 olarak bulunmuştur. “Yetenek inançları” alt boyutu ise diğer motivasyonsuzluk çeşitleri ile karşılaştırıldığında her iki cinsiyet için de daha düşük olarak çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin çok faktörlü bir yapıdan kaynaklandığını ancak bu durumun daha çok çaba inançlarına dayalı motivasyonsuzluk puanlarında gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca erkek öğrencilerin daha fazla motivasyon eksikliği yaşadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular önceki araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır. Örneğin Rowe ve Rowe’ nin (1999) araştırmasında erkeklerin okulda akademik görevleri ve ev ödevlerini yapma konusunda kızlara göre daha isteksiz, derste zor problemleri çözmek için daha az kendinden emin ve daha az üretken oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yakında zamanda Sıcak ve Başören (2015) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin akademik motivasyonun alt ölçeği içsel ve dışsal motivasyon puanları erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu; motivasyonsuzluk alt ölçeğinde ise erkek öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vallerand ve diğerleri ’nin (1992) okulda motivasyon eksikliğine maruz kalan öğrencilerin kendilerini hissettiklerini ve akademik aktivitelere katılmadıklarını veya isteksiz davrandıklarını açıklaması bu bulgular ile örtüşmektedir.

Tartışma

Araştırma sonuçları, akademik motivasyonsuzluğunun çeşitli belirtilerini ortadan kaldırmak için okullarda tasarlanan akademik müdahale ve stratejilere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür

uygulamalar öğrencilerin akademik becerilerindeki yeterliliklerini ve inançlarını artırmak; akademik anlamda çaba gösterme kapasitelerine ilişkin inançlarını yükseltmek; okulun değeri ve okul görevlerinin öneminin farkında varmalarına yardımcı olmak ve akademik etkinlikleri daha ilgi çekici bir hale getirmek için teşvik edici olabilir. Öğretmenler ayrıca sınıfta yüksek motivasyona sahip öğrenciler aracılığıyla düşük motivasyona sahip veya motivasyonsuz öğrenciler için öz-yeterlik ve strateji modeli olabilirler (McInerney, 2000; Shell ve Husman, 2008). Öğretmenler, kaliteli eğitim ve model olma yoluyla motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin öz-yeterliliklerini (performans, ödevlere katılım, kaygı, stres, direnç ve akademik ve sosyal başa çıkma stratejileri) desteklemeye yardımcı olabilirler (Bandura, 1993). Jones ve Jones (1998) motivasyon eksikliği yaşayan öğrencileri motive etmek için bir dizi belirli akademik ihtiyaçları tanımlamıştır. Bunlar a) Öğrencilerin yeteneklerini takdir etme ve uygulamalara yansıtma, b) Öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etme, c) Öğrencilerin başarıyı yaşamalarını amaçlama, d) Öğrencilerin öğrenme stillerini ve özel yeteneklerini öğrenme, e) Öğrencilerin yeteneklerine uygun öğretim modellerini geliştirme, f) Öz-yeterliliği güçlendirici nitelikli ve anında dönütler sağlama, g) Güvenli ve iyi organize edilmiş öğrenme ortamını tasarlama, h) Öğrencilerin öğrenmelerine ve çaba inançlarına dönük öz-değerlendirmelerde bulunmalarını sağlama şeklindedir.

Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.
- Aydın, S. ve Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural equation modeling: A Second Course*, 10(6), 269-314.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- İlter, I. (2019). Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği' nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52, 192-224.
- Jones, V. F., and Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.

- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.
- McInerney, D. M. (2000). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom*. St. Leonards, New South Wales, Australia: Ailen and Unwin.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise*. 26(2), 197-214.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucsou, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.
- Rowe, K. J., & Rowe, K. S. (1999). Investigating the relationship between students' attentive-inattentive behaviors in the classroom and their literacy progress. *International Journal of Educational Research*, 31, 1-38.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Shell, D., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100, 443-459.
- Sicak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Vallerand, R. J., Pelettier, L. G., Blairs, M. R., Briere, N. M., Senecla, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vansteenkiste, V., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 269-287.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Esen Durmuş
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye
esendurmus@firat.edu.tr

Dilan Kuruyer
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye
dilan.kuruyer@hotmail.com

Öz

Günümüzde eğitim kurumlarından beklenenler eleştirebilen, düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi ilköğretimde temel derslerden biridir ve bu ders sayesinde öğrencilere gerekli olan bilgi ve becerilerin büyük ölçüde kazandırılabilceği bilinmektedir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler Programında yer alan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin önemini belirtmek için yapılan bu çalışmanın akademik çalışmalara bir ölçüde katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görevli 10'u kadın, 10'u erkek olmak üzere toplam 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırma, amacına ulaşabilmesi adına nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik)deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği ve verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre genellikle öğretmenlerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini analiz ve yorumlama, görselleştirerek kavrama ve analitik düşünme olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin birçoğunun örneklere ve açıklamalara az yer verildiği gerekçesiyle Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bu beceriyi kazandırma konusunda yetersiz olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak bu beceriyi kazandırırken teknolojinin sağladığı kolaylıklardan ve çeşitli araç-gereçlerden de faydalanılabileceğinin ve ayrıca okulların bu imkânları ulaşılabilir hale getirebilmesinin, Sosyal Bilgiler ders süresinin uzatılmasının ve bu becerinin daha erken yaşlarda kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beceri, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi, Sosyal bilgiler.

The Views of Social Studies Teachers on Table, Chart and Diagram Drawing and Interpretation Skills

Assist. Prof. Esen Durmuş
Fırat University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey
esendurmus@firat.edu.tr

Dilan Kuruyer
Fırat University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey
dilan.kuruyer@hotmail.com

Abstract

Today, educational institutions are expected to train individuals who can criticize, think and possess problem solving skills. Social studies course is one of the main courses in primary education and it is known that students could significantly acquire the required knowledge and skills in this course. Thus, it was expected that the present study, which was conducted to indicate the significance of table, chart and diagram drawing and interpreting skills included in the Social Studies Curriculum, could contribute to the literature. The aim of the present study was to determine the views of Social Studies teachers on table, chart and diagram drawing and interpretation skills. The study group was determined with the purposive sampling method. The study was carried out with 20

Social Studies teachers (10 female and 10 male) employed in public middle schools in Elazığ province urban center during the 2018-2019 academic year. The study was conducted with phenomenological design, a qualitative research method. Interviews were conducted to collect the study data and content analysis method was used to analyze the study data. Based on the analysis results, it was determined that teachers generally expressed the table, chart and diagram drawing and interpretation skills as analysis and interpretation, visual comprehension and analytical thinking. It was concluded that most teachers stated that the Social Studies textbooks were inadequate to acquire these skills due to the lack of examples and explanations in the textbooks. Based on these findings, it was suggested that it would be beneficial to utilize technological facilities and various tools and equipment, and also would be beneficial to make these facilities accessible, to extend course hours of social studies and to allow the acquisition of these skills at an early age.

Keywords: Skills, Table, chart and diagram drawing and interpretation skills, Social studies.

Giriş

Günümüzde bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bilgileri etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda okullar, bireylerin ihtiyaç duyduğu temel becerileri kazandırabilecek, çağdaş eğitim ve öğretim yapan kurumlar olmalıdır (Safı, 2010, s.12). Eğitim, günümüzde karmaşık toplum yapısı içerisinde insan ihtiyaçlarının fazlalığı doğrultusunda git gide güçleşmektedir, edinilen her yeni beceri ardı sıra kazanılması beklenen birçok yeni beceriyi öğrenmeyi doğurmaktadır. Yaşadığımız çağda eğitiminin hayat boyu devam etmesi ile birlikte eğitim kurumlarının önemi çok daha fazla artmaya başlamıştır. Dolayısıyla çağdaş dünyanın gereklilikleri, yaşadığımız çağdaki insanların düşünme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Öğretimde bilgi alış verişinden ziyade, düşünmeyi kavrama ön plana çıkmaktadır. Bundan dolayı eğitim kurumlarında yapılandırmacı eğitim anlayışıyla düşünebilen, eleştirebilen, üretebilen, bilgiye ulaşma yollarını arayan bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla da öğrencilere düşünme becerilerini benimsetmeye yönelik eğitim programları oluşturulmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.193).

Eğitim, öğrencilerin kişiliğinin gelişmesine fayda sağlayan ve gelecek hayatlarında başarılı ve vatanlarına faydalı bireyler olmaları için onlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerinin istendik yönde geliştirilmesi de eğitim sürecinin hedefleri arasındadır. Her toplum, kendi toplumsal yapısına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Dolayısıyla, toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda toplumsal yapıya uygun bireyler yetiştirme görevinin büyük bir kısmını Sosyal Bilgiler dersi üstlenmektedir (Deveci, 2002, s.1).

Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, öğrencilere hayat boyu gerekli olan becerileri kazandırmak ve onları ülkelere faydalı bir yurttaş olarak yetiştirmektir (Deveci, 2002, s.1). Bu ders programında bulunan temel öğelerden biri de becerilerdir. Günümüzde bilgiye ulaşmaktan ziyade, bilgiyi anlamlı bir şekilde kullanabilme önem kazanmıştır. Bu durum, öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerin öğretim programlarında yer almasını sağlamıştır (Safı, 2010, s.12-13). Bu bakımdan öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere temel becerilerin öğretilmesinde eğitim kurumları önemli bir rol oynamaktadır (Mutluer, 2013, s.357).

Birçok ülkenin öğretim programlarında önemli bir yere sahip olan beceriler ve bunların sınıf kademelerine göre aşamalı olarak hayata geçirilmesi, ülkemizde de üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü beceriler aracılığıyla bilginin en üst seviyede değişim göstermesi, güncel hayata dâhil olması ve yaşamla ilgili önemli kararlar alırken mantıklı yargılara ulaşılması mümkün olmaktadır (Demiralp, 2006, s.327). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programında beceri, öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması düşünülen kabiliyetler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Mekânı algılama becerisi, 2004 yılında uygulamaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla ilk defa beceri olarak programda yer almıştır (Safi, 2010, s.14). Tablo, diyagram ve grafik okuma ise bu becerinin alt becerisidir. Bu beceri 4.sınıf “Üretimden Tüketime” ünitesinde doğrudan verilecek beceri olarak yer almıştır. 7.sınıf “Ülkemizde Nüfus” konusunda ise doğrudan verilecek beceri grafik hazırlamadır. Yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programında tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile birlikte 27 tane beceri bulunmaktadır (MEB, 2018).

Bu program ile birlikte bu beceri Sosyal Bilgilerin kazandırmayı amaçladığı kendine özgü becerilerin içerisinde yer almıştır. Söz konusu beceri 4. ve 7. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kazandırılmayı amaçlanan becerilerden biridir.

İnsanlar konuşarak ya da yazarak bir şeyleri ifade ederken belli bir gruplandırmaya başvurur. Böylelikle anlattıklarımız düzgün ve anlamlı bir şekle dönüşür. Mesela yazı yazmak, harfler arasında önceden belirlenmiş bir gruplandırmanın çıktısıdır. Benzer şekilde veriler için de gruplandırma ve daha iyi ifade etme yöntemleri oluşturulmuştur (MEB, 2004). Tablo, grafik ve diyagram bu yöntemlerden bazılarıdır.

Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan materyaller, farklı bilim dallarının birleşimlerinin oluşturduğu bilgileri kapsadığından, sayısal verilerle doludurlar. Sayısal verilerin öğrenciye aktarımında kullanılan araçlardan birisi de tablolarıdır (Yazıcı, 2006, s.658). Tablo, Türk Dil Kurumu’na göre “birbiriyle olan ilgilerine göre düzenlenerek yazılmış şeylerin hepsi” olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle tablo “bir durumun ana unsurları ile gösterildiği şekilsel ifadelerdir”. Tablolar konuların özetlenmesi ve akılda kalıcılığı açısından önemlidir (Cendek, 2015, s.17).

Grafikler sahip olunan verilerin görsel hale gelmesini sağlayan şekilsel ifadelerin genel adıdır. Bireylerin bilgilerini sınıflandırmasında, görsel veya şematik hale getirmesinde grafikler büyük rol üstlenmektedirler (Cendek, 2015, s.16-17). Grafik çizmek için pek çok teknik bilgiye ihtiyaç duysak da, grafik günlük yaşantımızdan tutun bilimsel çalışmalara kadar birçok alanda sık sık başvurduğumuz bir araçtır. Eğitim öğretim etkinliklerinde görünüşünün etkileyici olması, bilgiyi görsel bir halde sunabilmesi, derse ilgiyi artırması gibi avantajlarından dolayı grafikler sıkça kullanılan bir öğretim aracıdır. Grafikler öğrencilerin bilgi edinmelerini sağlarken aynı zamanda becerilerini de geliştirir. Grafik okuyabilmek için sayılar arasındaki ilişkiyi fark edebilme, şekilleri ve üç boyutlu ifadeleri algılayabilme becerileri çok önemlidir. Grafikler kalıcı öğrenmeyi sağlayan, karmaşık konuları somut bir şekilde sunan öğretim araçlarıdır. Sayısal ifadelerin akılda kalıcılığını ve sayılar arasındaki ilişkinin basit bir şekilde fark edilmesini sağlarlar. En önemlisi öğrencilerin dikkatini çekerler (MEB,2004).

Diyagram, TDK tarafından “herhangi bir olayın değişimini gösteren grafik” şeklinde tanımlanmıştır. Diyagramlar nesneler ve bilgiler arasında ilişkiyi gösteren önemli bir öğretim görselidir. Diyagramlar bilgilerin kalıcılığını ve bilgiler arasındaki ilişkilerin gösterilmesini sağlamakta ve bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı gibi konuların ana bilgisini de bir arada tutmaktadır. Diyagramlar aracılığı ile konular da basitleştirilerek şema halinde gösterilebilmektedir (Cendek, 2015, s.17).

Bu araştırmanın başlıca amacı öğretim programlarının uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini farklı bakış açılarıyla incelemektir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında çalışan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin konuya ilişkin görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Sosyal Bilgilerin kendine özgü becerilerinin arasında yer alan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin yeterli düzeyde araştırmanın yapılmadığı ve yapılan araştırmaların çoğunun nicel araştırma olduğu görülmektedir. Nitel araştırmaların daha derine inmeyi ve daha detaylı bilgi toplamayı sağladığını düşünürsek yapılan bu çalışmanın literatüre faydalı olacağı beklenmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan bu çalışma sonucunda ulaşılabilecek olan bulguların konu ile ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı ve kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmanın başlıca temel bir problemi bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu doğrultuda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- a. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- b. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini geliştirme konusunda Sosyal Bilgiler ders kitapları yeterli midir?
- c. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin kazandırılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi nedir?

- d. Öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmek için hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
- e. Öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmek için hangi araç-gereçler kullanılmaktadır?
- f. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi Sosyal Bilgilerin öğretim programında yer alan diğer hangi becerileri ile ilişkilendirilebilir?
- g. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- h. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri uygulandı. Nitel araştırmanın önemi, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmasıdır (Miles ve Huberman, 1994/2016).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanıldı. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara vurgu yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlendi. Amaçsal örnekleme, 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). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123).

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görevli 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapıldı. Çalışma grubunda 10 kadın, 10 erkek öğretmen gönüllülük esasına dayanılarak seçildi.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasına kaynaklık eden teknik görüşmedir. Görüşme araştırma yürütülürken kullanılan anahtar veri toplama aracıdır. 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 vd. , 2009, s. 161).

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplandı. Bu teknik, görüşme sırasında ulaşılabilecek sorular ve konular listesini kapsar. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelerek farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Avcı, 2008, s. 160).

Araştırmanın görüşme formunu oluşturmak için öncelikle literatür taraması yapılarak, konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendi. Daha sonra araştırmacı tarafından uzman görüşleri alındı ve görüşme formu hazırlandı. Bu çalışmada belirlenen amaçlara ulaşabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğretmenlere yönelik 8 sorudan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanıldı. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırma sorularına yönelik ön bilgilendirme yapıldı ve görüşmeler yüz yüze yapıldı. Her bir görüşme 15-20 dakika sürdü ve öğretmenlerin görüşleri kayıt altına alındı.

Verilerin Analizi

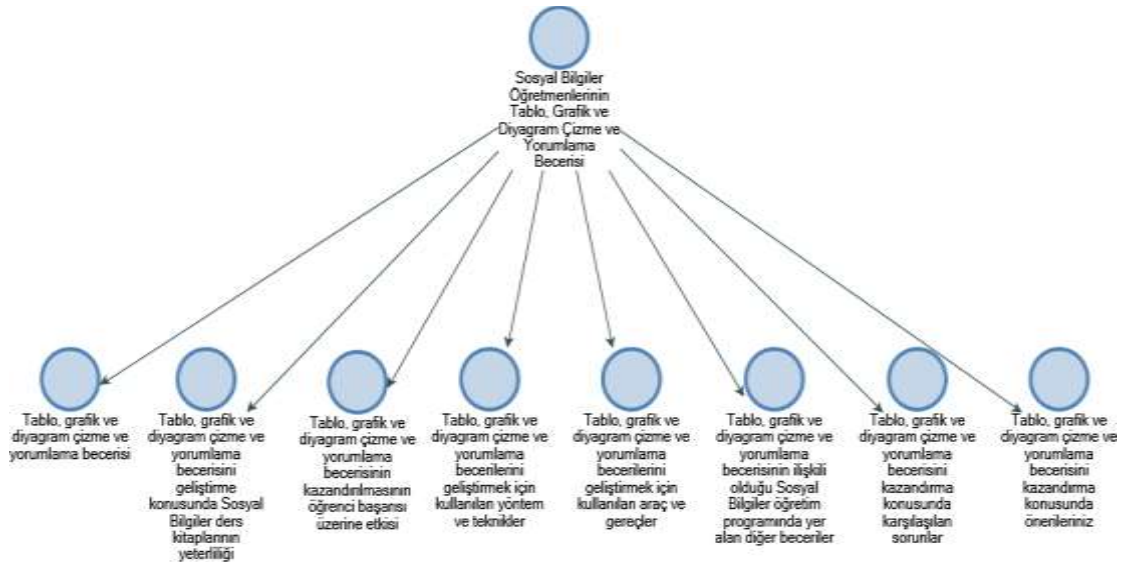
Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanıldı. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistemli bir şekilde sınıflandırarak sayısal olarak ifade eden bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22).

Araştırma sürecinde toplanan veriler nitel veri analiz programı aracılığıyla değerlendirildi. Veriler değerlendirilirken öncelikle katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtları yazılı materyal halinde getirildi. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olarak veriler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlandı. Kodlanan veriler katılımcıların ifadeleri ile tekrar karşılaştırılarak vurgulanmak istenen kategorilerle uyuşmayanlar yeniden düzenlendi. Katılımcıların ifadeleri ana ve alt kategorilere ayrılarak her soru için katılımcıların ifadeleri araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından amacına uygun olarak aynı ve farklı fikirde olanlar ayrı ayrı gruplandırıldı. Böylece katılımcıların daha fazla yoğunlaştığı alanlar belirlendi. Daha sonra elde edilen kategoriler modeller şeklinde gösterildi. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak oluşturulan bu kategoriler desteklendi.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırma sonucunda ulaşılan kategorilerin söz konusu olduğu kategoriye temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvuruldu. Uzman, 84 adet kategori isimlerinin ve doğrudan alıntıların yer aldığı iki liste incelemesi için verildi. Uzman, kategori isimlerini ve doğrudan alıntıları eşleştirdi ve uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının yaptığı kategoriler ile karşılaştırıldı. Güvenirlik çalışması sürecinde görüşüne başvurulmuş uzman dört kategoriye araştırmacının eşleştirdiği kategorilerden farklı bir kategoriyle eşleştirdi. Karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek, Miles ve Huberman'ın (1994/2016, s. 64) güvenirlilik formülüne göre (güvenirlilik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) araştırmanın güvenirliliği hesaplandı ve araştırmanın güvenirliliğinin % 95 olduğu belirlendi.

Bulgular

Araştırmanın problemi, “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda sekiz alt problem oluşturulmuştur. Araştırmanın problemine ilişkin bulgular alt problemler doğrultusunda modeller halinde verilmiştir. Buna yönelik model aşağıda yer almaktadır.

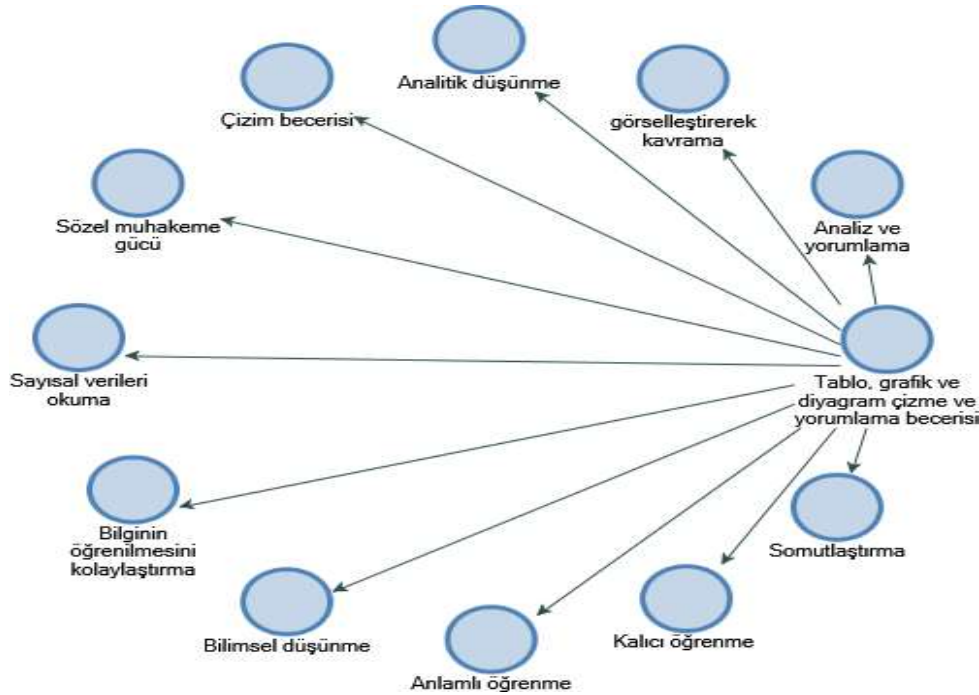


Şekil 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Model

Bu alt problemler de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılmaktadırlar:

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri doğrultusunda alt kategoriler ve frekans değerleri belirlenmiştir. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 10. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine İlişkin Model

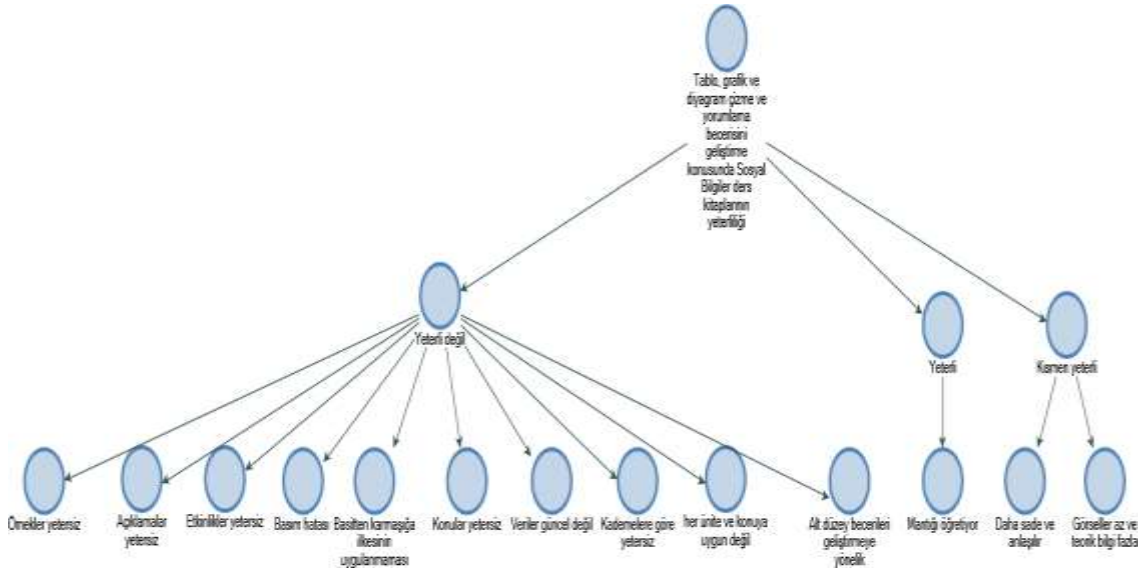
Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en fazla sekiz yükleme ile bu beceriyi “analiz ve yorumlama” ve beş yükleme ile “görselleştirerek kavrama” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler bu beceriyi üç yükleme ile “analitik düşünme”, iki yükleme ile “çizim becerisi” ve bir yüklemeyle “sözel muhakeme gücü”, “bilginin öğrenilmesini kolaylaştırma”, “bilimsel düşünme”, “anlamlı öğrenme”, “kalıcı öğrenme”, “sayısal verileri okuma”, “somutlaştırma” olarak belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

Ö.1. “Konunun genel hatlarını belirlemeye ve konuyu özetlemeye imkân sağlar. Verileri görselleştirerek kavramayı artırır.”

Ö.6. “Tablo, grafik ve diyagram kullanımı ile Sosyal Bilgiler dersinde konular somutlaştırılarak görsellerle bilginin anlaşılıp kalıcılığının artırılması sağlanır.”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Geliştirme Konusunda Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini geliştirme konusunda Sosyal Bilgiler ders kitapları yeterli midir?Nedenleriyle birlikte belirtiniz.”sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda farklı alt kategorilerin olduğu görülmektedir. Bu alt kategoriler; “yeterli değil”, “yeterli” ve “kısmen yeterli”, şeklinde üç alt kategoriye ayrılmış ve bunlarla bağlantılı alt kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 11. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Geliştirme Konusunda Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Model

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yeterliliğini on beş yükleme ile "yeterli değil", üç yükleme ile "yeterli" ve iki yükleme ile "kısmen yeterli" olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

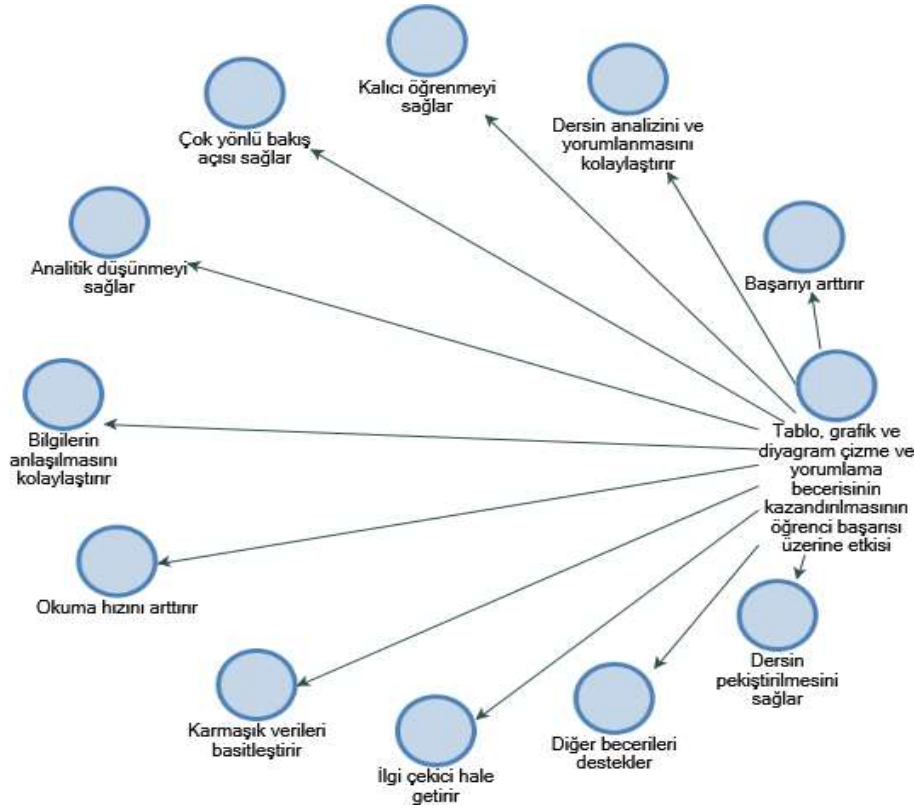
Öğretmenlerin beş yükleme ile "örnekler yetersiz", dört yükleme ile "açıklamalar yetersiz", üç yükleme ile "etkinlikler yetersiz", iki yükleme ile "konular yetersiz", "veriler güncel değil", "basım hatası", "basitten karmaşığa ilkesinin uygulanmaması" ve bir yükleme ile "alt düzey becerileri geliştirmeye yönelik", "her ünite ve konuya uygun değil", "kademelere göre yetersiz" gibi nedenlerle Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yetersiz olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir yükleme ile "daha sade ve anlaşılır" ve "görseller az ve teorik bilgi fazla" gerekçeleriyle Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kısmen yeterli olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir yükleme ile "mantığı öğretiyor" gerekçesiyle ve iki yüklemeye de gerekçe belirtmeden Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yeterli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna yönelik öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır;

Ö.9. “Hayır yeterli değil. Çünkü ders kitapları daha çok okuyup ezberlemeye yönelik hazırlanmış, grafik, tablo ve diyagramlara yeterince yer verilmemiştir. Sadece ünite sonlarında değil, ünite aralarında da tablo ve grafiklere daha fazla yer verilmelidir. ”

Ö.19. “ Yeterli olduğunu düşünüyorum. Örnekler tablo, grafik ve diyagram çizmeyi yani bu mantığı öğretiyor. ”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisinin Kazandırılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin kazandırılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi nedir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda farklı alt kategoriler olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 12. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisinin Kazandırılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisine İlişkin Model

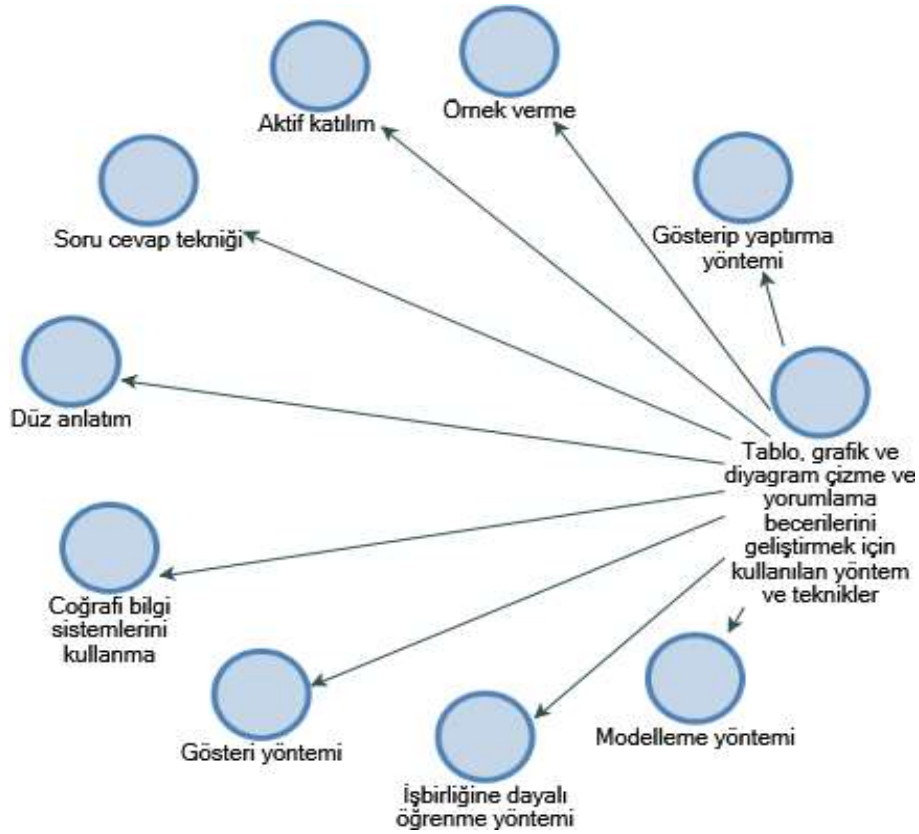
Öğretmenler bu becerinin kazandırılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisini on dokuz yükleme ile “başarıyı artırır”, yedi yükleme ile “dersin analizini ve yorumlanmasını kolaylaştırır”, üç yükleme ile “kalıcı öğrenmeyi sağlar”, iki yükleme ile “analitik düşünmeyi sağlar”, “bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırır”, “çok yönlü bakış açısı sağlar” ve bir yükleme ile “dersin pekiştirilmesini sağlar”, “diğer becerileri destekler”, “ilgi çekici hale getirir”, “karmaşık verileri basitleştirir”, “okuma hızını artırır” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır;

Ö.2. “...tablo, diyagram ve grafik çizme ve yorumlama becerisi olan öğrenciler başarı düzeyi daha yüksek ve görsel zekâsı kısmen diğerlerine göre daha gelişmiş öğrencilerdir.”

Ö.17. “ Öğrenci gördüğünden ve yorumladığından bu bilgiyi unutmaz, kalıcı olur. Ezbere dayanmaz.”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmek için hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplar sonucunda çeşitli alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 13. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Model

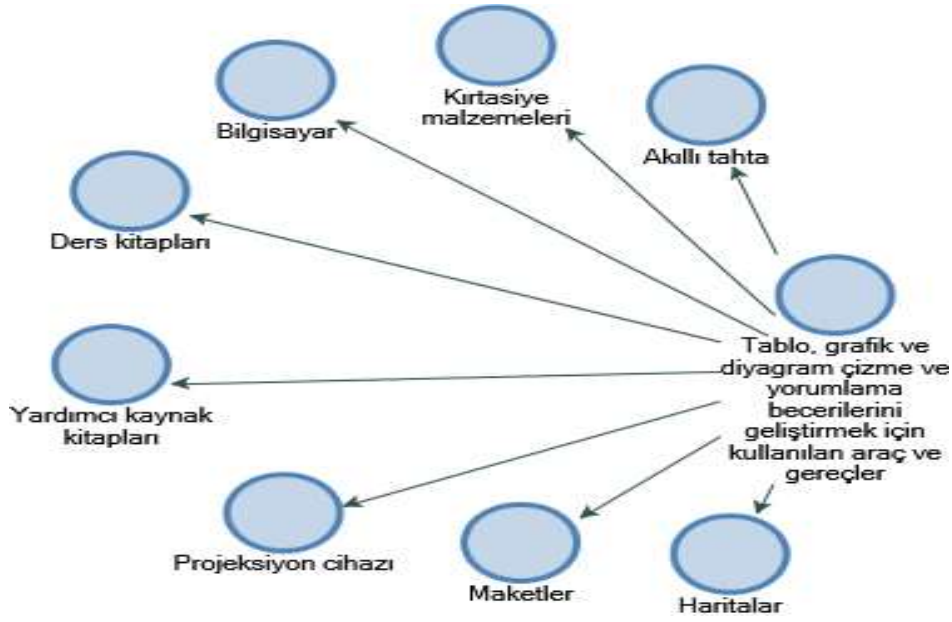
Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin model incelendiğinde, öğretmenler bu beceriyi geliştirmek için yedi yükleme ile “gösterip yaptırma yöntemi”, beş yükleme ile “örnek verme”, üç yükleme ile “aktif katılım”, iki yükleme ile “soru-cevap tekniği”, “coğrafi bilgi sistemlerini kullanma”, “düz anlatım” ve bir yükleme ile “gösteri yöntemi”, “işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi” ve “modelleme yöntemini” tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

Ö.7. “Öğrencilerle beraber örnek soruları beraber inceleyip yorumluyoruz. Sonrasında kendilerinden birer tablo, grafik ve diyagram oluşturmalarını ve yorumlamalarını istiyorum.”

Ö.10. “Öğrencilerin gruplar halinde basit düzeylerde grafik ve tabloları birlikte yapmalarını sağlayarak onların bu alandaki becerilerini geliştirmeye çalışmaktayız.”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Model

Öğretmenlerin “Öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerini geliştirmek için hangi araç-gereçler kullanılmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda çeşitli alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 14. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Model

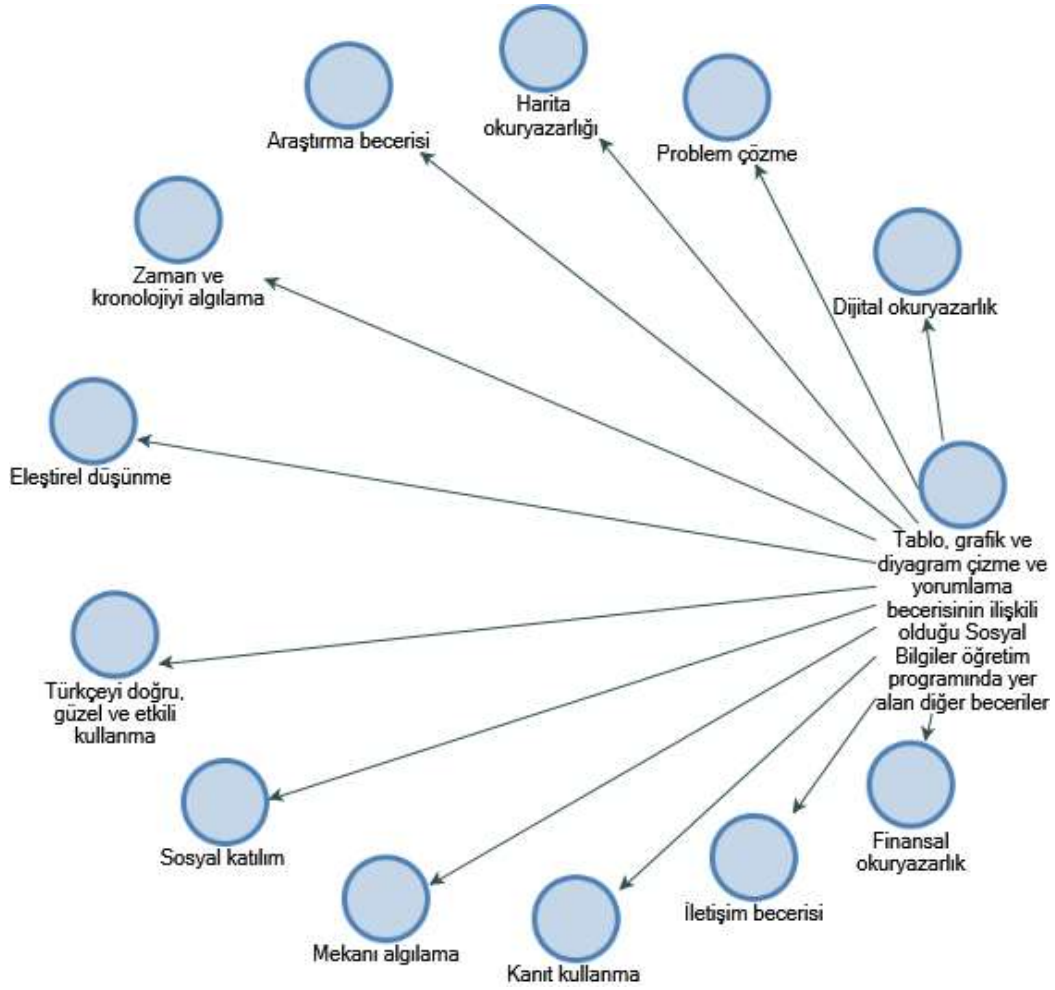
Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için kullanılan araç ve gereçlere ilişkin model incelendiğinde, öğretmenler yedi yükleme ile “akıllı tahta” ve “kırtasiye malzemeleri” altı yükleme ile “bilgisayar”, iki yükleme ile “ders kitapları” ve bir yükleme ile “haritalar”, “maketler”, “projeksiyon cihazı” ve “yardımcı kaynak kitapları” kullandıkları belirlenmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

Ö.1. “Pergel ve cetvel yardımıyla düzgün çizimler yaptırılabilir. Ayrıca karton maketler de hazırlanıp konular somutlaştırılabilir.”

Ö.18. “Öğrencilerin çizme ve yorumlama becerisini geliştirmek için akıllı tahta ve dijital ortam daha aktif kullanılmalıdır.”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisinin İlişkili Olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Diğer Becerilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan diğer hangi becerileri ile ilişkilendirilebilir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda çeşitli alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriler ile ilişkili model ve frekans değerleri aşağıda yer almaktadır.



Şekil 15. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisinin İlişkili Olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Diğer Becerilere İlişkin Model

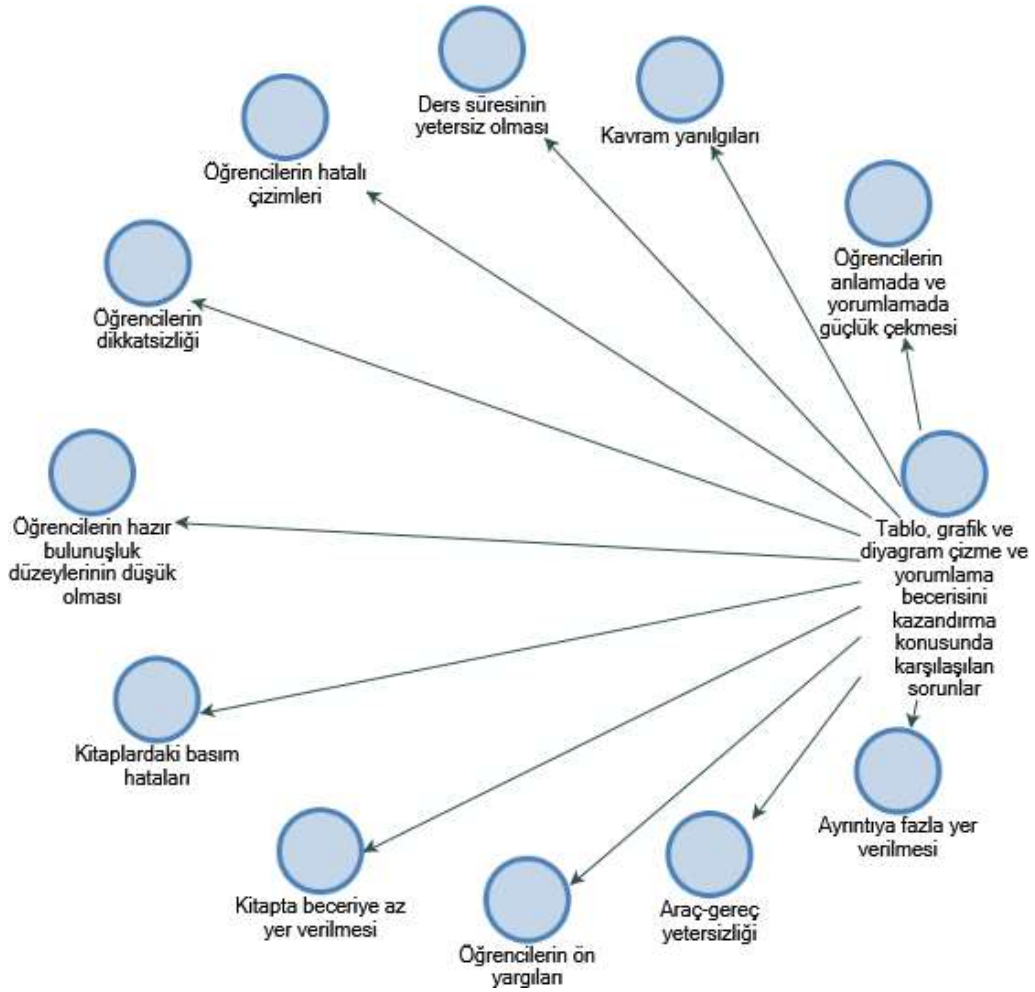
Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin ilişkili olduğu Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan diğer becerilere ilişkin model incelendiğinde, öğretmenler bu beceriyi altı yükleme ile “dijital okuryazarlık”, beş yükleme ile “problem çözme” üç yükleme ile “araştırma becerisi” ve “harita okuryazarlığı”, iki yükleme ile “zaman ve kronolojiyi algılama” ve “eleştirel düşünme”, bir yükleme ile “finansal okuryazarlık”, “iletişim becerisi”, “kanıtlar kullanma”, “mekân algılama”, “sosyal katılım” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerileri ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Ö.2. “Mekânı algılama becerisiyle ilişkilendirilebilir.”

Ö.4. “Eleştirel düşünme becerisi geliştirir çünkü öğrenci olaylara çok boyutlu bakar. Araştırma becerisi geliştirir çünkü tahlil edebilmek için önce bilmek gerekir.”

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Kazandırma Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmen “Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda bir takım sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin model ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 16. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Kazandırma Konusunda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Model

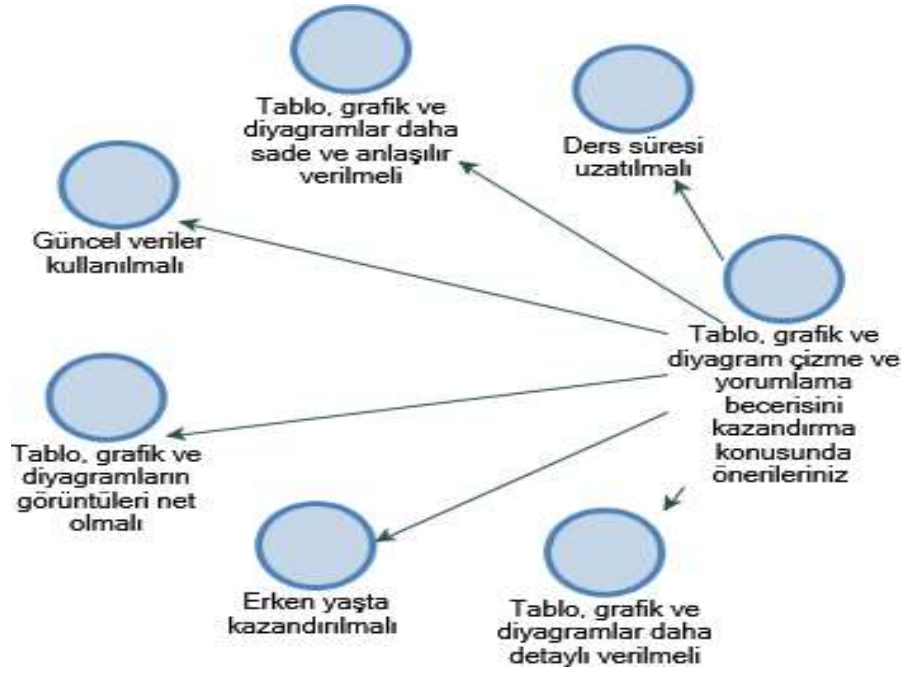
Bu beceriyi kazandırma konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin model incelendiğinde öğretmenlerin en fazla on yüklemle "öğrencilerin anlamada ve yorumlamada güçlük çekmesi" ve dokuz yüklemle öğrencilerin "kavram yanılgıları" yaşamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler dört yüklemle "ders süresinin yetersiz olması", üç yüklemle "öğrencilerin hatalı çizimleri", "öğrencilerin dikkatsizliği" ve "öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması", iki yüklemle "kitaplardaki basım hataları" ve "kitapta beceriye az yer verilmesi", bir yüklemle de "öğrencilerin ön yargıları", "araç-gereç yetersizliği" ve "ayrıntıya fazla yer verilmesi" gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

Ö.9. "Çok sayıda çizgi ve eğriler bazen grafik ve tabloları karmaşık hale getirmektedir. Bu bakımdan çok ayrıntı verilmemelidir. Ders kitaplarında sadece gerekli olan veriler olmadığından sıkıntı yaşamaktayım."

Ö.10. "Bu becerinin geliştirilmesi için ek bir çalışma zamanına ihtiyaç var. Ders esnasında geliştirmeye çalışmaktayız ancak ders saati yeterli düzeyde değildir."

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Kazandırma Konusunda Önerilere İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde "Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin bir takım önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Bu önerilerin yer aldığı model ve frekans değerleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 17. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisini Kazandırma Konusunda Önerilere İlişkin Model

Öğretmenlerin bu beceriyi kazandırma konusunda bir takım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların çözümüne yönelik bazı önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda önerilere ilişkin model incelendiğinde öğretmenlerin dört yüklemle "ders süresi uzatılmalı", üç yüklemle "tablo, grafik ve diyagramlar daha sade ve anlaşılır verilmeli" ve bir yüklemle "tablo, grafik ve diyagramlar daha detaylı verilmeli", "erken yaşta kazandırılmalı", "tablo, grafik ve diyagramların görüntüleri net olmalı", "güncel veriler kullanılmalı" gibi önerilerde bulundukları görülmektedir. Buna yönelik öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır;

Ö.14. "Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama çocuklara erken yaşta kazandırılmalıdır. 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında olmasına rağmen yeterli değildir."

Ö.19. "Tablo, grafik ve diyagramlar açık ve net bir şekilde öğrenciden ne istediğini ifade etmelidir. Ayrıca Sosyal Bilgilerin uygulamalı ders saatinin olması gerekmektedir. Ders saati bu anlamda yeterli değildir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada "Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri" belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Beceriler, öğretim programlarının kazanımları arasında büyük paya sahiptir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel becerilerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersi de önemli rol oynamaktadır. Sosyal Bilgilerin kendine özgü becerisi olan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin, Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden biri olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler bu beceriyi genellikle analiz ve yorumlama olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin bu beceriyi görselleştirerek kavrama ve analitik düşünme olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu becerinin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ders kitaplarını "yetersiz", "kısmen yeterli" ve "yeterli" olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun Sosyal Bilgiler ders kitaplarını bu

beceriye kazandırma konusunda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örneklere, açıklamalara ve etkinliklere az yer verildiği gerekçesiyle Sosyal Bilgiler ders kitaplarını yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının ise Sosyal Bilgiler ders kitaplarını daha sade ve anlaşılır ve görseller az ve teorik bilgi fazla gerekçeleriyle kısmen yeterli olduğunu ve mantığı öğretiyor gerekçesiyle de yeterli olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu becerinin öğrenci başarısında önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Görüşmelerde elde edilen bulgular doğrultusunda da öğretmenler genellikle bu becerinin öğrenci başarısını artırdığını ifade etmişlerdir. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin öğrenci başarısı üzerinde etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin bu becerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisini, dersin analizini ve yorumlanmasını kolaylaştırır ve kalıcı öğrenmeyi sağlar şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

Görüşmeler sonucunda bu derste tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin kazandırılmasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği belirlenmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin; gösterip yaptırma, örnek verme, aktif katılım, soru-cevap, coğrafi bilgi sistemlerini kullanma, düz anlatım ,gösteri yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve modelleme yöntemi olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini geliştirmek için kullanılan araç ve gereçlere ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak akıllı tahta, kırtasiye malzemeleri ve bilgisayardan faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programlarında yer alan becerilerin birbirlerini desteklediği ve bir beceriyi kazandırmak için başka becerilerden de faydalanılması gerektiği söylenebilir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler söz konusu beceriyi genel olarak dijital okuryazarlık, problem çözme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırma konusunda karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin anlamada ve yorumlamada güçlük çekmesinden ve öğrencilerin kavram yanılgılarından dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun dışında ders süresinin yetersiz olmasından kaynaklı problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu beceriyi kazandırma konusunda bazı sorunlar yaşadığı ve bu sorunların çözümü için bazı önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler söz konusu becerinin kazandırılmasının uğraştırıcı bir süreç olduğu gerekçesiyle ders süresinin yetersiz olduğunu ve ders süresinin uzatılmasına yönelik birtakım çözümler getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo, grafik diyagram çizme ve yorumlama becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar daha çok Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Coğrafya eğitiminde öğretmen adayları ve çeşitli düzeyde ortaokul öğrencilerine yönelik, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Bu bağlamda Akgün (2010) tarafından deneysel araştırma yöntemi kullanarak İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf düzeyinde öğrencilerinin grafik okuma ve grafik hazırlama becerilerini kazanıp kazanmadıklarını incelemiş ve grafik okumaya yönelik başarılarının yüksek, grafik hazırlama becerilerinin ise düşük olduğu belirtilmiştir.

Köse (2011) istatistik ve grafik okuma becerisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde grafikleri algılama, anlama ve grafik oluşturabilmenin ezber bilgiden ziyade yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulamıştır.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007), Sosyal Bilgiler dersinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmedeki etkisi üzerine yapmış oldukları çalışmada Ülkemizde grafik düzenleyicilerden yeteri kadar faydalanılmadığından bahsetmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencinin akademik başarısını artırdığını vurgulamışlardır.

Pala (2011), Kranda ve Akpınar (2018) öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde harita, grafik, tablo okuma ve matematik becerisinin orta seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Oruç ve Akgün (2010), Sosyal Bilgiler öğrencilerinin grafik okuma becerilerinin orta düzeye yakın olduğunu belirtmişlerdir. Grafik türlerine göre de başarı değişmektedir. Grafikler karmaşıklıkça okuma becerisi düşmektedir.

Selamet (2014), Beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde grafik, sıklık tablosu okuma ve yorumlama düzeylerini araştırmış ve grafik türleri içerisinde başarı düzeyleri çizgi, sütun ve son olarak sıklık tablosu olarak sıralanmıştır. Grafikler karmaşıklıkça öğrencilerin başarı düzeyi değişmektedir sonucuna ulaşmıştır.

Yazıcı (2006), Sosyal Bilgilerde kullanılan görsel araçlardan olan haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler ile ilgili yapmış olduğu çalışmada sınıf ortamlarında bu tarz görsel malzemenin kullanımının öğrenmeyi daha da kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili Matematik, Fen Bilgisi ve Coğrafya eğitiminde de yapılan çalışmalar daha çok nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Deneysel çalışmalardan oluşan bu grupta Coştu, Ercan, ve Coştu (2017), Aydın ve Tarakçı (2018) , Talaslıoğlu ve Şahin (2018) ,Coştu, , Ercan, ve Coştu (2018), Temiz ve Tan (2009), Taşdemir Demirbaş ve Bozdoğan (2005), Yayla ve Özsevgeç (2014), Hotmanoğlu (2014), Memnun Sezgin (2013), Şahin, Gençtürk, ve Budanur (2007) ve Uyanık (2007) tarafından söz konusu beceri çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu önerilere ulaşılmıştır;

- Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan bu beceri öğrenciye kazandırılırken sürekli aynı yöntemleri kullanmak yerine farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir.
- Bu beceriyi kazandırırken teknolojinin sağladığı kolaylıklardan ve çeşitli araç-gereçlerden faydalanılabilir, okullar bu imkânları ulaşılabilir hale getirebilir.
- Öğrencilere tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi daha erken yaşlarda kazandırılabilir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu beceriyle ilgili konulara daha çok yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler kitaplarında yer alan tablo, grafik ve diyagramlar öğrencilerin seviyesine uygun olarak daha sadeleştirilebilir.
- Öğrencilerin bu beceriyi kavrayabilmeleri için ders kitaplarında daha çok etkinliğe yer verilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde daha çok tablo, grafik ve diyagramlara yer verilerek bilgilerin görselleştirilmesi sağlanabilir.
- Derslerde daha fazla etkinlik yapılabilmesi için Sosyal Bilgilerin ders süresi artırılabilir.

Kaynakça

- Akgün, İ. H. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akın Köse, M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde istatistik ve grafik kullanım tekniklerinin öğrencilerin grafik okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M. (2008). *Bilimsel araştırmalarda veri toplama*. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s.145-170). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Tarakçı, F. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafik okuma, yorumlama ve çizme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 469-488.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cendek, M. E. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coştu, F. , Ercan, O. ve Coştu B. (2017). Öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlama düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 194-213.
- Coştu, F. , Ercan, O. ve Coştu B. (2018). Öğretmen adaylarının grafik çiziminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1929-1938.
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya eğitiminde harita ve küre kullanım becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 323-343.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dönmez, C. ,Yazıcı, K. ve Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerinin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-459.
- Hotmanoğlu, Ç. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin grafik çizme, yorumlama ve grafikleri diğer gösterimlerle ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kranda, S. ve Akpınar M. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki grafik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2443-2458.
- Memnun Sezgin, D. (2013). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin çizgi grafik okuma ve çizme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1153-1167.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Analizde ilk adımlar* (A. Ersoy, Çev.). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.), Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi içinde (s.50-88). 1994, Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf öğretim programı*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf öğretim programı*. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkökul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oruç, Ş. ve Akgün, İ.H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Pala, Ş. M. (2011). *Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita, grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 193-200.
- Selamet, C. S. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin tablo ve grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, S., Gençtürk, E. ve Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
- Talashoğlu, S. S. ve Şahin, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 62-76.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. ve Bozdoğan A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2009). Lise 1. Sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.
- Türk Dil Kurumu (2019). *TDK online sözlük*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/>.
- Uyanık, F. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yayla, G. ve Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1381-1400.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 651-662.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doğa Gezilerinin, Konum Analizi ve Mekânı Algılama Becerilerine Etkisine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Görüşleri

Doç. Dr. Esen Durmuş

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/TÜRKİYE

esendurmus@firat.edu.tr

Müşerref Kübra Kınacı

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ/TÜRKİYE

kubrakinaci44@gmail.com

Öz

Somut olan doğa günümüzde giderek soyutlaşmakta ve çocukların doğadan giderek uzaklaştığı, uzaklaştırıldığı görülmektedir. Son dönemlerde teknolojinin gelişimi ve birçok çevresel faktörün de etkisi ile çocuklar doğadan uzaklaşmaktadır. Bu sebeple doğa gezileri, günümüzde çocuğun hem fiziksel gelişimi hem de zihinsel gelişimi için daha da önemli olmaktadır. Doğada zaman geçirmenin gerekliliğine ihtiyaç duyulan bu yıllarda doğa gezilerine dikkat çekilmesi ve doğa gezileri aracılığıyla gerçekleştirilen doğa eğitiminin birçok disiplini içinde barındıran Sosyal Bilgiler dersi ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan beceriler ile de ilişkilendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın amacı, doğa gezilerinin konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın, nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş ve 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 30 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve nitel veri analiz programı ile değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda doğa gezileri ile mekânı algılama, gözlem ve konum analizi gibi becerilerin geliştirilmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması açısından oldukça önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğa gezilerinin kalıcı öğrenme, somutlaştırma, doğayı tanıma ve keşfetme gibi birçok olumlu etkisinin bulunduğu sonucundan hareketle doğa ve çevre eğitimine yönelik derslere daha sık yer verilmeli ve öğrencinin doğayla bütünleştirilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Doğa gezileri, Konum analizi, Mekânı algılama, Sosyal bilgiler.

The Views of Social Studies Students on the Impact of Nature Excursions on Location Analysis and Spatial Perception Skills

Assist. Prof. Esen Durmuş

Fırat University, Faculty of Education, Elazığ/Turkey

esendurmus@firat.edu.tr

Müşerref Kübra Kınacı

Abstract

In the age we live in, the concrete nature is becoming increasingly abstract and it is observed that children are gradually distanced from the nature. In recent years, due to technological advances and the influence of several environmental factors, children are distanced from the nature. Thus, nature excursions are more important for both the physical and mental development of the child. It is very important to draw attention to nature excursions in current years where individuals need to spend time in nature and to associate the nature education conducted in nature excursions with the skills included in Social Studies course and Social Studies curriculum that integrates several disciplines. The aim of the study was to determine the views of Social Studies students on the effect of nature excursions on location analysis and spatial perception skills. The study was conducted with a phenomenological design, a qualitative research approach. The study group was determined with convenience sampling, a purposive sampling method, and 30 students attending Elazığ Firat University, Department of Social Studies Education during the 2019-2020 academic year were interviewed. The study data were collected with a semi-structured interview form. The study data were analyzed with the content analysis method using a qualitative data analysis software. The views of social studies students demonstrated that nature excursions were important and necessary to develop spatial perception, observation and location analysis skills and nature excursions facilitated learning. Due to several positive effects of nature excursions such as permanent learning, concretization, and recognition of nature, the frequency of nature and environmental education courses should be improved to allow the integration of the students with nature.

Keywords: Nature trips, Location analysis, Spatial perception, Social studies.

Giriş

Kavram olarak doğaya atfedilen anlamlar insanın doğa ile etkileşimini de etkilemektedir. Bazı toplumlar doğaya ilgisiz kalırken bazı toplumlar da doğaya önem verirler ve yaşamlarını bu düşünce tarzına göre şekillendirirler. Dolayısıyla bu düşünce farklılığının temelinde doğa ile etkileşim yatmaktadır (Mazman Budak, 2018, s.301). İnsanın doğa ile etkileşim halinde olması oldukça önemlidir, çünkü insanın doğadan bağımsız olması düşünülemez. Günlük yaşamda alınan kararlar doğa kaynaklı ve çevresel olaylar ile ilişkilidir, fakat teknolojinin gelişmesi ile doğaya hâkim olan insan, aynı zaman da doğadan bir o kadar da uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla son dönemlerde yaşanan gelişmeler ve çeşitli sorunlar ile birlikte insanların, özellikle de çocukların doğadan giderek uzaklaştığı görülmektedir.

Son dönemlerde çocukların doğadan uzaklaşması hatta kopması ile hareketsizlikten kaynaklanan birçok sağlık sorunu çocuklar üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Hâlbuki yapılan araştırmalar doğanın, çocuğun gelişimine etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir (Ceylan, 2019, s.38). Çocukların merak ettiği, gördüğü, gözlemlediği, dokunduğu ve duyduğu, yani bütün duyu organlarını kullanabildiği, bir ortamda öğrenme daha hızlı ve etkili olabilmektedir. Bu da ancak sınıf ortamından ziyade doğada gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla “doğal yaşam alanları, öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği açık hava laboratuvarlarıdır” (Özdemir, Akfırat ve Adıgüzel, 2009, s.69-70). Fakat her geçen gün doğadan uzaklaşan çocukların doğayı kavramaları ve zihinlerinde canlandırmaları oldukça zordur. Eğitim ortamlarının giderek modern teknoloji ile donatılması ve bu ortamların doğa ile bütünleştirilememesi çocuklarda doğa kavramının ve doğa ile ilgili sorunların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Kısacası çocukların eğitim ortamlarının doğa ile bütünleştirilememesi çocukların doğadan giderek uzaklaşmasına ve doğayı algılayamamasına sebep olabilmektedir (Kahyaoğlu ve Yetişir, 2016, s.159-161). Çocuğun doğada zaman geçirmesi “doğa ile ilgili bilişsel ve duyuşsal

öğrenmelerini” etkilemektedir. Dolayısıyla alan gezileri ile çocuğun doğa ortamında birçok duyu organını kullanması sağlanarak “daha hızlı ve kalıcı bir öğrenme” gerçekleştirilebilmektedir (Mazman Budak, 2018, s.301). Doğa gezileri ile sınıf ortamında öğretilen teorik bilginin ve bu teorik bilgilerle gerçek bilgiler arasında uyum yaratılarak bilgilerin somutlaştırılması sağlanmaktadır (Meydan, 2009, s.248). Meydan’a göre coğrafi kavramların tam anlamıyla öğretilmesinde sınıf ortamı yeterli olmamasından ve doğa, coğrafyanın laboratuvarı olmasından dolayı Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi konularının öğretiminde gezi-gözlem uygulanmalıdır. Geziler ile “öğrencilerin çevrelerindeki olayları algılama, analiz etme ve gözlem yapabilme becerileri gelişmektedir. Bu nedenle her dönemde bir kere yakın çevredeki alanlara ders konuları ile ilişkili eğitim amaçlı geziler yapılmalıdır (s.258). Eğitim amaçlı gerçekleştirilen bu gezilerin tümü gezi-gözlem tekniği olarak bilinmektedir (Kızılçaoğlu, 2003,s.20). Bazı araştırmacılar gözlem gezilerini, “ders gezisi, inceleme gezisi, çevre gezisi gibi” farklı şekillerde tanımlamışlardır (Demir, 2007b, s.325).

Sınıf ortamında yapılan eğitimlerin sınıf ortamından ziyade sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesi oldukça önemlidir, çünkü sınıf ve okul dışında yapılan etkinlikler ile öğrencilerin aktif kılınarak öğrenmenin tecrübe ile gerçekleştirilmesi, pekiştirilmesi ve kalıcı olması sağlanacaktır (Demir, 2007b, s.326-327). Bu nedenle, coğrafya konularının yer aldığı ve içinde yaşanan “çevre, ülke ve dünyaya” yönelik bir düşünce tarzının oluşturulduğu Sosyal Bilgiler dersi bu tür aktif öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için en uygun disiplinlerden biridir (Durmuş ve Baş, 2016, s.78). Doğa ile olan bağı ve etkileşimi dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme-öğretme süreçlerini sadece sınıfta değil, sınıf dışı öğrenme ortamlarında da gerçekleştirmesi gerekmektedir. Doğa ve çevre eğitimi, coğrafi mekânlarda gezi ve gözlem, araştırma-inceleme gezisi ve sanal gezi alt başlıklarını kapsayan gezi ve gözlem, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini etkileyen ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması gereken sınıf dışı öğretim teknikleridir (Tuncel ve Dolanbay, 2016, s.412). Kısacası doğa gezileri, öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri dikkate alınarak eğitimin her kademesinde kullanılmalı ve öğretmen adaylarının da bu etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır (Balcı, 2011, s. 2284).

Sosyal Bilgiler öğretim programı uygulanırken, alan gezilerinin yapılması öğrencilerin öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir. Geziler aracılığıyla öğrenciler konuları daha iyi kavramakta ve kavranan bilgilerin kalıcılığı da artmaktadır (Atayeter ve Tozkoparan, 2014, s.6). Özellikle ilk ve ortaokul döneminde bulunan öğrencilerdeki merak duygusu Sosyal Bilgiler dersinde yer alan coğrafya konularının daha kolay öğretilmesini sağlamaktadır. Coğrafya konuları arasında “mekân ve yer” gibi kavramlar günlük yaşamda da sık karşılaşılan kavramlardır. Dolayısıyla bu kavramlar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında coğrafi konularda verilmesi gereken temel beceriler olarak bilinmektedir (Aktürk, Yazıcı ve Bulut, 2013, s.3). Bu becerilere sahip bireyler daha fazla bilgiye sahip, yakın ve uzak çevreleri ile ilgili bilgilerden haberdar olup, kendileri ve ülkeleri ile ilgili konularda karar verip, çözüm üretebilirler ve en önemlisi bugün herkes için önemli olan çevresel ve mekânsal konuları analiz edebilirler. Bundan dolayı, öğrencilerin daha iyi bir yaşam elde etmesi için coğrafi becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Taş, 2008, s.51-52). Bu sebeple, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bazı becerilere yer verilmekte ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması beklenen beceriler ise;

“Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama” olarak verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konuları ile ilgili olarak geliştirilmesi gereken beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler arasında yer alan, mekânı algılama ve gözlem becerisi önemli bir yere sahiptir (Akengin, 2007, s.220). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile gözlem, mekânı algılama ve konum analizi gibi becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması sağlanmaktadır. Coğrafya odaklı olan bu öğrenme alanı bireye insan yaşamı için gereken mekânsal bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca bu öğrenme alanı ile öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, gözlem, konum analizi ve mekânı algılama gibi becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Mekânı algılama ve konum analizine yönelik kazanımlar 4. ve 6. sınıfta kapsamında yer almaktadır. Bu doğrultuda 4. sınıf, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ve mekânı algılama ve konum analizi gibi becerilere yönelik bazı kazanımlar; “çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur, günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer, yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder ve yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur”; 6.sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ve mekânı algılama ve konum analizi gibi becerilere yönelik bazı kazanımlar; “konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar, dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” şeklinde verilmiştir (MEB, 2018). 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına bakıldığında genel olarak coğrafi kazanımların genişletildiği ve ayrıca analiz ve sorgulama gibi becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara önem verildiği görülmektedir (Çiftçi ve Akça, 2019, s.54).

Mekânı algılama ve konum analizi Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve bireye kazandırılması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Programda yer alan insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile bu becerilerin edinilmesi kazanımlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca bu becerilerin öğrenciye kazandırılmasında uygulanan birçok yöntem ve teknik bulunmakla birlikte doğa gezilerinin de öğrencide etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından önemli ve gerekli olduğu bilinmektedir.

Araştırmanın amacı, doğa gezilerinin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin bilgi ve görüşlerini ortaya koymaktır. Literatüre bakıldığında doğa gezilerine yönelik birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen doğa gezilerinin konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine yönelik araştırmalar sınırlıdır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine yönelik etkilerinin Sosyal Bilgiler öğrenci görüşleri ile ortaya çıkarılması beklenmektedir. Bu araştırmanın, Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine yönelik etkilerinin Sosyal Bilgiler öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi açısından özgün bir araştırma olacağı beklenmekte ve dolayısıyla yapılacak olan araştırmalara katkı sağlaması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- Doğa gezileri sizce ne anlama gelmektedir?
- Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemi sizce nedir?
- Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir, örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkisi var mıdır, örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılmasında eksik yönleri var mıdır, örneklerle açıklayabilir misiniz?

- f. Sizce doğa gezileri, Sosyal Bilgiler programında yer alan hangi becerilerin kazandırılmasında etkili olabilmektedir, nasıl, açıklayabilir misiniz?
- g. Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel yaklaşıma uygun olan olgubilim desen kullanılmıştır. “Olgubilim (fenomenoloji) 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

Çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 10'u erkek, 20'si kadın toplam 30 Sosyal Bilgiler öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. “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 veriler görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu form, görüşme esnasında keşfedilecek soruların ve konuların listesini içermektedir. Dolayısıyla “görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Avcı, 2008, s.160). Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.152).

Araştırmanın görüşme formunu oluşturmak için literatür taraması yapılmış ve bu doğrultuda görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler eğitimi alanından iki öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Bu araştırmada belirlenen hedeflere ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler öğrencilerine yönelik 7 sorudan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu ile görüşmeye başlamadan önce araştırma soruları ile ilgili bilgi verilerek görüşmeler yapılmıştır.

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).

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerinin değerlendirilebilmesi için nitel veri analiz programı kullanıldı. Öncelikle veriler analize uygun bir hale getirildi. Görüşmedeki ifadelerin analizini kolaylaştırmak için bu ifadeler kısa ve anlamlı semboller halinde kodlandı. Analiz yapılırken, kod listesi oluşturularak kendi arasında tutarlı bir şekilde düzenlendi. Sorulan her soru ve cevabı tema ve alt

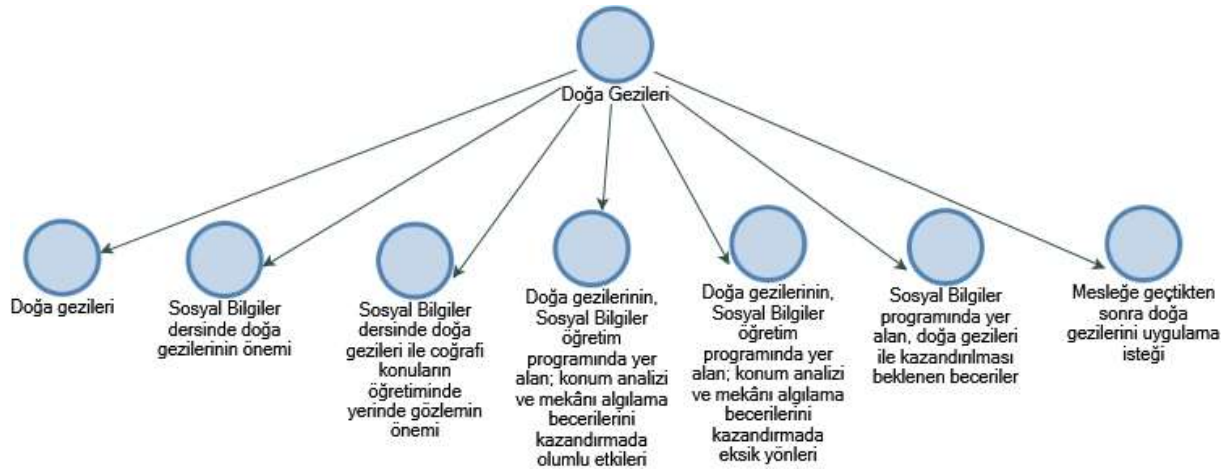
temalara ayrılarak, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kavramlar belirlendi. Böylece kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konuldu. Değerlendirme sonunda elde edilen temalar ve frekans değerleri modeller haline getirilerek sunuldu. Oluşturulan bu modeller yorumlanıp, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklendi. Tema ve alt temalara yönelik katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak başında **Ö.1. (1.öğrenci)** şeklinde kısaltmalardan oluşan ifadelerle belirtildi.

Araştırma sonucunda “toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını detaylıca açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması” açısından önemli görülen ölçütler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.270). Dolayısıyla araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz sürecine yani temalara nasıl ulaşıldığı açıklanarak araştırma sonucunda elde edilen temalara ve bu temalara yönelik referans cümlelerine bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde yer verildi.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırma sonucunda ulaşılan tema ve alt temaların, referans cümlelerini temsil edip etmediğini teyit ettirmek amacıyla Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında bir öğretim üyesinin görüşüne başvuruldu. Bu amaçla, alanında uzman bir öğretim üyesine tema ve alt temalar incelenmesi için verildi. Uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının daha önce yaptığı temalar karşılaştırıldı. Bunun sonucunda da görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği hesaplandı. Miles ve Huberman’ın (1994/2016, s.64) “güvenirlilik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” güvenirlilik formülüne göre hesaplanan güvenirlilik değeri % 97.02 olarak bulundu. Saban’a (2009) göre “nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri sonucunda aradaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenirlilik sağlanmış olmaktadır” (s.288).

Bulgular

Araştırma sonucundan elde edilen veriler doğrultusunda; “doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşleri” ortaya çıkarıldı. Bu veriler ile benzerlik gösteren ifadeler temalar haline getirilerek çözümlendi ve modeller haline getirildi. Bu temalara yönelik model aşağıda yer almaktadır.



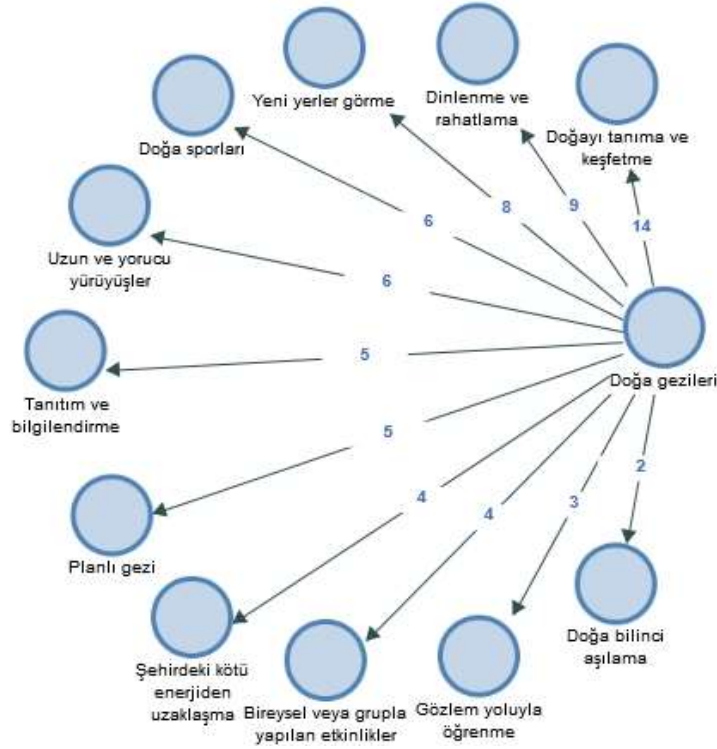
Şekil 18 Doğa gezilerine ilişkin model

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşlerine yönelik yedi ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; “Doğa gezileri”, “Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemi”, “Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemi”, “doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkileri”, “Doğa gezilerinin, Sosyal

Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik yönleri”, “Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen beceriler” ve “mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği” olarak modeller halinde verilmiştir.

Doğa Gezilerinin Tanımı ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen temalardan biri doğa gezilerinin tanımı ile ilgilidir. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin doğa gezilerinin tanımına yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşmeler sonucunda bu temanın on bir alt teması olduğu belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 19 Doğa gezilerinin tanımı ile ilgili model

Doğa gezilerinin tanımına ilişkin Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşleri değerlendirildiğinde; en fazla yüklemenin “doğayı tanıma ve keşfetme” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Doğa gezilerinin tanımına ilişkin belirlenen diğer alt temalar ise “dinlenme ve rahatlama”, “yeni yerler görme”, “doğa sporları”, “uzun ve yorucu yürüyüşler”, “tanıtım ve bilgilendirme”, “planlı gezi”, “şehirdeki kötü enerjiden uzaklaşma”, “bireysel veya grupta yapılan etkinlikler”, “gözlem yoluyla öğrenme” ve “doğa bilinci aşılama” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğa gezileri temasını “doğayı tanıma ve keşfetme” alt teması ile ilişkilendiren öğrencilerden biri düşüncesini **Ö.12.** “Doğa tutkunları doğal güzellikleri keşfetmek, yaşadığımız dünya üzerindeki güzellikleri görmek için düzenlenen gezilerdir.” cümlesiyle belirtmiştir. Başka bir öğrenci düşüncesini **Ö.21.** “Belirli bir grup halinde bir yerden başka bir yere gitmek anlamına gelir. Doğa gezilerinde amaç bir yerden başka bir yere gidilerek bir yerler görmek keşfetmek ve doğayı keşfetmektir.” şeklinde açıklarken, diğer bir öğrenci de bu alt temaya ilişkin düşüncesini **Ö.27.** “Trekking, kamp, günü birlik yürüyüş, backpacking, dağcılık, tırmanma, jogging gibi birçok çeşidi olan keşif ve eğlence amaçlı

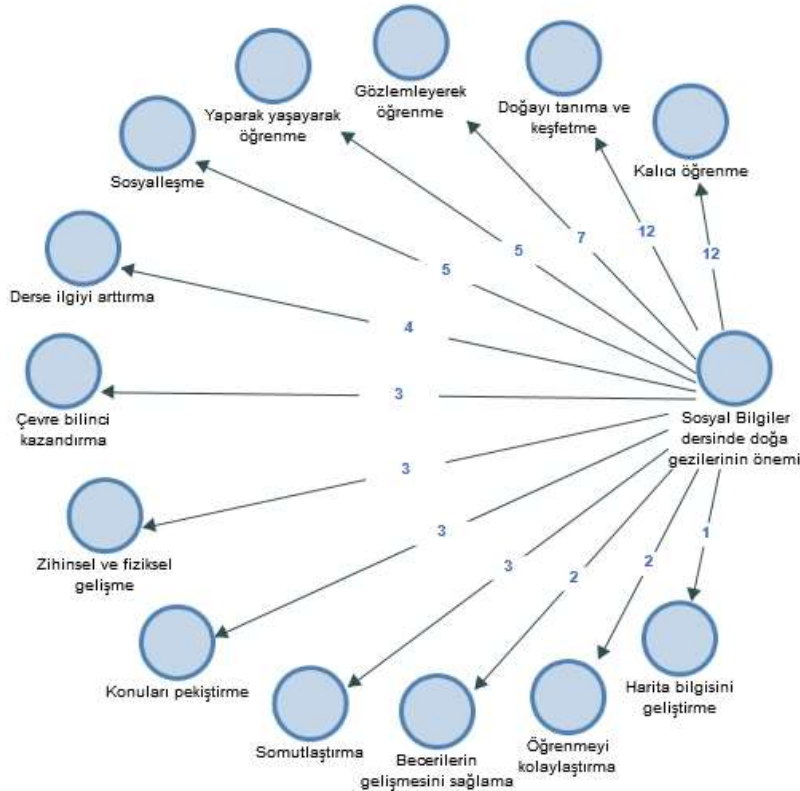
yapılan etkinliklerdir.” cümlesiyle doğa gezilerini doğada yapılan farklı etkinliklerle doğayı tanımak ve keşfetmek olarak ifade ettiği görülmektedir.

Doğa gezilerini “dinlenme ve rahatlama” olarak ifade eden öğrencilerden biri düşüncesini **Ö.7.** “Doğa gezisi, insanlar için şehrin stresinden kurtulmak ve rahatlamak için yeşillik yerlere kendini atmasıdır. Dağ yürüyüşleri, tırmanma, bir su kenarında oturma vs. birçok etkinlikle insanın rahatlamasıdır.” şeklinde belirtirken, diğer bir öğrenci de bu alt temaya ilişkin düşüncesini **Ö.5.** “Doğa gezileri bir aktivitedir. İnsanın ruh ve mental olarak dinlenmesidir. Yorucu olabilmektedir.” cümlesiyle doğa gezilerini doğal ortamlarda insanın huzur bulduğu ve dinlendiği bir etkinlik olarak ifade ettiği görülmektedir.

Doğa gezilerini “uzun ve yorucu yürüyüşler” olarak tanımlayan öğrencilerden biri **Ö.12.** “Uzun ve yorucu yürüyüş anlamına gelir. Doğa tutkunları doğal güzellikleri keşfetmek, yaşadığımız dünya üzerindeki güzellikleri görmek için düzenlenen gezilerdir.” şeklinde belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise bu alt temaya ilişkin düşüncesini **Ö.20.** “Doğa gezileri bence uzun ve yorucu yürüyüş anlamına gelir. Örneğin trekking yapmak. Doğa gezileri dağ tepe ova gibi geziler doğa gezilerini ifade eder.” şeklinde belirterek, doğa gezilerinin doğada yapılan uzun ve yorucu yürüyüşler olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Gezilerinin Önemi ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemine ile ilgili on üç farklı alt tema olduğu belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 20 Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemi ile ilgili model

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemine yönelik veriler değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemi ile ilgili en fazla yüklemenin “kalıcı öğrenme” ve “doğayı tanıma ve keşfetme” alt temalarına yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin

önemine yönelik belirlenen diğer alt temalar ise “gözlemleyerek öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme”, “sosyalleşme”, “derse ilgiyi arttırma”, “çevre bilinci kazandırma”, “zihinsel ve fiziksel gelişme”, “konuları pekiştirme”, “somutlaştırma”, “becerilerin gelişmesini sağlama”, “öğrenmeyi kolaylaştırma” ve “harita bilgisini geliştirme” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemini, “kalıcı öğrenme” olarak ifade eden öğrencilerden biri düşüncesini **Ö.19.** *“Doğa gezilerinin her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersine de önemli katkıları vardır. En önemlisi çocukların birden fazla duyu organına hitap ederek daha kalıcı öğrenme gerçekleştirilmesini sağlamaktır.”* olarak ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise bu alt temaya ilişkin düşüncesini **Ö.30.** *“Görerek öğrenmenin kalıcı öğrenmede daha etkilidir. Görülen bir şey okunan bir şeyden daha fazla akılda kalır. Örneğin; ilk çağ ev yapımı ve yaşayışı anlatılır öğrenciye bunu anlatmak yerine öğrenciyi Nevşehir de bulunan Derinkuyu Yeraltı Şehrine götürülebilir.”* şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerini, birden fazla duyu organına hitap ettiği için bireyde kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemini, “doğayı tanıma ve keşfetme” olarak ifade eden öğrencilerden biri düşüncesini **Ö.5.** *“Sınıf dışına çıkılarak doğal çevre ve insan yapımı sosyal çevre karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ortaokul kademesindeki çocuklar için keşif dönemidir. Çocuklar doğa gezileri sayesinde yaşadığı dünyayı keşfedip araştırır.”* olarak ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise bu alt temaya ilişkin düşüncesini **Ö.8.** *“İnsanın yaşadığı bu dünyada tabiatını tanıması, doğayı keşfetmesi, görmesi, bilmesi ve hatta hayata beklide farklı bir pencereden bakabilmesini sağlayabilmesi açısından önemlidir.”* şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğrenci de bu alt temaya yönelik düşüncesini **Ö.22.** *“Derslerimizin büyük çoğunluğu tarih ve coğrafya olduğu için anlatılan dersi kendi doğal ortamında görmek tanımak nerelerin nasıl meydana geldiğini hangi nedenlerle oluştuğunu daha iyi anlamak için doğa gezileri önemlidir.”* şeklinde ifade etmiştir. Aslında öğrenciler Sosyal Bilgiler öğretiminde doğa gezilerinin Sosyal Bilgiler dersi ile yakından ilişkili olması, dolayısıyla doğa gezileri ile doğanın tanınip keşfedilmesi ve bunun derse yansması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemini “gözlemleyerek öğrenme”, alt temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerden biri **Ö.10.** *“Sosyal bilgiler dersi aynı zamanda doğayla ilgili konuları da içermesi bakımından öğrettiği konuları aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin görerek, tanık olarak anlayıp anlamlandırması açısından önemlidir.”* cümlesiyle Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin, öğrencinin bizzat kendisinin gözlemlemesi ve gözlemleyerek öğrenmesi açısından önemli olduğunu dile getirmektedir.

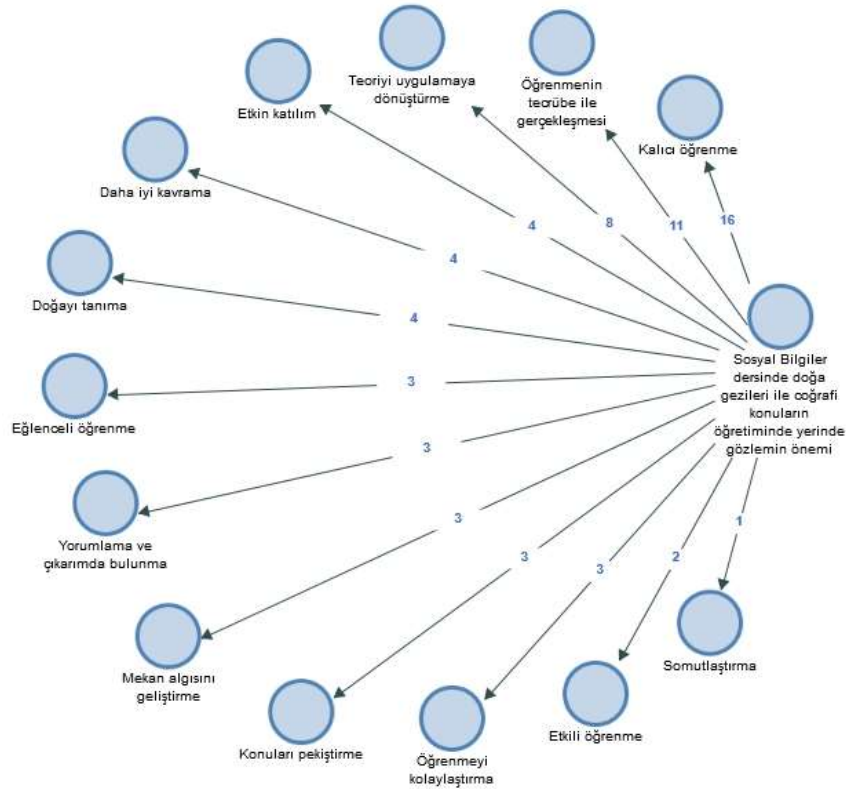
Öğrencilerden biri, Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin “sosyalleşme” açısından önemli olduğunu **Ö.18.** *“Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişmesi içinde avantaj sağlar. Öğrenciler sosyalleşir.”* cümlesiyle dile getirerek doğa gezileri ile öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunarak sosyalleşmelerini sağladığını vurgulamaktadır.

Doğa gezilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının aynı zamanda “somutlaştırma” açısından da önemli olduğunu düşünen öğrencilerden biri **Ö.24.** *“Daha çok öğrenciyi ön plana çıkararak, derste işlenen kavramları; görüp inceleyerek öğrenmeleri ile teorik bilgileri somutlaştırmak açısından önemlidir.”* cümlesiyle öğrencilerin doğa gezileri ile soyut kavramları somutlaştırabileceğini ifade etmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Gezileri İle Coğrafi Konuların Öğretiminde Yerinde Gözlemin Önemi ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemine yönelik öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler dersinde

doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemi ile ilgili on üç farklı alt tema olduğu belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 21 Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemi ile ilgili model

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemini en fazla yükleme ile “kalıcı öğrenme” alt teması ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemine yönelik belirlenen diğer alt temalar ise “öğrenmenin tecrübe ile gerçekleşmesi”, “teoriyi uygulamaya dönüştürme”, “etkin katılım”, “daha iyi kavrama”, “doğayı tanıma”, “eğlenceli öğrenme”, “yorumlama ve çıkarımda bulunma”, “mekân algısını geliştirme”, “konuları pekiştirme”, “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “etkili öğrenme” ve “somutlaştırma” şeklinde belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemini “kalıcı öğrenme” alt temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.8.** “Dersi alan öğrenciler hem gezmiş hem doğayı tanımış hem de dersin içeriğini anlamış ve çok iyi kavramış olacaklardır. Çünkü sınıfta öğretmen merkezli anlatımdansa bizzat olay yerinde gezip görmek, gözlem yapmak hem eğlenceli hem daha etkili bir öğretim olmuş olur. Örneğin bu derse öğretmen sınıfta coğrafi konumu anlatırken öğrenci beklide anlamayacaktır. Ama olay yerine gidip gözlem yaptığında daha etkili öğrenme gerçekleşir.” şeklinde görüşünü belirtirken, başka bir öğrenci **Ö.10.** “Coğrafi konuların öğretiminde doğa gezileri önemli bir yer tutar. Öğrencilerin öğrendikleri şeyleri gezerek ve görerek şahit olması bilgilerin kalıcılığını artırır. Örneğin öğrencilere yer şekilleri anlattıktan sonra bunları gezilerle öğrencilere gösterirlerse daha kalıcı olur.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Coğrafi konuların öğretiminde teorik bilginin tek başına yeterli olmadığını, doğa gezileri ile görerek öğrenmenin daha kalıcı olduğunu dile getiren bir diğer öğrenci **Ö.12.** “Coğrafi konuları teori anlatmak sadece bilgi verir ve kalıcı olmaz. Lakin doğa gezileri ile anlatırsak çocuk yaşayıp görür daha iyi kavrar zihninde daha kalıcı olur. Örneğin vadileri teorik anlatmak yerine çocukları vadiye götürmek daha kalıcı kalır.” cümlesiyle düşüncesini

açıklamıştır. Böyle düşünen başka bir öğrenci **Ö.24.** “Bir önceki soruda belirttiğim gibi sınıfta öğrenilen bilgileri somutlaştırmak ve kalıcılığı sağlamak adına özellikle coğrafya konularında büyük öneme sahiptir. Örneğin; travertenlerin yapısı anlatıldıktan sonra bir gezi ile öğrenciye anlatılan yerin gösterilmesi, kalıcılığı büyük ölçüde arttıracaktır.” cümlesiyle görüşünü belirtirken, diğer bir öğrenci de **Ö.26.** Coğrafya konuları daha çok görsel öğeler içerdiğinden gözlem yapılarak aktarılan konuların öğrenilmesi daha kalıcı olur.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise **Ö.30.** “Görerek öğrenme daha kalıcı olur. Örneğin; coğrafya da yer şekilleri konusu anlatılırken peribacaları için öğrenciler Nevşehir ‘e götürülebilir. Ya da Pamukkale travertenlerine gidilebilir. Hem bu şekilde öğrenci araziye daha yakından inceleme şansına sahip olacaktır.” cümlesiyle Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemini öğrencilerin yerinde gözlem yaparak daha iyi öğrenilebileceklerini ve dolayısıyla kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça etkili olduğunu dile getirmektedir.

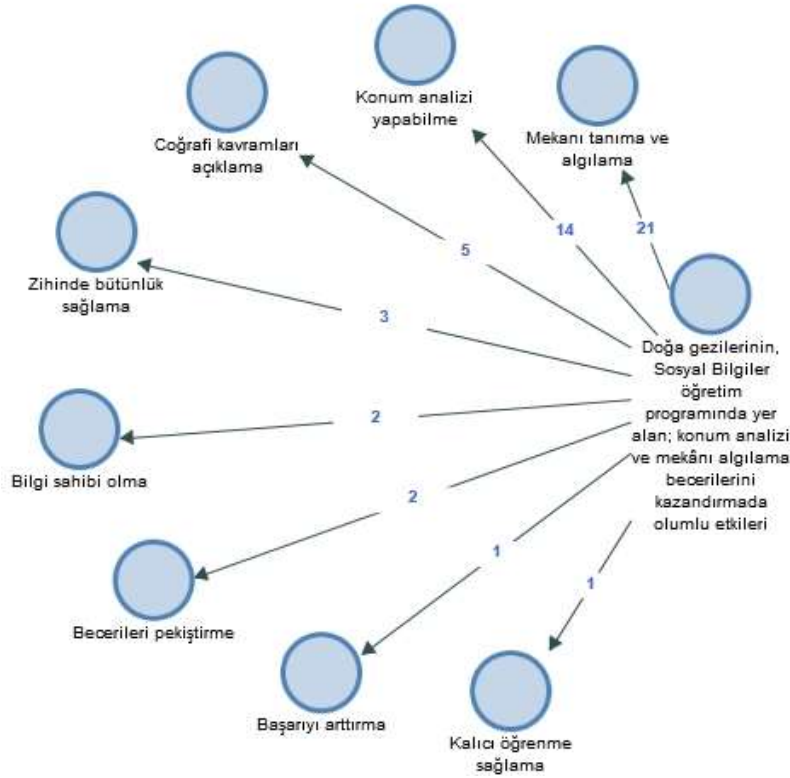
“Öğrenmenin tecrübe ile gerçekleşmesi” alt temasıyla ilgili görüş bildiren bir öğrenci **Ö.1.** “Saha çalışmaları coğrafyanın kalbidir. Coğrafi konuların öğretiminde herhangi bir saha ya da bölge de öğrenme ilk elden tecrübe yolu ile gerçekleştirilir.” cümlesi ile düşüncesini ifade ederken, başka bir öğrenci ise **Ö.4.** “Doğa gezilerinde öğrenciler yerinde görür daha akılda kalıcı olur böylelikle öğrenciler tecrübe ederek öğrenir.” cümlesiyle Sosyal Bilgiler dersinde coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin etkili olduğunu ve ayrıca doğa gezileri ile öğrenmenin tecrübe ile gerçekleşmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemini “teoriyi uygulamaya dönüştürme” alt temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.7.** “Olumlu etkisi olur, mekan algımızı geliştirir. Öğrendiklerimizi pekiştirmek için uygulamalı ve pratiğe dökülerek daha iyi öğrenilir.” cümlesiyle görüşünü belirtirken, diğer bir öğrenci de **Ö.13.** “Sosyal bilgiler dersinde doğa gezileri coğrafya konuları birbiri ile ilişkilidir. Bir coğrafya konusu derste teorik olarak işlendiğinde öğrenciler belki bir şeyler öğrenir ama o konuyu yerinde görecek ve hocanın o konuyu yerinde anlatması öğrencilerin hafızasında daha kalıcı olur. Coğrafya dersini anlamanın en etkili yolu yerinde gezerek anlam kazanır.” şeklinde görüşünü belirtirken, başka bir öğrenci ise **Ö.25.** “Aynı zamanda uygulamalı öğretim olacağından öğrenciler için faydalı olur. Örneğin Kapadokya bölgesinin öğrencilere gezdirilmesi hem oraların oluşumu ile ilgili bilgi sahibi olmalarına, hem de o bölgenin ve çevresinin beşeri özelliklerinin (tarihinin, turizme faydasının, vs.) öğrenilmesine neden olur.” cümlesi ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemli olduğunu, bu konuların öğretiminde sadece teorinin yeterli olmadığını ve doğa gezileri ile teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürüldüğünü dile getirmiştir.

“Daha iyi kavrama” alt teması ile ilgili görüş belirten öğrencilerden biri **Ö.14.** “Yerinde gözlem tüm avantajları içerisinde barındırır. Çünkü olayın içinde adeta yeniden yaşayarak konunun daha iyi kavranmasını sağlar mesela bir travertenin, mağaranın, dolinin, gölün vs. nasıl oluştuğunu, meydana geldiğini ön bilgilerini edindikten sonra örneklerini de yerinde gördüğü zaman daha iyi çıkarımlarda bulunarak ayırım yapabilir.” cümlesiyle yerinde gözlemin önemini vurgularken yerinde gözlem sayesinde coğrafi konuların daha iyi kavranabileceğini ifade etmiştir.

Doğa Gezilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan; Konum Analizi ve Mekânı Algılama Becerilerini Kazandırmada Olumlu Etkileri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkilerine yönelik öğrenci görüşleri alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada birçok olumlu yönünün olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu tema ile ilgili sekiz farklı alt tema belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 22 Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkileri ile ilgili model

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkileri ile ilgili model incelendiğinde en fazla yüklemenin “mekânı tanıma ve algılama” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkileri ile ilgili diğer alt temalar ise “konum analizi yapabilme”, “coğrafi kavramları açıklama”, “zihinde bütünlük sağlama”, “bilgi sahibi olma”, “becerileri pekiştirme”, “başarıyı artırma” ve “kalıcı öğrenme sağlama” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkilerini “mekânı tanıma ve algılama” alt teması ile ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.1.** “Doğa gezileri ve arazi çalışmaları çevredeki doğal güzellikleri görüp biraz nefes alınması gereken ortamlar olarak algılanmaktadır. Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılmasında olumlu etkisi vardır. Çünkü doğa gezisi ile öğrenciler yeryüzünde bulunan farklı yerleri, farklı insanları, kendisi ile yaşadığı yer arasındaki mekânsal ilişkiyi algılayıp kavramış olacaktır. Yakın çevresini iyi tanıyıp algılayan bir kişi de olayları küresel boyutta düşünebileceği de ortadadır.” cümlesiyle doğa gezileri sayesinde mekânı algılama becerilerinin gelişerek çevresinde bulunan kişi veya doğa unsurlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi fark edip tanıyarak öğrenebileceklerini belirtirken, aynı şekilde düşünen bir diğer öğrenci **Ö.2.** “Evet vardır. Örneğin karşı taraf size nerede olduğunuzu sorduğu zaman rahatlıkla cevap verebilirsiniz veya nerede nasıl bir ortamda yaşadığınızı çok rahat anlatabileceksiniz.” cümlesi ile görüşünü açıklamıştır. Başka bir öğrenci ise **Ö.27.** “Evet vardır. Kendimden örnek vereceğim daha önce 1 haftalık bir macera ve keşif amaçlı trekking ve kamp yapmıştım ve kmlik bir doğa yürüyüşü yapmıştım. Ankara – Eskişehir Frig yolu üzerinde bu etkinlik yapılmadan önce zaten ilk yapılacak işler arasında kuşbakışı harita üzerinde rota hazırlamak gerekir o yüzde konum belirleme ve nerelerden geçilmesi gerekir o hesaplanır ve ona göre kampset hazırlanır. Örnek veriyorum dar bir vadiden geçersin, derin bir dereден geçersin, küçük bir tırmanma yaparsın bunlar için mekânı algılama becerisi

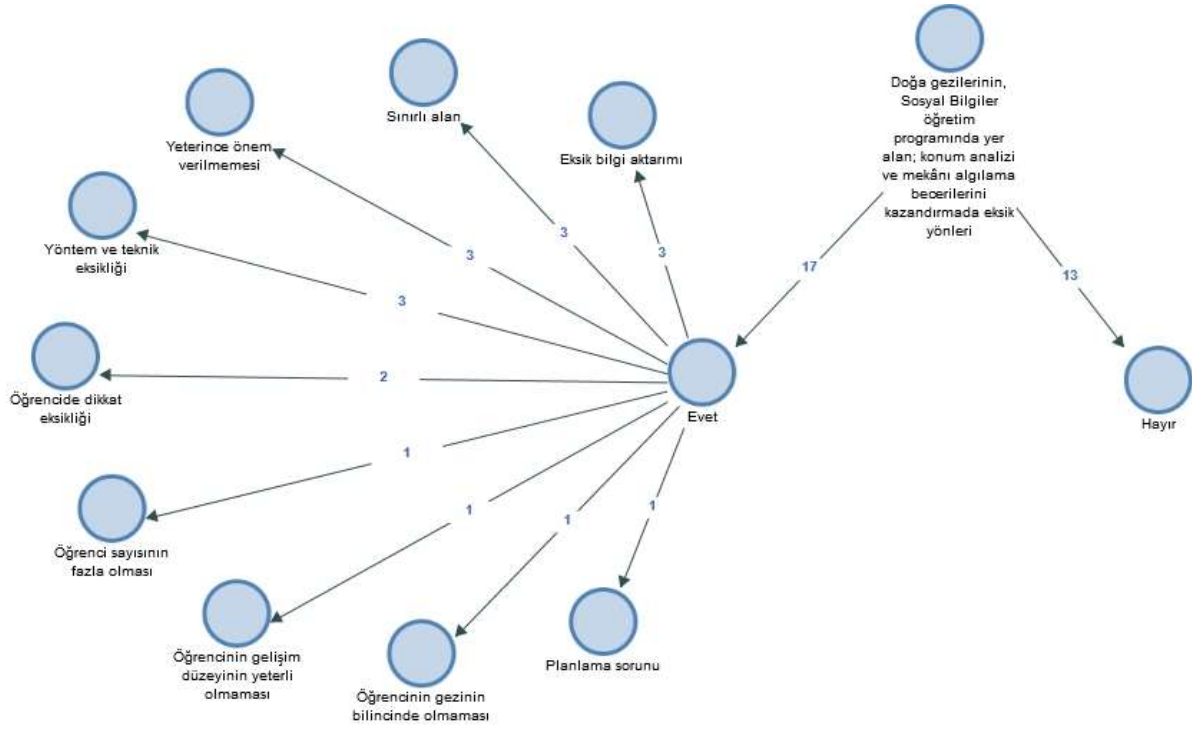
oldukça önemlidir.” cümlesi ile doğa gezileri ile öğrencinin doğa ile iç içe bulunmasının, gezi öncesinde ve gezi sırasında planlamaların yapılarak güzergâhların belirlenmesinin, ayrıca gezi esnasında çevresel unsurların analiz edilerek öğrenilmesinin mekânı algılama becerilerini kazandırmada etkisinin olumlu yönde olduğunu vurgulamıştır.

“Konum analizi yapabilme” alt teması ile ilgili görüşlerini dile getiren öğrencilerden biri **Ö.16.** *“Elbette vardır. Konum analizi ve mekânı algılama kişinin bulunduğu yeri tarif edebilmesidir. Bir gezide öğrenci ya da öğretmen bulunduğu yarım küreyi, bulunduğu ülkeyi, bölgeyi en dar kapsamıyla bulunduğu mekânın neresi olduğunu öğrenir. Akdeniz’i örnek vermiştim bir önceki soruda öncelikle öğrenci kuzey yarım kürede olduğunu bilir.”* cümlesiyle düşüncesini ifade ederken, benzer şekilde düşünen diğer bir öğrenci **Ö.22.** *“Olumlu etkisi muhakkak vardır. Yaşanılan çevrenin neresi olduğu ülke bazında konumu nerededir. Faaliyetlerini ekonomik olarak seviyesini dünya üzerinde konumunun algılanması için önemlidir.”* cümlesiyle doğa gezileri sayesinde öğrencilerin sadece bulunduğu çevrenin konumunu değil aynı zamanda ona etki eden diğer bağlantıları da öğrenebilmeleri açısından bu becerinin kazandırılmasında doğa gezilerinin etkisinin olumlu olduğu görüşündedir.

“Coğrafi kavramları açıklama” alt teması ile ilgili görüş belirten bir öğrenci **Ö.3.** *“Olumlu etkisi vardır çünkü doğa gezileri sayesinde öğrenciler ortamdaki unsurları fark eder, çevredeki unsurların özelliklerini bilir ve tanır, coğrafi kavramları anlar ve açıklar.”* şeklinde görüşünü dile getirirken, diğer bir öğrenci **Ö.5.** *“Evet vardır. Çünkü doğa gezileri sayesinde çocuklar ortamdaki unsurları fark eder, doğal çevredeki unsurların özelliklerini tanır, coğrafi kavramları algılar ve coğrafi kavramlar arasındaki sebep ve sonuçları açıklayabilir.”* cümlesi ile düşüncesini ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise **Ö.18.** *“...Coğrafi kavramların anlaşılmasında kolaylık sağlar. Bu yüzden öğrencileri doğa gezilerine çıkarırsak bu beceriyi kazandırmak daha kolay olacaktır.”* cümlesiyle doğa gezilerinin, çevresel unsurların ve coğrafi kavramların öğrenilmesi açısından etkili olduğu bu sebeple öğrencilerin konum analizi ve mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

Doğa Gezilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan; Konum Analizi ve Mekânı Algılama Becerilerini Kazandırmada Eksik Yönleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik yönlerine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin bir kısmının doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada bazı eksik yönlerinin olduğunu ifade ederken; bir kısmının ise doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik yönlerinin bulunmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu tema ile ilgili “evet” ve “hayır” olarak iki ana tema oluşturulurken, “evet” teması ile ilgili dokuz farklı alt tema olduğu belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 23 Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik yönleri ile ilgili model

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada bazı eksik yönleri ile ilgili model incelendiğinde on yedi öğrencinin “evet, eksik yönü var”, on üç öğrencinin ise “hayır, eksik yönü yok” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada bazı eksik yönlerinin bulunduğu ve dolayısıyla “evet, eksik yönü var” temasıyla ilgili en fazla yüklemenin “eksik bilgi aktarımı” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada “evet, eksik yönü var” temasına ilişkin diğer alt temalar ise, “sınırlı alan”, “yeterince önem verilmemesi”, “yöntem ve teknik eksikliği”, “öğrencide dikkat eksikliği”, “öğrenci sayısının fazla olması”, “öğrencinin gelişim düzeyinin yeterli olmaması”, “öğrencinin gezinin bilincinde olmaması” ve “planlama sorunu” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada “evet, eksik yönü var” temasını “eksik bilgi aktarımı” alt teması ile ilişkilendiren öğrencilerden biri **Ö.17.** “İyi bir öğretim sağlanmasa bu gezilerdeki bilgiler eksik kalır.” cümlesiyle açıklarken, başka bir öğrenci ise **Ö.20.** “Vardır. Örneğin bir doğa gezisinde rehberiniz yok ise ya da var ama yanlış bilgiler aktarıyorsa o zaman ne o mekânı algılaya bilirsiniz nede konum analizi yapabilirsiniz. Bilgiler ve aktarımlar eksik kalır.” cümlesiyle doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada etkili olabileceği fakat gezi öncesinde, gezi sırasında ve gezi sonrasında bilgilerin eksik veya yanlış aktarılması durumunda öğrenciye bu becerilerin kazandırılmasının tam anlamıyla gerçekleştirilemeyeceğini vurgulamıştır.

“Sınırlı alan” alt teması ile ilgili düşüncelerini ifade eden öğrencilerden biri **Ö.28.** “Mutlaka eksik olan yerleri de vardır. Bazı konuların anlatılmasında ve birebir örnekleri vermede sıkıntı yaşanabilir. Gezilen yerde uygun ortamın olmayışı kazandırılmak istenen beceriyi yeteri kadar karşılamayabilir.” cümlesiyle gezilerin her konuyu ve örneği gösterebilecek boyutta olmadığını ve öğrenme ortamlarının sınırlı olduğunu dile getirmiştir.

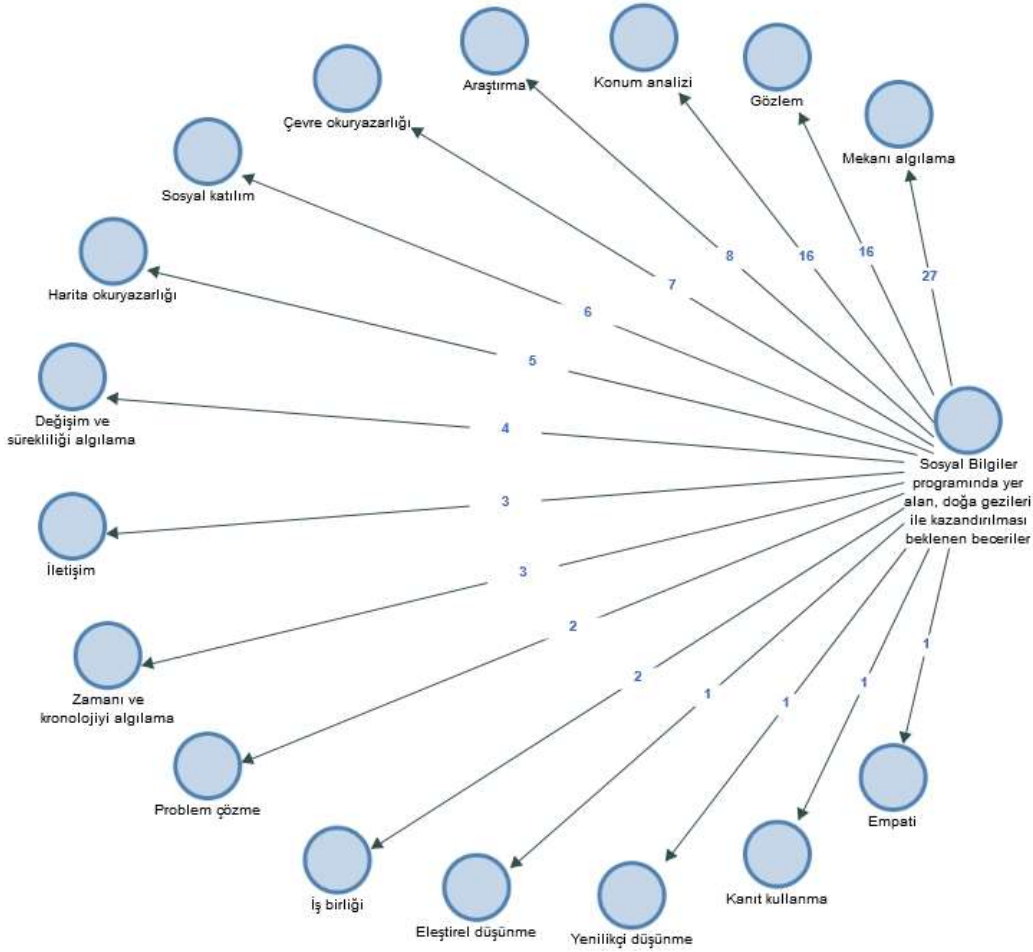
Öğrencilerden biri “yeterince önem verilmemesi” alt teması ile ilgili düşüncesini **Ö.3.** “Eksik olan tek yönü okullarda doğa gezilerine yeterince önem verilmemesi ve sık sık yapılmamasıdır.” cümlesiyle açıklarken, başka bir öğrenci ise düşüncesini **Ö.27.** “Evet bir kere okullarda tercih edilmedikçe gezi yapılmıyor ve bir sürü izin, yazışma prosedürleri var bunların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde kesin bir şekilde verilmesi ve zorunlu kılınması gerekir en azından bazı konularda. Örneğin Göbeklitepe konusu olduğu zaman bir gezi programı okullarda yapılması gerekir.” cümlesiyle doğa gezilerin yeterince önem verilmediğini belirtmiştir.

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada “hayır, eksik yönü yok” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu verilere yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada “hayır, eksik yönü yok” şeklinde görüş belirten bir öğrenci **Ö.12.** “Eksik yönü olduğunu şahsen düşünmüyorum. Geziyi düzenleyen öğretmen ne kadar bilgili ve doğaya hâkimse öğrencilerde o denli faydalanabilir.” cümlesiyle düşüncesini açıklarken, başka bir öğrenci ise **Ö.13.** “Doğa gezileri sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konum analizi ve mekân algılama becerisini kazanmasında eksik yönler yoktur. Çünkü birey gördüğü yer hakkında bilgi sahibi olur. Görerek ve gezerek yapılan etkinlikler kalıcı izler taşır.” cümlesiyle görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde düşünen bir diğer öğrenci **Ö. 14.** “Ben bu konuda eksik bir yönünün olduğunu düşünüyorum çünkü birey konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazanmanın bireye katacağı bir olumsuzluk söz konusu değildir aksine kişinin yararınadır.” şeklinde belirtirken, başka bir öğrenci ise düşüncesini **Ö.24.** “Anlatılan herhangi bir konu ilgili yapılan doğa gezisinde; gerekli teorik bilgi verildikten sonra, olması gerektiği gibi tüm şartlar yerine getirildiği takdirde herhangi bir eksik yönü olacağını düşünmüyorum.” cümlesi ile açıklamıştır. Dolayısıyla “hayır, eksik yönü yok” şeklinde düşünen öğrenciler, doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik bir yönünün bulunmadığını ve doğa gezilerinin bu becerileri kazandırmada etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan, Doğa Gezileri İle Kazandırılması Beklenen Beceriler ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen becerilere yönelik öğrenci görüşleri alınmış ve bu görüşmeler doğrultusunda Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen becerilere yönelik on altı farklı alt tema belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 24 Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen beceriler ile ilgili model

Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen beceriler ile ilgili model incelendiğinde en fazla yüklemenin “mekânı algılama” becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen beceriler ile ilgili diğer alt temalar ise “gözlem”, “konum analizi”, “araştırma”, “çevre okuryazarlığı”, “sosyal katılım”, “harita okuryazarlığı”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “iletişim”, “zamanı ve kronolojiyi algılama”, “problem çözme”, “iş birliği”, “eleştirel düşünme”, “yenilikçi düşünme”, “kanıt kullanma” ve “empati” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen becerileri “mekânı algılama” alt temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.8.** “Bu becerileri kazandırmak etkilidir. Çünkü gittiği bu gezide öğrenci önce mekânı algılar, keşfeder, inceler, gözlemini yapar, analiz eder ve öğrenmeye daha açık olur.” şeklinde görüşünü belirtirken, başka bir öğrenci **Ö.12.** “Mekânı kavrama, çevreyi tanımlama becerilerinin kazanılmasında etkili olabilmektedir.” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Doğa gezilerinin mekânı algılama becerisini kazandırmada etkili olduğunu düşünen bir diğer öğrenci **Ö.14** “Araştırma, problem çözme, gözlem mekânı algılama, konum analizi, sosyal katılım, zamanı ve kronolojiyi algılama gibi vb. becerilerin kazandırılmasında etkilidir. Birey doğa gezileri sayesinde bir oluşumun hangi zamanda, hangi şartlarda, nerede ve nasıl oluştuğunu yerinde gözlemleyerek analiz edip eleştirel düşünerek iletişim ve algılama yapabilir.” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde düşünen bir öğrenci **Ö.22.** “Doğa gezileri bireye; mekânı algılama, mekânın stratejik önemi, coğrafi yapısını, konum analizini gibi beceriler kazandırır.” cümlesiyle

görüşünü belirtirken, diğer bir öğrenci de **Ö.24.** “*Öncelikle mekânı algılama becerisi; öğrencinin kafasında canlandırmaya çalıştığı kavramın yerinde görülüp somutlaşmasıyla kavramlar arası ve sonrası ilişki kurma yetisi ile kazandırılacaktır.*” cümlesiyle öğrencilerin çevresini tanıyıp algılamasında doğa gezilerinin önemli olduğunu ve doğa gezileri ile mekânı algılama becerisinin kazandırılabilceğini ifade etmiştir

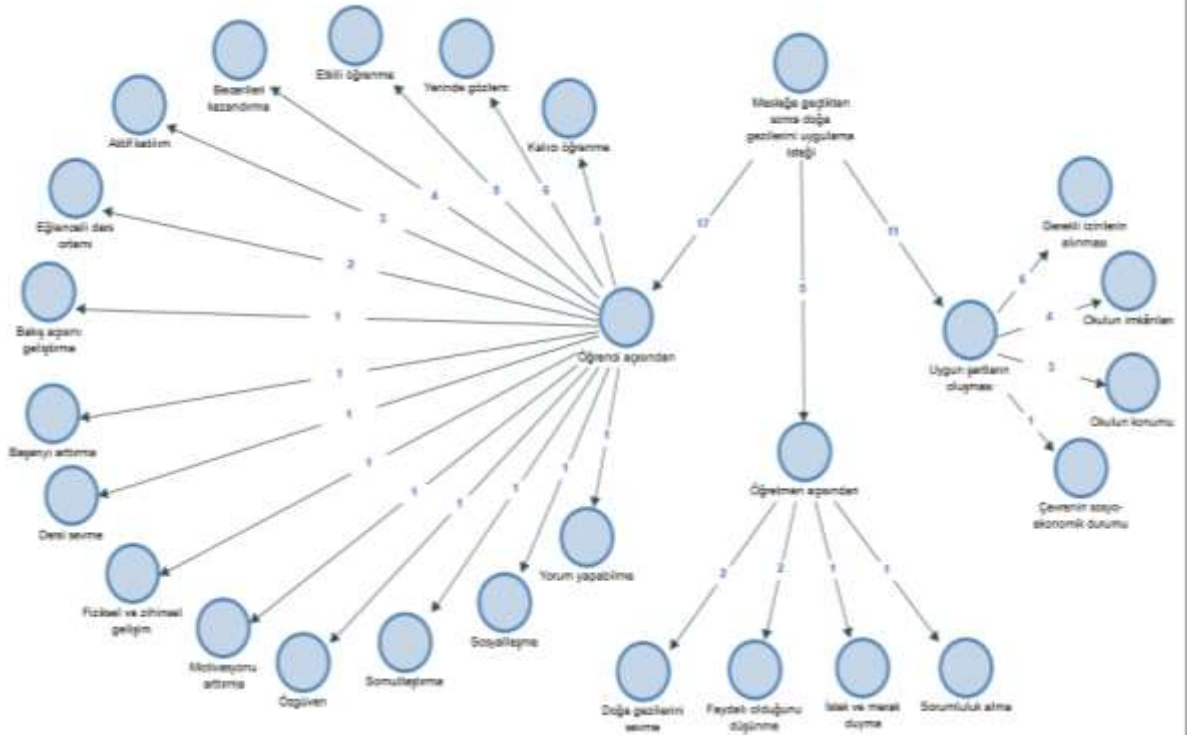
Öğrencilerden biri “gözlem” alt teması ile ilgili düşüncesini **Ö.1.** “*Gezi gözlem yöntemi öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama yorum yapma yeteneklerini geliştirir. Öğrencilerde çevre, insan ve olaylar arasında ilişki kurma düşüncesinin kökleşmesini sağlar.*” şeklinde belirtirken, başka bir öğrenci ise **Ö.5.** “*Gözlem becerisi dikkatleri belli bir noktaya yoğunlaştırırlarsa olayların farkına varır ve çevrelerindeki olayları daha iyi algılayıp iyi öğrenirler.*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler programında yer alan gözlem becerisinin doğa gezileri ile etkili bir şekilde kazandırılabilceğini düşünen bir diğer öğrenci **Ö.18.** “*Gözlem becerisi gelişir. Öğrenciler daha iyi gözlem imkânı bulabilirler.*” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır. Başka bir öğrenci de **Ö.27.** “*Doğa gezisi öncesi, gezi sırası ve sonrası olarak birçok beceri kazandırılabilir. Başta gözlem becerisi olmak üzere, harita okuryazarlığı, araştırma, iletişim, işbirliği, konum analizi, mekânı algılama, sosyal katılım, zaman yönetimi vs.*” cümlesiyle düşüncesini ifade ederken gezi aşamasında çevrenin gözlemlenmesi ile çevresel olayların daha iyi anlaşılacağını ve görerek öğrenmenin gözlem becerisini geliştirilebileceğini ve bireye kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen becerileri “konum analizi” alt temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.10.** “*Mekânı algılama, konum analizi, gözlem yapma, araştırma, inceleme, konular arası bağlantı kurma gibi becerileri kazandırır.*” cümlesiyle düşüncesini ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci **Ö.17.** “*Mekânı algılama, konum analizi, harita bilgisi bu becerileri doğa gezileri sayesinde kazanırız.*” cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde düşünen başka bir öğrenci **Ö.26.** “*Konum analizi becerisi kazandırılarak bireyin bulunduğu konumu belirtebilmesi sağlanır.*” cümlesiyle görüşünü belirtirken, öğrencide konum analizi becerisinin gelişmesinde doğa gezilerinin etkili olduğunu düşünen diğer bir öğrenci de **Ö.29.** “*Kroki, harita çıkarma, mekânı algılama, konum analizi Örneğin vadi, boyun, sırt gibi kavramları gözlemleyerek ve canlandırarak algılayabilir.*” cümlesiyle doğa gezileri ile öğrenci bir yerin konumunu harita ve krokilerle belirlerken bu konumu doğa gezileri ile yerinde gözlemlemesinin bu becerinin öğrenciye kazandırılabilmesi açısından etkili olduğunu dile getirmektedir.

Öğrencilerden biri “araştırma” alt teması ile ilgili **Ö.25.** “*Doğa gezileri; öğrencinin yaşadığı çevreyi araştırıp-inceleme için: araştırma, çevresel sorunların farkına varma amaçlı: çevre okuryazarlığı, doğa gezileri yapılırken: iş birliği, sosyal katılım, gezilen-görülen yerlerde yapılan: gözlem, yapılan gözleme dayalı: değişim ve sürekliliği algılama, harita okuryazarlığı, kanıt kullanma, konum analizi, mekânı algılama, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin kazandırılmasında etkilidir.*” cümlesiyle doğa gezilerinin araştırma becerisi için farklı imkânlar sunduğu ve bu becerinin doğa gezileri ile öğrenciye kazandırılabilceğini dile getirmektedir. Benze şekilde düşünen bir diğer öğrenci de **Ö.24.** “*...Ayrıca yerinde gözlem yapılacağı için analiz ve araştırma becerileri de kazandırılabilir.*” cümlesiyle doğa gezilerinin öğrencinin araştırma ve inceleme yapabilmesi açısından önemli olduğunu ve bu becerinin doğa gezileri ile kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Mesleğe Geçtikten Sonra Doğa Gezilerini Uygulama İsteği ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili Sosyal Bilgiler öğrencilerinin görüşleri alınmış ve elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin, mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili üç ana tema olduğu belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalara ilişkin model ve yükleme sayısı aşağıda verilmiştir.



Şekil 25 Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili model

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili model incelendiğinde öğrencilerin, mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili “öğrenci açısından”, “uygun şartların oluşması” ve “öğretmen açısından” olarak üç ana temanın yer aldığı ve bu temaların da kendi içinde alt temalara ayrıldığı görülmektedir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili en fazla yükleme “öğrenci açısından” temasına yapılmıştır. Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini “öğrenci açısından” gibi farklı gerekçelerle uygulamak istediklerini belirten Sosyal Bilgiler öğrencileri tarafından en fazla yüklemenin “kalıcı öğrenme” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu tema ile ilgili diğer alt temalar ise; “yerinde gözlem”, “etkili öğrenme”, “becerileri kazandırma”, “aktif katılım”, “eğlenceli ders ortamı”, “bakış açısını geliştirme”, “başarıyı arttırma”, “dersi sevme”, “fiziksel ve zihinsel gelişim”, “motivasyonu arttırma”, “özgüven”, “somutlaştırma”, “sosyalleşme” ve “yorum yapabilme” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini “öğrenci açısından” uygulama isteğini “kalıcı öğrenme” alt temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.2.** “Kesinlikle yapacağım. Öğrencilerim dersten zevk almalı, daha fazla istek duymalı. Bu sayede hem dersimi sevecekler hem de daha fazla kalıcı olacak.” cümlesiyle belirtirken, bir diğer öğrenci **Ö.17.** “Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulamanın yerinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü uygulamalı anlatım öğrencilerde daha fazla yer edinir. Bir şeyi görmek hafızada daha kalıcıdır.” cümlesiyle doğa gezilerinin öğrencide kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğunu bu sebeple mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulamak istediğini vurgulamıştır.

Öğrencilerden biri “fiziksel ve zihinsel gelişim” alt teması ile ilgili **Ö.1.** “Çocukların hem fiziksel hem de ruhsal mental gelişimleri açısından katıldıkları etkinlikler büyük önem taşıyor. Sanat, bilim, spor ya da doğa etkinlikleri çocukların bakış açılarının gelişmesini sağladığı gibi kendilerine olan güvenlerini

de arttırıyor. Bu sebepten ötürü imkânlar el verdiği ölçüde öğrencilere gezi yaptıрма taraftarıyım.” cümlesi ile ilgili doğa gezilerinin öğrencinin fiziksel ve ruhsal gelişimi için gerekli olduğunu bu sebeple mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulamak istediğini ifade etmiştir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini “uygun şartların oluşması” teması ile ilgili uygulanma durumunu belirten Sosyal Bilgiler öğrencileri tarafından en fazla yüklemenin “gerekli izinlerin alınması” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu tema ile ilgili diğer alt temalar ise; “okulun imkânları”, “okulun konumu” ve “çevrenin sosyolojik ve ekonomik durumu” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteğini “uygun şartların oluşması” temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.5.** *“Eğer görev yapacağım okul ve çevresi gezi yapmaya uygunsa gerekli olan izinleri aldıktan sonra öğrencilerimi geziye götürmeyi isterim. Eğer görev yaptığım yer gezi yöntemine uygun değilse sanal müze eğitimi yaptırmayı düşünürüm.”* cümlesiyle okulun konumunun uygun olması ve gerekli izinlerin alınması durumunda doğa gezilerini uygulayabileceği şeklinde görüş belirtirken, başka bir öğrenci **Ö.21.** *“Öğretmen olsam okulda bana bu olanağı ve imkânı verirse öğrencileri hem tarihi konular için müzeler, camiler ve tarihi şehirlere doğa gezileri yapılır. Coğrafya dersi için orman, akarsular, vadilere doğa gezisi yapmayı planlarım ama bunu senede 3 kez yaparım en fazla.”* cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Benzer şekilde düşünen bir diğer öğrenci de **Ö.25.** *“Geçmiş ve geleceği sağlıklı bir biçimde yorumlayabilmek için de doğa gezileri önemli bir yere sahiptir. Kısacası kendi şahsım adına gerekli görmekteyim. Ancak maddi yönden okulların yeterli bütçe ayıramaması, gerekli izinlerin alınabilmesinin zorluğu ve öğretmenlerin üzerlerine alacağı büyük sorumluluğun bulunmasını doğa gezilerini kısıtlayan başlıca nedenler olarak düşünmekteyim. Tabii tüm bu sorunlara rağmen uygulamayı canı gönülden isterim.”* cümlesiyle doğa gezilerinin oldukça önemli olduğunu belirterek okulun maddi imkânlarının yeterli olması ve gerekli izinlerin alınması durumunda mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulamak istediğini dile getirmektedir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini ve “öğretmen açısından” gibi farklı nedenlerle uygulamak istediğini belirten Sosyal Bilgiler öğrencileri tarafından en fazla yüklemenin “doğa gezilerini sevmek” alt temasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu tema ile ilgili diğer alt temalar ise “faydalı olduğunu düşünme”, “istek ve merak duyma” ve “sorumluluk alma” olarak belirlenmiştir. Bu verilere yönelik bazı alt temalara ve katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteğini ve “öğretmen açısından” temasıyla ilişkilendiren bir öğrenci **Ö.6.** *“Kendim de doğa gezilerini sevdiğim için ve insana yararları olduğundan dolayı öğrencilerimize bu güzel güzellikleri göstermeyi çok isterim.”* cümlesiyle düşüncesini belirtirken, benzer şekilde düşünen başka bir öğrenci de **Ö. 12.** *“Kesinlikle doğa gezileri düzenlemeyi düşünüyorum. Hocamızın düzenlediği geziler bizde çok faydalı oldu. Bu güzel duyguları öğrencilerimin de tatmasını isterim.”* cümlesiyle doğa gezilerini sevdiğini ve bu gezilerin faydalı olduğunu bu sebeple mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulamak istediğini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin doğa gezilerinin, konum analizi ve mekân algılama becerilerine etkisine ilişkin görüşleri çalışma sonuçlarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu görüşmeler doğrultusunda belirlenen bulgular incelendiğinde bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğrencilerinin doğa gezilerini genel olarak doğayı tanıma ve keşfetme olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin doğa gezilerini dinlenme ve rahatlama, yeni yerler görme, uzun ve yorucu yürüyüşler, gözlem yoluyla öğrenme ile bireysel veya grupta yapılan etkinlikler şeklinde farklı tanımladıkları ve doğa gezilerinin eğitim yönüne daha az değindikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemine yönelik öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde doğa gezilerinin Sosyal Bilgiler dersinde bireyde kalıcı öğrenme, doğayı tanıma ve keşfetme, gözlemleyerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, çevre bilinci kazandırma, becerilerin gelişmesini sağlama, sosyalleşme ve derse ilgiyi arttırma gibi olumlu yönde etkilerinin olduğu ve bu sebeple önemli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Temür'ün (2007) yılında yaptığı, "inceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı" isimli çalışmasında gezilerin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gezi gözlem yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı, yaparak yaşayarak öğrenme sağladığı için sıkıcı olmadığı ve sınıf ortamının monotonluğundan öğrencileri kurtardığı bilgisine ulaşılmıştır. Akkuş ve Meydan (2013) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi" isimli çalışmada, bu tür çalışmaların öğretmenlikte kullanılması durumunda öğrencinin derse karşı ilgisinin artacağı bilgisine ulaşılmıştır. Atayeter ve Tozkoparan (2014) tarafından yapılan "Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri" isimli çalışmada Sosyal Bilgiler dersinin gezi gözlem yöntemi işlenmesinin soyut kavramları somutlaştırdığı, görerek yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve öğrenmelerin kalıcılığını artırdığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde doğa gezileri ile coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin önemi ile ilgili bulgular doğrultusunda öğrencilerin coğrafi konuların öğretiminde yerinde gözlemin bireyde kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca yerinde gözlemin ile bireyde; öğrenmenin tecrübe ile gerçekleşmesi, teoriyi uygulamaya dönüştürme, etkin katılım, daha iyi kavrama, doğayı tanıma, somutlaştırma, yorumlama ve çıkarımda bulunma, mekân algısını geliştirme, konuları pekiştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma gibi gelişimler sağlaması açısından öğrenciler tarafından önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Akkuş ve Meydan (2013) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi" isimli çalışmada, Tarih konularının öğretiminde yerinde gözlemin önemli olduğunu düşünen öğrenciler, kalıcı öğrenme sağladığı, gidip görmenin öğrenmeyi sağladığı, soyut bilgilerin somut hale geldiği görülmektedir. Ayrıca genel olarak coğrafi olayların öğretiminde arazi uygulamalarının öğrenmede etkili olduğunu ve yerinde gözlemin öğrenilenlerin kalıcılığı ve somut öğrenme açısından değerini belirtmişlerdir. Aytaç'ın (2014) yılında yapmış olduğu "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi gözlem metodunun yeri ve önemi" isimli çalışmasının sonuçlarına göre gezi gözlem yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde yer alan coğrafya konularının anlaşılmasını sağlamakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkileri ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde doğa gezilerinin bireyde mekânı tanıma ve algılama, konum analizi yapabilme ve coğrafi kavramları açıklama gibi olumlu etkilerinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bireyde; zihinde bütünlük sağlama, bilgi sahibi olma becerileri pekiştirme, başarıyı arttırma ve kalıcı öğrenme gibi gelişimler sağlaması açısından doğa gezilerinin konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan; konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik yönleri olup olmamasına ile ilgili öğrencilerin bir kısmı eksik yönlerinin de var olabileceğini belirtirken diğer öğrenciler ise doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada eksik bir yönünün bulunmadığını belirtmişlerdir. Doğa gezilerinin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan konum analizi ve mekânı algılama becerilerini kazandırmada; eksik bilgi aktarımı, sınırlı alan, yeterince önem verilmemesi, yöntem ve teknik eksikliği, öğrencide dikkat eksikliği ve öğrenci sayısının fazla olması gibi bazı eksik yönlerinin bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmadan farklı olarak Çetin, Kuş ve Karatekin (2010) tarafından yapılan "Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri"

isimli çalışmada ise öğretmenlerin genellikle gezi öncesi öğrencilere gezilecek yer ile ilgili bilgi verdikleri, yine geziye gitmeden önce gezi planı hazırladıklarını ve gezi sonrasında ise bir takım etkinlikler yaptıklarını ifade ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan konum analizi ve mekân algılama becerilerini kazandırmada doğa gezilerinin tek başına değerlendirilmediği ve dolayısıyla doğa gezilerinin eğitim esnasında bir bütün olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler programında yer alan, doğa gezileri ile kazandırılması beklenen beceriler ile ilgili öğrenciler; özellikle mekân algılama, gözlem ve konum analizi becerilerinin kazandırılabilmesini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, doğa gezileri ile bu becerilerin yanı sıra araştırma, çevre okuryazarlığı, sosyal katılım, harita okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, iletişim, zamanı ve kronolojiyi algılama, problem çözme, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerin de kazandırılabilmesini belirttikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğrencileri mesleğe geçtikten sonra doğa gezilerini uygulama isteği ile ilgili olarak öğrencide; kalıcı öğrenme, yerinde gözlem, etkili öğrenme, becerileri kazandırma, aktif katılım, eğlenceli ders ortamı gibi durumları sağlaması açısından yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğrencilerinin doğa gezilerini sevdikleri, istek ve merak duydukları, sorumluluk alabilecekleri ve bu sebeple gerekli izinlerin alınması, okulun imkânları, okulun konumu gibi uygun şartların oluşması durumunda doğa gezilerini uygulamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan farklı olarak Demir'in (2007a) yılında yapmış olduğu "Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi" isimli çalışmada öğretmen adaylarının gözlem gezilerinin uygulanmama nedenlerini; sorumluluk almaktan kaçınma, okulun imkânlarının yeterli olmaması, yöntemi uygulamak için çok fazla prosedürün aşılması gerektiği ve sınıfların kalabalık olması şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demir ve Özsoy Ekşi (2010) tarafından yapılan "Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine karşı ilgilerinin incelenmesi" isimli görüşme yönteminin uygulandığı çalışmada, sınıf öğretmenliği adaylarının gözlem gezisine yönelik ilgilerinin fazla olduğu ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğrencilerinin doğa gezilerini uygun şartların oluşması durumunda uygulamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Doğa gezilerinin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu etkilerinin fazla olduğu bilinmektedir ve bu sebeple gezilerin daha sık uygulanması sağlanmalıdır.
- Doğa gezilerinin düzenlenmesi için okullar, öğretmenler ve veliler teşvik edilmelidir. Özellikle öğretmenler veli ve okul idaresi tarafından desteklenmelidir.
- Doğa gezilerinin ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanmasının yanı sıra lisans programlarında da bu uygulamalara sık sık yer verilmelidir.
- Çocukların çevreden uzaklaşması ile birlikte doğayı ve doğal unsurları tanımaması oldukça olumsuz bir durumdur. Doğa gezilerinin doğayı tanıma ve keşfetme gibi birçok olumlu etkisinin bulunduğu sonucundan hareketle doğa ve çevre eğitime yönelik derslere daha sık yer verilmeli ve öğrencinin doğayla bütünleştirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akengin, H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.219-254). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 14-30.
- Aktürk, V., Yazıcı, H. ve Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 1-17.
- Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.
- Avcı, M. (2008). Bilimsel araştırmalarda veri toplama, O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 55-69.
- Balcı, A. (2011). The effect of discussion supported geographical research trips on academic achievement. *Scientific Research and Essays*, 6(11), 2274-2285.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2019). Doğa etkinliklerine katılan çocukların “doğa” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-48.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 158-180.
- Çiftçi, B. ve Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.
- Demir, M. K. (2007a). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.
- Demir, M. K. (2007b). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-343.
- Demir, M. K. ve Özsoy Ekşi, I. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine karşı ilgilerinin incelenmesi* [Öz]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ. Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/bildiri_detay.aspx?id=122204

- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.
- Kahyaoğlu, M. ve Yetişir, M. İ. (2016). Doğa kavramı ve Çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). İlköğretim okullarında bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile bir gezi planı önerisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Mazman Budak, F. (2018). Doğa temelli çevre eğitimi. R. Sever ve E. Yalçinkaya (Ed). *Çevre eğitimi* içinde (s.293-310). Ankara: Pegem Akademi.
- Meydan, A. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve doğa eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s.241-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016), Analizde ilk adımlar, A. Ersoy (Çev.). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* içinde (s.50-88). 1994, Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilköğretim 4,5,6 ve 7. sınıflar*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Özdemir, P., Akfırat, N. ve Adıgüzel, Ö. (2009). Bilim ve yaratıcı drama eşliğinde doğa eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 69-78.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temür, G. (2007). *İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuncel, G. ve Dolanbay, H. (2016). Sınıf dışı öğretim teknikleriyle sosyal bilgiler eğitimi. R. Sever, M. Aydın ve E. Koçoğlu (Ed). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.357-418). Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ FİNANSAL OKURYAZARLIK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

turhan@gazi.edu.tr

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta, Türkiye

huseyinkaraaslan@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında uygulamaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı finansal okuryazarlık becerisi bağlamında incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve öğretim programının içeriği literatürde rastlanan finansal okuryazarlığın boyutlarıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler Programı'nın Özel Amaçları, Temel Beceriler, Değerler, Öğrenme Alanları ve Kazanımları kısımlarında finansal okuryazarlıkla ilgili unsurlar belirlenmiştir. Sonuç olarak finansal okuryazarlığa ilişkin en fazla sayıda kazanım Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanında bulunduğu, finansal okuryazarlıkla ilgili kazanımların finansal okuryazarlığın en çok Yasal Bilgiler boyutuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca finansal okuryazarlığa ilişkin en fazla kazanım 5. sınıf düzeyinde mevcut olduğu; bunu sırasıyla 6 ve 7. sınıfın izlediği belirlenmiştir. Bu araştırmaya dayanarak öğretim programı gibi derse kılavuzluk eden ders kitaplarının da finansal okuryazarlık bağlamında incelenmesi, finansal okuryazarlık becerisinin sosyal bilgiler dersinde nasıl var olduğunu belirlemede yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the Social Studies Curriculum which was started in 2018 in the context of financial literacy skills. One of the qualitative research methods, document analysis was used. Descriptive analysis was used in the analysis of the data and the content of the curriculum was explained in relation to the dimensions of financial literacy encountered in the literature. As a result of the research, the elements related to financial literacy were determined in the Special Objectives, Basic Skills, Values, Learning Areas and Achievements of Social Studies Program. As a result, it has been determined that the highest number of gains related to financial literacy is in the field of Production, Consumption and Distribution learning, and the gains related to financial literacy are mostly related to the legal information dimension of financial literacy. In addition, the highest level of financial literacy is available at the 5th grade level; This was followed by the 6th and 7th grades respectively. Based on this research, examining textbooks that guide the course, such as the curriculum, in the context of financial literacy will help to determine how financial literacy skills exist in social studies.

Keywords: Financial literacy, Social studies, Curriculum

Giriş

Finans, sözlük anlamıyla para yönetimi demektir. (Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2011). Finansal okuryazarlık, finansal kavramların ve risklerin finansal konularda daha etkili kararlar alabilmek için uygulanması ve birey ile toplumun refahı için ekonomik hayatta bu bilgileri kullanma becerisidir. (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012). Günümüzde yaşanan hızlı dönüşümler ve büyük veri akışı sebebiyle bireyler karmaşık finansal problemlerle karşı karşıya kalmaktadır (TEDMEM, 2016). Finansal okuryazarlığın önemi giderek artmakta ve bireylerin finansal konularda aldığı kararlar kendileriyle birlikte ülke ekonomileri için de olumsuzluklar doğurmaktadır

(İçke, 2017). Çok sayıda çalışma finans konusunda eğitimli bireylerin kendilerinin ve ailelerinin refahını artırma konusunda başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Sarigül, 2019).

Türkiye’de Finansal Okuryazarlık ve Erişim (2017) raporunda Türkiye genelinde 1510 katılımcı üzerinde finansal okuryazarlık ve erişim konusunda yapılan araştırmanın sonuçları yayımlanmıştır. Rapora göre Türkiye’de finansal okuryazarlık endeksi 100 üzerinden 60,8 olarak bulunmuştur. Raporda aylık giderlerini karşılamada zorluk çekenlerin oranı % 43 olarak belirtilmiştir. Çocuğu olan katılımcıların % 23’ü çocuklarına tasarruf yapma, bütçe gibi konularda bir eğitim vermediklerini belirtmiştir.

Finansal okuryazarlık gençler için daha önemlidir çünkü gençlerin aldığı kararlar hayatlarını önemli bir biçimde etkileyebilir. Genç neslin, etkili finansal kararları vermek için finansal bilgiye sahip olma gibi artan bir sorumlulukları vardır (Lusardi, 2015).

Ortaokul çağındaki bir öğrenciye kendi bütçesini yapma, ve kaynakların sınırlı olduğu öğretilmelidir. Kendi bütçesini hazırlayabilen bir öğrenci aile bütçesi ve ülke bütçesini kavrayacak bununla birlikte gelecek ve planlama konusunu öğrenebilecektir. Sosyal bilgiler dersi öğrencileri aktif birer vatandaş olmaya hazırlaması dolayısıyla ekonomi disiplininin bu derste öğretilmesi önemlidir. Ekonomi’nin hayatımızın her alanında mevcut olması sosyal bilgiler dersine daha fazla önem kazandırmıştır (Meydan ve Güngör, 2019).

Toplumun ekonomi eğitimi almasında sosyal bilgiler dersi önemli bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere ekonomi disiplininin küçük yaşlarda diğer disiplinlerle işbirliği içerisinde öğretilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler böylece ekonomik yaşamın çok boyutluluğunu kavramaya başlarlar (Yıldırım, 2018). Finansal okuryazarlıkla ilgili en fazla öğrenme çıktısı ilkökulda (1-4. sınıf) bulunmakla birlikte bunu ortaokul ve lise düzeyi izlemektedir. Ortaokul düzeyinde zorunlu dersler baz alındığında finansal okuryazarlıkla ilgili en fazla öğrenme çıktısı sosyal bilgiler dersinde yer almaktadır (Güvenç, 2017).

Alanyazında finansal okuryazarlık becerisiyle ilgili 18 yaş ve altı nüfus için sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Çarıkçı, 2019, s. 153).

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin finansal okuryazarlığı nasıl aktardığını kavramak önem arz etmektedir. Bu çalışma da bu amaçla yola çıkmış ve OSBÖP’yi finansal okuryazarlık becerisini incelemeyi amaçlamıştır.

Finansal Okuryazarlığın Boyutları

Finansal okuryazarlığın kapsadığı unsurlar çeşitli araştırmalarda kavram, boyut, bileşen gibi adlarla belirtilmiştir. Finansal okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalarda araştırmanın içeriğine göre finansal okuryazarlığın ele alınan boyutları değişmektedir.

Çalışma	Boyutlar/Bileşenler/Kategoriler
(Huston, 2010)	Para, borçlanma, yatırım, kaynakları koruma
(Capuano ve Ramsay, 2011)	Para kavramı, bütçeleme, borçlanma, finansal ürünler, başvuru ve kendi kendine yardım
(Gerek ve Kurt, 2011)	Ekonomi Bilgisi, Ekonomik Akılcılık, Toplumsal Ekonomik Yansımalar, Bireysel Ekonomi Planlama

(OECD, 2012)	Para ve işlemler, finansal planlama ve yönetme, risk ve ödül, finansal görünüm
Council for Economic Education (2013)	Kazanç Geliri, Mal ve Hizmetlerin Satın Alınması, Tasarruf, Kredi Kullanma, Finansal Yatırım, Sigorta ve Korunma
(Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015)	Genel ekonomi ve finans, bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, finansal tablolar, yatırım, vergi ve mevzuat, faiz ve matematik hesaplamaları
(Özdemir, Temizel, Sönmez ve Er, 2015)	Finansal ürünlerde farkındalık, finansal ürün seçimi bilgisi, para, finansal hesaplamalar.
Jumpstart Coalition (2017)	Harcama ve tasarruf, Kredi ve borç, İstihdam ve gelir, Yatırım, Risk yönetimi ve sigorta, Finansal karar verme
(Brown ve Ferguson, 2017)	Kıtlık, takas, para, tasarruf, yardım
(Çakırer, 2019)	Para, gelir, bütçe, aile bütçesi, banka, merkez bankası, sermaye piyasası kurulu.
(Çarıkçı, 2019)	Temel Finansal Kavramlar, Tasarruf, Harcama

Tablo 1. Finansal Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Çalışmalarda Ele Alınan Boyutlar

Tablo 1’de finansal okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan boyutlar listelenmiştir. Çalışmanın kapsamına göre boyutlar farklılaşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018) SBÖP’de finansal okuryazarlık becerisiyle ilgili öğeleri tespit etmektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) MEB (2018) SBÖP’nin özel amaçları bölümünde finansal okuryazarlıkla ilgili amaçlar nelerdir?
- 2) MEB (2018) SBÖP’de finansal okuryazarlıkla ilgili temel beceriler nelerdir?
- 3) MEB (2018) SBÖP’de finansal okuryazarlıkla ilgili değerler nelerdir?
- 4) MEB (2018) SBÖP’de finansal okuryazarlıkla ilgili kazanımlar nelerdir?
- 5) MEB (2018) SBÖP’de yer alan finansal okuryazarlığa ilişkin içerikler finansal okuryazarlığın hangi boyutlarıyla ilgilidir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi temelinde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analiz edilmesini

içermektedir. Bu araştırmada yürütülen doküman incelemesi Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği aşağıdaki gibi beş aşamada gerçekleşmiştir.

1. Dokümanlara Ulaşma: Bu araştırmada MEB (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı doküman olarak kullanılmış olup dokümana internet yoluyla ulaşılmıştır.

2. Orjinallliği Kontrol Etme: Dokümana MEB resmi internet sitesinden ulaşıldığı için orjinallliği garanti edilmiştir.

3. Dokümanları Anlama: Bu aşamada MEB (2018) SBÖP incelenmiş ve hangi kısımlara ayrıldığı ve bu kısımlarda nelerden bahsedildiği anlaşılmıştır.

4. Veriyi Analiz Etme: Verilerin analizi aşağıdaki 4 aşamadan oluşmaktadır.

4.1 Analiz konu olan veriden örneklem seçme: Bu adımda dokümanın hangi kısımlarının inceleneyeceği belirlenmelidir. Bu araştırmada MEB (2018) SBÖP'nin tamamı incelenmiştir.

4.2 Kategorileri Geliştirme: Araştırmada elde edilen veriler literatürlerdeki kategorilere dayanarak analiz edilmiştir. Bu kategoriler *Yasal Bilgiler, Bütçeleme ...* olarak belirlenmiştir.

4.3 Analiz Birimini Saptama: Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak analiz sürecinde hangi birimin temel alınacağını belirlenmesi yapılmaktadır. Bu araştırmada analiz birimi olarak *içerik* seçilmiştir. *İçerik* biriminde analize edilen metnin hangi bağlamda kullanıldığına da dikkat edilmektedir.

4.4 Veriyi Kullanma: Bu aşama, dokümanın etik ilkelere bağlı kalarak kullanılmasıyla ilgilidir. Bu araştırmada MEB (2018) SBÖP'ye kaynak gösterilmiş ve dokümanın yorumlamasının daha doğru olmasına çaba gösterilerek uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı analiz biçimidir. Bu çalışmada betimsel analiz aşağıdaki dört aşamada gerçekleşmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

1. Çerçeve Oluşturma: Bu aşamada verilerin hangi temalarla analiz edilceğine dair temalar belirlenir. Bu araştırmada finansal okuryazarlıkla ilgili literatür taranarak finansal okuryazarlık becerisinin boyutları belirlenmiştir.

2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada veriler mantıklı bir biçimde bir araya getirilir. Bu araştırmada veriler OSBÖP'da bulunan bölümler bazında sınıflandırma yapılmıştır.

3. Bulguların Tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanır. Araştırmada bulgular açıklanarak bu adım gerçekleştirilmiştir.

4. Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada bulgular açıklanır ve anlamlandırılması sağlanır. Bu kısımda bulgular neden o tema altında belirlendiği açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Özel Amaçları

SBÖP'nin Özel Amaçları başlığı altında 8. Madde finansal okuryazarlık beceriyle doğrudan ilişkilidir.

8. Madde: *Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramaları... amaçlanmaktadır.*

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçları kısmında yer alan 8. madde öğrencilerin ekonomi disiplininin temel kavramlarını bilmelerine vurgu yapmaktadır. Bu vurgu, finansal kavramlar teması altında düşünülebilir. Bununla beraber öğrencilerin daha makroekonomik düzeyde

bir anlayışa sahip olmaları, uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramaları da amaçlanmıştır. Bu amaç, ekonominin yerel ve küreselliğine vurgu yapan genel bir ifade olduğu için *Genel Ekonomi ve Finans* boyutu ile ilişkilendirilebilir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Temel Beceriler

SBÖP'da Temel Beceriler başlığı altında listelenen beceriler arasında finansal okuryazarlık doğrudan bir beceri olarak yer almaktadır.

Temel beceriler başlığı altında finansal okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, karar verme, medya okuryazarlığı, özdenetim, problem çözme gibi kazanımlar da finansal okuryazarlıkla ilişkisi olan becerilerdir. Bu becerileri kazandırma konusunda yaşanacak bir eksiklik finansal okuryazarlık becerisini de etkileyecektir. Bu becerilerin finansal okuryazarlıkla ilişkilendirilme gerekçeleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Beceri	Finansal Okuryazarlık Becerisiyle İlişkisi
Araştırma	Para yönetimi yaparken doğru kararlar verebilmek için kararı almadan önce araştırma süreci sağlıklı yürütülmelidir.
Dijital okuryazarlık	Para yönetimi, alışveriş gibi süreçlerin dijitalleşmesi bireyleri dijital dünyayı daha iyi tanıma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.
Girişimcilik	Bireyler para yönetimi yaparken girişimcilik özelliklerini ön plana çıkarıp finansal dünyada daha başarılı olabilirler.
Hukuk okuryazarlığı	Bireyler paralarını yönetirken haklarının bilincinde olmalıdır.
Karar verme	Bireyler paralarını yönetirken sürekli bir karar verme sürecine dahildirler.
Medya okuryazarlığı	Medya, bireyleri aldıkları finansal kararlarda yönlendirebilir.
Özdenetim	Finansal yönetim için bireyler öncelikle kendilerini denetlemeyi öğrenmelidir.
Problem çözme	Bireyler para yönetimi yaparken karşılaştığı problemleri bilinçli bir şekilde çözebilmelidir.

3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi

SBÖP'da Değerler Eğitimi başlığında yer alan sorumluluk ve tasarruf değerleri, finansal okuryazarlık becerisiyle doğrudan ilişkili bir değer olarak yer almaktadır.

Değer	Finansal Okuryazarlık Becerisiyle İlişkisi
Çalışkanlık	Çalışkanlık değeri bireyin en başta para kazanması, ve yönetmesinde temel değerlerden birisi olması açısından gereklidir.
Dürüstlük	Dürüstlük değeri bireyin parasını yönetme sürecinde aldatma gibi davranışlardan kaçınması açısından gereklidir.
Sorumluluk	Sorumluluk değeri bireyin parasını yönetirken sorumluluklarının farkında olarak daha bilinçli kararlar vermesi açısından gereklidir.
Tasarruf	Tasarruf değeri, parasını israf etmeden yönetmenin önemiyle bağlantılı olarak gereklidir.
Yardımseverlik	Bu değer para yönetimi yapan bireyin başkalarına da yardımcı olmasının önemi bakımından gereklidir.

4. Öğrenme Alanları

SBÖP'nin yapısı 7 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları arasında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı finansal okuryazarlık becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu öğrenme alanının temelini bilinçli tüketici yetiştirmenin oluşturduğu belirtilmektedir. Ek olarak kaynakların sınırlılığının farkında olan, kendi ekonomik yaşantılarını başkalarınınkiyle karşılaştırarak analiz edebilen, üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili kavramları bilen vatandaşlar yetiştirmek bu öğrenme alanının amaçları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı da aktif vatandaşlık kapsamında finansal okuryazarlık becerisini ele almaktadır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı da dijitalleşen finans dünyası hakkında kazanımlar barındırmaktadır.

5. Kazanımlar

Yasal Bilgiler:

SB.5.5.6 Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır. (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)

SB.5.6.1 Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir. (Etkin Vatandaşlık)

SB.5.6.3 Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. (Etkin Vatandaşlık)

SB.6.5.4 Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur. (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)

Yasal bilgiler boyutu finansal okuryazarlığın paranın yönetimini yasal süreçler bağlamında değerlendirme becerisine yönelik bir boyuttur. 5. ve 6. sınıf düzeyinde bu boyutla ilişkilendirilebilen kazanımlar mevcutken 7. sınıf düzeyinde herhangi bir kazanım bu boyutla ilişkilendirilememiştir.

Harcama:

SB.7.5.6 Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder. (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)

Tasarruf

SB.6.5.1 Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. (Üretim, Tüketim ve Dağıtım)

Risk

SB.5.4.3 Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar. (Bilim, Teknoloji ve Toplum)

SONUÇLAR

- OSBÖP'de, finansal okuryazarlıkla ilgili öğeler, programın özel amaçları, öğrenme alanları, değerler ve beceriler gibi programın genelini kapsayacak şekilde yer bulmaktadır.
- OSBÖP'de finansal okuryazarlığı destekleyecek çok sayıda unsur bulunmaktadır.
- OSBÖP'de finansal okuryazarlığa ilişkin en fazla sayıda kazanım Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanı kapsamındadır.
- OSBÖP'de finansal okuryazarlığa ilişkin kazanımlar en çok finansal okuryazarlığın *Yasal Bilgiler* boyutuyla ilişkilendirilmiştir.
- OSBÖP'de finansal okuryazarlığa ilişkin en fazla kazanım 5. sınıf düzeyinde mevcuttur; bunu sırasıyla 6 ve 7. sınıflar izlemektedir.

Sonuçlar

- Öğretim programı gibi yine eğitime kılavuzluk eden diğer bir öğretim rehberi olan ders kitapları da finansal okuryazarlık becerisi bağlamında incelenebilir.

Kaynakça

- Brown, N. & Ferguson, K. (2017). Teaching Financial Literacy with Max and Ruby. *Childhood Education*, 93(1), 58-65.
- Çarıkçı, O. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Finansal Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 133-157.
- Capuano, A. & Ramsay I. (2011). What Causes Suboptimal Financial Behaviour? An Exploration of Financial Literacy, Social Influences and Behavioural Economics, Financial Literacy Project, Research Report, The University of Melbourne, 220.
- Council for Economics Education [CEE] (2013). National Standards for Financial Literacy. New York: CEE. <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf> adresinden erişildi.
- Çakırer, M., A. (2019). *Finansal okuryazarlık*. Bursa: Ekin.
- İçke, B., T. (2017). *Finansal Okuryazarlık*. İstanbul: Beta.
- Gerek, S. ve A. A., Kurt. (2011). Ekonomi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 59-73.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim Programlarımızda Finansal Okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948.
- Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316.
- Jumpstart. (2017). National Standards in K-12 Personal Finance Education https://3yxm0a3wfgvh5wbo7lvyy113-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/01/2017_NationalStandardsBook.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Y., Ata, H. A., & Seyrek, İ. H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Nisan, 129-150.
- Lusardi, A. (2015). Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA, *The Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639-659. DOI: 10.1111/joca.12099
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (4-7. Sınıf). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Meydan, A. & Güngör, Ş. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Ekonomi. R. Turan, T. Yıldırım (Ed.), Sosyal bilgilerin temelleri içinde (s. 323-339). Ankara: Anı.
- Sarıgül, H. (2019). A'dan Z'ye finansal okuryazarlık. İstanbul: Der.

- TEDMEM (2016). Temel Bir Yaşam Becerisi: Finansal Okuryazarlık. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/temel-bir-yasam-becerisi-finansal-okuryazarlik> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- TÜBA (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: TÜBA
- Türk Ekonomi Bankası [TEB] & Boğaziçi Üniversitesi Analitik ve İlgörü Merkezi. (2017). Türkiye’de Finansal Okuryazarlık ve Erişim. https://www.teb.com.tr/upload/PDF/aile%20akademisi%20erisim%20endeksi%20raporu/TEB_FOE_Rapor_2017_12_29_online.pdf adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2012). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. PISA, OECD Publishing.
- Özdemir, A., Temizel, F., Sönmez, H. & Er, Fikret. (2015). Financial Literacy of University Students: A Case Study For Anadolu University, Turkey, *Int. Journal of Management Economics and Business* 11(24), 97-110.
- Yıldırım, G. (2018). Ekonomiye ve Dünyayı Okumak: Sosyal Bilgilerde Ekonomi Öğretimi. A. F. Ersoy, H. Karaduman. (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1* içinde. (s. 135-158). Ankara: Anı.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Akademik Etik ve İntihal

Dr. Öğr. Üyesi İlker DERE

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye

idere@erbakan.edu.tr

YL Öğr. Betül GÖKÇINAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye

betulgokcinar@hotmail.com

Öz: Bir başkasının fikrini çalmak olarak bilinen intihal, eğitimin tüm kademelerinde karşılaşılan önemli bir sorundur. Birçok araştırmada özellikle üniversite öğrencilerinin hazırladıkları proje çalışmalarında çeşitli oranlarda intihal yaptıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, çeşitli intihal oranlarına sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik etik ve intihal hakkındaki algı ve deneyimlerini belirlemektir.

Olgubilim desenine göre tasarlanan araştırmanın çalışma grubunda, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 12 öğretmen adayı yer almıştır. İnsan Hakları ve Demokrasi ile Vatandaşlık Bilgisi dersleri kapsamında hazırlanan 137 makaleden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yöntemine göre 12 makale seçilmiştir. Kriter olarak Turnitin programında öğretmen adaylarının yaptığı intihal oranlarını gösteren renkler (mavi, yeşil, sarı ve turuncu) kullanılmıştır. Seçilen makaleleri hazırlayan ve intihal hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, adayların akademik etik konusunu daha çok akademik dürüstlük değeriyle ilişkilendirdikleri ve emeğe saygı konusuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. İntihali benzerlik (oranı), özgünlük, emeğe saygı gibi özelliklerle ilişkilendiren adaylar, intihalden kaçınmak için yararlandığı bilgileri sentezleyerek yazma, kaynak gösterme ve intihal programlarını kullanma yöntemlerine başvurmuşlardır. Yararlandıkları kaynaklara ulaşmak için çoğunlukla interneti kullanan adayların, kaynakları tarama ve ulaşma konusunda bilinçli şekilde hareket ettikleri tespit edilmiştir. Son olarak adayların akademik etik konusunda, önemli bir tecrübe kazandıkları ve bu tecrübelerini ilerleyen çalışmalarına da yansıtacakları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Aday öğretmenler, Akademik etik, İntihal

Perspectives of Social Studies Teacher Candidates on Academic Ethics and Plagiarism

İlker, DERE

Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Turkey

idere@erbakan.edu.tr

Betül, GÖKÇINAR

Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Turkey

betulgokcinar@hotmail.com

Abstract: Plagiarism that is defined as stealing someone's idea is an important issue in all educational levels. Several studies have reported that university students particularly those who prepare projects have high levels of

plagiarism rates. The aim of this study is to determine the perceptions and experiences of social studies teacher candidates have various plagiarism rates on academic ethics and plagiarism.

Working group of the research is designed according to phenomenological model which consists of 12 teacher candidates who are studying at departments of social studies education at Necmettin Erbakan University. As a part of Human Rights and Democracy and Citizenship Knowledge courses, 12 articles selected out of 137 by using purposive sampling method with criterion sampling method. Turnitin Program colours (blue, green, yellow and orange) which show plagiarism rates made by teacher candidates are used as criteria. Semi-structured interviews to be conducted with teacher candidates, who selected articles and have knowledge on plagiarism. The obtained data is evaluated and interpreted by content analysis method.

According to the results, it is found that the candidates associate academic ethics with the value of academic honesty and respect for labor. The candidates associating plagiarism with features such as similarity, originality and respect for labor, applied to the methods of writing, citing and using plagiarism programs by synthesizing the data they used to avoid plagiarism. Teacher candidates who mostly use the internet to reach the resources they use have been found to act consciously about research and accessing resources. Finally, it has been concluded that the candidates have gained significant experience in academic ethics and they will reflect these experiences in their future studies.

Keywords: Social studies, Teacher candidates, Academic ethics, Plagiarism

Giriş

İnsanoğlu, mevcut standartlarının üzerine çıkarak yaşam kalitesini artırmak ve sahip olduğundan daha fazla bilgiye ulaşmak için geçmişten günümüze daima bir arayış içinde olmuştur. Bu arayışın en ciddi adımları bilimsel araştırmalar yoluyla atılmıştır. Bilimsel araştırmalar, daha önce bu konuda yapılmış araştırmalara dayanarak mevcut çalışmaları geliştirerek ileriye taşımak ve destekleyebilmek için (Özenç-Uçak ve Birinci, 2008) yeni bilgiler üretmeyi amaçlar. Yeni bilgi üretimi sırasında bilimsel araştırma basamaklarının sorunsuz bir şekilde takip edilmesiyle çalışmalar güvenilir ve sağlam yapılar üzerine bina edilebilir. Bu güvenilir yapıların oluşturulması, daha çok araştırmacıların süreç boyunca akademik dürüstlük, profesyonel standartlara bağlılık, güvenilirlik, açıklık, başkalarına saygı gibi etik değerlere dikkat etmesine (İnci, 2015) bağlıdır.

Öte yandan teknolojik gelişmeler, zamanla bilginin daha hızlı yayılmasından ve bilgiye erişim olanaklarının kolaylaşmasından kaynaklanan bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Uzun vd., 2007). Teknolojinin sağladığı bilgiye erişim kolaylığı, özellikle bilimsel yayınlarda bulunması gereken akademik dürüstlük için tehdit unsuru oluşturabilmektedir.

Yayın çokluğunun bilimsel bir başarı kriteri olarak görülmesi ve bilim insanları arasında artan rekabet sebebiyle emek harcamadan kaynaklara ve verilere ulaşma isteği gibi etik dışı davranışları artırmaktadır (TÜBA, 2002; Toplu, 2012).

Öte yandan etik dışı davranışlar, bilimsel çalışmalarda önemli sorunlara neden olmaktadır. Bilindiği gibi etik, ahlaki değerleri de kapsayan felsefenin çalışma alanlarından biridir. Etik, bilime belirli bir mesafeden bakabilen, ahlaki değerleri eleştiren bir yapıya sahiptir. Yani kişinin ahlaki değerleri akıl yoluyla irdelemesi ve yorumlamasıdır. Etik, doğru ve yanlış ayrımı yapabilmeyi sağlamakta ve kişiye evrensel bakış açısı kazandırmaktadır. Bu bağlamda bilimsel araştırma etiği, çalışmayı dürüst, yansız bir tavırla, yazarlık haklarını göz önünde bulundurarak, doğru ve tam bilgilere yer vererek, kullanılan kaynaklara atıf yaparak ve diğer etik değerlere önem vererek oluşturmayı içermektedir. Akademik etik ise, araştırmacının bilimsel çalışmasının her aşamasında etik kurallara uymasını ifade eder (Toplu, 2012; Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu gerekçeyle bir araştırmanın bilimsel olarak nitelendirilebilmesi için etik ilkelere uyulması gerekmektedir (İnci, 2015).

Bilimsel araştırmalarda güvenirliği ve dürüstlüğü zedeleyen etik dışı davranışlar, çeşitli şekillerde görülmektedir. Literatürde değinilen etik dışı davranışlar (TÜBA, 2002; İnci, 2015; TÜBİTAK, 2018) Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Etik Dışı Davranışlar

Etik Dışı Davranışlar	Açıklamalar
Uydurma	Araştırma yapılmadığı halde gerçek olmayan araştırma verilerini ve sonuçlarını kullanma
Çarpıtma (Sahtecilik)	Araştırma sonuçlarında, kaydedilen araştırma verilerinde değişiklik yapma ya da yalnızca uygun olanlara yer verme
Aşırma (İntihal)	Bir başka eserden kaynak belirtmeden ve uygun atıf yapmadan bilgi verme
Yayın tekrarı	Yayınlanmış �alışma verilerini ya da sonuçlarını önceki yayımdan bahsetmeksizin yeniden yayınlama
Dilimleme (Yinelenen yayın)	�alışma sonuçlarını uygunsuz biçimde bölerek yayın sayısını artırmak maksadıyla birden fazla yayın yapma teşebbüsü
Haksız yazarlık	çalışmaya katkısı olmayan kişi veya kişilere yazarlık verilmesi veya çalışmaya katkısı olduğu halde yazarlık hakkının verilmemesi
Destek ve Teşekkür ihmali	çalışmaya maddi/manevi destek veren kişi veya kurumları belirtmeme ve teşekkür etmeme
Kendinden intihal	Kişinin, yayınlanmış eserinden kaynak göstermeden ve atıf yapmadan alıntı yapması
Taraflı yazım	çalışmada yalnızca araştırma sonuçlarını destekleyen kaynakları tercih etmek

En yaygın etik dışı davranışlardan birisi, intihal diğer adıyla aşırmadır. Latince “plagiarus” yani “hırsız” (Walker, 1998; Avaroğulları, 2012), İngilizce “plagiarism”, Türkçe “eser hırsızlığı” ya da “aşırma” manalarında kullanılan intihal, Türkiye Bilimler Akademisi’nin Bilimsel Etik adlı kitabında “*Bir başkasına ait olan bir fikrin, buluşun, araştırma sonuçlarının veya araştırma ürünlerinin bir bölümünün ya da tümünün, hatta kitapların tümünün ya da bir bölümünün kaynak gösterilmeksizin istemli olarak kopya ya da tercüme edilip yazarın kendi üretimi imiş gibi gösterilmesine aşırma denir.*” (TÜBA, 2002, s.39) şekilde tanımlanmıştır. Etik dışı davranışlardan ve intihalin ayrıntılarından yola çıkararak çeşitli tanımlar yapılsa da genel geçer ve kabul edilmiş bir tanımlı bulunmamaktadır. Bunun sebebi, intihalin oluşumunda çeşitli faktörlerin etkili olmasıdır (Bretag ve Mahmud, 2009). Sonuç olarak intihal, bir başkasının ürününü veya fikrini kullanırken kaynak göstermeksizin kendine mal etme olarak tanımlanabilir.

İntihal, kasıtlı veya kasıtsız olmak üzere iki şekilde yapılabilir (Chao, Wilhelm & Neureuther, 2009). Kasıtlı intihal, sınavlarda hile yaparak başka birinin cevaplarını kopyalama (Chao, Wilhelm & Neureuther, 2009) ve bilinçli olarak intihale yönelme (Rets & Ilya, 2018) şeklinde örneklendirilebilir. Kasıtsız intihal ise; başka sözcüklerle yeterince açıklamama, yorumlamama ve uygun şekilde atıf yapmama (McLafferty & Foust, 2004) gibi hataları ifade etmektedir. Özellikle bir kişinin ya da öğrencinin paragraf yorumlama konusunda eksikliği varsa, kasıtsız intihal ile karşılaşma olasılığı yüksektir (Greenberger vd., 2016).

Temelde iki şekilde yapılan intihalin literatürde değinilen birçok türü bulunmaktadır. İntihal üzerine 11 araştırmacının belirttiği türleri bir bütün olarak inceleyen Bretag & Mahmud (2009), türlerin ortak noktasının “orijinal kaynağa doğru atıf yapılmaması” olduğu hakkında genel bir sonuca ulaşmıştır. Literatürde değinilen (Özenç-Uçak ve Birinci, 2008; Gücükoğlu ve Ayvaz-Reis, 2014; Turnitin, 2019) bazı intihal türleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: İntihal Türleri

İntihal Türleri	Açıklamalar
Kopyalama	Kopyanın üzerinde küçük düzenlemeler yaparak değiştirme
Bul-Değiştir	Kaynağın içeriğini değiştirmeden anahtar sözcükleri değiştirerek kullanma
Remix (Karıştırma)	Birden fazla kaynaktan birbirine uygun kısımları alarak yamalama.
Geri Dönüştürme (Kendinden İntihal)	Kişinin yeni eserinde, yapmış olduğu önceki çalışmalarından yararlanması fakat kaynak olarak belirtmemesi
Melezleme	Blok şeklinde kopyalanan metinleri kaynak gösterilen diğer metinlerle birleştirme, aralarına ekleme yapma
Lapa Yapma	Birden fazla kaynaktan alınan metinleri karıştırarak yenisini oluşturma
404 Hatası Yapma	Yararlanılan kaynaklarda var olmayan bilgileri kullanma ya da hatalı bilgilere yer verme
Toplama	Kaynaklara ait doğru alıntılar içermesine rağmen yazara özgün olmaması, toplayıp birleştirme
Yeniden Tweetleme	Uygun kaynak içerse de orijinal metnin yapısını kullanarak, ufak düzenlemeler yapma
Unutulan Dipnot	Yararlandığı kaynağı belirtmesi fakat tam künye vermemesi
Yanlış Bilgilendirme	Yazarın yanlış künye vererek okuyucuyu orijinal kaynaktan uzaklaştırması
Fazla Mükemmel Alıntı	Yazarın yararlandığı kaynağa ilişkin bilgi vermesi fakat turnak işareti ile belirtmemesi

Yukarıda değinilen intihal eylemi, temel eğitim kurumlarından üniversitelere/akademiye kadar bütün kademeler ve bilimsel araştırmalar için önemli bir sorundur (Reynolds, 2015, s. 234). Bu sorun, öğrenciler tarafından yapılan çeşitli projeler ve çalışmalarda gözlenmektedir. Ancak bilimsel yayınlardan farklı olarak, öğrencilerin intihal eylemini gerçekleştirirken farkında olma durumları değişkenlik göstermektedir. Üniversitelerde çoğunlukla öğrencilerin intihali bilmedikleri, bazı öğrencilerin yaptıklarının intihal olduğunun farkında olmadıkları ya da kavram yanılgısı yaşadıkları çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Power, 2009; Ersoy, 2014; Çakmak, 2015). Buna karşın bazı öğrenciler, intihali bilerek veya farkında olarak yapabilmektedir (Rets & Ilya, 2018). Öğrencilerin intihali bilerek yapması, akademik etik ve intihal sorununu daha da kritik hale getirmektedir.

İntihal yapıldığı tespit edilen çeşitli çalışmalarda öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında; yüksek not alma isteği, akademik başarı kaygısı, vakit yetersizliği, tembellik, yaptırımın olmaması, her sene aynı

ödevlerin verilmesi, araştırma becerisinin yeterli olmaması, akran yönlendirmesi, teknolojik avantajlar, dersin sevilmemesi ve önemsiz görülmesi, geçme kaygısı, ödev hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, bilgiye ulaşım kolaylığı, yüksek not arzusu, zararsız olduğu görüşü, intihali suç olarak görmeme, yabancı dil eksikliği, intihal üzerine ayrıntılı bilgiye sahip olmama gibi görüşler tespit edilmiştir (Uzun vd., 2007; Chao, Wilhelm & Neureuther, 2009; Batane, 2010; Voelker, Love & Pentina, 2012; Avaroğulları, 2013; Ersoy, 2014; Özden, Özdemir-Özden ve Biçer, 2015; Cleary, 2017; Topçu ve Hidayet-Gürer, 2019). Bu gerekçeler, bazı öğrencilerin intihali bir tercih olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Kasıtlı veya kasıtsız yapılan her türlü intihal, yapılan çalışmanın değerini düşürmektedir. Bu gerekçeyle öğrencilerin bu hataya düşmesi olabildiğince engellenmelidir (Batane, 2010). Öğrencilerin intihal yapma hatasına düşmesinin önüne geçmek adına süreç boyunca intihal hakkında bilgilendirilerek onlara farkındalık kazandırılması önemlidir (Rets & Ilya, 2018). Bunun yanında öğrencilere bilgileri nasıl kullanacakları, sentezleyebilecekleri ve nasıl atıf yapabilecekleri öğretilmelidir (Beute, Van Aswegen & Winberg, 2008; Özenç-Uçak, 2012; Williamson & McGregor, 2011). İntihal tespitinde ve önlenmesinde bir diğer yöntem elektronik yazılım araçlarının kullanılmasıdır (Bretag & Mahmud, 2009). Nitekim bazı çalışmalarda süreç boyunca öğrencilerin intihal oranlarını görmeleri sağlanmıştır (Braumoller ve Gaines, 2001; Chao, Wilhelm & Neureuther, 2009). Değerlenen bu önlemler, öğrencilerin intihale yönelmesinin önüne geçmek için etkili olabilir.

İntihali önlemeye yönelik kullanılan yazılımın, yüzde olarak intihal oranı hesaplaması, güvenilirlik ve geçerlilik açısından araştırmacılar tarafından tartışmalı bir konudur. Bazı araştırmacılar, sadece yazılımın yeterli olmayacağını, yazılımın tam olarak intihali hesaplayamayacağını, özellikle fikir çalıntısı gibi ince intihalleri belirleyemeyeceğini ifade etmektedir. Yazılımın hesapladığı intihal oranının yanıltıcı olabileceği ve araştırmacıların kendi değerlendirmesine de tabi tutulması gerektiğini ifade etmişlerdir (Braumoller ve Gaines, 2001; Bretag & Mahmud, 2009; Chao, Wilhelm & Neureuther, 2009; Batane, 2010). Bu sonuçlar, intihal yazılımlarının, intihali azaltmaya ve etik dışı davranışları engellemeye yardımcı olduğunu göstermektedir.

Literatür Taraması

İlgili alanyazında, her kademedeki araştırma yapan kişi ve öğrencilerin intihal yaptığı vurgulanmaktadır (Yaşar, 2018). İntihal, özellikle üniversitelerde karşılaşılan bir problemdir (Power, 2009). Çünkü öğrencilerin çoğu, intihalle daha çok üniversitede tanışmaktadır (Avaroğulları, 2012; Ünal ve Özenç-Uçak, 2017). Örneğin; Avaroğulları ve Ata (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının intihal ile ilgili ön bilgilerinin son derece düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin intihal konusunda yeterince bilgi sahibi olmadan üniversiteye geldiklerini göstermektedir. Ayrıca intihal konusunda bilgi eksiklerinin yanında özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler arasında kasıtlı veya kasıtsız intihalin alışkanlık haline geldiği ifade edilmektedir (Uzun vd., 2007). Beraberinde, bazen intihal eyleminden öğrencileri uzak tutmak için ders süreci boyunca yapılan bilgilendirmeler de yeterli olmamaktadır. Örneğin; Ersoy (2014), araştırmasında öğrencileri süreç içerisinde bilgilendirmesine rağmen çalışmaya onların intihal yaptığını tespit etmiştir.

Bir diğer çalışmada Batane (2010), intihali önlemede programın etkisini görmek için, öğrencilere program ile ilgili bilgi vermeden çalışmalarını intihal programında değerlendirmiştir. Oranları gördükten sonra öğrencilere intihal konusunda bilgi vermiş, hataları göstermiş ve ödevlerini tekrar yapmalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin çalışmalarının ilk ve son durumlarını karşılaştırılmış ve neticede intihal oranlarının %20.5'ten %4.3 oranında azaldığı görülmüştür.

Lisans düzeyinin ötesinde, Türkiye'de yazılmış akademik yazılarda, yüksek lisans ve doktora tezlerinde intihal ve özgünlük, en önemli sorunlar arasındadır (Toprak, 2017). Bu durum, akademik ve intihal

konusuna temel eğitimden akademiye kadar ciddi şekilde önem verilmesi ve politikalar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Özenç-Uçak, 2012).

Literatürdeki mevcut bilgiler ışığında planlanan bu çalışmada, Vatandaşlık Bilgisi ile İnsan Hakları ve Demokrasi derslerinde öğretmen adayları makaleler hazırlamıştır. İnsan Hakları ve Demokrasini dersini alan adaylar daha önce Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde makale hazırladığı için onlara intihal programına erişim açılmamıştır. Buna karşın daha önce herhangi bir bilimsel araştırma deneyimi olmayan Vatandaşlık Bilgisi dersini alan adayların Turnitin programını kullanmaları sağlanmıştır. Böylece bilimsel çalışmada tecrübe ile programın akademik etik ve intihal üzerindeki etkisini de görmek hedeflenmiştir. Bu şekilde tasarlanan çalışmanın amacı, çeşitli intihal oranlarına sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik etik ve intihal hakkındaki algı ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Adayların akademik etik hakkında algıları nelerdir?
2. Adayların intihal kavramıyla ilgili algıları nelerdir?
3. Adayların intihal yapma gerekçeleri ve intihal oranları hakkında görüşleri nelerdir?
4. Adaylar, intihalden kaçınmak için neler yapmaktadır?
5. Adaylar, makalelerinde hangi kaynaklardan yararlanmışlardır?
6. Adayların gelecekteki çalışmalarında dikkat edecekleri akademik etik unsurlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Günlük hayatta karşılaşılan olgular; olay, deneyim, kavram ve durum biçiminde olabilmektedir. Bu olguların tanınması veya bilinmesi, bütünüyle algılandığı manasına gelmemektedir. Bu durum, olgubilim araştırmacılarına detaylı bir araştırma ortamı sağlamaktadır. Belirli bir olguya yoğunlaşan olgubilim araştırmalarının çalışma grubunu, olguyla iç içe olan ve bu olguyu aksettirebilecek kişiler oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada makale yazım sürecinde akademik etik olgusuyla iç içe olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 12 (7 kadın, 5 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu kapsamda İnsan Hakları ve Demokrasi ile Vatandaşlık Bilgisi derslerini alan öğrencilerin bireysel olarak hazırlamış oldukları makale ödevleri toplanarak Turnitin programına aktarılmıştır. Katılımcıları seçmek için tespit edilen oranlar araştırmacılar tarafından üç düzeye (%0-24 Düşük - %25-49 Orta - %50+ Yüksek) ayrılmıştır. Bu düzeyler, ölçüt olarak belirlenmiş ve kriter (ölçüt) örnekleme yöntemiyle 137 makaleden 12 makale seçilmiştir. Bu kapsamda probleme yönelik olarak belirlenmiş ölçütleri karşılayan kişilerin (Büyüköztürk vd., 2009) seçiminde Turnitin programının intihal oranlarına verdiği renkler (mavi, yeşil, sarı, turuncu, kırmızı) kullanılmıştır.

Fotoğraf 1: Turnitin Programının İntihal Renkleri ve Oranları



- Mavi (Eşleşen sözcük yok)
- Yeşil (Bir eşleşen sözcük - %24 benzerlik dizini)
- Sarı (%25-49 benzerlik dizini)
- Turuncu (%50-74 benzerlik dizini)
- Kırmızı (%75-100 benzerlik dizini)

Katılımcıların seçimi sırasında cinsiyet dağılımına dikkat edilmesine rağmen, Vatandaşlık Bilgisi dersinde makale hazırlayan erkek öğretmen adayları içerisinde “yüksek düzeyde” intihal oranına sahip kişi bulunmadığı için, onun yerine bir kadın öğretmen adayına yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada “kırmızı” (%75-100) renkte intihal oranına sahip makale olmadığı için bu renk değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının kimliğini gizli tutmak için derslere (İnsan Hakları ve Demokrasi = İHD, Vatandaşlık Bilgisi= VB) ve öğretmen adaylarına (EÖ1 = Erkek Öğretmen Adayı 1, KÖ1= Kadın Öğretmen Adayı 1) kodları verilmiştir. Katılımcıların kodu, makale adı, intihal oranı ve rengi, sınıf düzeyleri aşağıdaki Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3: Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kodu	Makale Adı	İntihal Oranı	İntihal Renk (Turnitin)	Sınıf Düzeyi
İHDEÖ1	Ötenazi	%0	Mavi	Lisans III
İHDKÖ1	Egemenlik	%4	Yeşil	Lisans III
İHDKÖ2	Demokraside Eşitlik Kavramı	%41	Sarı	Lisans III
İHDEÖ2	Türk Demokrasisinde Kadının Yeri	%46	Sarı	Lisans III
İHDKÖ3	UNICEF	%68	Turuncu	Lisans III
İHDEÖ3	Öğretmen Hakları	%73	Turuncu	Lisans III
VBKÖ1	Ailede Demokratik Yaşam	%1	Yeşil	Lisans II
VBEÖ1	NATO ve Türkiye’nin Yeri	%4	Yeşil	Lisans II
VBKÖ2	Tasarruf	%26	Sarı	Lisans II
VBEÖ2	Demokratik Katılım	%30	Sarı	Lisans II
VBKÖ3	Sürdürülebilir Kalkınma	%63	Turuncu	Lisans II
VBKÖ4	Hasta Hakları	%53	Turuncu	Lisans II

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar, katılımcılarla yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yürütmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, hangi soruların sorulacağı ve nasıl sorulacağı konusunda ayrıntılı bir şekilde planlama yapılır. Bunun yanı sıra araştırmacı, soruları görüşme sırasında yeniden yapılandırabilir. Araştırmacılara esnek bir şekilde soru sorma imkânı sunan bu teknik, kişisel görüşlerin ve yargıların kökenlerine inmeyi kolaylaştırır (Büyüköztürk vd., 2009). Ayrıca çalışma grubunun intihal oranlarını belirlemek için adayların hazırladığı makaleler kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin başında, belirlenen 12 öğretmen adayına çalışmaya katılma çağrısında bulunulmuş ve kendileriyle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede araştırma konusunda bilgilendirilen öğretmen adayları, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Öğretmen adaylarına yöneltmek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular bireysel olarak katılımcılara yöneltilmiş ve görüşmeler yürütülmüştür. Katılımcıların izinleriyle görüşme ses kaydına alınmış, daha sonra dökümü gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi, dökümü gerçekleştirilen ses kayıtlarının içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel bir analiz yöntemi olan içerik analizi, araştırma verilerini açıklayabilecek ilişkiler kurmayı hedeflemektedir. Toplanan verilerin arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermek adına, benzerlik içeren verileri belirli temalar altında sunarak yorumlama ve değerlendirme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kurallara uygun olarak öncelikle görüşme dökümleri tamamen okunmuş, kodlanmış ve sayfa kenarlarına notlar alınmıştır. Ardından kodlar, benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmıştır. En sonunda ise kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Araştırma sorularına göre önceden belirlenmiş temaların yanı sıra analiz sırasında ortaya çıkan temalar, analiz sürecine dahil edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, bir konuda birden fazla görüş belirttikleri için her görüş ayrı bir frekans olarak sunulmuştur. Örneğin; “İntihal denilince aklınıza neler geliyor?” sorusuna, adaylardan bazıları, benzerlik ve benzerlik oranı cevabını vermişlerdir. Bu durumda iki cevabı birleştirmek yerine ayrı ayrı frekans olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

İçerik analiziyle değerlendirilen ve yorumlanan veriler, araştırma soruları bağlamında altı başlık halinde sırasıyla açıklanmıştır.

1. Adayların Akademik Etik Hakkında Algıları Nelerdir?

Adayların akademik etiği, daha çok doğru bir şekilde kaynak gösterme ve bilimsel araştırma kurallarına uyma olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bölüme ilişkin bulgular, Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1: Akademik Etik Hakkındaki Algıları

Akademik etik denilince doğru bir şekilde kaynak gösterme olarak tanımlayan adaylardan VBKÖ1, bu konuda şunları söylemiştir:

“Örneğin; bir makale yazıyorsunuz, akademik etik olarak bunun başka çalışmaları gözden geçirmeniz gerekiyor, başka birinin yaptığı çalışmaları. Çünkü o insanlarda emek harcayarak hazırlıyorlar. Sizde onların tıpa tıp aynısını oluşturursanız ne sizin oluşturduğunuzun bir değeri kalıyor ne de karşı tarafın oluşturulan bir ödev ya da çalışmaya bir değer vermiş oluyorsunuz açıkçası...”

Görüldüğü gibi VBKÖ1, çalışma yapmadan önce başka çalışmalarında gözden geçirilmesi gerektiğini ve intihal yapıldığında, yürütülen çalışmanın akademik bir değerinin kalmayacağını vurgulamaktadır. Ayrıca kaynaklardan yararlanırken alıntı yapmak gerektiğine, bunun etik bir kural olduğuna değinen ve alıntı yapılmadığı takdirde etik ihlali olacağını düşünen VBKÖ2, şunları söylemiştir: “Bizim alıntı yapmamızın etik olduğunu düşünüyorum. Çünkü ismini belirtiyoruz. Bunu böyle yapmamanın etiğe aykırı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bilgi hırsızlığını akademik etik ihlali olarak kabul eden VBEÖ2: “Ya sonuçta bir insanın yaptığı bir makalede aynı şeyleri kopyalayabilirsin, direk çalma yapabilirsin, o anlamda etik açısından uygun olmaz o da.” diyerek aşırmanın etik dışı olduğunu altını çizmiştir.

Kaynak göstermenin yanında, akademik etik ve bilimsel araştırma kurallarına uymanın önemine vurgu yapan İHDEÖ1 ve VBEÖ1, çalışmaların akademik dürüstlük çerçevesinde hazırlanması gerektiğini şu şekilde açıklamışlardır:

“Etik kelimesinden yola çıkacak olursak, aklıma gelen ahlak ve dürüstlük geliyor, yani akademi üzerine...” (İHDEÖ1)

“Akademik etiği, araştırma yaparken kurallara uyma olarak tanımlıyorum...” (VBEÖ1)

Bunların dışında adayların akademik etiği; bilgi hırsızlığından kaçınma, emeğe saygı/ değer gösterme, akademik makaleler ve özgünlük olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bölüme ilişkin bulgular, adayların akademik etik konusunu daha çok akademik dürüstlük değeriyle ilişkilendirdiklerini ve emeğe saygı konusuna vurgu yaptıklarını göstermektedir.

2. Adayların İntihal Kavramıyla İlgili Algıları Nelerdir?

İkinci araştırma sorusunda, adayların intihal kavramıyla ilgili algıları incelenmiş ve intihali en fazla benzerlik oranı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bölüme ilişkin elde edilen bulgular, Şekil 2’de özetlenmiştir:



Şekil 2: Adayların İntihal Kavramıyla İlgili Algıları

Şekil 2’de görüldüğü gibi adayların intihali, benzerlik oranından sonra kaynak belirtmek, özgün olmak, emek hırsızlığı, benzerlik programı ve birebir aktarmamak şeklinde algıladıkları görülmüştür. İntihal denilince hem “benzerlik” hem de “benzerlik oranı” olarak nitelendirdiğini söyleyen VBKÖ1,

düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: *“Açıkçası ben benzerlik olarak tanımlıyorum intihal kelimesini. İlk duyduğumda da benzerlik olarak tanımlamıştım. Başka birinin yaptığı ödevde hani benzerlik oranını belirlemek.”* Adayın benzerlik üzerine yoğunlaşan algısı, kullanmış olduğu program doğrultusunda benzerlik oranı olarak da şekillenmiştir. Ancak programı kullanmayan öğrenciler de benzer cümleler kurmaktadırlar.

İntihal kavramını anlamlandırmış olan bir diğer aday İHDKÖ2, kullanılan bilgilerin kaynaklarının belirtilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Başka bir kişinin yazmış olduğu makale veya kitap veya derginin, kendi çalışmamda kullanıyorsam eğer onu yapmış olduğu şeyi atıfta bulunmak gerektiği. Bana bunu canlandırıyor. Birebir aktarmamam gerektiği...”*

Alıntıdan anlaşıldığı gibi, bilgilerin birebir alınmaması gerektiğini savunan aday, bilimsel araştırmada atıf yapmanın önemine de dikkat çekmektedir. İntihali, “özgünlük” olarak gören bir başka aday İHDEÖ1: *“İntihal, bir araştırmanın ne kadar özgün olduğu ya da kimden aldığını belli eden bir sonuçtur benim için.”* ifadesiyle çalışmanın orijinal olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

İntihalle makale hazırlama sürecinde ilk defa karşılaşılan VBKÖ3, yaşadığı ilk şaşkınlığı ve sonrasındaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“İlk duyduğumda da çalışma yaparken tabii ki başkalarının yazdığı şeylerden yararlanacağız, ‘Bu neden etik olmasın ki?’ diye düşündüm. Daha sonra ise ayrıntısını öğrendiğim zaman, onların emeklerine saygısızlık olduğunu öğrendim ve belirtmemiz gerektiğini düşündüm.”

Aday, kendisinin ilk aşamalarda intihali tanıdığını fakat anlamlandıramadığını, kaynakları kullanmaya ve metin oluşturmaya başladıktan sonra intihalin kendisi için anlamlı hale geldiğini söylemektedir. Son olarak intihalle makale hazırlama sürecinde tanışmış olan VBEÖ2, *“Tam açıklayamam açıkçası... direk şu diyemem.”* demekle yetinmiştir.

Bu bölümdeki bulgular, öğretmen adaylarının, intihali benzerlik (oranı), özgünlük, emeğe saygı gibi özelliklerle ilişkilendirdiklerini göstermektedir.

3. Adayların İntihal Yapma Gerekçeleri ve İntihal Oranları Hakkında Görüşleri Nelerdir?

Adayların intihal yapma gerekçeleri tespit edilirken adaylara *“İntihal yaparken farkında mıydınız?”* sorusu da sorulmuştur. Adayların vermiş olduğu cevaplara bakıldığında 8’i farkında olduğunu, 4’ü farkında olmadığını belirtmiştir. Süreç boyunca bilgilendirilmiş olan öğretmen adayların intihalin farkında olduğunu söylemek mümkündür. Fakat kendileri farkında olmadıklarını dile getirmektedirler. Örnek vermek gerekirse, intihal eylemini gerçekleştirme sebebinin VBKÖ2, bilgi yetersizliğinden değil tecrübe yetersizliğinden kaynaklandığını şu şekilde ifade etmektedir: *“Yok değildim. Yani açıkçası bu bizim ilk deneyimimizdi.”*

İntihal yaptığının farkında olmadığını dile getiren 4 aday, intihal ve akademik etik konusunda süreç boyunca bilgilendirilmelerine rağmen, deneyim yetersizliğinden ve intihalden kaçınmak için tam olarak neler yapmaları gerektiğini bilmedikleri için intihale başvurdıklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan intihal yaptığının farkında olduğunu söyleyen İHDEÖ2, yararlandığı kaynakları kaynakçada belirtmediği için çalışmasının intihal oranının yüksek olduğunu ve bu noktada eksiklik olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

“Evet farkındayım. Tamam, farkındayım hepsinde ama kesin olarak hepsinin çıkacağını bilmiyordum. Yani bazı yerlerde değiştirmedığım eminim yani değiştirmeyi düşündüm ama turnak içine almışım hani belirttim ama en son kaynakçada yazmamışım, onu not etmem gerekiyordu. Orda eksiklik var yani.”

Adayların intihal yapma konusundaki farkındalıklarını değerlendikten sonra adayların intihal yapma

gerekçeleri ve intihal oranları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda adaylar, intihal yapma gerekçesi olarak resmi belgelerden (kanun/yönetmelik) yararlanma ve intihal programından (Turnitin) kaynaklı sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bölüme ilişkin bulgular, aşağıdaki Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3: Adayların İntihal Yapma Gerekçeleri ve İntihal Oranları Hakkındaki Görüşleri

İntihal oranının yüksek çıkmasını makale konusunun oldukça fazla kavram içermesine bağlayan VBKÖ2, düşüncelerini şu şekilde gerekçelendirmiştir:

“Çünkü benim konum tasarruftu. Sosyal bilgilerde tasarruftu. Hem çok kolay konu gibi görünüyor. Ama bizim seviyemize göre yapmaya çalıştım. Cari açık, GSMH gibi şeyler bunları direk almam gerekiyordu. O yüzden direk alıntılardım. Alıntıladığımı intihal olarak algıladım. Ve değiştiremezdim kendime göre yorumlayamazdım... italik yapmamışım o yüzden dolayı öyle olduğunu düşünüyorum.”

Görüldüğü gibi aday, tanımları açıklarken, yararlandığı bilgileri italic yazmayı ve tırnak içine almayı unuttuğu için intihal programı, bilgilerin tümünü kaynak göstermeksizin kullandığı şeklinde algılamıştır. Bu da intihal oranının oldukça yüksek çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca makalesinde kanunları kullanan ancak atıf yapmayan adaylar, tecrübelerini şöyle açıklamışlardır:

“...kanunlar üzerinden gidiyordum. Yazılı olan bu kaynakları direk alarak daha sonra kendime göre yorumladım, aldığım maddeleri. Bunun intihale gireceğini biliyordum ve APA6 kurallarını tam olarak bilmediğim için böyle bir hataya düştüm.” (İHDEÖ3)

“Ben yanlış anlamışım. Şimdi şöyle hasta haklarında Sağlık Bakanlığına bağlı kanun tarzında maddeler vardı. Ben de hiç maddeleri değiştirmedim. Çünkü bunlar kanun tarzında olunca değiştiremeyeceğimi düşündüm. Tırnak içine aldığımda intihale veri olarak yansıyacağımı düşünmedim. Alıntı yaptığının belli olacağını düşündüm. Aslında %3'tü maddeleri de ekleyince %53 oldu.” (VBKÖ4)

İlgili adaylar, VBKÖ2'den farklı olarak, kanun maddelerini APA6 kurallarına uygun olarak göstermemiş ve atıf yapmamışlardır. Bu da doğal olarak program tarafından intihal olarak tespit edilmiştir.

Öte yandan kullanılan intihal programının benzer kelimeleri belirleme üzerine çalışmasından dolayı, her benzer kelimeyi işaretlemesi, adayları yanlış yönlendirmiştir. Örneğin; VBKÖ3, programdaki

işaretlemeleri nasıl yorumladığını şöyle anlatmıştır: “Aslında program Necmettin Erbakan Üniversitesi’nin bile altını çiziyordu. Zaten bu duruma da canım sıkılıyordu. Ne yapsam altını çiziyor, zaten hepsi intihale giriyor diye düşünerek pek fazla bir şey yapmadım.”

Alıntıdan anlaşıldığı gibi öğretmen adayı, programın her benzer kelimeyi işaretlemesini yanlış yorumlamış ve intihal oranını düşürmeye çalışmaktan vazgeçmiştir.

Bunların dışında adaylar, tecrübe yetersizliği ve çalışmayı kısa sürede yapmak isteme gibi gerekçelerle değişen oranlarda intihal yapmışlardır.

4. Adaylar İntihalden Kaçınmak İçin Neler Yapmaktadır?

Dördüncü araştırma sorusunda adayların intihalden kaçınma yöntemleri incelenmiştir. Adaylar, intihalden kaçınmak için, süreç boyunca kendilerine salık verildiği gibi, mümkün olduğunca fazla kaynağa atıf yapmaya/kaynak göstermeye ve bilgileri kendi cümleleriyle sentezleyerek ifade etmeye gayret ettiklerine vurgu yapmışlardır. Bu bölüme ilişkin bulgular, Şekil 4’te sunulmuştur:



Şekil 4: Adayların İntihalden Kaçınma Yöntemleri

Şekil 4’teki adayların yöntemleri, onların akademik etik ve intihal konusundaki algılarıyla paralellik göstermektedir. Çünkü kopyala-yapıştır yapmama, APA kurallarına uyma ve kaynak sayısını çoğaltma gibi yöntemlere, akademik etik ve intihal konusunu açıklarken de vurgu yapmışlardır.

Adayların yazılarını nasıl yapılandırdıklarına ilişkin verdikleri örnekler incelendiğinde, VBKÖ2’nin söyledikleri oldukça dikkat çekicidir:

“Önce okudum, anladığım kadarıyla paragrafları yazdım, kendime göre yorumladım. Kitapta da aynı şekilde, çok farklı kaynak vardı tasarrufla ilgili, sosyal bilgiler ders kitaplarında da bunları baz aldım... Onları kendime göre anlamlı bir şey olması için paragraflandırdım, gruptadım.”

Bilgiyi nasıl sentezlediğini oldukça açık bir şekilde anlatan aday, aynı zamanda intihalden kaçınmanın en uygun yöntemlerinden birine değinmektedir. Diğer bir aday İHDKÖ2, yine intihale düşmemek için birebir aktarmamaya dikkat ettiğini, okuduklarını sentezleyerek kendi cümleleriyle aktardığını şu şekilde açıklamıştır: “İntihalden kaçınmak için... Tabii ki kaynaktan yararlanıyorum. Mesela kitaptan yararlanıyorum ama kaçınmak için en önemli yolum şu oluyor, hani birebir aktarmamak. Bir cümleyi kendi cümlemlerle çevirip sentez yapıp, kendi cümlemlerle aktarıyorum...”

Sentez yaparak bilgileri kullanmaya çalışan bir başka aday İHDEÖ1: “Dediğim gibi işte, kopyala yapıştır olmasın başkasının bilgisini... direk onun emeğini kullanarak kendimin araştırmamda yer almasın diye çabaladım. Okuduktan sonra anlamı değişmeden yorumumu da katarak bir cümle oluşturmaya çalıştım.” cevabıyla bir başkasının emeğini göz önünde bulundurarak, okuduğu kaynaklardan anlamı değiştirmeden yorumlayarak, yeni bir cümle oluşturmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Öte yandan Turnitin programını intihalden kaçınma yöntemi olarak kullanan VBKÖ4, programın kendisine nasıl yol gösterdiğini şöyle anlatmıştır:

“Boyalı yerlere baktım, yani bunları kendi cümlelerimle yazmayı denedim. Genel olarak bu maddeler halindeki kısımlara baktım. Çünkü maddeleri değiştiremeyeceğimi düşünüyordum ki hala öyle düşünüyorum. Maddelerin dışındaki boyalı yerleri değiştirdim, belirli kelimeler hariç çoğu yeri değiştirdim.”

Görüldüğü gibi aday, programın işaretlediği ve benzer sözcükler içeren bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek intihal oranını düşürmüştür. Bu anlamda programın adaylara oldukça yardımcı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bölümdeki bulgular, adayların intihalden kaçınmak için literatürde bahsedildiği gibi sentezleyerek yazma, kaynak gösterme ve intihal programlarını kullanma yöntemlerine başvurduklarını göstermektedir.

5. Adaylar, makalelerinde hangi kaynaklardan yararlanmışlardır?

Beşinci araştırma sorusunda adayların makalelerinde hangi kaynaklardan yararlandığı incelenmiştir. İnceleme neticesinde adayların daha çok internet kaynaklarına başvurdukları görülmüştür. Bu bölüme ilişkin bulgular, Şekil 5’de gösterilmiştir:



Şekil 5: Adayların Yararlandığı Kaynaklar

Daha çok internet aracılığıyla kaynaklara ulaşan adaylar, makalelerini oluşturmak için en çok kitapları tercih etmiştir. Ayrıca kitapların dışında yabancı eserler, internet siteleri, makaleler, resmi belgeler, dergi ve kutsal kaynaklar kullanılmıştır. Adaylardan bazıları, kullandıkları kaynaklar hakkında şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

İHDKÖ2: *“Makalelerden yararlandım. Kitaptan yararlandım. İnternette güvenilir sitelerden yararlandım.”*

İHDEÖ1: *“Makaleye Academia.com üzerinden ulaştım, direk Google üzerinden ulaştım o şekilde buldum.”*

VBKÖ4: *“Genelde internet kullandım. Kitap aradım ama bu konuya uygun kitap bulamadım. O yüzden internetten, Google Akademik’ten yararlandım.”*

Adayların ifadelerinden anlaşıldığı gibi, kütüphanelerde araştırma konularıyla ilgili yeterince kaynak bulamadıkları için sınırlı sayıda basılı kaynak kullanmışlardır. Bunların yanında yabancı kaynaklardan yararlanan adayların çevirisini yaptıkları eserleri belirttikleri, kimi adayların da basılı kitaplardan yazmanın zor olduğunu düşünerek elektronik kaynakları tercih ettikleri, kimilerinin de çeviri yapmakta zorlandıkları için yabancı kaynakları tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Adayların geneli değerlendirildiğinde, internet üzerinden kaynaklara kolaylıkla ulaşabiliyor olmaları, kendilerini memnun eden bir durum olarak kaydedilmiştir. Bu bölüme ilişkin bulgular, adayların kaynak tarama ve ulaşma konusunda bilinçli şekilde hareket ettiklerini göstermektedir.

6. Adayların Gelecekteki Araştırmalarında Dikkat Edecekleri Akademik Etik Unsurlar Nelerdir?

Son araştırma sorusunda adayların gelecekteki araştırmalarında dikkat edecekleri akademik etik unsurlar incelenmiştir. Bu bağlamda adayların ilerleyen araştırmalarında en çok kaynak göstermeye/kaynakçaya dikkat edecekleri tespit edilmiştir. Bu bölüme ilişkin bulgular, Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6: Gelecek Araştırmalarda Dikkat Edilecek Unsurlar

Şekil 6'daki etik unsurların adayların akademik etik ve intihalden kaçınma yöntemlerine ilişkin bölümlerde verdikleri cevaplarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda adaylar, akademik etik kurallarına uymaya devam etme, intihal oranını düşürme, kaynak sayısını çoğaltma, bilgi birikimini artırma ve birebir alıntı yapmama gibi konulara dikkat edeceklerine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan VBEÖ2, "Tabii ki daha iyi öğrenmeye çalışırım. Yani %30'u indirmeye çalışırım yani." diyerek kendisine %30'un altında bir intihal oranı hedefi koymuştur. İHDKÖ1 ise, hazırlamış olduğu makale ile tecrübe kazandığına ve bundan sonraki çalışmasını empati kurarak yapacağına dikkat çekerek şunları söylemiştir:

"Akademik konusunda dediğim gibi artık alıntı yaptığım her şeye çok dikkat ederdim çünkü bir de böyle bir şey yazıyorsun hani mesela hani diyelim ki internette bir kaynağa ulaştın. Bunu okuyorsun, hani hiç devam gerisini düşünmüyorsun. Ama sen böyle bir metni oluştururken ya ne kadar zormuş hani, insanlar ne kadar zorlanıyor diyorsun. O yüzden aldığım şeyleri başkasının emeğini daha çok göz önünde bulundurarak alırdım. Tamamen o aldığım metne, kaynağını göstererek yapardım..."

Alıntıda ifade ettiği gibi aday, akademik etik ve emeğe saygı hususlarında daha hassas olacağını ifade etmektedir. Bu bölüme ilişkin bulgular, adayların akademik etik konusunda önemli bir tecrübe kazandıklarına ve bu tecrübelerini ilerleyen çalışmalarında yansıtacaklarına işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada akademik etik ve intihal hakkında süreç boyunca bilgilendirilen ve çeşitli konularda makaleler hazırlayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik etik ve intihal hakkındaki algı ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma soruları kapsamında ulaşılan sonuçlar, sırayla aşağıda değerlendirilmiştir.

1. Adayların akademik etik hakkında algıları nelerdir?

Bilimsel araştırma deneyimi yaşayan adayların, akademik etiği, en fazla doğru bir şekilde kaynak gösterme ve bilimsel araştırma kurallarına uyma olarak algıladıkları görülmüştür. Bunların yanında bilgi hırsızlığından kaçınma, emeğe saygı/değer gösterme, akademik makaleler ve özgünlük olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kaynakları eksik göstermenin dürüst bir eylem olmadığına değinen adaylar, bir başkasının fikrini değiştirmeden almayı “bilgi hırsızlığı” olarak tanımlamışlardır. Bu sonuçlar, adayların akademik etik konusunu daha çok akademik dürüstlük değeriyle ilişkilendirdiklerini ve emeğe saygıya önem verdiklerini göstermektedir.

2. Adayların intihal kavramıyla ilgili algıları nelerdir?

İkinci araştırma sorusunda, adayların intihali en çok benzerlik oranı olarak algıladıkları görülmüştür. Bu şekilde düşünen adayların, programdan dolayı bu benzetmeyi yaptıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında intihalin; kaynak belirtmek, özgün olmak, emek hırsızlığı, benzerlik programı, birebir aktarmamak gibi özellikleri çağrıştırdığı tespit edilmiştir.

Birinci ve ikinci araştırma soruları birlikte değerlendirildiğinde, adayların akademik etik ve intihal konusunda algılarının benzerlik gösterdiğini, doğru kaynak kullanımı ve emeğe saygı gibi benzer niteliklerle açıkladıklarını söylemek mümkündür. Buna karşın süreç boyunca yapılan tüm uyarı ve bilgilendirmelere rağmen, Uzun vd., (2007) çalışmasında ifade ettiği gibi, hala intihalin önemini tam olarak kavrayamayan öğrencilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin araştırmaya gösterdikleri ilgi, verdikleri emek ve önemli görme durumları ile açıklanabilir. Son olarak çalışmaya katılan tüm adayların intihali akademik bir ihlal olarak görmeleri (Scanlon ve Neumann, 2002; Özden, Özdemir-Özden ve Biçer, 2015), çalışmanın olumlu sonuçları arasındadır.

3. Adayların intihal yapma gerekçeleri ve intihal oranları hakkında görüşleri nelerdir?

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında adayların sahip oldukları intihal oranlarının gerekçeleri incelenmiştir. Öncelikle Avaroğulları'nın (2013) çalışmasında olduğu gibi, bu çalışmada da adaylar derslerine giren öğretim üyesi tarafından intihal ile tanışmışlardır. Bu bağlamda adayların intihal yapma gerekçeleri değerlendirildiğinde, ilk bölümde resmi belgelerden yararlanma (kanun ve yönetmelik) ve kullanılan intihal programının yanlış yönlendirmeleri gibi kendilerinin dışındaki sorunlara değinmişlerdir. Adaylar, araştırma konularının içeriğine bağlı olarak birçok mevzuattan yararlanmışlardır. Ancak onlar, mevzuatları kullanırken, tırnak içine almadıkları ve italic olarak işaretlemedikleri için intihal oranları yüksek çıkmıştır. Ayrıca Vatandaşlık Bilgisi dersi kapsamında makale yazan ve Turnitin programını kullanan adayların bazıları, bütün kelimeleri tarayan programın her benzeyen kelimeyi intihal olarak algıladığını düşünmüştür. Bu durum, onların motivasyonunu bozmuş ve çalışmadaki intihal oranını düşürme konusunda onlarda öğrenilmiş çaresizlik hissi yaratmıştır. Bu konuda bir adayın “*Program, Necmettin Erbakan Üniversitesi’ni bile intihal olarak işaretliyordu.*” demesi, bu durumu iyi bir şekilde yansıtmaktadır. Adayların en çok intihal gerekçesi olarak gösterdikleri durumların geri planında bilgi ve tecrübe eksikliği yattığını söylemek mümkündür. Bunların yanında hem Batane (2010) ve Bretag & Mahmud (2009) tarafından yapılan çalışmalara katılan hem de bu çalışmada yer alan adaylar, intihal programı kullanmanın kendi hatalarını görme ve düzeltme konusunda büyük kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir.

Öte yandan adayların ifadelerinin ikinci bölümünde, kendilerinden kaynaklandığını düşündükleri APA6 kurallarını bilmeme, yazı stilini ve noktalama işaretlerini yanlış kullanma, değiştirmeden alma, tecrübe yetersizliği, çalışmayı kısa sürede yapmak isteme, kaynak belirtmeyi unutma ve tanımlara yer verme gibi gerekçeler yer almaktadır.

APA6 kurallarından haberdar olan öğrencilerin bu kuralları tam olarak bilmediklerini söylemeleri, bu konu için emek sarf etmek istemediklerine işaret etmektedir. Konularının aşırı kavram içerdiği için birebir tanımlara yer vermesi gerektiğini söyleyen öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini kullanmadıkları için yazmış oldukları kısımların intihal oranına dâhil olduklarını söylemek mümkündür. Bu gerekçelerle literatürdeki çeşitli çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, tembellik, araştırma becerisinin yeterli olmaması, ödevi geciktirme, vakit yetersizliği ve bilgiye ulaşım kolaylığı gibi sebeplerin paralel gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat farklı olarak, yüksek not alma isteği, akademik başarı kaygısı, ailelerin beklentisi, yaptırımın olmaması, her sene aynı ödevlerin verilmesi, akran yönlendirmesi, teknolojik avantajlar, dersi sevmesi ve önemsiz görme, ödev hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, zararsız olduğunu düşünme, intihali suç olarak görmeme, intihal hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmama (Özden, Özdemir-Özden ve Biçer, 2015; Batane, 2010; Ersoy, 2014; Uzun vd., 2007; Avaroğulları, 2013; Topçu ve Hidayet-Gürer, 2019; Voelker, Love & Pentina, 2012) gibi gerekçelerin öne sürüldüğü görülmüştür.

İntihal yapma gerekçelerinin çeşitli çalışmalarda farklılaşması, öğrencilerin ders, ödev ya da proje süreci boyunca intihal, akademik etik ve çalışma sürecinde rehberlik gibi çeşitli değişkenlerin etkisiyle açıklanabilir. Bu çalışmada öğrencilere, makalenin intihal oranının önemli olduğu ve intihalden nasıl kaçınabilecekleri açıklanmıştır. Ancak her öğrencinin araştırma konusu, bilinç ve ilgi seviyesi gibi unsurların farklılık göstermesi, çeşitli düzeylerde intihal oranlarının çıkmasına sebep olmuştur. Ancak adayların akademik etik ve intihal konusunda bilgilendirilmesi, Chao, Wilhelm & Neureuther'ın (2009) çalışmasında olduğu gibi, onların hem intihal oranlarını düşürmeleri hem de akademik etik konusunda farkındalık kazanmasını sağlamıştır.

4. Adaylar, intihalden kaçınmak için neler yapmıştır?

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında adayların intihalden kaçınma yöntemleri incelediğinde, onların daha çok atıf yaparak ve edindikleri bilgileri kendi cümleleriyle ifade ederek intihalden kaçındıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının görüşlerinden kopyala yapıştır yapmama, APA6 kurallarına uyma ve kaynak sayısını çoğaltma gibi yöntemler geliştirdikleri tespit edilmiştir. Vatandaşlık Bilgisi dersinde makale hazırlayan adayların intihalden kaçınmalarında en büyük katkıyı, Turnitin programı yapmıştır. Adaylar, makalelerini yaparken, kendilerine açılan programı kullanarak yaptıkları hataları tespit etmiş ve intihal oranlarını düşürmeye çalışmışlardır. Bu da programdan yararlanan adayların, özgün olmak için kendi cümlelerini kullanmaya gayret etmelerini sağlamıştır. Bu durum, literatürde intihal yazılımlarıyla ilgili bazı olumsuzluklardan bahsedilmesine rağmen, yazılımın intihal eylemine tamamen engel olamasa bile caydırıcı bir nitelik taşıdığını göstermektedir (Braumoeller & Gaines, 2001; Batane, 2010).

Son olarak hem intihal programını kullanan Vatandaşlık Bilgisi hem de programı kullanmayan İnsan Hakları ve Demokrasi dersini alan adaylar, intihal eylemini gerçekleştirmişlerdir. Her iki grup, intihal oranları açısından karşılaştırıldığında, İnsan Hakları ve Demokrasi dersinde makale hazırlayanların intihal oranlarının aritmetik ortalaması %29.5, Vatandaşlık Bilgisi dersinde %38.6 olarak kaydedilmiştir. Yani intihal programını kullanmayan grupta yer alan adayların intihal oranları daha düşüktür. Ancak intihal oranı düşük olan gruptaki adaylar, daha öncesinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında tam metin makale hazırlamıştır. Vatandaşlık Bilgisi grubunda yer alanlar ise ilk defa bilimsel araştırma yapmışlardır. İki grup arasındaki bu farkı kapatmak için bir gruba intihal programı kullanma imkânı verilirken, tecrübeli olan gruba intihal programı açılmamıştır. Bu durum,

bilimsel araştırmada intihalden kaçınma konusunda bilimsel araştırma tecrübesinin önemini ortaya koyması açısından değerli bir sonuçtur.

5. Adaylar, makalelerinde hangi kaynaklardan yararlanmışlardır?

Beşinci araştırma sorusu kapsamında adayların makalelerini hazırlarken yararlandığı kaynaklar incelenmiştir. İnceleme sonucunda adayların en çok internet kaynaklarından faydalandıkları görülmüştür. Ayrıca en çok kullanılan kitapların (elektronik ve basılı) yanı sıra yabancı eserler, internet siteleri, makaleler, resmi belgeler, dergi ve kutsal kaynak gibi çeşitli kaynaklara başvurulduğu tespit edilmiştir. Adayların daha çok internet kaynaklarına başvurmalarında hem pratik ve kolay olması hem de araştırma konularıyla ilgili kütüphanelerde yeterli kaynak bulamamaları etkili olmuştur. Ancak adaylar, makalelerini yazarken, gelişigüzel internet siteleri kullanmak yerine resmi kurum adresleri, Google Akademik ve Academia gibi adreslerden yararlanmışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmacıların yaptığı uyarılar etkili olmuştur.

Kullanılan kaynaklar konusunda bazı hususlara dikkat çekmekte fayda vardır. Kullanılan intihal programlarının çoğu, basılı ve yabancı dilden yapılan alıntılar, daha önce herhangi bir araştırmacı, kaynaklardan ilgili cümleleri kullanmamışsa, tespit edememektedir.

Mevcut intihal programları, elektronik kaynaklar, elektronik dergilerdeki makaleler ve internette bulunan diğer materyallerde yer alan yazılarındaki metin eşleştirilmesine odaklanmaktadır. Bunun dışında basılı kitaplar, dergiler ve konferans metinleri gibi elektronik olmayan kaynakların dışlanması, yazılımın intihalleri tam olarak saptama kapasitesini sınırlamaktadır (Bretag & Mahmud, 2009).

Öte yandan öğrencilerin intihal yapmasını önlemek için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Örneğin; Avaroğulları (2012) tarafından yapılan çalışmaya ğretim elemanları, şu nerileri sunmuşlardır: Belirli kaynakların kullanılmasına izin verme, kaynakça hazırlanmasını isteme ve puanlama, intihalin düşük nota sebep olacağını açıklama, süreç içerisinde devi yorumlayarak ilerleme ve ödevlerin el yazılarını isteme. Ayrıca süreç boyunca intihal hakkında bilgilendirilerek onlara farkındalık kazandırılması önemlidir (Rets & Ilya, 2018).

Bu çalışmada araştırmacılar, adaylara mümkün olduğunca farklı türden kaynaklara ulaşmaları, APA6 standartlarıyla kaynakça hazırlamaları, (en fazla %25) intihalsiz makaleler hazırlamaları ve kaynakları nasıl kullanabilecekleri konularında bilgilendirme yapmışlardır. Bunların dışında intihal raporları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi Chao, Wilhelm & Neureuther (2009) alışmasında öğrencilerin konu hakkında bilgilendirilmesiyle yapılan intihalin azaldığı tespit edilmiştir. Bazı adayların, programı kullanarak kendi çalışmalarını kontrol ettikleri ve yüksek çıkan oranları düşürmek için gayret ettikleri kaydedilen bir sonuçtur.

Diğer yandan günümüzdeki teknolojik gelişmelere paralel olarak bilginin artması ve bilgiye ulaşımın kolaylaşması, intihal eylemini artırdığı gibi, yine teknoloji sayesinde geliştirilen çeşitli araçlar yoluyla yapılan intihaller kolaylıkla tespit edilebilmektedir (Ulu, 2012; zen-Uçak ve Birinci, 2008. Ancak intihal yazılımından kaynaklanacak hataların önlenmesi için ğretim üyelerinin daha fazla dikkatli ve aktif olması, yapılan çalışmaları kendilerinin de kontrol etmesi (Bretag & Mahmud, 2009), intihalin önlenmesinde etkili olabilir. Bu gerekçeyle bu çalışmada adayların makaleleri, intihal programının yanı sıra araştırmacılar tarafından da kontrol edilmiştir.

6. Adayların gelecekteki araştırmalarında dikkat edecekleri akademik etik unsurlar nelerdir?

Son araştırma sorusunda adayların gelecekteki araştırmalarında dikkat edecekleri akademik etik unsurlar incelenmiştir. Adaylar, akademik etik ve intihal konusundaki algılarına paralel olarak en fazla kaynak göstermeye ve akademik etik kurallarına uymaya dikkat edeceklerini ön plana çıkarmışlardır. Bazı adayların kaynak belirtmeyi unuttukları ya da ihmal ettikleri düşünüldüğünde, gelecekte kaynak

kullanımına önem vereceklerini taahhüt etmeleri, makale yazma deneyiminin kazandırdığı en önemli farkındalıklardan birini göstermektedir. Bunun yanı sıra akademik etik konusunda kendine güvenen, özgün olmaya ve intihal oranını düşük seviyede tutmaya gayret eden adayların bazıları, izledikleri yolu tekrar takip edeceklerini belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarından yola çıkarak öğretim üyelerine şu önerilerde bulunmaktadır:

- Çeşitli derslerde öğretmen adaylarına bilimsel araştırma deneyimi kazanacakları çalışma/ödev/proje görevleri verilmelidir.
- İnterneti kaynak olarak kullanan öğrenciler, intihali tespit eden programlardan haberdar edilmelidir. Ayrıca intihal programları, öğretmen adaylarının kullanması için kolay ulaşılabilir hale getirilmelidir.
- Bilimsel araştırma yöntemleri derslerinde akademik etik ve intihale daha fazla önem verilerek adaylar bilinçlendirilmelidir.
- Öğretmen adaylarının intihal yapmasını önlemek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılabilir.

Çalışma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilere şu önerilerde bulunmaktadır:

- İntihal ve akademik etik kurallarının önemi kavranmalı ve bu konuda hassas davranılmalıdır.
- İntihalden kaçınmak için kullanılabilecek çeşitli yöntemlerin yanı sıra çalışmalar, teslim edilmeden önce taslak olarak programla kontrol edilip, değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Avaroğulları, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının intihal problemine yönelik tutum ve davranışları*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avaroğulları, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını intihale yönelten sebepler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Avaroğulları, M. ve Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ve intihal: Önbilgileri, intihalin yaygınlığı ve başvuru yöntemleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 94-107.
- Batane, T. (2010). Turning to turnitin to fight plagiarism among university students. *Educational Technology & Society*, 13(2), 1-12.
- Beute, N., Van Aswegen, E. S. & Winberg, C. (2008). Avoiding plagiarism in contexts of development and change. *IEEE Transactions on Education*, 51(2), 201-205.
- Braumoeller, B. F. & Gaines, B. J. (2001). Actions do speak louder than words: Detering plagiarism with the use of plagiarism-detection software. *College Political Science & Politics*, 34(4), 835-839.
- Bretag, T. & Mahmud, S. (2009). A model for determining student plagiarism: Electronic detection and academic judgement. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 6(1), 47-60. DOI: 10.1017/S1049096501000786 <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/6>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chao, C. Wilhelm, W. J. & Neureuther, B. D. (2009). A study of electronic detection and pedagogical approaches for reducing plagiarism. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 51, 31-42.

- Cleary, M. N. (2017). Top 10 reasons students plagiarize & what teachers can do about it (with apologies to David Letterman). *Phi Delta Kappan* 99(4), 66-71.
- Çakmak, N. (2015). Lisans öğrencilerinin intihal ile ilgili kavram yanılgıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 212-240.
- Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığının farkında değildim: Bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 47-60.
- Greenberger, S., Holbeck, R., Steele, J. & Dyer, T. (2016). Plagiarism due to misunderstanding: Online instructor perceptions. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(6), 72-84.
- Gücükoğlu, B. ve Ayvaz-Reis, Z. (2014). Türkiye’de ve dünyada intihalin yaptırımları. Akademik Bilişim’14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Mersin Üniversitesi, Mersin. https://ab.org.tr/ab14/kitap/gucukoglu_reis_ab14.pdf
- İnci, O. (2015). Bilimsel yayın etiği. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 282-295.
- McLafferty, C. L. & Foust, K. M. (2004). Electronic plagiarism as a college instructor’s nightmare-prevention and detection, *Journal of Education for Business*, 79(3), 186-190, DOI:10.3200/JOEB.79.3.186-190.
- Özden, M., Özdemir-Özden, D. ve Biçer, B. (2015). Akademik usulsüzlük: Öğretmen adaylarının görüşleri ve deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 505-525.
- Özenç-Uçak, N. (2012). Öğrencilerin intihal algısı. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur’a Armağan içinde (s. 173-182). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Özenç-Uçak, N. ve Birinci, H. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Power, L. G. (2009). University students’ perceptions of plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643-662.
- Rets, I. & Ilya, A. (2018). Eliciting ELT students’ understanding of plagiarism in academic writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 193-211.
- Reynolds, G. (2015). *Ethics in information technology*. Boston, MA: CENGAGE Learning.
- Scanlon, P. M. & Neumann, D. R. (2002). Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43(4), 374-385.
- Topçu, K. ve Hidayet-Gürer, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin intihal algısı. *Muhasebe Enstitüsü Dergisi*, 61, 83-91.
- Toplu, M. (2012). Bilim etiği: İnternetin bilim etiği üzerine etkileri. *Türk Kütüphaneciliği* 26(4), 654-698.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye’de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- Turnitin. (2019). 25 Kasım 2019 tarihinde <https://www.turnitin.com/static/plagiarism-spectrum/> adresinden erişildi.
- TÜBİTAK. (2018). Araştırma ve yayın etiği kurulu yönetmeliği. 25 Kasım 2019 https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/247_sayili_bk_islenmis_hali.pdf adresinden erişildi.
- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA]. (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Uluç, Ö. (2012). Bilimsel Araştırmalarda Etik. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(12), 129-142.

- Uzun E., Karakuş T., Kurşun E. ve Karaaslan H. (2007). Öğrenci gözüyle “aşırma” (intihal): Neden ve çözüm önerileri. *Akademik Bilişim '07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak-2 Şubat.
- Ünal, Y. ve Özenç-Uçak, N. (2017). Farklı eğitim ve kültürlerdeki üniversite öğrencilerinin intihale ilişkin görüş ve davranışları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34(1), 179-194.
- Voelker, T. A., Love, L. G. & Pentina, I. (2012). Plagiarism: What don't they know? *Journal of Education for Business*, 87(1), 36-41.
- Walker, J. (1998). Student plagiarism in universities: What are we doing about it? *Higher Education Research & Development*, 17(1), 89-106.
- Williamson, K. & McGregor, J. (2011). Generating knowledge and avoiding plagiarism: Smart information use by high school students. *School Library Research*, 14, 1-22.
- Yaşar, E. (2018). Akademik intihal, nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 34-44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK]. (2014). *Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. 25 Kasım 2019 tarihinde Gazi.edu.tr/posts/download?id=113883 adresinden erişildi.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Konularının Öğretilmesine Yönelik Görüşleri

Dr. Gülten Yıldırım
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye
gulten_yildirim@hotmail.com

Doç. Dr. Nadire Emel Akhan
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye
nesoas@gmail.com

Dr. Hayati Adalar
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi, Manisa, Türkiye
adalarhayati@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularının öğretilmesine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Antalya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 13 erkek 11 kadın olmak üzere toplamda 24 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Okullar ve öğretmenler kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak, istedikleri gün ve saatte, onların görev yaptıkları okulun uygun bir mekânında gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrencilerin küçük yaştan itibaren ekonomi bilmelerinin önemli olduğunu ve öğrencilerin ekonomi eğitimi almaları gerektiğini düşündüklerini söylemek mümkündür. Ayrıca ekonomi konularının öğretiminde sosyal bilgiler dersine ve kendilerine düşen sorumlulukların farkında oldukları fakat ekonomi konularında kendilerini yeterli görmedikleri, ekonomi konularının öğretiminde çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bazı beklentilerinin olduğu da söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda öncelikle hizmet içindeki öğretmenlerin ekonomi konularının öğretiminde yaşadığı sorunları çözmek ve beklentilerini gidermek adına etkinlik örnekleri içeren yardımcı kitaplar hazırlanması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle uygulamalı etkinliklerle buluşturulması önerileri getirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Ekonomi eğitimi, Ekonomi okuryazarlığı, Finansal okuryazarlık, Sosyal bilgiler öğretmeni

Social Studies Teachers' Views on Teaching Economics Subjects

Dr. Gülten Yıldırım
Pamukkale University Faculty of Education, Denizli, Turkey
gulten_yildirim@hotmail.com

Assoc. Dr. Nadire Emel Akhan
Akdeniz University Faculty of Education, Antalya, Turkey
nesoas@gmail.com

Dr. Hayati Adalar
Manisa Celal Bayar University Demirci Faculty of Education, Manisa, Turkey
adalarhayati@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the views of social studies teachers about teaching economics subjects. This study, designed with the qualitative research method, is a descriptive research. Accordingly, the study group of the study consisted of 24 social studies teachers, 13 males and 11 females working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Antalya in the 2018-2019 academic year. Schools and teachers were determined based on easy accessibility and volunteering. The data of this study was prepared as semi-structured and collected in total by eight interview questions and face-to-face interviews with teachers. The interviews were made by appointment of the teachers at the appropriate place of the school where they worked, on the day and time they wanted. The collected data were analyzed by content analysis technique. When the results of the research are evaluated in general, it is possible to say that the teachers in the study group think that it is important for students to know economics from a young age and that they think that students should take economic education. In addition, it can be said that they are aware of the responsibilities of social studies course and their responsibilities in the teaching of economics subjects but they have various problems in the teaching of economics subjects. In this context, it can be suggested that teachers should be brought together with in-service trainings and practical activities for teaching economic subjects.

Keywords: Economics teaching, Economics literacy, Financial literacy, Social studies teacher

Giriş

Bir sosyal bilim disiplini olarak ekonomi, insanların sınırsız istek ve ihtiyaçlarının mevcut kaynaklarla nasıl karşılanabileceğini inceleyen bir bilim dalıdır (Özer, 2013). Ekonomi insanın tüm hayatını çevreleyen bir sistemdir. Bireyin bu sistem içerisinde etkin şekilde var olabilmesi için bu sistemi anlaması ve kararlarını etkili şekilde verebilmesi, bunun için de ekonomi ile ilgili yeterliklerini geliştirebileceği temel düzeyde bir eğitim alması gerekir (Miller, 1988). Genel olarak ekonomi eğitimi, öğrencilerin düşünme becerilerini ve temel ekonomi bilgilerini geliştirmeyi ve böylece sorumlu, etkili ve katılımcı vatandaşlar olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (Miller, 1988; Schug, 1985). Bu açıdan bakıldığında ekonomi, demokratik yurttaşlık eğitiminin temel bilgi boyutlarından birisini oluşturmaktadır (Doğanay, 2012).

Çocuklara ekonomi hakkında bir eğitim verilmesi gerektiği konusundaki inançlar gün geçtikçe güç kazanmakta, bu konudaki uluslararası ve ulusal çabalar önemli bir ivme kazanmaktadır. Dünyanın küreselleşmesi ve yaşam koşullarının hızla değişmesi, ekonomi yetkinliğinin daha çok ön plana çıkmasını ve bu eğitimin geliştirilmesi konusunda her düzeyde çabanın artmasını sağlamaktadır. Bu dönüşüm uluslararası düzeyde faaliyet yürüten örgütlerin de konuyu ele almalarını ve bir dizi politika süreçlerini işletmelerini sağlamıştır. OECD (2005)'nin 2003 yılında başlattığı Finansal Eğitim Projesi bu konudaki en kapsamlı çabalardan birisi olarak görülebilir. OECD'nin anılan projeyi başlatmasının ardından finansal okuryazarlığı PISA'da ölçülecek temel yetkinlikler arasında ele alması ve 2012 yılından itibaren de ölçmeye başlaması bu köklü dönüşümün yansımaları olarak değerlendirilebilir (Adalar, 2019; OECD, 2014). Bu gelişmeye paralel olarak çocuklara ve gençlere ekonomi eğitimi konusunda gittikçe artan bir sivil toplum girişiminden de söz etmek mümkündür (CFYI, 2012, tarihsiz; Păduraru, 2013). Türkiye'de ekonomi konularının belirgin bir şekilde ele alınmasının 2004 yılında başlatılan program değişiklikleriyle birlikte gerçekleştiği söylenebilir (Akhan, 2010). Ertürk (2006)'ün 1997 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitapları üzerinde yürüttüğü karşılaştırmalı inceleme sonuçlarına göre, mevcut öğretim programının temellerini de oluşturan 2004 yılındaki program değişiklikleriyle birlikte, yeni programlarda ekonomi konuları daha öncelikli bir hale gelmiş, bireyin ekonomik yönüne önemli bir vurgu yapılmıştır. Eğitim sistemimizde bu konudaki en güncel gelişme ise finansal erişim ve eğitimin uluslararası düzeyde bir politika konusu olmasının sonucu olarak

finansal okuryazarlık becerisinin 2017 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programına (MEB, 2017) girmesidir. Bunun yanı sıra özellikle son on yıldır sivil toplum örgütleri tarafından çocuklara ekonomi ve finansal konularda birçok eğitimin gerçekleştirilmeye başlaması da (Adalar, 2019; Yıldırım, 2017) bu dönüşümün bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Genel düzeyde konuya ilişkin artan bu duyarlılık ve gereklilik, ekonominin öğretimi konusunda okul sisteminin ele alınmasını gerekli kılmaktadır. İlk ve ortaokul kademesinde ekonominin öğretimindeki temel sorumluluk sosyal bilgiler derslerine aittir (Akhan, 2010). Sosyal bilgiler öğretim programlarında başta üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanındakiler olmak üzere diğer öğrenme alanlarındaki bazı kazanımların da ekonomi ile ilişkili olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2016; 2018). Fakat bir programın tam anlamıyla uygulamaya konulabilmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin ekonomi öğretimi konusundaki bilgi, beceri, yaklaşım ve uygulamaları, bu eğitimin amaçlarına ulaşmasını belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. İlgili literatür, öğretmenlerin ekonomi ve öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için daha fazla zaman ayırdıklarında (Walstad & Watts, 1985) ve öğretimlerinde yöntem zenginliği sağlayıp etkin öğrenme ortamı oluşturduklarında ekonomi eğitiminin başarıya ulaştığı yönünde bilimsel kanıtlar sunmaktadır (Akhan, 2010; Hayta & Akhan, 2014; Malbeği, 2011; Pınarcı, 2007; Ünay, 2012). Bu durum ekonomi içeriğinin öğretiminde temel sorumluluğu üstlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusundaki düşünce, uygulama ve beklentilerinin belirlenmesini ve öğretmenlerin ekonomi eğitimindeki rolünü geliştirmek konusunda neler yapılabileceği üzerine odaklanılmasını gerekli kılmaktadır. Literatür bu açıdan incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusundaki yaklaşım ve uygulamalarını inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularıyla ilgili öz-yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu, eğitim fakültesinden mezun olan, konuları alan gezileri ile öğreten ve gazete-dergi okuma alışkanlığı olan öğretmenlerin ekonomi öğretimi konusundaki öz-yeterlik inançlarının diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akhan, 2015). Dinç ve Acun (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilirlik ile ilgili konuları öğretirken güncel olaylardan yararlandıkları, bu olaylardan yararlanmanın ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretimi için de kullanışlı olduğunu, çünkü öğrenilenlerin hatırlanma ve kalıcılık düzeyini arttırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonominin öğretilmesi konusundaki görüşlerini, uygulamalarını ve beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Oysa bir alandaki eğitimin geliştirilebilmesi için öncelikle durumun ne olduğunun, ihtiyacın ve beklentilerin tespit edilmesi gerekir. Bu açıdan “Ekonomi eğitiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretmenlerin ekonomi eğitimindeki rolünü geliştirmek konusunda neler yapılabilir?” sorusunun yanıtlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konudaki görüş, talep ve beklentilerini belirlemek gerekmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularının öğretilmesine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin,

1. Ekonomi bilmenin önemine ilişkin görüşleri nedir?
2. Ekonomi öğretimi konusundaki sorumluluklarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Ders kitaplarında ekonomi konularının ele alınışına ilişkin görüşleri nedir?
4. Ekonomi konularını öğretme konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Ekonomi konularını öğretirken gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusundaki ihtiyaç ve beklentileri

nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, bir konu, olay ya da durumun kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu koşulları değiştirme, etkileme çabası göstermeyen çalışmalardır (Karasar, 2004). Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimine yönelik görüşlerini var olduğu koşullar çerçevesinde; ekonomi öğretimi konusundaki bakış açıları, uygulamaları, bu süreçle ilgili beklentileri, doğrudan onların yaşantıları ve anlamlandırmaları anlaşılabilir şekilde ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için nitel betimsel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 13 erkek 11 kadın olmak üzere toplam 24 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Okullar ve öğretmenler kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet ve kıdem açısından benzer bir oranda olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının lisans, beşinin ise lisansüstü bir programdan mezun olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların oldukça önemli bir kısmı eğitim fakültesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunudur. Katılımcıların önemli bir kısmı lisans düzeyinde ekonomi ile ilgili bir ders almıştır. Lisans eğitimleri sırasında ekonomi ile ilgili bir ders alanların ise en çok İktisada Giriş dersini aldıkları anlaşılmaktadır. Bu dersi alanların da sosyal bilgiler programından mezun olan öğretmenler olduğu, zira bu dersin lisans programında yer alan zorunlu derslerden birisi olduğu belirtilmelidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellikler	Kategoriler	N
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	13
Kıdem	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	7
	21 ve üstü yıl	6
Öğrenim durumu	Lisans	19
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	21
	Edebiyat Fakültesi	3
Mezun olunan program	Sosyal Bilgiler	17
	Tarih - Coğrafya Öğretmenliği	4
	Tarih - Coğrafya	3
Ekonomi ile ilgili bir ders alma durumu	Alan	20
	Almayan	2
	Hatırlamayan	2
Ekonomi ile ilişkili alınan ders	İktisada Giriş	17
	Ekonomik Coğrafya	2
	Ekonomi	1

Veri Toplama Tekniği ve Araçları

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu sekiz adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular için iki alan uzmanının görüşleri alınmış, gelen dönütler ışığında son şekli verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler öncesinde öğretmenler ile iletişime geçilmiş ve araştırmaya davet edilmişlerdir. Görüşmeler, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınarak onların istedikleri gün ve saatte, görev yaptıkları okulun uygun bir alanında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınamamış, görüşmede bulunan ikinci araştırmacı tarafından notlar tutularak görüşme kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. Daha sonra tutulan notlar yazıya geçirilip düzenlenip öğretmenlere okutularak görüşleri alınmış ve çalışma verisi olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Veriler bir kod, kategori ve tema sistemiyle açıklanmaya çalışılarak gerekli kavramsallaştırmayı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 227).

Araştırmanın verileri, iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve kodlamalar arasındaki güvenilirliğin hesaplaması için Miles & Huberman'ın (1994), önerdiği “R (Güvenirlik) = $100 \times [Na (Görüş Birliği 72) / Na (Görüş Birliği 72) + Nd (Görüş Ayrılığı 8)]$ ” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenilirliği yüzde 90 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenler “ÖK1: 1. Kadın Öğretmen, ÖE2: 2. Erkek Öğretmen...” olacak şekilde kodlanmış ve katılımcılarından ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma sorularıyla uygun olarak yedi tema altında sunulmuştur.

Ekonomi Bilmenin Önemi

Araştırmanın birinci sorusu “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi bilmenin önemine ilişkin görüşleri nedir?” olarak dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “İlköğretim dönemi öğrencileri için ekonomiyi bilmek neden önemlidir?” sorusu yöneltildiğinde Tablo 2’de verilen kodlamalar çerçevesinde yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 2. Ekonomi Bilmenin Önemi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Para yönetimi	Kendi parasını yönetme	21
	Paranın ne olduğunu bilme	18
	Bilinçli tüketici olma	17
	Parayı doğru harcama	12
	Alım gücünü anlama	6
	Bütçe yapabilme	5
	Doğru yatırımcı olma	4
	Kapitalist toplumda ayakta kalabilme	1
	Doğru meslek seçimi	20
Üretim yapma	İyi üretici olma	17

Tutumluluk	Tasarruf bilinci	15
	Kaynakları verimli kullanma	2
Politik yetkinlik	İyi vatandaş olma	8
	İyi seçmen olma	8
	Vatandaşlık gerekliliği	4
Sistem	Her şey ekonomi ile ilgili	11

Öğretmenlerin bu konudaki yanıtları para yönetimi, üretim yapma, tutumluluk, politik yetkinlik ve sistem kategorileri altında toplanmıştır. Tablo 2’deki kodlar incelendiğinde, verilen yanıtların çoğunlukla para, üretim ve tutumluluk kategorileri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategoride en sık tekrar edilen kodların ise “kendi parasını yönetme, doğru meslek seçimi, paranın ne olduğunu bilme, bilinçli tüketici olma ve iyi üretici olma” olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şunlardır:

“Çünkü küçük yaşlardan itibaren parayı yönetme, harçlığını idareli kullanma, paranın değerini anlama, bütçe yapabilmeyi öğrenmesi gerekir. Ayrıca iyi bir ekonomi bilgisi her vatandaş için gereklidir.” (ÖK3)

“Ekonomi kapitalist toplumun temelidir. Her bireyin bu düzende ayakta kalabilmesi için az ya da çok ekonomi bilgisine sahip olması gerekir.” ÖK8

“Evet, küçük yaşlardan beri ekonomi eğitimi alınmalı. Ekonomi bilmek insanlara kaynakları verimli kullanmayı gösterir. Ayrıca meslek seçiminden tutun, seçmen olarak, bilinçli bir tüketici olarak hayatın her alanında ekonomiyi öğrenmek şart” (ÖE21)

Çalışma grubundaki öğretmenlere ayrıca, küçük yaşlardan itibaren ekonomi okuryazarlığı eğitimi almalılar mı?, diye sorulduğunda iki öğretmen dışında diğer öğretmenler “evet almalılar” cevabı vermişlerdir. Hayır, cevabı veren öğretmenlerin cevapları ise şunlardır:

“Bence almamalılar. Çünkü öğrenciler ekonomiyi ders olarak görürse başarılı olamazlar. Oysaki ekonomi hayatın bir gerçeği. Ona zaten doğduklarından itibaren maruz kalıyorlar. Hayat tecrübesi ile belli bir okul çağına gelene kadar görmemeleri daha doğru. Ama ekonomi alanında uzmanlaşacaksa ya da ilişkide olduğu disiplinlerle ilgili bir meslek seçecekse o dönemde zaten ders olarak görür.” (ÖK4)

“Gerek yok bu kadar küçük yaşta göstermeye. Zaten sosyal bilgiler bilgi yığını. Basitleştirmek gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca çocuklar küçük yaştan itibaren parayı öğreniyor. Ekonomi ile ilgili pek çok kavramı doğal hayat akışı içinde öğreniyorlar. O nedenle ders olarak görmelerine bu yaşta ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.” (ÖE24)

Çocukların küçük yaşlarda ekonomi eğitimi almamaları gerektiğine yönelik görüşlerin ekonominin bir sistem olduğu ve bu bilgilerin hayatın içerisinde öğrenilmesi, keşfedilmesi gerektiği yönünde bir anlayışı yansıttığı görülmektedir.

Ekonomi Öğretiminde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorumlulukları

Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan ikinci soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusundaki sorumluluklarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusudur. Öğretmenlere, ilköğretim dönemi öğrencileri için ekonomi eğitimi konusunda kendilerine düşen sorumlulukların ne olduğu konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bu soruya öncelikle genel bir değerlendirme yaparak yanıt veren öğretmenlerden 19’u, ekonomi eğitimi veren tek ders sosyal bilgiler dersi olduğu için kendilerine büyük sorumluluklar düştüğünü söylemiş ve bu sorumluluklara çeşitli örnekler vermişlerdir. Diğer 5 öğretmen ise ekonomi eğitimi adına ekstra farklı bir sorumlulukları olmadığını, sosyal bilgiler dersindeki her öğrenme alanı gibi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanını da gereken ilgiyi göstererek işlediklerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler ayrıca ders süresinin az ve konuların yoğun olmasından dolayı ekonomi ya da farklı bir disipline özel bir zaman ayıracak durumda olmadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin ekonomi eğitimi için sorumlulukları konusundaki görüşlerini yansıtan kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ekonomi Öğretiminde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sorumluluklarına İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Somut örnekler vermek	16
İyi düzeyde ekonomi bilgisine sahip olmak	9
Gerçek durumlarla karşılaştırmak	8
Kitabın dışına çıkmak	7
-miş gibi yaptırmak	7
Gazete yorumlamak	5
Bol örnek sunmak	5
Yorum yapma imkanı sunmak	4
Ekonomik faaliyetlere götürmek	3
Proje yapmak	1

Öğretmenlerin ekonomi öğretimi konusunda sınıftaki sorumlulukları konusundaki kodlar, bu konudaki temel sorumluluğun örnekler vererek konuyu somutlaştırmak olarak anlaşıldığını göstermektedir. Bunun dışında en sık tekrar edilen ikinci kod ise disiplin hakkında iyi bir bilgiye sahip olmak gerekliliğidir. Gerçek durumlarla karşılaştırmak, kitabın dışına çıkmak, -miş gibi yaptırmak sık tekrar edilen diğer kodları oluşturmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Özellikle ilkökul ve ortaokul seviyesinde “ekonomi” konusunda verilen kazanımlar en başta sosyal bilgiler dersinde verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi bu nedenle ekonomi eğitiminde öğrenciler için aslında tek seçenektir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerine ayrı bir sorumluluk düşmektedir. Bunun farkında olmak öncelikle bizlerin görevi. Bunu yerine getirebilmek için de zor ve sevimsiz gibi görülen ekonominin ne işimize yaradığını temelden öğretmek oldukça önemli. Bunu da sanırım en iyi öğrenciyi gerçek durumlarla karşılaştırarak yapabiliriz...” (ÖE17)

“Hâlihazırdaki müfredata göre ekonomi ile ilgili konular sadece sosyal bilgiler dersinde var diye biliyorum. Bu yüzden sorumluluğumuz çok fazladır. Ders kitaplarında ekonomi ile ilgili konulara yeteri kadar yer veriliyor fakat bunları öğretmen öğrencinin gözünde somutlaştırmalıdır. Üstelik ekonomi sadece kitaptaki konulardan değil günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda da var. Öğrenci mevcut konularımız haricinde sorular da sorabiliyor. Örneğin “parayı devlet basıyorsa o zaman neden daha çok basmıyor, parasızlık çekiyoruz?” tarzındaki bir soruyu öğretmenin cevaplayabilmesi için hem ekonomi bilgisinin olması hem de öğrenciye somutlaştırarak anlatması gerekmektedir.” (ÖE21)

“Ekonomi eğitimi adına açıkçası farklı bir sorumluluk düştüğünü düşünmüyorum. Ekonomiyi de her ünite gibi elimden geldiğince onların seviyelerine göre anlatmaya çalışıyorum. Ekstra bir etkinlik vs. yaptığımızı söyleyemem. Her konuda çok donanımlı ve bol etkinlikle ders anlatmamız elbette daha iyi olur fakat sınıf ortamları malum kalabalık ve süre- müfredat ağırlığı dengesizliği de malum...” (ÖE23)

Sosyal Bilgiler Programında ve Ders Kitaplarında Ekonomi Konularının Yeri

Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan üçüncü soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitaplarında ekonomi konularının ele alınışına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında ekonomi konularının yerini değerlendirmeleri istenildiğinde, öğretmenlerden 8’i programda ve kitapta ekonomi konularının verilmesini yeterli bulduklarını ve beğendiklerini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenler yoğun bir içeriğe sahip olan sosyal bilgiler dersinin ekonomiye de gereken yeri ve önemi verdiğini, programı ekonomi eğitimi açısından yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Çalışma grubundaki 16 öğretmen ise programı ve ders kitabını çeşitli sebeplerden dolayı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda ulaşılan kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Programında ve Ders Kitaplarında Ekonomi Konularının Yeri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Somitlaştırma zayıf olması	14
Örneklerin az olması	9
Günlük hayatta karşılığı zayıf olması	7
Coğrafya konularının gölgesinde kalması	6
İlgi çekici olmaması	5
Hedeflenenin ekonomi eğitimi olmaması	3
Temel ekonomi olmaması	3
Konular arası kopukluk olması	2
Gereksiz konuların olması	2

Tablo 4’e göre öğretmenlerin öğretim programında ve ders kitabında eksik olduğunu düşündükleri temel sorun somutlaştırmanın az olmasıdır. 14 öğretmen bu yönde görüş belirtmiştir. Bunun dışında 9 öğretmen örnekleri az bulmakta, 7 öğretmen konuların günlük hayattaki karşılığının zayıf olduğunu düşünmekte, 6 öğretmen ise ekonomi konularının coğrafya konularının gölgesinde kaldığını dile getirmektedir. 5 öğretmen ise konuların ele alınışını ilgi çekici bulmamaktadır. Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer sorunlar içeriğin temel ekonomiyi yansıtmaması, konular arasında kopukluklar olması ve gereksiz konuların yer almasıdır. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şunlardır:

“Programda ve ders kitabında yeterli düzeyde ekonomi verildiğini düşünüyorum. Ortaokul seviyesinde daha fazlasını zaten kaldıramazlar. Sosyal bilgiler birçok alandan oluşuyor. Ekonomi bunlardan sadece biri. O yüzden düzeyi ve içeriği makul. Tek üniteye ekonomi var diyemeyiz zaten. Diğer ünitelerde de konular geldikçe ekonomi ile bilgileri öğrenciler alıyor.” (ÖK10)

“Programda ekonomi ile ilgili hedefler günlük hayatta karşılığı olan konulardan seçilebilir. Öğrenci ekonomiyi hala ekonomik coğrafya formatında görüyor. Ben müstakil bir ekonomi öğretimi yapıldığını düşünmüyorum. Çocuk harçlığını kullanmayı bilmiyor ki kaynakları doğru kullanmayı öğretilim. Ben ekonomi öğretiminin sadece bir üniteye bağlanamayacağını müstakil bir ekonomi dersi olması gerektiğini düşünüyorum. Şuan haberlerde borç batağındaki bu kadar insan varsa, öğrenciyken daha işe yarar bir ekonomi göstermek zorundayız...” (ÖK7)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretiminde Öz Yeterlik Algıları

“Sosyal bilgiler öğretmenleri ekonomi konularını öğretme konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?” sorusu araştırmada yanıtlanan dördüncü sorudur. Bu amaçla öğretmenlerden ekonomi konularının öğretiminde kendilerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki yanıtlarını içeren bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretiminde Öz Yeterlik Algıları

Kodlar	f	Açıklama
Yeterli	3	Branşı coğrafya olan öğretmenlerdir.
Kısmen yeterli	10	Tam yeterli ekonomi bilgileri olmadığını kabul etmekle birlikte girdikleri sınıf düzeyi ve yaş grubuna yönelik yeterli sayılabileceklerini düşünen öğretmenler.
Yetersiz	11	Etkinlik yapmada, somutlaştırmada, örnek vermede sorun yaşayan öğretmenlerdir. Bu durumun kaynağını genel olarak ekonomi konusunda yeterli bilgilerinin olmayışına bağlamaktadırlar.

Buna göre öğretmenlerden sadece 3'ü kendisini yeterli gördüğünü söylemiştir. Bu öğretmenler de coğrafya bölümü okuyan öğretmenlerdir. 10 öğretmen ise kendisini kısmen yeterli gördüğünü dile getirmiştir. Bu öğretmenler de tam olarak yeterli ekonomi bilgileri olmasa da girdikleri sınıf düzeyi ve yaş grubuna yönelik yeterli sayılabileceklerini söylemişlerdir. Diğer 11 öğretmen ise kendilerini ekonomi konularının öğretiminde yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Yeterli görmeme sebepleri olarak “etkinlik yapmada, somutlaştırmada, örnek vermede” sorun yaşamalarını dile getirmekte, bunu da genel olarak yeterli bilgilerinin olmayışına bağlamaktadırlar. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler içerisindeki ekonomi konularını anlatma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Özellikle 5 ve 6. sınıflardaki ekonomi konularında hiçbir sıkıntı yaşamadım. 7. Sınıflara biraz daha bol ve farklı örnek vermek adına araştırma yaptığım oluyor...” (ÖE12)

“Ekonomi konularını anlatmada kendimi tam anlamı ile yeterli buluyorum diyemem. Çünkü ekonomi sürekli gündemi, son gelişmeleri, ülkeler arası siyaseti takip etmeyi gerektiriyor. Ortaokul öğrencilerine anlattığımız konularda yeterliyim desem de, kendi ekonomi bilgilerimin istediğim düzeyde olduğunu söyleyemem. Bu konularda bazen öğrencilerin akıllarına çok ilginç sorular gelebiliyor. Zorluyorlar diyebilirim ☺...” (ÖK1)

“Kendimi özellikle ekonomi konularında yeterli görmüyorum. Kitapta anlatılanlar ve onların merak ettikleri ekonomi arasında çok fark var. Güncel hayattan örnek vermekte zorlanıyorum. Tarih ve coğrafya konularının içine sıkışmış bir ekonomi anlatıyoruz. Çocuk elindeki parayı daha iyi nasıl kullanır, nasıl tercih yapar, bu tercihlerinin sonucu nedir? vs. verilebilecek pek çok konu var aslında. Çocuklara bunları anlatsak eminim çok ilgi çekici bulurlar. Ben şu anki ekonomi konularında etkinlik yapamıyorum. Teorik bir ders de ilgilerini çekmiyor...” (ÖK14)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar

Araştırmanın beşinci sorusu “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretirken gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ekonomi konularının öğretiminde yaptıkları uygulamaların neler olduğu sorulduğunda 3 öğretmen farklı bir etkinlik yapmadığını, diğer konular gibi işlediklerini dile getirerek herhangi özel bir uygulama belirtmemişlerdir. Bu konuda bir uygulama yaptığını belirten öğretmenlerin görüşlerini yansıtan kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Kazanımlara bağlı etkinlikler yapmak	18
Günlük hayattan örnekler vermek	11
Bütçe etkinliği yapmak	7
Gazete yorumlatmak	5
Drama uygulamaları yapmak	4
Fiş incelemek	3
Girişimcilik örnekleri sunmak	2
Afiş çalışması yapmak	1
Vergi numarası göstermek	1

Öğretmenlerden 18’i kazanımlara bağlı etkinlikler yaptıklarını söylemişlerdir. Bu konuda verilen daha ayrıntılı örnekler incelendiğinde 11 öğretmenin günlük hayattan örnekler verdikleri, 7’sinin bütçe etkinliği yaptırdığı, 5’inin ise gazete yorumlattığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaçla yaptırdıkları diğer uygulamaların ise drama yaptırmak, fiş incelemek, girişimcilik örnekleri sunmak, afiş çalışması

yapmak ve vergi numarası göstermek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

“Aslında diğer konulardan daha farklı işliyorum diyemem. Farklı bir etkinlik yapmadım. Düz anlatıyorum bazen de akıllı tahtadan yararlanıyorum. Zaten ekonomi konularımızda etkinliğe fırsat tanıyan konular değil. Teorik anlatmayı gerektiriyor” (ÖE11)

“Üretim, dağıtım ve tüketim konularında kazanımlara bağlı etkinlikler yapıyorum. Konu dışına çıkıp farklı ekonomi ile ilgili konulara girmiyorum. Konu geldikçe fiş incelettim mesela, ailelerinin vergi numaralarını öğrenmelerini ve bunun ne işe yaradığını sınıfta konuştuk. Çok detay olmasa da gazetede ki ekonomi haberlerinden örnekler verdim...” (ÖE17)

“Müfredatın belirttiği kazanımlar doğrultusunda zaman ve imkânlar doğrultusunda etkinlik yapmaya çalışıyorum. Örneğin ekonomik faaliyetler konusunda, afiş çalışması yaptırmıştım. Bir de drama çok işe yarıyor. Gerçek bir durumu canlandırmak hem onları mutlu ediyor hem de derse motive ediyor. Ekonomi konuları için uygun olduğunu düşünüyorum” (ÖK16)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan altıncı soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?” şeklinde dile getirilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere, ekonomi konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda 2 öğretmen herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu konuda sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşlerini yansıtan kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Konularının Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Kodlar

Kodlar	f
Bilgi eksikliği	11
Süre sınırlılığı	10
Örnek vermekte zorlanma	8
Konu bütünlüğünün olmaması	6
İlgi çekici gelmemesi	5
Teorik bir ünite olması	3
Sınıfların kalabalık olması	3
Çocukların sıkılması	2
Öğretmenin kendisinin de sıkılması	1

Ekonomi konularını anlatırken sorun yaşadığını dile getiren öğretmenlerden 11’i bilgi eksiklerinin bulunduğunu dile getirmiştir. Süre sıkıntısı öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları ikinci konuyu oluşturmaktadır. Konuyla ilgili örnekler vermek, konu bütünlüğünün olmaması, konuların ilgi çekici gelmemesi öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları diğer sorunlar olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

“Ekonomi konularını anlatırken herhangi bir sorun yaşadığımı hatırlamıyorum. Zaten kazanımlara yönelik ders anlatıyoruz. Zamanında bitirdiğim sürece hiçbir sorun olmuyor. Örnek vermek içinde gündemi takip etmem yeterli oluyor, diyebilirim...” (ÖE22)

“Sorun olarak en başta bilgi eksikliği yaşadığımı söyleyebilirim. Sadece üretim, dağıtım, tüketim ünitesinde değil kitabın tamamında ekonomi ile bilgilerinizin olmasını gerektirecek konular var. Öğrenciler çok meraklı. Kazanımın dışında kafalarına bir şey takıldığında onu da öğrenmek istiyorlar. Örneğin ülkenin ekonomisi ile ilgili pek çok soruları var. Bir iktisatçı gibi sorularına cevap vermemi istiyorlar, bu beni zorluyor...” (ÖK9)

“...Teorik bir ünite, etkinlik yapmaya açılımı yok. Bu konularda bilgi de istenilen düzeyde olmayınca kendim de sıkılıyorum anlatırken. Öğrencinin heyecan duyabileceği konuları anlatırken bizler de şevkle anlatıyoruz. Ama ekonomi konularında ilgi çekmediği için sanırım, sıkılıyoruz” (ÖK18)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretimi Konusundaki Beklentileri

Araştırmada yanıt aranan son soru “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusundaki ihtiyaç ve beklentileri nelerdir?” sorusudur. Araştırmaya katılan öğretmenlere, ekonomi konularının öğretiminde nelere ihtiyaçları olduğu sorulduğunda tüm öğretmenlerin bir veya birden fazla ihtiyaç dile getirdiği görülmüştür. Bu tema kapsamında ulaşılan kategori ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ekonomi öğretimi konusundaki beklentilerine ilişkin görüşler genel beklentiler ve uzmanlardan beklentiler olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Genel beklentiler kategorisinde en sık dile getirilen beklentiler kendilerine yol gösterecek, sınıf içi etkinliklere, örneklere rehberlik edebilecek kaynak kitap ve online kaynak üretilmesi olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin konuya ilgili daha fazla süreye ihtiyaç duydukları, günlük hayattan örnekler görmek istemeleri, konuların eğlenceli hale getirildiği örnekler, ders kitaplarının bu konuda daha iyi yapılandırılması, öğrencilere yönelik etkinlik seçeneklerinin üretilmesi, farklı sınıflardaki konu tekrarlarının bitmesi, drama uygulamaları ve akıllı tahtanın zenginleştirilmesi ile okul dışı öğrenme ortamları konusunda desteklenmeleri öğretmenlerin genel beklentilerini oluşturmaktadır.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ekonomi Öğretimi Konusundaki Beklentilerine İlişkin Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Genel beklentiler	Kaynak kitap üretilmesi	21
	Online kaynak üretilmesi	17
	Daha fazla süre	13
	Günlük hayattan örnekler hazırlanması	9
	Ekonominin eğlenceli hale getirilmesi	7
	Ders kitaplarının yapılandırılması	4
	Öğrencilere yönelik etkinlik seçeneklerinin üretilmesi (film, çizgi film, oyun, proje)	3
	Konu tekrarlarının bitmesi	2
	Drama uygulamalarının geliştirilmesi	1
	Akıllı tahtanın zenginleştirilmesi	1
	Okul dışı ortamlarda öğretimin desteklenmesi	1
	Öğretmene bilgi desteği sunma	13
Uzmanlardan beklentiler	Hizmet içi eğitim sağlama	9

Öğretmenlere, bu alanda çalışan uzmanlardan ne tür beklentileri olduğu sorulduğunda 16 öğretmen bu konuda bir beklentisi olduğunu söylemiş ve öğretmene bilgi desteği sağlayabileceklerini ve hizmet içi eğitim verebileceklerini belirtmişlerdir. Bilgi desteği olarak “online destek, güncel ekonomiye yönelik bültenler, örnek etkinlikleri uygulamalı gösterecekleri videolar, güncel ekonomi bilgilerinin nasıl aktarılabilirliğini gösteren online hizmetler ve farklı yöntem ve teknikleri gösterebilecekleri uygulamalı eğitimler” gibi örnekler söylemişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şunlardır:

“Kaynak en önemli ihtiyacımız. Ders kitabı ekonomi eğitimi için yeterli değil. Kitap endeksli gittiğimizde biz bu öğrencilere ekonomi öğrettik diyebilir miyiz şüpheliyim. Hala coğrafyadaki ekonomik coğrafya anlatıyor gibiyim. Belki müstakil bir ünitesi var artık ekonominin ama hala beklenen günlük hayatı anlamayı kolaylaştıracak bir ekonomi eğitimi değil bu. 5,6,7. sınıflarda konunun sürekli kendini tekrar etmesinden kurtarılması gerekiyor. Çocuklara eğlenceli ekonomi lazım. Onlar severse iş kolaylaşır. Belki çizgi film, belki tabletlerine oyunla onları haşır neşir etmeliyiz. Bizim için ise iş daha da karışık. Mutlaka uygulamalı örnek etkinliklerle ve bilgi bakımından desteklenmeliyiz...” (ÖK6)

“...Ben şahsen saatlerce video ve slayt üzerinden anlatımları dinleme konusunda verim alamıyorum. O nedenle alanın uzman kişilerinden hizmet içi eğitimle öncelikle ekonomi bilgilerimi güncelleştirmek ve meslek içinde yol gösterici örnekler görmek isterim. Fakat tamamen uygulamalı bir eğitim olmalı. Teorik bilgi kitaplarda da var. Sınıf içi ihtiyaçlara gelince muhakkak kaynak kitap olmalı. Kazanım bazlı anlattığımız için bize örnek olabilecek etkinlikleri içeren ve öğretmene güncel hayatla bağlantısını kurabileceği örnekler içeren bir kitap çok işimizi görür... (ÖE2)

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularının öğretilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerinin küçük yaştan itibaren ekonomi okuryazarlığı eğitimi almalarının gerekliliğine inandıkları; ekonomi bilmenin değerini özellikle parayı daha iyi yönetebilme gerekliliği ve ikinci sırada üretime katkıda bulunma açısından temellendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin de ifade ettikleri gibi, gerek kendi parasının idaresini eline alabilmesi ve gerekse bunu bilinçli olarak harcayabilmesi, sosyal bilgilerin hedefleri çerçevesinde iyi vatandaş olabilmeleri adına bilinçli tüketici olabilmelerinin sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, ekonomi eğitiminin çocuklar için gerekli bir alan olduğu şeklinde ortaya çıkan sonuçlar, Akhan (2010)’ın çalışmasında öğrenci velilerinin, Yıldırım (2016)’ın çalışmasında da ekonomi ve sosyal bilgiler alan uzmanları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleriyle örtüşmektedir. Ekonomi eğitimi toplum için önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan ve ekonomi eğitiminin çoğunlukla öğrencilerin paranın etkili şekilde kullanımı ile ilgili yeterliklerini geliştirmeye ve bilinçli tüketiciliğe yönelik olması, ilgili literatür tarafından da desteklenmektedir. Ekonomi ve sosyal bilgiler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, en sık ele alınan konunun bilinçli tüketicilik olduğu görülebilir. Ekonomi ile ilgili sivil toplum çalışmaları incelendiğinde de ele alınan konuların yine bilinçli tüketicilik ve para ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Adalar, 2019; Yıldırım, 2017). Her ne kadar bu konuların önemi yadsınamamakla birlikte ekonomi ile ilgili konuların doğal ve toplumsal sistemle bağlarının kurulması gerekmektedir.

Araştırmada ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimi konusunda kendilerine önemli sorumluluklar düştüğü görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerini işlerken özellikle somut örnekler verme ve gerçek hayattan örneklerle konuyu desteklemeleri gerektiği ve ekonomi konusunda iyi düzeyde bilgi sahibi olmak gerektiğine yönelik görüşleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerden, sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında ekonomi konularının yerini değerlendirmeleri istendiğinde ise genellikle ekonomiye yönelik somutlaştırmayı az buldukları, örneklerin yetersiz ve günlük hayatta karşılığının az olması gibi sebeplerle programı ve ders kitabını da yetersiz buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin çocuklara ekonomi öğretilirken konunun güncel yaşamla bağlantısının ele alınması, örneklerle somutlaştırılması konusundaki sorumluluk algıları öğretmenlere bu konuda öneriler sunan Schug ve Armento (1985) ve Resor (2010)’un görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Nitekim anılan yazarlar da ekonomi konularının gündelik yaşamla bağlarının kurulması, tematik tasarım yoluyla konunun çok boyutluluğunun anlaşılması konusunda öneriler getirmektedirler. Fakat bu çalışmada, öğretmenlerin ekonomiyi öğretirken güncel hayatla bağlantısını kurmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Dinç ve Acun (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin güncel olaylardan yoğun bir şekilde yararlandıklarını tespit etmişlerdir. Benzer metotla gerçekleştirilen bu iki çalışmada ulaşılan farklı sonuçlar, öğretmenlerin konuyla ilgili tecrübelerinden, aldıkları eğitimde, okullarındaki birlikte çalışma kültüründen, konuya özel ilgilerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu farklılaşmaların kaynaklarının nicel türündeki araştırmalarla incelenmesi bilgi boşluklarının giderilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

Öğretmenlerin ekonomi konularının öğretiminde kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, 10 öğretmen kendini kısmen yeterli görürken, 11 öğretmenin kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Öyle ki, kendilerini yeterli görmeyen öğretmenlerin ekonomiyle ilgili etkinlik

yapmada, ekonomiyi somutlaştırmada ve buna yönelik uygun örnekler vermede sorun yaşadıklarını belirtmeleri kendilerini yetersiz görme sebeplerini ortaya koymaktadır. Buna göre öğretmenlerin konuya yönelik bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ekonomi öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, Akhan (2015)'ın sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularının öğretimindeki öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu konuda yaptıkları çalışmalar ise kazanıma bağlı etkinlikler yaptıkları, günlük hayattan örnekler verme şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ekonomi konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ise, bu sorunların büyük bir kısmının bilgi eksikliğinden ve ders süresinin kısıtlı olmasından kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ekonomi konularının öğretiminde nelere ihtiyaç duyduklarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ise, genel beklentiler ve uzmanlardan beklentiler olmak üzere iki temanın ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin temel beklentilerinin genellikle; kaynak kitap, online kaynak gibi beklentilere yönelik olduğu; uzmanlardan beklentilerine dair görüşlerinin ise öğretmene yönelik bilgi desteğinin sağlanması ve hizmet içi eğitim gibi noktalar üzerinde temellendiği belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi eğitimindeki rolünü geliştirmek konusunda neler yapılabileceğine dair önemli veriler ortaya koyduğu söylenebilir. Bu çerçevede elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Hizmet içindeki öğretmenlerin ekonomi konularının öğretiminde yaşadıkları sorunların çözülebilmesi ve beklentilerinin giderilebilmesi adına etkinlik örneklerini içeren yardımcı kitaplar hazırlanması,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde uygulamalı etkinliklerle buluşturulması,
- Öğretmenlerin ekonomiyi günlük yaşamdan örneklerle somutlaştırarak öğretebilmesi adına alan gezilerinin (fabrikalar, bankalar vb.) düzenlenmesi için yönlendirilmesi ve okul yönetimleri tarafından teşvik edilmesi,
- Konuyla ilgili dijital içeriklerin (dijital oyun, dijital etkinlik vb.) geliştirilmesi,
- Konunun somutlaştırabilmesine yardımcı olabilmesi için örnek gezi yerlerini gösteren kitapçıkların oluşturularak öğretmenlere ulaştırılması,
- Araştırmacıların ekonomi eğitiminde öğretmenin öğretim sürecini anlamaya dönük araştırmaların yürütülmesi.

Kaynakça

- Adalar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 28-43.
- CFYI. (Tarihsiz). *Schoolbank*. 15.11.2017 tarihinde <https://childfinanceinternational.org/initiatives/schoolbank.html> adresinden alınmıştır.
- CYFI. (2012). *A guide to economic citizenship education: Quality financial, social and livelihoods education for children and youth-guidebook*. 25.08.2013 tarihinde <http://childfinanceinternational.org> adresinden alınmıştır.
- Dinç, E. & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 29-46.

- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. In M. Print and D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (pp. 19-40). Netherlands: Sense Publishers.
- Ertürk, E. (2006). *Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının dönüşümü: 1997 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hayta, N. & Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *TSA*, 18(1), 205-230.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TC Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Miles M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. L. (1988). *Economic education for citizenship*. Bloomington, Indiana: Indiana University Social Studies Development Center.
- OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Fransa: OECD Publications.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>
- Özer, M. (2013). İktisadın temel kavramlarına giriş (3. Basım). İçinde Mustafa Özer ve Ahmet Tiryaki (Ed.), *İktisada giriş I* (ss. 2-27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Păduraru, M. E. (2013). Managing formal, non-formal and informal economic education. *Review of International Comparative Management*, 14(4), 637-643.
- Pınarcı, G. G. (2007). *İlköğretim öğrencilerine farklı yöntemlerle verilen tüketici eğitiminin etkisinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Resor, C. W. (2010). Food as a theme in social studies classes: Connecting daily life to technology, economy, and culture. *The Social Studies*, 101, 236-241.
- Schug, M. C. & Armento, B. J. (1985). Teaching economics to children. In Mark C. Schug (Ed.), *Economics in the school curriculum k-12* (p. 33-43). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.
- Schug, M. C. (1985). Introduction. Mark C. Schug (Ed.), *Economics in the school curriculum k-12* (s. 6-7). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.
- Ünay, H. (2012). *İlköğretim öğrencilerine verilen tüketici eğitiminin gösterişçi tüketimi önlemedeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walstad, W. & Watts, M. (1985). The current status of economics in the k-12 curriculum. Mark C. Schug (Ed.), *Economics in the school curriculum k-12* (ss. 8-20). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, G. (2017). Çocuklar için yaygın eğitim kapsamında yürütülen ekonomi eğitimi çalışmalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 103-124.

Yıldırım, G. (2018). Ekonomiye ve dünyayı okumak: Sosyal bilgilerde ekonomi öğretimi. İçinde A. Figen Ersoy & Hıdır. Karaduman (Ed.), *Sosyal bilgilerde güncel okumalar 1* (ss. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Drama Kavramına İlişkin Metaforik

Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan ÖNER
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/ TÜRKİYE,
e-posta: uoner@firat.edu.tr

Uğur TEPE
e-posta: ugur_tepe_44@hotmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarının bahar dönemlerinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 120 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma gönüllük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla “drama..... ye/ya benzer, çünkü.....” şeklinde eksik bırakılmış bir cümlelerin bulunduğu formlar kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek dağıtılmış ve öğretmen adaylarına doldurmaları için belirli bir süre verildikten sonra toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizine uygun olarak analiz edilmiştir. Elde edilen metaforlar ve gerekçeleri araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Bazı formlar uygun doldurulmadığı gerekçesiyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar incelenerek kategoriler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak 44 metafor geliştirdikleri, metaforların 7 kavramsal kategoride yer aldığı belirlenmiştir. Kategoriler “farklı rolleri canlandırma”, “doğaçlama”, “farklı alanlardan faydalanma”, “grup çalışması”, “konu çeşitliliği”, “hareket ve özgürlük” ve “yaşamı yansıtmaya” olarak sıralanmıştır. Öğretmen adayları drama kavramını en çok hayat ve tiyatroya benzetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları, Metafor, Drama

Metaphorical Perceptions of Pre-Service Social Studies Teachers About The Concept of Drama

Assist. Prof. Dr. Ümmühan ÖNER
Fırat University, Faculty of Education, Elazığ / TURKEY, email: uoner@firat.edu.tr

Uğur TEPE
email: ugur_tepe_44@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the metaphoric perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of drama. The study group of the present study consisted of 120 Social Studies pre-service teachers studying of the Faculty of Education at Fırat University in the spring semesters of 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 and 2018-2019 academic years. The study was conducted on a voluntary basis. The study group was selected

based on convenience sampling. In order to determine the metaphoric perceptions of pre-service teachers about the concept of drama, forms containing statements with a missing word such as “Drama is similar to.....because.....” were used. These forms were distributed by the researchers by directly going into the classrooms of pre-service teachers and collected after allowing the pre-service teachers a certain period of time to fill them in. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. Qualitative data were analyzed in accordance with content analysis. The metaphors obtained and their reasons were carefully examined by the researchers. Some forms were excluded from analyses on the grounds that they were not filled in appropriately. The metaphors developed by pre-service teachers were examined and categories were determined. Pre-service teachers developed 44 metaphors for the concept of drama and the methapors were collected under seven different conceptual categories. The categories were classified as “acting different roles”, “improvisation”, “utilizing different areas”, “group work”, “subject diversity”, “movement and freedom”, and “reflecting life.” Pre-service teachers likened the concept of drama the most to life and theater.

Key Words: Social studies, Pre-service teachers, Metaphor, Drama

Giriş

Drama kelimesinin kökü, akışkan ve bol kaynak suyu yanında kurulmuş yerleşim yeri anlamındadır. Bu kelime bir devinim ve eylemi ifade eder. Devinim, zamanla drama kelimesinin kökü olan dran ile aynı anlamda, durum değiştirme olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda drama, içerisinde eylem barındıran, bir veya birden fazla kişinin birbirleri ve doğa ile veya başka nesnelerle etkileşerek onların tüm yaşam durumlarını büyük ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2014, s. 1). Günümüzde bir eğitim ve öğretim yöntemi ve kişisel gelişimi desteklemek adına bağımsız bir alan olarak kullanılan dramanın en geniş anlamı “dramatik bir süreç haline getirilmiş içeriğin katılımcılarla paylaşılması”dır. Drama düşünsel olanın, eylemsel olana dönüşme sürecidir. Dolayısıyla drama sonuç değil, süreç odaklıdır (Aslan, 2011, s. 34). Drama, yaşamdaki anların, uzmanlar tarafından, grupla, oynusu süreçlerle, tiyatro tekniklerinden de faydalanılarak yeniden canlandırılmasıdır. Drama “mış gibi yapma” özelliği ile 21. yy becerilerinin kazandırılmasında aracı, hazırlayıcı işlevini üstlenebilir (Ulaş, 2014, s. 16). Günümüzde drama pek çok tanım ve çeşidi içerisinde barındırmaktadır. Eğitici drama, yaratıcı drama, sosyodrama ve psikodrama en çok kullanılmakta olan drama çeşitleridir (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 48). Eğitici drama, kuralları önceden belirlenmiş olan, yetişkin bir lider tarafından yönlendirilen ve çocukların bir grup oyunu olarak algıladıkları etkinliklerdir (Önder, 2012, s. 6-7). Yaratıcı drama, bir grup içerisinde yer alan üyelerin tecrübelerinden yola çıkarak, bir hedefin, fikrin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yardım alınarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2014, s. 43) Sosyodrama etkinliklerinde sosyal problemlerin ele alındığı çalışmalar yer alır (Ulaş, 2014, s. 16). Psikodrama ise bireylerin sorunları anlatmayıp canlandırdığı bir yöntemdir (Adıgüzel, 2014, s. 322). Bireylere, ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları problemleri anlatma ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birini seçme ona göre davranabilme becerisini arttırma imkânı tanır (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 50).

Eğitim ve öğretimde ezbere yönlendiren, öğrenciyi düşünmeye değil kabullenmeye iten, öğrencinin devamlı dinlediği, soru yöneltmediği, araştırmadığı, pasif duruma geldiği bir sistem kabul görmemektedir. Bunun yerine problemlerle baş edebilen, yaşadığı çevreyi daha iyi seviyelere getiren, aklını ve duygularını birlikte kullanan, bilgiyi içselleştirerek beceriye dönüştüren kişilerin yetişmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı da, drama yöntemi eğitim ve öğretimde büyük öneme sahiptir (Özcan, 2004, s. 1). Bir konuyu öğrendikten sonra değişik ortamlara göre kalıcı izlenim yüzdeleri okuma % 10, işitsel % 20, görsel % 30, görsel- işitsel % 50, öğrenci tarafından sözlü ifade etme % 70 ve öğrenci tarafından sözlü ifade etme ve yapma için % 90 olarak belirlenmiştir (Alkan, 2011, s. 124). Bütün duyuların aktif olarak yer aldığı bir eğitimde daha etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi açısından drama önemlidir. Duyuların çoğunun birlikte kullanıldığı drama yönteminde kişi farkında olmadan duyularını eğitir ve öğrenme sürecinde aktif katılım sağlar. Öğrenci yaparak yaşayarak duyu organlarını harekete geçirir ve unutamayacağı yaşantılar kazanır (Özcan, 2004, s. 2, 3). Öğrencilerin polis, postacı, işçi ve itfaiyeci olma durumları yoktur. Ancak drama yardımıyla bu işin içinde yer alan insanların yaptıkları işin niteliklerini, düşüncelerini ve toplum içindeki yerlerini tanıma olanağına sahiptirler. Öğrenciler okula başlamadan önce kendilerini baba, anne vb. rollere koyarak oynadıklarından dolayı drama etkinliklerine alışkındırlar. Drama etkinlikleri, öğrencilerin öğrenim düzeylerinin saptanması açısından da önem taşımaktadır. Öğretmenler drama etkinliklerini seyrederken öğrencilerin kavramları nasıl kullandıkları, ana fikri nasıl yakaladıkları, tutum ve davranışları nasıl sergiledikleri ve kendilerini ne şekilde ifade ederek yaratıcı olarak ortaya koyduklarını izleme olanağına sahiptirler (Demircioğlu, 2004, s. 150).

Drama, çocukların olumlu duygusal gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir görev üstlenmiştir. Drama ile gerçekleştirilen öğretimde çocuklar yaparak ve yaşayarak bir öğrenme sürecinde bulunurlar. Ayrıca, canlandırdıkları rollerle birçok olumsuz tutum ve davranışlarını değiştirme şansı elde ederler (Fazlıoğlu, 2011, s. 27). Drama, öğrencilerin empati kurmalarını sağlayarak, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri farklı olaylara, daha rahat uyum sağlayabilmelerine yardım eder (Yaşar ve Gültekin, 2007, s. 130). Dramanın çocuk gelişimini bütüncül olarak destekleme özelliği vardır. Çocuk bir duyguyu ya da bir olayı rol oynama veya doğaçlama gibi teknikler kullanarak sergilerken bundan bütün gelişim alanları pozitif yönde etkilenir (Fazlıoğlu, 2011, s. 20). Drama öğrencilere problem çözme, araştırma yapma, kendini ifade etme, konuşma, dinleme, etkileşim, üretkenlik ve daha birçok becerinin kazandırılmasında da öncülük yapmaktadır. Drama okullarda kullanılmaya uygun bir yöntemdir. Bu noktada seçilen ve uygulanmak istenen konuların çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olması gerekmektedir. Tersine bir durum çocukların konulara ilgisiz kalmasını ve buna bağlı olarak başarısızlığı beraberinde getirecektir. Drama ile öğrenci bilişsel seviyenin üst basamaklarında yer alan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yetkinliklerine de sahip olabilmektedir (Aladağ, 2015, s. 480). Drama ile öğrencilerin nesneleri algılama, bireysel kimlik oluşturma ve yaratıcı problem çözme becerileri gelişir (Ulaş, 2014, s. 17).

Drama soyut kavramların yer aldığı Sosyal Bilgiler dersinin konularında başarıyı arttırmada önemli bir etkinlik olarak uygulanabilir. Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin kullanmasının sağlayacağı bir başka yarar ise sosyal hayatta karşılaşılabilecek olayların istenildiği anda canlandırılabilmesidir. Böylelikle drama öğrencilerin olayları yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s. 96). Drama etkinliklerde öğretmenin rolü büyüktür (Erbay, 2014, s. 52). Öğretmen, drama etkinliklerinde katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Öğretmen drama sürecini başlatan, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişidir (Adıgüzel, 2014, s. 73). Öğretmen, drama etkinliklerinin belirlenmesinde demokratik bir lider olmalı ve öğrencilerinin önerilerini göz önünde bulundurmalıdır (Önder, 2012, s. 71, 72).

Metafor benzetmeler, eğretilmeler, istiareler ve mecazlar kullanarak, bir olguyu ya da nesneyi yeniden kavramsallaştırma ve ifade etmedir (Eraslan, 2011, s.3). Birbirinden farklı iki durum arasında bir ilişki kurarak bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılması metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılar (Saban, 2008, s. 424). Bireyler, metaforlar aracılığı ile düşüncelerini, daha az sözcük kullanarak daha etkili biçimde söyleyebilme imkanına sahip olurlar (Girmen, 2007, s. 9). Alan yazın incelendiğinde Türkçe ve Sınıf öğretmeni adayları ile adaylarının (Çoban ve Çeçen, 2013; Taş, 2013; Yüksel, Akyol ve Şenol, 2016) drama kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığı ile belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin görüşleri ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlar göz önüne alındığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığı ile belirlenmesi önemli görülmüştür.

Araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforların benzetme yönleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, olgubilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır.

Bütünüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamıyla bilinmeyen olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarının bahar dönemlerinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 120 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 65'i kadın, 55'i erkektir. Sosyal Bilgiler eğitimi lisans programında drama dersi 4. sınıfın bahar döneminde yer aldığı için çalışma grubu olarak drama dersini almış olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde uygun olarak seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırma sürecine pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123).

Veri Toplama Aracı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “drama” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan “drama, ...ya/ye.....benzer. çünkü, ...” ifadesinin yer aldığı bir formdan faydalanılmıştır. Bu formlar araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek dağıtılmış ve öğretmen adaylarına doldurmaları için belirli bir süre verildikten sonra toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizine uygun olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Saban'ın (2009, s. 285) kullandığı; kodlama ve ayıklama aşaması, örnek metafor imgesi derleme aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Kodlama ve ayıklama aşamasında, öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar incelenmiş, metaforu ifade eden kağıtlar kodlanmıştır. Metaforun belirtildiği gerekçesinin belirtilmediği, metafor belirtmeden drama uygulamalarının değerlendirildiği 4 kağıt çıkarılmıştır. Metaforu kimin geliştirdiğini belirten kişisel bilgiler kodlanarak (**Ö71.K.**) verilmiştir. Kodlamada kullanılan ilk harf ve rakam öğretmen adayını ve sırasını, son harf ise öğretmen adayının cinsiyetini belirtmektedir.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında, zayıf yapıları metaforlar ayıklandıktan sonra 44 geçerli metafor belirlenmiştir. Her bir metafor için öğretmen adaylarının açıklamalarından örnek bir metafor ifadesi seçilerek ve örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Saban (2009, s. 286) bu listelemenin metaforlara ilişkin kategorilerin belirlenmesinde kaynak olarak kullanmak, veri analizi ve yorumlama sürecini geçerli kılmak amacıyla yapıldığını belirtmiştir.

Kategori geliştirme aşamasında, öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların ortak özellikleri incelenmiştir. Kategoriler Saban'ın (2009, s. 287) belirttiği gibi metafor, metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki göz önüne alınarak belirlenmiştir. Belirlenen

kategoriler “*farklı rolleri canlandırma*”, “*doğaçlama*”, “*farklı alanlardan faydalanma*”, “*grup çalışması*”, “*konu çeşitliliği*”, “*hareket ve özgürlük*” ve “*yaşamı yansıtma*” dır.

Geçerliği ve güvenilirliği sağlama aşamasında geçerliği sağlama yollarından biri araştırma süreçlerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270). Mevcut araştırmada da veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşü olarak Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanla metaforlar ve kategori isimlerinin yer aldığı liste verilerek metaforları kategorilerle eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmelerle araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlendikten sonra, Miles ve Huberman (1994/2016, s. 64) tarafından geliştirilen formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}}$) kullanılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzman 3 metaforu (hayal, rüya, nehir) araştırmacılardan farklı bir kategori ile ilişkilendirmiştir. Mevcut araştırmada formülün hesaplanması ile güvenirlik % 93 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının drama kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar, benzetme yönleri ve kavramsal kategorilere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak 44 metafor geliştirdikleri, metaforların yedi kategoride yer aldığı belirlenmiştir. Kategoriler “*farklı rolleri canlandırma*”, “*doğaçlama*”, “*farklı alanlardan faydalanma*”, “*grup çalışması*”, “*konu çeşitliliği*”, “*hareket ve özgürlük*” ve “*yaşamı yansıtma*”dır.

Farklı Roller Canlandırma Kategorisi

“*Farklı rolleri canlandırma*” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Farklı Roller Canlandırma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Oyun hamuru	5	Rol çeşitliliği	Farklı Roller Canlandırma
2	Rol oynama	4	Rol çeşitliliği	
3	Orman	3	Farklılıklar barındırma	
4	Kuş uçuşu	2	Çeşitlilik	
5	Bukalemun	2	Rol çeşitliliği	
6	Renk	2	Çeşitlilik	
7	Farklı kimliğe bürünme	1	Farklı bakış açıları	
8	Empati	1	Kendini başkasının yerine koyma	
9	Rüzgar	1	Rol çeşitliliği	
10	Özgürlük	1	Rol çeşitliliği	
11	Bin bir yüz	1	Rol çeşitliliği	

“Farklı rolleri canlandırma” kategorisinde yer alan metaforlar, “oyun hamuru”, “rol oynama” “orman”, “kuş uçuşu”, “bukalemun”, “renk”, “farklı kimliğe bürünme”, “empati”, “rüzgar”, “özgürlük”, “bin bir yüz” ve “maske” olarak belirlenmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “oyun hamuru” metaforunu geliştiren öğretmen adayı **Ö71.K.** benzetme gerekçesini «drama oyun hamuruna benzer, çünkü *dramada farklı farklı rollere girip çıkılır. Oyun hamuru, hamurla oynayan kişi hangi şekli vermek istiyorsa o şekli alır. Yani oymuş gibi olur. Zaten dramanın temelinde de öyleymiş gibi yapmak vardır. Bu açıdan benzerdirler.*» şeklinde açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin “rol oynama” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö13.K.** benzetme gerekçesini, «drama rol oynamaya benzer, çünkü *insanlar dramada oynarlarken kendi tutum ve değerlerinden uzaklaşarak tamamen ona verilen role bürünürler.*» şeklinde açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor da “orman” dır. Bu metaforu kullanan bir öğretmen adayı **Ö22.K.** benzetme gerekçesini «drama ormana benzer, çünkü *farklılar barındırır ve kendi içinde bu farklılıklarla yakaladığı ahengi insanların beğenilerine sunar. Her ağaç farklı işlevlerle başka bir insanın iç dünyasını dramatize eder. Güçlü ve köklü kimselerin çınara benzetilmesi gibi.*» şeklinde ifade etmiştir. Drama kavramını “kuş uçuşu”na benzeten öğretmen adayı **Ö17.E.** «drama *kuşların uçuşuna benzer çünkü kuşlar gökyüzünde her an her istedikleri yere gidebilme yetisine sahiptir. Drama da o sahnede kim olmak istediğinin nerede olmak istediğinin canlandırılmasıdır.*» şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Farklı rolleri canlandırma” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “bin bir yüz” dür. Drama kavramına ilişkin olarak “bin bir yüz” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö67.E.** düşüncelerini «drama bin bir yüze benzer, çünkü *dramada insanlar birçok rolü canlandırır. Farklı karakterlere bürünür. Kimi zaman avukat olur, öğretmen olur, ev hanımı olur, baba, katil, suçlu, hırsız, polis..... örnekleri daha da çoğaltacağımız birçok karakterin özelliğine bürünmemize neden olur.*» şeklinde ifade etmiştir. “Bukalemun” metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini, **Ö27.K.** «drama *bukalemuna benzer çünkü dramada şekilden şekile giriliyor. Her rolde farklı bir insan olunuyor. Bundandır ki drama her yönüyle bukalemuna benzer.*» şeklindeki ifadesi ile drama etkinliklerindeki rol çeşitliliği konusuna vurguda bulunmuştur. Drama kavramına ilişkin “renk” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö55.K.** bu kavram içerisindeki farklılıklara vurgu yapmıştır. “Renk” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı benzetme nedenini «drama *farklı renklere benzer, çünkü nasıl ki her renk bir resme farklı özellikler, dokunuşlar kazandırıyororsa dramada bir olayı kişilerin yetenekleriyle farklı ve zengin kılar.*» şeklinde belirtmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “farklı kimliğe bürünme” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı **Ö10.E.** benzetme gerekçesini «drama *farklı bir kimliğe bürünmeye benzer, çünkü drama oynarken sahnede kendi dışında birisi oluruz. Farklı şekillerde düşünmeyi öğreniriz sadece kendi bakış açımızdan bakmayız başkalarının bakış açısından da bakmayı öğreniriz.*» şeklinde açıklamıştır. “Empati” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö115.E.** düşüncesini «drama *empatiye benzer, çünkü çevremizde gördüğümüz olayları durumları kendimizi içine katarak canlandırırız ve onların duygularını*

hissetme, yaşama olanağı bulunuz.» şeklinde ifade etmiştir. “Rüzgâr” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı Ö80.K. düşüncesini «drama rüzgara benzer, çünkü insanı içinde bulunduğu durumdan bir süreliğine alır ve başka bir kişiliğe, karaktere, yaşama götürür.» diyerek açıklamıştır. “Özgürlük” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı Ö65.K. düşüncesini «drama özgürlüğe benzer, çünkü yaratıcı dramada hayal gücünün ve yaratıcılığın bir sınırı yoktur. Olabildiğince içten ve doğal davranabilir. İstedğin role bürünüp canlandırabilirsin. Ben yapmam, utanırım, çekinirim gibi tabulara yer yoktur. Hayal gücüne ve yaratıcılığa bir sınır koymaz.» diyerek ifade etmiştir. “Maske” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini Ö26.K. «drama maskeye benzer, çünkü drama sosyal hayatta insanların taktığı maskeye benzer çünkü maskede tıpkı drama gibi kişilerin hayatta aslında yapmak istemedikleri ya da düşünmedikleri fikirleri sosyal hayata dökmek ya da informatik kurallar gereği aslında savunmadığı bir davranış yada görüşü savunuyormuş gibi yapmasıdır.» şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlarda dramanın yaratıcılıkları ölçüsünde farklı rolleri canlandırmalarına, farklı deneyimler yaşamalarına, empati kurmalarına imkan veren yönünü vurgulamışlardır.

Doğaçlama Kategorisi

“Doğaçlama” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Doğaçlama Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Nehir	3	İçindekileri dışarı çıkarma	Doğaçlama
2	Bulut	2	Hava durumuna göre şekil alma	
3	Kayık	2	Süreci kişinin yönetmesi	
4	Tanışma	2	Doğaçlama gelişmesi	
5	Oyun	1	Yaratıcılık	
6	Kelebek	1	Serbest hareket etme	

“Doğaçlama” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforlar “nehir”, “bulut”, “kayık”, “tanışma”, “oyun” ve “kelebek”dir. Drama kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlardan biri “nehir” dir. “Nehir” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı benzetme gerekçesini Ö93.E. «Drama nehre benzer, çünkü drama doğaçlama olarak aklına ne gelirse onu söyleyip içindekileri dışarı çıkarmaktır. Coşkun bir nehrin önünde ne varsa önüne katıp alıp gitmesi gibi dramada da kişi içindekilerini sahneye yansıtır. Kendi gücünün kendi yapısının farkına varır.» şeklinde açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin olarak “tanışma” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı benzetme nedenini Ö43.E. «drama birbirini tanımayan iki insanın tanışmasına benzer, çünkü birbirini tanımayan iki insan bir yerde tanıştıkları zaman soracakları şeyleri doğaçlama yoluyla söyleyecekleri için insanlar daha önceden karşısındaki insanın neler yaşadığını ve neler yaptığını bilmeyecektir. Bu da belirli bir metne bağlı kalmadan doğaçlama yoluyla gerçekleşecektir.» sözleri ile ifade etmiştir. Drama kavramına ilişkin “kelebek”

benzetmesi yapan bir öğretmen adayı **Ö77.K.** düşüncesini «drama *uçuşan kelebeklere benzer, çünkü kelebek nasıl ki havada serbest bir şekilde kanat çırpıp rahat hareket ediyor, drama da öyledir. Dramaya katılan bireyler serbest bir şekilde, kendi içlerinden geldiği gibi hareket ederler. Bu süreçte onları engelleyen davranışlarını kısıtlayan hiçbir unsur bulunmamaktadır. Birey kendi hayal gücü doğrultusunda çalışmaya katılır.*» diyerek açıklamıştır. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri bir diğer metafor “*kayık*”dır. “*Kayık*” metaforunu kullanan öğretmen adaylarından **Ö31.K.** biri benzetme gerekçesini, «drama *denizdeki kayığa benzer, çünkü kayık kişiye ait olur ve istediği yönde hareket ettirir. Kayık denizde bazen hırçın dalgalarla boğuşur, bazen de durgun rahat bir şekilde gider. O anki duruma bağlı o yüzden drama kayığa benzer. Yani drama da kayık gibi aslında maceralar ve biraz da bilinmezliklerle doludur. çünkü hava şartlarına göre deniz kabarabilir veya durgunlaşabilir. Dramada da canlılık, bilinmemezlik, sıradan olmayışlılık vardır.*» şeklinde açıklamıştır. “*Bulut*” metaforunu kullanan öğretmen adaylarından **Ö42.K.** biri benzetme gerekçesini, «drama *bulutlara benzer, çünkü rüzgarın etkisiyle habersizce bir nesneye yada canlıya benzemesi ve bu durumun önceden belirlenmemiş tamamen doğaçlama bir şekilde hayal gücümüzle bütünleşen resimlerdir.*» şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları “*doğaçlama*” kategorisinde dramanın metne bağlı kalmadan, katılımcıların düşünceleri doğrultusunda şekillenen bir süreç olma özelliğini belirtmişlerdir.

Grup Çalışması Kategorisi

“*Grup çalışması*” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Grup Çalışması Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Arı kovanı	3	Görev dağılımı	Grup Çalışması
2	Futbol	2	Görev dağılımı	
3	Halı saha maçı	2	Görev dağılımı	
4	Aile	2	Takım oyunu	
5	Duyu organları	2	Takım ruhu	
6	Orkestra	1	Bütünlük	

“*Grup çalışması*” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforlar “*arı kovanı*”, “*futbol*”, “*halı saha maçı*” “*aile*”, “*duyu organları*” ve “*orkestra*”, olarak sıralanabilir. Drama kavramına ilişkin olarak “*arı kovanı*” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö58.E.** düşüncesini «drama *bir arı kovanına benzer, çünkü dramada oynayan herkesin bir görevi var. Bir plan dahilinde uygulanır ve sonunda iyi bir ürün veya mesaj ortaya çıkar. Aynı şekilde arı kovanındaki her bir arının bir görevi ve sorumluluğu var ve bir plan dahilinde çalışırlar. Sonunda da ürün olarak bal meydana getiriler. Ayrıca dramayı bir lider, öğretmen yönetir. Arı kovanını da kraliçe arı yönetir.*» şeklinde açıklamıştır. Drama kavramına

ilişkin geliştirilen başka bir metafor da “futbol”dur. Bu metaforu kullanan bir öğretmen adayı **Ö73.E.** benzetme gerekçesini «drama futbola benzer, çünkü bir birliktelik arzusu gerektirir. Bir takım oyunudur. Grup üyelerinin birbiriyle iletişiminin de olması gereklidir. Bunun yanı sıra kişilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı için iki kavram birbirine benzemektedir. Aynı zamanda dramada olduğu gibi futbolda da yeteneğin olumlu bir etkisi vardır. Güzel sahnelerin ortaya çıkmasını sağlar.» şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri bir diğer metafor da “aile”dir. “Aile” metaforunu kullanan öğretmen adaylarından **Ö117.E.** biri benzetme gerekçesini, «drama aileye benzer, çünkü ailede bir lider bulunmaktadır. Herkesin görev paylaşımı bulunmaktadır.» şeklinde belirtmiştir. Duyu organları metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö39.E.** benzetme gerekçesini «drama insanın duyu organlarına benzer, çünkü her organın belli bir görevi vardır. Ve bu görevi yerine getirir. Dramada her kişinin bir görevi ve rolü vardır ve duyu organları gibi bu görevini yerine getirir.» şeklinde ifade etmiştir. Drama kavramına ilişkin “orquestra” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö23.E.** biri benzetme gerekçesini, «drama orkestraya benzer, çünkü bir enstrümanın olmayışı tüm şarkıyı mahveder.» şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları “grup çalışması” kategorisinde dramanın katılımcıları arasında görev paylaşımı olduğunu, birbirleriyle olan ilişkilerinin drama sürecini etkileyeceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir arada uyum içerisinde çalışmaları drama etkinliklerini olumlu yönde etkileyecektir.

Farklı Alanlardan Faydalanma Kategorisi

“Farklı alanlardan faydalanma” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Farklı Alanlardan Faydalanma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Ayçiçeği	2	Birçok ürün barındırma	Farklı Alanlardan Faydalanma
2	Arı	2	Çeşitli çiçeklerden öz alma	
3	Sosyal bilgiler	1	Birçok disiplinden faydalanma	

“Farklı alanlardan faydalanma” kategorisinde yer alan metaforlar “ayçiçeği”, “arı” ve “sosyal bilgiler” olarak belirlenmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “ayçiçeği” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö49.K.** benzetme gerekçesini, «drama ayçiçeğine benzer, çünkü ayçiçeği de içinde birçok çekirdeği barındırır. Ayçiçeği sudan güneş ışığından beslenir. Drama da uygulanacak oyunlarda birçok disiplinden faydalanır. Örneğin tiyatrodan beslenir. Bir tiyatro değildir ama tiyatrodan ve eğitimden yararlanır.» şeklinde ifade etmiştir. “Arı” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö89.K.** düşüncesini «drama ariya benzer, çünkü arılar her çiçekten bir öz alıp ortaya başka tatlılara benzemeyen, özgün bir tat çıkarır. Dramada bu yönüyle ariya benzer. Birçok disiplinden, yöntemden faydalanır ve

ortaya güzel bir ürün çıkarır.» şeklinde ifade etmiştir. “Farklı alanlardan faydalanma” kategorisinde yer alan bir diğer metafor “sosyal bilgiler”dir. “Sosyal bilgiler” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı Ö66.E. benzetme nedenini «drama sosyal bilgilere benzer, çünkü disiplinler arası bir alan olduğu için diğer bilimlerle etkileşim halindedir. Sosyal bilgiler içerisinde farklı dallara yönelik bilim dalları ve dersler var.» sözleri ile açıklamıştır. Bu kategoride dramanın farklı alanlardan konu ve bilgi olarak faydalanan disiplinler arası bir alan olduğu belirtilmiştir.

Konu Çeşitliliği Kategorisi

“Konu çeşitliliği” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Konu Çeşitliliği Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Hayal	6	Konu çeşitliliği	Konu Çeşitliliği
2	Gökkuşağı	6	Konu çeşitliliği	
3	Rüya	2	Olay çeşitliliği	
4	Buğday tanesi	1	Olay çeşitliliği	
5	Haber kanalı	1	Olay çeşitliliği	
6	Renk	1	Sınırlama olmaması	

“Konu çeşitliliği” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforlar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının drama kavramının, konu çeşitliliği boyutuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “hayal” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı Ö53.E. benzetme gerekçesini «drama hayale benzer, çünkü hayalimizi yada içinde olmak istediğimiz hayatı drama tekniği, tiyatro gibi sanatsal faaliyetler sayesinde sunarız. Örneğin, hayalini kurduğumuz yaşamı belki hiç yaşayamayız ama onu canlandırabiliriz ve insanın içindekileri bir nevi dışa yansıtılması görevini görür.» şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Konu çeşitliliği” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “rüya” dır. Drama kavramına ilişkin olarak “rüya” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı Ö79.K. düşüncelerini «drama rüyaya benzer, çünkü drama yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların canlandırılmasıdır. Rüyada da gördüklerimiz bazen yaşantılarımızdır bazen de yaşanması mümkün olmayan olayların gerçek hayatta yaşamış gibi görülmesidir.» şeklinde ifade etmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “renk” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı Ö7.K. benzetme gerekçesini «drama renklere benzer, çünkü rengarenktir. Bir sınırlaması yoktur. Her konudan drama yapılabilir.» şeklinde belirtmiştir. “Haber kanalı” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı Ö4.E. düşüncesini «drama haber kanalına benzer, çünkü birden farklı olaylar vardır her zaman. Her olay farklı bir biçimde meydana gelir ve her olayın farklı bir kategorisi vardır. Kimi duygusal, kimi sevinçli bazıları eğitici etkide bulunurken, bazıları eleştirel olabiliyor. Ortak amaç toplumun daha iyi bir şekilde ilerlemesi veya anlaması bu şekilde dramayı haber kanalına benzetebiliriz.» şeklinde açıklamıştır. “Buğday tanesi”

metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö29.E.** düşüncesini «drama *buğday tanesine* benzer, çünkü bir *buğday tanesiyle onlarca buğday elde edilir. Bir buğday tanesi nasıl ki güneşe ve suya bağlı olarak kendisinden daha fazla oluştırıyorsa dramada birden fazla duygu ve kişilerle yeni ve kendisinden daha fazla ürün olay barındırır.*» sözleri ile ifade etmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “*gökkuşağı*” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı **Ö37.E.** benzetme gerekçesini «drama *gökkuşağına* benzer, çünkü *onun da geniş bir yelpazesi vardır. Gökkuşağının değişik renklerinin olması misali dramanın da yaratıcılığı geliştiren yönleri vardır. Gökkuşağının her bir renginin insanlar üzerindeki tesiri farklı olabildiği gibi dramanın da insanlar üzerinde farklı etkileri vardır. Farklı düşünceleri çağırıştırabilmektedir.*» şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları “*konu çeşitliliği*” kategorisinde drama etkinliklerinin yaşanmış ya da yaşanması mümkün olmayan olağan üstü olaylarla ilgili olabileceğini vurgulamışlardır.

Hareket ve Özgürlük Kategorisi

“*Hareket ve özgürlük*” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Hareket ve Özgürlük Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Su	5	Döngüsel ve hareketli	Hareket ve Özgürlük
2	Kelebek	2	Serbest hareket etme	
3	Şelale	1	Hareketlilik	
4	Dans	1	Hareketlilik	
5	Dünya	1	Hareketlilik	
6	Spor	1	Hareketlilik	
7	Öğretmen	1	Hareketlilik	

“*Hareket ve özgürlük*” kategorisine ilişkin olarak geliştirilen metaforlar “*su*”, “*kelebek*”, “*şelale*”, “*dans*”, “*dünya*”, “*spor*” ve “*öğretmen*” olarak sıralanmıştır. Su metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö18.K.** düşüncesini «drama *suya* benzer, çünkü *içerisindeki konular, materyaller ve karakterler tıpkı dünya üzerinde var olan su döngüsü gibi sürekli bir yenilenme halindedir.*» şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri bir diğer metafor “*kelebek*”dir. Kelebek metaforunu kullanan öğretmen adaylarından **Ö74.K.** biri benzetme nedenini, «drama *kelebeklere* benzer, çünkü *kelebek nasıl ki havada serbest bir şekilde kanat çırpıp rahat hareket ediyorsa, drama da öyledir. Dramaya katılan bireyler serbest bir şekilde, kendi içlerinden geldiği gibi hareket ederler. Bu süreçte onları engelleyen davranışlarını kısıtlayan hiçbir unsur bulunmamaktadır. Birey kendi hayal gücü doğrultusunda çalışmaya katılır.*» şeklindeki sözleriyle açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin olarak geliştirilen metaforlardan biri de “*şelale*” metaforudur. “*Şelale*” metaforunu geliştiren öğretmen adaylarınsan biri **Ö61.K.** benzetme gerekçesini, «drama *şelaleye* benzer, çünkü

akarsu sürekli hareket halindedir. Hiçbir müdahale olmaksızın istediği gibi özgürce akar.» sözleriyle ifade etmiştir. “Dünya” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö45.K.** düşüncesini «drama dünyaya benzer, çünkü *drama devinimi yani hareketi esas alır. Belirli bir dönem ya da alanda durgunluk yoktur. Dünya da bu şekildedir. Dünyanın kendisi de sürekli hareket içindedir. Bunun yanı sıra dünyada yaşayan insanlar da sürekli hareket halindedir. Dünyada bir an içerisinde bile farklı bölgelerde farklı etkinlikler söz konusudur. Bu an içerisinde bir bölgede hüznün ve gözyaşı hakimken, başka bir bölgede insanlar mutlu bir şekilde yaşamakta. Bazıları acı çekerken bazıları açlıktan ölmekte. Yani her an insanlar farklı duygular paylaşabilmekte. Bu da dramanın en önemli özelliğidir.»* sözleri ile ifade etmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “dans” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö91.K.** benzetme gerekçesini «drama dans etmeye benzer, çünkü dramadaki sürekli devinim hali hareketlilik, eylemsellik, dans gibi ahenk içinde gerçekleşir. Dansta durağanlık ve tekdüzelik olmadığı gibi dramanın da en belirgin özelliği bu şekilde akıp gitmesidir.» şeklinde açıklamıştır. “Spor” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö36.E.** düşüncesini «drama spora benzer, çünkü *ikisi de insanların hareket etmesini amaçlar ve bireyin bu sayede gelişimini sağlar. Biri beden en diğeri ruhen olsa da drama tüm sporcuların birleştiği nokta gibidir. Hayatın durağanlığını hareket ettiren yüzde gülümsemeleri veya acıları harekete geçiren bir etkinliktir.»* şeklinde belirtmiştir. Drama kavramına ilişkin olarak “öğretmen” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö69.K.** benzetme gerekçesini «drama bir öğretmene benzer, çünkü *öğretmen de sınıfta sürekli bir hareket ve etkileşim halindedir. İçinde bulunduğu sınıfa göre davranış kalıpları sergiler. İnsanlarla, doğayla yada nesnelerle etkileşimde olup belli bir amacı vardır. Hem de bireyde bilişsel, duyuşsal, devinimsel yani her yönden gelişimlerini sağlamaya yardımcı olur.»* şeklinde belirtmiştir. “Hareket ve özgürlük” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının dramanın katılımcıların kısıtlama olmadan özgürce hareket etmelerine imkan sağlama yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir.

Yaşamı Yansıtma Kategorisi

“Yaşamı yansıtma” kategorisi içinde yer alan metaforlar ve metaforların gerekçeleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşamı Yansıtma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	F	Benzetme Yönü	Kategori
1	Hayat	20	Hayatın kendisi	Yaşamı Yansıtma
2	Tiyatro	10	İnsan yaşamından kesitler	
3	Ayna	3	Duygu ve düşünceleri yansıtma	
4	Sinema	2	Hayatın yansıtılması	

Öğretmen adayları “yaşamı yansıtma” kategorisine ilişkin “hayat”, “tiyatro”, “ayna” ve “sinema” metaforlarını geliştirmişlerdir. Drama kavramına ilişkin olarak en fazla geliştirilen metafor “hayat” metaforudur. “Hayat” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı **Ö85.K.** benzetme gerekçesini, «drama

hayata benzer, çünkü içerisinde türlü olaylar, yaşanmışlıklar, ilgi çekici anlar, hatıralar, olumsuzluklar bulunur. Bir konu ve onun çevresinde gelişen türlü olaylar yer aldığı için hayata benzer.» şeklinde açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin “*tiyatro*” benzetmesi yapan bir öğretmen adayı **Ö12.E.** düşüncesini «drama tiyatroya benzer, çünkü drama da tiyatro gibi gerçek kişiler ve yaşanmış ya da yaratıcıların kendi yaşantılarından esinlenerek oluşturulmuştur. Belli mekânı olan bir lider ve düşüncenin olduğu bir türdür. İnsan yaşantılarından sosyal yaşamdan kesitler alınarak oluşturulur. Doğaçlama veya herhangi bir olay olgu olarak da canlandırılabilir.» diyerek açıklamıştır. Drama kavramına ilişkin olarak “*sinema*” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö20.K.** benzetme nedenini «drama sinemaya benzer, çünkü film, sinema gerçek hayatın yansıtılmasıdır. Kurgulanan olaylar gerçek hayatta da karşımıza çıkmaktadır.» şeklindeki açıklamasıyla ifade etmiştir. “Ayna” metaforunu kullanan bir öğretmen adayı **Ö108.E.** düşüncesini «drama aynaya benzer, çünkü karşıdaki kişinin duygularını, düşüncelerini yansıtan onu izleyiciye aktaran, yaşamına renk katan hayatın gerçekleriyle yüz yüze bırakan acı, ıstırap, kederini yaşamına aktaran, izleyicide gizem uyandıran, onun yaşamından kesitler sunan, gerçek dünya ile kendi yarattığı dünyanın gerçeklerini izleyene yansıtan bir ayna misalidir. İçinin duygularını dışa yansıtır.» şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayları “yaşamı yansıtma” kategorisinde yaşamda olan her durumun drama etkinliklerinde canlandırılabilceğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları drama kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “*farklı rolleri canlandırma*”, “*doğaçlama*”, “*farklı alanlardan faydalanma*”, “*grup çalışması*”, “*konu çeşitliliği*”, “*hareket ve özgürlük*”, “*yaşamı yansıtma*” kategorileri belirlenmiştir. Öğretmen adayları drama kavramına ilişkin olarak 44 metafor geliştirmişlerdir. En fazla geliştirilen metaforlar “*hayat*” ve “*tiyatro*” metaforlarıdır. Şahin Kalyon ve Aksoy’un (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının drama dersi öncesinde ağırlıklı olarak tekrar ettikleri metaforun “*tiyatro*” olduğu, drama dersi sonrasında ağırlıklı olarak tekrar ettikleri metaforun “*hayat*” olduğu belirlenmiştir. Taş (2013), İşyar (2017), Yüksel, Akyol ve Şenol (2016), Gündoğan ve Ergenekon’un (2019) çalışmalarında da dramaya ilişkin en fazla geliştirilen metafor “*hayat*” metaforudur.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “*farklı rolleri canlandırma*” kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “*oyun hamuru*”, “*rol oynama*”, “*orman*”, “*kuş uçuşu*”, “*bukalemun*”, “*renk*”, “*farklı kimliğe bürünme*”, “*empati*”, “*rüzgar*”, “*özgürlük*”, “*bin bir yüz*” ve “*maske*” olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde Adıgüzel’in (2009) Türk ve Alman katılımcılar üzerinde yürüttüğü çalışmada “*oyun hamuru*”, “*bukalemun*” metaforları geliştirilmiş, metaforlarına ilişkin açıklamalarda dramanın farklı rolleri canlandırmaya imkan sağladığı belirtilmiştir.

“*Doğaçlama*” kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar, “*nehir*”, “*bulut*”, “*kayık*”, “*tanışma*”, “*oyun*” ve “*kelebek*”tir. Bu kategoride dramanın özelliklerinden biri olan, drama etkinliklerinin metne bağlı olmadan gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Adıgüzel (2014) dramada önceden planlanan bir paylaşımın olmadığını, süreçte ortaya çıkan ürünlerin canlandırılma eylemi ile paylaşıldığını belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “*grup çalışması*” kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, “*arı kovarı*”, “*futbol*”, “*halı saha maçı*”, “*aile*”, “*duyu organları*” ve “*orkestra*” olarak sıralanmaktadır. Bu kategoride dramanın bir grup etkinliği olduğu grup üyelerinin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirerek birlikte hareket etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Çoban ve Çeçen’in (2013) öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algılarının belirlendiği çalışmada, drama uygulamalarına “*voleybol takımı*” benzetmesi yapılarak eğitim-öğretim ortamında birlikte hareket etmeyi sağladığı belirtilmiştir.

“*Konu çeşitliliği*” kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “*hayal*”, “*rüya*”, “*haber kanalı*”, “*renk*”, “*buğday tanesi*” ve “*gökkuşağı*”dır. Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlarda drama etkinliklerinde farklı konuların işlenebileceğine vurgu yapmışlardır.

“*Farklı alanlardan faydalanma*” kategorisine ilişkin olarak “*ayçiçeği*”, “*arı*” ve “*sosyal bilgiler*” metaforları geliştirilmiştir. Bu kategoride dramanın farklı alanlara ilişkin bilgi, yöntem ve teknikleri kullandığı vurgulanmıştır. Adıgüzel (2014) çalışmaya paralel olarak yaratıcı dramanın disiplinler arası bir alan olduğunu sosyal bilim alanları ile ilişki içerisinde bulunduğunu belirtmiştir.

“*Hareket ve özgürlük*” kategorisinde yer alan metaforlar “*su*”, “*kelebek*”, “*şelale*”, “*dünya*”, “*dans*”, “*spor*” ve “*öğretmen*”dir. Öğretmen adayları bu kategoride yer alan metaforlarda dramanın özgürce hareket etme imkanı sağladığını belirtmişlerdir. Adıgüzel’in (2009) çalışmasında da benzer şekilde “*su*” metaforu ile dramanın hareket içeren yönü vurgulanmıştır. Benzer şekilde Gündoğan ve Ergenekon’un (2019) ön lisans öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada drama kavramına ilişkin olarak “*özgürce hareket etme*” kategorisi yer almaktadır.

“*Yaşamı yansıtmaya*” kategorisinde yer alan metaforlar “*hayat*”, “*tiyatro*”, “*ayna*” ve “*sinema*”dır. Gündoğan ve Ergenekon’un (2019) çalışmasında da drama kavramına ilişkin olarak “*yaşamı yansıtmaya*” kategorisi belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlardan bazıları “*hayat*”, “*ayna*”, “*oyun*”, “*kapı*”, “*anılar*” olarak sıralanmaktadır.

Öneriler

- Farklı bölümlerde yer alan öğretmen adaylarının drama kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenebilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin drama kavramına ilişkin algıları ile ilgili metafor çalışması yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2009). Metafor (benzetme) yöntemi ile Türkiye ve Almanya örneklemindeki katılımcıların yaratıcı drama’ ya ilişkin algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25-37.
- Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aladağ, E. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 474-484). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, N. (2011). Yaratıcı dramada bazı temel kavramlar. A. Köksal Akyol (Ed.), *İlköğretimde drama* içinde (s. 34-40). İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, A. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 334-353.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Öğretim stratejileri. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 135-226). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Erbay, F. (2014). Dramatik etkinlikler ve dramada eğitimcinin rolü. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde (s. 52-58). Ankara: Eğiten Kitap.
- Fazlıoğlu, Y. (2011). Dramanın çocuk gelişimine etkisi. A. Köksal Akyol (Ed.), *İlköğretimde drama* içinde (s. 20-33). İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündoğan, A. ve Ergenekon, E. (2019). “Drama hayattır” bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1777-1786.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016), Analizde ilk adımlar (A. Ersoy, Çev.). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* içinde (s.50-88). 1994, Ankara: Pegem Akademi.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama ve örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2008). Primary school teachers’ and their students’ mental images about the concept of knowledge. *İlköğretim Online*. 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Şahin Kalyon, D. ve Aksoy, P. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının “drama” kavramına ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 110-126.
- Taş, A. M. (2013). Metaphors: The elementary school teacher candidates come up with relation to the concept of “drama”. *Creative Education*, 4(7), 440-445.
- Ulaş, H. (2014). *Drama oyun ve fiziksel etkililer*. İstanbul: Aktif Akademi Eğitim Danışmanlık.

- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2007). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde. (s. 111-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A., Akyol, T. ve Şenol, B. F. (2016). Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 413-432.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Göç Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah EZER
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/TÜRKİYE
fezer@firat.edu.tr

Selda AKSÜT
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ/TÜRKİYE
selda.aksut@hotmail.com

Öz

Göç kişinin geçici veya sürekli olarak yer değiştirmesi için kullanılan bir kavramdır. Göç sonucunda kişilerin farklı etnik yapı ve kültürlerle birlikte yaşaması göç olgusunun birçok bilimi ilgilendiren disiplinler arası bir olay olarak algılamasını sağlamıştır. Farklı disiplinlerden yararlanan Sosyal Bilgiler dersinin içinde bu disiplinlere ait birçok kavram yer almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan bu kavramlardan biri de göç kavramıdır. Dolayısıyla sorumluluklarını bilen iyi bir vatandaş yetiştirmede etkin role sahip olan Sosyal Bilgiler dersinde yer alan göç kavramı kritik bir öneme sahiptir. Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 160 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma verileri “Göç.....ya/ye benzer; çünkü.....” biçiminde yarım bırakılmış bir cümlelerin bulunduğu görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda göç kavramına ilişkin toplam 82 adet geçerli metafor üretildi. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 9 farklı kavramsal kategori altında toplandı. Bu kategoriler; zorunluluk, süreklilik, hareket, değişkenlik, keşfetme ve yeni hayat kurma, çeşitlilik, duyguların ifadesi, uyum ve özgürlük biçiminde isimlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili farklı metaforlar geliştirmeleri eğitimcilerin farklı bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Metafor, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları.

Metaphorical Perceptions of Pre-Service Social Studies Teachers on the Concept of Migration

Assist. Prof. Dr. Feyzullah EZER
Fırat University, Faculty of Education, Elazığ/TURKEY
fezer@firat.edu.tr

Selda AKSÜT
Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ/ TURKEY
selda.aksut@hotmail.com

Abstract

Migration is a concept used to depict temporal or permanent relocation of an individual. The fact that individuals live with different ethnic groups and cultures as a result of migration has led to the perception of migration as an interdisciplinary phenomenon that spans several fields of science. The Social Studies course that consists of various disciplines includes several concepts associated with these disciplines. One of these concepts included in

the Social Studies curriculum is the migration phenomenon. Thus, the concept of migration has critical significance in the Social Studies course, which has an active role in training good citizens with responsibilities. The aim of the present study was to determine the perceptions of pre-service social studies teachers on the concept of migration using metaphors. The present study was conducted with the phenomenological design, a qualitative research approach. The study group included 160 freshmen, sophomore, junior and senior students attending Social Studies Education program at Elazığ Fırat University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department during the 2019-2020 academic year. The study group was selected with convenience sampling, a purposive sampling method. The study data were collected with an interview form that included a fill in the blanks question "Migration is similar to, because..... Content analysis was used to analyze the study data. In the study, 82 valid metaphors associated with the concept of migration were determined. These metaphors were grouped under 9 conceptual categories based on common properties. These categories included necessity, continuity, movement, variability, discovery and starting a new life, diversity, expression of emotions, harmony and freedom. Development of different metaphors by pre-service teachers based on their fields could help educators to acquire different perspectives.

Keywords: Migration, Metaphor, Social studies, Preservice teachers.

Giriş

Göç olgusu çok eski tarihlerden itibaren farklı biçimler ve isimler altında yaşanan bir olaydır. Tarihi ilk insanlara kadar dayanan göçler, farklı sebeplerle yeryüzüne yayılma ve keşfedilmemiş bölgelere dağılma şeklinde gerçekleşmiştir. Göçler hayatı devam ettirebilmek ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek için yapılmıştır. Coğrafi keşiflerle birlikte insanların yeni yerler tanınması ve yerleşik hayata geçmesi göç olgusunun şekil ve karakter değiştirmesini sağlamıştır (Gürkan, 2006, s.4).

Göç, ne zaman ve hangi nedenle olursa olsun bir bireyin, grubun veya ulusun yaşamının tamamını veya bir bölümünü geçirmesi için ulusal veya uluslararası yer değiştirdiği nüfus hareketidir (Çiçekli, 2009, s.22; Kolukırmık, 2006, s.1; Can, 2011, s.14). Göç kavramı denildiğinde akla ilk önce bir nüfusun bir yerden başka bir yere olan hareketi gelmektedir. Ancak, göç kavramı sadece insanın yaşadığı coğrafi çevreyi değiştirmesi olarak bilinmemelidir, çünkü göç coğrafi bir hareketten ziyade sonuçları itibarıyla sosyal, ekonomik, kültürel ve psikolojik boyutları olan ve aynı zamanda toplum yapısında köklü değişikliklere sebep olan nüfus hareketidir (Emgili, 2006, s.189; Sağlam, 2006, s.33-34). Dolayısıyla göç, idari bir sınırı geçerek uzun veya kısa süreli yapılan yer değiştirme olayıdır. Bu değişim uluslararası veya bölgelerarası olabileceği gibi kırdan şehre ya da şehirden kıra doğru da gerçekleşebilmektedir. Nüfusun dağılımını da etkileyen göç, oldukça önemli bir olgudur (Tümertekin ve Özgüç, 2015, s.289). Yukarıdaki tanımlardan hareketle göç kavramında yer değişikliği, hareketlilik, yaşam tarzlarındaki değişiklik, süreklilik ve göç türleri ortak payda olarak verilmiştir.

Kişi veya grupların zorunlu veya gönüllü olarak yer değiştirmesi olarak bilinen göç, nüfusun geçici veya sürekli olarak yer değiştirme hareketi olarak da tanımlanmaktadır. Kişi veya grupların yaşadığı coğrafi ortamı bırakarak yeni bir coğrafi mekân ve orada bulunan toplumsal ve kültürel yapıya alışma süreci göç olgusunun çeşitli yönleriyle ele alınmasına ve birçok bilim dalının konusu olmasına sebep olmuştur. Bir bölgede yaşanan nüfus hareketliliğinde göçlerin büyük etkisi vardır, çünkü göçler hızlı nüfus artışının bir sonucudur (Durmuş ve Baş, 2016b, s.341). Dolayısıyla göç, bir toplumun nüfusunun artmasına veya azalmasına neden olmasından dolayı toplumların nüfus yapısında oldukça güçlü bir etkiye sahiptir (Es ve Ateş, 2004, s.210).

Göçler isteğe bağlı göç ve zorunlu göç olarak genel anlamda ikiye ayrılır. İnsanların kendi istekleri ile daha iyi yaşam koşulları için bulundukları yeri değiştirmeleri isteğe bağlı göç, kendi istekleri dışında yaşadıkları yeri veya ülkelerini terk etmeleri ise zorunlu göç olarak tanımlanabilir (Esen, 2016, s.11; Can, 2011, s.15). Göçe neden olan faktörler genel anlamda itici ve çekici faktörler olarak iki grupta

toplanabilir. İtici faktörler çevresel (kuraklıklar, depremler ve su baskınları), ekonomik (işsizlik ve yoksulluk) ve siyasal baskılar (savaşlar, ihtilaller ve totaliter yönetimler) olarak sıralanabilir. Çekici faktörler ise ekonomik koşullar, güvenlik ve eğitim olanakları olarak sıralanır (Tümertekin ve Özgüç, 2015, s.292). Toplumlari etkileyen göç, olumlu veya olumsuz özellikleri barındıran bir olgudur.

Göç hareketi temelde sosyal bir hareket olmasına rağmen toplumların siyasal, ekonomik ve kültürel yapısını da etkiler (Atak, 2016, s.1). Göçe katılan bireylerin bulunduğu ortamdan başka bir yere gitmesi ve gittiği yerin şartlarına alışması oldukça uzun bir süreçtir (Can, 2011, s.15). Göçe katılıp yeni bir çevreye giren bireyin yaşamında kültürel, ekonomik ve sosyolojik anlamda birçok değişim meydana gelmektedir. Dolayısıyla mekân farklılığı ve sosyolojik çevrenin değişimiyle göç eden bireylerde aidiyet, sosyal kimlik ve kültürel değişimler meydana gelebilmektedir. (Özer, 2015, s. 12).

Metafor kelime anlamı olarak; Yunanca "Metaphrein" ya da "Metafora" köklerinden türemiştir. "Meta" değiştirme, "phrein" ise taşımak anlamındadır'. Metafor, bir kavramı başka bir kavramın yerine koyma şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca bir durumu veya objeyi zihinde tasvir etme biçimidir (Levine, 2005, s.172). Metafor; herhangi bir kavramı, kelimeyi ya da olguyu daha güzel anlatmak için, farklı anlamlardaki bir sözcükle ilişki kurularak benzetme yoluyla anlatılmasıdır (Aydın, 2006, s.10). Kişinin algıladığı kavramı ya da olguyu, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir (Aydın, 2011, s.27). Bireylere iki olay, konu ya da kavram arasında karşılaştırma yapma ve mecazlı bir anlatımla sunma olanağı sağlar. Bu sayede iki olay, konu ya da kavram arasındaki benzerliğe dikkat çeker ya da birini diğerinin yerine koyarak açıklama imkânı verir (Çoşkun, 2010, s.921).

Metafor, bir insanın söylemek istediğini az sözcükle daha vurgulu bir şekilde dile getirmesidir. Diğer bir ifadeyle güçlü bir anlatımın az sözcükle metaforlar yoluyla ifade edilmesidir. Mesela; "yatakhane benim için hapishaneydi" cümlesinden, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, yiyeceklerin, ışığın ve yaşam alanlarının kısıtlı olduğu gibi birçok anlam çıkarılabilir. Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye ve hayal etmeye yönlendirerek dilin derinliklerinde benliklerini bulmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bireyin gerek kendi duygu ve düşüncelerini gerekse karşısındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmamaları olanaksızdır. Bu da metaforlar yolu ile bireyin yaşam algısını ortaya koyarak kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı algılama tarzını göstermektedir (Girmen, 2007, s.9-12). Bireyler, bildikleri bir kavramı ya da durumu çok daha iyi bildikleri bir kavram ya da durumla açıklama yoluna giderken özellikle metafordan yararlanırlar. Böylelikle tanımlanmaya çalışılan kavram ya da durumla ilgili zihinlerindeki temel kodlamaya ilişkin ipuçları verirler (Gömlüksiz, Kan ve Öner, 2012, s.82). Her ne kadar metaforlar söylemi süslemeye yönelik söz sanatı gibi görünse de metafor daha çok bireyin dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme ve algılama biçimi olarak karşımıza çıkar. Metaforlar hem okuyan hem de dinleyen kişide bilişsel bir sürecin başlamasına imkân verir. Gelişen bilişsel süreç aynı zamanda duyuşsal süreci de harekete geçirir. Bunların tamamı bir arada düşünüldüğünde metaforların bireyler üzerinde oldukça etkili bir güce sahip olduğu görülmektedir (Girmen, 2007, s.9).

Kavramlar anlamlandırırken genellikle başka kavramlarla ilişki kurulur. Yeni öğrenilen kavramlar bilinen başka kavramlarla eşleştirilir ve akılda benzetmeler oluşturulur. Böylece metaforlar güç anlaşılabilen kavramların benzetme aracılığı ile basitleştirilerek aktarılması olarak formal ve informal öğrenmelerde kullanılan etkili bir anlatım yoludur (Geçit ve Gençer, 2011, s.2). Metaforlar öğrenmeyi geliştirme sürecinde son derece değerli araçlardır; çünkü yeni şeyler keşfetmenin ön koşulu bireyin bunu zihninde canlandırması yani hayal etmesi ile mümkündür. Ayrıca metaforların, zihninizde yeni fikirler ortaya çıkarmasının yanı sıra bu fikirlerin anlamlandırılmasında etkin olması sebebiyle sezgisel bir değere de sahip olduğu görülmektedir. Analogiler ve metaforlar, bireylerin zihnindeki kavramsal şemaları ve öğrencilerin yaşadıkları dünyayı yeniden yapılandırma sürecinde büyük öneme sahiptir (Sanchez, Barreiro ve Maojo, 2000, s.358). Ayrıca metaforlar, olaylara ve durumlara bakış açımızı

etkilediğinden, gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmak için de kullanılabilir (Goldstein, 2005, s.9).

Eğitim-öğretim sürecinde metaforlar yoluyla öğrenciler soyut veya anlaşılması zor kavramları somutlaştırarak daha kolay öğrenir. Bununla beraber öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımları sağlanmış olur. Ayrıca üst düzey düşünme yetileri yaratıcılıkları da gelişmiş olur. Meteforlar sayesinde bilimsel kavramları zihinsel çağrışımlarla kodlayarak daha kolay öğrenmeleri ve uzun süre zihinde tutabilmeleri kolaylaşır (Canbaba, 2018, s.26). Somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene eğitim ilkeleri ile öğrenilmesi zor olan kavram ve konuların öğretiminde metaforlardan yararlanmanın öğrenmeyi kolaylaştırması beklenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin “kavram, olgu ya da olayları karşılaştırma, örnekleme, ilişkilendirme, görselleştirme ve yorumlama” gibi süreçleri kullanarak güç ve karmaşık tanımları öğrenmeleri, birbirleriyle olan etkileşimlerini fark etmeleri ve öğrenilen bilgiyi zihinde bütünleştirebilmeleri sağlanmaktadır. Metaforlar, öğrenciye söz hakkı verildiği, kendi düşüncesi sorulduğu, dikkate alınıp yorumlandığı ve derslerde çekingen öğrencilerin aktif olarak rol almalarını sağladığı için öğrenciler tarafından dikkat edilerek konuların daha iyi öğrenilmesine zemin hazırlar (Yazıcı, 2013, s.813-814).

Eğitimin çeşitli alanlarında kullanılan metaforlara öğrenmeyi teşvik etmek ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek için başvurulmaktadır. Metaforlar, öğretmen eğitiminde de, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yönlendirme ve eğitim anlayışındaki yerini belirlemede bir araçtır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003, s.88). Dolayısıyla öğretmen adaylarının da alanlarıyla ilgili metaforlar geliştirmeleri, eğitimcilere farklı bakış açıları sunarken, aynı zamanda öğrencilerin düşünsel süreçlerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Dumanlı Kadızade, 2014, s.69).

Metaforların bilim dünyasında farklı disiplinler tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Bu disiplinlerden bazıları din bilimleri, edebiyat, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve uluslararası ilişkilerdir. Bunların yanı sıra metaforlar son zamanlarda eğitim bilimlerinde de genellikle kullanılan bir veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda kullanılan metaforlar daha çok nitel araştırma ile yapılan bilimsel çalışmalarda ve metafor formunda yer alan kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca metaforlar, kavram hakkındaki algıyı desteklemek için nitel araştırmalarda kullanılan görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleriyle birlikte kullanıldığı da bilinmektedir (Kılcan, 2017, s.93).

Son yıllarda, bazı kavramlara ilişkin algıların metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığı birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin “kültür ve öğretmen” (Çelikten, 2006), “Coğrafya” (Öztürk, 2007; Durmuş ve Baş, 2016a), “öğretmen ve okul” (Saban, 2008; Ateş, 2016), “iklim” (Coşkun, 2010), “öğretmen ve öğrenci” (Aydın ve Pehlivan, 2010), “doğa veya çevre” (Aydın, 2011; Güven, 2014; Kahyaoğlu, 2015), “Türkçe” (Sevim, Veyis ve Kınay, 2012), “zihin haritası” (Şeyihoğlu ve Geçit, 2012), “turizm” (Özer, Kaya ve Ünlü, 2012), “Matematik” (Güler, Akgün, Öçal ve Doruk, 2012), “sınıf ve sınıf yönetimi” (Örücü, 2012), “çocuk ve demokrasi” (Sadık ve Sarı, 2012), “okul müdürü” (Yalçın ve Erginer, 2012; Demirbaş ve Alabay, 2017), “coğrafi bilgi sistemleri” (Akbaş ve Gençtürk, 2013) ve “internet” (Şahin ve Baturay, 2013) kavramları ile yapılan çalışmaların yanı sıra bu kavramların dışında da birçok kavrama yönelik metafor çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının da farklı kavramlara ilişkin algılarını belirlemek için birçok metafor çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir. Bunların bazıları; “Tarih” (Tuna ve Budak, 2013), “küresel ısınma” (Kaya, 2013), “Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler” (Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014), “çevre sorunları” (Kaya, 2014), “Sosyal bilgiler” (Çelikkaya ve Yakar, 2015), “çevre” (Meral, Küçük ve Gedik, 2016) ve “evrensel değerlere” (Çelikkaya ve Seyhan, 2017) gibi kavramlara yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algıları ve düşünceleri metaforlar yoluyla tespit edilmeye çalışmıştır.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde göç kavramına ilişkin algıların ortaya konmasına yönelik birkaç metafor çalışmasına rastlanılmıştır. Çetin, Kilcan, Güneş ve Çepni (2015) tarafından hazırlanan çalışmada Ankara, Kilis ve Gaziantep illerinde 6. ve 7. sınıf öğrencilerin göç kavramına ilişkin algıları belirlenmiştir. Durmuş ve Baş (2016b), mülteci kavramına ilişkin Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılan çalışmada 13 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tıkman, Yıldırım ve Şentürk (2017) tarafından yapılan çalışmada 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerin göç kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlenmeye ve elde edilen metaforların göç kavramıyla ilgili kategoriler oluşturularak analiz edilmeye çalışılmıştır. Canbaba (2018) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algıları metafor yöntemi ile incelenmiştir. Kılınç, Karayel ve Koyuncu (2018) tarafından yapılan çalışmada Mersin ilinde eğitim görmekte olan Suriyeli ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerin göç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan önemli kavramlardan biri de göçtür. Fakat alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin algılarının neler olduğunu ortaya koyan bir metafor çalışmasının olmadığı görülmektedir. Toplumsal ve siyasal anlamda günümüzde en popüler kavramlardan biri olan göç kavramının metafor yoluyla Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için ne ifade ettiğinin bilinmesi önemlidir. Çünkü toplumun inşası ve yeniden düzenlenmesi için en önemli disiplinlerden biri olan Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal olaylarla ilgili kavramların doğru bilinmesine ihtiyaç vardır. Alan yazınında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmen olduktan sonra sınıflarında anlatacakları göç kavramına yönelik algılarının tespitine yönelik böyle bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Alan yazındaki bu eksikliğin tespit edilmesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, bu eksikliğin giderilmesi ve göç kavramına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesi önemli görüldüğünden çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu yönüyle araştırma özgün bir çalışmadır. Böyle bir araştırmanın; Sosyal Bilgiler eğitimi alan yazınına, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ve Sosyal Bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Bu sayede Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin zihinlerindeki temel kodlamaları ve yaşamsal deneyimleri ortaya koymak mümkün olacaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların nedenleri nasıl açıklanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin algılarını ifade etmek amacıyla oluşturdukları metaforları ve bu metaforları niçin belirlediklerini derinlemesine açıklamaya olanak sağladığı için nitel araştırma yaklaşımına uygun olan olgubilim (fenomenolojik) deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma sonucu ulaşılan karmaşık bilgilerin net ve anlaşılır bir şekilde dönüştürülmesinde, metaforların çok kullanışlı olduğunu bilinmektedir (Schmitt, 2005, s.360). Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni, bildiğimiz ancak aynı zamanda derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışma biçimidir. Deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumların araştırılması bu çalışma desenine uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69). Olgubilim deseni insanların tecrübeyi nasıl anlamlandırdığını, bireysel ve aynı

zamanda paylaşılan anlam olarak tecrübeyi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanır (Patton, 2000/2014, s.104).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim güz yarıyılında Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 160 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yöntem araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123). Öğretmen adaylarının araştırmaya dâhil edilmelerinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
1. sınıf	23	17	40
2. sınıf	22	18	40
3. sınıf	19	21	40
4. sınıf	24	16	40
Toplam	88	72	160

Araştırmaya 88’i kadın, 72’si erkek toplam 160 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının bütün sınıf düzeylerinden seçilmesinin sebebi göç kavramına ilişkin algılarının olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına “Göç.....ya/ye benzer; çünkü.....” biçiminde yarım bırakılmış bir cümle verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Hazırlanan formlarda öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf gibi demografik özelliklerine yönelik bilgileri belirtebilecekleri kişisel bilgi bölümü de bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına bu formları doldurmaları için gerekli süre verildi ve daha sonra dağıtılan formlar toplandı.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “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 analizinin ortak noktası, çıkarsama-çıkartım esasına dayanmalarıdır. Bu, mesajlarda gözlenen ve betimlenen öğelerden hareket ederek yorum yapma amacını taşır (Bilgin, 2006, s.1).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi sürecinde aşağıdaki dört aşama sırayla takip edildi. Bunlar; kodlama ve ayıklama aşaması, örnek metafor imgesi derleme aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır (Saban, 2009, s.285).

Metaforların analiz edilmesinin ilk aşaması kodlama ve ayıklamadır. Bu aşamada ilk olarak katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan alfabetik sıraya göre geçici bir listesi hazırlandı. Bu listenin yapılmasının amacı katılımcıların yazılarında belli bir metaforun dile getirilip getirilmediğine bakmaktır. Yani katılımcıların verdiği kâğıtta geliştirdikleri metafor kodlandı. Bunun yanı sıra herhangi bir metaforu içermeyen ve boş bırakılan kâğıtlar çıkarıldı. Katılımcıların bazıları bir metafor sunmadığı

ve bazıları ise metafor dile getirip metafora ilişkin herhangi bir gerekçe sunmadığı için 20 adet kâğıt araştırma kapsamı dışında bırakıldı.

Metaforların analiz edilmesinin ikinci aşaması örnek metafor imgesi derlemedir. Katılımcıların metafor içermeyen ve boş bırakılan kâğıtların çıkarılmasın ardından, toplam 82 adet geçerli metafor elde edildi. Bu geçerli metaforlardan deniz, heyelan, kuş, yeni doğan bebek ve yol metaforları gerekçeleri farklı olduğu için iki ayrı kavramsal kategori içerisinde yer almaktadır. Deniz metaforu çeşitlilik ve değişkenlik kategorisi, heyelan metaforu hareket ve değişkenlik kategorisi, kuş metaforu hareket ve zorunluluk kategorisi, yeni doğan bebek metaforu keşfetme yeni hayat kurma ve uyum kategorisi ve yol metaforu keşfetme yeni hayat kurma ve süreklilik kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bu aşamada, geçerli metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre listelendi ve elde edilen veriler tekrar gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı görüşlerinden bir tane örnek metafor ifadesi seçildi. Bu sayede, 82 metafor için o metaforu en iyi şekilde temsil ettiği düşünülen katılımcı metaforu ile beraber bir örnek metafor listesi hazırlandı. Hazırlanan liste, metaforların belli kategoriler altında toplanması için ve araştırmanın veri analiz sürecini geçerli kılmak için kullanıldı. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerinin yazdığı bu metaforlar birkaç cümle ile bir sayfa arasında değiştiği için seçilen örnek metafor ifadesi çok uzun ise, katılımcıların kendi sözcükleri korunarak metafor ifadesinin sadece en önemli yeri aktarıldı. Aktarılmayan yerleri göstermek için metafor ifadesi içerisinde üç nokta (...) kullanıldı. Ayrıca, metaforu kimin ifade ettiğine ilişkin kişisel bilgiler, metafor ifadesinin başında parantez içine kodlandı. Bu kodların anlamları şunlardır: Parantez içindeki “ÖA” kısaltması öğretmen adaylarını temsil etmektedir. Parantez içindeki “1”, “2” ve “3” sayıları öğretmen adaylarının (1. öğretmen adayı; 2. öğretmen adayı; 3. öğretmen adayı) sıralamasını göstermektedir. Parantez içindeki “E” ve “K” harfleri öğretmen adaylarının cinsiyetlerini göstermektedir.

Metaforların analiz edilmesinin üçüncü aşaması kategori geliştirmedir. Bu aşamada, katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar sahip oldukları ortak özellikler açısından dikkate alındı. Bu süreçte 82 metaforu kapsayan örnek metafor listesi incelenerek her metaforun nasıl kavramsallaştırdığına ve ifade edildiğine bakıldı. Bu metaforlar incelenirken katılımcıların geliştirdikleri bütün metaforlar için metaforun konusuna, metaforun kaynağına ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiye dikkatli şekilde bakıldı ve analiz edildi. Bundan sonra her metafor belli bir tema ile ilişkilendirilerek, toplam 9 farklı kavramsal kategori oluşturuldu.

Metaforların analiz edilmesinin dördüncü aşaması geçerlik ve güvenilirliği sağlamadır. Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak ve bu inandırıcılığı artırmak için kullanılması gereken en önemli iki ölçüttür (Saban, 2009, s.287). Araştırma sonucunda verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını detaylıca açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması açısından önemli görülen ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.270). Bu araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci yani 9 kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir biçimde açıklandı ve araştırma sonucunda 82 metafor için onu en iyi temsil ettiği düşünülen bir örnek metafor ifadesi hazırlandı ve bu metaforların hepsine bulgular bölümünde yer verildi.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, verilerin analizi sonucunda 9 kavramsal kategori elde edilmiştir. Elde edilen kategorilerin metaforları temsil edip etmediğini onaylamak için uzman görüşüne başvuruldu. Bu amaçla, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında bir öğretim üyesine 82 adet metaforun yer aldığı ve 9 kavramsal kategorinin isimlerinin ve özelliklerinin yer aldığı iki liste incelemesi için verildi. Uzmandan birinci listedeki metaforları ikinci listedeki 9 kavramsal kategori ile eşleştirmesi istendi. Uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının daha önce yaptığı kategoriler ile karşılaştırıldı. Güvenirlik çalışması sürecinde görüşüne başvuru alan uzman beş metaforu (balık, bulut, dere, karınca ve medcezir) araştırmacının eşleştirdiği kategorilerden farklı bir kategoriyle

eşleştirdi. Alan uzmanıyla metaforların kategorileri konusunda ortak karar alındı ve bulgulara son hali verildi. Karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği hesaplandı. Miles ve Huberman'ın (1994/2016, s.64) güvenilirlik formülü “Güvenirlilik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” kullanılarak güvenilirlik hesaplandı. Bu araştırmanın güvenilirlik değeri %93.90 olarak bulundu. “Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri sonucunda aradaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır” (Saban, 2009, s.288). Bu araştırmada ise aradaki uyumun % 93.90 oranında bulunmasından dolayı güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.

Araştırmada 82 adet metaforun belirlenmesi ve 9 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra, 82 metaforu ve 9 kategoriye temsil eden katılımcı sayısı frekans (f) ve yüzdesi (%) hesaplandı.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, bu metaforların benzetme yönleri ve kategoriler sunulmuştur. Göç kavramına ilişkin olarak 82 metaforun oluşturulduğu ve bu metaforların 9 kavramsal kategoride birleştiği belirlenmiştir. Kavramsal kategoriler “zorunluluk”, “süreklilik”, “hareket”, “değişkenlik”, “keşfetme ve yeni hayat kurma”, “çeşitlilik”, “duyguların ifadesi”, “uyum” ve “özgürlük” şeklinde sıralanmaktadır.

Zorunluluk Kategorisi

Zorunluluk kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Zorunluluk Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	8	Hayatta kalma	Zorunluluk
2	Karınca yuvası	5	Hayatta kalma	
3	Savaş	4	Hayatta kalma	
4	Kader	2	Zorunluluk	
5	Sürgün	2	Zorunlu olma	
6	Afrika'daki aslan sürüsü	2	Hayatta kalma	
7	Dere	2	Zorunluluk	
8	Tayin olma	1	Zorunlu olma	
9	Erozyon	1	Zorunluluk	
10	İlaç	1	Zorunda kalma	
11	Afrika'daki antilop sürüsü	1	Hayatta kalma	
12	Parçalanmış bir aile	1	Zorluklarla karşı karşıya kalma	

Zorunluluk kategorisinde yer alan metaforlar; “kuş”, “karınca yuvası”, “savaş”, “kader”, “sürgün”, “Afrika'daki aslan sürüsü”, “dere”, “tayin olma”, “erozyon”, “ilaç”, “Afrika'daki antilop sürüsü” ve “parçalanmış bir aile” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “kuş” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.79-E) “... belli bir bölgede yaşayan kuşlar yiyecek bulmak ve hayatta kalmak için başka yerlere insanlar gibi göç eder.” diyerek kuş benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “karınca yuvası” na benzeten öğretmen adayı (ÖA.18-K) “... çünkü karıncalarda yuvalarını korumak için ve yaşamlarının tehlikeye girmesi durumunda insanlar gibi bulundukları yerden ayrılır.” diyerek hayatta kalma yönüne vurgu yapmıştır. Zorunluluk

kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “savaş” dır. Savaş metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.151-E) “... göç daha çok hayatta kalmak için yapılır. Bu yüzden göç en iyi savaşa benzer. Çünkü savaşta da hayatta kalmak gerekir” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “kader” dir. Kader metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.55-K) “... insanlar kaderini yaşamak zorundadır tıpkı bazı göçlerinde bu şekilde zorunlu olarak yaşandığı gibi.” ifadesini kullanarak kader metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak zorunluluk kategorisinde karşılaşılan bir başka metafor “sürgün” dür. Göçü sürgün metaforuyla açıklayan bir öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.72-E) “... sürgün göç gibi zorunlu sebeplerden dolayı yapılır.” diyerek göç kavramının zorunlu olma yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “Afrika’daki aslan sürüsü” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı özellikle sürünün hayatta kalma mücadelesine vurgu yaparak (ÖA.120-E) “... bu sürüler hayatlarını devam ettirebilmek için mücadele halindedir.” görüşünü dile getirmiştir. Zorunluluk kategorisinde yer alan başka bir metafor “dere” dir. Dere metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.71-K) “... insanlar da bir dere misali ellerinde olmayan sebeplerden dolayı akıntıya kapılıp akıp giderler.” şeklinde açıklamıştır. Zorunluluk kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “tayin olma” ya benzetirken görüşünü ise (ÖA.59-K) “... tayini çıkan bir insan mecburi olarak başka bir yere gider. Göçte genellikle mecburi olarak yapılan bir durumdur.” cümlesiyle açıklamıştır. Zorunluluk kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “erozyon” dur. Erozyon metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.44-K) “... erozyonda olduğu gibi bulunduğun yeri bırakmak zorunda kalırsın.” biçiminde ifade etmiştir. İlaç metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.31-K) “... insanlar hastalıklardan kurtulmak için mecbur ilaç kullanır tıpkı yaşam koşullarını iyileştirmek için göç etmeleri gibi.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “Afrika’daki antilop sürüsü” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.78-E) “... sıcak ülkelerde yaşayan ve çok hızlı koşan bu hayvanlar aç kalmamak ve yaşamak için her şeyi yapar insanlarda hayatta kalmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için göç eder.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “parçalanmış bir aile” dir. Parçalanmış bir aile metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.61-K) “...ailevi sebeplerden dolayı bazı aileler parçalanır göçte de bazı zorluklarla karşı karşıya kalınması durumunda insanlar yerini yurdunu bırakıp başka bir ülkeye ya da şehre gider.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Süreklilik Kategorisi

Süreklilik kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Süreklilik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Leylek	6	Süreklilik	Süreklilik
2	Eğitim	4	Hayat boyunca devam etme	
3	Sonbaharda dökülen yaprak	4	Süreklilik	
4	Yol	2	Süreklilik	
5	Trafik	2	Sürekli olma	
6	Güneş	2	Süreklilik	
7	Kaplumbağa	1	Süreklilik	
8	Kitap okumayı seven insan	1	Süreklilik	
9	Uluslararası tur	1	Süreklilik	
10	Karınca	1	Süreklilik	

Süreklilik kategorisinde yer alan metaforlar; “*leylek*”, “*eğitim*”, “*sonbaharda dökülen yaprak*”, “*yol*”, “*trafik*”, “*güneş*”, “*kaplumbağa*”, “*kitap okumayı seven insan*”, “*uluslararası tur*”, “*karınca*” ve “*sonsuzluk*” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “*leylek*” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.89-K) “... insanlar leylekler gibi sürekli başka yerlere gider.” diyerek leylek benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “*eğitim*” e benzetten öğretmen adayı (ÖA.64-K) “... çünkü bir okulda eğitim görürüz daha sonra mezun oluruz ve başka bir okula gider orada eğitime devam ederiz yani hayatımız boyunca devam eder.” diyerek göçün süreklilik yönüne vurgu yapmıştır. Süreklilik kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “*sonbaharda dökülen yaprak*”dır. Sonbaharda dökülen yaprak metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.144-K) “... sonbahar ayında da yapraklar dökülür, ilkbaharda ise tekrar yeşermeye başlar fakat bir sonraki yıl tekrar dökülür. Bu döngü böyle devam eder.” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor da “*yol*” dur. Yol metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.15-E) “... insan sürekli yoldadır bir yerden bir yere göçte olduğu gibi gider.” ifadesini kullanarak yol metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak süreklilik kategorisinde karşılaşılan bir başka metafor “*trafik*” dir. Göçü trafik metaforuyla açıklayan bir öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.152-E) “... araçlar trafikte asla durmaz sürekli hareket halindedir.” diyerek göç kavramının sürekli olma yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “*güneş*” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı özellikle sürekliliğe vurgu yaparak (ÖA.35-K) “... çünkü güneş hayatımızda sürekli vardır.” görüşünü dile getirmiştir. Süreklilik kategorisinde yer alan başka bir metafor “*kaplumbağa*” dır. Kaplumbağa metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.60-K) “... kaplumbağa da evi sırtında sürekli oradan oraya gider.” biçiminde açıklamıştır. Süreklilik kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “*kitap okumayı seven insan*” a benzetirken, görüşünü ise (ÖA.29-K) “... her zaman bir sonraki kitaptan daha fazla yararlanabileceğini bilir göçte olduğu gibi.” cümlesiyle açıklamıştır. Süreklilik kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “*uluslararası tur*” dur. Uluslararası tur metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.9-E) “... uluslararası turlarda da durmadan bir yerden bir yere gidilir.” biçiminde açıklanmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “*karınca*” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.102-E) “... karıncalar sürekli başka yere gider hiç durmaz.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “*sonsuzluk*” dur. Sonsuzluk metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.156-E) “... çünkü sonsuzluk gibi dünya var oldukça olacaktır.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Hareket Kategorisi

Hareket kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Hareket Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kuş	6	Gitmek	Hareket
2	Öğrenci	3	Gitmek	
3	Heyelan	3	Taşınma	
4	Terk etme	2	Terk etme	
5	Sürü	2	Gitmek	
6	Balık	1	Gitmek	

7	Medcezir	1	Gitmek
8	Metro	1	Yer değiştirme
9	Bulut	1	Yer değiştirme
10	Yazlık kışlık ev	1	Mekân değişikliği
11	Kargo	1	Taşınma

Hareket kategorisinde yer alan metaforlar; “kuş”, “öğrenci”, “heyelan”, “terk etme”, “sürü”, “balık”, “medcezir”, “metro”, “bulut”, “yazlık kışlık ev” ve “kargo” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “kuş” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.38-K) “... kuşlarda bulunduğu yerden belli dönemlerde uçar gider.” diyerek kuş benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “öğrenci” ye benzeten öğretmen adayı (ÖA.68-K) “... okumaya giden bir öğrencide bilmediği bir şehre bir yere gider.” diyerek hareket yönüne vurgu yapmıştır. Hareket kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “heyelan” dır. Heyelan metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.116-E) “... heyelana benzer çünkü toprak olduğu yerden kayarak başka bir yere taşınır.” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “terk etme” dir. Terk etme metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.42-K) “... insanın içinde bulunduğu yaşamı her şeyi geride bırakması terk etmesidir.” ifadesini kullanarak terk etme metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak hareket kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “sürü” dür. Göçü sürü metaforuyla açıklayan bir öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.158-E) “... sürüde bir bölgeden başka bir bölgeye gider.” diyerek göç kavramının hareket yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “balık” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı özellikle hareket yönüne vurgu yaparak (ÖA.127-K) “... çünkü balıklar da suyun içinde yüzer oradan oraya gider bir yerde sabit kalmaz.” görüşünü dile getirmiştir. Hareket kategorisinde yer alan başka bir metafor “medcezir” dir. Medcezir metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.57-K) “... göç gelgit olayından ibarettir. İnsanlarda zorunlu olarak ya da isteyerek bir yerden bir yere gider.” biçiminde açıklamıştır. Hareket kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “metro” ya benzetirken, görüşünü ise (ÖA.110-E) “... çünkü metro da göç eden insanlar gibi yer değiştirir.” cümlesiyle açıklamıştır. Hareket kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “bulut” dur. Bulut metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.107-E) “... bulut da bir süre bir bölgeye yağmur ve kar bırakır daha sonra bulunduğu bölgeden başka bir yere doğru hareket eder.” biçiminde açıklanmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “yazlık ve kışlık ev” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.90-K) “... bence göç yazlık ve kışlık evler arasında gidip gelme mekân değiştirmedir.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “kargo” dur. Kargo metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.86-K) “... insanların eşyalarını başka yerlere taşır.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Çeşitlilik Kategorisi

Çeşitlilik kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Çeşitlilik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Sera	1	Çiçek çeşitliliği	Çeşitlilik
2	Gökkuşağı	1	Renk çeşitliliği	
3	Taşınmış toprak	1	Toprak çeşitliliği	
4	Tahrip edilmiş orman	1	Ağaç çeşitliliği	

5	Akarsuların taşıdığı çakıl	1	Çeşitlilik
6	Kültür	1	Farklı özellikleri barındırması
7	Altın günü sırası gelen aile	1	Farklı özellikleri barındırması
8	Kültürlenme	1	Farklı kültürleri barındırması
9	Deniz	1	Farklı türlerin olması
10	Hayat	1	Farklı yaşam tarzları
11	Nar	1	Farklı şekillerin olması

Çeşitlilik kategorisinde yer alan metaforlar; “sera”, “gökkuşağı”, “taşınmış toprak”, “tahrip edilmiş orman”, “akarsuların taşıdığı çakıl”, “kültür”, “altın günü sırası gelen aile”, “kültürlenme”, “deniz”, “hayat” ve “nar” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “sera” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.157-E) “... serada nasıl birçok farklı çiçek aynı yerde bulunuyorsa göç ettiğimiz yerde de farklı kültürlerden gelen insanlar bir arada bulunur ve yaşar.” diyerek sera benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “gökkuşağı” na benzeten öğretmen adayı (ÖA.129-K) “...gökkuşağında farklı renklerin bir arada olması gibi göç edilen yerde de farklı etnik ve kültürel yapıda birçok insan bir arada yaşar.” diyerek çeşitlilik yönüne vurgu yapmıştır. Çeşitlilik kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “taşınmış toprak” dır. Taşınmış toprak metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.138-K) “... taşınmış toprak birçok farklı toprak çeşidini içinde bulundurur. Benzer şekilde göç edilen yerde de çok farklı özelliklere sahip insanlar bulunur.” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “tahrip edilmiş orman” dır. Tahrip edilmiş orman metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.66-K) “... birçok farklı ağacı içinde barındıran orman tahrip edildikten sonra artık eskisi gibi olamaz. Göçte de böyledir farklı insanların yaşadığı yerden göç edildiği zaman bütün çeşitliliğini kaybeder.” ifadesini kullanarak tahrip edilmiş orman metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak çeşitlilik kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “akarsuların taşıdığı çakıl” dır. Göçü akarsuların taşıdığı çakıl metaforuyla açıklayan bir öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.12-E) “... her yörenin, kıyının farklı çakıl taşı var akarsular ise bu çakıl taşlarını bir araya getirir aynı şekilde göç alan yerlerde farklı yaşam tarzlarını bir arada barındırır.” diyerek göç kavramının çeşitlilik yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “kültür” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı özellikle kültürün farklı özellikleri barındırmasına vurgu yaparak görüşünü (ÖA.5-E) “... kültürde, göç gibi aktarıl ve kendine özgü farklı inançları, adetleri ve anlayışları içinde barındırır.” dile getirmiştir. Çeşitlilik kategorisinde yer alan başka bir metafor “altın günü sırası gelen aile” dir. Altın günü sırası gelen aile metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.20-K) “... altın günü sırası gelen aile kazançlıdır aynı şekilde göç yapılan yerlerde kazançlıdır, çünkü farklı özelliklere sahip insanlar birlikte yaşar.” şeklinde açıklamıştır. Çeşitlilik kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “kültürlenme” ye benzetirken, görüşünü ise (ÖA.22-K) “... farklı kültürden gelen insanların birbirleriyle buluşması sonucu nasıl yeni bir kültür oluşuyorsa, göç eden insanlarda gittiği yere farklı yaşam tarzlarının izlerini götürür.” cümlesiyle açıklamıştır. Çeşitlilik kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “deniz” dir. Deniz metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.101-E) “... göç ettiğimiz yerde birçok farklı özelliklere sahip insanla karşılaşırız denizlerde böyle değil mi birçok farklı balık türü var.” biçiminde açıklanmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “hayat” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.87-K) “... göç gibi hayatta farklı yaşam tarzlarını bir arada barındırır.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “nar” dır. Nar metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.26-K) “... nar dışarıdan bakıldığında tek bir tanedir lakin içine açınca binlerce birbirine benzeyen ama aslında farklı şekilleri olan nar taneleri ile karşılaşırız. Göç alan bölgede nar gibi binlerce farklı insan birlikte yaşamaktadır.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Değişkenlik Kategorisi

Değişkenlik kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Değişkenlik Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Doğal afet	3	Değişikliğe neden olma	Değişkenlik
2	İklim	2	Değişiklik	
3	Mevsim	2	Değişiklik	
4	Deprem	1	Değişiklik	
5	Rüzgâr	1	Değişiklik	
6	Heyelan	1	Değişikliğe neden olma	
7	Deniz	1	Değişikliğe neden olma	
8	Sudan çıkmış balık	1	Değişiklik	
9	İnsan	1	Değişiklik	
10	Zaman	1	Değişen yapı	

Değişkenlik kategorisinde yer alan metaforlar; “doğal afet”, “iklim”, “mevsim”, “deprem”, “rüzgâr”, “heyelan”, “deniz”, “sudan çıkmış balık”, “insan” ve “zaman” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “doğal afet” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.27-K) “...doğal afetlerde göçler gibi insan hayatında büyük değişikliklere neden olur.” diyerek doğal afet benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “iklim” e benzeten öğretmen adayı (ÖA.34-K) “... iklimler sıcaklık ve basınç şartlarına bağlı olarak değişir. Göçün sebebi de aynı şekilde çevresel, siyasal ve sosyal faktörlere bağlı olarak değişip farklılaşır.” diyerek değişikliğe vurgu yapmıştır. Değişkenlik kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “mevsim” dir. Mevsim metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.126-K) “...mevsimler göç gibi insanları ve yaşadıkları yerleri değiştirir.” biçiminde ifade etmiştir Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “deprem” dir. Deprem metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.80-K) “...göçte deprem gibi kısa sürede olur ve her şeyi değiştirir.” ifadesini kullanarak deprem metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak değişkenlik kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “rüzgâr” dır. Göçü rüzgâr metaforuyla özdeşleştiren bir öğretmen adayı (ÖA.133-K) “... rüzgâr temas ettiği her şeyi değiştirir tıpkı göçün değiştirdiği gibi.” diyerek göç kavramının değişkenlik yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramının “heyelan” a benzediğini ifade eden bir öğretmen adayı özellikle değişikliğe neden olma yönüne vurgu yaparak görüşünü (ÖA.67-K) “... çünkü heyelan kısa sürede olup hızla gerçekleşir ve büyük çaplı değişikliklere neden olur.” dile getirmiştir. Değişkenlik kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “deniz” e benzetirken, görüşünü ise (ÖA.85-K) “... denizler çekildikçe dalgalar kıyıya vurur ve kıyının şeklinde değişikliklere neden olur. Bu yönüyle göçe benzer insanlar göç ettikleri bölgelerde birçok değişikliklere neden olur.” cümlesiyle açıklamıştır. Değişkenlik kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “sudan çıkmış balık” dır. Sudan çıkmış balık metaforunun metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.75-E) “... bir insan bulunduğu yeri, ortamı hangi şartlar altında olursa olsun terk edip başka bir yere yerleştiğinde hayatındaki değişiklikler yüzünden sudan çıkmış balık gibi olur.” biçiminde açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “insan” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.8-E) “... insanlarda hayatlarında birçok değişiklik yapar.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “zaman” dır. Zaman metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.109-E) “... göçte zaman gibi değişen bir yapıya sahiptir.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Keşfetme ve Yeni Hayat Kurma Kategorisi

Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Keşfetme ve Yeni Hayat Kurma Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Yeni doğan bebek	3	Yeni hayat kurma	Keşfetme ve Yeni Hayat Kurma
2	Kitap okuma	1	Yeni hayat kurma	
3	Veda	1	Yeni hayat kurma	
4	Dünya	1	Yeni bir başlangıç	
5	Başlangıç	1	Yeni bir başlangıç	
6	Kelebek	1	Yeni bir başlangıç	
7	Üniversite	1	Yeni bir başlangıç	
8	Yol	1	Keşfetme	
9	Cümlelerin sonundaki üç	1	Keşfetme	
10	Fikir alışverişi	1	Keşfetme	

Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisinde yer alan metaforlar; “*yeni doğan bebek*”, “*kitap okuma*”, “*veda*”, “*dünya*”, “*başlangıç*”, “*kelebek*”, “*üniversite*”, “*yol*”, “*cümlelerin sonundaki üç nokta*” ve “*fikir alışverişi*” olarak tespit edilmiştir

Göç kavramına ilişkin “*yeni doğan bebek*” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.106-E) “... *yeni doğan bebek nasıl hiç bilmediği bir dünyaya gelip yeni bir hayata başlıyorsa göç edince de aynı şekilde yeni hayata başlarsın.*” diyerek yeni doğan bebek benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “*kitap okuma*” ya benzeten öğretmen adayı (ÖA.40-K) “... *göçte insanlar bir yerden bir yere gider. Kitapta da aynı şekilde okudukça, kitapla bütünleştikçe başka yerlere başka duygulara göç edersin. Yani yeni insanlarla tanışır ve yeni bir dünya kurarsın.*” diyerek göçün yeni hayat kurma yönüne vurgu yapmıştır. Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “*veda*” dır. Veda metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA. 141-K) “... *insanlar isteyerek ya da istemeyerek yaşadıkları yere yeni bir hayat kurmak ve hayat standartlarını yükseltmek için veda ederler.*” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “*dünya*” dır. Dünya metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.128-K) “... *Dünya da yeni insanlarla tanışmak ve yeni bir hayata başlamak için harika bir yerdir.*” ifadesini kullanarak dünya metaforunu açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “*başlangıç*” dır. Göçü başlangıç metaforuyla özdeşleştiren bir öğretmen adayı (ÖA.92-K) “... *göç yeni bir hayata sil baştan başlamak demektir.*” diyerek göç kavramının başlangıç yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramının “*kelebek*” e benzediğini ifade eden bir öğretmen adayı özellikle yeni bir başlangıç yapma yönüne vurgu yaparak görüşünü (ÖA.36-K) “... *tırtılın kelebeğe dönüşmesi gibi hayatımıza yeniden başlarız.*” dile getirmiştir. Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “*üniversite*” ye benzetirken, görüşünü ise (ÖA.117-E) “... *üniversitede de yeni bir ortama giriyorsun ve farklı insanlarla tanışıp yeni bir başlangıç yapıyorsun.*” cümlesiyle açıklamıştır. Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “*yol*” dur. Yol metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.115-E) “... *çünkü yaşam koşulları insanları yeni arayışlar içine sokar bundan dolayı yola benzer.*” biçiminde açıklanmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “*cümlelerin sonundaki üç nokta*” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.46-K) “... *çünkü önceden yaşadığın şehirle olan duygusal bağın hala bitmemiştir. Ama şimdi tanımadığın bir şehirde yeni bir hayatı*

keşfedersin.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bu kategoride son metafor “*fikir alışverişi*” dir. Fikir alışverişi metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.123-K) “... fikir alışverişinde de insanlar birbirlerinden etkilenir ve birbirlerini bir şeyler katarlar yani hayatı yeniden keşfederler.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Duyguların İfadesi Kategorisi

Duyguların ifadesi kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Duyguların İfadesi Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Anı	1	Hasret	Duyguların İfadesi
2	Hasret	1	Hasret	
3	Yetim kalmış çocuk	1	Gurbet	
4	Gözyaşı	1	Üzüntü	
5	Geçmiş	1	Hüzün	
6	Boşluk	1	Yalnızlık	
7	Binanın çökmesi	1	Mutsuzluk	
8	Bedenine büyük gelen	1	Huzursuzluk	
9	Misafirlik	1	Özlem	
10	Kaos	1	Kargaşa	

Duyguların ifadesi kategorisinde yer alan metaforlar; “*anı*”, “*hasret*”, “*yetim kalmış çocuk*”, “*gözyaşı*”, “*geçmiş*”, “*boşluk*”, “*binanın çökmesi*”, “*bedenine büyük gelen kıyafet*”, “*misafirlik*” ve “*kaos*” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “*anı*” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA. 140-K) “...çünkü insanlar yaşadıkları yerleri bırakırken her şeylerini bırakırlar bu yüzden anılarına hasret kalırlar.” diyerek anı benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “*hasret*” e benzeten öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.50-K) “...bir şeyleri geride bırakmanın verdiği hasrettir göç ettiğin yere alırsan bile buram buram hasret kalırsın geldiğin yere.” cümlesiyle açıklamıştır. Duyguların ifadesi kategorisine ilişkin olarak geliştirilen bir diğer metafor “*yetim kalmış çocuk*” dur. Yetim kalmış çocuk metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.153-E) “...yetim kalmış çocuk gibi kendinizi gurbet te hissedersiniz.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak duyguların ifadesi kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “*gözyaşı*” dır. Göçü gözyaşı metaforuyla özdeşleştiren bir öğretmen adayı (ÖA.122-K) “... gözyaşı gibi göçte benim için üzüntü ifade ediyor. Çünkü insanlar uzun süre yaşadığı evlerini ve çevrelerinin bırakıyor.” diyerek göç kavramının üzüntü yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramının “*geçmiş*” e benzediğini ifade eden bir öğretmen adayı özellikle hüznün yönüne vurgu yaparak görüşünü (ÖA.88-K) “... insanlar geçmişini hatırladığı zaman hüznlenir tıpkı ait olduğu yerden ayrılan insanların göç ettiğinde hüznlenmesi gibi.” dile getirmiştir. Duyguların ifadesi kategorisinde yer alan başka bir metafor “*boşluk*” dur. Boşluk metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (ÖA.99-E) “... çünkü insan yaşamını sürdürdüğü yerden göç edip yeni bir yere gidince kendini yalnız hisseder.” biçiminde açıklanmıştır. Duyguların ifadesi kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “*binanın çökmesi*” ya benzetirken görüşünü ise (ÖA.146-E) “...göç denince aklıma temeli sağlam atılmamış bir binanın çökmesi geliyor bu durum nasıl mutsuzluğa neden olursa birinin bütün geçmişini arkasında bırakması da mutsuz olmasına neden olur.” ifadesini kullanarak binanın çökmesi metaforunu açıklamıştır. Duyguların ifadesi kategorisinde yer alan bir diğer metafor ise “*bedenine büyük gelen*

kıyafet” dur. Bedenine büyük gelen kıyafet metaforunu geliştiren öğretmen adayı benzetme gerekçesini (ÖA.131-K) “...nasıl ki size olmayan bir kıyafet içinde kendinizi rahat hissetmezseniz göç eden insanlarda kendini oraya ait hissetmez ve huzursuz olurlar.” biçiminde ifade etmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak “misafirlik” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.104-E) “... aslında göç misafirlik gibidir eninde sonunda biter ama misafirlikteyken evini özlersin.” diyerek göçün özlem yönüne vurgu yapmıştır. Bu kategoride son metafor “kaos” dur. Kaos metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.113-E) “... çünkü kaos ortamında olduğu gibi göç edilen yerde de düzen oturana kadar büyük bir kargaşa oluyor.” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Uyum Kategorisi

Uyum kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Uyum Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Üniversite öğrencisi	3	Uyum sağlama	Uyum
2	Yeni doğan bebek	2	Adapte olma	
3	Ağaç	1	Uyum sağlama	
4	Kitap yaprağı	1	Uyum içinde olma	
5	Bukalemun	1	Uyum sağlama	
6	Futbolcu	1	Uyum içinde olma	
7	Yeni evlenmiş biri	1	Ayak uydurma	

Uyum kategorisinde yer alan metaforlar; “üniversite öğrencisi”, “yeni doğan bebek”, “ağaç”, “kitap yaprağı”, “bukalemun”, “futbolcu” ve “yeni evlenmiş biri” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “üniversite öğrencisi” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (ÖA.56-K) “... üniversite okuyan kişiler gittikleri şehre uyum sağlar ve alışır. Aynı şekilde göç eden insanlarda gittikleri yerlere uyum sağlamaya ve alışmaya çalışır.” diyerek üniversite öğrencisi benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramını “yeni doğan bebek” e benzeten öğretmen adayı (ÖA.84-K) “... yeni doğan bir bebek nasıl çevresine ailesine adapte olmaya çalışıyorsa göç eden insanlar da aynı şekilde bulunduğu yere adapte olmaya çalışırlar.” diyerek göçün adapte olma yönüne vurgu yapmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak uyum kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “ağaç” dır. Göçü ağaç metaforuyla özdeşleştiren bir öğretmen adayı (ÖA.147-E) “... çünkü ağaç nasıl toprağıyla uyum sağlarsa göç eden insanlar da yeni yaşamlarına öyle uyum sağlar.” diyerek göç kavramının uyum sağlama yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramının “kitap yaprağı” na benzediğini ifade eden bir öğretmen adayı özellikle uyum içinde olmaya vurgu yaparak görüşünü (ÖA.70-K) “... her yaprak kendi içinde bir bütündür ve birbiri ile uyumludur. Göç de kitabın yaprakları gibidir bulunduğu yerden gidersin ama gittiğin yere kendi benliğini de götürürsün ve oradaki insanlarla uyum içinde yaşarsın.” dile getirmiştir. Uyum kategorisinde bir öğretmen adayı göçü “bukalemun” a benzetirken, görüşünü ise (ÖA.19-K) “... bukalemun bulunduğu ortamın rengine bürünür oraya uyum sağlar göç eden insanlar da bulunduğu ortama uyum sağlayacağı için bukalemuna benzer.” cümlesiyle açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin olarak “futbolcu” benzetmesini yapan bir öğretmen adayı (ÖA.145-E) “... çünkü futbolcu maçı kurallarına göre diğer futbolcularla beraber uyum içinde oynar. Göç eden insanlarda toplumun diğer üyeleriyle birlikte uyum içinde yaşar.” biçiminde açıklanmıştır. Bu kategoride son metafor “yeni evlenmiş biri” dir. Yeni evlenmiş biri metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (ÖA.39-

K) “... *çünkü yeni evlenmiş biride eşinin ailesine, akrabalarına ve yeni gittiği bu eve ayak uydurmaya çalışır.*” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Özgürlük Kategorisi

Özgürlük kategorisi içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Özgürlük Kategorisi ve Metaforları

No	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Yaprak	2	Özgürlük	
2	Yelkenli gemi	1	Özgürlük	
3	Göçmen kuş	1	Özgürce yaşayabilme	Özgürlük
4	Dünyayı gezen karavan	1	Özgürlük	
5	Tırtılın kelebek olması	1	Özgürlük	

Özgürlük kategorisinde yer alan metaforlar; “*yaprak*”, “*yelkenli gemi*”, “*göçmen kuş*”, “*dünyayı gezen karavan*” ve “*tırtılın kelebek olması*” olarak tespit edilmiştir.

Göç kavramına ilişkin “*yaprak*” metaforunu geliştiren bir öğretmen adayı (**ÖA.149-E**) “...*çünkü insanda yaprak gibi oradan oraya özgürce savrulur.*” diyerek yaprak benzetmesini açıklamıştır. Göç kavramına ilişkin geliştirilen başka bir metafor “*yelkenli gemi*” dir. Yelkenli gemi metaforunu kullanan bir öğretmen adayı (**ÖA.121-K**) “... *çünkü gemi de göç eden kişilerin yaptığı gibi özgürce bilinmeyene doğru yol alır.*” diyerek göçün özgürlük yönüne vurgu yapmıştır. Göç kavramına ilişkin olarak özgürlük kategorisinde karşılaşılan başka bir metafor “*göçmen kuş*” dur. Göçü göçmen kuş metaforuyla özdeşleştiren bir öğretmen adayı, (**ÖA.134-K**) “... *göçmen kuşlar nasıl ki özgürce yaşayabilecekleri yerlere göç ediyorlarsa aynı şekilde insanlar da rahat ve özgürce yaşayabilecekleri yerlere göç eder.*” diyerek göç kavramının özgürce yaşayabilme yönüne dikkat çekmiştir. Göç kavramının “*dünyayı gezen karavan*” a benzediğini ifade eden bir öğretmen adayı özellikle özgürlük yönüne vurgu yaparak görüşünü (**ÖA.136-E**) “... *çünkü böyle bir karavanla istediğin yere istediğin zaman kimseye hesap vermeden özgürce gidersin aynı şekilde göç eden insanlarda istediği yere istediği zaman giderler.*” dile getirmiştir. Bu kategoride son metafor “*tırtılın kelebek olması*” dır. Tırtılın kelebek olması metaforunu kullanan bir öğretmen adayı düşüncesini (**ÖA.13-E**) “... *insanda bir zaman sonra yaşadığı yere sığamaz başka yerlere özgürce gitmek ister.*” diyerek bu metaforu anlamlandıran bir açıklama yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göç kavramına ilişkin olarak öğretmen adayları 82 metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar gerekçelerine göre sınıflandırılarak 9 kavramsal kategoride birleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin bu kadar çok metafor üretmeleri göç kavramına ilişkin algının farklı olmasından ve kavramın kapsamının geniş olmasından kaynaklanabilir. Göç kavramı ile ilgili oluşturulan metaforlar aslında göçün tanımını ve içeriğini yansıttıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının göç kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilere dağılımı incelendiğinde zorunluluk (%21,41), süreklilik (%17,85), hareket (%15,71), değişkenlik (%10), keşfetme ve yeni hayat kurma (%8,57), çeşitlilik (%7,85), duyguların ifadesi (%7,14), uyum (%7,14) ve özgürlük (%4,28) kategorileri belirlenmiştir. Oluşturulan kavramsal kategorilere bakıldığında her kategorinin farklı özelliklerinin olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göç kavramına yönelik vurgulanmalarındaki yoğunluğa göre, kuş ($f=14$), leylek ($f=6$), yeni doğan bebek ($f=5$), karınca yuvası ($f=5$), savaş ($f=4$), sonbaharda dökülen

yaprak ($f=4$), eğitim ($f=4$), heyelan ($f=4$), öğrenci ($f=3$), doğal afet ($f=3$), üniversite öğrencisi ($f=3$) ve yol ($f=3$) metaforlarını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu metaforlar ile göç kavramını somutlaştırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Göç kavramına ilişkin olarak Kılınç ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde kuş ve leylek metaforlarının kullanıldığı ve her iki çalışmanın sonuçlarında benzerlikler olduğu görülmüştür.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun göç kavramına yönelik olumlu metafor isimleri geliştirdikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının göç kavramına karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Fakat bazı öğretmen adaylarının da göç kavramıyla ilgili, olumsuz metafor isimleri ürettikleri görülmüştür. Buna göre “savaş”, “erozyon”, “heyelan”, “terk etme”, “veda”, “sürgün”, “parçalanmış bir aile”, “gözyaşı”, “doğal afet”, “deprem”, “yetim kalmış çocuk”, “binanın çökmesi”, “kaos” ve “tahrip edilmiş orman” metaforlarına baktığımızda bu öğretmen adaylarının göç kavramına karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuzluk temelde göç kavramının içeriğinin zorunluluk, mevcut yaşantının değiştirilme isteği, göçe neden olan faktörlerin negatifliğinden kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi göçe katılanlar daha iyi yaşam koşulları ya da mevcut siyasal, sosyal ve kültürel olumsuzluklardan hareket etmektedirler.

Araştırmada zorunluluk kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “kuş”, “karınca yuvası”, “savaş”, “kader”, “sürgün”, “Afrika'daki aslan sürüsü”, “dere”, “tayin olma”, “erozyon”, “ilaç”, “Afrika'daki antilop sürüsü” ve “parçalanmış bir aile” olarak sıralanmaktadır. En fazla üretilen metafor ve frekans sayısı zorunluluk kategorisinde yer almaktadır. Göç olgusunun temel sınıflandırmalarından biri de zorunluluktur. Göçler isteğe bağlı ve zorunluluklardan kaynaklanır. Dolayısıyla bu kategoride çok fazla metaforun kullanılması olağan bir durumdur.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda süreklilik kategorisinde yer alan metaforlar; “leylek”, “eğitim”, “sonbaharda dökülen yaprak”, “yol”, “trafik”, “güneş”, “kaplumbağa”, “kitap okumayı seven insan”, “uluslararası tur”, “karınca” ve “sonsuzluk” olarak belirlenmiştir. Göç ile ilgili yapılan sınıflandırmalardan biri de süreye bağlı olarak sürekli ve dönemlik olarak yapılan ayrımdır. Süreklilik kategorisi göçün devamlılığını vurgulamaktadır.

Hareket kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar; “kuş”, “öğrenci”, “heyelan”, “terk etme”, “sürü”, “balık”, “medcezir”, “metro”, “bulut”, “yazlık kışlık ev” ve “kargo” olarak sıralanmaktadır. Metaforların gerekçelerine bakıldığında gitme, taşınma ve yer değiştirme düşüncelerinin baskın olduğu görülmektedir. Göç yapısı itibarıyla hareketli bir süreçtir. Yer değiştirmeyi yani bir eylemi ifade etmektedir. Hareket kavramı aynı zamanda göçün tanımı içerisinde de yer almaktadır. Tıkman ve diğerleri (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada göç kavramına ilişkin olarak mevcut çalışmayla paralellik gösteren eylem kategorisi ve bu kategori içerisinde yer alan terk etme metaforun geliştirildiği görülmüştür. Benzer şekilde Canbaba'nın (2018) çalışmasında eylem kategorisi ve bu kategori içerisinde yer alan terk etme metaforun her iki çalışmanın sonuçlarında da ifade edildiği görülmüştür.

Çeşitlilik kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “sera”, “gökkuşağı”, “taşınmış toprak”, “tahrip edilmiş orman”, “akarsuların taşıdığı çakıl”, “kültür”, “altın günü sırası gelen aile”, “kültürlenme”, “deniz”, “hayat” ve “nar” olarak sıralanmaktadır. Göçün neden olduğu sonuçları ifade eden bu kategoride sosyal, kültürel ve ekonomik olayları etkileme biçimi vurgulanmaktadır. Göç her ne kadar olumsuz bir anlam taşısa da aynı zamanda farklı kültürlerin bir araya gelmesi ile kültürel çeşitliliğe neden olmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değişkenlik kategorisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar; “doğal afet”, “iklim”, “mevsim”, “deprem”, “rüzgâr”, “heyelan”, “deniz”, “sudan çıkmış balık”, “insan” ve “zaman” olarak ifade edilmiştir. Değişkenlik kategorisindeki metaforlara ve gerekçelerine bakıldığında

var olan durumun değişeceğine vurgu yapıldığı görölmektedir. Bu kategori hem olumlu hem de olumsuz anlam ifade etmektedir. şÖyle ki daha çok doğal afetlere benzetilerek var olan durumun kişiler üzerinde bıraktığı psikolojik yıpranmayı ve umutsuzluğu anlatmaktadır.

Keşfetme ve yeni hayat kurma kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “yeni doğan bebek”, “kitap okuma”, “veda”, “dünya”, “başlangıç”, “kelebek”, “üniversite”, “yol”, “cümlelerin sonundaki üç nokta” ve “fikir alışverişi” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının göç kavramını bu kategoride en fazla “yeni doğan bebek” metaforu ile açıkladıkları görölmektedir. Bu kategoride göçe neden olan çekici faktörler vurgulanmıştır. Daha iyi yaşam koşulları arzusu, sosyo-kültürel beklentiler ve ekonomik koşulların iyileştirilmesi gibi beklentiler vurgulanmıştır. Bu durumda göç edilen yerlerin olumsuz özelliklerinin geride bırakılması istenmektedir.

Duyguların ifadesine ilişkin öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar; “anı”, “hasret”, “yetim kalmış çocuk”, “gözyaşı”, “geçmiş”, “boşluk”, “binanın çökmesi”, “bedenine büyük gelen kıyafet”, “misafirlik” ve “kaos” olarak sıralanmaktadır. Bu metaforları üreten öğretmen adayları göç kavramını duygusal açıdan değerlendirerek zihinlerindeki bir metafor ile duyguyu ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Duyguların ifadesi kategorisindeki metaforların olumsuz duyguları yansıttığı görölmektedir. Bu kategoride insanın doğası gereği alışkanlıklarını, yaşadığı yeri ve köklerini terk etmesi duygusal boşluklara yol açmaktadır. Canbaba (2018) tarafından yapılan benzer bir çalışmada göç kavramına ilişkin olarak mevcut çalışmayla paralellik gösteren duyguların ifadesi kategorisi ve bu kategori içerisinde yer alan hasret metaforun geliştirildiğı görölmektedir.

Uyum kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “üniversite öğrencisi”, “yeni doğan bebek”, “ağaç”, “kitap yaprağı”, “bukalemun”, “futbolcu” ve “yeni evlenmiş biri” olarak belirlenmiştir. Bu kategorideki metaforlara ve gerekçelerine bakıldığında birliktelik ve uyuma vurgu yapıldığı görölmektedir.

Araştırmada özgürlük kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar; “yaprak”, “yelkenli gemi”, “göçmen kuş”, “dünyayı gezen karavan” ve “tırtılın kelebek olması” olarak sıralanmaktadır. En az üretilen metafor sayısı ve frekans sayısı bu kategoride yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilere ulaşılmıştır;

- Öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili farklı metaforlar geliştirmeleri eğitimcilerin değişik bakış açısı kazanmasına yardımcı olabilir.
- Eğitim öğretim ortamında metaforların kullanılması öğrencilerin anlaşılması zor veya soyut kavramları somutlaştırarak algılamalarını kolaylaştıracak için eğitim sürecinde kavram öğretiminde oldukça etkili bir yol olabilir.
- Metaforlar öğrencinin düşünme sürecine dâhil edilerek, zihinsel kabiliyetini kullanmasını sağlar. Bundan dolayı metaforlar, birçok alanda etkili bir öğretim tekniğı olarak kullanılabilir.
- Benzer çalışmalar farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde öğretmen adaylarıyla yapılabilir.
- Farklı bölümlerde yapılan çalışmaların sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Akhan, N. E., Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliğı birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik metaforları. *Turkish Studies*, 9(8), 73-90.

- Atak, M. (2016). *Türkiye’de iç göç akımları, bu göçlerin emniyet ve asayişe etkileri ve göçlere karşı kolluk kuvvetlerinin alabileceği tedbirler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, T. Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 78-93.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefî metafor “yolda olmak”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4), 9-22.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, Y. (2011). *Göç ve kent: 1989’dan günümüze göç eden insanların kent adaptasyonu Diyarbakır örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5(3), 919-940.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87.
- Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler kavramına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 188-207.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 269-283.
- Çetin, T., Kilcan, B., Güneş, C. ve Cepni, O. (2015). Examining secondary school students’ perceptions of the concept of migration: a qualitative study. *International Journal of Education*, 7(3), 97-120.
- Çiçekli, B. (Ed.). (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.
- Demirbaş, S. ve Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocukların müdür algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 78-97.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması “Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine”. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 68-85.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.

- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016b, Nisan). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi*. 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Emgili, F. (2006). Tarsus'ta Girit göçmenleri (1897-1912). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 25(39), 189-197.
- Es, M. ve Ateş, H. (2004). Kent yönetimi, kentleşme ve göç: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (48), 205-248.
- Esen, A. (2016). Uluslararası düzensiz göçler ve yerel yönetimler. A. Esen ve M. Duman (Ed.). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler* içinde (s.13-44). İstanbul: WALD Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
- Geçit, Y. ve Genç, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 1-19.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Gömlüksiz, N., Kan, A.Ü. ve Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 79-100.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal M. F. ve Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- Gürkan, M. (2006). *Sosyolojik açıdan göç ve yasadışı göç hareketleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güven, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-37.
- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 831-846.
- Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "küresel ısınma" kavramına yönelik metafor algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 117-134.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Turkish Studies*, 9(2), 917-931.
- Kılcan, B. (2017). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan (Ed.), ***Metaforlar & eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi içinde (s. 93-111)***. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Türk ve Suriyeli çocukların göç kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 37-54.
- Kolukırık, S. (2006). Bulgaristan'dan göç eden Türk göçmenlerin dayanışma ve örgütlenme biçimleri: İzmir örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 1-13.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms kappa delta pi record. *Journal Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.

- Meral, E., Küçük, B. ve Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016), Analizde ilk adımlar (A. Ersoy, Çev.). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi içinde* (s.50-88). 1994, Ankara: Pegem Akademi.
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.
- Özer, A. (2015). *Göç ve aidiyet bağlamında Bulgaristan göçmenlerinde kimliğin yeniden inşası: mersin örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özer, A., Kaya, H. ve Ünlü, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin “turizm” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların analiz örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 18-31.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler (E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu, Çev.) (M. Bütün ve B. Demir, Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde* (s.75-142). 2000, Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2008). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (5), 33-44.
- Sanchez, A., Barreiro, J., M. ve Maojo, V. (2000). Desing of virtual reality systems for education: a cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10 (2), 358-394.
- Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.
- Şeyihoğlu, A. ve Geçit, Y. (2012). “Mind maps” in the metaphors of geography teacher candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 283-295.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: bir fenomenolojik çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104- 126.

- Tuna, Y. E. ve Budak, F. M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 609-642.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2015). *Beşeri coğrafya insan kültür mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Vadeboncoeur, J. A. ve Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: a focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yazıcı, Ö. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin “çevre” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 811-828.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu: Sistemik Bir Literatür Taraması

Onur Gezer*

İlhami Sarıçam**

Uğur Budak*

*Ankara Üniversitesi

**Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Teknolojideki gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitimde de etkilerini göstermektedir. Yaşanan gelişmelere ve etkilerine uyum sağlayabilmek adına eğitim-öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonu, 21. yüzyıl gerekliliklerine sahip bireyler yetiştirilebilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersi 2018 öğretim programının içeriğinde, “yetkinlikler” başlığı altındaki sekiz ana yetkinliğin ikisinin teknolojiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yetkinlikler; bilim/teknolojideki temel yetkinlikler ve dijital yetkinliktir. Ayrıca programın özel amaçları bölümünde “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmaktadır.” maddesine yer verilmektedir. Dersin program yapısı da yedi öğrenme alanından oluşmakta ve bu öğrenme alanlarından birinin adının “Bilim Teknoloji ve Toplum” olduğu görülmektedir. Teknoloji entegrasyonu bu açıdan sosyal bilgiler dersi bağlamında ele alınması gereken önemli bir konudur.

Teknoloji ve sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişki bu bağlamda yapılan akademik çalışmaların niceliği ve niteliği üzerine bir çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır. Çalışmada TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında, Türkiye’de yayınlanan akademik dergiler için elektronik ortamda barındırma ve editöryal süreç yönetimi hizmeti sunan DergiPark sistemi esas alınmıştır. Çalışmanın amacı, DergiPark’ta 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış olan “eğitim” ve “teknoloji” kelimelerini isminde bulunduran dergilerin genel analizini yapmak ve teknoloji ile sosyal bilgiler eğitimi ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için alanyazına ışık tutabilmektir. Bu çalışma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmış sistemik bir literatür taramasıdır. Çalışma kapsamında ele alınan 302 makaleden yalnızca 13’ü sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonu konusuyla dolaylı veya doğrudan ilişkilidir. Nicel olarak alansal dağılıma bakıldığında çalışmaların daha çok fen bilimleri ve yabancı dil öğretimine odaklandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonu ile ilişkili 13 makaleden sekizinde nitel beşindeyse nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Makalelerde amaç genel olarak varolanı ortaya koymak yönünde tanımlanmıştır.

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji entegrasyonun önemi bu kadar açıkken alansal anlamda çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Sosyal bilgiler alanyazında teknoloji entegrasyonu açısından önemli bir eksiklik gözlenmiştir. Yapılan çalışmaların daha çok varolanı ortaya amacında olması uygulama için gerekli olan kuramsal bilginin eksikliğine neden olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, teknoloji entegrasyonu, eğitim

Technology Integration in Social Studies Education: A Systematic Literature Review

Onur Gezer*

İlhami Sarıçam**

Uğur Budak*

*Ankara Üniversitesi

**Milli Eğitim Bakanlığı

Abstract

Developments in technology show their effects in education as well as in many other fields. In order to adapt to developments and their effects, technology integration in the education process is of great importance in terms of raising individuals with 21st century requirements. In the 2018 social studies curriculum, it is seen that two of the eight main competencies under the title of competences are related to technology. These competencies are; basic competences in science/technology and digital competence. In addition, it is stated that “Science and technology development process and its effects on social life by understanding the information and communication technologies are intended to use consciously.” in the special objectives section of the program, The program structure of the lesson consists of seven learning domain and one of the learning domain is named as Science, Technology and Society. In this regard, it appears that technology integration is an important issue to be addressed in the context of social studies lesson.

The relationship between technology and its integration in social studies education required a study on the quantity and quality of academic studies in this context. This study based on the DergiPark system. DergiPark are working under the umbrella of TUBITAK ULAKBİM, hosting electronic media for academic journals published in Turkey and editorial process management service offering. The aim of this study analyze the journals which include “education” and “technology” the words, published between 2013-2018 in DergiPark and to shed light on the literature in order to better understand the relationship between technology and social studies education. This study is a systematic literature review structured with a qualitative approach. In 302 articles covered in the study, only 13 of them are directly or indirectly related to technology integration in social studies education. When quantitative scientific field distribution is examined, it is seen that the studies focus more on science and foreign language teaching. In social studies education, qualitative research methods were used in eight of the 13 articles. Quantitative research methods were used in other five study. In the articles, aim is generally stated as defines the existing situations.

While the importance of technology integration in social studies education is so clear, the lack of scientific field studies is remarkable. An important deficiency was observed in the social studies literature in terms of technology integration. The fact that the studies are aimed at defining the existing situations ones, may cause the lack of theoretical knowledge necessary for the application.

Key words: social studies, Technology integration, education

Giriş

Tarih boyunca eğitim alanında birçok devrimin gerçekleştiği söylenebilir. Günümüzde ise eğitim alanını derinden etkileyen başka bir devrim meydana gelmektedir(Holt, 2010). Yaşadığımız yüzyıl, bilim alanındaki birikimlere paralel olarak, teknolojinin de hızla gelişim gösterdiği bir dönemdir. Hızla gelişen teknoloji birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli reform ve düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Bu süreçte öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve veliler gibi eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına çeşitli görevler düşmektedir(Kaya ve Yılayaz, 2013). Bu amaçla ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde birçok proje gündeme gelmiş ve uygulamaya konulmuştur çünkü bu projeler sayesinde eğitim-öğretim sürecini teknoloji ile bütünleştiren devletlerin bu hızlı değişen çağa ayak uydurması daha kolay olacaktır.

Teknoloji ve eğitim arasındaki bu önemli ilişki bu alanda yapılan akademik çalışmaların niceliği ve niteliği üzerine çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır. 2013-2018 yılları arasında ülkemizde yapılan, eğitim ve teknolojinin bütünleştirilmesi sürecini ele alan çalışmaların sistematik bir literatür taraması ile analiz edilmesi gelecekte bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

1.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

“Sosyal bilgileri tanımlamak tarih, ya da coğrafya gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur. Çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası bir disiplindir ve çok disiplinli bir alandır (Öztürk, 2003).” Sosyal bilgiler eğitimi alanının oluşması ve gelişmesinde en etkili isimlerden Barr, Barth ve Shermis sosyal bilgileri, vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır(Akt: Öztürk, 2006). Sosyal bilimlerin bir yansıması olan ders; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle vatandaşlık bilgisi konularını içermektedir. Dünyada ilk olarak 1916 yılında ABD’de ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Türkiye’deyse coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi derslerinin kaldırılmasının ardından, 1968 yılında ilk kez sosyal bilgiler dersi adı ile okutulmuştur.

“Sosyal bilgiler dersinin temel amacı, demokratik bir ülkede vatandaşlık vazifesini yerine getirebilmek için, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışlardan meydana gelen vatandaşlık yeterliliklerini arttırıp (NCSS, 1994); onları etkin birer yurttaş ve birey olarak yetiştirmektir (Barr, Barth ve Shermis, 1977).” Millî Eğitim Bakanlığının sosyal bilgiler öğretim programındaysa dersin amacı şu şekilde açıklanmıştır; “Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve bu bilgiyi yaşama geçirilebilecek özelliğe sahip insanlar kazandırmayı amaçlamaktadır(Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı,2005).”

Tüm bu tanım ve amaçlar açısından ele alındığında sosyal bilgiler dersinin, çağdaş, demokratik, vatandaşlık vazifelerine ve topluma saygılı bireylerin yetiştirilmesi yönünden önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Evrensel değerlerin çok daha önemli hale gelmeye başladığı, teknolojinin hızla geliştiği günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin ve değerlerinin kazandırılması adına sosyal bilgiler dersinin önemi günden güne de artmaktadır. Teknoloji entegrasyonu da bu açıdan sosyal bilgiler dersi içerisinde ele alınması gereken önemli bir konudur.

1.2. Teknoloji Entegrasyonu

Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretim teknolojisinin uygun ve anlamlı yollarla öğretim programının bütün alanlarına disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmasıdır (Maddin, 2002). Bir başka tanımla, “Eğitimde teknoloji entegrasyonu, bilgisayar, akıllı telefon, tablet bilgisayar, dijital kamera, sosyal ağlar, çeşitli yazılım ve uygulamalar, internet gibi çeşitli teknolojik kaynakların öğretim sürecine dahil edilerek sınıf ortamında uygun şekillerde kullanılmasıdır(Güven, 2018).”

Teknolojik olarak zengin bir eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenciler için dinamik ve etkileşimli öğrenme tecrübeleri sağlanmaktadır. Teknolojik olarak zengin bir ortamda öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, kişisel ilgileri ve başarı stratejileriyle daha çok ilgilenabilmektedirler. Öğrenciler de teknolojik olarak zengin olan ortamlarda kendi kişisel ilgilerini ve becerilerini keşfetme fırsatı bulmakta ve bilgiye erişim, bilgiyi üretme ve bilgiyi diğerleriyle paylaşma gibi hayati önem taşıyan yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedirler(Güven, 2018).

1.3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu

“Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de 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 niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır(Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018).” Millî Eğitim Bakanlığı sosyal bilgiler eğitimi programında, bilim ve teknolojinin yol açtığı değişim ve bu değişime ayak uydurabilmek için gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler sıralanmıştır. Bilim ve teknolojinin yarattığı hızlı değişime uyum sağlamanın en temel yolu hiç kuşkusuz ki; bilim ve teknolojinin eğitim öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesidir.

Sosyal bilgiler öğretim programının(2018) içeriğine bakıldığında, “Yetkinlikler” başlığı altındaki sekiz ana yetkinliğin ikisinin teknoloji ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yetkinlikler; “Bilim/Teknolojideki Temel Yetkinlikler ve Dijital Yetkinlik”tir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları başlığı altında bulunan “ Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları amaçlanmaktadır.” maddesiye programın özel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca programın yapısı yedi öğrenme alanından oluşmakta ve yedi öğrenme alanından birinin adının “Bilim Teknoloji ve Toplum” olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen öğrenme alanı, bilgi, beceri ve yetkinliklerin yanı sıra sosyal bilgiler öğretiminin neredeyse her aşamasında teknolojinin kullanılabileceği konusunda birçok çalışmada bulunmaktadır. Berson ve Roblyer’in Amerika Birleşik Devletleri’nde hazırladıkları sosyal bilgiler dersinin teknolojinin entegrasyonu amaçlı çalışmada dokuz farklı strateji belirlenmiştir. National Council for the Social Studies(NCSS)’nin sosyal bilgiler dersi için belirlediği 10 öğrenme alanında hangi stratejinin hangi öğrenme alanı veya alanlarında etkili olacağı tek tek ele alınmıştır. Ülkemizdeki sosyal bilgiler ders programının da benzer öğrenme alanlarından oluştuğu göz önünde bulundurulacak olursa, benzer stratejilerin sosyal bilgiler dersi teknoloji entegrasyonunda kullanılabileceği düşünülebilir.

1.4. Çalışmanın Amacı ve Önemi

İnternet teknolojilerinin sivil amaçlar için kullanımına bağlı olarak hızlı bir iletişim devrimi yaşanmıştır(Ata, B. 2008). Teknolojinin hızla gelişmekte olduğu çağımızda toplumun her alanı bu gelişimin beraberinde getirdiği değişimin etkisi altındadır. “Sosyal değişim, temelinde teknolojik değişimin yattığı insanlar arası ilişkilerin değişmesidir(Kongar, E. 1981).” Bu sosyal değişim içerisinde teknolojinin ve sosyal değişimin eğitime etkisini görmezden gelmek mümkün değildir.

Bu gerçekler ışığında çalışmanın amacı, DergiPark’ta 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış olan “eğitim” ve “teknoloji” kelimelerini isminde bulunduran dergilerin genel analizini yapmak ve teknoloji ile sosyal bilgiler eğitimi ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için alanyazına ışık tutabilmektir. Her ne kadar internetle birlikte bilim ile ilgili son gelişmelere ve bilgilere büyük bir hızla ulaşılabilsede araştırmacılar kendi alanlarındaki gelişmeleri bilimsel makalelerden izlemeyi tercih etmektedir (Edyburn, 2000).

Bu çalışma kapsamında yanıt aranılan araştırma soruları şu şekildedir:

- İncelenen makalelerin araştırma amaçları ve bu amaca yönelik olarak kullandıkları araştırma yöntemleri nelerdir?
- İncelenen makalelerde ele alınan değişkenler ve örneklem düzeyleri nelerdir?
- İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?
- İncelenen makaleler bulgular açısından hangi önemli noktaları ortaya koymaktadır?

Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Çalışmamız sistematik bir literatür taramasıdır. Sistematik literatür taraması, araştırılan konuda kapsamlı ve güvenilir bir temsil sağlamak için ilk olarak araştırılacak çalışmaları seçme, sonrasında tanımlama ve sentezleme sürecidir (Oakley, 2012). Bu çalışma kapsamında nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel çalışmalarda amaç; ilişki veya fark tespit etmek değil, her şeyi olduğu gibi ortaya koymaktır. Tezlerin ve makalelerin yöntem açısından istatistiksel olarak ele alınmaları da betimsel çalışma olarak adlandırılır (Karasar, 2017).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın kapsamını DergiPark sistemi kullanılarak ulaşılan ve en az 2013-2018 yılları arasında yayında olan dergilerin bu yıllar aralığında yayımlanmış sayılarındaki teknoloji ve eğitimle dolaylı ya da doğrudan ilişkili olan 302 makaleden sosyal bilgiler dersi ile ilişkili 13'üdür.

2.2.1. Verilerin Toplanması

Çalışmamızda TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında, Türkiye'de yayınlanan akademik dergiler için elektronik ortamda barındırma ve editoryal süreç yönetimi hizmeti sunan DergiPark sistemi esas alınmıştır. Öncelikle DergiPark sisteminde Eğitim ve Teknoloji anahtar kelimeleri ile dergiler taranmıştır. Ulaşılan dergiler arasından en az 2013-2018 yılları arasında aktif olarak yayın yapan dergiler seçilmiştir. Bu dergilerin ilgili yıllardaki sayıları taranarak teknoloji entegrasyonu, teknolojinin eğitimde kullanımı gibi konuların ele alındığı 302 makale çalışmanın örnekleme olarak ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ise bu makalelerden sosyal bilgiler ile ilişkili olan 13'ü ele alınmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına bağlı olarak ele alınmak üzere 10 ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler; araştırmanın amacı, yöntemi, değişkenleri, örneklem düzeyi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmada kullanılan veri analiz yöntemleri, bulguları, yayın yılı, yazar sayısı ve referanslarıdır.

Belirlenen dergilerin 2013-2018 yılları arasındaki sayıları çalışmayı yapmış olan üç araştırmacı tarafından incelenerek 302 adet makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler yukarıda belirtilmiş olan analiz ölçütlerine göre betimsel istatistik yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik

analizinde amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz sürecinde incelenen makaleler araştırmacılar tarafından haftalık olarak karşılıklı analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

3.1. Araştırma Amaçları ve Araştırma Yöntemleri

Araştırmanın amacı, çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir. Çalışmanın neyi araştırmayı planladığı, açık ve net bir biçimde bu bölümde gösterilir(Gözübüyük,2018). Bu araştırmaya konu olan makalelerin amaçları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonuna ilişkin hangi hedeflerle çalışmalar yapıldığı görülebilir.

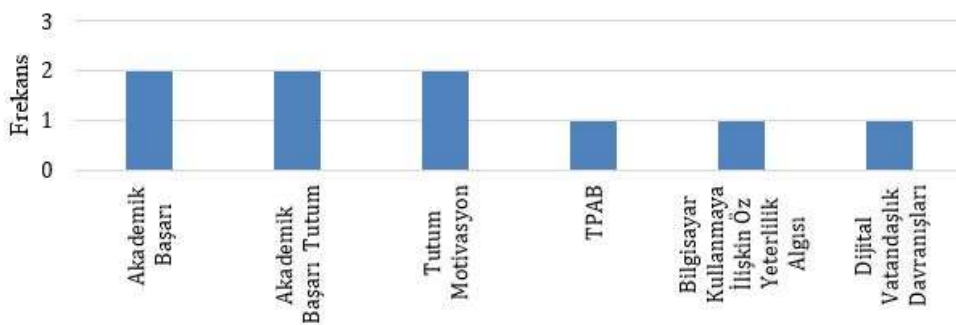
Çalışmalar amaçları açısından incelendiğinde 13 makaleden 11’inde amaç ifadesinin belirlemek / ortaya koymak veya incelemek olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu durum ve başlık içeriksel olarak ele alındığında daha çok var olan durumların incelenmesinin ve değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi durumlarına odaklanıldığı dikkat çekmektedir.

13 çalışmanın 4’ünde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmaların ikisinde kullanılan yöntemse görüşmedir. Diğer ikisi belirtilmemiştir. Geriye kalan araştırmaların 7’sinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmalardan beşinde deneysel desenler kullanılırken ikisi tarama modelindedir. Araştırmalardan birindeyse karma yöntem kullanılmıştır. Dikkat çekici bir durum olarak bir çalışmada ise araştırma yöntemi belirtilmediği görülmektedir.

3.2. Değişkenler ve Örneklem Düzeyleri

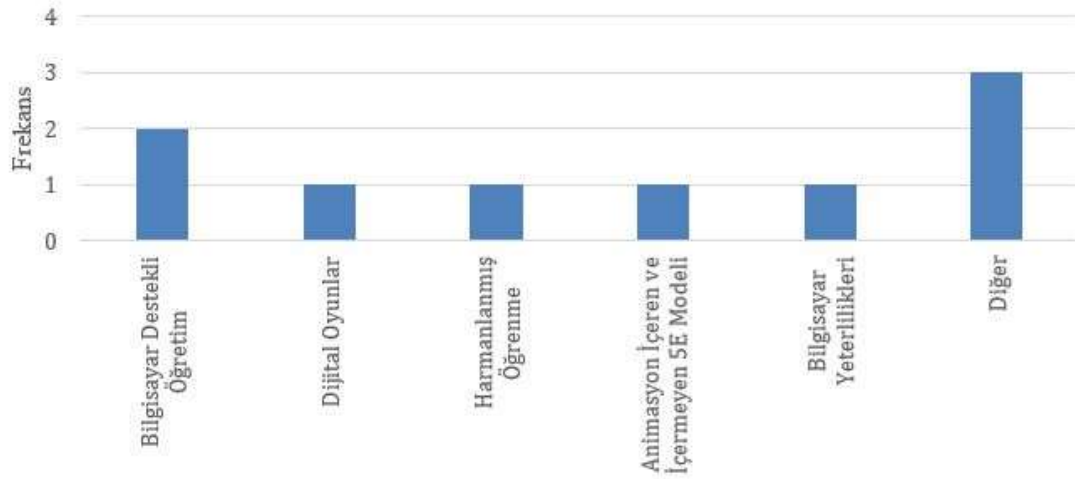
Araştırmalardaki bağımlı değişkenlerin dağılımları aşağıda gösterilmiştir. Dağılıma bakıldığında bağımlı değişkenlerden ikisi akademik başarı, ikisi akademik başarı ve tutum, diğerleriyse tutum, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) düzeyi, bilgisayar kullanmaya ilişkin öz yeterlik algısı ve dijital vatandaşlık davranışlarıdır. Bağımlı değişkenlerde, araştırmacıların akademik başarı, tutum ve motivasyona odaklandıkları görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında bağımlı değişkenlere yer verilmediği de gözlemlenmiştir.

Şekil1. Bağımlı Değişkenlerin Dağılımı



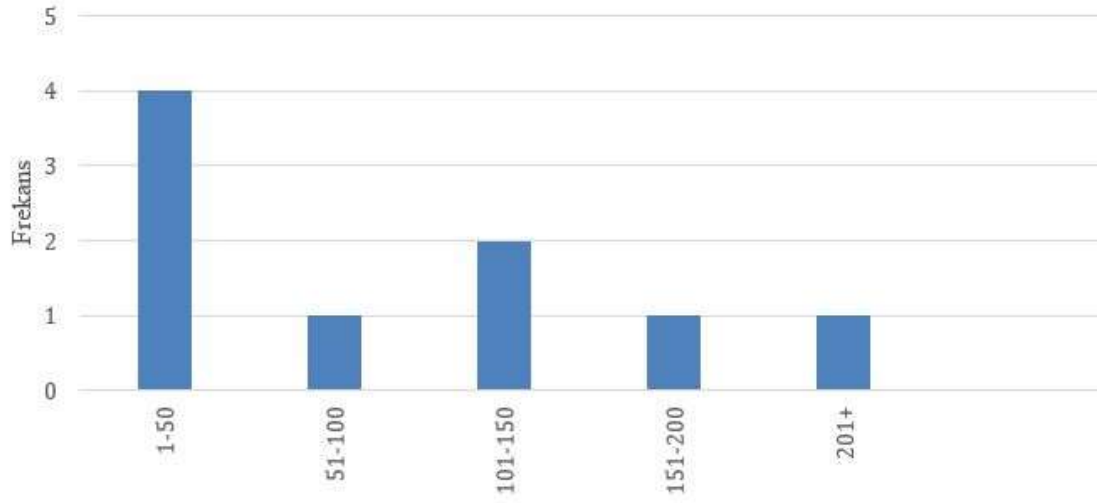
Araştırmalardaki bağımsız değişkenlerin dağılımları aşağıda gösterilmiştir. Dağılıma bakıldığında bağımsız değişkenlerin Bilgisayar Destekli Eğitim, Dijital Oyunlar, Harmanlanmış Öğrenme, Animasyon İçeren ve İçermeyen 5E Modeli, Bilgisayar Yeterlilikleri ve diğer olarak sınıflandırılan başlıklar altında dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında ,bağımsız değişkenlere yer verilmediği de gözlemlenmiştir.

Şekil2. Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı



Araştırmalardaki örneklem düzeylerinin dağılımları aşağıda gösterilmiştir. Örneklem düzeyleri; 1-50, 51-100, 101-150, 151-200 ve 201+ olarak gruplandırılmıştır. Tabloya bakıldığında örneklem düzeyleri 1 ile 50 arasında olan araştırmaların sayısının 7, 51 ile 100 arasında olan araştırmaların sayısının 1, 101 ile 150 arasında olan araştırmaların sayısının 2, 201+ olan araştırmaların sayısının 1 olduğu görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında örneklem düzeyine yer verilmediği de gözlemlenmiştir.

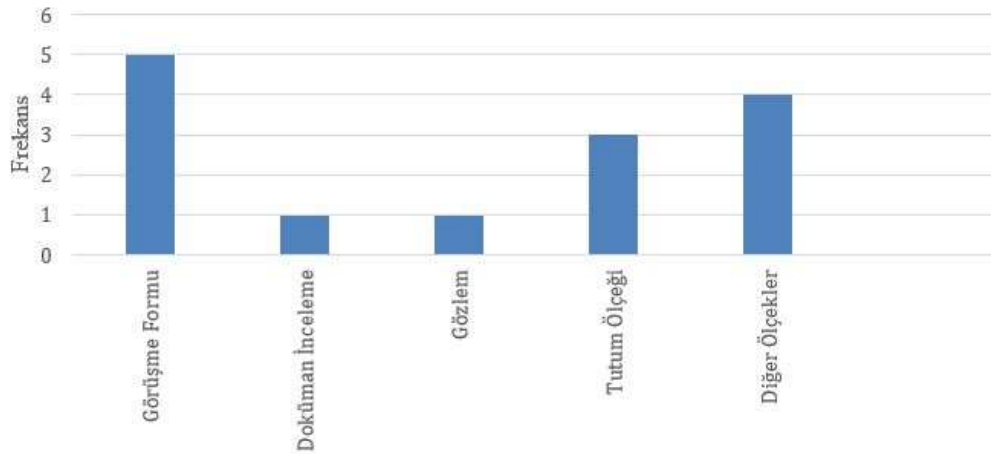
Şekil3. Örneklem Düzeylerinin Dağılımı



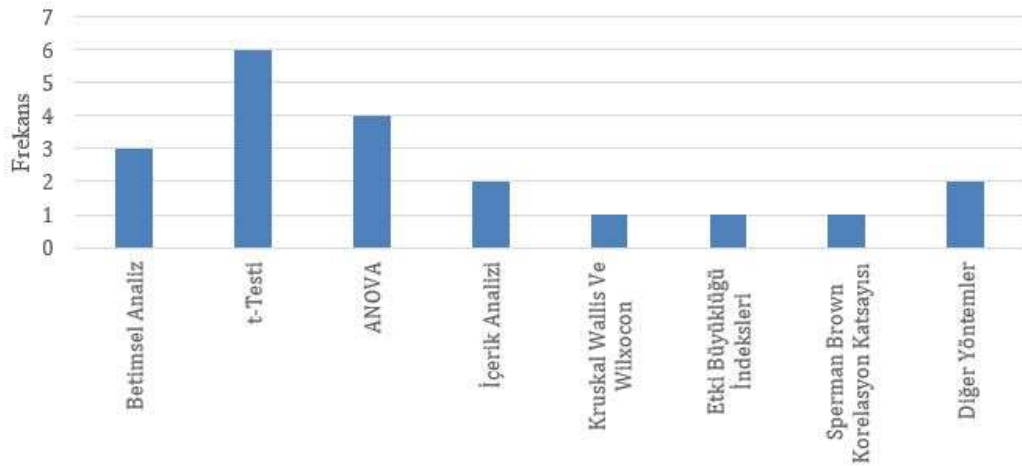
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerinin dağılımı aşağıda gösterilmiştir. Bu aşamada ulaşılan verilerin bundan sonraki araştırmalar için bir projeksiyon sağlayacağı düşünülmektedir.

Şekil4. Veri Toplama Araçları



Şekil5. Veri Analiz Yöntemleri



3.4. Analiz sonuçlarına göre bulgular

Araştırmaların bulguları incelendiğinde tamamına yakınında bağımsız değişkenlerin motivasyon, tutum, kalıcılık, akademik başarı gibi açılardan anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı sonucuna varıldığı görülmektedir. Çalışmalarda teknoloji kullanımının çoklu yönlü öğrenme ortamları oluşturduğu ve farklı becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. EBA üzerine yapılmış çalışmalarda ders ortamı için iyi bir platform olduğu fakat teknik eksiklerinin bulunduğu söz edilmiştir. TPAB açısından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin TPAB'nin PAB'e göre düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, belli bir sistematığe bağlı kalınarak ulaşılan dergilerin genel analizini yapmak ve teknoloji ile sosyal bilgiler eğitimi ilişkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için alanyazına ışık tutabilmektir. Bu amaçla ele alınan araştırmalardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Teknoloji entegrasyonu açısından yapılan çalışmaların alansal dağılımları nicel olarak ele alındığında yapılan çalışmaların daha çok fen bilimleri ve dil öğretimi üzerine olduğu görülmüştür. Bu açıdan yapılacak olan çalışmaların artırılmasının 21.yüzyıl becerileri için önemli olacağı düşünülmektedir.
- Çalışmaların daha çok entegre bir şekilde teknoloji kullanımının başarı ve tutuma etkisine odaklandığı görülmüştür. Farklı bakış açıları ile yaklaşılmasının literatür açısından önemli olacağı düşünülmektedir.
- Amaçların daha çok var olanı ortaya koyma yönünde olması dikkat çekici bir durumdur. Var olanı ortaya koymak farkındalık ve gelişimi getirir de sadece bununla sınırlı kalınmamalıdır. Bu açıdan yeni yapılacak çalışmaların bu eleştirilere bağlı olarak farklı bakış açılarına sahip olması beklenilmektedir.
- Çalışmaların genelinde örneklem düzeylerini sayıca küçük grupların oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun alana dair bir genellemeyi güçleştireceğinden bundan sonraki çalışmalarda örneklem düzeylerinin daha geniş tutulmasının geçerliliği destekleyeceği ve sonuçların alana genellemesini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmada ortaya koyulan nicel veriler eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda kapsamlı ve güvenilir bir temsil sağlayacaktır.

- Genel bir eksiklik olarak da incelenen makalelerde çalışmalara dair bazı veri ve detaylara yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu durum alanyazın açısından genel bir eksikliktir.
- Bu araştırmanın yapısı gereği bir sistematike bağlı kalınarak veriler toplanmıştır. Daha geniş bir bakış açısının sağlanabilmesi için kitapların, tezlerin ve farklı platformlarda taranan ya da yayınlanan makalelerin de ele alınabileceği bir literatür taraması yapılabilir.

Kaynaklar

Ata, B. (2008). *Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Barr, R. D., Barth, S. L. ve Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Washington DC.: National Council for the Social Studies.

Büyükoztürk ř., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz ř. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Edyburn, D.L. (2000). A Synthesis of the Special Education Technology Literature. *Journal of Special Education Technology*, 15 (1), 7–18.

Gülbahar Güven, Y. (2018). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Ders Notları*. Ankara Üniversitesi.

Holt, T. (2010). *Moving Education Forward Through Technology Integration*. www.atomiclearning.com/k12

Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu Modelleri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (8), 57-83.

Kongar, E. (1981). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Maddin, E.A. (2002). *Factors that influence technology integration in elementary instruction*. USA. University of Cincinnati.

MEB (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Oakley, A. (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: SAGE Publications.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TARİHSEL EMPATİ ARACILIĞIYLA TARİHSEL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye
scoskun@sakarya.edu.tr

Doç. Dr. Yusuf KESKİN

Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, Türkiye
ykeskin@sakarya.edu.tr

Nurbanu ÇEMÇ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler
Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
nurbanu.cemc@ogr.sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme becerilerini nasıl ortaya koyduklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden örnek olay ile modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde, orta ekonomik düzeyde bir ortaokulun 8.sınıfında öğrenim gören 26 öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere “I. Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti’nin Gündelik Hayatından Kesitler” adlı bir metin verilmiştir. Öğrencilerden, verilmiş olan metin ile ilgili bir empatik senaryolar yazmaları istenmiştir. Bu senaryolar aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizler neticesinde öğrencilerin; kronolojik düşünme becerileri bağlamında: geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapabildiği, belirli bir zaman akışına göre tarihi metin oluşturabildikleri, bir tarihsel metindeki zaman akışını belirleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tarihsel kavrama becerileri bağlamında ise öğrenciler; farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirebildikleri, geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceleyebildikleri, tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabildikleri, tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tarihsel analiz ve yorum becerileri bağlamında; geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurabildikleri tespit edilmiştir. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileri bağlamında ise geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri bağlamında, konuların açıklanmasında niceliksel analizleri kullanabildikleri ve yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleyebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Tarih eğitimi, Tarihsel empati, Tarihsel düşünme becerileri.

Giriş

Tarih geçmişi inceleyen bir çalışma disiplini (Dilek, 2007). Toplumların geleceğe yönelik gayelerinin belirlenmesi ve gerçekleştirilmek istenen bu gayelere ulaşılmasında, geçmişte yaşanan olayların gelecek nesillere aktarılmasında tarih derslerinin önemli bir işleve sahip olduğu bilinmektedir (Akengin, 2015). İnsanların, yaşadıkları coğrafyadaki tarihi geçmişi bilmemeleri, geleceğe dair emin adımlarla yürümelerine engel teşkil etmektedir. Bu nedenle bireylerin yaşadıkları coğrafyada yaşanan olayları ve dünyada meydana gelen olayları öğrenmeleri ve öğrenmiş oldukları bu bilgilere objektif bir şekilde yaklaşabilmeleri için tarih öğretimi büyük önem arz etmektedir. Özellikle günümüzde tarih öğretiminde bilginin yanı sıra tarihsel bilgiyi doğru algılamaya, yorumlamaya ve değerlendirmeye dair pek çok tarihsel düşünme becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2018 yılında hazırladığı tarih öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerilerine yönelik kriterler; *kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Tarihsel düşünme becerileri birbirleriyle bağlantılı olup her biri iç içe kullanılmaktadır. Örneğin, kronolojik düşünme becerisini gerçekleştiremeyen bir öğrencinin tarihsel yorum becerisini doğru bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir.

Bu becerilerden tarihsel kavrama becerisi içerisinde yer alan becerilerden biri de tarihsel empatidir. Öğrenciye düş gücünü kullanarak olaylara bakma imkanı veren empati kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, duygudaşlık olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Farklı bir bakış açısıyla empati, bir başkasının yaşamış olduğu tecrübeleri bir hırka gibi giyinerek, onun duygularını anlama ve onun hakkında bilgi sahibi olmadır (Coşkun Keskin, 2007). Tarihsel empati kavramı ise, geçmişte yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini anlamaya ve bu duygu ve düşüncelerin onların davranışlarına etkisini irdelemeye yönelik bir etkinliktir. Öğrencinin olaylara geçmişte yaşamış insanların perspektifinden bakması ve onların duygularını, düşüncelerini ve olaylara karşı yaklaşımlarını anlamaya çalışması olarak tanımlanabilen tarihsel empati kavramı öğrenciye farklı bakış açıları kazandırması açısından büyük bir öneme sahiptir (Dilek, 2007). Öte yandan tarihsel empati, diğer becerilerin kazandırılmasındaki işlevselliği itibarı ile dikkat çekmektedir. Tarihsel empatinin işlevselliği; vatandaşlık eğitimi ve tarih öğretiminde bireyin eleştirel ve tarihsel düşünebilmesi bakımından önemlidir (Okur Berberoğlu, 2015). Çünkü tarihi açıklamak ve anlamak birbirinden farklıdır. Tarihi bir çalışmanın esas amacı, tarihi anlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek de “*tarihte var olan kişiyi yaşamış olduğu dönemin şartlarında hayal etmeyi*” yani empati kurmayı gerekli kılacaktır (Karabağ, 2003). Geçmişte yaşamış olan insanlarla empati kurmaya çalışmak sayesinde, öğrenciler tarihi olaylar üzerinden değil, tarihi karakterler üzerinden yaşanmışlıkları anlamaya çalışırlar ve olaylara karşı eleştirel bir bakış açısı kazanırlar (Coşkun Keskin, 2007). Öğrencilerin düşünme becerileri yoluyla geçmişte yaşanan olayları kavraması ve üzerine zihinsel etkinlikler gerçekleştirmesi, hem tarihte yaşanmış olayları özümsemelerini hem de zihinsel aktiviteler gerçekleştirmeleri açısından önem arz

etmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin tarih derslerinde düşünme becerilerini kullanmaya yönelik empati becerilerine dayanan etkinlikler geliştirilmeli ve uygulamaya konmalıdır. Bu önemden hareketle çalışmada, ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme becerilerini sergilemelerini sağlayacak bir etkinlik yaptırılmıştır. Böylece çalışmada, “ortaokul öğrencileri tarihsel empati becerisi aracılığıyla hangi tarihsel becerileri, nasıl sergiler?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması (örnek olay)” kullanılmış ve bu bağlamda bütüncül tek durum deseni seçilmiştir. Bilindiği üzere durum çalışmaları güncel bir konuyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışmaktadır. Ayrıca bütüncül tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ise güncel olan durum; tarihsel becerilerin empati aracılığıyla nasıl sergilendiğidir.

Çalışma Grubu

Çalışma İstanbul ilinde, orta ekonomik düzeyde bir ortaokulun 8.sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrencilerden 15’i kız, 11’i erkek öğrencidir. Araştırmanın doğasına uygun olarak, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme becerilerini nasıl ortaya koyduklarını tespit etmek amacıyla öğrencilere Alev Gözcü tarafından 2016’da kaleme alınan “*Birinci Dünya Savaşında Anadolu’nun Durumu ve Kurtuluş Çareleri*” adlı bir metin verilmiştir. Metin ile bağlantılı olarak öğrencilerden metnin geçtiği zamanda yaşayan birinin yerine kendilerini koyarak empatik senaryolar yazmaları istenmiştir. Bu senaryolar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi:

Araştırmanın veri toplama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; veri toplama aracı geliştirme, veri toplama, veri analizi, geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasıdır. Çalışmada ilk olarak Gözcü (2016) tarafından yazılan metin, uzman görüşü de alınarak veri toplama aracı olarak düzenlenmiştir. İkinci aşamada ise metinler öğrencilere incelettirilerek, olayın geçtiği döneme ait empatik senaryolar yazdırılmış ve böylece veriler toplanmıştır. Üçüncü aşamada elde edilen veriler doküman analizine tabii tutulmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmanın amacı doğrultusunda empatik öğrenme sürecini ve tarihsel düşünme becerilerini merkeze alan değerlendirme esasları oluşturulmuştur. Coşkun Keskin (2007) tarafından geliştirilen empatik öğrenme süreci basamakları şunlardır: *yerine geçme, anlamlandırma, hayal etme, bakış açısı oluşturma, hissetme ile anlayış oluşturma*. Tarihsel düşünme becerileri ise; *kronolojik düşünme*

becerisi, tarihsel kavrama becerisi, tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri ve bu becerilerin alt becerilerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirme esasları temel alınarak öğrenci metinleri analiz edilmiştir. Çalışmanın dördüncü aşamasında geçerlilik ve güvenilirliği için çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada öğrenci söylemlerine çokça yer verilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Aşağıda empatiye dayalı öğrenci metinlerinin analizi, tarihsel düşünme becerileri bağlamında verilmiştir.

1. *Kronolojik Düşünme Becerileri*. Tarihsel düşünme becerileri içerisinde yer alan kronolojik düşünme becerileri zaman kavramını öne alan bir beceridir. Tabloda 1 de görüldüğü üzere öğrenciler yazdıkları empati becerilerine dayanan metinlerinde tarihsel düşünme becerilerinin aşamalarından olan kronolojik düşünme bağlamında “geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapma (5), belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturma (4), bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirleme (2), becerilerini sergilemişlerdir. 4., 5., 6. ve 7. maddede yer alan becerileri sergileyememelerinin nedeni ise etkinliğin bu becerilere yönelik olmamasından olabilir. Aşağıda öğrencilerin sergiledikleri becerilere dair söylem örnekleri sunulmuştur.

Tablo 1: Empati aracılığıyla sergilenen kronolojik düşünme becerileri		
Kronolojik Düşünme Becerileri		F
1	Geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapma	5
2	Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturma	4
3	Bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirleme	2
4	Takvim zamanını günler, haftalar, aylar, yıllar, yüzyıllar, bin yıllar olarak ölçme. Takvim çeşitleri ve bunlara ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplama ve diğer takvim sistemlerine dönüştürme	-
5	Tarih şeritlerinde sunulan bilgileri yorumlama	-
6	Tarihsel süreklilik ve değişimi açıklamak amacıyla bir tarihsel akış şeması oluşturma	-
7	Tarihi dönemlere ayırmaya yönelik yaklaşımları karşılaştırma ve farklı yaklaşım önerme	-
		11

Ö2, Ö3, Ö4, Ö24 ve Ö26'nın söylemleri incelendiğinde “geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapma (5)” becerisini kullanarak geçmiş zaman içinde değerlendirme yaptıkları görülebilir.

Ö2: “Yıl 1916, iki sene önce başlayan I. Dünya Savaşı nedeni ile bütün düzenimiz alt üst oldu”

Ö3: “Eskiden huzurlu ve sakin yaşıyorduk. İyiler kazanırdı hani? Neden kötüler ele geçirdi bizi?”

Ö4: “Uzun süreli savaşın ortasında kaldığımız günlerde vatanımı öyle görmek beni içten içe sarıya da, Osmanlı'ya, Türk askerine ve bizim dayanışmamıza sonsuz güveniyordum.”

Ö24: “Cihanda neşe izi kalmamış. Uçmuyor eskisi gibi martılar havada, İstanbul'un neşesi yok.”

Ö26: “Şehrimizde mutluyduk. Yediğimiz, içtiğimiz ayrı gitmezdi ama 1912’de ne yazık ki Selanik’i Yunan ordusu ele geçirdi. Biz de oradan göç ettik.” “... I. Dünya Savaşı’nın üzerinden 4 yıl geçmesine rağmen savaş hala devam ediyor.”

Belirli bir zaman akışına göre tarihsel bir metin oluşturma (4) becerisi bağlamında ise geçmiş zaman içinde yaşanan/yaşanabilecek olaylar dizgesinin öğrenci metinlerine yansıdığı söylenebilir. Aşağıda verilen Ö8, Ö10 ve Ö24’ün metinleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Ö8: “Sabah burnuma gelen kötü kokularla uyanmıştım, daha saat beş idi. Yusuf ile karşılaştım o gerçekten çok kalıplı ve güçlüydü her zaman asker olmak isterdi. Onun tek hayali vatani uğrunda ölmektir. Her gün gizlice atış talimlerini izlemeye giderdi. Bugün beni de yanına aldı birlikte izlemeye gittik. Yaklaşık on beş dakika olmuştu.”

Ö10: “Eve varmıştım, hava kararmıştı. Akşam yemeği olarak çok az pirinç ve su ile yaptım. Gece yarısıydı. Rum çeteleri evleri yağmalyordu. Her akşam bize gelmelerinden korkuyordum o sırada çığlıklar duydum. Rum çeteleri yan evdeydi. Askerler geldi Rum çetesi yakalandı. Uyuyamıyordum. Kulağımda çığlıklar yankılanıyordu. Savaş bitecek gibi değildi. Güneş çıkmıştı artık uyumalıydım. “

Ö24: “1917, 17 Haziran’ın sabah saatleri sabah namazını kılarken bile zorlanan bedenimi iman duygusu kaplamış. Elimde eski bir kalem önümde yıpranmış bir parşömen, yazıyorum.”

Kronolojik düşünme becerilerinin önemli bir göstergesi olan “bir tarihsel metindeki zaman akışını (başı, ortası ve sonu) belirleme (2)” bağlamında ise öğrenci metinlerine yansıyan ifadeler şunlardır:

Ö2: “Yıl 1916, iki sene önce başlayan I. Dünya Savaşı nedeni ile bütün düzenimiz alt üst oldu. Geçtiğimiz hafta Ayten teyzenin kızı Selma abla askerlere kafa tutunca öldürüldü.”

Ö14: “Sabah uyandığımda babam ve abimin evde olmadığını fark ettim. Zaman geçtikçe şehit haberleri üst üste geliyordu. Akşamüstü annem ile yemek yerken kapı çaldı. Askerler babamın öldüğünü ve abimin kayıp olduğunu söylediler ve baş sağlığı dileyip gittiler. 1 yıl geçti, abimden hala haber yoktu. Ta ki bir gün kapımız çalınana kadar.”

2. Tarihsel Kavrama Becerileri. Tarihsel kavrama becerileri öğrencilerin tarihi bilgileri daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine imkân veren bir beceridir. Tabloda 2 de görüldüğü üzere öğrenciler yazdıkları empati becerilerine dayanan metinlerinde tarihsel düşünme becerilerinin aşamalarından olan tarihsel kavrama bağlamında “farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir, geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler, geçmişte tarihsel empati kurarak yorumlar (20), Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir, tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, değer yargıları, fikirleri, genel görünüşleri, umutları, korkuları, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurur (22), Bir tarihsel metnin gerçek anlamını(Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrar (4)” becerilerini sergilemişlerdir. Tabloda yer alan 4-7. becerilerini ise etkinliğin doğasına uygun olmadıkları için sergilememişlerdir.

Tablo 2: Empati aracılığıyla sergilenen tarihsel kavrama becerileri		
Tarihsel Kavrama Becerileri		F
1	Farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir. Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler. Geçmiş tarihsel empati kurarak yorumlar.	20
2	Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir. Tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, değer yargıları, fikirleri, genel görünümünü, umutları, korkuları, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurur	22
3	Bir tarihsel metnin gerçek anlamını (Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrar	4
4	Tarihsel olgu ve görüşleri ayırt eder. Bunları yaparken ikisi arasındaki ilişkiyi dikkate alır. Tarihçinin üzerinde çalıştığı olguları seçtiğini ve bu seçimin tarihçinin görüşünü yansıttığını fark eder	-
5	Bir tarihsel metinde yazarın cevaplamaya çalıştığı temel soruları belirler. Tarihsel metnin inşa edildiği bakış açısını ortaya koyar	-
6	Tarihsel belge veya metnin yazarını ve kaynağını belirtir	-
7	Tarihsel olayların meydana geldiği coğrafi alanlar hakkında bilgi edinirken veya mevcut bilgilerini geliştirirken tarihsel haritalardaki bilgiyi kullanır	-
8	Grafiklerde, tablolarda, şemalarda ve diyagramlarda sunulan metne yardımcı veriler üzerinde çalışırken görsel ve sayısal verileri kullanır	-
9	Görsel ve edebi ürünler ile müzik eserlerini kullanır	-
		46

Etkinlik tarihsel empatiye yönelik olduğundan *farklı tarihsel yaklaşımları değerlendirir, geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler, geçmiş tarihsel empati kurarak yorumlar* (20) becerisi bağlamında öğrenciler “*geçmiş tarihsel empati kurarak yorumlar*” becerisini sergilemişlerdir.

Örneğin; Ö2'nin “Yıl 1916, iki sene önce başlayan I. Dünya Savaşı nedeni ile bütün düzenimiz alt üst oldu. 14 yaşında bir kız çocuğuyum. Belki de en zor günleri yaşıyoruz. Tanıdığım tanımadığım bir sürü abi cephede bizim için savaşıyorken bizde burada parasızlık, tedavisi olmayan hastalıklar ve açlık ile mücadele ediyoruz.” şeklindeki söyleminden öğrencinin empatik öğrenme sürecinin tüm basamaklarını kullanarak son basamak olan anlayış oluşturma basamağına ulaştığı söylenebilir. Çünkü Ö2 kendini savaşta yaşayan bir kişinin yerine koyarak süregelen bir düş gücüyle empatik öğrenme sürecinin hayal etme, anlamlandırma, perspektif oluşturma, hissetme basamaklarını görülmektedir ve kişinin durumu hakkında net bir resim oluşturmaktadır. Aynı şekilde Ö17'nin “Güneş, karla örtülmüş soğuk dağlara nispeten sıcak yüzünü gösterdiği sıralarda gözlerim gece sönen sobanın etkisiyle o muhteşem soğuğu hissedermişçesine açıldı. Annem hasta yatağında adeta bir ölü gibi yatıyor, henüz anne babalarının acılarını dahi unutamamış yeğenlerimin soğuğa karşı duruşları da her zamanki gibiydi” biçimindeki söylemi de Ö2'nin metni gibi empatik öğrenme sürecinin tüm basamaklarını yansıtmaktadır. Ö26'nın “İstanbul'da vesika ile dağıtılan ekmeklerde tüm yetkiler muhtarlar verilmiş muhtarlar ise kendilerine yakın gördükleri kişilere usulsüz şekilde ekmek karneleri dağıtmakta, bu durum nedeniyle birçok kişi açlık çekmektedir. Bu kişilerden biri de benim.” şeklindeki söylemi de öğrencinin o dönemdeki durum hakkında bir perspektif oluşturduğunu göstermektedir. Ö3'ün “Eskiden huzurlu ve sakin yaşadık. İyiler kazanırdı hani? Neden kötüler ele geçirdi bizi? Savaşa katılmalıydım. Vatan borcumu ödeyeceğim!” biçimindeki söylemi ile Ö4'ün “Ürktüm, ülkemin her yanında anılarımın olduğu sokakların o hale gelmesi beni çok üzdü, çok da endişelendirdi.” biçimindeki ifadeleri; öğrencilerin, empatik öğrenme sürecini tüm basamaklarını yaşayarak, o dönem hakkında bir fikir sahibi oldukları, o dönemdeki biri gibi sorgulama yapabildikleri ya da o dönemdeki biri gibi hissettiklerini açıkça göstermektedir.

Tarihsel metinleri hayal gücünü kullanarak okuyabilir, tarihsel metnin; birey veya toplumların amaçları, eğilimleri, değer yargıları, fikirleri, genel görünümünü, umutları, korkuları, güçlü ve zayıf yanları konusunda neleri ortaya çıkardığını göz önünde bulundurur (22) becerisi, empatik öğrenme sürecinin hayal etme basamağını içermektedir. Bu nedenle yapılan etkinlik sayesinde öğrencilerin neredeyse tamamının 22/26 bu beceriyi sergiledikleri söylenebilir. Örneğin;

Ö12: “Mektebe geldiğimde ağlayan bir sürü çocuk gördüm. Kimi depremde ölen arkadaşları için kimi de savaşta ölen arkadaşları için ağlıyordu. Herkes çok korkuyordu. Korkmayın dedim biz aç, susuz, sakat, evsiz kalabiliriz. Peki, siz hiç bu ülkeyi kurtarmaya çalışan kahramanları düşündünüz mü? Onlar orada neler çekiyorlar? Bizi, ülkemizi kurtarabilmek için ölmeyi göze alıyorlar.”

Ö14: “Etraftaki tüm insanlar yastaydı. Zaman geçtikçe şehit haberleri üst üste geliyordu. Bunun dışında yemek bulmak zordu. İnsanlar dışarıya çıkamıyordu bir parça ekmeğe hasret olup da açlıktan ölen insanlar vardı. Herkes kendini düşünüyordu.”

Ö17: “Ben doktorum yeminim var, borcum var toprağıma, halkıma. Ama hiç beklemezdim bu mevsimde açlıktan perişan olmuş çocukları beklemezdim revire sığmayan Mehmetçikleri hiç beklemezdim anaların, evlatların yüzüne çaresizce bakmayı”

Ö24: “İnsanlar rezil rüsva oldular. Açlık, hastalık herkesin baş belası olmuş, yoksulluk herkesi büyük bir şekilde sarmış ama hala bu savaş sona ermemiştii.”

Ö2: “Ölümün kol gezdiği ve yabancı askerlerle dolu sokaklara çıkmak bizim için çok zor. Hiç kimse tamamiyle bizi ve yaşadığımız bu toprağı size yar etmeyecek. Savaşla yaşamak bizim için zor olsa da ümidimizi asla yitirmiyor asker abilere her zaman destek çıkıyoruz.”

Ö4: “Çoğu insan kaderine boyun eğmişti. Askerler ellerinde kalan her şeyi halka dağıtıyorlardı. Çok duygulandım. Vatanını korumak için girdikleri bu savaşta canlarını hiçe sayıp insanlara yardım etmeleri bana Osmanlı'nın, Türk askerinin gücünü bir daha hatırlattı, gururlandım.”

Ö26: “Bu savaş en çok kadın ve çocuklara zarar verdi. Çünkü milyonlarca erkek cepheye gidince ve birçoğu da hayatını kaybedince dul kadınlar çocuklarıyla tek başına kaldı. Halk bu kadar perişan haldeyken savaştan zengin olan tefeciler, karaborsacılar günlerini gün etmekteydi.”

Öte yandan “bir tarihsel metnin gerçek anlamını(Tarihsel bir olayın nerede olduğunu, olayda kimlerin yer aldığını, bu olayın sebep ve sonuçlarını) kavrar (4)” becerisi bağlamında ise öğrenciler metinlerine şu ifadeleri yansıtmışlardır:

Ö26: “1915 Sonbaharından beri ekmekleri belediyelere bağlı fırınlar vesika ile dağıtmaktadır. Çünkü koca İstanbul'da satın almak için un bulamıyoruz. Bunun sebebi; savaş nedeniyle boğazların kapatılması ve deniz yoluyla İstanbul'a un gelememesidir. Diyebilirsiniz ki neden Anadolu'dan kara yoluyla un gelemiyor. Bunun birkaç sebebi var. Osmanlı ordusu 4 yıldan beri 2.800.000 genci askere aldı. Bu askerlerin %80'i çiftçi yani askere alınan milyonlarca çiftçi nedeniyle tarımda üretim azaldı, tarlalar boş kaldı. Birçok kişi askerden kaçıp memleketinde eşkıyalık yapmaya başladı yani Anadolu'da birçok yerde can ve mal güvenliği yok. Çekirge istilası ürünlere epey zarar verdi.”

Ö2: “Yıl 1916, iki sene önce başlayan I. Dünya Savaşı nedeni ile bütün düzenimiz alt üst oldu. 14 yaşında bir kız çocuğuyum belki de en zor günleri yaşıyoruz. Tanıdığım tanımadığım bir sürü abi cephede bizim için savaşıyorken bizde burada parasızlık, tedavisi olmayan hastalıklar ve açlık ile mücadele ediyoruz.

3. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerileri. Tarihi konuların analiz edilmesi ve öğrencilerin bu tarihi konular üzerinde farklı bakış açıları ile yorum yapabilmesini sağlayan bir beceridir. Tabloda 3 de görüldüğü üzere öğrenciler yazdıkları empati becerilerine dayanan metinlerinde tarihsel düşünme becerilerinin aşamalarından olan tarihsel analiz ve yorum bağlamında “geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma (20), neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır; yani a) tarihte bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi b) ekonomik ve nesnel koşulların önemi c) düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi d) şansın ve tesadüfün rolünü de göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini analiz eder (12), mekânsal ve zamansal sınırları aşan uzun vadeli ve büyük çaptaki gelişmeler

de dahil, süregelen sorunları belirleyerek amacıyla çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar (1)'' becerilerini sergilemişlerdir. Tabloda yer alan 4-10. becerilerini ise sergilememişlerdir.

Tablo 3: Empati aracılığıyla sergilenen tarihsel analiz ve yorum becerileri			
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerileri		F	Toplam
1	Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma	20	33
2	Neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır; yani a) tarihte bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi b) ekonomik ve nesnel koşulların önemi c) düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi d) şansın ve tesadüfün rolünü de göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini analiz eder	12	
3	Mekânsal ve zamansal sınırları aşan uzun vadeli ve büyük çaptaki gelişmeler de dahil, süregelen sorunları belirleyerek amacıyla çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar.	1	
4	Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek, farklı düşünce, değer, tarihsel şahsiyet, davranış ve kurumları karşılaştırmalıdır.	-	
5	Tarihsel kanıt temelli ve bilgiye dayalı hipotezlerle, desteklenmeden öne sürülen görüşleri ayırt eder.	-	
6	Birbiriyle ihtilafli tarihsel metinleri karşılaştırır.	-	
7	Tarihsel <u>durumsallık</u> örneklerini ve değişik seçeneklerin nasıl farklı sonuçlara yol açabileceğini göstererek tarihte zorunluluk olduğuna ilişkin iddiaları şüphe ile karşılar.	-	
8	Tarihsel olaylar hakkındaki yorumların geçici olduğunu, yeni bilgiler keşfedilince ve yeni yorumlar yapıldıkça değişebileceğini kavrar.	-	
9	Tarihçilerin geçmiş hakkında farklı yorumlarının olduğundan ve aralarındaki temel tartışmalardan haberdar olur.	-	
10	Geçmişte alınan kararların sağladığı fırsatlar ve yol açtığı sınırlılıkları göz önüne alarak geçmişin etkileri hakkında hipotezler üretir.	-	

Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma (20) becerisi bağlamında Ö4: *“Çoğu insan kaderine boyun eğmişti ama ben öyle olmak istemedim. Ülkemizin bu kadar kolay elden gitmesine gönlüm razı olmadı ama ne yapılabilirdi ki? Gözü dönmüş düşmanlarımızın karşısında ben neredeyse bir hiçtim.”* söyleminde bulunmuştur. Söylem incelendiğin öğrencinin geçmişte yaşamış bir bireyin farklı güdülerini farklı bir bakışla yansıtmaya çalıştığı görülmektedir. Öte yandan Ö10’un *“Sokaklar yan kesicilerle doluydu. Ekmeği bile gizlice eve getiriyorduk.”* şeklindeki söylemde geçmişte yaşayan bir bireyin korkuları görülmektedir. Ö12’nin *“Düşman bizim korkmamızı istiyor ama biz korkmayacağız, korkutacağız. Ne olursa olsun korkmayın. Bilin ki bu dünyada ki en güzel şeylerden biri vatan sevgisidir. Siz siz olun kimsenin sizi korkutmasına izin vermeyin.”* şeklindeki söylem ise geçmişte yaşayan bireyin umutlandırmaya yönelik cesaret dolu düşünceleri yer almaktadır. Aşağıdaki metinde yer alan söylemlerde de geçmişte yaşayan insanların inançları, üzüntüleri ve kaygıları yer almaktadır.

Ö16: *“Osmanlı Devleti sanki bir daha düzelemeyecek gibiydi. Yaşamımızı o şartlarda sürdürmeye çalışıyorduk, çok zordu. Komşulardan yardım alıyor elimizde varsa yardım ediyorduk ama her şeye rağmen Allah’a şükretmeyi unutmuyorduk çünkü ülkemizde daha da kötü durumda olanlar vardı.”*

Ö18: *“Her gün gelen şehit haberleri geceleri uyuyamama ve ağlamama sebep oluyordu. Bir tas su alıp elimi ve yüzümü yıkadım, karşımda duran ufak tefek olan aynama bakıyordum. Hiç mutlu değildim.”*

Ö26: *“Savaşın getirdiği ahlak çöküntüsü tüm toplumu etkilediği gibi memurları da etkilemişti. Dün bir memur benden rüşvet almak istedi. Önce kızdım, ama daha sonra bunun bu şartlarda normal bir şey olduğunu anladım. Çünkü bu memurun aldığı maaş neyine yetecekti ki?”*

Neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alır; yani a) tarihte bireyin ve tarihi şahsiyetlerin önemi b) ekonomik ve nesnel koşulların önemi c) düşünceler, insan çıkarları ve inançlarının etkisi d) şansın ve tesadüfün rolünü de göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini analiz eder (12) becerisi bağlamında ise öğrencilerde Ö21 “Bir yere oturduk ve gazeteci çocuk geldi. Son paramla gazeteyi aldım. Gazetede Sultan V.Mehmed Reşad’ın öldüğü yazıyordu. Halk o kadar huzursuzdu ki huzursuzluk normal bir aktivite olmuştur.” şeklinde bir ifadeyle tarihsel şahsiyeti kaybetmenin o dönemdeki önemini vurgulamaktadır. Öte yandan öğrenciler “ekonomik ve nesnel koşulların önemini neden sonuç ilişkisi içinde analiz etme” becerisi bağlamında şu söylemleri senaryolarına yazmışlardır:

Ö18: “Aşağıya indim ve dolaplarda yemek aramaya başladım. Birden yan odadan annemin sesi geliyordu. Bende ister istemez kulak misafiri oldum ve babama şöyle diyordu; erzakımız bitti ve erzak bulmalıyız yoksa halimiz çok kötü, babam ise; endişeli bir biçimde bu dönemde yemek bulmanın çok sıkıntılı olduğunu söyledi.”

Ö22: “ Tek bir kurşun bile sıkmadan soğuktan, açlıktan vb. zorluklardan dolayı şehit düşmüşlerdi.”

Ö25: “İnsanlar, isyan ediyordu. Savaşın sonra durumları çok kötüydü. Osmanlı batmıştı ve insanların yiyecek durumu bile yoktu. Hastalıklar, sakatlıklar çoğalmıştı, ama Osmanlı ekonomik yönden battığı için ülkenin temel malzemeleri temin etmesi zordu ve bu ülke için acı vericiydi. Sadece cephedeki askerler değil, ülkedeki insanların hali git gide kötüleşiyordu ve bu durumda insanlar ülkenin tamamen battığına inanmıştı.”

Ö21’in “Yakın dostum Topal Hasan, evin kapısını çaldı. Yüzünde acının tebensümü vardı bende onu davet ettim. Aç olduğu belliydi kahvaltı hazırladım. Kahvaltı dediğim 2 kuru soğan avuç kadar yağlı peynir ve çok sert bir ekmek, ekmek o kadar sertti ki Hasan’ın diğer bacağına vursam diğer ayağı da topal olurdu” şeklindeki söyleminde ise ekonomik ve nesnel koşulların önemi ile düşünceler, insan çıkarlarının etkisini neden sonuç içinde analiz etmesi açıkça görülmektedir. Yine öğrencilerden Ö24’ün “Siz üstünlük ve toprak peşinde koşan devlet adamları bırakın artık şu üstünlük mücadelesini, cihanda neşe izi kalmamış. Uçmuyor eskisi gibi martılar havada, İstanbul’un neşesi yok. Gelecek nesiller siz sahip çıkın bu cennet vatana. Koymayın düşmanın kirli ellerine. Yurdu bu vaziyette bırakmayın.” şeklindeki söyleminde tarihsel şahsiyetlerin eylemlerinin öneminin yanı sıra insan çıkarlarının etkisini neden sonuç içinde analizinin yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ö17 ise şansın ve tesadüfün rolünü de göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini şu şekilde metnine yansıtmıştır: “Yamalı battaniyemin altı dışarıya kıyasla biraz daha sıcaktı. Son zamanlar da oldukça kilo kaybetmeme rağmen giydiğim kat kat kıyafetler cüssem büyük ve güçlü görünmesine sebep oluyordu. Buna aldırımıyordum. Aksi takdirde ne bir tedavi, ne de bir ilaç belki de bir bardak nane limon bile göremeyeceğimin farkındaydım.”

Mekânsal ve zamansal sınırları aşan uzun vadeli ve büyük çaptaki gelişmeler de dahil, süregelen sorunları belirleyerek amacıyla çağlar ve bölgeler arasında karşılaştırmalar yapar (1) becerisi bağlamında ise Ö 26 metninde şu ifadeler yer vermiştir:

Ö26: “Dün gazetede bir milletvekilinin 16 kuruştan aldığı şekeri, 70 kuruşa sattığı yazılmıştı ama piyasada şeker 140 kuruştan aşağı değil. Aynı gazetede Bulgaristan’da Sofya belediye başkanının halka ait şekeri pastacılar sattığı için mahkûm olduğu yazıyordu. Ne yazık ki bizde yapanın yanına kar kalıyor.”

4. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerileri. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileri tarihi sorunların tespit edilerek üzerinde analiz yapılmasını ve bu sorunlar hakkında çözüm bulunması konusunda karar verilmesine imkan veren bir beceridir. Tabloda 4 de görüldüğü üzere öğrenci yazmış olduğu empati becerilerine dayanan metinde tarihsel düşünme becerilerinin aşamalarından olan tarihsel sorun analizi ve karar verme bağlamında sadece “geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz etme (1)” becerisini sergilemiştir.

Tablo 4: Empati aracılığıyla sergilenen tarihsel sorun analizi ve karar verme becerileri			
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerileri		F	Toplam
1	Geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz etme	1	1
2	Güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenleme	-	
3	Güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleme	-	
4	Tarihsel bir hareket tarzının alternatiflerini değerlendirme	-	
5	Bir tarihsel sorunu çözmeye yönelik hareket planı hazırlama: Problemi tanımlama, problemi ortaya çıkaran faktörleri analiz etme, iyi incelenmiş tercihler arasında inandırıcı bir çözüm önerme	-	
6	Tarihsel bir kararın uygulanmasını değerlendirme	-	

Ö26: “İstanbul’da vesika ile dağıtılan ekmeklerde tüm yetkiler muhtarlar verilmiş, muhtarlar ise kendilerine yakın gördükleri kişilere usulsüz şekilde ekmek karneleri dağıtmakta bu durum nedeniyle birçok kişi açlık çekmektedir. Bu kişilerden biri de benim. Çünkü rüşvet verecek param olmadığından günde 250 gr ekmekle yetinmek zorundayım. Gerçi param olsa bile dışarıdan bir şey almam mümkün değil, çünkü fırsatçılar her üründe fiyatları arttırdılar.”

5. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerileri. Tarihi konuları sorgulamaya ve tarihi konuları yeni kaynaklardan araştırmaya dayalı bir beceridir. Tabloda 5 de görüldüğü üzere öğrenciler yazmış olduğu empati becerilerine dayanan metinde tarihsel düşünme becerilerinin aşamalarından olan tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma bağlamında “ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refahın dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında niceliksel analizleri kullanma (2), yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleme (2)” becerisini sergilemiştir. Diğer becerileri ise etkinliğin doğasına uygun olmadığı için sergilememişlerdir.

Tablo 5: Empati aracılığıyla sergilenen tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri			
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerileri		F	Toplam
1	Ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refahın dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında niceliksel analizleri kullanma	2	4
2	Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleme	2	
3	Tarihsel verinin ait olduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamı açıklayarak bu verileri sorgulama, geçerliğini, güvenilirliğini, yeterliğini, gerçekliğini, iç tutarlılığını ve bütünlüğünü değerlendirme, olguların göz ardı edilmesi veya icat edilmesi yoluyla önyargı, çarpıtma ve propaganda amacı taşıyıp taşımadığını inceleme	-	
4	Eldeki kayıtlardaki boşlukları belirleme ve zaman ve mekâna ait bilgi ve bakış açılarını düzenleyerek sağlam bir tarih yorumu yapma	-	
5	Tarihsel dokümanlar, tanıkların anlatıları, mektuplar, günlükler, buluntular, fotoğraflar, tarihi mekânlar, sanat ve mimari eserlerden hareketle tarihsel sorular sorma	-	
6	Kütüphane ve müze koleksiyonları, tarihi mekânlar, tarihi fotoğraflar, gazeteler, günlükler, dergiler, belgesel filmler, tanık anlatıları, nüfus sayım sonuçları, vergi kayıtları, istatistiksel derlemeler ve ekonomik göstergeler gibi çok değişik kaynaklardan tarihsel veri elde etme	-	

Örneğin; ailenin büyüklüğü ve kurulmasındaki değişimler, göç şekilleri, refahın dağılımı ve ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında niceliksel analizleri kullanma (2) becerisi bağlamında öğrenciler metinlerine şu ifadeleri yansıtmışlardır:

Ö21: “Bize para verecek adam bize 5'er Osmanlı lirası verdi. Çok azdı ama hiç yoktan iyidir. 2 dirheme kuru ekmek aldık ve Hasan'la anında gizlice yedik.”

Ö26: “Savaşın başladığı 1914 yılı ile şuan ki yıl yani 1918 yılı arasındaki fiyat farklılıklarını sizinle paylaşmak isterim. 1914 yılı, un 2, pirinç 3, kahve 12, soğan 0,5, patates 1, süt 2, peynir 12, et 7, yumurta 0.5, tereyağı 20. 1918 yılı un 45, pirinç 92, kahve 800, soğan 15, patates 27, süt 45, peynir 210, et 125, yumurta 6, tereyağı 350. Yukarıdaki fiyat listesinden gördüğüm her ürünün fiyatı onlarca kat artmış.

Yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleme (2) becerisi bağlamında ise öğrenciler metinlerinde şu ifadelere yer vermişlerdir:

Ö21: “Bir yere oturduk ve gazeteci çocuk geliyordu. Son paramla gazeteyi aldım. Gazetede Sultan V. Mehmed Reşad’ın öldüğü yazıyordu. Halk o kadar huzursuzdu ki huzursuzluk normal bir aktivite olmuştu.”

Ö26: “Şehrimizde mutluyduk. Yediğimiz, içtiğimiz ayrı gitmezdi ama 1912’de ne yazık ki Selanik’i Yunan ordusu ele geçirdi. Biz de oradan göç ettik.” ... Dün gazetede bir milletvekilinin 16 kuruştan aldığı şekeri 70 kuruşa sattığı yazılmıştı ama piyasada şeker 140 kuruştan aşağı değil. Aynı gazetede Bulgaristan’da Sofya belediye başkanının halka ait şekeri pastacılar sattığı için mahkûm olduğu yazıyordu. Ne yazık ki bizde yapanın yanına kar kalıyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kronolojik düşünme becerisi, tarihsel olayların mantıklı bir biçimde değerlendirebilmesine yardımcı olan ve öğrencilerin salt olayların oluş tarihlerini ezberlemeleri değil, olayın zaman boyutunun kavranmasını sağlayan önemli bir beceridir. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi anlamında yeteneklerinin geliştirilmesi; geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapması ve bu ayırımın neticesinde tarihi öğrenmeye başlamalarını sağlaması açısından büyük önem arz etmektedir (Bayramoğlu, 2016). Aktın ve Dilek’e (2016) göre de tarihsel öğrenme geçmişi ve şimdiyi ayırt etme becerisini gerektirir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme beceri kapsamındaki kronolojik düşünme becerileri bağlamında, *geçmiş, bugün ve gelecek arasında ayırım yapabildiği, belirli bir zaman akışına göre tarihi metin oluşturabildikleri, bir tarihsel metindeki zaman akışını belirleyebildikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda tarih konularının öğretiminde empati becerilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini geliştirme bağlamında; bugün ile geçmiş arasında ayırım yapabilmeleri ile tarihi daha iyi bir şekilde içselleştirmelerine olanak sağlandığı söylenebilir.

Tarihsel kavrama becerisi, tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bilgi aşamasında öğrencilerin tartışmasız gerçekler ile belirsizliklere karşı tarihsel sorgulama yaparak elde ettikleri sonuçları nasıl anladıkları belirlenir. Anlamlılık aşamasında öğrencilerin geçmiş ile bugün arasındaki benzerlikleri fark etmeleri üzerinde durulur. Empati aşaması ise tarihsel olaylar üzerindeki insan davranışlarının çoklu bakış ve empatik düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Keçe, 2015). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme beceri kapsamındaki tarihsel kavrama becerileri bağlamında, *geçmiş tarihsel empati kurarak yorumlayabildikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak tarih konularının öğretiminde empati becerilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin tarihsel kavrama becerilerini geliştirme bağlamında; geçmiş ile bugün arasında empati yapmanın kendilerini geçmişte yaşamış insanların yerine

koyabilmelerine ve dönemin zorlu şartlarını hissedebilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Doğan ve Kızılay (2014)'ın çalışmasında da benzer bir şekilde öğrencilerin kendilerini eski insanların yerine koymaları ve dönemin şartlarını hissederek empati yapmaları sonucuna ulaşılmıştır. Lee ve Shelmilt' e (2004) göre de tarihsel hikayeler aracılığıyla öğrenci empati yaparak, hem geçmişte yaşayan insanları anlamaya çalışır hem de geçmişle ilgili objektife yakın bilgiler edinirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin fikirlerinin de geliştirilmesine imkan verir (Coşkun Keskin, 2007).

Tarihsel analiz ve yorum becerisi, tarihsel olayların analiz edilerek yorumlanması, tarih öğretiminden beklenen hedeflere ulaşılmasına ve ezberci eğitim zihniyetinin terk edilmesine olanak sağlayan önemli bir beceridir (Keçe, 2015). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme beceri kapsamındaki tarihsel analiz ve yorum becerileri incelendiğinde, *geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek, bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurabildikleri bunun yanı sıra neden sonuç ilişkilerinin birçok boyutunu göz önüne alabildikleri ve şans ile tesadüfün rolünü göz önüne alarak neden-sonuç ilişkisini analiz edebildikleri* tespit edilmiştir. Bu durumda tarih konularının öğretiminde empati becerilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin tarihsel analiz ve yorum becerilerini geliştirme bağlamında; geçmişte yaşanmış olayları empati aracılığıyla analiz ederek yorumlayabilir ve geçmişte yaşamış insanların pencerelerinden hayata bakabilme olanağını sağladığı söylenebilir. Şahin (2014)' in de belirttiği gibi analiz ve yorum becerilerini geliştirebilmiş öğrenciler, geçmişte yaşayan insanların farklı inanç, gelenek ve göreneklerinin olduğu bilincine varabilmekte ve olaylara farklı perspektiflerden bakabilmektedirler. Tarihsel empati etkinlikleri bu becerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; Turan' ın (2016) tarihsel düşünme becerilerine yönelik çalışmasında tarihsel analiz ve yorum becerisi alanında öğrencilerin %20 oranında başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran bizim çalışmamızda daha fazladır. Dolayısıyla öğrencilere uygulanan tarihsel empatiye dayalı etkinliklerle tarihsel analiz ve yorum becerisinin daha fazla ortaya koyulduğu söylenebilmektedir.

Euli 1988' e göre tarihsel sorun analizi, incelenmeye çalışılan sorunun çevresinde yer alan tüm sorunlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yarayan bir beceridir (Şahin, 2014). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme beceri kapsamındaki tarihsel sorun analizi incelendiğinde, *geçmişteki konu ve problemleri tanımlama, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkar, değer ve bakış açılarını analiz edebildikleri* sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda tarih konularının öğretiminde empati becerilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin tarihsel sorun analizi becerilerini geliştirme bağlamında; geçmişte insanların yaşadıkları sorunlar ile karşılaşmalarına ve bu sorunları empati aracılığıyla analiz edebilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Keçe (2015)' nin de çalışmasında belirttiği gibi sorun merkezli analiz öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Bu karşılaşma öğrencilerin tarihi konulara ilgi ve katılımını artırır.

Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, tarihte bilinen gerçeklerden hareketle bilinmeyen olaylar üzerinde tarihsel kaynakları özellikle de birincil kaynakları kullanarak daha önce keşfedilmemiş doğrular ve olayları araştırma becerisidir (Kızılay, 2014). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati aracılığıyla tarihsel düşünme beceri kapsamındaki tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri incelendiğinde, *ekonomik değişimler gibi konuların açıklanmasında niceliksel analizleri kullanabildikleri ve yüzeysel görüşler yerine sağlam bir muhakemeye dayalı iddialar ortaya koyarken yorumlarını tarihsel kanıtlarla destekleyebildikleri* sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumda tarih konularının öğretiminde empati becerilerine dayalı etkinliklerin uygulanmasıyla, öğrencilerin tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini geliştirme bağlamında; geçmişte yaşanmış olaylar üzerinde empati kurarak sorgulama yapma ve bu sorgulama esnasında sağlam tarihi temellere dayanarak değerlendirme yapmalarına imkan vermektedir. Kızılay (2017)' in da çalışmasında belirttiği gibi tarihsel araştırma becerisiyle öğrencilerden beklenen öğrencilerin kendi başlarına tarihsel sorular formüle edebilmeleri, tarihsel bilgileri toplayabilmeleri, değerlendirebilmeleri, tarihsel bağlama oturtabilmeleri ve kendi tarihlerini anlamlı bir şekilde sunabilmeleridir.

Öğrencilerin etkinlikte sergilemiş oldukları becerilere rağmen, yazdıkları empati becerilerine dayanan metinlerinde tarihsel düşünme becerilerinden olan kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerinin içerisinde yer alan birtakım becerileri sergileyememişlerdir. Bu becerileri sergileyememelerinin nedeni ise etkinliğin doğası ile ilgili olarak etkinliğin bu becerilere yönelik olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tarihsel empati, tarihsel olayların şekillenmesinde insan unsuruna vurgu yaparak geçmişte yaşamış insanların, duygu, düşünce, inanç ve hayata bakış açılarının incelenmesini gerektirdiğinden, öğrencilerin tarihin günümüzle ve hayatlarıyla olan ilgisini görmelerine yardım eder (Yılmaz ve Koca, 2012). Bu sayede öğrenciler de tarihi daha iyi kavrayacak ve bu konuda daha meraklı ve ilgili olacaklardır. Bu çalışmada da öğrencilerin eğitim ortamında etkinlikler aracılığıyla tarihi daha iyi kavradığı ve tarihsel empati aracılığıyla tarihsel becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde söylenebilir ki tarih öğretiminde tarihsel empati etkinliklerinin faydası göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Bu nedenle öğretmenlerin bu tarz etkinlikleri ders sürecine dâhil etmeleri, öğrenciye tarihi sevmesi ve tarih konularını öğrenmesi açısından fayda sağlayacaktır. Ayrıca becerilerin geliştirilmesine dönük yapılan ders çalışmalarıyla öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirilebileceği Işık (2008) göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

Akengin, H. (2015). Tarih Öğretiminde Kullanılan Haritalar Üzerine Bir Değerlendirme. Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4(1), 122-155.

Aktın, K. & Dilek, D. (2016). Okul Öncesi Dönemde Kronolojik Düşünme: Bir Durum Çalışması. Sakarya University Journal Of Education, 6-3, 129-144.

Berberoğlu Okur, E. (2015). Sosyal Bilimlerde Tarihsel Empati ve Bakış Açısı Kazanma. Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4(1),216-226.

Bayramoğlu, Ç. A. (2016). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Tarih Konularının Tarihsel Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın

Coşkun, Keskin. S. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, 3.baskı, Nobel Yayın.

Işık, H. (2008). Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine ve Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karabağ, G. Ş. (2003). Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Keçe, M. (2015). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(7), 107-121.

Kızılay, N. & Doğan, Y. (2014). Sınıfta Arkeoloji: 6.Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (2), 85-107.

Kızılay, N. (2014). Arkeoloji Konularının Sınıf İçi Yapararak Yaşayarak Öğretiminin 6.Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Üzerine Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman

Şahin, E, N. A. (2014). Tarih Öğretiminde Analoji Yönteminin Kullanılmasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Tutumlarına, Başarılarına ve Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tanju, H. E. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 6(22), ISSN: 1303-0256.

Turan, R. (2016). Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilere Temel ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Görüşleri. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 11/14.

Türk Dil Kurumu. (1969). Türkçe Sözlük (Genişletilmiş Baskı). Ankara: TDK

Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2006) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 11.Basım. Seçkin Yayıncılık: Ankara

Yılmaz, K. & Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(3), 855-879, ISSN: 1303-0094.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA AHLAK EĞİTİMİ

Yük. Lis. Öğr., Kubra Bayer
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
kubra.bayer96@gmail.com

Öz

Ahlak terimi köken olarak eski ve köklü bir terim olmak ile beraber, iyi ve kötünün bireydeki vicdani yönü ifade etmektedir. Ahlak kavramı, bu boyutu ile bireyin toplumsal yaşamdaki uyumu ve devamlılığı sağlamakta yardımcı olan eğitim ve öğretim süreci kadar önem arz eden terimlerden biridir. Toplumsal yapıyı oluşturan ve devamlılığı sağlayan bireyin veya bireylerin toplumsal yapıda mevcut olan ve gelecek kuşaklara aktarılacak istenen değerlerin, inançların, toplumsal normların gelenek ve göreneklerin vb.nin yer aldığı ahlak kavramı eğitim ve öğretim sürecine ahlak eğitimi ile dâhil edilmektedir. Ahlak eğitimi küresel çağ da her ne kadar evrensel bir ifade barındırsa da bireyin yaşadığı toplumun inanç, gelenek, görenek, yazılı ve sözlü normlarına bağlı olarak genel geçerliliği kabul edilen değerlerin ve normların ağırlıklı olarak yer aldığı bir yapıyı ifade etmektedir. Bu çalışmada temel ders materyallerinden olan ders kitabı, incelenerek ahlak eğitime yönelik somut sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi sonucunda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının bu çalışma için uygun bir örnek olduğu kabul edilerek ahlak eğitimi açısından incelenmiştir. Bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Dokümanlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, 5. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında ahlak eğitimi ile öğrencilere aktarılmaya çalışılan değerler, normlar, gelenek ve görenekler evrensel olma niteliği taşımak ile beraber milli niteliklerinde taşıdığı görülmektedir. 5. Sosyal Bilgiler ders kitabında Türkiye toplum yapısına uygun gelenek ve göreneklerin, yazılı ve sözlü normların yer aldığı bir ahlak eğitiminin ağırlıklı olarak öğrencilere sunulmaya çalışıldığı belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ahlak eğitimi, Ders kitabı.

MORAL EDUCATION IN THE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK

Graduate Student, Kubra Bayer
Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey
kubra.bayer96@gmail.com

Abstract

The term morality eski is an old and rooted term in origin, but it expresses the conscientious aspect of good and evil in the individual. The concept of morality is one of the terms that are as important as the education and training process which helps to ensure the harmony and continuity of the individual in social life with this dimension. The concept of morality, which includes the values, beliefs, social norms, traditions and customs etc. of the individual or individuals who constitute the social structure and which ensures continuity, is included in the education and training process through moral education. Although moral education is a universal expression in the global age, it refers to a structure where the values and norms accepted as generally valid are predominant depending on the beliefs, traditions, customs, written and oral norms of the society in which the individual lives. In this study, the textbook, which is one of the basic course materials, is examined and it is tried to obtain concrete results for moral education. As a result of examining the curriculum of Social Studies course, 5th grade Social Studies course book was accepted as a suitable example for this study and examined in terms of moral education. In this study, document review was conducted. The documents were analyzed by content analysis. As a result, in this study, it is seen that values, norms, traditions and customs that are tried to be transferred to students through moral education in the 5th grade social studies textbook have the characteristics of being universal as well as national qualities. 5. Social studies textbooks in Turkey according to the customs and traditions of society, can be stated that tried to mainly offered to students of a moral education involving oral and written norms.

Keywords: Social studies, Moral education, Textbook.

Giriş

Eğitim, birey ya da bireylerin sosyalleşmesi ve kültürlenmesini sağlayan ve etkileyen bir toplumsal kurumlardan biridir (Şişman, 2006, s. 3). Bireyin ya da bireylerin, yaşadıkları topluma ve dünyaya uyum sağlamalarını ve ait olmaları konusunda hazırbulunuşluklarını geliştirmelerine yardımcı olan süreçlerden biridir olarak eğitim süreci gösterilmektedir (Şahin, 2006, s. 6). Nitekim bireyin içinde yaşadığı toplumu tanınması, var olan (yazılı ve sözlü) normları, gelenek ve görenekleri, inançları ve değerleri bilmesi, benimsemesi ve gelecek nesillere aktarması yani toplumsal devamlılığı sağlaması açısından eğitim süreci bireyin ya da bireylerin toplumsallaşmasını (sosyalleşmesini) sağlayan süreçlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2006, s. 43).

İnsan ahlaklı olarak doğmamaktadır. Kendisi dışında başkasının varlığı, bireydeki ahlakın oluşmasını sağlamaktadır (Topçu, 2005, s. 16). Ahlak kavramı insanın doğduğu aile, çevre ve toplumun etkisiyle oluşmaktadır. Ailede, çevrede ve toplumda var olan değerler, inançlar, kültür, gelenekler, görenekler gibi toplumsal anlamda kabul görmüş iyi-kötü, güzel-çirkin vs. olan toplumsal düzeni ve devamlılığı sağlayan durumların ifadesi şeklinde bir ahlak tanımı yapmak mümkündür. Toplumun parçası olan birey yaşadığı toplumdaki ahlak anlayışından etkilenmekte olduğu gibi etkide de bulunmaktadır. Ahlak olmayan bir toplumdan söz etmenin mümkün olmadığı ve her toplumun kendine özgü bir ahlak anlayışının olduğu görülmektedir (Durkheim, 2013, s. 14). Ahlak kurallarının evrensel olduğu adalet, saygı, sevgi... vs. kavramların temelde tüm toplumlar yer aldığı kabul edilse bile kavramların içeriğinin toplumdan topluma farklılık gösterdiği bilinmektedir (Topçu, 2005, s. 18-19). Eğitim süreci toplumdan bağımsız gerçekleşen bir süreç değildir. Her toplumun kendine özgü ahlaki normlarının olması, her toplumun kendine özgü eğitim sürecinin olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Nitekim eğitim sürecinin tanımlayan birçok düşünür ve bilim insanı da ahlak ve eğitim sürecine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bunların içerisinde Aristo, 'eğitimi bireylere ahlaklı davranışlar kazandırmak' olduğunu ifade ederek, eğitimin bireylere ahlaklı olmalarını sağlamak ve ahlaklı davranışlar edinmelerinin aracı olarak görmüştür. (Şişman, 2006, s. 5).

1. Ahlak Eğitimi

Ahlak, iyi veya kötü olarak nitelendirilen durumların, ilkelerin, davranışların vb. inceleyen bir bilimdir. Bununla beraber ahlak, çok çeşitli anlam ve bakış açılarını içerisinde barındıran özel de doğrudan bireyin davranışı ve diğer bireylerle olan iletişimini, genel olarak ise toplumsal yaşamdaki düzenin sağlanmasına yönelik olarak iyi veya kötü olarak nitelendirilen kuralların tanımıdır. Eğitim süreci bireyin toplumsal hayata uyumunu sağlamakla aracı görevini üstlenmiştir. Bu görevin ilk adımı aile ortamının da başlamaktadır. Bireyin ilk ahlak eğitimi aile kurumu ile başlayıp eğitim ve öğretim süreci ile resmi ve bilimsel bir yaklaşım ile okul ortamında devam etmektedir. Ahlak eğitimi, çocuklara toplumdaki iyi ve kötü olan kuralları ve durumları öğretmek ile var olan ahlakı da korumaya çalışmaktadır (Aydın, 2003, s. 125-127).

Ahlak eğitimi ilk olarak toplumun temel yapı taşı olan aile kurumunda gerçekleşmektedir. Aile bireylerinin toplumsal yapıda kabul görmüş; iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer yargılarını ve toplumsal normları çocuklarına aktarmaya ve benimsetmeye başlaması ile ahlak eğitiminin başladığı kabul edilmektedir. Aileden sonra çocuğun sosyalleştiği ve kişiliğinde yer edinmeye başlayan ahlaki normlar ve değerler üzerinde etkili olan kişiler akranları ve yakın çevresinde iletişimde olduğu kişilerdir (Şengün, 2007, s. 204-207). Bu durum okula başlamadan önce çocukların eğitim süreci ile başlayan ahlak eğitimi öncesi hazırbulunuşluklarının oluştuğunu göstermektedir.

Bir çocuğun okuldaki kurallara uyması, sınıfının kurallarının belirlenmesinde ve uygulanmasındaki görevlerinin ve sorumluluklarının bilincinde olması, onu ait olduğu ya da üyesi olduğu toplumdaki ya da yurttaşı olduğu ülkedeki düzenin, huzurun ve sürekliliği sağlamasındaki sorumlulukları ve

görevlilerini gerçekleştirmesi yönünde hazırlamaktadır. Bu durum aslında bireyin toplumsal ahlaki normlara uyması ve toplumsal ahlaki özümsemesinin eğitim sürecinin sonucunda gerçekleşebileceği kabul edilebilir. (Dewey, 1995, s. 24-26).

Ziya Gökalp, ahlak eğitiminin milli kültüre ve Türk toplum yapısına uygun şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Türk toplumunun ahlaki yapısının korunarak gelecek kuşaklara, eğitim ve öğretim ortamında sistemli ve bilimsel bir yaklaşımla aktarılması gerektiği ifade etmiştir (Celkan, 1990). Milli ahlak, bir milletin varlığı ve ona ait olan değerlerin ifadesin kullanılan kavramdır (Topçu, 2005, s. 189-190). Eğitim ve öğretim sürecinde milli ahlaki değerlere bağlı olarak bir ahlak eğitimi verilmeli ve aynı zaman da evrensel değerlerinde ahlak eğitimi ile verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Durkheim, 2013).

2. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal bilgiler dersi eğitim ve öğretim sürecinde ilköğretim 4. Sınıfta okutulmaya başlatılan, ortaokul 5., 6. ve 7. sınıfta okutulan temel derslerden biridir. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin kendilerini, çevrelerini, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı algılamaları, tanımları ve anlayabilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri toplumla uyumlu yaşayabilen ve bu açıdan gerekli yeterlilikleri, değerleri ve bilgileri benimsemiş, geçmişini bilen, bugününü yaşayabilen ve geleceği yaşamaya hazırlıklı vatandaşlar şeklinde hazırlamaya çalışmakta olan derslerden biri olarak tanımlanabilir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılan en kapsamlı tanımlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış olan tanımdır. *“Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi”* (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi, Amerikan toplumunda yaşanan sorunların çözümü için etkin ve bilinçli yurttaşlar yetiştirmek amacıyla ilk olarak bu isim ile Amerika’da okutulmuştur. Ülkemiz açısından doğrudan Sosyal bilgiler adıyla olmasa bile onun yerine verilen derslerin olduğu bilmektedir. Bu açıdan İslamiyet öncesi dönemlere kadar geçmişi olduğu belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi adıyla 1968 yılından 1985 yılına kadar okullarda Sosyal bilgiler dersi verilmiştir. 1997 yılı itibarıyla tekrardan Sosyal Bilgiler dersi adıyla okullarda okutulmuştur (Safran, 2015, s. 12-15).

Sosyal Bilgiler dersi bireyin toplumsallaşmasında etkili olan derslerden biridir. Haliyle toplumda kabul edilen iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değer yargılarını etkilemekte ve de etkilenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal düzeninin korunması, toplumsal mirasın geleceğe aktarılması, toplumsal sorunların çözümüne yönelik birçok bilgi açısından bireylerin donatılmasını sağlamakla yükümlü derslerden biridir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler eğitimi ile öğrencilere içinde yaşanılan topluma ve dünyaya uyum sağlamalarına yönelik hazırlıkta, toplumsal ahlaki benimsemeleri ve ahlaki normları öğrenmeleri ve özümsemelerini sağlama görevini de gerçekleştirdiği söylenebilir (MEB, 2018)

Sosyal Bilgiler ders kitapları, eğitim ve öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin kullanmaları açısından devlet tarafından parasız olarak öğrencilere verilmekte olan temel ders materyali nitelikleri taşıyan araç ve gereçler içerisinde sıralanabilir. Ders kitapları, devlet tarafından hazırlanıp öğrencilere ücretsiz olarak sunduğu hizmetlerden biridir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, öğretim programında yer alan becerilerin, değerlerin, kazanımların, hedeflerin öğrencilerin düzeyine indirgenerek öğrencilere sunulduğu ve yardımcı olabilmesi amacıyla hazırlandığı söylenebilir (Ulusoy, 2011, s. 194-196). Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değere bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile nasıl bir ahlak eğitimi vermeye çalışıldığı? Sosyal Bilgiler dersinin ahlak eğitimindeki rolünün ne olduğu? Sorularının cevaplanabilmesi açısından bu çalışmada Sosyal bilgiler ders kitabının

veri kaynağı olarak kullanılarak bu soruların cevabı dersin temel materyali olan ders kitabından tespit edilerek sunulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan ya da araştırılacak olan olgu veya olguların bilgi içerdiği kabul edilen materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı çalışma için incelenen dokümanları oluşturmaktadır. Öğretim programında yer alan değerler ve kazanımlara bağlı olarak 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı çalışma içi kullanılarak veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Böylece veri setinin genişliği sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Kullanılan ders kitabı sayı bakımından en fazla basılan ders kitabı olması açısından seçilmiştir.

Şahin, E., (2018). Ortaokul ve İ.H. O. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5. Ankara: Anadol Yayıncılık.

Verilerin Analizi

Veri kaynağı olarak belirlenen 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin kavramlaştırılması, veriye uygun olarak kavramların düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temaların saptanması olarak da ifade edilmektedir. İçerik analizindeki esas amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda kavram ve temalar detaylı olarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). İçerik analizi, bir metinde yer alan örtük iletilerin meydana çıkarılmasını sağlamaktadır (Neuman, 2014, s. 448). Ders kitabının incelenmesi sonucunda oluşturulan kodlar ve alt temalar, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerden oluşturulmuş temalar altında kodlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 244).

Bulgular

Tablo 1

Tema	Kodlar
Adalet	İşlenen suça ceza verilmesi, hakların devlet güvencesi ile korunması, işbirliği, gelenek ve göreneklere göre davranmak,

Adalet temasının altında, toplumsal düzenin bozulmasını ve işlenen suçlardan dolayı sorumlu olanların cezalandırılmasına dair ders kitabında içeriklerin olduğu görülmüştür. Toplumsal düzen de adalet sağlayıcı olarak devlete görevler düşmektedir.

Tablo 2

Tema	Kodlar
Aile Birliğine Önem Verme	Ebeveynlerin çocuklarının fikirlerine önem vermesi, aile bizi var edendir, besler, büyütür, yetiştirir, sevgi ve saygı kaynağı, aile ihtiyaçları karşılar, toplumun bir parçası olmayı öğretir, destekçi, yardımlaşma, iş bölümü,

Ders kitabında aile ile alakalı içeriklerden, ailenin önemi, bir bireyin yetişmesinde ailenin üstlendiği maddi ve manevi görev ve sorumlulukların tümünü gerçekleştirmek, aile bireyleri arasında iş birliğinin önemi, ailenin saygının ve sevginin kaynağı olması gibi içeriklerin olması aile birliğinin toplumsal düzen ve huzur açısından önemli olduğu göstermiştir.

Tablo 3

Tema	Kodlar
Bağımsızlık	Bayrak, Türk bayrağı, milletimizin kurduğu tüm devletlerde bağımsız olması, Türkiye Cumhuriyeti ile tüm dünyaya bağımsızlığımızı göstermek, milli bağımsızlık

Bağımsızlık teması ile alakalı içeriklerin milletin ve ülkemizin bağımsızlığını ifade eden sembollere (Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı) dair içeriklerin bulunmasından kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlara bağlı olarak milli ahlaki bir değer olarak bağımsızlık temasının yer aldığı söylenebilir.

Tablo 4

Tema	Kodlar
Barış	Bayramlarda dargın olanların barışması

Barış teması altında tek bir kod oluşturulabildi. Ders kitabında barış sadece dini bayramlarda küs veya dargın olanların barışması açısından yer verildiği görülmüştür. Bu durumda milli ahlaki bir tutum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5

Tema ve Alt Temalar	Kodlar
Bilimsellik	Bilim ahlakı
Bireysel nitelikler	Bilim insanı, pes etmemek, sabırlı olmak, bilimsel etiğe uymak, daha önceki çalışmaları bilmek, yenilik yapmak,
Evrensel nitelikler	Evrensellik, düşünmek, bilimin insanlığa faydası, bilimin önemi, insanlığa katkı,

Bilimsellik teması altında bilim ahlakının önemi ve gerekliliğine dair metinlerden oluşturulmuş kodlar yer almaktadır. Bireysel anlamda bilim ahlakını benimsemiş ve bilim insanı sıfatına sahip insanların özellikleri sıralanmıştır. Bilimin önemi ise tüm insanlığa fayda sağlaması açısından evrensel olarak değerlendirildiği içeriklere rastlanmıştır. Bu duruma bağlı olarak yukardaki kodlama yapılmıştır.

Tablo 6

Tema ve Alt Temalar	Kodlar
Çalışkanlık	Ders çalışmak, ödev yapmak, düzenli kitap okumak, planlı ve düzenli çalışmak
Girişimcilik	Girişimci olmak, eldeki imkânları değerlendirmek, çevresindeki kaynakların bilincinde olmak, insanların istek ve ihtiyaçlarını bilmek, insanlara hizmet sunmak, tüketicilere hizmet sunar, üretim için fikir üretir, araştırma yapar, aile desteği alır, Sorumlu her birey yenilikçi fikir geliştirmeli, topluma yararlı olmak için çabalamalı

Çalışkanlık teması, öğrencilerin sorumluluklarını ve görevlerini yapmasına dair içeriklerden kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca çalışkanlık teması altında girişimci bireylerin anlatıldığı içeriklerden kodlar oluşturularak çalışkanlık teması ile öğrencilere aktarılmaya çalışılan ahlaki birey görüntüsü daha net bir şekilde gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7

Tema	Kodlar
Dayanışma	Dini, milli ve mevsimlik bayramlarda bir arada olmak, kız istemek, hasta ziyaretleri, bayramlarda kimsesizler yurdu ve yaşlı bakım evleri ziyaret edilir, işbirliği yapmak

Dayanışma teması, daha çok gelenek ve göreneklerin anlatıldığı içeriklerin yer aldığı metinlerin incelenmesi sonucunda oluşturulan kodlamalardan oluşmaktadır.

Tablo 8

Tema	Kodlar
Duyarlılık	Gelenek ve göreneklerin korunmasında duyarlılık, teknolojik ürünlerin zararları, kişiye, doğaya ve başkalarına zararı konusunda duyarlılık, çevresine karşı duyarlı, alışveriş yapar ürünleri tarihleri konusunda duyarlı (bilinçli tüketici)

Duyarlılık teması, teknolojinin kullanımına dair bireylerin bilinçlenmesi, gelenek ve göreneklerin duyarlılığa etkisi, bilinçli bir tüketici olarak tüketim ve üretimdeki duyarlılık gibi içeriklerin incelenmesi sonucunda kodlamaların oluşturulduğu temalardan biridir.

Tablo 9

Tema	Kodlar
Estetik	Halk oyunları, bakırcılık, kalaycılık, semercilik, sepetçilik, yazmacılık, çinicilik, çok katlı betonarme evler, kerpiç, taş ahşap evler, modern yapılara geçiş, geleneksel el sanatlarının hobi olması, sanayileşme ile yok olma, kültür mirasının korunması, ortak miras

Estetik teması, maddi kültür öğelerimizin tanıtımlarının yer aldığı metinlerin incelenmesi ve kodlanması sonucunda oluşmuş temalardan biridir.

Tablo 10

Tema	Kodlar
Eşitlik	Toplumsal huzur ile eşitlik, anayasal haklar bakımından eşitlik, din, dil, siyasi, ırk, cinsiyet ayrımı yapılamaz, demokratik toplum

Eşitlik teması, anayasal haklar bakımından her yurttaşın eşit olduğuna dair bilgilerin verildiği ve toplumsal huzur açısından eşitliğin öneminin olduğu içeriklerin incelenmesine bağlı olarak oluşturulmuş kodlardan oluşmaktadır.

Tablo 11

Tema	Kodlar
Özgürlük	Başkalarının temel haklarının kısıtlanması, özgürlüğün ihlali, suç, ceza, konut dokunulmazlığı, temel hak ve özgürlüklerin anayasal güvenceye alınması, temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılma halleri, düşünce kanaat özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, yaşam hakkı sınırlandırılmaz, katılım hakkı, düşünce özgürlüğü, hiçbir ülkeye bağlı olmamak, hür olmak, haklarımızdan doğan özgürlükler, devlet güvencesi, temel hakların korunması

Özgürlük teması, özgürlüğün ne olduğu, devletin gerekli gördüğünde hangi sınırlar çerçevesinde kısıtlama yapabileceğine ve milletimizin daima hür bir millet olduğuna dair bilgilerin verildiği içeriklerin incelenmesine bağlı olarak oluşturulmuş kodlardan meydana gelmiştir.

Tablo 12

Tema	Kodlar
Saygı	Bayramlarda aile büyükleri akrabalar ziyaret edilir, büyüklerin elleri öpülür, büyüklerle helalleşmek, Günaydın demek, kahvaltıda sonra anneye elline sağlık demek, güler yüzle işe giden aile üyelerini uğurlamak, kibar bir dille konuşmak, görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirme, yemine bağlı saygı, mesleki saygı, başkalarının haklarına saygı, misafirperverlik

Saygı teması, bayramlarda ve özel günlerde aile büyüklerine saygılı olmayı ve davranmayı, mesleki anlamda saygının önemi, misafirperver olurken saygı olmanın önemine ve kibar konuşarak saygılı olmak gerektiği gibi bilgilerin yer aldığı içeriklerin kodlanmasına bağlı olarak oluşturulmuştur.

Tablo 13

Tema	Kodlar
Sevgi	Bayrak ve vatan sevgimiz, arkadaşlarla dostça ilişkiler kurmak, mesleği yaparken sevgi göstermek, doğa turizmini sevmek, insan ve Allah sevgisi, misafirperverlik

Sevgi teması, özellikle bayrağı ve vatani sevmenin vurgulandığı, yapılan işi veya bir mesleği icra ederken sevginin gerekliliği ve önemi, insanı ve yaratıcıyı sevmek, misafirlere sevgi göstermemiz gerektiğine dair bilgilerin yer aldığı içeriklerden oluşturulmuş kodların yer aldığı temalardan biridir.

Tablo 14

Tema	Kodlar
Sorumluluk	Sorumlu her birey yenilikçi fikir geliştirmeli, topluma yararlı olmak için çabalamalı, sorumluluk bilinci ile hareket etmek, kanunlara ve kurallara uymak, gerektiğinde oy kullanmak, haklarımızı

	bilmek ve gerektiğinde kullanmak, ülke ekonomisine katkıda bulunmak, askerlik görevini yerine getirmek, okulda sıraya girmek, sosyalleşmek, topluma uymak, kendi kararlarını kendin alabilmek, özgüvenli olmak, arkadaşlarımızla işbirliği yapmak, kendisine, ailesine ve başkalarına zarar vermemek, insanlığın ortak mirasını korumak, haklardan edinilen sorumluluk ve görevler, topluma karşı sorumluluk, evi temiz ve düzenli tutmak, ev işlerini yaparken aile büyüklerine yardım etmek, okul eşyalarını temiz kullanmak ve korumak, okul kurallarına uymak, sağlık ve dengeli beslenmek, kişisel temizlik, zamanında ve yeterli uyumak, derslere planlı ve düzenli çalışmak, düzenli kitap okumak, sosyal medyayı ve teknolojiyi kullanırken dikkat etmek.

Sorumluluk teması, yasal haklarımızdan dolayı devletin bize yüklediği sorumluluklar, ailenin düzeni içerisinde bireysel olarak sorumluluklarımızın neler olduğuna dair bilgilerin verildiği içeriklerin kodlanmasından oluşturulmuş temalardan biridir.

Tablo 15

Tema	Kodlar
Tasarruf	Kendi bütçesini oluşturmak, temel ihtiyaçlarını belirlemek, harçlıklarını iyi değerlendirmek, ihtiyaçlar için harcananlardan kalanları biriktirmek, geri dönüşüm yapmak, geri dönüşüme katkı sağlamak, kumbara oluşturmak, ihtiyaç listesi hazırlamak

Tasarruf teması, nasıl tasarruf yapılacağına dair bilgilerin kodlanmasından oluşturulmuş temalardan biridir.

Tablo 16

Tema	Kodlar
Vatanseverlik	Vatandaş, devlete karşı görevler, devletin verdiği haklar, bayrak asmak, milli bayramları kutlamak, atalarımızı anmak, sınıfları süslemek, okulda programların hazırlanması, gelenek ve görenekleri bilmek, toplumsal değerleri gelecek kuşaklara aktarmak, milli birlik ve beraberliği sağlamak, toplumsal huzurun sağlanmasında katkıda bulunmak, askere gitmek, seçimlerde oy kullanmak, dini bayramlar birlik ve beraberliği sağlar, askerlik kutsal görev, asker uğurlama töreni, milli maçlarda bayrağın olması, milli takımların desteklenmesi, kutsal emanet, şehitlik

Vatanseverlik teması, nasıl bir vatandaş ve vatansever olunması gerektiğine dair bilgilerin verildiği içeriklerden oluşturulmuş kodlardan meydana gelen temadır.

Tablo 17

Tema ve Alt Temalar	Kodlar
Yardımseverlik	
<i>Yardım etmek</i>	Bireysel anlamda yardım etmek, yiyeceklerini arkadaşları ile paylaşmak, ailece yardım etmek
<i>Yardım edilenler</i>	Aile büyüklerine, akrabalar, tanıdığı insanlara ve yardım isteyenlere yardım etmek.

Yardımseverlik teması, yardım etmenin öneminin, kime yardım edileceğinin ve nasıl yardım edilebileceğine dair bilgilerin verildiği içeriklerin kodlanmasıyla oluşmuş temadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve öğretim programının incelenmesi ve analiz edilmesi sonucunda Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında yer alan değerlere bağlı olarak milli ahlaka uygun olarak bir ahlak eğitimini öğrencilere sunduğu tespit edilmiştir. Dürüstlük değerine yönelik bir kodlama yapılamamıştır. Değerler evrensel nitelikte olmakla beraber ders kitaplarında yer alan metinlerin analizi sırasında milli ahlaka uygun olarak hazırlanmış içeriklerin olduğu görülmüştür. Bu içeriklerden kodlar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretim programında yer alan değerlerin evrensel olduğu ve evrensel değerler ile milli ahlaka uygun bir eğitim verildiği görülmektedir.

Diğer kademelerde okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının da incelenmesi ve çalışmanın genişletilmesi gerektiğine dair öneri sunulabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158.
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul : MEB.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde Ahlak İlkeleri*. (A. F. Oğuzkan, Çev.) Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Durkheim, E. (2013). *Ahlak Eğitimi*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- MEB. (2005). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programı. *4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri/ Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Cilt 2). Ankara: Yayınodası.
- Safran, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay, & A. Öcal içinde, *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. E. (2006). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar . V. Sönmez içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-24). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Şengün, M. (2007). Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Topçu, N. (2005). *Ahlak* . İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ulusoy, K. (2011). Sosyal Bilgilerde Ders Kitapları. B. Tay, & A. Öcal içinde, *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 193-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2005 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TOPLUMSAL DEĞERLERİN YERİNİN İNCELENMESİ

Doktora Öğrencisi M. Talha Özalp

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu/TÜRKİYE

mtozalp@gmail.com

Prof. Dr. Selahattin Kaymakcı

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu/TÜRKİYE

kaymakci37@yahoo.com

Doktora Öğrencisi Tuğba Turgut

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu/TÜRKİYE

tugbatrgt78@gmail.com

ÖZ

Toplum; yaşamlarını sürdürmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapan, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir kültüre sahip olan insan kümesi olarak adlandırılmaktadır. Değerler; bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlayıp sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır. Bu bağlamda toplumsal değerler ise, hayata ve insanlar arası ilişkilere düzen veren kanılar bütünü olup insanlara birlikte yaşama yolunu gösteren bir kılavuz niteliğindedirler. Toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında okullara büyük görevler düşmektedir. Okullar bu görevlerini dersler ve derslerin öğretim programları aracılığıyla yerine getirmektedirler. Amaçları arasında bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yönlerini geliştirerek onları toplumsal hayata hazırlamak bulunan sosyal bilgiler dersi de toplumsal değerlerin aktarılmasında önemli bir role sahiptir. 1968 yılında bir bağımsız bir ders olarak Türk Eğitim Sisteminde okutulmaya başlatıldıktan bu yana sosyal bilgiler dersi için çeşitli öğretim programları yapılmış, bunlardan son ikisi ise 2005 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulmuştur. Her iki öğretim programında da toplumsal değerlerin eğitime vurgu yapılmıştır. Ancak ilgili literatür tarandığında toplumsal değerlerin 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında nasıl ele alındığına ilişkin karşılaştırmalı araştırmalarda bir sınırlılık olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın amacı 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında toplumsal değerlerin yerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel metodoloji kapsamında doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır. Veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kılavuz kitapları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmesine devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, toplumsal değerler.

INVESTIGATION OF SOCIAL VALUES IN 2005 AND 2018 SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM

PhD Student M. Talha Ozalp

Kastamonu University, Institute of Social Sciences, Kastamonu/TURKEY

mtozalp@gmail.com

Professor Dr. Selahattin Kaymakci

Kastamonu University, Faculty of Education, Kastamonu/TURKEY

kaymakci37@yahoo.com

PhD Student Tugba Turgut

Kastamonu University, Institute of Social Sciences, Kastamonu/TURKEY

tugbatrgt78@gmail.com

ABSTRACT

Society; It is called a human cluster of people who is to cooperating to realize many basic expedience, living together on the same piece of land and who have a common culture. Values are common thought, purpose, fundamental moral principles or beliefs that are accepted by the majority of their members to be true and necessary to maintain and maintain a social group or society's own existence, unity, functioning and continuity. In this context, social values it is a whole of beliefs that give order to life and relations between people, they are a guide that shows people the way to live together. Schools have great responsibilities in transferring social values to future generations. Schools carry out these tasks through courses and courses ' teaching programs. Social studies course, which aims to prepare individuals for social life by developing cognitive, affective and behavioral aspects of individuals, also has an important role in transferring social values. Since its introduction as an independent course in the Turkish Education System in 1968, various teaching programs have been implemented for the social studies course, the last two of which have been put into practice in 2005 and 2018. In both curriculum, emphasis was placed on the education of social values. However, when the relevant literature is searched, it is noteworthy that there is a limitation in comparative studies on how social values are handled in the 2005 and 2018 Social Studies Curriculum. The aim of this research is to reveal the place of social values in the 2005 and 2018 Social Studies Curriculum. In the study, document analysis method was used within the scope of qualitative methodology. 2005 and 2018 Social Studies Course Teaching Program guide books prepared by the Ministry of National Education were used as data source. Analysis of research data is continued through descriptive analysis.

Keywords: Social studies, Curriculum, Social Values

Giriş

Gelişen teknoloji, değişen sosyo-ekonomik şartlar ve sınırları kaldıran küreselleşmenin ortaya çıkardığı olumsuz etkiler göz önüne alındığında günümüzde değerlere ve değerler öğretimine olan ihtiyaç kendini daha çok hissettirmektedir. Bir toplumun yaşayabilmesi ve mevcudiyetini sürdürebilmesi için değerlerin gelecek nesillere aktarılması oldukça önemli bir husustur. Sağlıklı demokratik ve yaşanabilir bir dünya için her bireyin ve her toplumun değerlere muhakkak ihtiyacı vardır (Fidan, 2013). Değer, birçok sosyal bilim için önemli bir çalışma alanı olmasından ve her bir sosyal bilim için farklı bir özelliğinin ön plana çıkmasından dolayı tanımları oldukça çeşitlenmiş bir

kavram haline gelmiştir (Zavalloni, 1980). Yaygın olarak kullanılan tanımlardan birine göre değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, insanın kendine, nesnelere ve topluma karşı sergileyeceği davranışların niteliğini belirleyen önem dereceleri farklı genel düşünce, kanı ve durum ötesi hedeflerdir (Rokeach, 1973 ve Schwartz, 1992'den akt., Yazıcı, 2014).

Değerler konusunda yıllardan beridir birçok sınıflandırma çalışması (Rokeach (1973), Nelson (1974), Schwartz (1992) Ketenci (1997)) yapılmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015; Yazıcı, 2014). Fakat Kızıler ve Canikli (2018) diğerlerinden farklı olarak değerleri yalnızca bireysel ve toplumsal olarak iki ayrı kategoride sınıflandırmışlardır. Bireysel değerler; alçak gönüllük, bağışlama, bilimsellik cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, duyarlılık, emaneti korumak, empati, güvenilirlik, hakkı gözetmek, haya, hoşgörü, iffet, merhamet, misafirperverlik, nezaket, ölçülülük, paylaşımcı olmak, sabır, sadelik, samimiyet, selamlaşmak, sevgi ve saygı, sorumluluk, sözünde durmak, şükür, tutumluluk, vefalı olmak, yardımseverlik. Toplumsal değerler; adalet, aile, bağımsızlık, barış, dayanışma, demokrasi bilinci, doğal çevreye duyarlılık, estetik, kardeşlik, şehitlik ve gazilik, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik (Kızıler ve Canikli, 2018).

Toplumsal değerler, bir toplumun birlikte ürettikleri ve bütün toplumu etkileyen değerlerdir. Birlikte yaşayan insanların birlikte geçirdikleri yaşantılar sonucunda ortaya çıkar ve toplumsal değerler sayesinde insanlar bir arada mutlak bir hayat sürdürürler. Yazıcı, (2014, s. 212) değerlerin toplumsal olma özelliğini "Birey, toplumsal olan değerleri içinde doğduğu toplumda hazır bulur; toplumsallaşma sürecinde değerleri öğrenir, benimser, uygulamaya katılır ve bir sonraki kuşağa aktarır." şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca toplumların devamlılığını sağlama ve toplumsal siyasaların başarıya ulaşma mücadelesinde toplumsal değerlerin önemli bir yeri vardır (Anar, 1983, s.9; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; s.60) Toplumların kimliği niteliğindeki toplumsal değerler sayesinde insanlar arasındaki ilişkilerin düzeni sağlanır (Hitlin ve Piliavin, 2004). Toplum içindeki düzenin sağlanması, kargaşanın ortaya çıkmaması ve birlikteliğin sağlanması için toplumsal değerlerin öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu öğretim temelde aile ile başlamakta ve okullarda devam etmektedir. Özellikle vatandaş yetiştirme amacına sahip sosyal bilgiler gibi dersler bu noktada ayrı bir öneme sahiptir (Bağcı, 2007).

Türk eğitim sistemi açısından 2005 yılı önemli bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Bu yıla kadar geleneksel anlayış etrafında düzenlenen eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren köklü bir değişim yaşanmıştır. Öğretim programları, ders kitapları, rehberlik anlayışı ve öğrenme – öğretme sürecinden idari yapının işleyişine kadar birçok husus ilk kez 2005 yılında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir ve günümüze değin Türk eğitim sistemi bu anlayış çerçevesinde düzenlenmektedir (Doğanay, 2008; İbret ve Özalp, 2018). Ezberci eğitim anlayışından sıyrılan eğitim sistemi yapılandırmacılık ile öğrenci merkezli bir hal almış ve öğretmenler ezberleten konumundan yol gösterici, rehber veya öğrenme arkadaşı konumuna geçmiştir. Sosyal bilgiler dersi de bu değişiklikler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş derslerden birisidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; MEB, 2018). Yapılandırmacı anlayış ile birlikte sosyal bilgiler öğretimi yalnızca tarih, coğrafya ve vatandaşlık öğretimi olmaktan çıkmış, çağdaş eğitim anlayışının getirdiği yenilikler ile bireysel farklılıkları ve çoklu zekâ kuramlarını dikkate alan öğrencinin bilgiyi araştırarak kazanmasını, yaparak yaşayarak öğrenmesini, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve bu becerileri günlük yaşantısında kullanabilmesini hedefleyen bir ders haline gelmiştir (Kaymakçı, 2009). Bununla birlikte yapılandırmacı anlayış, kavram, beceri ve değerler gibi önemli eğitim öğelerinin kazandırılmasını öngörmekte; öğretim programları bu doğrultuda hazırlanmaktadır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018 yılına gelindiğinde çağın gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Bu çalışma da toplumsal değerlerin öğretiminin öneminden hareketle 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının

toplumsal değerler bağlamında karşılaştırılması üzerine yürütülmektedir. Literatürde değerler ve değer eğitimi üzerine birçok çalışma mevcuttur (Ulusoy, 2007; Fidan, 2009; Tahiroğlu, Yıldırım ve etin, 2010; Yiğittir ve Kaymakcı, 2012; Aran ve Demirel, 2013; Sönmez, 2014; Demircioğlu, Demircioğlu ve Genç, 2018; Faiz ve Karasu Avcı, 2018). Fakat literatürde sosyal bilgiler dersi ve toplumsal değerler üzerine bir çalışma bulunmamaktadır. Bu alışma ile literatürdeki önemli eksilik giderilmiş olup yeni çalışmalar için öncülük edilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programlarında toplumsal değerlerin yerini ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ğretim Programları genel ve özel amaçlarında toplumsal değerler nasıl yer almaktadır?
2. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ğretim Programları içeriklerinde toplumsal değerler nasıl yer almaktadır?
3. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ğretim Programları ğrenme - öğretme süreçlerinde toplumsal değerler nasıl yer almaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma amacına uygun olarak nitel metodoloji doğrultusunda hazırlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, mülakat ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ifade edilmesine imkan veren araştırmadır (Strauss ve Corbin, 1998'den akt., Ekiz, 2009; Yıldırım ve şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma amacına uygun veri kaynaklarının sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Yin, 1994). Doküman analizinin, araştırılan konunun üzerine yoğunlaşılması ve araştırmacıya zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlaması (Ekiz, 2009) gibi özellikleri bu araştırmada tercih edilmesine neden olmuştur.

Veri Kaynağı

Eğitim araştırılmalarında kullanılabilen dokümanlar, ders kitapları, ğretim programları, dilekçeler, yazışmalar, gelişim raporları, ğrenci dosyaları, günlükler ve toplantı tutanakları gibi belgelerdir (Çepni, 2014). Bu araştırmada ise dokümantasyon olarak iki ğretim programı kullanılmıştır;

- 2005 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı
- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı

Verilerin Toplanması

Veriler 2019 – 2020 eğitim – öğretim yılının ilk yarısında, 20 Ağustos 2019 – 30 Ekim 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi verileri okuyucuya sistematik ve açık bir şekilde sunma imkânı tanımaktadır. Betimsel analiz, verilerin belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın temalarını Kızıler ve Canikli (2018) tarafından hazırlanan “Değerler Eğitimi” eserinde yer alan toplumsal değerler oluşturmaktadır. Toplumsal değerlerin, toplumsallık özelliğinden ve değerlerin zamanla değişebilme özelliğinden dolayı güncel tarihli ve Türk bilim insanları tarafından yapılan bu sınıflandırmadan faydalanılmıştır. Ayrıca sınıflandırmanın araştırmanın amacına uygun olarak yalnızca bireysel ve toplumsal olarak yapılması da tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Bulgular

1.2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Genel ve Özel Amaçlarında Toplumsal Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 1. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Genel ve Özel Amaçlarında Toplumsal Değerler

2005 Öğretim Programı Genel Amaçları	Toplumsal Değerler	2018 Öğretim Programı Özel Amaçları	Toplumsal Değerler
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,	- Bağımsızlık - Vatanseverlik - Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,	- Bağımsızlık - Vatanseverlik - Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.	- Adalet - Demokrasi Bilinci	2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,	- Bağımsızlık - Vatanseverlik - Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık - Barış
5. Millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.	- Vatanseverlik - Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık - Estetik	3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,	- Adalet - Demokrasi Bilinci
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.	- Adalet - Bağımsızlık - Vatanseverlik - Demokrasi Bilinci - Barış - Dayanışma	4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,	- Vatanseverlik - Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık - Estetik
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.	- Barış - Vatanseverlik	6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve	Doğal Çevreye Duyarlılık

		sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,	
		15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,	• Adalet • Bağımsızlık • Vatanseverlik • Demokrasi Bilinci • Barış • Dayanışma
		16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri	• Toplumsal Değerler
		17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri	• Barış • Kardeşlik • Dayanışma

Her iki öğretim programının amaçlarını toplumsal değerler bağlamında karşılaştırmadan önce 2005 öğretim programının amaçları “Genel Amaçlar” başlığı altında verilmişken 2018 öğretim programının amaçları “Özel Amaçlar” başlığı altında verildiğini belirtmekte fayda var. Öğretim programlarının amaçlarında toplumsal değerlerin yerinin incelendiği Tablo 1’de 2005 öğretim programının dört amacın (2, 4, 15 ve 17. amaçlar) toplumsal değerleri içerdiği, 2018 öğretim programında ise sekiz amacın (1, 2, 3, 4, 6, 15, 16 ve 17. amaçlar) toplumsal değerleri içerdiği görülmektedir. 2005 öğretim programının 2. amacı 2018 öğretim programının 1. amacını ile aynıdır ve her iki amaç cumhuriyet, millet ve vatan sevgisi, hak ve sorumluluklar ve milli bilinç kavramları üzerinden “Bağımsızlık”, “Vatanseverlik” ve “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” toplumsal değerlerini kapsamaktadır. Benzer şekilde 2005 öğretim programının 4. ve 2018 öğretim programının 3. amacı aynıdır ve aynı toplumsal değerleri içermektedir. Her iki öğretim programının 15. amaçlarında insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet kavramları üzerinden “Adalet”, “Bağımsızlık”, “Vatanseverlik”, “Demokrasi Bilinci” ve “Barış” toplumsal değerlerine yer verilmektedir. Dayanışma Farklı olarak 2018 öğretim programının 6. amacında “Doğal Çevreye Duyarlılık” toplumsal değerine yer verilirken 2005 öğretim programı amaçlarında bu değer ile ilişkili bir amaç bulunmamaktadır. Ayrıca 2018 öğretim programında milli ve manevî değerler vurgusu yapılan bir amaç (16. amaç) yer almakta iken 2005 öğretim programında böyle bir amaç bulunmamaktadır. Tablo 1 incelendiğinde her iki öğretim programının amaçlarında ortak olarak “Vatanseverlik” toplumsal değerine yoğun olarak yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programları amaçlarında “Bağımsızlık”, “Barış” ve “Demokrasi Bilinci” toplumsal değerleri ile ilişkili amaçlar da yer almakta iken, “Şehitlik ve Gazilik” toplumsal değeri ile ilişkili bir amacın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

2.2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları İçeriklerinde Toplumsal Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 2. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Öğrenme Alanlarında Toplumsal Değerler

2005 Öğretim Programı		2018 Öğretim Programı	
Öğrenme Alanı	Toplumsal Değerler	Öğrenme Alanı	Toplumsal Değerler
Birey ve Toplum	-	Birey ve Toplum	• Dayanışma • Aile
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	• Doğal Çevreye Duyarlılık • Vatanseverlik	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	• Doğal Çevreye Duyarlılık • Dayanışma • Vatanseverlik

Kültür ve Miras	• Aile • Vatanseverlik • Estetik • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültür ve Miras	• Aile • Vatanseverlik • Estetik • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	• Vatanseverlik • Doğal Çevreye Duyarlılık • Dayanışma	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	• Vatanseverlik • Doğal Çevreye Duyarlılık • Dayanışma
Küresel Bağlantılar	• Barış • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	Küresel Bağlantılar	• Barış • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	Bilim, Teknoloji ve Toplum	• Doğal Çevreye Duyarlılık
Güç, Yönetim ve Toplum	• Bağımsızlık • Adalet • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık • Demokrasi Bilinci	Etkin Vatandaşlık	• Barış • Bağımsızlık • Demokrasi Bilinci
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler (Sadece 4 ve 5. Sınıf)	• Dayanışma	-	-
Zaman, Süreklilik ve Değişim (Tüm Öğrenme Alanlarını Kapsayan)	-	-	-

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018 yılında yeni bir düzenlemeye tabi tutulmuş ve bu düzenleme sonrasında bazı öğretim programında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklerden bir tanesi de öğrenme alanlarında yaşanan değişikliktir. 2005 öğretim programında 9 öğrenme alanı yer alırken 2018 öğretim programında 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarında toplumsal değerlerin yerinin incelendiği Tablo 2’de görüldüğü üzere 2018 öğretim programında 2005 öğretim programına göre daha fazla toplumsal değerlerle ilişkili öğrenme alanı bulunmaktadır. 2005 öğretim programında Birey ve Toplum öğrenme alanının toplumsal değerler ile ilişkisi bulunmazken 2018 öğretim programı Birey ve Toplum öğrenme alanı “Dayanışma” ve “Aile” toplumsal değerleri ile ilişkilidir. 2018 öğretim programı 5. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili açıklamada *“Bu öğrenme alanı işlenirken bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk gibi değerlerle sosyal katılım becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.”* aile toplumsal değerinin ön plana çıkarıldığı açıkça görülmektedir. Benzer şekilde Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında da 2005 öğretim programında toplumsal değerlere yer verilmezken 2018 öğretim programında “Doğal Çevreye Duyarlılık” toplumsal değerinin bu öğrenme alanında işlendiği görülmektedir. 2018 öğretim programında yer almayan öğrenme alanlarından Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanında “Dayanışma” değerine, Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanında ise “Bağımsızlık”, “Adalet”, “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” ve “Demokrasi Bilinci” değerlerine yer verildiği görülmektedir. Fakat 2018 öğretim programında yer alan 2005 öğretim programında yer almayan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında “Bağımsızlık”, “Barış”, ve “Demokrasi Bilinci” değerlerine yer verilmiştir. Her iki öğretim programında da Kültür ve Miras, Üretim Dağıtım Tüketim öğrenme alanları aynı toplumsal değerleri içermektedir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı 2005 öğretim programında “Doğal Çevreye Duyarlılık” ve “Vatanseverlik” değerlerini içerirken 2018 öğretim programında bu değerlerin yanında “Dayanışma” toplumsal değerini de içermektedir.

Tablo 3. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Kazanımlarında Toplumsal Değerler

Toplumsal Değer	2005 Öğretim Program	2018 Öğretim Programı

	İlgili Kazanım	f	İlgili Kazanım	f
Adalet	4.4.5. 5.1.3. 5.1.4	3	4.6.1. 5.1.1. 5.1.3. 5.1.4. 5.4.3. 5.4.5. 5.6.3. 6.4.4. 7.1.4. 7.3.4. 7.6.1.	11
Aile	4.2.1. 4.2.2	2	4.1.2. 4.2.1. 4.5.2. 5.1.3.	4
Bağımsızlık	4.2.5. 4.2.6. 4.7.4. 5.7.4. 5.7.5	5	4.2.4. 4.6.3. 4.6.4. 5.1.1 5.6.4. 6.6.4. 7.6.2. 7.6.3. 7.7.1.	9
Barış	5.8.1. 6.5.3. 7.3.4. 7.5.4. 7.7.2. 7.7.3	6	4.1.4. 4.1.5. 4.6.4. 4.7.2. 5.6.1. 6.1.3. 6.6.4. 6.7.1. 7.1.2.	9
Dayanışma	4.1.1. 4.1.2. 4.6.2. 4.6.3. 4.6.4. 4.8.4. 5.4.7. 5.3.6. 5.3.4. 5.3.5. 6.5.4. 6.7.3. 7.3.4. 7.5.4. 7.6.4. 7.6.5.	16	4.2.1. 4.6.4. 5.6.1. 6.1.2. 6.1.3. 6.1.4. 6.6.4. 7.5.3. 7.5.4 7.7.1. 7.7.3. 7.7.4.	12
Demokrasi Bilinci	4.4.5. 5.1.3. 5.1.4. 5.7.1. 6.6.1. 6.6.2. 6.6.3. 7.6.1. 7.6.2. 7.6.3. 7.6.4. 7.6.5.	12	4.6.1. 4.6.3. 4.6.4. 5.1.3. 5.1.4. 5.4.3. 5.4.5. 5.5.6. 5.6.2. 5.6.3. 6.1.5. 6.4.4. 6.5.4. 6.6.1. 6.6.2. 6.6.3. 7.1.4. 7.3.4. 7.6.1. 7.6.3.	20
Doğal Çevreye Duyarlılık	4.3.2. 4.3.6. 4.3.7. 4.5.6. 5.2.1. 5.2.3. 5.3.3.5.3.4. 6.2.3. 6.3.1. 6.4.4.	11	4.3.3. 4.3.4. 4.3.5. 4.5.5. 5.2.2. 5.3.2. 5.3.3. 6.3.2. 6.3.4.	9
Estetik	5.2.4. 6.3.9. 6.5.5. 7.3.1. 7.3.5. 7.3.6.	6	7.2.5.	1
Kardeşlik	5.8.1. 6.5.3. 7.3.4. 7.5.4. 7.7.2.	5	4.1.4. 4.1.5. 4.2.1. 4.7.2. 6.1.3. 6.7.1.	6
Şehitlik ve Gazilik		-		-
Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	4.2.2. 4.2.3. 4.2.5. 4.2.6. 4.3.7. 5.2.2. 5.2.4. 5.3.6. 5.7.5. 5.8.4. 5.8.5. 6.3.2. 7.3.1. 7.3.5. 7.3.6. 7.4.3. 7.6.1. 7.7.2. 7.7.3. 7.7.4.	20	4.2.3. 4.7.3. 5.2.1. 5.2.2. 5.2.3. 5.2.4. 5.2.5. 5.7.4. 6.1.2. 6.2.1. 6.2.3. 6.2.5. 6.7.6. 7.2.1. 7.4.2.	15
Vatanseverlik	4.2.5. 4.2.6. 4.7.4. 4.6.4. 4.8.4. 5.7.5. 6.1.4. 6.3.2. 7.2.2. 7.5.1. 7.6.1.	11	4.2.4. 4.6.3. 4.6.4. 5.1.1 5.2.4. 5.2.5. 5.7.3. 6.5.4. 6.5.5. 6.6.4. 6.6.5. 7.5.1. 7.6.2. 7.6.3. 7.7.2.	15
Toplam		97		112

Tablo 3’te 2005 ve 2018 öğretim programları kazanımlarında yer alan toplumsal değerler incelenmektedir. Tablo 3’te görüldüğü üzere 2005 öğretim programları kazanımları en çok “Tarihsel ve Kültüre Mirasa Duyarlılık” toplumsal değeri ile ilişkili iken 2018 öğretim programı kazanımları en çok “Demokrasi Bilinci” toplumsal değeri ile ilişkilidir. “Adalet” toplumsal değeri 2018 öğretim programında 11 kazanımda yer almakta iken 2005 öğretim programında yalnızca 3 kazanımda yer almaktadır. Benzer olarak “Aile”, “Bağımsızlık”, “Barış”, “Kardeşlik” ve “Vatanseverlik” toplumsal değerleri ile ilişkili kazanım sayıları 2018 öğretim programında 2005 öğretim programına göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun aksine “Dayanışma”, “Estetik”, “Doğal Çevreye Duyarlılık” ve “Tarihsel ve Kültüre Mirasa Duyarlılık” toplumsal değerlerine ilişkin kazanımlar 2018 öğretim programına göre 2005 öğretim programında daha fazladır. Her iki öğretim programında da “Şehitlik ve Gazilik” toplumsal değerine doğrudan ilişkin bir kazanım yer almamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise 2018 öğretim programı kazanımları 2005 öğretim programına göre daha fazla toplumsal değer içermektedir.

Tablo 4. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Doğrudan Verilecek Değerlerde Toplumsal Değerler

2005 Öğretim Programı	2018 Öğretim Programı
1. Adil olma 2. Aile birliğine önem verme 3. Bağımsızlık 4. Barış 5. Dayanışma 6. Duyarlılık 7. Estetik 8. Vatanseverlik	1. Adalet 2. Aile birliğine önem verme 3. Bağımsızlık 4. Barış 5. Dayanışma 6. Duyarlılık 7. Estetik 8. Vatanseverlik

Öğretim programlarında gerçekleştirilen anlayış değişikliği sonrası yapılandırmacı anlayışla birlikte değer eğitimi de önem kazanmış ve öğretim programlarında bu önem açıkça belirtilirken doğrudan verilecek değerler başlığı altında değerler sıralanmıştır. 2005 öğretim programında toplamda 20 değer öğrencilere kazandırılması öngörülmekte iken 2018 yılında düzenlenen öğretim programında bu değerler 17'ye düşürülmüştür. Her iki öğretim programının değerleri toplumsal değerler açısından incelendiğinde Tablo 4'te görüldüğü üzere her iki öğretim programında 8 toplumsal değer yer almaktadır. Toplumsal değerlerin sayılarında herhangi bir değişiklik görülmezken yalnızca 2005 öğretim programında “Adil Olma” şeklinde sunulan toplumsal değer 2018 öğretim programında “Adalet” şeklinde sunulmaktadır.

3.2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Öğrenme - Öğretme Süreçlerinde Toplumsal Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 5. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalarında Toplumsal Değerler

2005 Öğretim Programı		2018 Öğretim Programı	
Açıklama	Toplumsal Değer	Açıklama	Toplumsal Değer
2.Sosyal bilgiler ünitelerinde; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır...	• Adalet • Barış • Vatanseverlik • Demokrasi • Bilinci	1.Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır...	• Adalet • Barış • Vatanseverlik • Demokrasi • Bilinci
12.Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı geliştirilmelidir...	• Vatanseverlik • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	6.Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir...	• Vatanseverlik • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
13.Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazaryerine, resmî	• Vatanseverlik • Doğal Çevreye Duyarlılık	7.Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da	• Vatanseverlik • Doğal Çevreye Duyarlılık

daiirelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir...	• Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	faydalanmaya önem verilmelidir...	• Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
14.Öğretmen, öğrencileri millî, ahlâki, insanî, manevî, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır...	• Adalet • Vatanseverlik • Demokratik • Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık	8. Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir...	• Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık
		10...Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.	• Adalet • Demokrasi Bilinci

Tablo 5’te öğretim programlarının öğrenme – öğretme süreçlerinde toplumsal değerlerin yeri incelenmiştir. Bu inceleme öğretim programlarında yer alan programın uygulanması ile ilgili açıklamalar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarının karşılaştırılması yapılmadan önce 2005 öğretim programında programın uygulanması ile açıklamaların “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” başlığı altında 2018 öğretim programında ise “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında verildiğini belirtmekte fayda var. Her iki öğretim programının öğrenme – öğretme süreçleri toplumsal değerler açısından incelendiğinde 2005 öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalarında 4 açıklamanın (2, 12, 13 ve 14. açıklamalar) toplumsal değerler ile ilişkili olduğu görülürken 2018 öğretim programında 5 açıklamanın (1, 6, 7, 8 ve 10. açıklamalar) toplumsal değerler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Her iki öğretim programı öğrenme – öğretme sürecinde de ön plana çıkan toplumsal değer “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” değeri olduğu görülmektedir. 2005 öğretim programı öğrenme – öğretme süreçlerinde en çok “Vatanseverlik” toplumsal değeri vurgulanmakta iken 2018 öğretim programında “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” değerinin açıklamalarda ön plana çıktığı görülmektedir. 2018 öğretim programında 2005 öğretim programından farklı olarak dijital vatandaşlık konusuna dikkat çekilmiş ve yapılan açıklamada siber suçlar üzerinden hak ve adalet kavramları ile “Adalet” ve “Demokrasi Bilinci” toplumsal değerleri işlenmiştir.

Sonuç

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında toplumsal değerlerin yerini karşılaştırmalı bir bakış açısı ile ortaya koymak amacıyla nitel olarak hazırlanan bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 2005 ve 2018 öğretim programları genel ve özel amaçlarında “Vatanseverlik” ve “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” toplumsal değerleri ön plana çıkmaktadır.
2. 2018 öğretim programı amaçlarında 2005 öğretim programına göre daha çok toplumsal değerlere yönelik amaçlar yer almaktadır.
3. 2018 öğretim programı öğrenme alanları 2005 öğretim programına göre daha fazla toplumsal değer içermektedir.

4. 2005 ve 2018 öğretim programları öğrenme alanlarında “Vatanseverlik” değeri ön plana çıkmaktadır.
5. 2005 öğretim programında yer alan kazanımlarda en çok “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” değeri yer almaktadır.
6. 2018 öğretim programı kazanımlarında en çok “Demokrasi Bilinci” değeri yer almaktadır.
7. 2018 öğretim programı öğrenme – öğretme süreçlerinde 2005 öğretim programına göre daha çok toplumsal değere yer verilmektedir.
8. 2005 ve 2018 öğretim programları öğrenme – öğretme süreçlerinde “Tarihsel ve Kültürel Mirasa Duyarlılık” değeri ön plana çıkmaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, M., & Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Anar, S. (1983). Değerlerin sosyolojik açıdan incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 82.
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46).
- Bağcı, İ. (2007). J. J. Rousseau, Emile ve Çocuğun Sosyal Eğitimi. İçinde Bahri A. ve İbrahim B. (Ed.), *Eğitim Klasikleri İncelemeleri* (ss. 31–41). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demircioğlu, İ., Demircioğlu, E., & Genç, İ. (2018). Pedagojik formasyon programına devam eden tarih öğretmen adaylarının gözüyle Türk Dünyası temel değerleri: Fatih Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 39-56.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Faiz M. & Karasu Avcı, E. (2018). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 1-21.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Socio.*, 30, 359-393.
- İbret B. Ü., & Özalp M. T. (2018). [Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanının Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı İçeriğiyle](#) Örtüşme Durumunun İncelenmesi. İçinde Ali M. (Ed.). *I. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Kitabı*. (ss.201-207). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni Sosyal bilgiler programı neler getirdi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1530-1545.

- Ketenci, T. (1997). *Hartman'ın etiğinde değer (ler) kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızıler, H., & Canikli, İ. (2018). *Değerler eğitimi*. Karabük: Deneme Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59 - 76.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (5, 6, ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi (5, 6, ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 101-115.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,231-248.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(2).
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Zavalloni, M. (1980). Values, In H. C. Triandis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 5*, (pp. 73-120). Boston: Allyn and Bacon.

Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Çizdikleri Resimlerin Analizi

F. Betül DEMİR

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, Türkiye

betul_bd_@hotmail.com

Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye

soguz@kastamonu.edu.tr

Analysis Of Pictures Drawn By Secondary School Students About Environmental Problems

F. Betül Demir

Kastamonu University, Institute Of Social Sciences, Kastamonu, Turkey

betul_bd_@hotmail.com

Doç. Dr. Sibel Oğuz Haçat

Kastamonu University, Faculty of Education, Kastamonu, Turkey

soguz@kastamonu.edu.tr

Öz

Resim, çocukların bir konu hakkındaki duygularını, düşüncelerini, algılarını ve iç dünyasını ortaya koyan önemli bir araçtır. Çocukların çizdikleri resimler, onların çevrelerinde yaşadığı veya gözlemlediği çevre sorunlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Buna dikkat çeken bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla belirlemektir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma, Kastamonu ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 18'i 5.sınıf, 10'u 6.sınıf, 16'sı 7. sınıf olmak üzere toplam 44 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerden "çevre sorunu" hakkında resimler çizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin çevre sorunları ilişkin çizimlerinde yer alan unsurlar incelendiğinde, öğrenciler resimlerinde insan, ağaç, çöp, fabrika, bulut ve çöp kutusu gibi unsurlara daha fazla yer verdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe resimlerinde yer verdikleri unsurlarda çeşitliliğin azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin resimlerinde yer alan konular incelendiğinde, 5. ve 7. sınıf öğrencileri "hava kirliliği"; 6.sınıf öğrencileri "orman tahribatı" ile ilgili çizimlere daha fazla yer verdiği görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki algılarının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin çizimlerinde küresel çevre sorunlarına yer vermedikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik konulara duyarlı olduğu söylenebilir. Sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çevre sorunları, Ortaokul öğrencileri, Resim.

Abstract

Painting is an important tool that reveals children's feelings, thoughts, perceptions and inner world about a subject. The pictures drawn by the children reflect their feelings and thoughts about the environmental problems they experience or observe in their environment. The aim of this study is to determine the perceptions of secondary school students about environmental problems through the pictures they draw. In this research, descriptive research method was preferred. The research was conducted with secondary school students in the spring semester of the 2018-2019 academic year in Kastamonu province. The study group consists of 44 secondary school students, 18 of whom are 5th grade, 10 of them are 6th grade and 16 of them are 7th grade. Within the scope of the study, students were asked to draw pictures about the "environmental problem". The data obtained is analyzed by content analysis. When the elements of the students' drawings about environmental problems are examined, it is

seen that the students give more space to the elements such as people, trees, garbage, factories, clouds and trash cans in their paintings. In addition, it was found out that the diversity of the items that the students included in their paintings decreased as the grade level increased. When examining the subjects in the pictures of students about environmental problems, 5th and 7th grade students were asked to describe "air pollution"; It is seen that the 6th grade students included drawings about "forest destruction" more frequently. In this context, it is pointed out that students' perceptions about environmental issues are limited. In addition, it was determined that the students did not give place to global environmental problems in their drawings. As a result of the research, it can be said that students are sensitive to issues related to environmental problems. According to the results, various suggestions are given.

Key words: Environmental problems, middle school students, painting.

Giriş

Tarihsel süreç boyunca insanın doğayı etkilediği aynı zamanda doğadan etkilendiği söz konusudur. Bu süreç içerisinde insan, yeryüzünde diğer canlılardan daha üstün olarak nitelendirilirken birçok soruna neden olmaktadır. İnsanlık dünya ile tanıştığı an itibarıyla çevresiyle etkileşim içerisine girmiştir. Bu etkileşim sonunda birtakım çevre sorunları ve tahribatlar ortaya çıkmıştır (Özey, 2009). İnsan, çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenen bir varlık olduğu anlaşılmaktadır. Kuşkusuz ekolojik dengenin bozulmasının en büyük sorumlusu ve bu sorunun çözüm kaynağı insan olduğu söylenebilir.

İnsanlar tarafından etkilenen çevre, canlıların yaşamları süresince ilişkilerine devam ettikleri hem birbirini etkiledikleri hem de birbirinden etkilendikleri biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam (Gökmen, 2011); bir şeyin yakını, dolayı, etraf, kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Çevre sorunu ise ilk kez 1972'de Stockholm'de düzenlenen konferansta gündeme getirilerek, çevre sorunları yaygın bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Özsoy, 2012). Çevre sorunları, doğadaki canlı varlıkların yaşayışlarındaki dengeyi dolaylı veya dolaysız olarak olumsuz yönde etkileyen olaylardır (Güney, 1992: 3). Günümüze çevre sorunları ciddi problemlere neden olmakla birlikte tüm canlı yaşamı için tehlikeli oluşturmaktadır (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010).

Çevre sorunları doğal sorunlar (deprem, heyelan vb.), iklim özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (kuraklık, asit yağmuru, küresel ısınma vb.), hidrografiya özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (su kirlenmesi, su kıtlığı vb.), toprak, bitki örtüsü özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (erozyon, toprak kirlenmesi, ormanların tahribi vb.), beşeri sorunlar (açlık, yerleşme, nüfus vb.), ekonomik sorunlar (tarım, hayvancılık, ormancılık, sanayi faaliyetleri) gibi çeşitli başlıklar altında ele alınmaktadır (Özey, 2011).

Anayasanın 56. maddesi gereğince "*Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir.*" (Anayasa, 1982) ifadesi yer almaktadır. Çevre hakkı her ne kadar hukuki boyutta yer alsa da öncelikle çevre hakkının farkında ve duyarlılığında olan bireylerin toplumda yer alması gerekmektedir. Bu gerekçeye dayalı olarak doğanın dengesinin bozulmaması için çevre konusunda bilinçli nesiller yetiştirmek gerekmektedir. Diğer bir anlatımla yeni neslin çevre konusunda daha duyarlı olmalarında ailelere ve eğitimcilere büyük rol düşmektedir (Yalçınkaya, 2012).

Eğitim sürecinde çevreye duyarlı vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersi ile çevre konuları ele alınmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamak, öğrencilere çevre bilinci ve doğal çevreye duyarlılık değerini kazandırmak, öğrencilerin sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2018). Ders kapsamında çevre eğitime yer verilmesi gelecek neslin çevresel tutum ve davranışları açısından önem taşımaktadır. Çünkü gelecek nesil, bugün karşılaşılan çevre sorunlarından

hem etkilenen hem de bu sorunlara çözüm yolu bulmada etkin rol oynayacak etkin gruptur (Erol ve Gezer, 2006). Dolayısıyla okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim çağındaki öğrencilere çevre sorunlarına dair bilgi, beceri, davranış kazandırılarak, öğrencilerin sorumluluk almaları açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olmaları için yakın çevresinin ve bu çevredeki sorunların farkına varmasını sağlayan temalar seçilmelidir. Ardından öğrencilerin ilgisini çevre üzerinde yoğunlaştıracak boyama, bulmaca, resim, oyun gibi etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir (Şimşekli, 2004). Bu etkinliklerden biri olan resim, çocukların iç dünyalarını yansıtabilmelerinin ve kendilerini ifade edebilmelerinin ana yollarından biridir (Eleftheriou, Stamou, Alevriadou ve Tsakiridou, 2013). Resimler, çocukların bakış açılarını, çevreleriyle ilgili algılarını ve değerlerini incelenmek için bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Profice, 2018). Resim çizme esnasında çocuk, ilgili konu hakkındaki düşüncelerini ve duygularını gözlemleri ile bütünleştirerek renk, şekil ve çizgiler ile ifade eder (Malchiodi, 2005). Bu süreçte çocuk kendisiyle baş başa kalarak keyifle kolayca düşüncelerini somutlaştırabilir. Resim sayesinde öğrenciler çevre sorunlarına ilişkin duygularını, düşüncelerini, algılarını ve iç dünyasını ortaya koyabilir. Öğrencilerin çizdikleri resimler, onların çevrelerinde yaşadığı veya gözlemlediği çevre sorunlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından çizilen resimler araştırmacılara yazılı veya sözlü metinlerden daha fazla bilgi elde edilmesini sağlamaktadır (Özsoy, 2012).

Çevre sorunları ile ilgili yapılan çalışmalar kapsamında Alerby (2000) çocukların çevre hakkındaki düşüncelerini görselleştirmeye yönelik çizimleri; Ersoy ve Türkkan (2010) ilköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunları; Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları; Yalçinkaya (2012) 6.sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri; Erduran Avcı, Demirekin, Hare, Özlü ve Özkan (2012) 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi; Özsoy (2012) ilköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi; Yalçinkaya (2013) 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri; Doğan, Saraç ve Çiçek (2017) ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözümlerine yönelik algıları; Pınar ve Yakışan (2017) ilkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimleri; Profice (2018) çocuklar tarafından çizilen doğa ile ilgili resimler; Sağsöz ve Doğanay (2019) ilkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşler ile ilgili çalışmalar mevcuttur.

Çalışmalar incelendiğinde çevre ve çevre sorunlarına ilişkin araştırmalarda resim yönteminin çok fazla kullanılmadığı görülmektedir. Hâlbuki çevresel sorunların artış göstermesiyle çocukların çevre sorunlarını nasıl algıladıklarına ilişkin farklı yöntemler kullanarak, daha fazla araştırma yapılabilir (Sağsöz ve Doğanay, 2019). Yapılan bu çalışma ortaokul öğrencilerinde çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturma ve öğrencilerin çevre sorunlarına bakış açılarını resimler yoluyla ortaya koyması yönünden önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla belirlemektir. Bu amaçtan hareketle araştırma problemini “Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algıları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı kapsamında cevap aranan sorular:

1. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çizdikleri resimlerinde yer alan unsurlar nelerdir?
2. Öğrencilerin çizdikleri resimler yoluyla çevre sorunlarına ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir olayı, durumu var olduğu şekliyle betimleme olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2008). Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki algılarının resim yoluyla nasıl olduğunu belirlemek amacıyla birbirinden farklı gruplar üzerinde kesit alma yaklaşımıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kastamonu il merkezinde bulunan bir ortaokulunun 5. 6. ve 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırarak, araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bireylerin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubunu 18'i 5. sınıf, 10'u 6. sınıf, 16'sı 7. sınıf olmak üzere toplam 44 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 21'i kız, 23'ü erkek öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını çizdikleri resimler yoluyla belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında öğrencilerden çevre sorunlarını anlatan resimler çizmeleri istenmiştir. Öğrencilere kişisel bilgilerini yazabileceği ve resimlerini çizebileceği bir kâğıt dağıtılmıştır. Öğrencilerin çizdikleri resimler, araştırmanın temel veri kaynağı olarak incelenmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için iki veya daha fazla araştırmacının, araştırma sonucunda ulaşılan verilerin birbirlerinden bağımsız şekilde analiz edilmesi ve bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bulgular araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçları desteklemesi açısından öğrenciler tarafından çizilen resimlere doğrudan yer verilerek araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 1 Nisan 2019 ile 19 Nisan 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma ortaokul sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır. Öğrencilerin resim çizimi, 1 ders saatinde (40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her birine resim kâğıtları dağıtılarak, resimlerini boya yardımıyla çizmeleri istenmiştir. Çizim süreci ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen nitel verilerin temel tutarlılıkları ve anlamlarını belirlemeye yönelik bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma girişimleri olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Öğrencilerin çizimlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile derinlemesine incelenerek çözümlenmiştir. Bu süreçte resimlerde yer alan unsurlar ve ele alınan çevre sorunu konuları çözümlenerek, çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Kategori ve alt kategorilerde frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin çizimlerinden elde edilen veriler analiz edilerek ilgili tablolarda yer verilmektedir. Ardından öğrencilerin örnek çizimleri yer almaktadır.

Öğrencilerin Çevre Sorunlarına İlişkin Çizdikleri Resimlerde Yer Alan Unsurlar

Öğrencilerin çizimlerinde yer verdikleri unsurlar ile ilgili veriler Tablo 1’ yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin çevre sorunları ilişkin çizimlerinde yer alan unsurlar

Kategoriler	Alt Kategoriler	5. sınıf		6. sınıf		7.sınıf		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Canlı unsurlar	İnsan	10	5,98	12	7,18	9	5,38	31	18,56
	Bitki	10	5,98	8	4,79	9	5,38	27	16,16
	Hayvan	4	2,39	1	0,59	1	0,59	6	3,59
Çöp ve atık ile ilgili unsurlar	Çöp	8	4,79	5	2,99	6	3,59	19	11,37
	Çöp kutusu	6	3,59	3	1,79	2	1,18	11	6,58
	Geri dönüşüm kutusu	2	1,18	-	-	-	-	2	1,18
	Geri dönüşüm işareti	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
Cansız unsurlar	Bulut	9	5,38	6	3,59	-	-	15	8,98
	Güneş	5	2,99	2	1,18	-	-	7	4,19
	Deniz	6	3,59	1	0,59	-	-	7	4,19
	Dünya	-	-	1	0,59	4	2,39	5	2,99
	Nehir	-	-	-	-	1	0,59	1	0,59
Yapılar	Fabrika	11	6,58	2	1,18	6	3,59	19	11,37
	Bank	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
	Çadır	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
	Ev	-	-	-	-	1	0,59	1	0,59
	Apartman	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
	Yol	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
Araçlar	Araba	5	-	1	0,59	2	1,18	8	4,79
	Gemi	-	-	1	0,59	-	-	1	0,59
	Kamyonet	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
	Otobüs	1	0,59	-	-	-	-	1	0,59
	Toplam	83	49,70	43	25,74	41	24,55	167	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin çizimlerinde toplam 22 unsur yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde kullandıkları unsurların en çok canlılar kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Canlılar kategorisinin alt kategorisini oluşturan unsurlardan sırasıyla en fazla insan (%18,86); bitki (%16,16) (ağaç ve çiçek); hayvan (%3,59) (balık, kelebek, köpek, kuş, tavşan, tavuk) unsurları yer almaktadır. Çöp ile ilgili kategori oluşturan unsurlardan en fazla çöp (%11,37) yer almaktadır. Cansız unsurlar kategorisinde en fazla bulut (%8,98) yer almaktadır. Yapılar kategorisini oluşturan unsurlarda en fazla fabrika (%11,37) yer almaktadır. Araçlar kategorisini oluşturan unsurlarda en fazla araba (%4,79) yer almaktadır.

Öğrencilerin Çizdikleri Resimler Yoluyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin yaptıkları çizimler analiz edilerek, çizimlerinde yer verdikleri çevre sorunları ile ilgili konular Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çizimlerinde yer alan konular

Çevre sorunları konuları	5. sınıf		6. sınıf		7.sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hava kirliliği	11	17,18	3	4,68	9	14,06	23	35,93
Çevre kirliliği	8	12,5	3	4,68	8	12,5	19	29,68
Orman tahribatı	6	9,37	5	7,81	1	1,56	12	18,75
Su kirliliği	7	10,93	3	4,68	-	-	10	15,62
Toplam	32	50,0	14	21,87	18	28,12	64	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çizimlerinde toplam 4 konunun ele alındığı görülmektedir. Öğrenciler resimlerinde yer verdikleri çevre sorunları konuları sırasıyla en çok hava kirliliği, çevre kirliliği, orman tahribatı ve su kirliliği yer almaktadır. 5. ve 7. sınıf öğrencileri “hava kirliliği”; 6.sınıf öğrencileri “orman tahribatı” ile ilgili çizimlere daha fazla yer verdiği görülmektedir. Öğrenciler resimlerinde çok boyutlu bir şekilde birçok çevre sorununu ele almaktadır. Elde edilen verilerde yer alan çevre sorunlarına ilişkin konular ile ilgili öğrencilerin çizmiş oldukları resimler alt başlıklarda ele alınıp resim örneklerine yer verilerek öğrenci algıları ortaya konulmaktadır.

Hava kirliliği: Hava kirliliği konusuna ilişkin öğrenci resimlerinde genellikle fabrika bacalarından çıkan dumana ve arabalardan yayılan egzoz dumanına yer verilmektedir. Bunların sonucunda insanlar, hayvanlar ve doğanın hava kirliliğinden olumsuz bir şekilde etkilendiği belirtilmektedir. İnsanların çevreyi temiz tutmada isteksiz olduğunu bunu zorunlu olarak yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğrenciler resimlerinde bulut ve güneş gibi unsurları üzgün olarak çizmişlerdir. (Bkz. Resim 1 ve Resim 2). Hava kirliliği çevre sorunu, küresel ısınma ve ozon tabakasının incelmesi ile ilişkilendirilen resimler görülmektedir. (Bkz. Resim 3).



Resim 1. 5.sınıf öğrencisinin hava kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 2. 6.sınıf öğrencisinin hava kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 3. 7.sınıf öğrencisinin hava kirliliği ile ilgili çizimi

Çevre kirliliği: Çevre kirliliği konusuna yer veren öğrenciler, resimlerinde genellikle çöp kutularının kullanılmadığına, insanların yerlere çöp attığına ve yerlere atılmış çöplere dikkat çekmektedir (Bkz. Resim 4). Bazı öğrenciler ise çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak yerlere çöp atılmaması gerektiğine, geri dönüşüm kutuları ve geri dönüşüm işaretine yer vermektedir. Ayrıca resimlerde atıkların hangi renk geri dönüşüm kutusuna atılacağı hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Resim 5 ve Resim 6). Resimlerde insanların çevre kirliliğinin temel unsuru olduğu vurgulanmaktadır.



Resim 4. 7.sınıf öğrencisinin çevre kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 5. 5.sınıf öğrencisinin çevre kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 6. 5.sınıf öğrencisinin çevre kirliliği ile ilgili çizimi

Orman tahribatı: Orman tahribatı konusuna yer veren öğrenciler, resimlerinde genellikle ormanlar yangınlarına ve ağaçların bilinçsiz bir şekilde kesilmesine yer vermektedir. (Bkz. Resim 7 ve Resim 8).



Resim 7. 5.sınıf öğrencisinin orman tahribatı ile ilgili çizimi



Resim 8. 6.sınıf öğrencisinin orman tahribatı ile ilgili çizimi

Su kirliliği: Su kirliliği konusuna yer veren öğrenciler, resimlerinde genellikle fabrika ve gemilerden çıkan atıkların denizlere döküldüğü ve çöplerin denizlere atıldığını ele almaktadır. (Bkz. Resim 9 ve Resim 10). Ayrıca resimlerde ölü balıklara yer verilerek hayvanların da su kirliliğinden etkilendiği belirtilmektedir. (Bkz. Resim 11).



Resim 9. 7.sınıf öğrencisinin su kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 10. 6.sınıf öğrencisinin su kirliliği ile ilgili çizimi



Resim 11. 5.sınıf öğrencisinin su kirliliği ile ilgili çizimi

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çizdikleri resimlerinde yer alan unsurlar nelerdir? Öğrencilerin çizdikleri resimler yoluyla çevre sorunlarına ilişkin algıları nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır.

Çalışma sonucunda öğrenciler tarafından çizilen resimlerde toplam 22 unsur yer almaktadır. Bu unsurlardan insan, atık, fabrika, bulut ve araba en fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler çizdikleri resimlerde genellikle yaşadığı çevresinde gördüğü ve bildiği unsurlara yer verdiği görülmektedir. İnsan figürü, her sınıf seviyesinde yer alan öğrenciler tarafından resimlerde daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Özsoy (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla aynı doğrultudadır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin insanı, doğanın hem bir parçası hem de doğaya en fazla zarar veren bir unsur olarak gördükleri söylenebilir.

Öğrenciler resimlerinde bitki unsurlarından en fazla ağaca yer vermektedir. Öğrencilerin yaşadığı bölge Karadeniz Bölgesi olmasından dolayı ağaç unsuruna daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Öğrenciler resimlerinde çöp ve atık ile ilgili unsurlardan en fazla çöpe yer vermektedir. Bu nedenle öğrencilerin çevre sorunlarına neden olan unsurun çöp olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerden bir kısmı çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak geri dönüşüm kutuları ve geri dönüşüm işaretine yer vermektedir. Alerby (2000) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci resimlerinde çevreyi koruyan sembol ve eylemlere odaklanan düşüncelerin yer aldığı vurgulanmaktadır. Öğrenciler, resimlerinde canlı unsurlardan köpek, balık, kuş, kelebek, tavşan ve tavuk gibi hayvanlara da yer vermektedir. Öğrenciler resimlerinde cansız unsurlardan en fazla buluta yer vermektedir. Öğrenciler resimlerinde bu unsura ilişkin insansı özellikler (üzgün, sinirli vb.) yükleyerek bu unsurların çevre sorunlarından etkilendiğini ifade etmektedir. Öğrenciler resimlerinde yapı unsurlarından en fazla fabrika; araç unsurlarından ise arabaya yer verdiği görülmektedir. Bunun nedeni, öğrenciler bunları çevreyi kirlüten unsurlar olarak nitelendirdiği söylenebilir. Profice (2018) ve Özsoy (2012) çalışmalarında öğrenciler resimlerinde insan, bitki, hayvan, göksel unsurlar, doğal manzara ve insan yapımı nesnelerin daha fazla kullandıklarını belirtmektedir. Çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin resimlerinde yer verdikleri unsurlarda çeşitliliğin azaldığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğrenciler genellikle çevre sorunlarını birbiri ile ilişkilendirmektedir.

Öğrenciler resimlerinde tek bir çevre sorununu ele almaktan ziyade çoklu bakış açısıyla birçok soruna yer vermektedir. Öğrencilerin bir kısmı çevre sorunlarını resmederken, sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini de resmetmektedir. Öğrenciler çevre sorunlarına insanların neden olduğunu ve bunun genellikle insanların yanlış davranışlarından kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Seçgin ve diğerleri (2010) çalışmasında öğrencilerin çevre sorunları ile insan kavramını ilişkilendirdikleri ve çoğunlukla insanların bilinçsizliğinden ve duyarsızlığından sorunların yaşandığını belirtmektedir.

Araştırma sonucunda resimlerde yer verdikleri çevre sorunları sırasıyla en fazla hava kirliliği, çevre kirliliği, orman tahribatı ve su kirliliği yer almaktadır. Sınıf düzeyine göre çevre sorunları konuları genellikle aynı olduğu tespit edilmiştir. Özsoy (2012), Erduran Avcı ve diğerleri (2013) çalışmalarında da öğrenciler çevre sorunlarına ilişkin en çok hava kirliliğini ele almaktadır.

Çalışmada öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin resimlerinde yer alan konular incelendiğinde, 5. ve 7. sınıf öğrencileri “hava kirliliği”; 6.sınıf öğrencileri “orman tahribatı” ile ilgili çizimlere daha fazla yer verdiği görülmektedir. Yalçınkaya (2012) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerine göre küresel ısınma, ormanların azalması ve kirlilik çok önemli çevre sorunları olarak tespit etmiştir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Negev, Garb, Biller, Sagy ve Tal (2010) çalışmasında öğrencilerin karşılaştıkları çevre sorunları katı atık, hava kirliliği, açık alanlar, su kirliliği, kanalizasyon, gürültü, cep telefonu radyasyonu, kötü koku, hayvanlar, altyapı, su sıkıntısı; Yalçınkaya (2013) araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilere göre en önemli çevre sorunları su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, ormanların yok olması, çöp sorunu, doğal afetler, trafik kazaları, gecekondu sorunu ve görüntü kirliliği; Sağsöz ve Doğanay (2019) ilkökul öğrencileri çevre sorunu olarak çöp ve atıklar tasvir edilmektedir. Çalışmada gürültü ve görüntü kirliliği, doğal afetler, trafik kazaları gibi çevre sorununu ele alan herhangi bir öğrenci resmi tespit edilmemiştir. Araştırmada öğrenci çizimlerinde küresel çevre sorunlarına bir öğrenci dışında kimsenin yer vermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Doğan, Saraç ve Çiçek’in (2017) çalışma sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrenciler resimlerinde çoğunlukla çevre sorununa çöplerin, egzoz dumanlarının ve fabrikaların neden olduğunu belirtmektedir. Benzer bir çalışmada öğrenciler araba egzozları, fabrika atıklarını belirten resimler yapmışlardır (Alerby, 2000). Öğrenciler resimlerinde genel olarak kirliliği siyah renkle (örneğin: duman, atık, bulut) belirtmektedir. Pınar ve Yakışan (2017) çalışmasında ilkökul öğrencileri tarafından çizilen kirli çevre resimlerinde siyah, beyaz, gri ve koyu renkleri kullandıkları; Çetin (2015) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin kirli çevreyi ise siyah dumanlarla kaplanmış bir gökyüzü, siyah gözüken bulutların olduğu bir ortam çizdikleri sonuçları bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca resimlerde bazı unsurlarda (örneğin: bulut, güneş) üzgün yüz ifadeleri kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik konulara duyarlı olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçları doğrultusuna aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yapılacak çalışmalarda resim çizimleri farklı konularda veri elde etmek için kullanılabilir.
- Benzer bir çalışma farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir.
- Çevre sorunlarının çözüm yollarına ilişkin etkinlikler yapılabilir.

Kaynakça

Alerby, E. (2000). Away of visualizing children's and young people's thoughts about the enviroment: A study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-222.

Anayasa. (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden 22.19.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çetin, G. (2015). İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 26-41.

Doğan, Y., Saraç, E. ve Çiçek, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları, nedenleri ve çözümlerine yönelik algıları, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 787-804.

Eleftheriou, P., Stamou, A. G., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2013). A comparative study of representations about disability in primary school children's drawings: A sociosemiotic approach. *Social Semiotics*, 23(5), 663-674.

Erduran Avcı, D., Demirekin, M., Hare, O., Özlü, S. ve Özkan, İ. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 50-66.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65- 77.

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

Gökmen, S. (2011). *Genel ekoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güney, E. (1992). *Çevre sorunları ortam kirlenmesi*. Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Çev. T. Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. sınıflar).

Negev, M., Garb, Y., Biller, R., Sagy, G., & Tal, A. (2010). Environmental problems, causes, and solutions: an open question. *The Journal of Environmental Education*, 41(2), 101-115.

Özey, R. (2009). *Çevre sorunları* (3. Baskı). İstanbul: Akif Yayınevi.

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(12), 1117-1139.

Patton. M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün, S. Beşir Demir). (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Pınar, E. ve Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi USOS 2016 Özel Sayısı*, 97-113.

Profice, C. (2018). Nature as a living presence: Drawings by Tupinambá and New York children. *PloS one*, 13(10), e0203870.

Sağsöz, G. ve Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 1-20.

Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference On New Trends in Education And Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, Isbn: 978 605 364 104 9.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1), 2004, 83-92 92.

TDK. (2019). Büyük Türkçe Sözlük.

Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137-151.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet

Dr. Öğretim Üyesi Aşlı GÜNDOĞAN
Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, Türkiye
asli.gundogan@usak.edu.tr

Halime Kübra ERBEY
Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Yüksek Lisans Öğrencisi
kubraguzelerbey@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi bağlamında sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete bakış açısını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmada Uşak il merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin toplanmasında tüm gerekli etik kurallara uyulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki toplumsal cinsiyet konularını demokrasi ve vatandaşlık eğitimi bağlamında açıkladıkları; ders kitapları ve öğretim programlarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik unsurların farkında olmadıkları; kimilerinin eşitlikçi kimilerinin de geleneksel tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğrenci velilerinin kız öğrencilerini kayıran ve ayırım yapan davranış eğilimlerine sahip olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ve velilerin toplumsal cinsiyet konularına ilişkin farkındalıklarını arttıracak eğitimlerin planlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Bilgiler, İlkokul

GENDER IN SOCIAL STUDIES COURSE FROM THE PERSPECTIVE OF CLASSROOM TEACHERS

Abstract

The aim of this study is to determine the classroom teachers' view of gender in the context of 4th Grade Social Studies course. For this purpose, interviews were conducted with 8 classroom teachers working in Uşak center. As a data collection tool, semi-structured interview form was applied to the classroom teachers and interviews were recorded. Descriptive analysis technique was used in the researches. The findings of the research were supported by direct quotations. All necessary ethical rules have been complied with in data collection. According to the results of the research, it was found out that gender issues in social studies course were explained in the ethics of democracy and citizenship education. In the research, it was observed that teachers were not aware of the elements related to gender inequality in textbooks and curricula; some were egalitarian and some traditional. In addition, it was concluded that classroom teachers stated that parents of students had behavior tendencies that favored and discriminated against female students. In the research, it was proposed that teachers and parents should be educated to raise their awareness on gender issues.

Keywords: Gender, Social studies, Primary school

Giriş

Cinsiyet kavramı ve bu kavramın karşılığı tarihsel süreçte birçok bilim dalının konusu olmuş ve bu kavram üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında kadın ve erkeğin biyolojik farklılıkları ve yeterlilikleri ele alınırken bazılarında ise psikolojik davranışları ele alınmıştır. Aynı zamanda bu süreçte cinsiyetin toplumsal karşılığı, kişilerin davranışlarına ve toplumdaki yerlerine olumlu ya da olumsuz olarak etki etmiştir. Kadın ve erkekler için oluşan kalıp yargılar toplumdan topluma değişse de temelinde ortak eşitsizlikleri barındırmaktadır. Toplumun ‘kadın davranışları’ ve ‘erkek davranışları’ şeklindeki kalıp yargıları ise ‘toplumsal cinsiyet eşitsizliğini’ ortaya çıkarmıştır (Ecevit, 2003).

Cinsiyet kişilerin doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerin tamamını kapsayan bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet ise bu doğuştan getirilen ve tıbbi müdahaleler dışında değiştirilemeyen biyolojik özelliklerin yanı sıra cinsiyetin toplumdaki anlamıdır. Bu anlam sosyolojik, psikolojik, ekonomik gibi birçok alt başlığı bünyesinde bulundurmaktadır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008). Cinsiyetin toplumdaki karşılığı kültürden kültüre farklılık gösterdiğinden toplumsal cinsiyet kavramı ve yansımaları değişken bir yapıya sahiptir (Esen, 2013). Birleşmiş Milletler toplumsal cinsiyet eşitliğini iki cinsiyet için de bütün hak ve sorumlulukların eşit olması olarak tanımlamıştır (Connell, 2003).

Kişilerin cinsiyetlerine dair olumlu ya da olumsuz bir fikir oluşturmaları okul öncesi dönemden başlayan ve ileriki yıllarda artarak katlanan bir durum halindedir. Okullar ve okullarda verilen eğitimin kalitesi ise bu fikirlerin özellikle davranış boyutunu şekillendiren olgulardır (Esen, 2013).

Okullar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik çalışmalar yapmadıkları takdirde bu eşitsizliğe zemin hazırlayabilmektedir. Aynı zamanda geleneksel görüşü açık veya örtük şekillerde öğrencilere aktarabilmektedir. Bu durum kimi zaman öğrencilerin oynadıkları alanlarla öğrencilere aktarılırken kimi zaman ders işleniş sırasında öğretmenlerin kullandıkları dil, öğrencilere verilen görev ve sorumluluklarla farkında olmaksızın aktarılabilir. Oysa UNESCO (2009) eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini eğitimin alt başlığı sayılabilecek her durumun kız ve erkek öğrenciler için eşit olması olarak tanımlamıştır.

Okul ve ders aracılığıyla aktarılan cinsiyet eşitsizliğine dair öğretiler tahmin edilenin aksine sadece kız öğrencileri değil erkek öğrencileri de aynı oranda olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin cinsiyet eşitliğine dair eğitimleri cinsiyet bazında değil bütüncül olarak ele alınmalı ve öğrencilere eşitlik ilkesi ile aktarılmalıdır (USAID, 2011). Çünkü eğitimcilerin öğrencilerine yükledikleri anlamlar, onlara verdikleri rol, görev ve sorumluluklar, ders anlatımında kullandıkları dil, öğrencilerin cinsiyetlerine dair rollerini anlamlandırmasında ve yapılandırmasında önemli bir göreve sahiptir (Younger ve Warrington, 2008). Özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, gözlem ve model alma yoluyla öğrendikleri bilinmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerin çocuklarda istedik davranışları oluşturmada önemli sorumlulukları bulunmaktadır.

Okulların aynı zamanda toplum için ideal vatandaş yetiştirmek gibi bir amacı vardır. Öğrenciler okul ile ilk tanıştıkları andan itibaren toplumda nasıl yaşamaları gerektiğini, toplumsal kuralları, kabul edilen ve reddedilen davranışları okullarda aldıkları vatandaşlık eğitimi yoluyla öğrenmektedir. İlkokul döneminde bu öğretileri ders programlarının içerisinde barındıran derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir (Nielson, 2011). Ülkede Sosyal Bilgiler Programı’nın genel çerçevesi Sosyal Bilgiler alanında en önemli kuruluşlardan biri olan NSCC (National Council for the Social Studies) ile örtüşmektedir. NSCC için Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık kavramını iyileştirmek amacı ile okullarda okutulan bir ders boyutundadır (MEB, 2005). Asıl amacı iyi vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi, değer eğitimi ve demokrasi eğitimi başlıklarını bünyesinde bulundurmaktadır (Doğanay, 2008;

Parker, 2008). Sözü edilen başlıklar birbiri ile ilişkisi olan ve birbirini doğrudan doğruya etkileyen başlıklardır. Nitekim vatandaşlık eğitimi yeteri düzeyde almış ve bunu hayatına geçirmiş olan birey demokrasi inancını geliştirecek ve değerleri benimseyecektir. Aynı zamanda demokrasi inancı tam olan bir birey iyi vatandaş davranışları sergileyecek ve değerleri yaşantısında uygulayacaktır. Bireyde sözü edilen başlıklardan herhangi birinin gelişmemesi diğer başlıkları da olumsuz etkileyecektir (Parker, 2008).

Demokrasinin yerleştiği toplumlarda her ne kadar kişilerin hakları yasalarla güvence altına alınmış olsa da vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi ve değer eğitimi gibi eğitimlerde oluşabilecek eksiklikler kişilerin eşitlik inancını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ersoy, 2009). Bu olumsuz etkinin yaratacağı eşitsizliklerin başında ise toplumsal cinsiyet eşitsizliği gelmektedir. Bu sebeple sözü edilen başlıkları içinde bulundurması sebebi ile toplumsal cinsiyete dair eğitimlerin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmesi önemli bir noktadır. Fakat 1970-1980 yıllarında ivmeli bir şekilde araştırılmaya başlanan toplumsal cinsiyet kavramı halen belirli bir alan içerisine tam olarak yerleştirilmemiş ve ders müfredatlarına da yeteri kadar yansıtılmamıştır (Crocco, 2007).

Toplumsal cinsiyet kavramının eşitlikçi bir anlayışla ders müfredatlarına yerleştirilmemesi yasal anlamda güvenceye alınmış hakların sosyal yaşantıda sıkıntıya düşmesine ve yetiştirilen neslin de aynı eşitlikçi olmayan alışkanlıkları devam ettirmesine sebep olabilecektir. Kişinin daha küçük yaşlarda alması ve hayatında uygulaması gereken bir eğitim eksik kaldığında ileriki yıllarda sosyal yaşantıda sorunlar yaşamasının önünü açabilecektir (Seçkin ve Kurnaz, 2015).

Son yıllarda toplumsal cinsiyete dair eğitimleri konu almış birçok çalışma bulunmaktadır. Seçkin ve Tural (2011) 'ın sınıf öğretmenliği bölümünü okumakta olan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine karşı tutumları araştırılmış ve araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında tutum farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Karakuş ve ark. (2018)'nin öğretim programlarını toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirmeye aldıkları araştırmalarında öğretim programlarının eşitliğe dair örnekleri sunmada yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Ünal ve ark. (2017)'nin sınıf öğretmeni adayları üzerinde çalıştıkları araştırmalarında geleneksel tutumların öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyete dair algılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Maya (2013)'ya ait çalışmada Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizlikleri AB ülkeleri ile karşılaştırılmış ve karşılaştırmanın sonucunda cinsiyet eşitsizliğine dair oranlar Avrupa'nın gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Saldıray ve Doğanay (2017)'in çalışmasında ise ilkokuldaki örtük program toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmiş ve örtük programın eşitlikçi olamayan yanlarının olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda alanyazında toplumsal cinsiyet kavramını Sosyal Bilgiler dersi bağlamında ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Seçkin ve Kurnaz (2015)'a ait olan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısını nasıl etkilediği araştırılmış ve etkinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Karaçalı Taze (2018)'ye ait çalışmada ise Sosyal Bilgiler dersi anlatımında toplumsal cinsiyet eşitliği ilkelerine dikkat edilen bir ünite tasarımı yapılmış ve ünitenin sonunda öğrencilerin algılarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Gerek yerli gerekse yabancı alanyazında toplumsal cinsiyet konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, cinsiyet eşitliği noktasında gelenekselci tavrın hâkim olduğu; ancak kimi gelişmelerle de bu tavrın eşitlikçi yönde değiştiği görülmektedir. Bu noktada toplumsal cinsiyet rollerine dikkat çeken ve toplumsal cinsiyete yönelik farkındalık oluşturmada ilkokuldaki derslerden yararlanmanın önemini vurgulayan araştırmaların tasarlanmasına gereksinim duyulmuştur. İçeriğinde eşitlik, adalet, demokrasi, vatandaşlık eğitimi gibi konuları barındıran Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal cinsiyet algısının eşitlikçi düzlemde oluşturulması ve içselleştirilmesinde önemli derslerin başında gelmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada toplumsal cinsiyet kavramı Sosyal

Bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi bağlamında toplumsal cinsiyete yönelik görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet konularına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar, vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda, Sosyal Bilgiler dersinin ilkökul dördüncü sınıfta olması sebebiyle, ilkökul dördüncü sınıf okutan öğretmenlerin araştırma kapsamında olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet okulunda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Kıdem yılı	Yurt dışına çıkma durumu	Mezun olunan bölüm
Ö1	Erkek	59	36	Çıkmamış	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	Erkek	40	17	Çıkmamış	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	Erkek	38	15	Çıkmamış	Sınıf Öğretmenliği
Ö4	Kadın	33	11	Çıkılmış (Balkanlar)	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	Kadın	49	26	Çıkılmış (Yunan A.)	İşletme
Ö6	Kadın	44	21	Çıkmamış	Biyoloji Öğretmenliği
Ö7	Kadın	44	23	Çıkmamış	Sınıf Öğretmenliği
Ö8	Erkek	47	22	Çıkılmış (Suriye)	İktisat

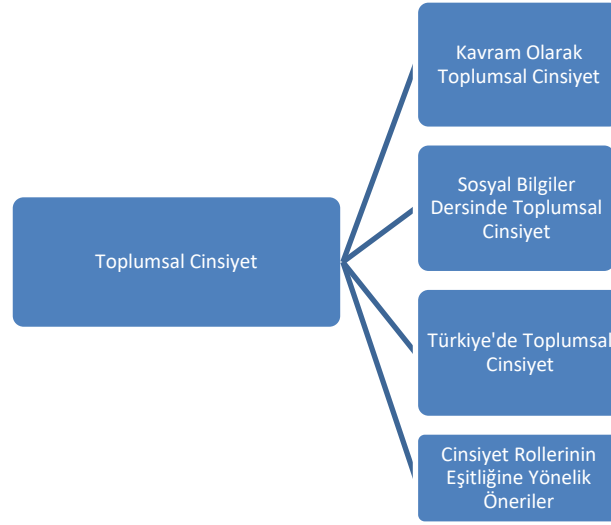
Tablo 1.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı erkek, diğer yarısı ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaşları 33 ile 59 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin beş tanesi yurt dışına çıkmadıklarını, üç tanesi ise yurt dışı deneyimlerinin olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi sınıf öğretmenliği mezunu iken, üçü başka bölümlerden mezun olmuşlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; öğretmenlerin görüşleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şöyledir: “Size göre toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde etkili olan unsurlar neler olabilir?”, “Sizce toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde Sosyal Bilgiler dersinin misyonu nedir?”, “Sosyal Bilgiler dersi kapsamında toplumsal cinsiyete yönelik ne tür etkinlikler uyguluyorsunuz? Bunları neden tercih ediyorsunuz?”. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüş; görüşmeler sırasında tüm gerekli etik kurallar göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

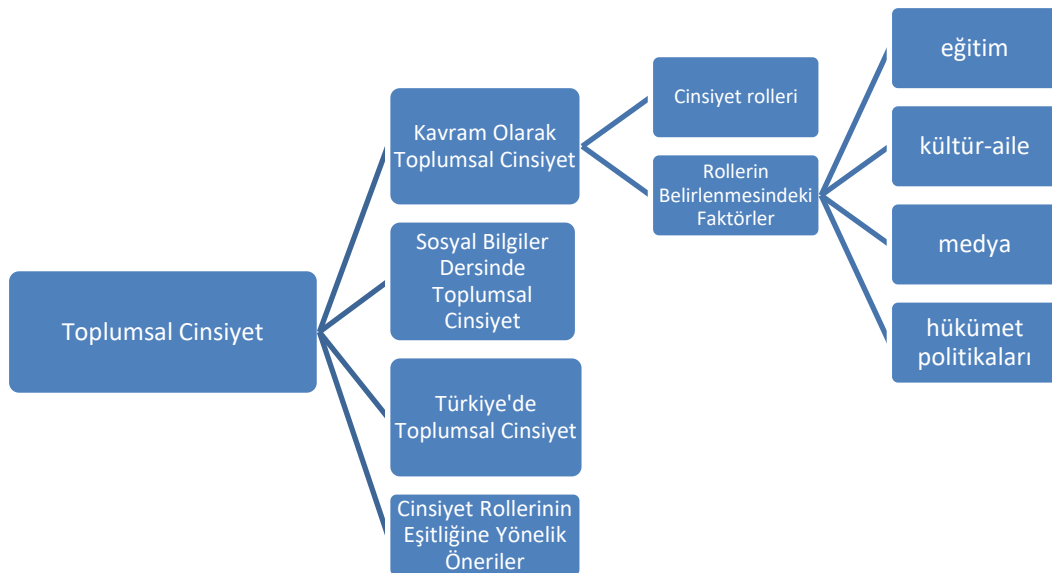
Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet bağlamındaki görüşleri Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet bağlamındaki görüşleri

Şekil.1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet bağlamındaki görüşleri **kavram olarak toplumsal cinsiyet, sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet, Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eşitliğine yönelik öneriler** olmak üzere dört tema altında açıklanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kavram olarak toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri Şekil.2’de sunulmuştur.

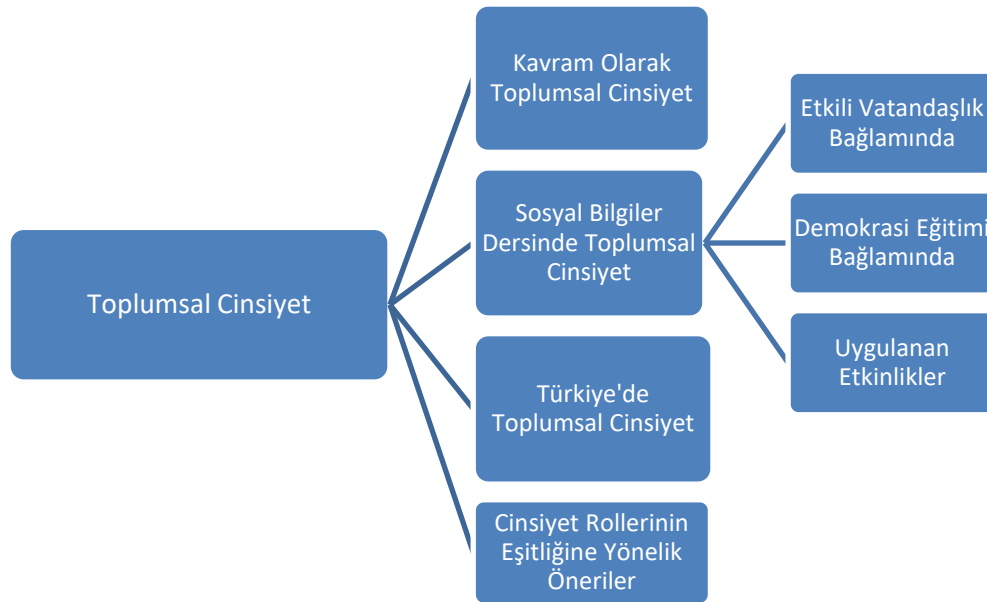


Şekil 2. Sınıf öğretmenlerinin kavram olarak toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri

Şekil.2’de görüldüğü gibi kavram olarak toplumsal cinsiyet teması cinsiyet rolleri ve rollerin belirlenmesindeki faktörler alt temalarından oluşmuştur. Rollerin belirlenmesindeki faktörler alt teması

ise eğitim, kültür-aile, medya ve hükümet politikaları kodlarından oluşmuştur. Cinsiyet rolleri alt temasında Ö1 “Gerek meslek hayatında gerekse diğer sosyal alanlarda erkeklerle kız çocuklarının rol almasındaki farklılıklar aklıma geliyor” olarak görüş bildirmiştir. Ö5 ise görüşünü “Toplumsal cinsiyet ayrımcılığını anımsatıyor ve üst düzeyde diye görüyorum ya da gözliyorum. Erkek kadın yani aynı evin içinde çalışma rolleri bile farklı. Genelde erkekler çalışır kadınlar evde oturur” olarak ifade etmiştir. Rollerin belirlenmesindeki faktörler alt temasındaki eğitim koduna yönelik Ö1 “Sanırım bu da eğitimle kazanılacak bir şey. Yani daha doğrusu daha etkili bir eğitim ile bu söylenenler genellikle bizde lafta kalıyor. Uygulama aşamasında biraz daha etkili olmak zorundayız” olarak görüşünü ortaya koymuştur. Kültür-aile kodunda ise Ö4 düşüncesini “Özellikle kültürü bence aile yapısı ile kültür çok önemli yani rollerin belirlenmesinde. Farklılık aileden ve kültürden kaynaklanıyor olabilir diye düşünüyorum. Aile zaten başlı başına çocukların küçüklükten beri yetismelerinde etkili” biçiminde belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri Şekil.3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri

Şekil.3’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet teması etkili vatandaşlık bağlamında, demokrasi eğitimi bağlamında ve uygulanan etkinlikler alt temalarından oluşmuştur. Etkili vatandaşlık bağlamında alt temasına yönelik öğretmen görüşü şöyledir:

“Zaten etkili vatandaş dediğimiz zaman saygılı, kanunlara saygılı, devletine milletine faydalı, insanlara faydalı insan yetiştirmeye çalışıyoruz. E zaten empati yapmayan, farklılıklara saygı göstermeyen yani bu farklılık sadece cinsiyet için de değil dil, din, ırk hepsi için geçerli. Cinsiyet için de bu saygıyı göstermeyen insan zaten etkili bir vatandaş, istenilen bir vatandaş değildir. Etkili vatandaşlığın Sosyal bilgilerde verilmesinin amacı da bu konudaki yani toplumsal cinsiyet ayrımcılığını gidermek bence (Ö8)”

Ö8 kodlu öğretmen, sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet konularının bulunmasının etkili vatandaş özellikleriyle örtüştüğünü belirtmiş; bu kapsamda toplumsal cinsiyet eşitliğine de dikkat çekilebileceğinin altını çizmiştir. Demokrasi eğitimi bağlamında alt temasına yönelik Ö8 “Demokrasi diğer insanların haklarına saygı göstermek olduğu için bu da bununla birebir ilişkili diye düşünüyorum. Temelinde saygı ve eşitlik olduğu için, yani demokrasi eğitimi insanlara saygıyı öğretir. Saygılı birey

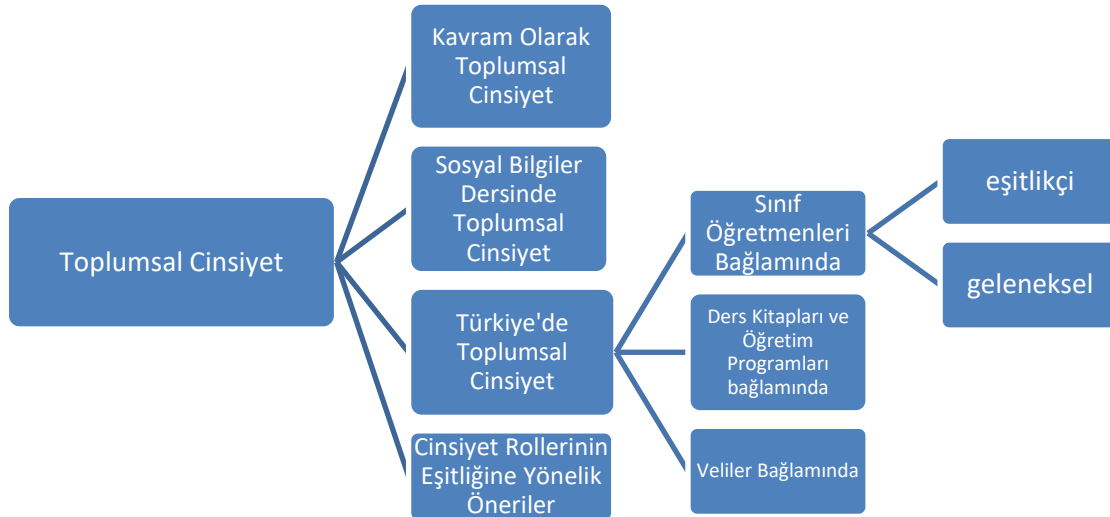
ise toplumsal cinsiyet noktasında diğer bireylere saygılı davranıyor. Cinsiyet ayrımı yapmadan. Bu da sosyal bilgiler dersiyile kazandırılıyor ilkokulda” olarak görüş bildirmiştir. Uygulanan etkinlikler alt temasına yönelik öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

“Kızlar bi tarafta erkekler bi tarafta oyun oynamasına karşıyım. Mümkün olduğu kadar karışık oynamalarını, sınıfta oturma düzenleri yaparken kız erkek ayrımından ziyade karışık oturmalarına dikkat ediyorum. Örneğin sınıf başkanı seçerken asla kız erkek ayrımı yapmıyoruz. Bütün adayları değerlendiriyoruz (Ö1)”

“Atatürk’ün verdiği haklardan, hatta ilk ülke olmamız. Avrupa’da birçok ülkede kadına seçme seçilme hakkı verilmemişken bizde verildiğinden. Daha önceki kadınların yaşayış tarzından, okutulmadıklarından hep bunlardan bahsediyoruz. Mesela en basiti bir kızla bir erkeği yan yana oturtuyorum (Ö2)”

“Çocuk hakları var mesela. İşlediğimiz konu. Yani çocuk haklarındaki maddelerden biri de dil din ırk cinsiyet farkı bakılmadan her çocuk eşittir. Eğitim sağlık alanından yararlanabilir. Hani cinsiyet ayrımının olmadığını, kız çocuk erkek çocuk ayrımı olmadan çocuk haklarından, dünyadaki her çocuğun haklarından eşit olarak yararlanması gerektiğini belirttik mesela şu an işlediğimiz en yakın konu olarak (Ö7)”

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, sınıf içi etkinliklerde kız ve erkek öğrenciler arasında eşitliğin sağlanmasına yönelik eğilimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri örnekler kadın hakları, çocuk hakları, oyunlarda ve sınıftaki oturma düzeninde cinsiyetten bağımsız bir duruş sergilenmesi olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Türkiye’de toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri Şekil.4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin Türkiye’de toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri

Şekil 4.’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Türkiye’de toplumsal cinsiyet temasına yönelik görüşleri sınıf öğretmeni bağlamında, ders kitapları ve öğretim programları bağlamında ve veliler bağlamında olmak üzere üç alt temadan oluşmuştur. Sınıf öğretmenleri bağlamında alt teması eşitlikçi ve geleneksel kodlarından oluşmuştur. Eşitlikçi koduna yönelik olarak Ö7 “Bence öğretmenler kız

öğrencisi olsun erkek öğrencisi olsun ayırım gözetmeden çocuklara cinsiyet ayrımcılığı yapmadan ellerinden geleni verdiklerinin düşünüyorum. Öğretmenlerde cinsiyet ayrımcılığı olduğunu, yaptıklarını düşünmüyorum” ifadesini kullanmıştır. Ö1 kodlu öğretmen ise görüşünü “Sınıf öğretmenlerinin yüzde doksan dokuzuna yakını öğrenciler arasında kız erkek ayrımı yapmazlar. Yani eşit vatandaş, eşit birey yani erkekler hangi haklara sahipse kızların da o haklara sahip olduklarını gözettiklerine inanıyorum” olarak belirtmiştir. Geleneksel kodunda Ö5 “Kayırıyoruz kız çocuklarını. Yani daha tertipli daha düzenli daha sorun çıkarmayan taraf kız çocukları olduğu için” ifadesini kullanırken; Ö6 “Türkiye geneli düşünürsek eşit olduğunu düşünmüyorum. Bazı öğretmenlerde bunun ayrımı çok fazla var. Kendi arkadaş çevremde de gördüm, çalıştığım başka okullarda da. Yok kızla erkek aynı okumasın, sınıflar ayrılсын diyen öğretmenler oldu. Ya da ne bileyim sınıfta kızları erkekleri ayrı oturtanlar veya bir konu anlatırken kızlara ayrı erkeklere ayrı uygulayanlar muhakkak oluyor” demiştir. Öğretmen görüşlerinden de anlaşılabacağı üzere katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde sorumluluk verilirken, kız ve erkek öğrencilere hem eşitlikçi hem de geleneksel tavır sergilediklerini belirtmiştir.

Ders kitapları ve öğretim programları bağlamında alt temasına yönelik katılımcılardan biri “Eşit gözüktüyor. Görüntüde eşit gözüktüyor. Mesela bu yılki Sosyal Bilgiler kitabımızda kızlar anlatıyor bazı başından geçen olayları incelemiştir belki. Bazılarını erkek öğrenciler anlatıyor (Ö6)” ifadesini kullanırken; bir diğeri “Yani ben böyle bir ayrımcılığı konularda görmedim. Yani kızlara yönelik. Ama başka eğitim kurumlarında var mı bilmiyorum. Ama sınıf öğretmeni olarak bizim uyguladığımız müfredatta kız erkek ayrımına yönelik bir şey görmedim. Dediğim gibi müfredatta bu ayrımcılık yok” söyleminde bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin ders kitaplarında ve programdaki toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesine yönelik olan ayrıntılara fazla dikkat etmedikleri; bu konuda yeterince farkındalık geliştirmedikleri söylenebilir.

Veliler bağlamında alt temasına yönelik olarak Ö5 “Yani erkek çocuk anneleri yani erkektir tabi yapacak gibi bir yaklaşım var. Kız çocuk anneleri de şeydir sen kızsın fazla sokulma gibi tembihleri duyuyoruz yani sıklıkla duyuyoruz. Özellikle erkek çocuk babaları benim oğlum kavga da eder vurur da oğlandır gibi tembihleri birebir görüşmelerde çok sık duyuyoruz” ifadesini kullanmıştır. Ö6 ise görüşünü belirtirken “Mesela ben sınıfta bir kız bir erkek oturtuyorum. Bunu istemeyen velilerim oldu. Ne gerek var denildi. İşte ortaokula geçtiğinde zaten ayrılacaklar denildi. Yani çok ayırım yapan veliler var” ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö2 ise “Daha çok daha çok kız çocuklarını daha dikkatli ve titiz davranıyorlar. Erkek çocukları olan biri de daha fazla şey yapıyorlar. O kadar da önemsemiyorlar. Kendi kendilerini idare edebileceklerini düşünüyorlar” ifadesiyle velilere yönelik gözlemlerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin veliler üzerindeki gözlemlerinden yola çıkarak ortaya koyduğu görüşlerde, velilerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kendi çocuklarına oldukça gelenekselci davrandıkları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen son tema olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet rollerinin eşitliğine yönelik öneriler temasında Ö1 “Okullarda devam ederek bunu daha sonra medyadan hani bilinçlendirme yaparak insanları daha farkında bir toplum haline getirebiliriz” ifadesini kullanırken; öğretmenlerden Ö2 “Zaten okullarda rehber öğretmenlerle veya idarecilerle bu konu ile ilgili eğitim almış kişi tarafından hani öğrenciler bilinçlendirilebilir. Hani bizim derslerimizde hani bu kişiler hani çağrılabilir diye düşünüyorum ben” demiştir. Ö5 ise görüşünü “Resimde illaki anne mutfakta baba televizyon karşısında. Yani o tür resimler var. Onları eleştirebiliriz yani bu keskin çizgilerle roller ayrılmalı. Çocuk onu görüyor ama kitapta farklı bir şey görebilir” olarak aktarmıştır. Son olarak öğretmenlerden Ö7’nin ifadesi ise “Devlet, hükümet bununla ilgili bence bakanlıklar bununla ilgili bir çalışma yürütebilir” biçimindedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete bakış açıları ile bunu sosyal bilgiler dersinde nasıl ilişkilendirdikleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda sekiz ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni ile görüşülmüş; görüşmelerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada öğretmenler görüşlerini kavram olarak toplumsal cinsiyet, sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet, Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eşitliğine yönelik öneriler bağlamında açıklamışlardır. Kavram olarak toplumsal cinsiyet temasında öğretmenler cinsiyet rolleri ve rollerin belirlenmesinde önemli olan faktörlere yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet rollerine yönelik görüşleri toplumsal cinsiyetin “*kadın ve erkek arasında köken bakımından biyolojik nitelikte olmayan farklılıklar ve onların yüklendikleri rollerin ve ilişkilerin sosyal olarak yapılandırılması*” (Uluocak ve Aslan, 2011, s. 26) olarak tanımlanmasıyla örtüşmektedir. Öğretmenlere göre rollerin belirlenmesinde önemli olan faktörler eğitim, kültür-aile, medya ve hükümet politikalarıdır. Şüphesiz ki, çocuğun ilk sosyalleştiği kurumlardan olan aile ve okullar, cinsiyetlere yönelik farkındalık oluşturma ve kendilerine roller biçmede oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Katılımcıların verdiği somut örnekler de, bu durumu doğrular niteliktedir. Bunun yanında katılımcılar, cinsiyet rollerinin belirlenmesinde medyanın önemine dikkat çekmişlerdir. Medya toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için toplumsal dönüşümü olumlu etkileme olanağına sahiptir (Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2012). Bunun yanında araştırmalar, kadınların medyada ikincil bir konumda temsil edildiğini ve çalışan kadınlara yönelik ayrımcılık yapıldığına işaret etmektedir (Erdoğan, 2011). Dolayısıyla toplumsal rollerin belirlenmesinde bireylerin cinsiyetlerinden bağımsız biçimde düşünülmesi ve toplumun her alanında cinsiyete dayalı eşitlikçi bir tavır sergilenmesinde medyanın olumlu yönde işlevselliğinden yararlanılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sosyal bilgiler dersinin toplumsal cinsiyet bakış açısıyla etkili vatandaşlık, demokrasi eğitimi ve uygulanan etkinlikler bağlamında açıklamışlardır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar sosyal bilgiler dersinin doğası ve içeriği ile örtüşmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet algısının vatandaşlık eğitimi ve demokratik değerlerin kazandırılması bağlamında yapılandırıldığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet, özünde eşitlik, adalet, farkındalık, farklılıklara saygı vb. kavramları barındırması bakımından vatandaşlık ve demokrasi eğitimiyle iç içe düşünülebilir.

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları etkinlikler bağlamında sıklıkla seçme-seçilme hakkı, kız-erkek öğrencilerin eşitliği ve eğitim hakkından söz ettikleri görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini insan haklarıyla ilişkilendirdikleri söylenebilir. İnsan haklarının içinde yer alan eğitim hakkı, sosyal bilgiler dersinin amaçlarında ve kazanımlarında büyük ölçüde yer almaktadır. Eğitim hakkı her ne kadar kanunlar tarafından güvence altına alınmış olsa da, ülkelerin kendi sosyal, kültürel, politik ve ekonomik koşullarına bağlı olarak bireyler bu haktan yararlanmada bazı sorunlar yaşayabilmektedir (Gürdoğan Bayır, 2019). Bu sorunlardan biri de eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmada cinsiyete biçilen rollerin etkisi olabilmektedir. Nitekim araştırmada eşitlikçi düşünenlerin yanında, kimi öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kız ve erkek öğrencilere bakış açılarının birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırma bulguları bulunmaktadır. PISA sınavına giren ülkelerde, ailelerin kimi alanlarında, kızları yerine erkek çocuklarından daha yüksek performans bekledikleri belirlenmiştir (OECD, 2015). Buna dayalı olarak kızların sözel, erkeklerin ise mühendislik alanlarına yönlendirilmesi, zayıf da olsa, eğitim hakkından eşit biçimde yararlanmaya gölge düşürebilmektedir. Bu noktada toplumu oluşturan tüm bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin yaşamın her alanında sağlanmasına yönelik bilinçlendirilmesi gerekli görülmektedir. Yine, anayasada yer alan kanun önünde eşitlik ilkesinde

“Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür” ibaresi vardır ve buna dayalı olarak eşitlik ilkesi cinsiyetten bağımsız biçimde güvence altına alınmıştır. Kanun önündeki eşitliğin, gerçek yaşam uygulamalarında da etkin biçimde kendini göstermesi için, bu konuda sorumlu olan tüm paydaşların üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi önemlidir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin ders kitaplarının ve öğretim programlarının eşitlikçi yönde olduğunu düşündükleridir. Ancak alanyazına bakıldığında bu bulgu oldukça düşündürücüdür ve öğretmenlerin bu konuda farkındalık geliştirmedikleri biçiminde yorumlanabilmektedir. Ders kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin halen öğretim programlarında, ders materyallerinde olduğu (Kalaycı ve Hayırsever, 2014), ders kitaplarında kadınlara ve erkeklere geleneksel rollerin yüklendiği (Sarıtış ve Şahin, 2018) ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin bu noktada farkındalık kazanması gerekli görülmektedir. Bu farkındalığı kazanmada toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bilgi sahibi olmaları, öğretim programları ve ders kitaplarını eleştirel bakış açısıyla incelemelerine olanak sağlayarak, öğrencilerinde de bu bilinci oluşturmak için fırsat sunabilecektir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin medya, okul ve hükümet politikalarına yönelik öneriler sundukları belirlenmiştir. Öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık sağlamak bağlamında medyanın, öğretmenlerin ve ailenin öğrencilere doğru model olmasından söz etmişlerdir. Toplumsal cinsiyet rolünün belirlenmesinde aile, arkadaşlar, öğretmenler, okul, kitle iletişim araçları etkili olmaktadır (Bayraktar ve Yağan Güder, 2019). Dolayısıyla toplumda eşitliğe yönelik bir değişimin gelişmesinde, öğretmenlerin de önerdiği gibi aile, okul ve medyanın çocukları doğru biçimde yönlendirmesi beklenmektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerini toplumsal cinsiyet konularından haberdar olduğu ancak bunun uygulamaya geçirilmesiyle ilgili kimi sorunlar yaşayabildikleri söylenebilir. Öğretmenler bu sorunların kaynağı geleneksel öğretmen tutumu, velilerin beklentisi, medyanın olumsuz etkisi vb. durumlara dayalı açıklamışlardır. Sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları etkinliklerde demokrasi ve vatandaşlık kavramlarına vurgu yapmışlar ve etkinlikleri kadın-erkek eşitliğinin sağlanması bağlamında ele aldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerin, öğretim programları ve ders kitaplarındaki eşitsizliğe yönelik durumların farkında olmadıkları da, araştırmada ulaşılan önemli bir sonuçtur. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemi ve gerçek yaşamda uygulanması noktasında uzman kişilerden eğitim almaları önerilebilir. Yine, velilerin kız-erkek çocukları arasında ayırım, kayırma yapmamaları noktasında bilinçlendirme toplantıları yapılabilir. Öğretmenlere, sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik hazırlanan etkinlik planları sunulurken, öğretme-öğrenme sürecinin ders kitaplarında yer alan ve eşitsizliğe vurgu yapan öğelerden arındırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Bayraktar, S. ve Yağan Güder, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665. [Available online at: <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/266-published.pdf>], Erişim Tarihi: 29 Ocak 2018.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Connell, R. W. (2003). *The role of men and boys in achieving gender equality*. 13.09.2019 tarihinde <https://www.iknowpolitics.org/sites/default/files/the20role20of20men20and20boys20in20achieving20gender20equality.pdf> adresinden alınmıştır.
- Crocco, M.S. (2007). Speaking truth to power: woman's rights as human rights. *The Social Studies*, 98(6), 257-269.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çatışabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Erdoğan, M. (2011). *Medyada cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadelede medya izleme grupları*. Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Ersoy, E. (2009). "Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya Örneği)", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 209-230.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782. <http://www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000/W2000%20Men%20and%20Boys%20E%20web.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu. (2012). *TBMM Toplumsal cinsiyet eşitliğinde medyanın rolü konulu komisyon raporu*. Ankara: Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları No: 10
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*.
- Kalaycı, N. ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1-26.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: <http://www.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Nelson, J. L. (2001). *Defining social studies*. In Stanley, W.B. (Ed.). *Critical issues in social studies research for 21st century* (15-38). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence, PISA, OECD publishing*. [Available online at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>], Erişim Tarihi: 10 Ekim 2019.
- Parker, W.C. (2001). *Toward enlightened engagement*. In Stanley, W.B. (Ed.) *Critical issues in social studies research for 21st century* (97-118).

- Saldıray, A., ve Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Seçgin, F. ve Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 24-38.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Uluocak, Ş. ve Aslan, C. (2011). *Kadın bakış açısından toplumsal cinsiyet rolleri*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- UNESCO Bangkok (2009). Promoting gender equality in education. 13.09.2019 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186495E.pdf> adresinden alınmıştır.
- USAID (2011). *First principles :Designing effective education program that promote gender equality in education*. 13.09.2019 tarihinde http://www.equip123.net/docs/E1_FP_Gender_Digest_Web.pdf adresinden alınmıştır.
- Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu Köksal, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236.
- Younger, M. & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher educationin England: Fifteen lost years? *Journal of Education Policy*, 23(4), 429–445.

6. Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Kazanımlarını Gerçekleştirme Düzeyleri (Öğrenci Görüşleri)

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye, zcakmak@firat.edu.tr
Doktora Öğrencisi Turan KAÇAR
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye, kacarturan21@gmail.com
Arş. Gör. İrfan ARIKAN
Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, irfanarikan@harran.edu.tr

ÖZ

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaokullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri hukuk ve adalet dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri seçmeli hukuk ve adalet dersi ortaokullarda 6 ve 7. sınıflarda haftada iki ders saati olmak üzere okutulabilmektedir. Seçmeli hukuk ve adalet dersi 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda da okutulabilmektedir. Bu ders sosyal bilimlerin alanına girdiğinden ortaokullarda bu derse giren öğretmenler genellikle sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu çalışma ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda uygulanan seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarının 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olarak yürütülmüş olup fenomenoloji modelindedir ve veri toplamada yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmancının çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında hukuk ve adalet dersini seçmeli olarak alan Diyarbakır ilindeki çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci (10 kadın ve 10 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılar, verilerin güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacıların hazırladığı görüşme formunu bizzat doldurmuştur. Çalışmada yapılandırılmış görüşme formundan toplanan nitel veriler, “betimsel analiz” yöntemine göre analiz edilmiştir. Sonuç olarak seçmeli hukuk ve adalet dersi için belirlenen kazanımların çoğunun (%90) katılımcılar tarafından yüksek düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarının çoğunlukla 6. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Milli eğitim bakanlığı, Ortaokul, Seçmeli hukuk ve adalet dersi, Sosyal bilgiler, 6.sınıf

LEVEL of REALIZATION OF ELECTIVE LAW AND JUSTICE COURSE LEARNING OUTCOMES OF 6th GRADE STUDENTS (STUDENT OPINIONS)

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK
Fırat University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey, zcakmak@firat.edu.tr
PhD Student Turan KAÇAR
Fırat University, Institute of Education Sciences, Elazığ, Turkey, kacarturan21@gmail.com
Research Assistant İrfan ARIKAN
Harran University, Faculty of Education, Sanliurfa, Turkey, irfanarikan@harran.edu.tr

ABSTRACT

Since 2013-2014 academic year, law and justice courses have been offered as elective courses in all secondary schools of the Ministry of National Education in Turkey. Elective law and justice courses can be taught in secondary schools in 6th, and 7th grades with two lessons per week. Since this course is included in the field of social sciences, teachers who take this course in secondary schools are generally social studies teachers. This

study aimed to evaluate the achievements of elective law and justice courses applied in secondary schools in Turkey within the framework of the opinions of secondary school students in 2018-2019 academic year. This study was carried out as a qualitative research, it is in the phenomenology model and semi-structured interview technique was used for data collection. The study group of the study consists of 20 students (10 females and 10 males) attending various secondary schools in the province of Diyarbakır, which took the law and justice courses as electives in the 2018-2019 academic year. The participants personally filled in the interview form prepared by the researchers to ensure the reliability of the data. The qualitative data collected from the semi-structured interview form were analyzed according to the descriptive analysis method. According to the results of the research, it can be said that elective law and justice courses have been achieved significantly. Based on these results, it can be said that the gains of elective law and justice courses are mostly appropriate to the level of secondary school students.

Keywords: Ministry of national education, Secondary school, Elective law and justice course, Social studies, 6th grade

1. GİRİŞ

Seçmeli ders Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği ve öğrencilerin ve velilerinin istekleri doğrultusunda seçilen derslerdir. Uçar, İpek ve Uçar (2013)'a göre ortaokullarda ders programlarının zorunlu ve seçmeli dersler olarak ikiye ayrılır; zorunlu dersler öğrencilerin okullarını bitirebilmeleri için almaları gereken temel derslerdir, seçmeli dersler ise öğrencilerin farklı ders grupları içinden seçebilecekleri derslerdir ve velilerin resmi dilekçeyle çocuklarının almasını istedikleri derslerin listesi ile okullara başvurması ile öğrencilere okutulmaktadır. Ancak Uysal (2015) yaptığı çalışmada seçmeli derslerin okullarda uygulanma sürecine ilişkin olarak öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ders seçemediklerini gözlemlemiştir.

Pamuk ve Kiraz (2016)'a göre seçmeli dersler okul programlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilerin gelişimlerine destek olmakta ve seçmeli dersler öğrencilerin bilişsel (bilgi, beceri), duyuşsal (ilgi, tutum) ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Pamuk ve Kiraz (2016)'a göre farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere programlarda farklı ders seçenekleri sunulmakta ve seçmeli derslerin aynı zamanda öğrencilere hayat becerileri kazandıracak özellikte olması da beklenmekte ve inanılmaz bir hızla değişen dünyamızda öğrencilerimizin bu değişime ayak uydurabilmeleri için onların hayat becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Uçar, İpek ve Uçar (2013)'a göre ortaokullar için belirlenen seçmeli derslerden halk kültürü, medya okuryazarlığı, hukuk ve adalet ve düşünme eğitimi gibi dersler sosyal bilimler alanı içinde yer almaktadır. Bu derslere özellikle seçmeli hukuk ve adalet dersine daha çok sosyal bilgiler öğretmenleri girmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenliği lisans derslerinde hukuk ve adalet dersi kapsamında dersler verilmektedir.

Hukuk kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (2017)'nde toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü, yasaları konu alan bilim, yasaların ceza ile ilgili olmayıp alacak verecek vb. davaları ilgilendiren bölümü ve hak gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Özbilen (2013; aktaran Küçük ve Demirkaya, 2017)'e göre hukuk kavramını, sosyal hayatı düzenleyen, maddi yaptırımı olan devlet gücü ile desteklenmiş kuralların bütünü olarak tanımlamış ve ülkeler çapında demokrasi anlayışının oluşması, bu anlayış doğrultusunda anlaşmazlıkların ortaya henüz çıkmadan önüne geçilebilmesi amacıyla yeni nesillere ilköğretim çağından itibaren örgün bir şekilde hukuk ve adalet eğitimi verilmesi gerekmektedir. Yine Özbilen (2013; aktaran Küçük ve Demirkaya, 2017)'e göre ortaokul 6. ve 7. sınıf öğretim programlarına bu amaçlar doğrultusunda ortaokul düzeyindeki sınıflara seçmeli hukuk ve adalet dersi konulmuş ve bu dersin amacı birlikte yaşama, demokratik hoşgörü ve farklılıklara saygı kültürünün topluma egemen olması ihtiyaç duyulan altyapıyı sağlamaktır. Ayrıca Özbilen (2013; aktaran Küçük ve Demirkaya, 2017)'e göre toplumu oluşturan bireylere eğitim aracılığıyla küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılan bilinç, hukuk kurallarını içselleştiren bireyler yetişmesini sağlayacaktır.

Tuncay (2018) adaleti herkesin hakkının gözetilmesi, hakkını alabilmesi ve kimsenin başkasına zarar vermemesi olarak tanımlamaktadır. Adalet kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (2017)'nde yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları ve herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme anlamlarına gelmektedir.

Sönmez ve Aycıl (2018)'a göre eğitimde çocuğa hayatı boyunca ihtiyacı olacağı temel bilgilerin öğretilmesinin yanında toplum içinde varlığını huzurlu ve güvenli sürdürmesi için gerekli kültürel, toplumsal değerlerinde öğretilmesi esastır ve toplumda huzur ve güvenliğin temel taşları hukuk kuralları ve adalet sistemidir. Yine Sönmez ve Aycıl (2018)'a göre bu kavramların küçük yaşatan itibaren hukuk bilinci oluşturmak için çocuklara doğru bir şekilde öğretilmesi büyük önem taşımaktadır ve toplumun nasıl bir gelecek süreceği bu bilincin sağlıklı bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığına bağlıdır ve sıralanan durumlardan ötürü yeni nesillere hukuk ve adalet dersi erken yaştan itibaren okutturulmalıdır. Ayrıca Sönmez ve Aycıl (2018)'a göre seçmeli hukuk ve adalet dersinden en temel beklenti ise hukukun üstünlüğünü bilen, demokrasi ve hak anlayışıyla yetişmiş bir insan yetiştirmektir ve bu sayede hukuk ve adalet dersinin kazanımlarını gerçekleştirdiği çocuklarda öz saygıları ve hak arayışları gelişecek bu sayede de kendi haklarının farkında oldukları kadar başkalarının haklarına da saygı duyacaklardır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ortaokullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri hukuk ve adalet dersi seçmeli ders olarak okutulabilmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri seçmeli hukuk ve adalet dersi ortaokullarda 6 ve 7. sınıflarda haftada iki ders saati olmak üzere okutulabilmektedir. Seçmeli hukuk ve adalet dersi 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda da okutulabilecektir (www.memurlar.net, 2018).

Kaplan (2019)'a göre; seçmeli hukuk ve adalet dersi 2017-2018 eğitim öğretim yılında 89 bin, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise 126 bin öğrenci tercih etmiştir. Burada verilen dönemler arasında önemli bir artış (47 bin) olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın temel nedeni seçmeli hukuk ve adalet dersinin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8. sınıflarda da okutulmasından kaynaklanmış olabilir. Ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 6 milyon öğrenci olduğu göz önünde bulundurulunca 126 bin öğrenci ortaokul öğrencilerinin yaklaşık olarak %2,1'ine tekabül etmektedir. Bu oranın da oldukça düşük olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çengelci Köse (2017)'ye göre öğrencilere toplum yaşamı, hukuk ve değerler konusunda gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması gerekmekte ve ilk olarak aile ve yakın çevrede başlayan değerler eğitimi daha sonra eğitim kurumlarında sürdürülmektedir. Yine Çengelci Köse (2017)'ye göre öğrencilere değerlerin kazandırılmasında okul programındaki tüm dersler ve örtük program bir rol üstlenmektedir ancak genel olarak bu konuda programı ve yapısı nedeniyle sosyal bilgiler dersinin ayrı bir görev üstlendiği söylenebilir. Ayrıca Çengelci Köse (2017)'ye göre ülkemizde son yıllarda toplumsal yaşama ilişkin olarak açılan seçmeli dersler de değerler eğitimi için önemli bir fırsat niteliği taşımakta ve bu derslerden biri de ortaokullar için açılan hukuk ve adalet seçmeli dersidir.

Alıcı ve Van (2016)'a göre; seçmeli hukuk ve adalet dersinden beklenen amaç, evrenin ruhu olan adalet duygusu ve hepimiz için gerekli olan hukuk bilincini erken yaşlarda geliştirmektir nitekim eğitimde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması esas olmakla birlikte insanın toplum içinde ihtiyaç duyduğu kültürel ve insani değerlerle kişiliğinin inşa edilmesi de göz ardı edilemeyecek bir husustur. Yine Alıcı ve Van (2016)'a göre; hukuk ve adalet dersinin kazanımlarına ilişkin en temel beklenti çocukların başkalarının hakkına saygıyı öğrenmesi ve bunu ilişkilerine yansıtabilmelerinin sağlanmasıdır ve bu bakış açısını edinen bir öğrencinin öz saygısı ve hak arayışı gelişecektir ayrıca, hem insan olmaktan doğan haklarının hem de bu konudaki görev ve sorumluluklarının bilincine ulaşacaktır.

Seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programı yaşayarak öğrenmeyi merkeze alan ve öğrencilere hukuk okuryazarlığı becerileri kazandırmayı amaçlayan bir anlayışla hazırlanmıştır. Programın temel amacı; hukuk ve adalet bilinci gelişmiş hukuk okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Programla öğrencilere hukuk ve adalet bilincinin erken yaşlarda geliştirilmesi istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin koruyucu hukuk uygulamaları kapsamında hukuki sorunları ele alma, haklarını bilme ve haklarına eşlik eden sorumluluklarını tanıma ve haklarını arama ve haklarına erişim konularında yeterlilik geliştirilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte günlük yaşamda makul olma, özel gereksinimli bireylerin de haklarını saygı gösterme, adil olma adalet güvenme ve hukukun üstünlüğünü kabul etme gibi olumlu tutumlarında geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017).

Tablo 1'de Milli Eğitim Bakanlığı (2017)'nin belirlediği seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programında yer alan becerilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler

1. Araştırma	11. İş birliği
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma	12. Karar verme
3. Çatışma çözme	13. Kariyer bilinci geliştirme

4.	Eleştirel düşünme	14.	Kendini koruma
5.	Empati	15.	Kendini tanıma
6.	Girişimcilik	16.	Kurallara uyma
7.	Gözlem	17.	Öz yönetim
8.	Hakkını arama	18.	Öz denetim
9.	İletişim	19.	Sorun çözme
10.	İnisiyatif alma	20.	Yaratıcı düşünme

Tablo 2’de Milli Eğitim Bakanlığı (2017)’nın seçmeli hukuk ve adalet dersine ilişkin belirlediği değerlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı Değerleri

1.	Adalet	12.	Merhamet
2.	Bağımsızlık	13.	Özgürlük
3.	Barış	14.	Öz güven
4.	Bilimsellik	15.	Sabır
5.	Cesaret	16.	Saygı
6.	Dayanışma	17.	Sevgi
7.	Duyarlılık	18.	Sorumluluk
8.	Doğruluk	19.	Tarafsızlık
9.	Dürüstlük	20.	Vicdanlı olma
10.	Eşitlik	21.	Yardımseverlik
11.	Güven		

Tablo 3’te Milli Eğitim Bakanlığı (2017)’nın seçmeli hukuk ve adalet dersine ait ünite adları, kazanım sayıları, ders saatleri ve ders süresinin oranları verilmiştir.

Tablo 3. Seçmeli Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri ve Süre Oranları

Ünite no	Ünite adı	Kazanım	Ders saati	Süre oranı %
1.	Yaşamımızda hukuk ve adalet	5	18	25,00
2.	Haklarımız ve sorumluluklarımız	5	16	22,22
3.	Hukuki sorunlarımız	4	18	25,00
4.	Hukuki çözümlerimiz	6	20	27,78
Toplam		21	72	100,00

Bu çalışma ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan seçmeli hukuk ve adalet dersi bazı kazanımlarını 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmayla seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarının ne düzeyde gerçekleştirildiğini, seçmeli hukuk ve adalet dersinin etkili bir biçimde planlanmasına ve uygulanmasına yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Literatür incelendiğinde seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili çalışmalara pek fazla rastlanılmamıştır. Çünkü bu dersin ülkemizde geçmişi 2013-2014 eğitim-öğretim yılına dayanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma bu alanda özgün bir yer bulacaktır. Ayrıca bu çalışma doğrultusunda elde edilen bulgular, seçmeli hukuk ve adalet dersinin daha etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasına katkı sağlaması açısından da önem arz etmektedir. Ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan seçmeli hukuk ve adalet dersinin kazanımlarının ortaokul öğrencileri (6. sınıf) tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemek ise bu araştırma problemini teşkil etmektedir.

2. YÖNTEM

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

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme bünyesinde yer alan uygun-kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çünkü seçmeli hukuk ve adalet dersini tüm öğrenciler seçmemiş ve seçmeli hukuk ve adalet dersi Diyarbakır’da çok az bir okulda seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli Yenişehir İlçesindeki Gazi Ortaokulunda seçmeli hukuk ve adalet dersini alan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 öğrenci (10 erkek ve 10 kadın) oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö20 olarak kodlanmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyet Durumu ve Öğrenim Gördükleri Sınıflar

Özellikler	f	%
Katılımcıların Cinsiyeti		
Kadın	10	50
Erkek	10	50
Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Sınıflar		
5. sınıf	-	-
6. sınıf	20	100
7. sınıf	-	-
8. sınıf	-	-
Toplam	20	100

Tablo 4’ten anlaşıldığı gibi katılımcıların %50’si kadın ve %50’si ise erkektir. Katılımcıların tamamı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 6.sınıf öğrencisidir. Çünkü bu çalışma grubu içinde yer alan katılımcılar seçmeli hukuk ve adalet dersini sadece 6. sınıfta görmüştür.

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma fenomenoloji (Olgubilim) modelindedir. Araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüş olup veri toplamada nitel araştırmalarda uygulanan yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Tüknüklü (2000)’ye göre yapılandırılmış görüşmede araştırmacılar araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sormalıdır. Kuş (2003)’a göre araştırmada yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme ya da mülakatı; önceden hazırlanmış soruların sorulduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşi olarak tanımlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar veri toplama aracı olarak katılımcıların görüşlerini ifade edebileceği bir araştırma formu geliştirmiştir. Bu formda belirlenen sorular için iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu formda katılımcıların seçmeli hukuk ve adalet dersi bazı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirleme yönelik aşağıdaki sorular sorulmuştur.

- ❖ Size göre özgürlüklerin sınırı olmalı mıdır, nedenleriyle açıklayınız.
- ❖ Haklarınızı daha çok hukuki yollarla mı yoksa hukuk dışı yollarla mı ararsınız, nedenleriyle açıklayınız.
- ❖ Adaletin sağlanmasında hukuk kurallarının nasıl bir rolü vardır, açıklayınız.
- ❖ Sorunlarınızı çözerken daha çok çatışmayı mı yoksa uzlaşmayı mı tercih edersiniz nedenleriyle açıklayınız.
- ❖ Hukuki bilgi ve belgelere erişim (ulaşım) yolları nelerdir, açıklayınız.
- ❖ Eşitlik ve adalet kavramlarıyla ilgili görüşleriniz nasıldır, açıklayınız.
- ❖ Hakların kullanılmasının yanında sorumlulukların da yerine getirilmesi gerekliliğinin önemi nedir, kısaca açıklayınız.
- ❖ Bir firmadan ayıplı bir mal alındığında hangi kurum ve kuruluşlara başvurulmalıdır, açıklayınız.
- ❖ Masum sayılma hakkı ile ilgili düşüncelerinizi kısaca açıklayınız.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili ayrıca belirtmek istediğiniz görüşleriniz nelerdir?

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar görüşme yapılacak kişilere öncelikle, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında seçmeli hukuk ve adalet dersini alıp almadıklarını sormuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması açısından katılımcıların görüşleri herhangi bir yoruma tabi tutulmaksızın olduğu gibi ifade edilmiştir. Katılımcılarla yapılan yapılandırılmış görüşmede kullanılan araştırma formunun geliştirilme aşamasında, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla ilgili literatürden faydalanmıştır. Ayrıca bu formda belirlenen sorular için iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin güvenilirliğinin sağlanması için görüşme formu bizzat katılımcılar tarafından doldurulmuştur.

Bu çalışmada, yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yardımıyla toplanan nitel veriler, “betimsel analiz” yöntemine göre analiz edilmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2008)’a göre betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır bu amaçla 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.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcılarla seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarının gerçekleştirilme düzeyine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Özgürlüğün Bir Sınırının Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5’te katılımcılara göre özgürlüğün bir sınırının olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Özgürlüğün Bir Sınırının Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özgürlüğün Bir Sınırının Olup Olmadığına İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Özgürlüğün bir sınırı olmalıdır.	16	80,00
Özgürlüğün bir sınırı olmamalıdır.	4	20,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların özgürlüğün bir sınırının olup olmadığına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Evet özgürlüğün bir sınırı olmalıdır. Çünkü özgürlüğün bir sınırı olmazsa herkes birbirini öldürebilir. Herkes istediği şeyleri yapabilir. Böyle olursa dünya yok olur gider.” (Ö1)

“Bence özgürlüklerin bir sınırı olmalıdır. Çünkü özgürlüklerin sınırı olmazsa, herkes her istediğini yaparsa insanlara zarar verilebilir. Bunun içinde özgürlüklerin bir sınırı olmalıdır.” (Ö5)

“Bana göre özgürlüklerin bir sınırı olmamalıdır, hayatımızda yalnızca kurallar vardır. Herkes her istediğini yapabilmelidir. Çünkü kurallar olursa özgürlükler sınırlı olur.” (S8)

3.2. Hakların Hukuki veya Hukuk Dışı Yollarla Aranmasına İlişkin Bulgular

Tablo 6’da hakların hukuki veya hukuk dışı yollarla aranmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Hakların Hukuki veya Hukuk Dışı Yollarla Aranmasına İlişkin Bulgular

Hakların Hukuki veya Hukuk Dışı Yollarla Aranmasına İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Haklar hukuki yollarla aranmalıdır.	16	80,00
Haklar hukuk dışı yollarla aranmalıdır.	4	20,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların hakların hukuki veya hukuk dışı yollarla aranmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Ben haklarımı hukuki yollarla aramayı tercih ederim. Çünkü sorunlarımızı hukuk dışı yollarla ararsak haklıyken haksız olabiliriz. Bu yüzden en iyisi hukuka güvenmemizdir.” (Ö13)

“Ben haklarımı hukuki yollarla ararım. Çünkü haklarımızı hukuk dışı yollarla ararsak insanlar arasında kavga ve tartışma çıkabilir. Bunun için de haklarımızı hukuki yollarla aramak en iyisidir.” (Ö5)

“Ben bir olay olduğunda eğer gücüm karşıdaki kişiye yetiyorsa ona karşı hukuk dışı yolları uygulayım. Çünkü böyle işlerimi daha kolay hallediyorum. Aslında benim yaptığım şey yanlıştır.” (Ö11)

3.3. Adaletin Sağlanmasında Hukuk Kurallarının Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 7’de adaletin sağlanmasında hukuk kurallarının rolüne ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Adaletin Sağlanmasında Hukuk Kurallarının Rolüne İlişkin Bulgular

Adaletin Sağlanmasında Hukuk Kurallarının Rolüne İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Hukuk kurallarının Rolünü Açıklayabilenler	12	60,00
Hukuk kurallarının Rolünü Açıklayamayanlar	8	40,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların adaletin sağlanmasında hukuk kurallarının rolüne ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Yargılama bağımsız mahkemelerce yapılır. Hukuk zengine ve güçlüye göre değil eşitlik ve adalete göre karar verir. Yani kısaca hukuk hem eşitlik hem de adaleti sağladığı için adaletin sağlanmasında hukukun önemli rolleri vardır.” (Ö19)

“Adaletin sağlanması için kanunların olması gerekir. Yani hukuk kurallarının olması gerekir. Çünkü hukuk kuralları olmazsa adalette sağlanmaz. Örneğin güçlü güçsüzü ezer.” (Ö11)

“Hukuk kuralları sayesinde adalet sağlanır. Çünkü hukuk kurallarına uyersak onları yaparsak adalet sağlanır zaten.” (Ö15)

3.4. Sorunların Çözümünde Çatışmanın ya da Uzlaşmanın Tercih Edilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de sorunların çözümünde çatışmanın ya da uzlaşmanın tercih edilmesine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Sorunların Çözümünde Çatışmanın ya da Uzlaşmanın Tercih Edilmesine İlişkin Bulgular

Sorunların Çözümünde Çatışmanın ya da Uzlaşmanın Tercih Edilmesine İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Sorunların Çözümünde Uzlaşma Tercih Edilmelidir.	18	90,00
Sorunların Çözümünde Çatışma Tercih Edilmelidir.	2	10,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların sorunların çözümünde çatışmanın ya da uzlaşmanın tercih edilmesine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Ben sorunlarımı çözerken uzlaşmayı tercih ediyorum. Çünkü ben çatışmayı tercih edersem daha büyük sorunlar ortaya çıkabilir.” (Ö16)

“Ben uzlaşmayı tercih ederim. Çünkü eğer çatışmayı tercih edersek iki tarafta zararlı çıkabilir. Eğer uzlaşmayı tercih edersek kısa ve net olarak iki tarafta kazanır.” (Ö19)

“Ben sorunlarımı çözerken daha çok çatışmayı tercih ediyorum. Çünkü ben çok sinirli biriyim. Kötü bir şey olunca sinirlerime hâkim olamıyorum ama daha sonra karşıdaki kişinin kalbini kırdığım için de üzülüyorum.” (S11)

3.5. Hukuki Bilgi ve Belgelere Erişim Yollarına İlişkin Bulgular

Tablo 9’da hukuki bilgi ve belgelere erişim yollarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Hukuki Bilgi ve Belgelere Erişim Yollarına İlişkin Bulgular

Hukuki Bilgi ve Belgelere Erişim Yollarına İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Hukuki Bilgi ve Belgelere Erişim Yollarını Açıklayabilenler	6	30,00
Hukuki Bilgi ve Belgelere Erişim Yollarını Açıklayamayanlar	14	70,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların hukuki bilgi ve belgelere erişim yollarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Hukuki bilgi ve belgelere devlet kurumlarından, okullardan, valiliklerden, adalet bakanlığından vb. yerlerden ulaşabiliriz.” (Ö15)

“İnternet üzerinden, Yargıtay ve adalet bakanlığına bağlı internet sitelerinden hukuki bilgi ve belgelere erişebiliriz.” (Ö17)

“Bence hukuki bilgi ve belgeler gizlidir. Hukuki bilgi ve belgelerin yetkilisi hariç bence hiç kimse bu bilgi ve belgelere erişemez.” (Ö14)

3.6. Eşitlik ve Adalet Kavramlarına İlişkin Bulgular

Tablo 10’da eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Eşitlik ve Adalet Kavramlarına İlişkin Bulgular

Eşitlik ve Adalet Kavramlarına İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Eşitlik ve Adalet Kavramlarını Açıklayabilenler	15	75,00
Eşitlik ve Adalet Kavramlarını Açıklayamayanlar	5	25,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların eşitlik ve adalet kavramlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Bence eşitlik ve adalet her zaman aynı şeyi ifade etmez. Eşitlik herkese aynı davranma durumudur adalet ise herkesin durumuna göre davranmaktır. Mesela ülkemizde herkes aynı miktarda vergi vermez işte bu adalettir.” (Ö11)

“Hukuk ve adalet kavramları aynı durumu ifade etmez. Mesela bir anne eşine ve küçük çocuğuna iki baklava verse bu eşitlik olur ama bu durum adaletli olmayabilir. Çünkü eşi daha büyüktür ve daha fazla baklava yiyebilir belki.” (Ö12)

“Bence eşitlik ve adalet aynıdır. Çünkü eşitlikte ve adalette fakir zengin demeden herkese eşit davranılır.” (Ö14)

3.7. Hakların Kullanılmasının Yanında Sorumluluklarında Yerine Getirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de hakların kullanılmasının yanında sorumluluklarında yerine getirilmesine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 11. Hakların Kullanılmasının Yanında Sorumluluklarında Yerine Getirilmesine İlişkin Bulgular

Hakların Kullanılmasının Yanında Sorumluluklarında Yerine Getirilmesine Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Sorumlulukların yerine getirilmesini açıklayabilenler	14	70,00
Sorumlulukların yerine getirilmesini açıklayamayanlar	6	30,00
Toplam	20	%100

Aşağıda bazı katılımcıların hakların kullanılmasının yanında sorumluluklarında yerine getirilmesine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Mesela benim müzik dinlemek hakkımdır. Ama ben müziğin sesini çok fazla açarsam başka insanları rahatsız edersem sorumluluğumu yerine getirmemiş olurum.” (Ö16)

“Şimdi ben eğitim hakkımı kullanıyorum ama benim eğitim hakkımı devam ettirebilmem için sorumluluklarımı yani ödevlerimi de yerine getirmem lazım.” (Ö19)

“Haklarımızın önemli olduğu kadar sorumluluklarımızda bir o kadar önemli olduğu için sorumluluklarımızı da yerine getirmeliyiz.” (Ö4)

3.8. Ayıplı Bir Mal Alındığında Hangi Kurum ve kuruluşlara Başvurulması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de ayıplı bir mal alındığında hangi kurum ve kuruluşlara başvurulması gerektiğine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 12. Ayıplı bir mal alındığında hangi kurum ve kuruluşlara başvurulması gerektiğine İlişkin Bulgular

Ayıplı Bir Mal Alındığında Hangi Kurum ve kuruluşlara Başvurulması Gerektiğine İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Başvurulabilecek Yerleri Açıklayabilenler	18	90,00
Başvurulabilecek Yerleri Açıklayamayanlar	2	10,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların ayıplı bir mal alındığında hangi kurum ve kuruluşlara başvurulması gerektiğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Önce ürünü aldığımız yere sonra tüketici hakem heyetine ve daha sonra da tüketici mahkemesine başvuru yapabiliriz.” (Ö20)

“İlkin ürünü aldığım yere müracaat ederim. Sonra belediye veya tüketici hakem heyetine başvuru yaparım. Eğer buralardan sonuç alamazsam tüketici hakları mahkemesine başvuru yaparım.” (Ö17)

“Ayıplı bir mal aldığımızda onunla ilgili olan kurumlara başvurmalıyız.” (Ö5)

3.9. Masum Sayılma Hakkına İlişkin Bulgular

Tablo 13’de masum sayılma hakkına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 13. Masum Sayılma Hakkına İlişkin Bulgular

Masum Sayılma Hakkına İlişkin Katılımcıların Bakış Açısı	f	%
Masum Sayılma Hakkını Açıklayabilenler	12	60,00
Masum Sayılma Hakkını Açıklayamayanlar	8	40,00
Toplam	20	100

Aşağıda bazı katılımcıların masum sayılma hakkına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Masum sayılma hakkı mahkeme kararına göre kişinin henüz suçlu bulunmamasıdır. Eğer kişi mahkeme tarafından bir ceza almazsa masum olur.” (Ö9)

“Mesela bir insan suç işlememiş ama onu hapse atsalar sonra suçlu olmadığı anlaşılrsa onu hapisten çıkarsalar buna masum sayılma hakkı denir.” (Ö7)

“Bence mahkeme o kişi hakkında karar vermeyinceye kadar o kişi masum sayılır.” (Ö8)

3.10. Hukuk ve Adalet Dersi İle İlgili Ayrıca Belirtilmek İstenen Görüşlere Yönelik Bulgular

Aşağıda bazı katılımcıların hukuk ve adalet dersi ile ilgili ayrıca belirtmek istedikleri görüşleri yer almaktadır.

“Bence hukuk ve adalet dersini uygulamalı olarak daha iyi öğrenebilirdik.” (Ö17).

“Bence hukuk ve adalet dersinde video izleyerek daha iyi öğrenebiliriz. Çünkü bu şekilde öğrendiklerimiz zihnimizde daha kalıcı olur.” (Ö11)

“Bence hukuk ve adalet dersinin ülkemizdeki tüm okullarda okutulması gerekir. İnsanlar bu derste öğrendikleri sayesinde daha az hata yaparlar bence.” (Ö19)

“Bence hukuk ve adalet dersi biraz sıkıcıdır. Bu ders biraz daha neşe verici yani eğlenceli olabilirdi. Konular biraz ağır anlayamıyoruz.” (Ö14)

“Hukuk ve adalet dersini hep akıllı tahtadan işledik elimizde herhangi bir kitap yoktu. Eğer öğretmenimizin bize yazdırdığı bazı notlar olmasaydı sınavdan bile geçemezdik. Bence mutlaka bu dersin bir kitabı bize verilmeliydi.” (Ö9)

“Hukuk ve adalet dersini işlerken keşke bir mahkeme salonunda dersi işleysek bence böyle ders daha güzel olurdu.” (Ö2)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarını 6. sınıf öğrencileri önemli ölçüde gerçekleştirmiştir. İrşi ve Sönmez (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenler seçmeli hukuk ve adalet dersinin kazanımlarına yönelik görüşlerinin olumlu yöndedir ayrıca öğretmenlere göre; kazanımların programın temel yeterliliklerine, toplumun ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun, öğrenciyi hayata hazırlayacak nitelikte ve öğrencilerde hukuk ve adalet bilincinin yerleşmesini sağlayacak şekildedir. Sönmez ve Aycıl (2018)’ın yaptıkları çalışmada seçmeli hukuk ve adalet dersine ilişkin öğrenci görüşleri olumlu yönde ve yüksek düzeydedir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında belirlenen seçmeli hukuk ve adalet dersi kazanımlarının çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ancak hukuki bilgi ve belgelere erişim yollarıyla ilgili olarak öğrencilerin bu kazanımı düşük düzeyde gerçekleştirilmesinde etkili olan faktörler arasında bu kazanımın öğrencilerin seviyesinin üstünde olması yer alabilir. Ayrıca seçmeli hukuk ve adalet dersi konularının ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekmekten uzak olması da bazı kazanımların daha düşük düzeyde gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

İrşi ve Sönmez (2018) yaptıkları çalışmada seçmeli hukuk ve adalet dersini okutan öğretmenlerin görüşlerine göre ders içeriği ve bazı kavramlar öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değildir. Ayrıca Alıcı ve Van (2016)’a göre; seçmeli hukuk ve adalet dersinin henüz yeni olması ve öğretmenlerin bu konudaki deneyimsizliklerinin de öğrencilerin bu derse yönelik algılarının düşük çıkmasına neden olmaktadır. Seçmeli hukuk ve adalet dersinin kitabı ne öğretmenlerde ne de öğrencilerde bulunmamaktadır. Akay, Çirakoğlu ve Hancı Yanar (2016)’a göre seçmeli derslerin tümü için öğretmenlere kılavuz kitap ve öğrencilere de kaynak kitap sağlanmalıdır aksi takdirde seçmeli derslerin öğretiminde aksaklıklar yaşanabilir. Çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre seçmeli hukuk ve adalet dersi daha çok akıllı tahtadan okunarak işlenmiştir. Oysa MEB (2017) seçmeli hukuk ve adalet dersi programında konuların işlenişinde okul içi ve okul dışı uygulamalar yapılmasına, drama, örnek olay, sınıflarda temsili mahkemelerin oluşturulmasına ve yargı kurumlarının ziyaret edilmesine vb. etkinliklere önem verilmesini istemiştir. Dolayısıyla burada çıkan sonuçlara göre seçmeli hukuk ve adalet dersi uygulamalarında yaşanan temel sorunun teorideki bilgilerin (öğretim programı) öğretim açısından yeterince uygulamaya geçmediğini göstermektedir.

Katılımcıların %80’i özgürlüklerin sınırsız olmadığını ve kişisel hakların hukuki yollarla aranması gerektiğini bilmektedir. Katılımcıların %60’ı adaletin sağlanmasında hukuk kurallarının rolünün ve %90’ı sorunların çözümünde uzlaşmanın tercih edilmesi gerektiğinin farkındadır. Katılımcıların %75’i eşitlik ve adalet kavramlarını ayırt edebilmekte ve %70’i hakların kullanılmasının yanında sorumluluklarında yerine getirilmesi gerektiğini bilmektedir. Katılımcıların %90’ı ayıplı bir

mal alındığında hangi kurum ve kuruluşlara başvurulması gerektiğini bilmektedir. Katılımcıların %60'ı masum sayılma hakkının farkındadır. Katılımcıların çoğu (%70) hukuki bilgi ve belgelere erişim yollarını açıklamakta zorlanmış ve bu durumu doğru bir şekilde açıklayamamıştır. Sonuç olarak seçmeli hukuk ve adalet dersi için belirlenen kazanımların çoğu katılımcılar tarafından yüksek düzeyde gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler dile getirilmiştir.

- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili çalışmaların artırılması gerekir.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili tutum ve beceri ölçekleri geliştirilmelidir.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili görseller ve videolar artırılmalıdır.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi ile ilgili daha fazla etkinlikler yapılmalıdır.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi konuları günlük hayat ile ilgili ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi tüm öğretim kademelerinde okutulabilmelidir.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi için öğretmenlere ve öğrencilere mutlaka bir ders kitabı verilmelidir.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersinde, öğrencilerin hukuki bilgi ve belgelere erişim yolları ile ilgili kazanımın gerçekleştirilebilmesi için daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersi daha çok uygulamalı olmalıdır. Örneğin dersin bir kısmı adliye veya mahkeme salonlarında işlenebilir, öğrenciler bir davayı izleyebilmeli ya da barolar, hâkim ya da savcılarla öğrenciler görüşmeler yapabilmelidir.
- ❖ Seçmeli hukuk ve adalet dersinin daha fazla okutulabilmesi için öğrencilere, ailelere, öğretmenlere, okul yönetimlerine ve milli eğitim müdürlüklerine yönelik bu konuda farkındalık yaratılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akay, Y., Çırakoğlu, M. ve Hancı Yanar, B. (2016). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin seçmeli derslere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 1-22.
- Alici, A. H., ve Van, N. (2016). Ortaokullarda okutulan “hukuk ve adalet” dersinin öğrenciler üzerinde hukuka yönelik duyuşsal eğilimler algısına etkisi. *The Journal of Europe Middle East Social Science Studies*, 2(1), 107-131.
- Çengelci Köse, T. (2017). Hukuk ve adalet dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 656-664. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1801>
- <https://www.memurlar.net/haber/774940/okullarda-hukuk-ve-adalet-dersi-okutulacak.html> (Erişim Tarihi:13.07.2019)
- <https://www.kamupersoneli.net/egitim/adalet-bakanligi-hukuk-ve-adalet-dersi-zorunlu-olmalidir-h24333.html>, (Erişim Tarihi:13.07.2019)
- İrşi, E. ve Sönmez, Ö.F. (2019). Ortaokul hukuk ve adalet dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1457-1469. doi:10.24106/kefdergi.2928
- Kaplan, P. (2019). <http://www.pervinkaplan.com/detay/126-bin-ogrencinin-tercihi-hukuk-ve-adalet-oldu/6588>, (Erişim Tarihi:13.07.2019)
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Küçük, B. ve Demirkaya, H. (2017). Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anayasal içerik açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 3 (1), 88-105.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Seçmeli Hukuk ve Adalet dersi Öğretim Programı. (2017). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx/>
- Pamuk, E. ve Kiraz, Z. (2016). Ortaokullarda okutulan seçmeli ders uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 977-1003.
- Sönmez, Ö. F. ve Aycıl, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hukuk ve adalet dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(20), 541-576.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tuncay, A. C. (2018). Adalet nedir? *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13 (71-72), 199-238.
- Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlüğü. (2019). Erişim Adresi: <http://tdk.gov.tr/index.php?option=comigts&arama=gts&guid=TDK.GTS.593664284f45.6807>
70. (Erişim Tarihi:23.06.2019)
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Uçar, R., İpek, Y. ve Uçar, İ.H. (2013). Ortaokul müdürlerinin seçmeli derslere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*, 24-25 Haziran 2013, Van.
- Uysal, B. (2015). *Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Genel Ağ Haberlerinin Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr.Süleyman ASLAN

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, suleymanaslan1071@gmail.com

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, zcakmak@firat.edu.tr

Dr. Birol BULUT

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, birolbulut1@gmail.com

Öz

Sosyal bilgiler dersinin öğretimi sırasında genel ağ haberlerinin kullanımı güncel bilgilerle dersi somutlaştırma kaynağıdır. Günümüzde genel ağ haberlerinin her zamankinden daha çok geleneksel ders kitaplarından elde edilen bilgileri pekiştirip tamamlamakta, sosyal bilgiler programı kapsamındaki kavram ve genellemeleri öğrencilerin öğrenebilecekleri canlı ve güncel ders kitaplarına dönüştürmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitabındaki genel ağ haberlerine yer vermek öğrencilerin okumalarını, eleştirel düşünmelerini, problem çözme becerilerini ve değer kavramı kazandırmada yardımcı olur (Street,2002).

Sosyal bilgiler dersinde genel ağ haberlerine yer verilmesi yoluyla öğretimin amaçlarına önemli ölçüde ulaşmış olur. Kazanımlara uygun aktüel örnek olayı okuyan öğrenci toplumsal olaylara karşı duyarlı, sorumlu, içinde yaşadığı yakın ve uzak çevresini tanıyan bir birey olarak yetişmiş olur.

Bu araştırmada, 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinin değer eğitimi ve yaklaşımları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

- 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinin hangi değer yaklaşımını kapsamış ve hangi değerlere yer verilmiştir?
- Genel ağ haberlerinin sosyal bilgiler öğrenci kazanımlarına uygunluğu ne ölçüdedir?
- Genel ağ haberleri hangi değerleri kazandırmalıdır?

Nitel bir desende yapılandırılan bu araştırmada, nitel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak veriler 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki ünite adı, üniteye yer alan genel ağ haberleri ve ilişkili olduğu kazanımsal değer, genel ağ haberinin ilgili olduğu değer yaklaşımı ve vurgulanan değer tablo halinde verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Fırat Üniversitesinden iki alan uzmanı öğretim üyesinden genel ağ haberlerinin kazanımsal değer yaklaşımımızın uygunluğuna yönelik görüş alınmıştır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim okullarında okutulan 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan 7 ünite başlığı altında 50 genel ağ haberi incelenmiştir. İncelenen genel ağ haberlerinin 45'inde (%90) değer eğitimi yaklaşımlarına ve bunlara kazanımlara uygun değerlere yer verildiği belirtilmiştir. Genel ağ haberlerinde değer eğitimi yaklaşımlarının tekrarlanma oranı olarak sırasıyla değer açıklaması (17 kez), değer telkini (15 kez), eylem öğrenme (14 kez), gözlem yoluyla öğrenme (11 kez), ahlaki muhakeme (11 kez), değer analizi (5 kez) yer almıştır.

Buna göre ortaokul 6.sınıfta doğrudan kazandırılması planlanan kazanımsal değerlerin 'yardımseverlik', 'farklılıklara saygı', 'adaletli olma', 'barış', 'vatanseverlik', 'dayanışma', 'çalışkanlık', 'estetik', 'bilimsellik', 'dürüstlük', 'tarihsel mirasa saygı' değerlerinin olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinin değer eğitimine yönelik kazanımların ve değer yaklaşımlarının tamamına uygun hazırlandığı gözlemlenmiştir.

Genel ağ haberlerine çoğunlukla sorun çözebilme, farklılıklara saygı, dinleme, iletişim kurma, hak ve özgürlüklere saygı, çalışkanlık, dayanışma, yardımseverlik, hoşgörü, vatanseverlik, demokratik tutum benimseme, dürüstlük, karar verebilme, sevgi, sorumluluk, estetik, bilimsellik, tarihsel mirasa saygı gibi değerlerin genel ağ haberlerinde bir veya birden çok vurgulandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler ders kitabı, Genel ağ haberleri, Değer eğitimi, Değer eğitimi yaklaşımları

INVESTIGATION OF GENERAL NETWORK NEWS IN THE GRADE 6 SOCIAL STUDIES IN BOOK IN TERMS OF VALUE EDUCATION GAINS

Dr. Öğr.Süleyman ASLAN

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, suleymanaslan1071@gmail.com

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, zcakmak@firat.edu.tr

Dr. Birol BULUT

Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, birolbulut1@gmail.com

Abstract

The use of general network news during the teaching of social studies course is the source of materializing the course with current information. Today, general network news reinforces and completes the information obtained from traditional textbooks more than ever, and transforms concepts and generalizations within the scope of social studies program into lively and current textbooks that students can learn.

Including the general networking news in the social studies textbook helps students gain reading, critical thinking, problem-solving skills and the concept of value (Street, 2002).

Through the introduction of general network news in the social studies course, the objectives of the teaching can be achieved to a significant extent. The student, who reads the current case study appropriate to the gains, is raised as an individual who is sensitive to social events, responsible and knows his / her near and far environment.

In this research, it is aimed to examine the general network news in the 6th grade social studies textbook in terms of value education and approaches.

In this research, the answers to the following questions were tried to be found.

- What value approach did the general network news in the 6th grade social studies textbook cover and which values were included?
- To what extent is general network news relevant to social studies student attainment?
- What values should general network news gain?

The qualitative research methodology is based on the document analysis method.

The data to be used in the research are given in the table of the unit name in the 6th grade social studies textbook, the general network news in the unit and the associated value, the value approach to which the general network news relates, and the highlighted value.

In order to ensure the reliability of the research, two field experts from Fırat University were consulted about the appropriateness of our value-based approach to general network news.

In the 2018-2019 academic year, 50 general network news articles were examined under the title of 7 units included in the 6th grade social studies textbook in National Education schools. It was stated that 45 (90%) of the general network news examined included values appropriate to the approaches of value education and gains. In the general network news, value explanation approaches (17 times), value suggestion (15 times), action learning (14 times), learning through observation (11 times), moral reasoning (11 times), value analysis (5 times) as the rate of repetition of value education approaches, respectively. times).

Accordingly, in the 6th grade, it is planned to directly gain the gainful values' benevolence ', respect for differences', 'fairness', 'peace ', 'patriotism ', 'solidarity ', 'diligence ', 'aesthetics', 'scientific', 'honesty ', 'respect for historical heritage 'values.

In addition, it was observed that the general network news included in the 6th grade social studies textbook was prepared in accordance with all the gains and value approaches towards value education.

Resolving differences, listening, communicating, respecting rights and freedoms, diligence, solidarity, benevolence, tolerance, patriotism, adopting democratic attitudes, honesty, decision making, love, responsibility, aesthetics, scientificity, respect for historical heritage It has been determined that values such as one or more of these are emphasized in general network news.

Keywords: *Social studies textbook, General network news, Value education, Value education approaches*

Giriş

Sosyal bilgiler dersinin öğretimi sırasında genel ağ haberlerinin kullanımı güncel bilgilerle dersi somutlaştırma kaynağıdır. Günümüzde genel ağ haberlerinin her zamankinden daha çok geleneksel ders kitaplarından elde edilen bilgileri pekiştirip tamamlamakta, sosyal bilgiler programı kapsamındaki kavram genellemeleri öğrencilerin öğrenebilecekleri canlı ve güncel ders kitaplarına dönüştürmektedirler.

Sosyal bilgiler ders kitabındaki genel ağ haberlerine yer vermek öğrencilerin okumalarını, eleştirel düşünmelerine, problem çözme becerilerine ve değer kavramı kazanmalarına yardımcı olur (Street, 2002).

Sosyal bilgiler dersinde genel ağ haberlerine yer verilmesi yoluyla öğretimin amaçlarına önemli ölçüde ulaşılmış olur.

Kazanımlara uygun aktüel örnek olayı okuyan öğrenci toplumsal olaylara karşı duyarlı, sorumlu, içinde yaşadığı yakın ve uzak çevresini tanıyan birey olarak yetişmiş olur.

Sosyal bilgiler dersinde olumlu ve dersleri günlük yaşamda uyumlu hale getirmek için bazı güncel olayları ders konularına entegre ederek eğitim ve öğretimden faydalı sonuçlar elde edilmesi sağlanabilir. Güncel konularda en fazla iç içe olan derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (Gedik, 2008).

Sosyal bilgiler ders kitaplarında genel ağ haberlerinin kullanılması ders konularının genel ağ haberlerindeki güncel olaylarla ilişkilendirilen eğitim planlaması ile öğrencilerin güdülenmesinin yanı sıra toplumsal olaylara karşı, sorumlu bir birey olmalarını sağlar (Yaşar ve Gültekin, 2009).

Sosyal bilgiler programları, sürekli olarak değişen dünya ve ülke sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözmek için üzerinde çalışan insanları yetiştirme sorumluluğuna sahiptir(Öztürk ve Dilek, 2002).

Bu sorumlulukları yerine getirebilmek, dersleri eğlenceli hale getirerek öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için ders kitaplarında yer alan genel ağ haberlerinde etkin bir şekilde faydalanılabilir.

Genel ağ haberleri, gazete haberi gibi “Politika, ekonomi, kültür ve daha pek çok konularda haber ve bilgi vermek amaçlı yorumlu ve yorumsuz, her gün ve ya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yayın” olarak tanımlanmıştır (TDK,2014).

Ders kitaplarında yer alan genel ağ haberleri öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde günlük olayları işlerken kullanabileceği güncel bilgi kaynağıdır. Sosyal bilgiler öğretmenleri kazanımları ilişkilendirecekleri değerlere yönelik birçok örneği bu yolla kazandırabilmektedirler. Sosyal bilgiler 6.sınıf ders kitabında etkin vatandaşlık öğrenme alanında sayfa 212’de yer alan “ Yörük Kadını Askerlerimizi Kurban Keserek Uğurladı.” adlı genel ağ haberinde, Afrin’e gidecek olan mehmetçiğin Hatay’da Yörük Türk kadınları tarafından kurban kesilerek uğurlanması ile ilgili genel ağ haberinin konuyla ilişkilendirilerek genel bilgi vermesi ve kazanımlara uygun vatanseverlik ve yurt sevgisi gibi değerleri de aktardığına ulaşılmaktadır.

Genel ağ haberleri öğrencilerin tarih bilinci, sosyal düzen eleştirisi gibi ilgilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 125.sayfasında yer alan “ Dünyanın bilinen ilk tapınağı Göbekli Tepe” adlı genel ağ haberi öğrencilerde “ tarih bilinci” gibi birçok kazanımların ulaşılmasına katkı sağladığı belirlenmektedir.

Güncel olaylar öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgiler ile gerçek hayat arasında bağlantı kurmalarını, kazandıkları bilgileri gerçek hayattaki problemlere uygulamalarını ve yaşadıkları bölge ve ülkedeki yeni gelişmeleri takip etmelerini sağlar(Erden, 61).

Gazete haberlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında, akademik başarıya etkisi (Tangülü, 2013; Uygur ve Yeken, 2010; Ünlüer, 2008), amacı ve dersle ilişkisi (Deveci, 2005; Kabapınar ve Baysal, 2004; Munck, 2007), haber analizi (Kee, İbrahim, ve Mustafa, 2010), sosyal bilgiler kitaplarında genel ağ haberlerine yer verilme durumunun ele alındığı bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu sebeple güncel olayların aktarımını sağlayan gazete, dergi ve genel ağ haberlerine ders kitaplarında ve sosyal bilgiler eğitim programında ne derece yer verildiği önemli bir yer tutmaktadır.

Bireylerin iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değer dolu bir etkinliktir. Bu bağlamda okullardaki ders müfredatlarının amaçlarından biri de öğrencilerin sağlıklı, tutarlı, dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır.

Eğitim sisteminin öncelikli hedefinin kültür aktarımını sağlamak olduğu göz önüne alındığında değerler sisteminin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması kültür devamlılığı açısından son derece önemlidir.

Değer eğitimi konusunda Superka Ahrens ve Hedstorm (1976) tarafından oluşturulan altı değer eğitimi yaklaşımı öne sürülmüştür.

1. Değer Telkini Yaklaşımı
2. Değerler Analizi Yaklaşımı
3. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı
4. Eylem Öğrenme Yaklaşımı
5. Değer Açıklama Yaklaşımı
6. Gözlem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinin değer eğitimi yaklaşımları bakımından kapsamalarını ortaya çıkartarak kapsadığı değerlerin kazanımlar ölçüsünde uyumları incelenmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

1. 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberleri hangi değer yaklaşımını kapsamış ve hangi değerlere yer verilmiştir?
2. Genel ağ haberlerinin sosyal bilgiler öğrenci kazanımlarına uygunluğu ne ölçüdedir?
3. Genel ağ haberleri hangi değerleri kazandırmalıdır?

Yöntem

Nitel bir desende yapılandırılan bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılacak veriler 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki ünite adı, üniteye yer alan genel ağ haberleri genel ağ haberlerinin ilişkili olduğu değer yaklaşımı ve vurgulanan değer tablo halinde verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Fırat Üniversitesinden üç uzman öğretim üyesine kazanımsal değerler ve ilgili olduğu değer yaklaşımı uygunluğuna yönelik görüş alınmıştır.

(Güvenirlilik=Görüş birliği/ Görüş birliği +Görüş ayrılığı x 100) formülü kullanılarak alan uzmanı üç öğretim üyesinin değer yaklaşımları ve değerler açısından inceledikleri genel ağ haberlerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Üç araştırmacı arasındaki görüş birliği %81.1 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan 7 üniteye 32 genel ağ haberi incelenmiştir.

6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberleri değer eğitimi yaklaşımları açısından betimsel veriler ile ele alınmıştır.

Buna göre ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinde kazanımsal değerlere uygunluğu araştırıldığında farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, bilimsellik, dürüstlük, adil olma, çalışkanlık, barış, tarihsel mirasa saygı, dayanışma, yardımlaşma, tarih bilinci oluşturma gibi değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Tablo 1. Ünitelerde yer alan genel ağ haberleri

	Ünite adı	Yer alan genel ağ haberleri
1	Birey ve Toplum	1. Örümcek adam, Mamaudou Gassama 2. Üniversiteye giriş sınavı birincisi görme engelli Fulya Boğaziçili oldu.
2	Kültür ve Miras	1. Altın elbiseli adam 2. Tuva Cumhuriyetinin Yenisey nehri kıyılarında Hun kadın savaşçılara ait 2200 yıllık mücevherler bulundu. 3. Demir ipek yolunda ilk sefer
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1. Bütün yollar Romaya çıkar. 2. Zorlu yaşam koşulları.
4	Bilim Teknoloji ve Toplum	1. Uluslar arası Akdeniz dünyasında para tarihi ve nümizmatik kongresi 2. Ermenilere bilimsel cevap 3. Türk bilim insanlarından her kan grubuyla uyuma yapan kan 4. İlk insansı robot fabrikamız açıldı. 5. Yalova’da korsan kitap operasyonu.
5	Üretim, Dağıtım, Tüketim	1. Milli tarım projesi pamuk üreticisinin yüzünü güldürdü. 2. Boşa akan maden suyunu 17 ülkeye ihraç etti. 3. Bor madeni radyasyona karşı koruyucu zırh oluyor. 4. Şifalı bitkiler ülke ekonomisine de ilaç oldu. 5. Türkiye’nin kuzugöbeği mantarı Avrupa sofralarını süslüyor. 6. Nüfusunun 70 katını ağırlayan 700 yıllık Osmanlı köyü. 7. İzmir rüzgar enerjisinin başkenti oldu. 8. Başarılı kadın girişimci 9. Rüzgar türbünü yapan öğretmene ödül.
6	Etkin Vatandaşlık	1. Nüfus hizmetleri kanunu 2. Yörük kadını askerimizi kurban keserek uğurladı. 3. İşçilikten ihracat yapan firmanın patronluğu.
7	Küresel Bağlantılar	1. Soçide üçlü kritik zirve başladı. 2. “Dostlarım zenginliğimdir.” turnesi devam ediyor. 3. Sokullu Mehmet Paşa köprüsü TİKA tarafından restore ediliyor. 4. Kazakistan’dan TRT Avaz’a ödül. 5. Türkiye’nin yardımları Somali’ye ulaştı.

		6. İslam işbirliği Teşkilatında tarihi Kudüs kararı 7. Namazgah Camisi Balkanların en büyük camisi 8. Popüler kültür Türkiye'ye zayıflatıyor.

- Tablo 1 'de 7 ünite toplam 32 genel ağ haberi incelenmiştir.
- En fazla genel ağ haberleri “ Üretim, Dağıtım, Tüketim” ünitesinde yer almıştır.
- En az genel ağ haberi sayısı da “Birey ve Toplum” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinde rastlanmıştır.

Tablo 2 Genel ağ haberlerinin değer eğitimi yaklaşımları ile ilişkisi

	Ünite adı	Yer alan genel ağ haberleri	Değer eğitimi yaklaşımları
1	Birey ve Toplum	1. Örümcek adam, Mamaudou Gassama 2. Üniversiteye giriş sınavı birincisi görme engelli Fulya Boğaziçili oldu.	• Ahlaki muhakeme yaklaşımı • Eylem öğrenme yaklaşımı
2	Kültür ve Miras	1. Altın elbiseli adam 2. Tuva Cumhuriyetinin Yenisey nehri kıyılarında Hun kadın savaşçılara ait 2200 yıllık mücevherler bulundu. 3. Demir ipek yolunda ilk sefer	• Değer telkini yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı • Değerler analizi yaklaşımı
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1. Bütün yollar Romaya çıkar. 2. Zorlu yaşam koşulları	• Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı
4	Bilim Teknoloji ve Toplum	1. Uluslar arası Akdeniz dünyasında para tarihi ve numizmatik kongresi 2. Ermenilere bilimsel cevap 3. Türk bilim insanlarından her kan grubuyla uyuma yapan kan 4. İlk insansı robot fabrikamız açıldı. 5. Yalova’da korsan kitap operasyonu.	• Değer telkini yaklaşımı • Eylem öğrenme yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı
5	Üretim, Dağıtım, Tüketim	1. Milli tarım projesi pamuk üreticisinin yüzünü güldürdü. 2. Boşa akan maden suyunu 17 ülkeye ihraç etti. 3. Bor madeni radyasyona karşı koruyucu zırh oluyor. 4. Şifalı bitkiler ülke ekonomisine de ilaç oldu. 5. Türkiye’nin kuzugöbeği mantarı Avrupa sofralarını süslüyor. 6. Nüfusunun 70 katını ağırlayan 700 yıllık Osmanlı köyü. 7. İzmir rüzgar enerjisinin başkenti oldu. 8. Başarılı kadın girişimci 9. Rüzgar türbünü yapan öğretmene ödül	• Değerler analizi yaklaşımı • Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı
6	Etkin Vatandaşlık	1. Nüfus hizmetleri kanunu 2. Yörük kadını askerimizi kurban keserek uğurladı. 3. İşçilikten ihracat yapan firmanın patronluğu.	• Değer telkini yaklaşımı • Ahlaki muhakeme yaklaşımı
7	Küresel Bağlantılar	1. Soçi’de üçlü kritik zirve başladı. 2. “Dostlarım zenginliğimdir.” Turnesi devam ediyor. 3. Sokullu Mehmet Paşa köprüsü TİKA tarafından restore ediliyor. 4. Kazakistan’dan TRT Avaz’a ödül. 5. Türkiye’nin yardımları Somali’ye ulaştı. 6. İslam işbirliği Teşkilatında tarihi Kudüs kararı 7. Namazgah Camisi Balkanların en büyük camisi 8. Popüler kültür Türkiye’ye zayıflatıyor.	• Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı • Eylem öğrenme yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı

Tablo 2’de yer alan bilgiler analiz edildiğinde ünitelere göre dağılmış genel ağ haberlerinin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelendiği görülmüştür.

- Her genel ağ haberinin mutlaka bir değer eğitimi yaklaşımı ile doğrudan bağlantısı ve ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.
- En fazla ilişki tespit edilen değer eğitimi yaklaşımları; değer analizi yaklaşımları, değer telkini yaklaşımı ve değer açıklama yaklaşımı olmuştur.

Tablo 3. Genel ağ haberlerinin değer eğitimi yaklaşımları ile ilişkisi

	Ünite adı	Yer alan genel ağ haberleri	Değer eğitimi yaklaşımları	Değer adı
1	Birey ve Toplum	1.Örümcek adam, Mamaudou Gassama 2.Üniversiteye giriş sınavı birincisi görme engelli Fulya Boğaziçili oldu.	• Ahlaki muhakeme yaklaşımı • Eylem öğrenme yaklaşımı	• Yardımlaşma • Çalışkanlık • Dostluk
2	Kültür ve Miras	1.Altın elbiseli adam 2.Tuva Cumhuriyetinin Yenisey nehri kıyılarında Hun kadın savaşçılara ait 2200 yıllık mücevherler bulundu. 3.Demir ipek yolunda ilk sefer	• Değer telkini yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı • Değerler analizi yaklaşımı	• Tarih • Kültür • Milli kimlik
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	1.Bütün yollar Romaya çıkar. 2.Zorlu yaşam koşulları	• Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı	• Devlet • Tarih • Kültür • Coğrafya • Çevre
4	Bilim Teknoloji ve Toplum	1.Uluslar arası Akdeniz dünyasında para tarihi ve nümizmatik kongresi 2.Ermenilere bilimsel cevap 3.Türk bilim insanlarından her kan grubuyla uyuma yapan kan 4.İlk insansı robot fabrikamız açıldı. 5.Yalova’da korsan kitap operasyonu.	• Değer telkini yaklaşımı • Eylem öğrenme yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı	• Tarih • Kültür • İnsana saygı • Bilimsellik • Dürüstlük • Saygı
5	Üretim, Dağıtım, Tüketim	1.Milli tarım projesi pamuk üreticisinin yüzünü güldürdü. 2.Boşa akan maden suyunu 17 ülkeye ihraç etti. 3.Bor madeni radyasyona karşı koruyucu zırh oluyor. 4.Şifalı bitkiler ülke ekonomisine de ilaç oldu. 5.Türkiye’nin kuzugöbeği mantarı Avrupa sofralarını süslüyor. 6.Nüfusunun 70 katını ağırlayan 700 yıllık Osmanlı köyü. 7.İzmir rüzgar enerjisinin başkenti oldu. 8.Başarılı kadın girişimci 9.Rüzgar türbünü yapan öğretmene ödül	• Değerler analizi yaklaşımı • Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı • Değer açıklama yaklaşımı	• Çalışkanlık • Çevreye saygı • Üretkenlik • Başarı • Milli kültür • Sorumluluk • Yardımlaşma
6	Etkin Vatandaşlık	1.Nüfus hizmetleri kanunu 2.Yörük kadını askerimizi kurban keserek uğurladı. 3.İşçilikten ihracat yapan firmanın patronluğu.	• Değer telkini yaklaşımı • Ahlaki muhakeme yaklaşımı	• Kanun • Devlet • Vatan sevgisi • Milli kimlik • Çalışkanlık • Başarı • Yardımlaşma

7	Küresel Bağlantılar	1.Soçide üçlü kritik zirve başladı. 2."Dostların zenginliğidir." Turnesi devam ediyor. 3..Sokullu Mehmet Paşa köprüsü TİKA tarafından restore ediliyor. 4.Kazakistan'dan TRT Avaz'a ödül. 5.Türkiye'nin yardımları Somali'ye ulaştı. 6.İslam işbirliği Teşkilatında tarihi Kudüs kararı 7.Namazgah Camisi Balkanların en büyük camisi 8.Popüler kültür Türkiye'ye zayıflıyor.	- Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı - Eylem öğrenme yaklaşımı - Değer açıklama yaklaşımı	- Kanun - Devlet - Dostluk - Hoşgörü - Farklılıklara saygı - Milli kimlik - Mili kültür - Tarih - Yardımlaşma - Sorumluluk - Dostluk - Paylaşma - Vatanseverlik - Kültür

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre her genel ağ haberi mutlaka bir değer ile ilişkilendirilmiş ve kazanımlara uygun olarak değerler telkin edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Değerler ve Frekansları

Değer adı	Frekans	Değer adı	Frekans
Bilimsellik	3	Dostluk	2
Çalışkanlık	8	Hoşgörü	2
Üretkenlik	3	Farklılıklara saygı	2
Tarihsel	5	Milli kimlik	4
Kültür	8	Vatanseverlik	3
Çevreye saygı	3	Dürüstlük	2
Sorumluluk	2	Paylaşma	3
Kanun	2	Yardımlaşma	3
Devlet	2	Kültür	4
Din	2	Tarihsel miras	5
Kültürel bağ	2	Üretkenlik	3
Bilimsellik	3	İnsana saygı	3

- Tablo 4’deki verileri analiz edildiğinde en fazla vurgulanan değer, kültür, çalışkanlık ve milli kimlik ile tarihsel miras olmuştur.
 - Ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinde vurgulanan değerlerin dersin kazanımlarıyla uyumlu olduğu gözlemlenmiştir.
 - Özellikle milli kültür, çalışkanlık, tarih, milli kimlik ve tarihsel miras değerlerinin ağırlıkla vurgulanması hedef kazanımlara ulaşıldığını gösterir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

- 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinde vurgulanan değerler eğitimi önceden belirlenip öğretmen tarafından örnek değer eğitimi etkinlikleri hazırlanabilir.
- Ders kitabında yer alan genel ağ haberlerinin ünitelerdeki hedef kazanımlarına uygunluğuna dikkat edilmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan genel ağ haberlerine daha fazla yer ayrılabilir ve bunlarla ilgili etkinlikler yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına hizmet içi kurslar yoluyla değer eğitimi kursları verilerek ders etkinliklerinde değer eğitimi daha fazla ve etkili vurgulamaları önerilebilir.

5. Sosyal bilgiler öğretmenleri ders kitabında yer alan değerleri kazanımlara uygun olarak planlayıp günlük ders planları hazırlayabilir.
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde ve okul ortamında değer kazanımlarında öğrenci nezdinde model olduğu göz önüne alındığında (gözlem yoluyla değer eğitimi yaklaşımı) öğretmenlerin bu değerleri öğretirken buna uygun davranmalarına dikkat etmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

DEVECİ, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (3): 159-166.

ERDEN, M. (tarihsiz). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Alkım Yayınları.

GEDİK, D. H.(2008). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular, *TSA*, 12, S.1: 117-134.

KABAPINAR, Y. ve BAYSAL, N. Z. (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimine Yaşamın Kendisini Taşımak: Gazete Haberinin Kullanıldığı Bir Öğretimin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39: s. 384- 419.

ÖZTÜRK, C. ve DİLEK, D. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss:47-81) Ankara: Pegem Yayıncılık.

STREET, C. (2002) Teaching with the Newspaper, *The Social Studies*. 93,3: 131-133, DOI: 10.1080/00377990209599897.

TANGÜLÜ, Z. (2013).8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Gazete Kullanımının Öğrencilerin Bu Derse İlişkin Tutum ve Başarısına Etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/5 Spring 2013*, <http://www.turkishstudies.net/DOI Number:http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies. 5010, p.779-788>.

UYGUR, M. ve YELKEN, Y., T. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Grup Çalışmasıyla Gazete Kupürlerinden Poster Oluşturma Tekniğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (185): 314-327.

ÜNLÜER, G. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

YAŞAR, Ş. ve GÜLTEKİN, M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı. Öztürk, C. (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (310-342). Ankara: Pegem Akademi

Küreselleşme Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi, Melek KÖRÜKCÜ,

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde Türkiye

melekkorukcu@ohu.edu.tr

Öz

“Atmosferdeki sera gazı birikimi giderek artmaktadır. Sera etkisinin yol açtığı küresel ısınma ve iklim değişimi birbirini tetiklemektedir.” “Çevre Koruma Dairesi (EPA) raporlarına göre, geçen yüzyılda dünya sıcaklığı 0,8 derece artmıştır.” “Küresel ısınma dünyadaki canlı sağlığını ciddi derecede tehdit etmesinin yanı sıra buzulların erimesine, iklim değişikliğine, kuraklıklara, hastalıklara ve kasırga sıklığındaki artışa neden olmaktadır.” Yukarıda bahsi geçen haberlere hemen hemen her gün rastlamaktayız. Ancak son 20 yılda yapılan araştırmalar, içerisinde yaşadığımız evrenin sıcaklığının hızlı bir şekilde değiştiğini, buzulların erime tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını, çölleşme oranının arttığını, insanlığın yakın gelecekte kıtlık ve susuzluk ile karşı karşıya kalacağını ortaya koymaktadır. Bu durum doğal dengenin bozulmasına, canlı yaşamının tehlikeye düşmesine ve ekolojik yapının değişmesine neden olmaktadır. Karşılaşılan çevre sorunları, günümüzde ülkelerin sınırlarını aşmıştır. Sorunların çözümü için ülkelerin çevre konusundaki tutumlarının, tercihlerinin ve gelecek hedeflerinin belirlendiği küresel çevre politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, küresel çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında, öğrenimlerine devam eden 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre önemli küresel çevre sorunları; hava ve su kirliliği, kıtlık, küresel ısınma, radyasyon, silahlanma, doğal kaynakların tükenmesidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, küresel çevre sorunlarının oluşmasındaki en önemli unsur ise insanlardır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Sorunları, Küresel Isınma, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı

Social Students 'Teachers' Views on Global Environmental Problems in The Globalization Process

Melek KÖRÜKCÜ

Asst. Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde , Turkey, melekkorukcu@ohu.edu.tr

Abstract

“Greenhouse gas accumulation in the atmosphere is increasing. Global warming and climate change caused by the greenhouse effect are triggering each other. ” Environmental Protection Department According to EPA reports, the world temperature has increased by 0.8 degrees in the last century.” Isınma Global warming is a serious threat to the health of the world as well as changes, droughts, diseases and increase in the frequency of hurricanes. ”The above-mentioned news almost every day. However, the researches conducted in the last 20 years show that the temperature of the universe we live in changes rapidly, that glaciers face the danger of melting, that the desertification rate increases, and that humanity will face famine and thirst in the near future. This situation causes deterioration of the natural balance, endangering the living life and changing the ecological structure. The environmental problems faced today have exceeded the borders of countries. In order to solve the problems, global environmental policies, which determine the attitudes, preferences and future targets of the countries, have started to be implemented. The aim of this research is; to determine the views of prospective social studies teachers on global environmental problems. The research is a screening model. The study group of the study consists of 25

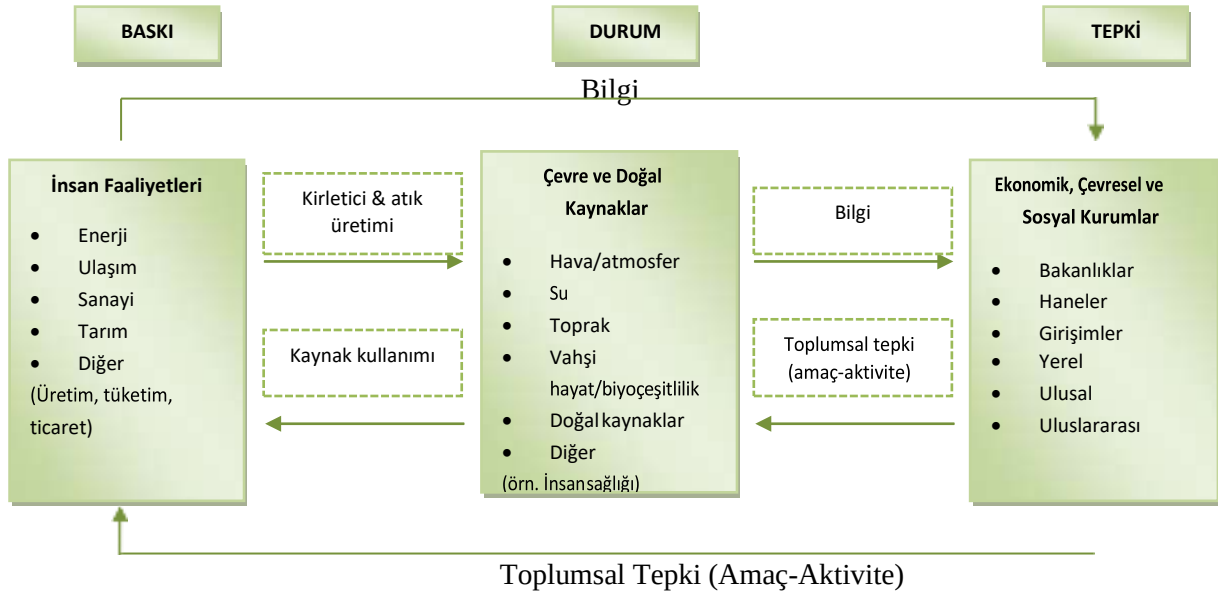
prospective teachers who are continuing their education in the social studies education department of a public university. The principle of voluntary participation was based on the participation of prospective teachers in the research. Semi-structured interview form was used to collect the research data. According to the findings, important global environmental problems; air and water pollution, famine, global warming, radiation, arming are depletion of natural resources. According to social studies teacher candidates, the most important factor in the formation of global environmental problems is people.

Keywords: Environmental Problems, Global Warming, Social Studies, Prospective Teachers

Giriş

Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Dünya Nüfus Beklentisi Raporu (2019)'na göre dünya nüfusu 7,7 milyardır. Bu rakamın 2050 yılında iki milyar artarak 9,7 milyara yükseleceği, 21. yüzyılın sonunda ise dünya nüfusunun 11 milyar olacağı öngörülmektedir. Nüfusun bu denli hızlı bir şekilde artması üretim ve tüketim ihtiyacında da artışa neden olmaktadır. Küresel tüketici birey sayısının artması, gelir düzeyinin değişiklik göstermesi, tropik ormanların yok edilmesi, ozon tabakasının incilmesi, küresel iklim değişikliklerinin yaşanması, uluslararası etkileşim ve karşılıklı bağımlılığın giderek artması, su, enerji ve atık üretiminin orantısız kullanımı çevre ve ekolojik denge üzerinde kurulan baskının daha da artmasına neden olmaktadır. Oysa ki insanlar "kanibal" yani insan eti yiyen canlılar değildir. Maalesef insanların yaşamlarını devam ettirebilmek için doğayı ve çevreyi bilinçli ve dizgesel bir şekilde değiştirerek zarar verdikleri görülmektedir (Kaplan, 1999; Mutlu, 2009). Her ne kadar bu zararın insanlığın devamını sağlamaya yönelik olduğu söylene de aslında gelecek nesillere tercih hakkı bırakılmadığı da bir gerçektir. Çünkü eldeki kaynakların çoğunun bugünkü ihtiyaçların karşılanması için kullanılması, gelecek nesillerin varlıklarını sürdürmesi için gerekli olan ihtiyaçlarını giderme tercihlerini hızlı bir şekilde azaltmaktadır (Baykal ve Baykal, 2008).

Çevre ile insan faaliyetleri arasında oluşan etkileşim Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) modeli olan “Baskı-Durum-Tepki” (Pressure-State-Response Model) modeli ile açıklanmaktadır (Şekil.1). Bu model, üretim ve tüketim faaliyetlerinin, çevresel baskıların, eko sistemde oluşan değişimlerin insan sağlığını olumsuz etkilediğini ve bu etkinin toplumsal tepkilere neden olduğunu döngüsel bir şekilde açıklamaktadır (OECD, 2011). Varoluş şartları içerisinde ele alındığında, bireyin belirli bir çevrenin içerisine doğması ve bu çevreye bağımlı olması onun çevre ile olan ilişkisini öncelikli hale getirmektedir. Bireyin varlığını sürdürdüğü ekosistem “sınırları belirli bir alan içinde üreticiler, tüketiciler, ayrıştırıcılar ve onların çevresindeki cansız varlıklardan oluşan; enerji akımı, kimyasal madde döngüleri ve popülasyon denetimi gibi işlevleri kapsayan birimdir” (Kışlalıoğlu ve Berkes, 2010). Bulunduğu çevre içerisinde birey kendi konumunu merkezileştirerek çevresine müdahil bir konuma gelmiştir (Gül, 2013:18). Bireyin içerisinde yaşadığı fiziki çevre fiziksel çevreyi oluşturmaktadır. Toplumsal çevre ise bireylerin ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi alanlarda birbirleri ile kurdukları ilişkiler sonucu oluşan çevreyi kapsamaktadır (Efendi, 2005: 14-15). Çünkü “bireyin etkisi olmaması durumunda yaşam; sonsuza kadar kendini durağan koşullarda devam ettirme kapasitesine sahiptir.” (Karaca, 2007:3).



Şekil.1 OECD Baskı-Durum-Tepki (PSR) Modeli

Anne karnındaki bebeklerden, insan dışında doğada var olan diğer tüm canlılara ve bitkilere, denizlerde yer alan planktonlardan gözle görülmeyen bakterilere değin tüm varlıkları olumsuz etkileyen hatta ölümlere neden olan (Özkan, 2018: 20) çevre sorunları sınır tanımamakta, insanlığın ve dünyanın şu anda ve gelecekteki yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu durum çevre sorunlarının küresel olma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Küresel çevre sorunlarının çözümü ve sorunlara karşı önlem alınması ise çok yönlü bir işbirliği ve eşgüdüm ile hareket edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik sonucu küresel ve ulusal alanda konferanslar düzenlenmiş, çözüm önerileri geliştirilmiş ve çevre sözleşmeleri imzalanmıştır (Akyüz, 2015). Bu kapsamda çeşitli politikalar ortaya konularak çeşitli örgütler ve kurumlar aracılığı ile bu politikaların hayata geçirilmesi sağlanmıştır. Bu politikalar ile her ülke farklı hedefleri gerçekleştirmeye yönelse de politikalar üzerinde birleşilen ortak hedefler mevcuttur. Bu hedefler; toplumsal çevre değerlerinin korunarak sürdürülebilirlik çerçevesinde geliştirilmesi, toplumsal çevre değerlerinin korunması ve çevre politikalarının uygulanması noktasında toplumsal adalet ilkesine uygun bir şekilde hareket edilmesidir (Keleş ve Hamamcı, 2005:328). Avrupa Birliği (AB) tarafından çevre sorunlarına yönelik alınması gereken tedbirler ve çevre politikaları Avrupa Tek Senedi'nde dört grupta toplanmıştır.

1- Kirlenilen öder ilkesi: Kirliliği kontrol altına alma, oluşmasını engelleme, temizleme ve gerekli maliyeti karşılamayı gerektiren ilkedir (Grossman, 2007:1). Çevre politikasının temelini oluşturan bu ilke ekonomik temellidir. İlgili taraflara maliyetlerin ödetilmesi, tarafların kirliliği azaltarak doğayı daha az kirlenilen ürün ve teknoloji kullanılmasına teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Turgut, 2012; Sarıkaya, 2004: 3).

2- İhtiyat ilkesi: Bu ilke, yapılacak olan çalışmaların çevreye zarar vereceği ya da olumsuzluk oluşturacağı noktasında bir şüphe olması durumunda faaliyete başlanmadan önce gerçekleştirilecek bilimsel araştırmaların sonuçlarının beklennesini ve bu sonuçlara göre hareket edilmesini ifade etmektedir (Küçükaya, 2008: 79).

3- İşbirliği İlkesi: İşbirliği ilkesi çevre kirliliğinin uluslararası boyutta önlenmesi, çevresel politikaların etkili bir şekilde uygulanması ve koordinasyon hizmetlerinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Planların gerçekleşmesi ve mevzuatın uygulanması noktasında kamunun katılımını etkinleştirmektedir (Mutlu, 2006: 64; Budak, 2000: 32-34).

4- Bütünleyicilik İlkesi: Entegrasyon ilkesi olarak da adlandırılmaktadır. Dış entegrasyon çevreyi koruma ihtiyacının diğer faaliyetler ile yürütülmesini; iç entegrasyon ise gerçekleştirilecek olan çevresel faaliyetlerin etkilerinin herhangi bir unsur üzerindeki etkisinden ziyade bütün olarak çevreye etkisinin dikkate alınmasıdır (Güneş, 2011).

Çevrenin korunması için bu hedeflerle hareket edilerek stratejik planlar ve eylem planları hazırlanmış, hem kısa ve hem de uzun vadede çevre sorunları en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan tüm bu çalışmalara rağmen çevre sorunlarında azalma olmadığı gibi sorunlar kaotik ve karmaşık bir şekilde artarak devam etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, küresel çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunları ne ifade etmektedir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre en önemli küresel çevre sorunu hangisidir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunlarının oluşmasında en önemli etken nedir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel çevre sorunlarının önlenmesi için bireysel olarak yaptığı faaliyetler nelerdir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre Türkiye’de ve dünyada küresel çevre sorunları ile mücadele eden sivil toplum kuruluşları nelerdir?

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, küresel çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel desende oluşturularak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalardır. Olaylar, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde araştırılarak sonuçlar ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenimlerine devam eden 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının 14’ü kadın, 11’i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları alanyazın taramasının ardından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşmeler araştırmaya katılan öğretmen adayları ile Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’nde yapılmıştır. Bu görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvuru sosyal bilgiler öğretmen adayına birer kod numarası (Ö1, Ö2 ..) verilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar benzerlikleri açısından belirli kategori ve temalar altında gruplandırılmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunları ne ifade etmektedir?

Küresel Çevre Sorunu	f
Dünyanın Sonu	11
İnsanlığın Sonu	8
Açlık	5
Kanayan Yara	1
Sağlıksız Yaşam	4
Tehlike	6
Sorumsuzluk	4
Çözilemeyen Sorun	6
Savaşlar	5

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunları; dünyanın sonu, insanlığın sonu, açlık, kanayan yara, sağlıksız yaşam, tehlike, sorumsuzluk, çözilemeyen sorun ve savaşları ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçısı şu şekildedir. Ö2 “Küresel bazda gerçekleşen çevre sorunları dünyanın sonunu getirecek. Sorumsuzca ve bilinçsizce çevreye verilen zarar her geçen gün daha da artmakta. ” Ö12 “ İnsanlığın kendi kendini yemesini, bitirmesini ifade ediyor.”

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre en önemli küresel çevre sorunu hangisidir?

En Önemli Küresel Çevre Sorunu	f
Su Kirliliği	12
Hava Kirliliği	9
Küresel Isınma	5
Ozon Tabakasının Delinmesi	6
Sera Gazı	4
Terör	2
Hızlı Nüfus Artışı	1
Silahlanma	2

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre en önemli küresel çevre sorunları; su kirliliği, hava kirliliği, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, sera gazı, terör, hızlı nüfus artışı ve silahlanmadır. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçısı şu şekildedir. Ö8 “En önemlisi bence su kirliliği. Su doğa ve insan için hayat kaynağı çünkü. ” Ö20 “ Aşırı bir hızla gelen nüfus artışı ve betonlaşma.”

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunlarının oluşmasında en önemli etken nedir?

Küresel Çevre Sorunlarının Oluşmasındaki En nemli Etken	f
İnsan	16

Ağaçların Kesilmesi	7
Eğitimsizlik	6
Bilinçsiz Tüketim	6
Kimyasal Atıklar	5
Gelir Adaletsizliği	1
Sanayi	3

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel çevre sorunlarının oluşmasında en önemli etkenler; insan, ağaçların kesilmesi, eğitimsizlik, bilinçsiz tüketim, kimyasal atıklar ve gelir adaletsizliğidir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçısı şu şekildedir. Ö18 “İnsanların doymak bilmeyen açgözlülüğü önemli bir etken. Bilinçsiz bir tüketim artarak devam etmekte.” Ö22 “Sanayi kuruluşları, fabrika atıkları çevre sorunlarına neden olmakta.”

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel çevre sorunlarının önlenmesi için bireysel olarak yaptığı faaliyetler nelerdir?

Bireysel Faaliyetler	f
Yerlere Çöp Atmama	22
Konferanslara Katılma	6
Geri Dönüşüm Atık Toplama	9
Su Tasarrufu	3
Ağaç Dikme	11
İsraftan Kaçınma	7
Egzos Muayenesi Yaptırma	2
Deodorant kullanmama	8

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel çevre sorunlarının önlenmesi için bireysel olarak yaptığı faaliyetler; yerlere çöp atmama, konferanslara katılma, geri dönüşüm atık toplama, ağaç dikme, israftan kaçınma, egzoz muayenesi yaptırma, deodorant kullanmamadır. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçısı şu şekildedir. Ö13 “Ağaç dikmek. Okulda ve özel hayatımda ağaç dikme faaliyetlerine katılıyorum.” Ö5G “Geri dönüşüm çöp atmaya çok dikkat ediyorum. Çevremde bu duruma uymayan çok kişi var. Onları uyarıyorum.”

5. Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre Türkiye’de ve dünyada küresel çevre sorunları ile mücadele eden sivil toplum kuruluşları nelerdir?

Bireysel Faaliyetler	f
Greenpeace	22
WHO	3
Tema	20
Kızılay	6
Yeşilay	7
Çevko	3
Sıfır Atık Projesi	1

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre Türkiye’de ve dünyada küresel çevre sorunları ile mücadele eden sivil toplum kuruluşları; Greenpeace, WHO, Tema, Kızılay, Yeşilay, Çevko, Sıfır Atık Projesi, Afad şeklindedir.

Sonuç

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda küresel çevre sorunları; dünyanın sonu, insanlığın sonu, açlık, kanayan yara, sağlıksız yaşam, tehlike, sorumsuzluk, çözilemeyen sorunlar ve savaşlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel çevre sorunlarının, insan yaşamının sonunu getireceği yönünde bir düşünceye sahip oldukları ve geleceğe dair olumsuz duygular içerisinde oldukları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre en önemli küresel çevre sorunları; su kirliliği, hava kirliliği, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, sera gazı, terör, hızlı nüfus artışı ve silahlanmadır. Elde edilen bulgular Öztürk ve Zayımoğlu Öztürk (2015)’in bulguları ile örtüşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, en önemli küresel çevre sorunları olarak ifade ettiği sorunların insan faaliyetleri sonucunda meydana geldiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının insanların kendi aralarında ortaya çıkan çatışmalarının da günümüzdeki en önemli çevre sorunları arasında olduğu yönünde düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adayları küresel çevre sorunlarının meydana gelmesindeki en önemli etkeni insanlar olarak görmektedir. Diğer etkenler ise ağaçların kesilmesi, eğitimsizlik, bilinçsiz tüketim, kimyasal atıklar ve gelir adaletsizliğidir. Küresel çevre sorunlarının oluşmasında birincil faktörün insanlar ve insan faaliyetleri olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel çevre sorunlarının önlenmesi için bireysel olarak yaptığı faaliyetler; yerlere çöp atmama, konferanslara katılma, geri dönüşüme atık toplama, ağaç dikme, israftan kaçınma, egzos muayenesi yaptırma, deodorant kullanmamadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayların küresel çevre sorunlarının meydana gelmesinde en önemli faktörün insan ve insan faaliyetleri olduğu yönündeki görüşleri, küresel çevre sorunlarının önlenmesi için insanların eğitim faaliyetleri ile bilinçlendirilmelerinin bu sorunların önüne geçilmesine yardımcı olacağı kanaatini güçlendirmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre Türkiye’de ve dünyada küresel çevre sorunları ile mücadele eden sivil toplum kuruluşları; Greenpeace, WHO, Tema, Kızılay, Yeşilay, Çevko, Sıfır Atık Projesi, Afad şeklinde olduğu belirlenmiştir. Adaylarının küresel çevre sorunları ile mücadele eden sivil toplum kuruluşları arasında dünyada Greenpeace’i doğru bir şekilde belirtmelerine karşın Türkiye’de Kızılay, Yeşilay ve Afad gibi kuruluşları belirtmiş olmaları öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bir bilgi düzeyine sahip olmadıkları göstermektedir denilebilir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 427-436.

Baykal, H ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.

Budak, S. (2000). *Avrupa birliği ve türk çevre politikası*. İstanbul: Büke.

- Dünya Nüfus Beklentisi Raporu (2019). <https://www.un.org/development/desa/publications/world-population-prospects-2019-highlights.html> 01.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Efendi, M. (2005). Çevre ve sayıştay. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Grossman, M. R. (2007). Agriculture and the polluter pays principle. *Electronic Journal Of Comparative*, 11(3), 1-66.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.
- Güneş, A. M. (2011). Yeni anayasa tartışmaları bağlamında çevre. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(3), 259-283.
- Kaplan, A. (1999). *Küresel çevre sorunları ve politikaları*. Mülkiyeliler Vakfı Yayınları.
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(19), 1-19.
- Keleş, R. & Hamamcı, C. (2002). *Çevre bilimi*. Ankara: İmge.
- Kışlalıoğlu, M. & Berkes, F. (2010). *Çevre ve ekoloji*. İstanbul: Remzi.
- Küçükkaya, A. (2008). Avrupa birliği ortak çevre politikası çerçevesinde çevre vergileri ve türkiye için bir değerlendirme. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Manisa.
- Mutlu, A. (2006). Küresel kamusal mallar bağlamında sağlık hizmetleri ve çevre kirlenmesi: üretim, finansman ve yönetim sorunları. *Maliye Dergisi*, 150. 53-78.
- Mutlu, A. (2009). Türkiye’de çevre sorunları literatürünün baskın niteliği ve sosyal bilimler yaklaşımının gerekliliği. *Ankara Üniversitesi Çevre bilimleri Dergisi*, 1(1), 71-82.
- OECD, 2011. <http://www.oecd.org/environment/indicators-modelling-outlooks/24993546.pdf> 15.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, S. (2018). Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının azaltılmasında ekolojik akımların rolü: kamu kurumları örneği (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Sarıkaya, H. Z. (2004). Avrupa birliği uyum sürecinde çevre politikaları ve uygulamaları. *Su Kirlenmesi Kontrolü Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Turgut, N. (2012). *Çevre politikası ve hukuku*. Ankara: İmaj.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Dijital Vatandaşlık Açısından İncelenmesi

Arş. Gör. Özge METİN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye.

ozge.metin@giresun.edu.tr

Prof.Dr. Mustafa CİN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye.

mustafa.cin@giresun.edu.tr

Öz

Bireylerin çok hızlı gelişen ve değişen dijital dünyaya gerektiği şekilde uyum sağlamaları önemlidir. Bu bağlamda verilen eğitimlerden biri de dijital vatandaşlık eğitimidir. Bu eğitimin en temel amacı dijital ve teknolojik ürünleri etkili ve nitelikli bir biçimde kullanma alışkanlığını bireye kazandırmaktır. Mevcut eğitim ortamında amacı nitelikli vatandaşlar yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını öğrenciye kazandırmak için uygun olduğu görülmektedir. Bu amaçla 2018 yılında güncellenen 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki öğrenme alanları ve içerikleri ile Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz aşamalarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında kazanım açısından toplam 131 kazanımdan sadece 10'unun dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar adlı öğrenme alanları ile ilişkili ünitelerin içerikleri ve kazanımların Dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından kısmen yeterli olduğu ancak geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Bu amaçla belirtilen öğrenme alanlarının içeriklerinin dijital vatandaşlık açısından kazanımlara bağlantılı olarak zenginleştirilmesi ile ders kitaplarının öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterlikleri üzerindeki etkisinin bir başka çalışma ile araştırılabileceği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, Dijital vatandaşlık, Sosyal bilgiler ders kitabı.

INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM AND COURSE BOOKS IN TERMS OF DIGITAL CITIZENSHIP

Abstract

It is important for individuals to adapt to the rapidly developing and changing digital world as needed. One of the trainings given in this context is digital citizenship education. The main objective of this training is to provide the individual with the habit of using digital and technological products in an effective and qualified manner. It is seen that the Social Studies Curriculum which aims to educate qualified citizens in the current educational environment is suitable for acquiring the digital citizenship and its sub-dimensions. To this end, it is aimed to demonstrate the adequacy of the learning areas and contents in the Social Studies course books updated in 2018 in the 4th, 5th, 6th and 7th Grades and in terms of digital citizenship and sub-dimensions of the gains in the Social Studies curriculum. The qualitative research approach was adopted and the data of the research was obtained through document analysis. The data obtained from the research were analyzed according to descriptive analysis steps. In the light of the findings, only 10 out of a total of 131 gains were found to be related to digital citizenship and its sub-dimensions. When the results of the research are evaluated in general, the contents of the units and gains related to the learning areas named Individual and Society, Culture and Heritage, People, Places and Environments, Production, Distribution and Consumption, Science, Technology and Society, Active Citizenship,

Global Connections It was found to be partly sufficient in terms of dimensions but needs to be developed. For this purpose, it has been suggested that the content of the mentioned learning areas will be enriched in relation to the gains in terms of digital citizenship and the effect of textbooks on students' digital citizenship competences can be investigated in another study.

Key Words: Social studies course, Digital citizenship, Social studies textbook.

Giriş

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün hızla yayılması ve gelişmesi sonucu ortaya çıkan yenilikler, gerek Türkiye ve gerekse Dünyada teknoloji ile uyumlu veya bağlı yeni bir neslin meydana gelmesini sağlamıştır. Dijital teknolojilerin giderek artan bu etkisi, toplumsal ilişki ve eylemlere de farklı bir nitelik ve boyut kazandırmıştır. Özellikle dijital teknolojilerin eğitim, sağlık, iletişim, ticaret gibi alanlarda sıklıkla kullanılması geleneksel vatandaşlık kavramına farklı bir boyut katmıştır. Öyle ki dijital teknolojilerin getirmiş olduğu küreselleşme olgusu, coğrafi sınırlara dayalı birey-devlet bağlarını hak ve sorumluluklar çerçevesinde esas alan (Ulutaş, 2014) geleneksel vatandaşlık kavramını geride bırakarak, bütün insanları ortak bir paydada buluşturan kendisine has, olgusal ve değer yargıları olan dijital vatandaşlık kavramının doğmasına sebep olmuştur (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

İlk kez Ribble ve Bailey (2004) tarafından ortaya atılan ve tanımlanan dijital vatandaşlık kavramı, diğer araştırmacılar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Ribble (2008) dijital vatandaşlık kavramını; uygun ve sorumlu teknoloji kullanım normları olarak, Vizenor (2013); kişilerin siyasi, sosyal ve toplumsal faaliyetleri için teknolojik cihazları kullanarak dijital ortama katılım süreci olarak, Ross, Bailey ve Ribble (2004); teknoloji kullanımına ilişkin davranış normları olarak, Mossberger (2009) ise; toplumsal faaliyetlere online katılma ve bilgi teknolojilerini etkili kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Uluslararası Teknolojik Eğitim Standardı [International Standard of Technological Education (ISTE)] (2008), tarafından öğrenciler için teknolojiye hâkim olma, yenilikçilik, iletişim ve işbirliği, araştırma ve bilgi edinme, sorunlara çözümler bulma ve “dijital vatandaşlık” olmak üzere altı yeterlilik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarından biri olan dijital vatandaşlık, son zamanlarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bugün geline nokta bütün bireyler, vatandaşlık kimliğinden önce artık dijital vatandaşlık kimlikleri ile dünyaya gelmektedirler. Dijital araçların kullanımının erken yaşlarda yaygınlaşmasından dolayı, dijital vatandaşlık becerilerinin en uygun zamanda kazandırılması gerekmektedir. Dijital vatandaşlık eğitimi ile öncelikle öğrencilerin, sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerilerini etik kurallar doğrultusunda edinmelerini sağlamak ve bunları geliştirmek hedeflenmelidir (Aydın, 2015). Bu çerçevede dijital vatandaşlık, öğrencilerin teknolojiyle ilgili insani, toplumsal ve kültürel konuları anlamaları, yasal ve etik davranışları uygulamaları olarak ifade edilmektedir.

En genel anlamda ise dijital vatandaş, bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi yapılan davranışların etik sonuçlarının farkında olan, teknolojiyi başkalarına zarar vermeyecek şekilde kullanabilen, internet ortamında iletişim hakkını kullanan, yaptığı paylaşımlarında ve işbirliğinde doğru tutumu sergileyen ve başkalarını da bu yönde teşvik eden vatandaşdır. Dijital vatandaşlık ise en genel kapsamı itibarıyla teknoloji kullanımına ilişkin hak ve sorumluluklar bütününde yer alan davranış normları olarak ifade edilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Tüm bu tanımların, dijital vatandaşlık kavramının farklı boyutlarına değindiğini ve kendi içerisinde bir bütünün anlamlı parçaları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasında önemli bir isim olan Ribble ve Bailey (2005, 2007) yaptığı çalışmalarda sadece dijital vatandaş kavramını tanımlamamış aynı zaman da bu kavramı daha iyi ifade edebilmek adına 9 alt davranış boyutunu da belirtmiştir. Bu boyutlardan, *dijital erişim*,

“toplumda tam elektronik katılımı; *dijital ticaret*, çevrimiçi ürün satma ve almayı; *dijital iletişim*, elektronik bilgi alışverişini; *dijital okuryazarlık*, teknoloji ile ilgili öğrenme-öğretme sürecini ve teknolojinin kullanımını; *dijital etik*, davranış standartları ve çevrimiçi yöntemleri; *dijital hukuk*, çevrimiçi prosedürlerin ve eylemlerin sorumluluğunu; *dijital güvenlik*, öğrenenlerin, personelin ve kuruluşların korunması için elektronik önlemleri; *dijital sağlık ve zindelik*, dijital dünyada fiziksel ve psikolojik iyi olma halini; *dijital haklar ve sorumluluklar*, dijital dünyaya kadar uzanan özgürlükleri ifade etmektedir (Alberta, 2012).

Özellikle internet kullanımının artmasıyla birlikte gerçekleştirilen araştırma sonuçları çocukların çevrim içi ortamın erişim, gizlilik, güvenlik, sağlık, etik, iletişim vb. boyutlarında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Symantec, 2010; Deniz, 2010; Kadll, Kumba & Kanamad, 2010; Gündüz & Özding, 2008; Kabakçı & Can, 2009). Bu noktada ailelerin çocuklarının internette saldırılara uğramaları, şiddet içerikli video oyunlarına bağımlı olmaları, kötü ya da pornografik görüntülere maruz kalmaları gibi kaygıları da önem taşımaktadır (Palfrey & Gasser, 2008). Öyle ki eğitimciler gençleri ve çocukları hala geleneksel vatandaşlık çerçevesinde eğitmeye devam etmeye çalışırken öte yandan gençler hatta çocukların önemli ve ciddi bir kısmı daha fazla dijital ortamda yer almaya başlamıştır. Bu durum gençlerin ve çocukların geleneksel vatandaşlık öğretimi sınırlarına çıktığını göstermektedir. Bu sınır aşımı gençlerin içinde bulunduğu ortam ile eğitim sistemi arasında ve dolayısıyla geleneksel vatandaşlığın kazandırmayı amaçladığı ilkeler arasında ciddi boşlukların doğmasına neden olmaktadır (Kuş ve diğerleri, 2017).

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital vatandaşlık alanında yapılan çalışmaların arttığı gözlenmekle birlikte; çalışmalarda dijital boyut ön planda olurken vatandaşlığın gölge de kaldığı dikkat çekmektedir. Özellikle güvenlik, gizlilik, erişim boyutlarında, farklı örneklem gruplarıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır (Bakır, 2016; Elçi & Sarı, 2016; İşman & Güngören, 2014; Kocadağ, 2012; Karaduman, 2011). Buna karşın vatandaşlığın bir gereği olan ve dijital ortamlarda da geçerli olan “hak ve sorumluluklar” boyutunun ise geri planda kaldığı görülmektedir.

Kuşkusuz günümüzde kendine önemi bir yer edinmiş olan dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutlarının çağdaş eğitim anlayışları dikkate alınarak eğitim ortamında bireylere kazandırılması önem arz etmektedir. Eğitim ortamlarında önemli bir materyal olan ders kitaplarına ise bu anlamda büyük iş düşmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarını kazanımlardan ayrı düşünmek doğru olmayacaktır. Öğretim programının temelinde hazırlanan ders kitapları kuşkusuz programda hedeflenen kazanımları öğrenciye yansıtmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda, dijital vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin interneti, farklı bağlamlarda ve dijital vatandaş olarak hem toplumsal, hem de siyasi süreçlere katılım anlamında yasal, etik, güvenli, sorumlu ve saygılı biçimde kullanmayı nasıl öğrenebilecekleri ile ilgili çalışmaları kapsamalıdır. Günümüzün teknolojik yetkinlik standartları, öğretmenlerin dijital vatandaşlığı model alarak, bu kavramı öğrencilerine en iyi şekilde kavratmalarını gerektirmektedir (Greenhow, 2010).

Dijital vatandaşlık eğitimi açısından ilkokul ve ortaokul süreci önemlidir. Çünkü toplumlar için çağdaş bireylerin yetiştirilmesinin yolu, nitelikli bir ilkokul ve ortaokul sürecinden geçmektedir. Bu dönemde çocuklara bilgi iletişim teknolojilerinin oluşturduğu toplumsal alan içerisinde diğer üyelerle uyum içinde ve etkin bir biçimde yaşamaları için gerekli olan temel bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazandırılmalıdır. Dijital vatandaşlık kavramının tanımı, boyutları ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarında temel amacı vatandaşlık eğitimi olan Sosyal Bilgiler dersin amaçları ve içeriği bakımından, dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Bu bağlamda, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumda yaşayan bireylerin bilgi edinme ve karar verme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş

yetiştirme (NCSS, 1992) amacını taşıyan sosyal bilgiler dersinden geleceğın dijital vatandaşlarının yetiştirilmesi konusunda işlevsel olarak yararlanılabilir (Karaduman ve Öztürk, 2014).

Yurtiçi ve yurtdışı alanyazında sosyal bilgiler dersi ile dijital vatandaşlık, dijital vatandaşlığın boyutları veya internet kullanımına ilişkin bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Görmez,2017; Yiğit,2017; Aslan,2016; Karaduman ve Öztürk, 2014; Nebel, Jamison & Bennett, 2009; Heafner & Friedman, 2008; Crowe, 2006; Lee, Doolittle & Hicks, 2006; Risinger, 2006; Berson & Balyta, 2004; Berson, & Berson, 2003; Vanfossen, 2001; Shiveley & Vanfossen 1999) 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ile kazanımlarında dijital vatandaşlık kavramına ve alt boyutlarına yer verilme düzeyi hakkında bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma, alanyazındaki boşluğu doldurmak ve sosyal bilgiler dersinde kullanılan 4.-7.sınıf ders kitapları ile öğretim programının temelinde yer alan kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verilme düzeyinin belirlenmesi ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bu nedenle bu araştırma 2018 yılında güncellenen 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki öğrenme alanları ve içerikleri ile sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programı içerisinde yer alan kazanımlar;

- Birey ve Toplum,
- Kültür ve Miras,
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler,
- Bilim, Teknoloji ve Toplum,
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim,
- Etkin Vatandaşlık,
- Küresel Bağlantılar adlı öğrenme alanlarında yer alan ünite ve içerikler ile kazanımlar dijital vatandaşlık ve alt boyutları bakımından yeterlilik düzeyleri nasıldır? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, romanlar, öyküler, şiirler vb. görsel malzemeler ise, resimler, slaytlar, filmler, giyim-kuşam vb. olabilir (Sönmez ve Alacapınar,2017).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin kaynağını 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programında yer alan kazanımlar oluşturduğundan doküman incelemesi uygulanmıştır. Doküman incelemesi yaparken dokümanlara ulaşma, orijinalliğı kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına uygun hareket edilmiştir.

Birinci aşamada dokümanlara ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmada, 2018 yılında güncellenen 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programında yer alan kazanımlar dijital vatandaşlık ve alt boyutları bakımından yeterliliğı incelendiğı için Sosyal Bilgiler ders kitaplarından ve sosyal bilgiler

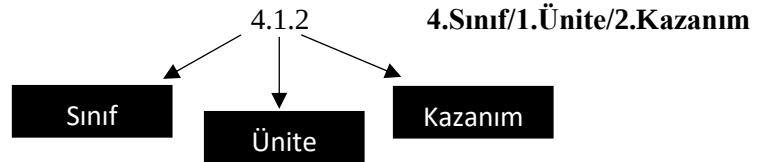
öğretim programından yararlanılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada ulaşılan kaynağın orijinalliği kontrol edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun Web sayfasından Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ve öğretim programına ulaşılmış, kaynak orijinallik açısından incelenerek Pdf hali indirilmiştir. Üçüncü aşama olan dokümanları anlama basamağında araştırmanın problemi dikkate alınarak 2018 yılında güncel 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve kazanımlar Ribble (2011) 'nin ortaya koyduğu dijital vatandaşlık ve alt boyutları bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edildiği dördüncü aşamada öncelikli olarak analize konu olan veriden hareketle örneklem seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın ölçütünü de 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan öğrenme alanları ve içerikleri ile sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir(Sönmez ve Alacapınar,2017). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Altunışık vd. ,2010):

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan içerikler, Tablo 1 'de yer alan dijital vatandaşlık davranış normlarına göre nitel veri analizi yöntemlerinde betimsel analiz yoluyla cümleler hâlinde belirlenerek tablolaştırılmıştır. Aşağıda yer alan Dijital Vatandaşlık Davranış Normlarına göre elde edilen ifadelerin hangi kazanımı kapsadığı ise kazanımlara verilen kodlar yoluyla ifade edilmiştir. Bu amaçla çalışmanın bulgular kısmında yer alan kodlar şu anlama gelmektedir:



Tablo 1.

Dijital Vatandaşlık Davranış Normları (Ribble ve Bailey, 2007)

Dijital Vatandaşlık Davranış Normları	Açıklamalar
1. Dijital Erişim	Toplumda yer alan her birey dijital teknolojilere eşit olarak erişebilmelidir.
2. Dijital İletişim	Cep telefonuyla görüşme, anlık mesaj gönderme (kısa mesaj), sohbet (chat) etme, e-posta kullanımı gibi uygulamalar bireyler tarafından gerçekleştirebilmelidir.
3. Dijital Okuryazarlık	Bireyler dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin temel bilgilere sahip olmalı ve bu teknolojileri öğrenme süreçlerinde kullanılabilmelidirler.

4.Dijital Etik	Dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin davranışlar bireyleri birer rol-model haline getirmektedir. Dijital teknolojilerin belirli görgü kuralları (adab-ı muaşeret) çerçevesinde kullanılması dijital etik bağlamında değerlendirilmektedir.
5. Dijital Ticaret	Bireyler ürünleri satın almadan önce elektronik ortamda inceleyebilmeli ve alışveriş yapılmasına ilişkin süreçleri gerçekleştirebilmelidirler.
6. Dijital Hukuk	Bireyler mülkiyet haklarına saygı göstermeli, özellikle telif haklarını ihlal edecek uygulamalardan kaçınmalıdırlar.
7. Dijital Hak ve Sorumluluklar	Her bireyin dijital teknolojileri kullanabilme hakkı vardır. Bireyler bu haklarını gözetebilmeli ve diğer insanların da bu konuyla ilgili haklarını savunabilmelidirler.
8.Dijital Sağlık	Bireyler dijital teknolojilerin kullanımıyla ortaya çıkabilecek sağlık problemlerini tanıyabilmeli, özellikle problemlerin başlangıç aşamalarının farkına vararak gerekli tedbirleri almalıdırlar.
9.Dijital Güvenlik	Dijital teknolojileri kullanan her birey, özellikle kişisel cihazlarının güvenlik tedbirlerini almalı, gerek kişisel cihazlarını gerekse ortak erişime açık cihazlarda kişisel bilgileri (kimlik numarası, kullanıcı adı, şifre vb.) kullanırken güvenlik yazılımlarını kullanmaya dikkat etmelidirler.

Bulgular

Ders kitapları ve programda yer alan kazanımlarda dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilen ifadeler, öğrenme alanı, konu ve dijital vatandaşlık alt boyutu şeklinde tablolastırılarak verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Dijital Vatandaşlığa İlişkin Kazanımlar

Sınıf düzeyi ve öğrenme alanına göre Sosyal Bilgiler programında dijital vatandaşlıkla ilgili olan kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Dijital Vatandaşlıkla İlgili Kazanımlar

Sınıf	Öğrenme Alanı	D.V Alt Boyut	Kazanım
4.	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dijital Okuryazarlık	4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.
		Dijital Sağlık	4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
5.	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dijital İletişim	5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
		Dijital Okuryazarlık	5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
		Dijital Güvenlik	5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
		Dijital Etik	5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.

6.	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dijital Hukuk	6.4.4.Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
7.	Birey ve Toplum	Dijital İletişim	7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.
		Dijital Hak ve Sorumluluklar	7.1.4.İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Dijital Ticaret	7.5.6.Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

**D.V Alt Boyut: Dijital Vatandaşlık Alt Boyut*

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 4. Sınıfta 33, 5. Sınıfta 33, 6. Sınıfta 34 ve 7. Sınıfta 31 kazanım bulunmaktadır. Programda toplam 131 kazanım bulunmakla birlikte bu kazanımlardan sadece 10'nu (%13) dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgilidir. Tablo 2 incelendiğinde en çok kazanım Bilim, Teknoloji ve Toplum (7) öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. Birey ve Toplum öğrenme alanında 2 kazanım, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında ise 1 kazanım bulunmaktadır.

Sınıf düzeyine göre incelendiğinde 4. Sınıfta 2, 5.sınıfta 4, 6. Sınıfta 1 ve 7. Sınıfta 3 kazanım dijital vatandaşlıkla ilgilidir. Dijital vatandaşlığın alt boyutlarında en çok dijital okuryazarlık (3) ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bunun dışında dijital etik, dijital hukuk, dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret, dijital sağlık ve dijital güvenlik alt boyutlarıyla ilgili de kazanımlar bulunmaktadır. Dijital erişimle ilgili herhangi bir kazanıma ulaşamamıştır. Seçilen kazanımların uygun görülen dijital vatandaşlık alt boyutuna seçilmelerinin nedenleri ise şöyledir;

➤ Teknolojik ürünlerin kullanımı ve sınıflandırılmasına ilişkin teorik bilgiler ile sanal ortamda edildiği bilgileri doğruluğunu ayırt edebilmesini amaç edinen 4.4.1 ve 5.4.2 kodlu kazanımlar dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin temel bilgilere yer vermesinden dolayı dijital okuryazarlık alt boyutu kapsamında ele alınmıştır.

➤ Teknolojik aletleri kendine veya bir başkasının sağlığına zarar vermeden kullanılmasını öğretmeyi hedefleyen 4.4.5 kodlu kazanım, sağlık vurgusu yaptığından dolayı dijital sağlık alt boyutunda ele alınmıştır.

➤ Medyanın ve telefonun haberleşme alanında kullanıma yönelik ifadelerle yer veren 5.4.1 ve 7.1.3 kodlu kazanımlar dijital iletişim çerçevesinde değerlendirilmiştir.

➤ Online alışveriş, güvenli İnternet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular ele alması ve Sanal ortamda kişisel güvenliğin korunmasına ilişkin belli başlı güvenlik kurallarına uyulması gerektiğini ifade eden 5.4.3 kodlu kazanım kişisel cihazların güvenliği ve güvenlik yazılımlarının kullanımını belirtmesinden dolayı dijital güvenlik alt boyutuna dâhil edilmiştir.

➤ Yapılan çalışmalarda yararlanılan kaynakları gösterme ile kaynakların aslını korumanın önemi üzerinde durması açısından 5.4.5 kodlu kazanım dijital etik alt boyutunda ele alınmıştır.

➤ Dijital hukuk alt boyutunda temel de telif ve patent haklarına yer verilmesinden dolayı 6.4.4 kodlu kazanım telif ve patent içeriği ile dijital hukuk içinde değerlendirilmiştir.

➤ Dijital teknolojileri kullanırken hem kişisel hem de toplumsal hakların gözetilmesi, sorumluluk bilinci gibi unsurlara vurgu yapan 7.1.4 kodlu kazanım, hak ve sorumlulukları ele almasından dolayı dijital hak ve sorumluluklar alt boyutunda ele alınmıştır.

➤ Son olarak 7.5.6 kodlu kazanım geleneksel ticaretin sanal, online veya e-ticaret şekline dönüşmesini ele alması bakımından dijital ticaret alt boyutunda olması uygun görülmüştür.

Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dijital Vatandaşlığa İlişkin İfadeler

Yapılan inceleme sonucunda 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 3 öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin ifadelerle rastlanılmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ile Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanıdır.

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanı

4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar konu, dijital vatandaşlık alt boyut ve ifade şeklinde Tablo 3’de aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.
4.Sınıf Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Herkesin Bir Kimliği Var	Dijital Güvenlik	<i>Bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte insanlar bu teknolojiyle uyumlu ve daha güvenilir bir kimlik belgesine ihtiyaç duymuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de bu ihtiyacı gidermek amacıyla vatandaşlarına akıllı kart özelliği taşıyan çipli kimlik belgeleri dağıtımına başlamıştır. S.12/4.1.1</i> <i>Aynı zamanda bu uygulamayla teknolojideki gelişmelerin ve yeni güvenlik önlemlerinin kimlik kartlarına yansıtılması amaçlanıyor. S.14/4.1.1</i>
	Dijital Erişim	<i>Bu elektronik kartın gelecekte banka kartı, sürücü belgesi hatta pasaport yerine geçerek hayatımı kolaylaştıracağını düşünüyorum. S.15/4.1.1</i>
Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?	Dijital Okuryazarlık	<i>Köpek türleri ve bu türlerin özellikleriyle ilgili genel ağda araştırmalar yapıyorum. S.20/4.1.3</i>

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında “Herkesin Bir Kimliği Var” ve “Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadelerle rastlanılmıştır. İfadeler, dijital güvenlik, dijital erişim ve dijital okuryazarlık alt boyutlarını kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlar ders kitabında 7 öğrenme alanından ilkinin oluşturan Birey ve Toplum öğrenme alanında sadece 4 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 3’ü değişen ve teknoloji ile donatılmış yeni kimlik kartları hakkında olurken, ifadelerin 1’i ise genel ağda(internet) araştırma yapmak üzerinedir.

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kültür ve Miras Öğrenme Alanı

4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Kültür ve Miras öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar ünite, dijital vatandaşlık alt boyut ve ifade şeklinde Tablo 4’de aşağıda verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4
4.Sınıf Ders Kitabında Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Ailemin Tarihi	Dijital Okuryazarlık	<i>Babaannemi dikkatlice dinleyip kısa notlar alıyor, bir yandan da onun konuşmasını cep telefonuma kaydediyordum. S.35/4.2.1.</i>
		<i>Kronolojimi oluşturduktan sonra babaannemin cep telefonuma kaydettiğim sözlerini bir kez daha dinleyip eksik kalan bilgileri tamamladım. S.37/4.2.1.</i>
Milli Kültür Öğelerimiz	Dijital İletişim	<i>Bayram kutlamaları ister ev ziyaretiyle isterse sosyal medya veya telefon aracılığıyla yapılsın herkesin yüzünde bir gülümseme yaratır. S.43/4.2.1</i>
Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları	Dijital Erişim	<i>Çocuklar artık zamanlarının büyük kısmını bilgisayar ve televizyon başında geçirmektedir. S.48/4.2.3.</i>

4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Kültür ve Miras öğrenme alanında “Ailemin Tarihi”, “Milli Kültür Öğelerimiz” ve “Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadelerle rastlanılmıştır. İfadeler; dijital iletişim, dijital erişim ve dijital okuryazarlık alt boyutlarını kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlar ders kitabında Kültür ve Miras öğrenme alanında sadece 4 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 2’si cep telefonunu iletişim dışında farklı amaçlar için kullanımı olurken, 1’i sosyal medya ve telefonun iletişim amaçlı kullanımını, son ifade ise bilgisayara erişim olanağının bulunmasını ifade etmektedir.

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
4.Sınıf Ders Kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Teknolojik Ürünler	Dijital İletişim	<i>Telefon kullanarak uzaktaki biriyle konusabilir... S.94/4.4.1.</i>
		<i>Bizler bu teknolojik araçları kullanarak uzaktaki insanlarla rahatça konusup onlara mesajlar gönderebiliyoruz. S.96/4.4.1.</i>
		<i>... arkadaşlarıma mailler gönderiyorum. S.96/4.4.1.</i>
	Dijital Okuryazarlık	<i>Bilgisayarlarınızla ödevlerinizi yapabilir... S.94/4.4.1</i>
	Dijital Erişim	<i>...ödevlerimi hazırlarken internet üzerinden araştırmalar yapıyor... S.96/4.4.1</i>
	Dijital Ticaret	<i>Ayrıca yine telefonlar üzerinden faturalarımızı ödüyor, bankacılık işlemlerimizi yapabiliyoruz. S.96/4.4.1</i>
	Dijital Okuryazarlık	<i>Günümüzde ise bu iş genellikle internet üzerinden forumlar ve blog yazıları gibi sosyal medya ortamlarında yapılıyor. S.101/4.4.2</i>

Geçmişten Günümüze Teknoloji		Telefonunuza internet ortamındaki harita uygulamalarından birini indirip konum ayarlarınızı açık tuttuğunuzda istediğiniz yere rahatlıkla ulaşıyorsunuz. S.102/4.4.2
	Dijital Ticaret	İnsanlar artık bu soruların cevaplarını internetten bulup en doğru kararı verebiliyor. S.101/4.4.2
Zaman İçinde Teknoloji	Dijital İletişim	Cep telefonu ile haberleşmenin dışında daha pek çok iş yapılabilirdi için cep telefonları insanların yanından ayıramadığı bir araç hâline geldi. S.107/4.4.3
Zarar Vermeden Kullanılabilir	Dijital Sağlık	Örneğin cep telefonları beyin ısınıp arttırarak beyin hücrelerimizin ölmesine ve kulağımızın zarar görmesine yol açabiliyor. Bu da duyma kayıpları ve denge bozuklukları gibi ciddi sağlık sorunlarını ortaya çıkarabiliyor. S.114/4.4.5
		Ancak birçoğumuz bu harika araçları yanlış kullanarak farkında olmadan sağlığınıza zarar veriyoruz. S.115/4.4.5
		Görüşmelerimizi kulaklıkla yaparak kendimizi cep telefonunun yaydığı radyasyondan koruyabiliriz. S.115/4.4.5
		Uzun süre bilgisayar başında oturmak baş, göz ve kulak ağrısı; baş dönmesi, kan basıncında yükselme, sinirlilik ve yorgunluk yapabilir. Ayrıca omuz ve boyun tutulmaları ile bel ağrısına da neden olabilir. S.115/4.4.5
		Zamanımızın çoğunu bilgisayarın başında geçirmek ruh sağlığınıza olumsuz yönde etkiler. S.115/4.4.5
		...televizyonun yakından izlenmesi durumunda görme sorunları ortaya çıkabilir. Aynı şekilde televizyon seyrederken öne doğru eğilmek duruş bozukluklarına neden olabilir. S.116/4.4.5
	Dijital Hak ve Sorumluluklar	Örneğin şiddet içeren programların izlenmesi insanları öfkeye, kavgaya ve zor kullanmaya yöneltebilir. Şiddet içerikli programlar özellikle çocukların kişisel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. S.116/4.4.5
		...söz alan Emre, teknolojiyi yanlış kullanan kişilerin yalnız kendilerine değil başka insanlara da zarar verebileceğine dikkat çekti. S.116/4.4.5

4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “Teknolojik Ürünler”, “Geçmişten Günümüze Teknoloji”, “Zaman İçinde Teknoloji” ve “Zarar Vermeden Kullanılabilir” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler; dijital iletişim, dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital ticaret, dijital sağlık ve dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarını kapsamaktadır. Dijital Etik, dijital hukuk ve dijital güvenlik alt boyutlarını kapsayan ifadeler ise rastlanılmamıştır. Elde edilen sonuçlar, ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme

alanında 18 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 5’i cep telefonu ve bilgisayarın kullanım amaçlarını anlatırken, 5’i internet ortamında yapılan veya yapılması mümkün iş ve işlemleri, 7’si teknolojik aletlerin sağlığınıza verebileceği zararları ve 1’i ise teknoloji kullanırken diğer insanlara gelebilecek zararlara vurgu yapmaktadır. Dijital vatandaşlığa ilişkin 18 ifade içerisinde en çok “Zarar Vermeden Kullanım” konusunda dijital sağlık alt boyutuna yer verildiğini söylemek mümkündür.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dijital Vatandaşlığa İlişkin İfadeler

Yapılan inceleme sonucunda 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 6 öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar’dır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına kıyasla daha fazla öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ait ifadeler ulaşılmıştır.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 6.

5.Sınıf Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Sosyal Bilgiler Dersinden Öğrendiklerimiz	Dijital Hak ve Sorumluluklar	<i>Sosyal Bilgiler dersi sayesinde; teknolojik ürünleri kendime, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanmayı öğrendim. S.10/5.1.1</i>
Hak ve Sorumluluklarımız	Dijital Okuryazarlık	<i>Amacına uygun kullanılmadığında kitle iletişim araçları bireyin planlı hareket edebilmesinin önündeki önemli bir engeldir. S.24/5.1.3.</i>

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında “Sosyal Bilgiler Dersinden Öğrendiklerimiz” ve “Hak ve Sorumluluklarımız” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler, dijital hak ve sorumluluk ve dijital okuryazarlık alt boyutlarını kapsamaktadır. Elde edilen bulgular Birey ve Toplum öğrenme alanında sadece 2 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 1’i teknolojik ürünleri kullanırken diğer kişilere zarar vermeme ve haklarına saygı duymayı belirtirken diğeri ise kitle iletişim araçlarının amacına uygun kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kültür ve Miras Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Kültür ve Miras öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar ünite, dijital vatandaşlık alt boyut ve ifade şeklinde Tablo 7’de aşağıda yer verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 7.

5.Sınıf Ders Kitabında Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Uygarlıkları Öğreniyorum	Dijital Erişim	<i>...eserleri görmek için müzeleri veya sanal müze uygulamalarını ziyaret edebilirsiniz. S.39/5.2.2.</i>

Geçmişten Günümüze Kültürümüz	Dijital İletişim	Televizyon, Genel Ağ , akıllı telefon gibi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması insanlar arasındaki kültürel etkileşimi hızlandırmaktadır. S.54/5.2.4
		Yüz yüze bayramlaşmaya ek olarak hayatımıza telefonda konuşarak veya kısa mesaj yollayarak bayramlaşma girmiştir. S.57/5.2.4
	Dijital Erişim	Teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesi dünyadaki kültürel etkileşimi artırmıştır. S.56/5.2.4
	Dijital Erişim	Genel Ağ'ın gelişmesi ve yaygınlaşması ile beraber dilimize daha fazla yabancı kelime girmeye başlamıştır. S.55/5.2.4

5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Kültür ve Miras öğrenme alanında “Uygarlıkları Öğreniyorum” ve “Geçmişten Günümüze Kültürümüz” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadelerle rastlanılmıştır. İfadeler; dijital iletişim ve dijital erişim alt boyutlarını kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlar ders kitabında Kültür ve Miras öğrenme alanında sadece 5 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 2’si teknolojiyi kullanmayı, 3’ü ise telefonun iletişim amaçlı kullanımını ifade etmektedir.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 8.

5.Sınıf Ders Kitabı Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Teknoloji ve Toplum	Dijital Sağlık	Sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar insanlarda şiddet ve saldırganlık duyguları uyandırabilir. S.96/5.4.1.
	Dijital İletişim	Genel Ağ aracılığıyla bağlandığımız sosyal medya hesapları insanlar arasındaki iletişimi etkileyen önemli bir unsurdur. S.97/5.4.1
		Teknolojinin bilinçsiz kullanımı, kişiler arasındaki iletişimin azalmasına neden olmuştur. S.97/5.4.1
	Dijital Erişim	... e-devlet, e-okul gibi uygulamalar vatandaşların işlerini kolaylaştırmıştır. S.97/5.4.1
		Günümüzde https://www.mhrs.gov.tr/Vatandas/ Genel Ağ adresine bağlanarak veya ALO 182’yi arayarak tedavi için randevu alınabilmektedir. S.97/5.4.1
Doğru ve Güvenilir Bilgi		...devlet ile vatandaşa arasında iletişim kuran Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) ... S.98/5.4.1
	Dijital Etik	... sanal ortamda tartışmalara ve hukuki sonuçlara neden olmaktadır. S.97/5.4.1
	Dijital Erişim	Günümüzde insanlar Genel Ağ bağlantılı akıllı telefonlar, bilgisayarlar ve tabletler yardımıyla sanal ortamda istedikleri bilgiye ulaşmaktadır. S.99/5.4.2.

	Dijital Güvenlik	...bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamalıyız. S.99/5.4.2.
	Dijital Okuryazarlık	Medya mesajlarına ulaşmak ve onları doğru bir şekilde sorgulayıp çözümlayebilmek medya okuryazarlığı becerisini gerektirmektedir. S.100/5.4.2.
		Sanal ortamda edindiğimiz her bilgiyi doğru olarak kabul etmeyerek doğru bilgiye ulaşmaya özen göstermeliyiz. S.101/5.4.2.
Sanal Ortamda Güvenlik	Dijital Erişim ve Dijital Ticaret	İnsanlar artık Genel Ağ bağlantılı bilgisayarları ve akıllı telefonları kullanarak bilgi edinmekte , mal ve hizmet satın almaktadır. S.102/5.4.3.
	Dijital Ticaret	Genel Ağ üzerinden alışveriş yapmak mesafeli alışveriş olarak adlandırılır. S.102/5.4.3.
		Sanal ortamda alışveriş yaparken kredi kartı, havale ve EFT gibi ödeme sistemleri kullanılır. S.102/5.4.3.
	Dijital Güvenlik	...bilinen sitelerden mesafeli alışveriş yapmak daha güvenlidir . S.102/5.4.3.
		...tanımadığımız kişilerden gelen e-postaları açmamalı ve sosyal medya hesaplarında kişisel bilgilerimizi ayrıntılı bir şekilde paylaşmamalıyız. S.103/5.4.3.
		Sanal ortamda kullanılan şifrelerin tümünün birbirinin aynısı olmamasına... S.103/5.4.3.
		Şifrelerin kolay tahmin edilemeyen.. S.103/5.4.3.
		Sanal ortamda telefon numarası, aile bireylerinin adı, doğum yeri gibi kişisel bilgiler paylaşılmamalıdır. S.103/5.4.3.
		Telefonla arayan kişilere kendilerini nasıl tanıtırlarsa tanıtınsınlar kimlik ve kredi kartı bilgileri verilmemelidir. S.103/5.4.3.
		...virüsler, Genel Ağ bağlantılı teknolojik aletlerimiz için önemli bir tehdit oluşturur. S.103/5.4.3.
		Lisanslı anti-virüs programları yükleyerek Genel Ağ bağlantılı teknolojik aletlerimizi daha güvenli hâle getirebiliriz. S.104/5.4.3.
		...bağlantı adresinde “https://” ibaresinin bulunup bulunmadığının kontrol edilmesi gerekir. S.104/5.4.3.
		... sanal ortamda kullandığımız kişisel bilgileri korumak zorunluluk hâline gelmiştir. S.102/5.4.3.
Bilimsel Etik	Dijital Erişim	Genel Ağ günümüzde bilgi edinmek amacıyla en sık kullandığımız bilgi kaynağıdır. S.110/5.4.5.
	Dijital Etik	Edindiğim bilgileri ve bu bilgileri hangi kaynaktan elde ettiğimi bir dosya kâğıdına yazdım. S.110/5.4.5.
		...başka insanların çalışmalarını kendi eserimizmiş gibi göstermek doğru bir davranış değildir. S.110/5.4.5.

5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “Teknoloji ve Toplum”, “Doğru ve Güvenilir Bilgi”, “Sanal Ortamda Güvenlik” ve “Bilimsel Etik” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadelerle rastlanılmıştır. İfadeler; dijital iletişim, dijital erişim, dijital okuryazarlık,

dijital ticaret, dijital sağlık, dijital etik ve dijital güvenlik alt boyutlarını kapsamaktadır. Dijital hukuk ve dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarını kapsayan ifadeler ise rastlanılmamıştır. Elde edilen sonuçlar, ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında 27 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 2'si sosyal medya ve teknolojinin iletişime etkisini, 5'i internet ortamında yapılan veya yapılması mümkün iş ve işlemler ile bilgi edinme amaçlı kullanılmasını, 1'i teknolojik aletlerin sağlığınıza verebileceği zararlarını, 3'ü teknolojiyi kullanırken uyulması gereken kuralları ve bilgi hırsızlığını, 11'i güvenlik yollarını, 2'si medya ve sanal ortamın doğru ve etkili kullanımını son olarak 3'ü sanal ortamda yapılan alışverişi ifade etmektedir. Dijital vatandaşlığa ilişkin 27 ifade içerisinde en çok “Sanal Ortamda Güvenlik” ünitesinde dijital güvenlik alt boyutuna yer verilmiştir.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 9’da aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.
5.Sınıf Ders Kitabı Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Yeni Fikirler Geliştirelim	Dijital Ticaret	<i>Ürünler sosyal medyadan ve Genel Ağ'daki satış sitesinden ilgi büyük. S.139/ 5.5.5 (Okuma Metni)</i>
	Dijital Erişim	<i>Genel Ağ üzerinden lavanta tohumunun nasıl ekildiğini, lavanta bitkisinin bakımının nasıl yapıldığını öğrendik. S.141/ 5.5.5 (Okuma Metni)</i>
	Dijital Hak ve Sorumluluklar	<i>...reklamlar veya ilanlar hakkındaki şikâyetlerinizi www.tuketiciakademisi.gov.tr Genel Ağ adresinden yapabilirsiniz. S.147/ 5.5.5</i>
	Dijital İletişim	<i>...işitme engellilerin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için konuşmayı işaret diline çeviren bir yazılım hazırladı. S. 142/ 5.5.5 (Okuma Metni)</i>
Bilinçli Tüketici	Dijital Ticaret	<i>Genel Ağ ve telefon gibi iletişim araçlarıyla yapılan satışlar mesafeli satış olarak adlandırılır. S.146/5.5.6</i>

5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında “Yeni Fikirler Geliştirelim” ve “Bilinçli Tüketici” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler; dijital iletişim, dijital erişim, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarını kapsamaktadır. Dijital hukuk, dijital sağlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital okuryazarlık alt boyutlarını kapsayan ifadeler ise rastlanılmamıştır. Tespit edilen 5 ifadenin 3'ü okuma metni içerisinde verilmiştir.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 10’da aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.
5.Sınıf Ders Kitabı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade

Halka Hizmet Veren Kurumlar	Dijital Erişim	<i>e-devlet, devlet tarafından verilen bazı hizmetlerin elektronik ortamda sunulmasıdır. S.158/5.6.1</i>
	Dijital Okuryazarlık	<i>Genel Ağ üzerinden www.turkiye.gov.tr adresine girilerek T.C. kimlik numarası ve şifre ile e-devlet hizmetlerinden yararlanılabilir. S.159/5.6.1</i>

5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında “Halka Hizmet Veren Kuruluşlar” ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin 2 ifadeye rastlanılmıştır. İfadeler; dijital erişim ve dijital okuryazarlık alt boyutunu kapsamaktadır. Dijital hukuk, dijital sağlık, dijital iletişim, dijital etik, dijital ticaret, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarını kapsayan ifadelere ise rastlanılmamıştır. Tespit edilen 2 ifade de e-devletle ilgili olmakla beraber, biri uygulamadaki imkânlardan bahsederken diğeri uygulamaya hangi adresten ve ne şekilde giriş yapılacağı hakkında bilgi vermektedir.

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı

5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
5.Sınıf Ders Kitabı Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Ekonomik İlişkilerde Teknoloji	Dijital İletişim	<i>...Genel Ağ gibi buluşlar; insanların iletişim olanaklarını artırmış, üreticiler hem ülke içinde hem de ülke dışında yaşayan çok sayıda tüketiciye ulaşma imkânı bulmuştur. S.184/5.7.2.</i>
		<i>Ürünleri talep eden insanlar e-posta yazarak, telefonla görüntülü veya sesli konuşarak üreticilerle iletişime geçip siparişlerini verirler. S.185/5.7.2.</i>
		<i>...fabrikadaki yetkililere e-posta göndererek siparişleri iletmiştir. S.187/5.7.2. (Okuma Metni)</i>
	Dijital Erişim	<i>Farklı ülkelerde yaşayan insanlar Genel Ağ bağlantılı bilgisayar ve telefonlarla ürün veya hizmetler hakkında bilgiye ulaşırlar. S.185/5.7.2.</i>
		<i>Ürünlerle ilgili görseller, fiyat listeleri ve tanıtıcı videolar; farklı dillere çevrilerek Genel Ağ’daki sitelere yüklenir. S.185/5.7.2.</i>
	Dijital Ticaret	<i>...Genel Ağ üzerinden indirimli uçak biletlerini araştırır ve en uygun uçak biletini satın alır. S.187/5.7.2. (Okuma Metni)</i>
		<i>...fuar ücretini Genel Ağ bankacılığı üzerinden yatırmıştır. S.187/5.7.2. (Okuma Metni)</i>

5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Küresel Bağlantılar öğrenme alanında “Ekonomik İlişkilerde Teknoloji” ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin toplam 7 ifadeye rastlanılmıştır. İfadeler; dijital erişim, dijital ticaret ve dijital iletişim alt boyutunu kapsamaktadır. Dijital hukuk, dijital sağlık, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarını kapsayan ifadelere ise rastlanılmamıştır. Tespit edilen 7 ifadenin 3’ü okuma metni içerisinde verilmiştir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dijital Vatandaşlığa İlişkin İfadeler

Yapılan inceleme sonucunda 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 5 öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık'tır. Öğrenme alanlarında genel olarak; dijital erişim, dijital iletişim, dijital hukuk, dijital etik, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret ile ilgili ifadeler yer almıştır.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanı

6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

6.Sınıf Ders Kitabı Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum	Dijital Hak ve Sorumluluklar	... " https://hastahaklari.saglik.gov.tr " adresi üzerinden hastane ve başhekimlikten şikâyetçi olmuştur. S.33/6.1.5
		...Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) hattı 150'yi doğrudan arayarak ilgili kurum ve görevliler hakkında şikâyetçi olmuştur. S.33/6.1.5
		Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun kapsamındaki her türlü istek, şikâyet , ihbar, görüş ve öneriyi BİMER ... S.34/6.1.5
		... telefon hatları sayesinde dilekçe vermeden de şikâyet lerimizi iletebiliriz. S.34/6.1.5

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında "Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum" ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler, dijital hak ve sorumluluk alt boyutunu kapsamaktadır. Elde edilen bulgular Birey ve Toplum öğrenme alanında sadece 4 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin tamamı Bimer, Kurum Web siteleri veya telefon gibi teknolojik vasıtalar yoluyla kişinin dilekçe verme, şikâyet etme gibi haklarını kullanmasını ifade etmektedir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kültür ve Miras Öğrenme Alanı

6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Kültür ve Miras öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 13'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 13.

6.Sınıf Ders Kitabı Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Destan Ve Yazıtlarda Türkler	Dijital Erişim	Pazırık Kurganı eserleri için Rusya'daki Petersburg Hermitage Müzesini sanal ortamda gezebilirsiniz. http://heritagemuseum.org S.42./6.2.1.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Kültür ve Miras öğrenme alanında "Destan ve Yazıtlarda Türkler" ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeye rastlanılmıştır. Dijital erişim alt boyutunu kapsayan ifade de öğrencilere, Rusya'daki Petersburg Hermitage Müzesini sanal ortamda gezebilecekleri bir web sitesi linki verilmektedir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 14’de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 14.
6.Sınıf Ders Kitabı Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Araştırma Yapıyorum	Dijital Etik	<i>Yaptığımız alıntıları tırnak (“ ”) içinde kullandık. Uzun açıklamaları özetlememiz gerektiğinde konunun özünün değişmemesine dikkat ettik. S.137./6.4.3.</i>
		<i>Bilgi aldığımız sitelerin adını ve erişim tarihini not etmeyi unutmadık. S.138./6.4.3.</i>
		<i>Metnimizi yazarken kullandığımız bilgileri kimden, hangi kaynaktan edindiğimizi sayfa numaraları ile birlikte dipnot olarak gösterdik. S.138./6.4.3.</i>
	Dijital Erişim	<i>Daha sonra Genel Ağ’ı kullanarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerden araştırma yaptık. S.138./6.4.3.</i> <i>Araştırmamız için kütüphanedeki kitaplardan ve Genel Ağ’dan faydalandık. S.139./6.4.3.</i>
Emek Bir Hazinedir	Dijital Hukuk	<i>Telif Hakkı, kişinin her türlü fikri emeği ile meydana getirdiği ürünler üzerindeki hukuki haklarıdır. S.141./6.4.4.</i>
		<i>...bir eser ya da buluşun patenti veya telif hakkı alınmalıdır. S.141./6.4.4.</i>
		<i>Fikir Hırsızlığı (korsan) sahibinden izin almadan kitap, film, CD ve DVD gibi fikir veya sanat eserinden çoğaltma yapılarak elde edilen ürünleri ifade eder. S.140/6.4.4.</i>

6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “Araştırma Yapıyorum” ve “Emek Bir Hazinedir” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler; dijital erişim, dijital etik ve dijital hukuk alt boyutlarını kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlar, ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında toplam 8 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin 3’ü çalışmalarda yapılan alıntıların ve kullanılan kaynakların belirtilmesi gerektiğini, 2’si araştırma yapılırken hangi kaynakları kullanılabileceğini ve 3’ü ise telif ve patent haklarından bahsetmektedir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 15’de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 15.
6.Sınıf Ders Kitabı Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Vergilerimizle Aydınlik Yarınlar	Dijital Ticaret	... www.gib.gov.tr adresini kullanarak Genel Ağ üzerinden ya da vergi dairelerinden ödeyebilirler. S.174/6.5.4.

6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında “Vergilerimizle Aydınlik Yarınlar” ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeye rastlanılmıştır. Vatandaşın devlete yönelik olan vergi ödevini yerine getirmesi için genel ağ üzerinden adres verilerek vergilerin ödenebileceğini ifade edildiği için dijital ticaret vurgusu yapılmıştır.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı

6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 16.
6.Sınıf Ders Kitabı Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Yöneticilerimiz ve Biz	Dijital İletişim	<i>İletişim sürecinin en önemli organizasyon biçimi olan gazete, dergi, radyo, televizyon ve Genel Ağ gibi kitle iletişim araçlarına medya denir. S.197/6.6.3.</i>
	Dijital Erişim	<i>...Genel Ağ gibi araçlar halkı bilgilendirmişti. S.199/6.6.3.</i>
Kadın ve Toplum	Dijital Hak ve Sorumluluklar	<i>Alo 183 çağrı merkezi aile, kadın, çocuk, engelli, yaşlı, şehit yakınları ve gazilere yönelik hizmetler hakkında bilgilendirme ve yönlendirme sağlayan bir hatır. S.213/6.6.6.</i>

6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında “Yöneticilerimiz ve Biz” ile “Kadın ve Toplum” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin dijital iletişim, dijital erişim ve dijital hak ve sorumluluklar alt boyutlarında 3 ifadeye rastlanılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Dijital Vatandaşlığa İlişkin İfadeler

Yapılan inceleme sonucunda 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 3 öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin toplam 32 ifadeye rastlanılmıştır. Bu öğrenme alanları; Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketimdir. Öğrenme alanlarında genel olarak; dijital erişim, dijital iletişim, dijital etik, dijital sağlık, dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluk, dijital güvenlik ve dijital ticaret ile ilgili ifadeler yer almıştır. 9 Alt boyuttan sadece dijital hukuka ilişkin ifadeye rastlanılmamıştır.

7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Birey ve Toplum Öğrenme Alanı

7.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

7.Sınıf Ders Kitabı Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
İnsandan İnsana Giden Yol	Dijital İletişim	... elektronik postalar , bültenler yazılı iletişime örnektir. S.13/7.1.1.
Hızlı İletişim Güçlü Toplum	Dijital İletişim	Örneğin telefon iki kişi arasında sözlü–işitsel bir iletişim aracı olarak kullanılıyordu. S.24/7.1.1.
		Medya; gazete, dergi, radyo, televizyon ve Genel Ağ gibi kitle iletişim araçlarının tümünü kapsayan genel bir terimdir. S.25/7.1.1.
		Özellikle Genel Ağ’ın getirdiği özgür ve geniş alan kitlelerin seslerini duyurmasını kolaylaştırmıştır. Medyanın, sosyal iletişim ve etkileşim gücü artmıştır. S.25/7.1.1.
		Günümüzde iletişim aracı olarak kullanılan Genel Ağ , bilgiye ve habere ulaşmamızda kolaylık sağlamaktadır. S.26/7.1.1.
	Dijital Erişim	Bu durum Genel Ağ üzerinden eğitim (e-egitim) anlayışını ortaya çıkarmıştır. S.26/7.1.3.
		Günümüzde Genel Ağ , haberi ve bilgiyi pek çok kaynaktan alabilme imkânı sunmaktadır. S.26/7.1.3.
		... e-devlet projesi ile vatandaşlara daha hızlı hizmet verilmesi amaçlanmıştır. S.26/7.1.3.
		Devlet ile birey arasındaki ilişki yavaş yavaş elektronik ortama taşınmaktadır. S.26/7.1.3.
	Dijital Ticaret	Genel Ağ üzerinden ticaret imkânı , bireylerin alışveriş yapma alışkanlıklarını da değiştirmektedir. Sanal market veya e-market alışveriş, yeni bir ekonomik kültür anlayışı ortaya çıkarmıştır. S.26/7.1.3.
		...şimdi birçok akrabamıza bir bayram mesajı yazmakla yetiniyoruz. S.28/7.1.3.
İletişim Özgürlüğü	Dijital Güvenlik	Bilgisayar, akıllı telefon ve Genel Ağ kullanımı bireyler arasındaki iletişimi artırmıştır. S.27/7.1.3.
		Medya okuryazarlığı dersinin amacı öğrencinin medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine medyayı okuyabilecek bilince ulaşmasını sağlamaktır. S.27/7.1.3.
		Kitle iletişim araçlarını kullanırken bize ait yazı, resim, bilgi ve verilerin izinsiz olarak başkalarının eline geçmesi tehlikesi vardır. S.31/7.1.4.
		Çeşitli işletim sistemlerine yerleşen kötü amaçlı yazılımlar özel hayatımızın gizliliğine zarar verebilir. S.34/7.1.4.

	Dijital Hak ve Sorumluluklar	<i>BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi’nde çocukların kitle iletişim özgürlüğünden doğan haklarının korunmasını sağlayan maddeler vardır. S.33/7.1.4.</i> <i>Kimi zaman kişisel haklarımıza, kitle iletişim özgürlüğümüze veya özel hayatımızın gizliliğine müdahale edilmiş olabilir. Böyle durumlarda haklarımız ve haklarımızı arama yollarını bilmek vatandaşlık sorumluluğumuzdur. S.35/7.1.4.</i>
	Dijital Sağlık	<i>Medya yayınları çocukların gelişimine ve aile yaşamına zarar verecek olursa medya yayınına sansür (yayın yasağı) getirilebilir. S.35/7.1.4.</i>
	Dijital Etik	<i>İletişim araçlarıyla düşüncelerimizi özgürce açıklarken başkalarının özel hayatına müdahale edemeyiz. S.36/7.1.4.</i>

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında “Sorunlarımın Çözümünü Biliyorum” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. İfadeler, dijital hak ve sorumluluk alt boyutunu kapsamaktadır. Elde edilen bulgular Birey ve Toplum öğrenme alanında sadece 4 ifadenin dijital vatandaşlığa ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. İfadelerin tamamı Bimer, Kurum Web siteleri veya telefon gibi teknolojik vasıtalar yoluyla kişinin dilekçe verme, şikâyet etme gibi haklarını kullanmasını ifade etmektedir.

7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı

7.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar konu, alt boyut ve ifade şeklinde Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.
7.Sınıf Ders Kitabı Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Kil Tabletlerden Akıllı Tabletler	Dijital Erişim	<i>Tabletler, akıllı telefonlar ve e-kitap okuyucular hayatımıza girmiştir. S.131/7.4.1.</i>
	Dijital Güvenlik	<i>Genel Ağ kullanımının yaygınlaşmasıyla kötü niyetli kişiler bilgilerimize kolayca ulaşabilir hâle gelmiştir. S.132/7.4.1.</i>

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında diğer sınıf düzeylerine nazaran sadece “Kil Tabletlerden Akıllı Tabletler” ünitesinde dijital vatandaşlığa ilişkin 2 ifadeye rastlanılmıştır. Dijital erişim ve dijital güvenlik alt boyutunu kapsayan 2 ifade de öğrencilere, e kitap gibi yeni uygulamalardan bahsedilirken aynı zamanda genel ağ gibi sanal ortamlarda güvenlik açısından dikkat olunması gerektiği ifade edilmektedir.

7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı

7.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 19.
7.Sınıf Ders Kitabı Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanında Dijital Vatandaşlığa İlişkin Bulgular

Ünite	D.V Alt Boyut	İfade
Geleceğin Senin Ellerinde	Dijital Okuryazarlık	... <i>sosyal medya uzmanının</i> yaratıcı, özgün, meraklı kişilik özelliklerinin yanında iletişimi çok iyi bilen, <i>sosyal ağları etkin kullanabilen</i> bir kişi olması gerekiyor. S.181/7.5.5.
	Dijital Erişim	...gazeteler kurdukları web siteleri vasıtasıyla farklı kitlelere ulaşmayı hedeflemişlerdir. S.189/7.5.6. 4.5G ile kullanıcılara daha hızlı Genel Ağ erişim ve kullanım olanağı sunuldu. S.189/7.5.6. Akıllı saatler , telefona ulaşmaya gerek kalmadan birçok uygulamanın çalıştırılabileceği yeni nesil kol saatleridir. S.189/7.5.6.
Dijital Teknoloji Çağındayız	Dijital İletişim	...Bunların gelen <i>aramaları cevaplama</i> , reddetme, sessize alma, <i>kısa mesajlarınızı okuyup cevaplama</i> , <i>e-postanızı yönetme</i> , fotoğraf çekme, video ve ses kaydı yapma, müzik dinleme, nabız ölçme gibi özellikleri vardır. S.189/7.5.6.
	Dijital Ticaret	Genel Ağ üzerinden yapılan alışverişe “ e-ticaret ” diyoruz. S.190/7.5.6. E-ticaret geleneksel alışverişe göre müşterinin zaman kaybını azaltır. S.190/7.5.6. E-ticaret müşterilere daha şeffaf bir ortam sunar. S.190/7.5.6.
		Genel Ağ üzerinden uçak, tren veya otel odası rezervasyonu, çevrimiçi bilet alımı gibi işlemler zaman kaybetmeden kolayca gerçekleştirilebilir. S.190/7.5.6.
	Dijital Güvenlik	Genel Ağ üzerinden yapılan alışverişlerde kredi kartı kullanımından dolayı güvenlik riski olabilir. S.190/7.5.6.

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Üretim, Dğıtım ve Tüketim öğrenme alanında “Geleceğin Senin Ellerinde” ve “ Dijital Teknoloji Çağındayız” ünitelerinde dijital vatandaşlığa ilişkin toplam 10 ifadeye rastlanılmıştır. İfadeler; dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital ticaret alt boyutlarını kapsamaktadır. 10 ifadeden 4’ü e-ticaretin ne olduğu, avantaj ve dezavantajlarını yansıtırken, 1’i akıllı telefonlara entegre edilebilen akıllı saatler ile kısa mesaj, arama veya e-posta gibi uygulamaların yapılabileceğini, 3’ü web siteler, akıllı saatler ve genel ağda yapılabileceklerden, 1’i e-ticaretin güvenlik açısından riskli olabileceğini ve son olarak 1 ifade de ise yeni meslek dalı olan sosyal medya uzmanlığının tanıtımı yapılırken, mesleğin gerektirdiği özelliklere vurgu yapılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2004-2005 yılları arasında yeniden yapılandırılan, 2012 ve 2018 yılında güncellenen İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Programının 4.,5.,6.,7. sınıf ders kitapları ve kazanımlar temelinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verilme düzeylerinin yeterliliği incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar **kazanım açısından** genel olarak değerlendirildiğinde, Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim adlı öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin kazanımlar bulunmakla birlikte yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Genel

olarak her alt boyuta ilişkin toplamda kazanım bulunmasına rağmen her sınıf düzeyinde aynı şeyi söylemek mümkün değildir.

Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar adlı öğrenme alanlarında ve ünitelerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin kazanıma rastlanılmamıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular *ders kitaplarında yer alan öğrenme alanı ve üniteler açısından* incelendiğinde ise;

- ❖ 4. Sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde sadece Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ile Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarında,
- ❖ 5. Sınıfta 7 öğrenme alanı içerisinde İnsanlar, Yerler ve Çevreler hariç tüm öğrenme alanlarında,
- ❖ 6. Sınıfta Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında,
- ❖ 7. Sınıfta Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında ders kitaplarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin ifadelerle rastlanılmış olup diğer öğrenme alanlarında ilgili içerik bulunmamıştır.

Sosyal bilgilerin dersinin kapsamı ve içeriği incelendiğinde "etkili veya nitelikli vatandaş yetiştirmek" şeklinde genel bir ifadenin karşımıza çıktığı görülmektedir. Zaman içinde değişim gösteren ve dinamik bir yapıya sahip olan topluma ayak uydurma, nitelikli ve etkili vatandaşın en önemli özelliklerinden biridir.

Hızla gelişen teknoloji ile nitelikli veya etkili vatandaşın sergilemesi beklenen davranış normları veya sahip olması gereken niteliklerinde vasfı değişmekte, teknoloji ile beraber vatandaşlık kavramı kendini güncellemektedir. Bu durum doğal olarak vatandaşın sosyal yaşam içinde sergilemiş olduğu davranışların benzerlerini dijital ortamda sergilemesini gerektirmektedir. Bu açıdan amacı, nitelikli ve etkili vatandaş yetiştirme olan Sosyal bilgiler dersinin dijital ortamda da nitelikli dijital vatandaşlar yetiştirme görevini yerine getirmesi oldukça önemlidir.

Bu amaçla hazırlanan öğretim programındaki kazanımların ve ders kitaplarının içeriklerinin birbiriyle uyumlu olmasının yanı sıra aktüel olması da gerekmektedir. Dijital vatandaşlığa ilişkin kazanımlara bakıldığında sınıf düzeyleri fark etmeksizin Sosyal Bilgiler öğretim programının kazanım açısından kısmen yeterli olduğu ancak geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Özellikle Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının amaç ve muhtevası yönünden herhangi bir sınıf düzeyinde dijital vatandaşlığa ilişkin bir kazanıma sahip olmaması ise düşündürücüdür. Öyle ki Görmez (2017)'in "İlkokul Sosyal Bilgiler Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından Yeterliliği" adlı çalışmasında da 4. Sınıf öğretim programında yer alan kazanımların dijital vatandaşlık açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmamızdan çıkan sonucu da destekler niteliktedir.

Tüm sınıf düzeylerinde öğrenme alanları aynı olup, içerik sarmal olarak her yıl genişlemekte ve bir üst segmente geçmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde "Birey ve Toplum" öğrenme alanı temel olarak "ben" ve "biz" olma süreçlerini içeren, sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanılmakla birlikte disiplinler arası bir yaklaşım da benimsenmiştir (MEB,2018). Biz olma süreçlerini kişinin topluma uyum sağlaması ve nitelikli vatandaş olması yönünde içerikler ile destekleyen Birey ve Toplum öğrenme alanı, her sınıf düzeyinde ders kitaplarında dijital vatandaşlıkla ilgili ifadelerle yer vermiştir. Ancak dijital vatandaşlık boyutunda 7. sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde kısıtlı bir içeriğe yer verildiği görülmüştür. Günümüz dünyasında bireyin sadece fiziksel çevresi ile etkileşime girmediği, dijital ortamlarda da sanal olarak etkileşime girdikleri bilinen bir gerçek iken sınıf ortamında birincil kaynağı oluşturan ders kitaplarında daha fazla dijital vatandaşlıkla ilgili içeriğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Temelde tarih odaklı olan, kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir milli bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır (MEB,2018). Dijital vatandaşlık, kültürün ön planda olduğu bu öğrenme alanında ders kitaplarında, sanal müze uygulamaları, müze web siteleri, kültürel etkileşimi arttıran iletişim faktörleri ile erişim ve iletişim alt boyutlarında kendine yer edinmiştir. Özellikle dijital iletişim ve erişimin kültür üzerindeki etkisi düşünüldüğünde ders kitaplarında her sınıf düzeyinde Kültür ve Miras öğrenme alanında dijital vatandaşlığa daha fazla yer verilmesi gerektiğinin yanı sıra hiçbir ifadenin bulunmadığı 7.sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanının dijital vatandaşlık açısından tekrar gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır. Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler (MEB,2018). Amaç ve muhtevası yönünden dijital vatandaşlığın getirmiş olduğu alt boyutlardan dijital iletişime dair ifadelerin bulunması beklenen bu öğrenme alanında 4.,5.,6. ve 7. Sınıfta herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır. Bu durum öğrenme alanının daha çok coğrafya ağırlıklı yazımı ve etkileşim boyutunun göz ardı edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir (MEB,2018). Bu öğrenme alanı teknolojik konuların en fazla yer aldığı öğrenme alanıdır ve aynı zamanda diğer tüm öğrenme alanlarıyla da ilişkilidir (Görmez,2017). Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ilişkisi, bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararlar, bilimsel eserlerin yasalarla korunmasına ilişkin akademik dürüstlük ilkelerini de kazandırmayı hedefleyen bu öğrenme alanında, 4. ve 5. sınıfta dijital etik, dijital güvenlik, dijital sağlık gibi alt boyutlarında 6. ve 7. sınıfta oranla daha fazla ifadeye yer verilmiştir. Bu anlamda Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirttiği hedefleri diğer öğrenme alanlarına oranla dijital vatandaşlık açısından kısmen daha fazla karşılamaktadır. Ancak öğrenme alanının amaçları doğrultusunda; dijital etik, dijital erişim, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar bağlamında ders kitaplarında daha fazla bilgiye yer verilebileceği düşünülmektedir. Sanal ortamda bilgiye doğru erişim, uyulması gereken kurallar, edinilen bilgilerden faydalanırken dikkat edilmesi gereken hususlar açısından bu alt boyutlar ayrıca önem kazanmaktadır.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesi hedeflenmiştir (MEB,2018). Bilinçli tüketici becerilerin geliştirilmesi bağlamına Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına kıyasla daha az oranda her sınıf düzeyinde e-ticaret vurgusu yapıldığı görülmüştür. Son yıllarda artan bir ilgi ile sıklıkla kullanılan ve günlük hayatımızın bir parçası haline gelen sanal veya e-ticaretin bu nedenle ders kitapların da daha fazla yansımaya gerektiği düşünülmektedir. Genel olarak e-ticaretin ne olduğu hakkında bilgi verilirken, dikkat edilmesi gereken hususlar kimi zaman göz ardı edilmiştir. Bu alt boyutlar aracılığıyla birey sanal ortamda güvenli siteleri kullanarak, kişisel bilgilerini nasıl gizlemesi gerektiğini bilerek, alış-verişini gerçekleştirebilir. Bu nedenle diğer öğrenme alanlarına kıyasla daha fazla dijital ticaret, dijital güvenlik ve dijital okuryazarlık alt boyutlarını vermesi beklenen bu öğrenme alanı, beklentiyi yeterli düzeyde karşılamadığı kanaatine varılmıştır.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır (MEB,2018). Bu açıdan vatandaşlığın doğrudan verildiği öğrenme alanı

olan Etkin Vatandaşlık, vatandaşlığın giderek dijital vatandaşlığa dönüştüğü günümüzde önemli bir rol üstlenen Sosyal Bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık anlamında tüm sınıf düzeylerinde toplam 5 ifadeye rastlanılması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum ders kitaplarında dijital vatandaşlığa ilişkin ifadeler yer verilmiş olmasına rağmen, vatandaşlık anlamında hala geleneksel bir çizginin takip edildiğini göstermektedir. Benzer bir çalışmayı 4. Sınıfta yürütmüş olan Görmez (2017) bu duruma programa Dijital vatandaşlığın alt boyutlarından dijital erişim, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar gibi alt boyutlarla ilgili konular eklenmesi konusunda öneriler getirmiştir. Bu durumun gerekçesini ise toplumda uyulması gereken kural ve kanunların bir benzeri ve aynı zamanda toplumdaki bireylerin sahip olduğu hak ve yetkilerin aynısı sanal dünya için de geçerli olduğunu söyleyerek açıklamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler öğretim programında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanının amacını, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek şeklinde belirtmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında bu amacın gerçekleştirilmesinde önemli bir vazife görecektir dijital vatandaşlığın alt boyutlarına 5. Sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde değinilmemiştir. 5. Sınıfta ise 7 ifade dijital vatandaşlık çerçevesinde ele alınmıştır. Günümüzde Genel Ağ aracılığıyla birey çok farklı ülkelerin kültürlerini, genel özelliklerini seyahat etmeden inceleyebilir, farklı kültürden olan bireylerle iletişime girebilir. Bu amaçla Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dijital erişim, dijital iletişim, dijital ticaret gibi alt boyutların yer almaması dikkat çekici bulunmuştur. Bu durum iletişim ve bilgi teknolojilerinin küresel boyuttaki etkisinin ders kitaplarına tam anlamıyla yansıtılmadığı düşüncesini beraberinde getirmektedir.

Ders kitaplarında yer alan öğrenme alanları ve içerikleri genel olarak değerlendirildiğinde dijital vatandaşlık ve alt boyutları anlamında Birey ve Toplum, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarının kısmen yeterli olduğu ancak geliştirilmesi gerektiği, diğer öğrenme alanlarında yer alan içeriklerin ise yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Söz konusu sonuçlar kapsamında araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir;

- ❖ Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar, dijital vatandaşlık açısından zenginleştirilebilir ve artırılabilir.
- ❖ Özellikle Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımlar dijital vatandaşlıkla ilgili olarak yeniden yapılandırılabilir.
- ❖ Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına dijital vatandaşlıkla ilgili bir ünite konulabilir.
- ❖ Bazı öğrenme alanlarında (Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar) dijital vatandaşlık kazanımı bulunmamasına rağmen içeriklerine yansıdığı görülmüştür. İçeriğe uygun olarak öğrenme alanlarına kazanım eklenebilir ve bu doğrultuda ders kitapları yeniden gözden geçirilebilir.
- ❖ Tüm sınıf düzeyleri göz önüne alındığında hiçbir sınıfta İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında dijital vatandaşlığa ilişkin bir alt boyut veya unsura yer verilmediği görülmüştür. Bu öğrenme alanında da programın hedefleri doğrultusunda dijital vatandaşlıkla ilgili içerik, konu veya ifadeler yer verilmesi, tüm sınıf düzeylerinde kitap içeriği açısından bütünlük sağlayabilir.
- ❖ Araştırmacılar çalışmadan çıkan bu bulguları öğrencilerin dijital vatandaşlığa ilişkin algılarını veya bilgi düzeylerine ilişkin yapacakları çalışmalar ile destekleyebilir veya karşılaştırılabilir. Bu anlamda ders kitaplarının öğrenci boyutunda etkili veya yeterli olup olmadığı çalışma konusu olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alberta. (2012). *Digital citizenship policy development guide*. Edmonton, Canada: Alberta Education School Technology Branch.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf Öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67(3), 164-167.
- Crowe, A. (2006). Technology, citizenship, and the social studies classroom: Education for democracy in a technological age. *International Journal of Social Education*, 21(1), 111.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Deniz, L. (2010). Excessive internet use and loneliness among secondary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 37 (1), 20-23.
- Elçi, A. C. ve Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital vatandaşlık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3602-3613. doi:10.14687/jhs.v13i2.3838.
- Gündüz, Ş. ve Özdiñç, F. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet öz-yeterlilikleri. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/204.doc> adresinden 12.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Görmez, E. (2017). İlkokul sosyal bilgiler programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 60, p. 1-15, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7220>
- Greenhow, C. (2010). A new concept of citizenship for the digital age. *Learning & Leading with Technology*, 37 (6), 24-25.
- Heafner, T. L., & Friedman, A. M. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 288-302.
- ISTE, (2008). National education technology standards for students. https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf adresinden 07.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- İşman, A. ve Güngören, Ö. C. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73-77.

Kabakçı, I. ve Can, V. (2009). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet güvenliğine ilişkin bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361.

Kadll, J. H., Kumba B.D., & Kanamad S.J. (2010). Students perspectives on internet usage: a case study. *Information Studies*, 16 (2).

Karaduman, H. (2011). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaduman, H., ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.

Kocadağ, T. (2012). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. ve Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>

Lee, J. K., Doolittle, P. E., & Hicks, D. (2006). Social studies and history teachers' uses of non-digital and digital historical resources. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 291-311.

Mossberger, K. (2009). Toward digital citizenship: Addressing inequality in the information age. In: A. Chadwick ve P. N. Howard (Ed.), *Routledge handbook of internet politic* (s.173-185). New York: Routledge.

MEB(2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 01.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

NCSS. (1992). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. <http://www.socialstudies.org/positions/powerful> adresinden 20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Nebel, M., Jamison, B., & Bennett, L. (2009). Students as digital citizens on web 2.0. *Social Studies and the Young Learner*, 21(4), 5-7.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2004). Point of view on technology drivers licenses. <https://www.districtadministration.com/article/pointview-technology-drivers-licenses> adresinden 20.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Ribble, M. & Bailey, G. (2005). Teaching digital citizenship: When will it become a priority for 21st century schools? <http://www.digitalcitizenship.net/uploads/TeachingDC10.pdf> adresinden 07.12.2018 tarihinde edinilmiştir.

Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenships in schools*. Washington: ISTE.

Ribble, M. (2008). *Passport to digital citizenship: Journey toward appropriate technology use at school and at home*. Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools, (Cilt 2nd Edition)*. Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).

Risinger, C. F. (2006). Using blogs in the classroom: A new approach to teaching social studies with the internet. *Social Education*, 70(3), 130.

Ross, T. W., Bailey, G. D., & Ribble, M. S. (2004). Appropriate technology use. *Learning & Leading With Technology*, 32(1), 6-12.

Shiveley, J. M., & Vanfossen, P. J. (1999). Critical thinking and the internet: Opportunities for the social studies classroom. *The Social Studies*, 90(1), 42-46.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G..(2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık. Ankara

Symantec. (2010). The Norton Online Family Report <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2058416671&sid=1&Fmt=3&clientId=41947&RQT=309&VName=PQD> adresinden 30.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

Ulutaş, E. (2014). Türkiye’de vatandaşlık ve anayasal süreç. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(1), 73-102.

Vizenor, K. V. (2013). *Binary lives: Digital citizenship and disability participation in a user content created virtual world*. Doctoral Dissertation, New York: University at Buffalo.

Vanfossen, P. J. (2001). Degree of internet/www use and barriers to use among secondary social studies teachers. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 57-74.

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

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2).

Nasıl Bir Vatandaş? Görev ve Sorumluluklarını Bilen Vatandaş: Erken Cumhuriyet Dönemi Vatandaşlık Dersi Öğretim Programlarının Analizi*

Doç. Dr. Zafer KUŞ

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

zaferkus@gmail.com

Hüseyin OZAN

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

huseyin_ozan68@hotmail.com

Özet

Yeni Türk Devleti'nde, 1923 yılında ilan edilen Cumhuriyetin ilanı ile birlikte rejim değişmiş, rejim değişikliği beraberinde birçok alanda yeniliği getirmiştir. Cumhuriyetin ilanı sonrasında ilk olarak 1340 (1924) Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı inşa edilmek istenen vatandaşlık ve kimliğin ön hazırlığı yapılmıştır. Bu programda ders adının Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye olarak değiştirilmiştir. 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı vatandaşlık öğretiminde ders adının Yurt Bilgisi olarak değiştirildiği görülmektedir. 1936 Tarihli İlkokul Programında dersin amacı ile Cumhuriyet Halk Partisinin amaçlarının birleştirildiği ifade edilmektedir. 1948 Tarihli İlkokul ve Ortaokul Programında vatandaşlık öğretimi Yurt Bilgisi adı ile yürütüldüğü görülmektedir. Erken Cumhuriyet döneminde arzulanan 'İdeal Vatandaş'ın görev ve sorumlulukları bu derslerde belirgin bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarında vurgulanan, vatandaş görev ve sorumluluklarını tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılacaktır. Araştırma kapsamında 1340 (1924) Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1930 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1936 Tarihli İlkokul Programı, 1930 Tarihli Orta Mektepler Müfredat Programı, 1931 Tarihli Orta Mekteplerin Müfredat Programı, 1936 Tarihli Ortaokul Programı, 1938 Tarihli Ortaokul Programı, 1948 Tarihli İlkokul Programı, 1948 Tarihli Ortaokul Programı incelenmiştir. Dokümanların analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında, bireysel haklardan daha çok öncelikli olarak milli duygulara sahip, çevreyi ve bedenini koruyan, ekonomik görevlerini bilen, toplumsal kurallara uyan "görev ve sorumluluk" temelli bireylerin yetiştirilmek istendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık, Vatandaşlık öğretimi programı, Görev ve sorumluluk, Erken cumhuriyet

Giriş

Bilimsel anlamda vatandaşlık kavramının nasıl oluştuğu ve hangi anlamların yüklendiği ile ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Devlet teşkilatının insanlar tarafından kurulmasıyla beraber devleti yöneten gücün kaynağı da tarihsel süreç içinde değişim yaşamıştır. Söz konusu değişimle birlikte insanın devlet ve yöneten güç karşısındaki konumu, tanımı yeniden yapıldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda vatandaşlık; bireylerin yasal ve politik statüde bazı hakları (sivil, politik, sosyal) elde etmesine izin verilmesi ile birey olarak bazı görevlerle (vergi, askere gitme, sadakat) politik toplumla ilişkili olan ve devletin kolektif yaşamına dahil olabilme yeteneğine sahibiyet olarak tanımlanabilir (Pamuk, 2007). Söz konusu tanımdan yola çıkarak vatandaşlık bir sosyopolitik kimlik olarak düşünülebilir. Vatandaşlık kavramının tanımı konusunda genel bir ifade olarak bireyleri devlete bağlayan, anayasa üzerinde

belirtilmiş hukuksal bağ ve verilmiş haklar, bunun neticesinde ise bireyden beklenen görev ve sorumluluklar şeklinde söylenebilir.

Vatandaşlığın kavramsal gelişiminin tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde İlk Çağ'da Yunan şehir devletlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. "Citizen" ifadesi söz konusu dönemde vatandaş anlamında kullanıldığı söylenebilir. Bu dönemde vatandaşın temel görevi yönetime katılım sağlayarak, topluluğun yönetimini ve güvenliğini sağlamak ayrıca yargılama ile ilgili sorumluluklardır. Vatandaşlık kavramının anlamsal olarak modern bir bütünlüğe Amerikan Devrimi ve Fransız İhtilali ile birlikte ulaştığı ifade edilebilir. Bu bağlamda milliyetçilik fikrinin ortaya koyduğu etki sonrasında ulus devletlerin inşası ile vatandaşlık anlam kazandığı belirtilebilir. Modern anlamda vatandaşlık T.H. Marshall tarafından sivil (örneğin yasalar önünde eşitlik), siyasal (örneğin oy verme) ve sosyal (örneğin refah devleti) olmak üzere üç yurttaşlık biçimini tanımlamış ve bunların tarihi gelişiminin de yine bu sırayla olduğunu öne sürmüştür (Heater, 2007).

Osmanlı İmparatorluğu çok uluslu yapısı ile müslim, gayri müslim anlayışına sahip bir millet sistemi ile hüküm sürdüğü bilinmektedir. Bu bağlamda imparatorluğun Müslüman unsurları ümmetçilik fikri doğrultusunda devlete bağlı olduğu görülmektedir. Azınlıklar ise Fransız ihtilali etkisine kadar devletle olan bağları Osmanlılık fikri çerçevesinde olmuştur. Fransız ihtilalinin yaydığı milliyetçilik fikri ile gayri Müslimlerin kendi ulus devletlerini inşa edebilmek için devletten ayrılma çabası içerisine girdiği görülmektedir. Osmanlı imparatorluğunda ifade edilen gelişmeler doğrultusunda 19. Yüzyıl başlarına kadar vatandaşlık kavram ve anlayışının gelişmediği ifade edilmektedir. Osmanlı İmparatorluğu vatandaşlık anlayışı ile ilgili devletin dağılma sürecini önleyebilmek için vatandaş hak ve hürriyetlerine, demokratik ve anayasal gelişmelere yer vermeye başladığı belirtilmektedir. Bu bağlamda devletin siyasal aktörleri tarafından halka vatandaşlık hak ve hürriyetlerinin tanındığı söylenmektedir. Osmanlı İmparatorluğunda tebaadan vatandaşa geçiş sürecinde hakların halk tarafından talep edilmediği ve devlet tarafından verildiği ifade edilmektedir. Söz konusu gelişmeler doğrultusunda 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan vatandaş kavramının anlamsal ve işlevsel ifadesi 1840 Ceza Kanunnamesi, 1856 Islahat Fermanı, 1869 Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi, 1876 Kanun-u Esasi ve I. Meşrutiyetin ilanı, 1908 II. Meşrutiyetin ilanı ile hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Osmanlı tebaası yaşanan anayasal ve demokratik gelişmeler kapsamında modern bir kimlik kazanarak vatandaşlık statüsüne devlet eliyle kavuşmuştur. II. Meşrutiyet'le birlikte siyasal seçkinlerin başat hedefi haline gelecek olan, bir "vatandaşlar topluluğu" oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme idealinin hukuksal arka planını oluşturur (Üstel, 2016).

Meşrutiyet döneminde yeni insan, yeni toplum inşasında etkin rolü siyasal aktörlerin belirlemiş olduğu program doğrultusunda okulların üstlendiği görülmektedir. Dönemin öğretim programlarından olan "1329 tarihli Mekatib-i ibtidaiye ders müfredatı bir ve iki dersane ve muallimli mekteplere mahsus" müfredat programı ve "1329 tarihli Mekatib-i ibtidaiye ders müfredatı altı beş dört ve üç dersane ve muallimli mekteplere mahsus" müfredat programında yeni vatandaşın nitelikleri ile görev ve sorumlulukları Musahabat- Ahlakiye (Diniye, Tarihiye ve Medeniyye) dersi aracılığıyla ifade edilmektedir. II. Meşrutiyet dönemi vatandaşlık görevlerini kanuna itaat, askerlik ve vergi üçlemesi altında tarif eder (Üstel, 2016). "1338 tarihli İlk, orta tedrisat mektepleri müfredat programı" meşrutiyet dönemi öğretim programı ve yeni toplum inşası projesinin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Meşrutiyetten Cumhuriyete uzanan vatandaşlık ile devlete karşı vatandaşın görev ve sorumlulukları öğretim programları, siyasal gelişmeler doğrultusunda nitelik ve içerik değişikliklerine uğradığı ifade edilebilir.

II. Meşrutiyet aydınlarının "yeni insan-yeni toplum" projesi çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durdukları "okul"da vatandaş eğitimi, Cumhuriyetin ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu (Üstel, 2016). Bu bağlamda okullarda inşa edilecek vatandaşın özellikleri ile görev ve sorumluluklarını bilen Cumhuriyetin yeni vatandaşları, vatandaşlık öğretim programlarında belirtilmiştir. Vatandaşlık öğretim programı; Milli Eğitim Temel Kanunun 2.

maddesinde geçen ifadeye göre ilköğretim ilk ve ortaokullarında okutulan dersler kapsamında, doğrudan veya ara disiplinler yaklaşımı ile yetiştirilmesi hedeflenen vatandaş modelini oluşturmak amacıyla düzenlenen bir eğitim öğretim planı olduğu söylenebilir. Vatandaşlık öğretim programı kavramı alan yazında ayrı bir kavram olarak görülmemiş olup üzerinde ortak bir tanım ifadesinin olmadığı görülmektedir. Vatandaşlık öğretim programı genellikle tarih, coğrafya derslerinin içerisinde verilen kazanımlar olarak görülmüştür.

Ülkemizde vatandaşlık öğretim programları Erken Cumhuriyet döneminde meşrutiyet kazanımlarının izlerini ve etkisini taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda Erken Cumhuriyet döneminde başlangıçta Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vatanıyye dersleri adı altında öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için ayrı bir ders konulduğu ifade edilmektedir. Söz konusu dönemin öğretim programlarında “Nasıl bir vatandaş?” sorusunun cevabı ve hedefi olarak 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile birlikte ders adının “Yurd Bilgisi” olarak değiştirilip arandığı görülmektedir.

Görev ve sorumluluk kavramları birbirinden ayrı olarak düşünülse de birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Görev kavramı TDK (2019) sözlüğünde, bir nesne veya bir kimsenin yaptığı iş şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Sorumluluk ise, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda görev ve sorumluluk kavramlarını vatandaşlık açısından ifade ederken devletin bireylere anayasa üzerinde hukuksal bağ ile vermiş olduğu haklarını kullanırken buna karşılık devletin vatandaşlarından yapmasını bekledikleri ve bunların sonuçlarını üstlenebilmesi olarak söylenebilir. Erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında yeni kurulmuş olan devletin seçkin aktörleri yeni bir vatandaş inşa etmeye başlamıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarının hedeflerinde görev ve sorumluluk temelli bir vatandaş modelinin oluşturulmaya çalışıldığı (1924, 1926, 1930, 1931, 1936, 1938 ve 1948 ilk ve ortaokul öğretim programları) görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı sonrası Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatta olduğu 1923-1938 dönemi ile bu süreci 1950 yılına kadar takip eden dönem “Erken Cumhuriyet” kavramı ile ifade edildiği bilinmektedir. Erken Cumhuriyet dönemi Osmanlı devleti sonrasında her alanda değişimin yaşandığı inkılapların yerleştiği bir süreçtir. Bu bağlamda siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel gibi alanlarda 1800’lü yıllarda başlayan tebaa anlayışından yurttaş, vatandaş anlayışının geliştiği süreç “Erken Cumhuriyet” döneminde yeni modern dünya ile ilişkili medeni bir vatandaş modelini, görev ve sorumluluk temelli olarak oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir.

Erken Cumhuriyet döneminde öğretim programları, yeni kurulan cumhuriyetin ruhuna ve ideolojisine uygun olarak bir vatandaş hedefini gerçekleştirebilmek için ilk ve ortaokullarda uygulanmıştır. Alan yazında yer alan araştırmalara bakıldığında vatandaşlık öğretim programlarında farklı yöntem ve bakış açılarına ait çalışmalar olduğu görülmektedir (Nalçacı 2001, Keskin 2002, Aktan 2006, Çelik 2008, Aslan 2011, Altındağ 2013, Elkatmış 2014, Kayaalp 2015, Mindivanlı Akdoğan 2016, Sel ve Sözer 2018, Alabaş 2018, Akhan vd. 2019,). Ancak vatandaşlık dersi öğretim programlarının bireysel haklar ve görev/sorumluluk bağlamında incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı 1923 Cumhuriyetin ilanı sonrası 1950 yılına kadar geçen “Erken Cumhuriyet” dönemi vatandaşlık öğretim programlarının bireysel haklar ve görev/sorumluluk bağlamında incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada incelenen dokümanlar 1923 Cumhuriyetin ilanından 1948 Tarihli İlkokul ve Ortaokul Programına kadar olan süreçte yer alan Vatandaşlık öğretim programlarıdır.

Bu kapsamda 1340 (1924) Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1930 Tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1936 Tarihli İlkokul Programı, 1930 Tarihli Orta Mektepler Müfredat Programı, 1931 Tarihli Orta Mekteplerin Müfredat

Programı, 1936 Tarihli Ortaokul Programı, 1938 Tarihli Ortaokul Programı, 1948 Tarihli İlkokul Programı, 1948 Tarihli Ortaokul Programı incelenecektir. Programlara ilk elden ulaşılmaya çalışılmış ve Osmanlıca metinler transkript edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğretim programları “içerik analizi” kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar bağlamında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek,2000:162). Her bir program ayrı ayrı kodlanmış, kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Öğretim programlarındaki sadece haklar ve görev/sorumluluk olarak ifade edilen cümleler analiz edilmiştir. Analiz iki kişi tarafından yürütülmüş ve kodlamalar çapraz olarak kontrol edilmiştir.

Bulgular

Öğretim programları “görev ve sorumluluk” ve “hak” olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

Görev ve sorumluluk

Cumhuriyetin ilk yıllarında ve devam eden dönemlerde vatandaşlıkla ilgili derslerin öğretim programı incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklara vurgu yapıldığı görülmektedir.

Öğretim programlarının birçok yerinde görev vurgusu doğrudan yer almaktadır. Görev bilinci, vazifeleri ifa etmenin önemi, vazifesinas vatandaşlar olmak gerektiği, kanunlara ve nizamla itaat etmek, devlet otoritesine uyma duygusu ve alışkanlığı kazandırmak, nefsimize, ailemize, milletimize, beşeriyete karşı vazifelerimiz, kadın ve erkeklerin vazifeleri, vatandaşlık ödevlerini benimsetmek sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca hak vurgusu varsa beraberinde mutlaka görev vurgusu da yer almaktadır.

Görev ve sorumluluk kategorisi altında ahlak, çevre ve sıhhat, ekonomi, milli ve toplumsal ve anayasa ile ilgili alt kategoriler oluşmuştur.

Ahlak

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programında yaygın olarak ahlak vurgusunun yapıldığı görülmektedir. “Ahlak” kavramı hem doğrudan birçok kez ifade edilmekte hem de dolaylı olarak uyulması gereken davranışlarda vurgulanmaktadır. Ahlak vurgusu ile bugünkü öğretim programlarında yer alan değerler eğitime benzer bir eğitimin yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere, bütün hareketlerde hâkim olması gereken ahlak esaslarının telkin edilmesi gerektiği, ahlaki ve içtimai itiyatlar kazandırmanın gerektiği ifade edilmekte ve ahlaki hisleri geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Yine öğrencilerin ahlak kuralları çerçevesinde kavga etmemesi gerektiği, muaşeret kurallarına uyması gerektiği, başkalarının malına zarar vermemesi gerektiği, fena çocuklara uymaması gerektiği, intizam, nezaket, doğruluk, yardımlaşma, dayanışma gibi bilincin verilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında da ahlak ile doğrudan ve dolaylı şekilde vurgular yer almaktadır. 1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programındaki benzer şekilde ahlakla ilgili nezaket, doğruluk, taevün ve tenasüd gibi değerler yer almaktadır. Ayrıca çocuklara ahlaki manaları idrak ettirmek, sağlam ahlakiyet hissi oluşturmak, güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet oluşturmak şeklinde ifadeler yer almaktadır.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında ahlakla ilgili birkaç kez ifade yer almaktadır. Türk ahlakının ilkelerini olaylardan hareket ederek öğrencilere telkin etmek ve onları sarsılmaz bir karakterde yetiştirmek vurgulanmaktadır.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, ahlak kategorisinde öğrencilerin, saygı ve sevgi değerini benimsemesi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin milli birlik esasını bozmayan fikir ayrılıklarına saygı duyması, çeşitli işlerde görev almış insanlara ve farklı mesleklere saygı duymaları, birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygı ve anlayış göstermeleri, birbirleriyle ve öğretmenleri ile saygı münasebetinde ilişki kurmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Toplumsal

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında toplumsal görevler olarak, ailedeki görevler, toplumda uyulması gereken kurallar, kasaba ve şehir hayatında herkesin riayet edeceği medeni kaideler, sokakta, tiyatro ve sinema gibi umumi yerlerdeki tavırlar, toplu taşıma araçlarındaki kurallar yer almaktadır.

1931 yurt bilgisi dersi öğretim programı toplumsal görev ve sorumluluklarda içtimai yardım, ailede vazife gibi ifadelerden bahsedilmektedir.

1938 yurt bilgisi dersi öğretim programı toplumsal görev ve sorumluluklar içerisinde iş bölümüne yer verildiği görülmektedir.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında çok sayıda toplumsa görev ve sorumluluk sıralanmaktadır. Bu programda, kasaba ve şehir hayatındaki herkesin uyacağı kurallar, toplu taşıma araçlarındaki kurallar, alışveriş sırasındaki kurallar, devlet malına zarar vermemekle ilgili kurallar, belediyeye karşı yapmamız gereken ödevler sıralanmaktadır.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, toplumsal görev ve sorumluluklar ile ilgili farklı ifadeler yer almaktadır. Komşuluk münasebetleri, topluluk halinde yaşanması gerektiği, toplu yerlerde ve toplu taşıma araçlarında dikkat edilmesi gerekenler toplumsal görevler içerisinde ifade edilmektedir.

Çevre ve Sıhhat

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programında, görev ve sorumluluk kategorisi altında “çevre” vurgusuna da geniş bir şekilde yer ayrılmaktadır. Çevre ile ilgili özellikle çevrenin temiz tutulması gerektiği, gürültü yapılmaması gerektiği, duvarlara yazı yazılmaması gerektiği, bitkilere ve hayvanlara zarar verilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programında vücudun sıhhati ile ilgili olarak da yapması gereken görev ve sorumluluklara da geniş yer verilmektedir. Özellikle bireysel olarak sağlık, temizlik ve intizamlı olmaları gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin bedensel hıfzı sıhhaya dikkat edilmesi, vücudun temiz olması gerektiği, evin içerisinde temizliğe dikkat edilmesi gerektiği, sarı hastalık zuhurunda memurlara haber verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca evde ve sokakta da çocukların uyması gereken diğer kurallarda sıralanmaktadır.

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında çok sayıda çevre ile ilgili görev ve sorumluluk sıralanmaktadır. Çevre ile ilgili olarak yerlere tükürmemek, yerleri temiz tutmak, ormanları korumak ve ağaç dikmek, çevreyi güzelleştirmek gibi görev ve sorumluluklara yer verilmektedir. 1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında bireysel kategorisinde sağlıkla ilgili vurgular yer almaktadır. Özellikle

bireysel sıhhati muhafaza etmenin ve hastalıklara karşı mücadele etme görev ve sorumluluk olarak ifade edilmektedir.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında çevre ile ilgili sıralanan görev ve sorumluluklar, sokağı temiz tutma, ağaçlandırma, şehrin güzelleştirilmesi, sokakta tabii ihtiyacını gidermemek, yerlere tükürmemek kirli suları sokağa dökmek şeklinde sıralanan hükümlülüklerdir.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında çevre ile ilgili görev ve sorumluluklarda, temizlik, bakım ve koruma vurgusuna sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerde sokağı temiz tutmanın yurttaş için bir kanun ödevi olduğu, okul bahçesindeki çiçek ve ağaçların bakım ve korunmasını sağlaması, çevremizdeki dinleme ve eğlenme yerleri, buraların bakımı ve korunması, çevremizde eski eserler ve anıtlar, tanınması, bakımı ve korunması gerektiği, çevrenin düzen ve kurallarını kavraması gerektiği görev ve sorumluluk olarak ifade edilmektedir.

Milli Görevler

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programında milli görevler ile ilgili çeşitli vurgular yer almaktadır. Milli görevler başlığı altında, müdafaa-i milliye, lüzum ve ehemmiyeti, askerlik borcu, bayrağa hürmet, vatanda karşı fedakârlığın önemi, cumhuriyet rejime bağlılık, milli görevlerin önemi vurgulanmaktadır.

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında, milli görevler ile ilgili çeşitli vurgular yer almaktadır. Millî görevler kategorisi altında, Türkiye’yi bir aile yurdu olarak düşünmek, gençleri vatan ve millete intibak ettirmek, Türkün medeni kudret ve kabiliyetini yaşatmak, vatani muhafaza etmek ve milleti kendisini müdafaa hazır bulundurması, askerlik vazifesi ve askerliğe hazırlık gibi görev ve sorumluluklar yer almaktadır.

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında, milli görevler içerisinde en fazla olarak “dayanışma (solidarizm)” vurgusu yer almaktadır. İşbirliği ile ilgili olarak devlet millet yardımlaşması, işlerin müşterek yapılması, eşyanın müştereken imal edilmesi, insanlar arasında iş bölümü yapmak, mektepte dayanışma (solidarizm) oluşturmak, imece, köylülerin birlikte çalışması gibi ifadeler yer almaktadır.

1930 yurt bilgisi dersi öğretim programında milli görev ve sorumluluklar içerisinde “eğitim” vurgusuna yer verildiği görülmektedir. Eğitimle ilgili olarak mecburi tahsili yapmak, çocukları bu derece tahsil ettirmenin milli vazife olduğu ifadelerine yer verilmektedir. Ayrıca mükellef olunan vazifelerin ifası, askerlik yapmak, seçim hakkının kullanılması, milli his duygusu gibi ifadeler vurgulanmaktadır.

1931 yurt bilgisi dersi öğretim programında milli görev ve sorumluluklar içerisinde vatandaşın devlete karşı başlıca vazifeleri, kanunlara riayet ve hürmet, Milli his, medeni his, askerlik çağı ve iş bölümü gibi ifadeler vurgulanmaktadır.

1936 yurt bilgisi dersi öğretim programında milli görev ve sorumluluklar arasında milli his, medeni his, askerlik vazifesi gibi ifadeler yer verilmiştir.

1938 yurt bilgisi dersi öğretim programında milli görev ve sorumluluklar içerisinde kanunlara riayet ve hürmet, askerlik vazifesi ve askerlik çağı gibi ifadeler vurgulanmıştır.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında en fazla olarak milli görev ve sorumluluklar vurgusu yer almaktadır.

Milli sorumluluklar içerisinde öncelikli olarak öğrencilerin, ulus ve vatanı sevmesi, ulusa ve vatana fedakâr bireyler olmaları gerektiği, ulus ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutmaları gerektiği, ulus ve yurda karşı canla başla hizmet etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Yine Yurt Bilgisi Öğretim programında, öğrencilerin Atatürk İlkelerini benimsemiş birer vatandaş olarak yetişmeleri, ilkelerin çocuklarda inanç ve ülkü haline gelmesi, Türk devriminin manasını kavraması gerektiği ve Türk devrimlerine sahip çıkıp koruması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca askerlik yapması gerektiği, Türk ordusuna karşı içten bir ilgi yaşatması gerektiği, Türk Bayrağına karşı sevgi ve saygı duyması, ulusal amaçları her amacın üzerinde tutması, milli ülküleri gerçekleştirmek için fedakâr bireyleri olması gerektiği vurgulanmaktadır.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, milli kategorisinde öğrencilere milli birlik ve dayanışmanın kavratılması, Türk Devriminin manasının kavratılması ve devrimlere bağlı olması gerektiği, Cumhuriyet rejimin Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu öğrencilere kavratılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilere, millet ve yurt işlerini her işin üstünde tutmayı, ulusa ve yurda canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirmek bir görev olarak vurgulanmakta ayrıca öğrencilerin yurtlarını tanıması gerektiği ifade edilmektedir.

Ayrıca devlet malına zarar vermemek, devlet malını kendi malımızdan fazla korumanın milli bir ödev olduğunu öğrencilerde inanç haline getirmek, devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını öğrencilere kazandırmak gerektiği ifade edilmektedir.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, milli görevler içerisinde “dayanışma (solidarizm)” vurgusu da yer almaktadır. İnsanların dayanışma ile işleri yapmaları gerektiği, ailede iş bölümünün sağlanması, komşular arasında yardımlaşma ve dayanışma, öğrencilerin kendi aralarında işbirliği yapması gerektiği ifade edilmektedir.

Ekonomi

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye öğretim programında ekonomi ile ilgili az sayıda vurgu yer almaktadır. Özellikle vergi borcu, Milli iktisad misakına riayet ve müteşebbis (girişimci) olmanın gerektiği vurgulanmaktadır.

1926 yurt bilgisi dersi öğretim programında, ekonomik görev ve sorumluluklar daha geniş yer bulmaktadır. Ekonomi ile ilgili görev ve sorumluluklarda, tasarruf etmenin milli bir vazife olduğu, öğrencilere iktisadi manaları idrak ettirmenin önemi, Türklün iktisadi kabiliyetini yaşatmanın önemi, vergi ve işsizliğin cemiyete zararları vurgulanmaktadır.

1930 yurt bilgisi dersi öğretim programında, ekonomik görev ve sorumlulukların öne çıktığı görülmektedir. Ekonomi ile ilgili görev ve sorumluluklarda vergi, say ve tahsil ve mensup olduğumuz meslekte milli gaye, müşterek say ve ehemmiyeti gibi ifadeler yer verilmektedir.

1931 yurt bilgisi dersi öğretim programında, ekonomik görev ve sorumlulukların verginin hususiyeti olarak ifade edildiği görülmektedir.

1936 yurt bilgisi dersi öğretim programı, ekonomik görev ve sorumluluklarda vergi hakkında umumi bilgiler vurgusuna yer verilmektedir.

1938 yurt bilgisi dersi öğretim programı, ekonomik görev ve sorumluluklarda vergi hakkında umumi bilgiler ifadesine yer verildiği görülmektedir.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında ekonomik olarak vergi verme, yerli malı kullanma ve para biriktirmek gibi görev ve sorumluluklar yer almaktadır.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında meslek, tutumlu olmak, vergi, çalışmak ve eşyayı korumak ekonomi ile ilgili ifadeler görev ve sorumluluklar arasında olduğu görülmektedir.

Hak

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye, 1926 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında haklar ile ilgili az sayıda vurgu yer almaktadır.

1924 Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye dersi öğretim programında haklar kategorisinde cumhuriyetin vatandaşlara temin ettiği siyasi haklar, hürriyeti, eşitlik, seyahat, seçim ve fikir ve düşüncelerini serbestçe söyleme hakkı ifade edilmiştir.

1926 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında kısaca ferdin hürriyetinden, hâkimiyetin millete ait olduğundan, eğitim ve sağlık hakkından bahsedilmektedir. Ayrıca hak vurgusu mutlaka görev ve vazife vurgusu ile birlikte yapılmaktadır. Örneğin “*halk idaresinden halkın hakları ve vazifeleri*” şeklinde ifade yer almaktadır.

1930 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında hürriyeti temin, fikir hürriyeti, matbuat hürriyeti, say ve ticaret hürriyeti, vicdan ve din hürriyeti, tesamüh ve vatandaşların haklarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

1931 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında ferdi hürriyet, içtimai ve medeni hürriyet, ferdi hak ve siyasi hak ve muhtelif memleketlerde kadınlara tanınmış intihap hakları ifadelerine yer verildiği görülmektedir.

1936 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında hürriyet, ferdi hürriyet, tedris hürriyeti, mebus intihap etmek hakkı, ferdi hak ve siyasi hak gibi vurguların olduğu görülmektedir.

1936 Tarihli Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında ferdi hürriyet, içtimai ve medeni hürriyet, muhtelif memleketlerde kadınlara tanınmış intihap hakları gibi vurgulanan ifadeler yer verilmiştir.

1948 Tarihli İlkokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında haklar ile ilgili çok az sayıda vurgu yer almaktadır. Hakla ile ilgili olarak seçim hakkını kullanmaktan ve siyasal parti kurma hakkından bahsedilmektedir. Bazı yerlerde ise “vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara bahsetmek” şeklinde ifadeler yer almakta ancak hangi hakların olduğu açıklanmamaktadır.

1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında yine haklar ile ilgili az sayıda vurgu yer almaktadır. Haklar ile ilgili olarak seçme ve seçilme hakkı, egemenlik, hürriyet, şikâyet hakkından ve okul yönetimine katılma hakkından bahsedilmektedir. Yine 1948 Tarihli Ortaokul Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, “*Anayasanın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı beslemek*” ifade yer almakta ancak bu hak ve hürriyetlerin neler olduğu açıklanmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“Erken Cumhuriyet” dönemi vatandaşlık öğretim programlarının, görev/sorumluluk ve haklar açısından analiz edildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki vatandaşlıkla ilgili derslerin öğretim programı incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğrencilerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretim programlarının birçok yerinde görev vurgusu doğrudan yer almaktadır. Öğretim programlarında özellikle ahlak, çevre ve sağlık, ekonomi, milli ve toplumsal ve anayasa ile ilgili görev ve sorumluluklara yer verildiği görülmektedir. Altındağ (2013), Tek parti dönemindeki (1924-1946) vatandaşlık ders kitaplarını incelemiş ve Cumhuriyet Yurttaşından beklenen tutum ve davranışların Yurt Bilgisi ders kitaplarına yansıtıldığını tespit etmiştir.

İncelenen bütün öğretim programlarında ağırlık olarak milli görevler ile ilgili vurgular dikkat çekmektedir. Milli görevlerde özellikle duyuşsal vurgular yer almaktadır. Öğrencilere ulus, vatan, yurt, bayrak sevgisi, milli birlik ve dayanışma hissinin kavratılması, cumhuriyet rejimine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık amaçlanmaktadır. Milli görevlerde milli ülkülerin her şeyin üzerinde olması gerektiği ve fedakâr bireyler olunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar dışında, milli görevlerde en sık vurgulanan ordu, asker, askerlik vazifesi, vatanın ve milletin müdafaası gibi kavramlardır. Ayrıca milli görevler arasından toplum içindeki dayanışma ve işbirliği, eğitim, kanunlara riayet, yurda hizmet etme de yer almaktadır. Nalçacı (2001) Vatandaşlık öğretim programları erken cumhuriyet döneminde tarih, coğrafya, yurt bilgisi derslerinin öğretiminde cumhuriyetle ilgili konulara daha çok yer verildiğini araştırmasında ifade etmektedir. Çalışmasında Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarını değerlendirirken daha çok amaçlar, içerik ve öğretim yöntem teknikleri üzerinde durduğu görülmektedir. Keskin'in (2002) çalışmasında öğretim programlarının yayınlandıkları dönemin ideolojik bakış açısının sosyal bilgiler öğretim programlarına yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde farklı isimler adı altında verilen vatandaşlık dersi içeriklerinin aynı olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada söz konusu derslerin (Musahabat-ı Ahlakîyye, Malumat-ı Medenîyye, Yurt Bilgisi) içeriklerinde yönetim, sosyal hayat ve kurumlar ile ilgili bilgilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Vatandaşlık derslerinin amacının devletin ideolojisi doğrultusunda vatandaş yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Aktan'ın (2006), yapmış olduğu çalışmasında 1924 ilköğretim programının geçiş özelliği gösteren bir program olduğu, 1926 ilköğretim programında ise ideolojik vurguların net bir biçimde tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinde yer aldığını tespit etmiştir. Bu derslerde verilen temel ideolojik değerler milliyetçilik ve dayanışmacılık (solidarizm) olarak ifade edilmektedir. Altındağ (2013) yapmış olduğu çalışmasında, Tek parti dönemindeki (1924-1946) vatandaşlık ders kitaplarında belirgin bir şekilde etnik kimliğe vurgu yapıldığını tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada ders kitaplarında millet sevgisinin sıkça yer aldığı, yeri geldiğinde millet ve yurdu için canını seve seve verebilecek insan profili çizildiği sonucuna ulaşılmıştır (Altındağ, 2013). Kayaalp (2015) hâkim ideolojinin vatandaşı itaatkârdır, pasiftir, suskundur, edilegendir, görevlerle donatılmış olduğunu çalışmasında ifade etmiştir.

Mindivanlı Akdoğan (2016) çalışmasında Köy enstitüleri tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretiminde öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması için toplantılar, tartışma ve okuma gibi etkinliklerin düzenlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca Cumhuriyetin temel ve demokratik değerlerinin öğretimi için özverili çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Böylece yeni kurulmuş olan Cumhuriyetin değerlerinin ülkenin tüm vatandaşları tarafından anlaşılması ve benimsenmesinin amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Enstitülerde Yurttaşlık bilgisi derslerinin öğretiminde vatandaşın hak ve sorumlulukları, Cumhuriyet yönetiminin demokrasinin temel ilkelerinin benimsenmesi konularında etkili faaliyetlerin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Elkatmış (2014) araştırmasında cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan ders programlarının milliyetçi, devletçi, görev ve sorumluluklarını bilen, yasalara saygılı ve çalışkan vatandaşları oluşturmaya çalıştığını ifade etmiştir. Sel ve Sözer'in (2018) erken cumhuriyet dönemi ders kitaplarında çocuğun politik olarak biçimlendirilmesinde yeni kurulmuş olan devletin yönetim şeklinin, oluşturulan yeni kurumların işleyişi, amacı ve düzenini yakından tanıması gerektiğini ve içselleştirmesinin önemini vurguladığı görülmektedir. Ayrıca yurt bilgisi kitaplarında çocuğa dönük

milliyetçilik esaslı politik bir sistem kurgulanarak milliyetçi eğilimin artmasının beklendiğini ifade etmektedir. Akhan vd. (2019) Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarını inceleyerek iyi vatandaş algısının erken cumhuriyet döneminde, cumhuriyetin değerlerini, ilke ve inkılaplarını benimsemiş ideolojik vatandaş olduğu belirtmişlerdir. Bu dönemle ilgili yapılan ders kitapları ve öğretim programları ile ilgili yapılan birçok çalışmada milli kimlik vurgusunun yapıldığı görülmektedir (Nalçacı 2001, Keskin 2002, Aktan 2006, Çelik 2008, Aslan 2011, Altındağ 2013, Elkatmış 2014, Kayaalp 2015, Mindivanlı Akdoğan 2016, Sel ve Sözer 2018, Alabaş 2018, Akhan vd. 2019).

Yapılan bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretim programlarında, ahlak ile ilgili görev ve sorumluluklar bütün öğretim programlarında geniş yer tutmaktadır. Ahlak vurgusu ile bugünkü öğretim programlarında yer alan “değerler eğitimi” verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ahlakla ilgili olarak öğrencilerin davranışlarına dikkat etmesi gerektiği, sevgi, saygı, dayanışma (solidarizm) gibi değerleri benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Alabaş (2018) çalışmasında 1924 İlk Mektepler Müfredat programında Musâhabât-ı Ahlakiye ve Malumât-ı Vataniye derslerinin amaçları arasında bireye hak ve vazifelerini tanıtmak ve ahlak esaslarını telkin etmenin önemli bir yer tuttuğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programlarında görev ve sorumluluklar ile ilgili sık vurgulanan diğer bir kategori “çevre ve sıhhat” kategorisidir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki vatandaşlık dersi öğretim programlarında çevre temizliği ve çevrenin korunması gerektiği; beden temizliği, bedenin sıhhati ve hastalıklara karşı korunması gerektiği sık bir şekilde vurgulanmaktadır. Kayaalp’in (2015) öğrencilere öğretilmesi gereken cumhuriyetin medeni değerlerinin(giyim, temizlik, sanatsal ve kültürel faaliyetler, kentlilik bilinci, toplu taşıma araçlarında kurallar, sofrada adabına gibi) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yoğun bir şekilde yer aldığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretim programlarında öğrencilerinden beklenen görev ve sorumluluklar arasında ekonomi ile ilgili konularda yer almaktadır. Ekonomide özellikle milli iktisat misakına riayet, para biriktirmenin ve girişimci ve meslek sahibi olmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Bütün öğretim programlarında ekonomi ile ilgili en fazla vurgulanan diğer bir nokta ise vergidir. Sıklıkla verginin hususiyeti ve gerekliliği vurgulanmaktadır. Sel ve Sözer’in (2018) çalışmasında tutumlu olma ve yerli malı kullanımına vurgu yapılırken cumhuriyetin ideolojisinin çocuk üzerinden ekonomik hayata aktarılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programlarında öğrencilerinden beklenen bir diğer görev ve sorumluluklar toplumsal görevlerdir. Toplumsal görevler içinde ailedeki görevler, toplu yerlerdeki bireylerin uyması gereken kurallar sıklıkla yer almaktadır. Aslan (2011) çalışmasında 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı vatandaşlık öğretiminde çocukların çağcıl, insani ve toplumsal değerlerle donanmış, demokratik bir düşünüşe sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesini esas alındığını söylemektedir. Alabaş (2018)Cumhuriyet’in ilk yıllarında ilkokul ile yeni tanışan bir bireyin bedensel ve ahlaki gelişimi, sosyalleşme bilinci kazanma, toplumsal ilişkiler, toplumsal yaşama uyum sağlama ve dini inanç konularında bilgi ve değerlere sahip olmaları önemsenen konular olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca geleceğe hazırlanmak istenen bireyin insani ve toplumsal değerleri olarak iyi alışkanlıklar kazanmış olması, bedensel gelişimine önem vermesi, yaşadığı toplumla uyumlu, vatan sevgisine ve dini inanca sahip olması öne çıktığını belirtmiştir. Çelik’in (2019) Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim kurumlarının, Cumhuriyet vatandaşlarını yetiştirmek hedefi doğrultusunda, birbirine zıt görüşlü farklı insan tiplerinin ortaya çıkmasının ve toplumsal çatışmanın önüne geçilmesi amacıyla öğretim programlarının dönemin ideolojisinin ortaya koyduğu bakış açısı ve kanunlarla gerçekleştirildiğini çalışmasında ifade ettiği görülmektedir.

Öğretim programları incelendiğinde haklar vurgusu, görev ve sorumluluklar ile karşılaştırıldığında az sayıda yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarında, “hak” kavramının ağırlıklı olarak “vazife” kavramı ile birlikte yer aldığı görülmektedir. Yani “hak” vurgusu mutlaka “görev ve vazife” vurgusu ile birlikte yapılmaktadır. Öğretim programlarında “vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara bahsetmek” şeklinde ifadeler yer almakta ancak ödevlerin neler olduğu detaylı bir şekilde açıklanırken, hakların hangi haklar olduğu açıklanmamaktadır. Haklar ile ilgili olarak özellikle cumhuriyetin vatandaşlara temin ettiği “seçim hakkı” vurgulanmaktadır. Bunun dışında, siyasi haklar, hürriyeti, eşitlik, seyahat ve fikir ve düşüncelerini serbestçe söyleme hakkı gibi kavramlar birkaç yerde geçmektedir. Kayaalp (2015) çalışmasında Cumhuriyetin hâkim ideolojisi olan Kemalizm’in ders kitaplarında vatandaş hak öznesi olarak değil görev öznesi olarak verdiği sonucuna ulaşmıştır. Makbul vatandaş profilinde, hak ve özgürlükler değil, ödev ve sorumluluk kavramları ön planda yer almıştır. Bu durum Türkiye’de erken cumhuriyet döneminde hak ve özgürlükleri esas alan liberal vatandaşlığı değil de, görev ve sorumluluklara vurgu yapan cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışını vurgulamıştır. 1945’ten sonra Türkiye’nin yoğun bir şekilde demokratikleşme çabasının olduğu görülür. 1946’dan itibaren Türkiye’de çok partili hayata geçilmiştir. Ülkedeki bu demokratik değişim ilkökul program tasarılarına da yansımış ve 1948 ilkökul programında seçme seçilme, egemenlik, hürriyet gibi kavramlara daha fazla yer verilmiştir.

Sonuç olarak, erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programları incelendiğinde haklardan çok öncelikli olarak milli duygulara sahip, çevreyi ve bedenini koruyan, ekonomik görevlerini bilen, toplumsal kurallara uyan “görev ve sorumluluk” temelli bireylerin yetiştirilmek istendiği görülmektedir. Erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programları görev ve sorumluluk temelli vatandaşlık anlayışının analizinde “Nasıl Bir Vatandaş?” sorusunun cevabı vazifelerini yerine getiren, itaatkâr ve cumhuriyetin ideolojisini benimsemiş, fedakâr aynı zamanda cumhuriyetin bekası için canını seve seve veren vatandaş olmuştur. Bu bağlamda araştırmanın önerileri Erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programları dışında disiplinler arası yaklaşımla farklı derslerin öğretim programları ile vatandaşlık öğretim programları karşılaştırmalı olarak araştırma konusu olarak çalışılabilir. Böylece döneme ilişkin hakim ideolojik yaklaşımın bütününe görme imkanı olabilir. Bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sunarak yeni araştırmalara ışık olması düşünülmektedir.

Kaynakça

Akhan, E. vd (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen ‘‘iyi vatandaşlık’’ algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 9-19.

Aktan, S. (2006). *Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi ve cumhuriyet dönemi vatandaşlık program tasarılarına olan yansımalar*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet’in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18 (36), 55-87.

Altındağ, A. (2013). *Tek parti döneminde (1924-1946) ilkökullarda vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aslan, E. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734.

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (1), 359-369.

Elkatmış, M. (2014). İlköğretim programlarının yurttaş profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-13.

Heater, D. (2007), *Yurttaşlığın kısa tarihi*, Ankara: İmge Kitabevi.

Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji-vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki kitapların incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de u. meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.

Kültür Bakanlığı (1936). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.

Kültür Bakanlığı (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.

Maarif Vekaleti (1924). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Maarif Vekaleti (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Maarif Vekaleti (1930). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.

Maarif Vekaleti (1931). *Orta Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.

MEB (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1949). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Mindivanlı Akdoğan, E. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Nalçacı, A. (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programındaki değişmelerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Pamuk, A. (2017). *Kimlik ve tarih kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Sel, B., ve Sözer, M. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 293-315.

Üstel, F. (2016), *Makbul vatandaşın peşinde: ı. meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldırım. A., & Şimşek. H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(www.tdk.gov.tr. Erişim tarihi: 31 Ekim 2019).

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi

Prof. Dr. Zafer Çakmak
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye
zcakmak@firat.edu.tr

Arş. Gör. İrfan Arıkan
Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
irfanarikan@harran.edu.tr

Turan Kaçar
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye
turan.sefaferah@gmail.com

Öz

Teknolojinin gelişmesi ve internet ağının yaygınlaşmasıyla beraber bilgiye ulaşım oldukça kolaylaşmıştır. Eğitim kurumları bu gelişmelerden geri kalmayarak teknolojiye entegre olmuş ve öğrencilerin öğrenme araçlarında niteliksel ve niceliksel bir artış yaşanmıştır. Fakat bütün bu gelişmelere rağmen ders kitapları en önemli ders araçlarından biri olma özelliğini korumaktadır. Bu araştırmanın amacı 2018 yılında yenilenen sosyal bilgiler ders kitabını ölçme ve değerlendirme açısından incelemektir. Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme alanları içerisinde yer alan konulara yönelik olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçen soruların yer aldığı ve ders kitabında yer alan soruların kazanımlarla örtüştüğü görülmektedir. Ders kitabında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların da yer aldığı görülmektedir. 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme açısından tema içi ölçme ve değerlendirme ve tema sonu ölçme ve değerlendirme olarak iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Tema içi ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu fakat tema sonu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tamamen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu görülmektedir. Tema içi geleneksel ölçme ve teknikler içerisinde en çok kullanılanlar sırasıyla açık uçlu sorular (54,37%), kısa cevap gerektiren sorular (26,23%), boşluk doldurma (7,10%) ve eşleştirme (5,74%) iken; alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde en çok kullanılanlar ise sırasıyla zihin haritası (1,91%), yapılandırılmış grid (1,09%), kavram haritası (0,82%), bulmaca (0,55%) ve performansa dayalı araştırma (0,55%) sorularındır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, Sosyal Bilgiler, 6.Sınıf, Ölçme ve değerlendirme.

ANALYSIS OF GRADE 6 SOCIAL STUDIES COURSE BOOK IN TERMS OF MEASUREMENT AND ASSESSMENT

Prof. Dr. Zafer Çakmak

Firat Universty, Faculty of Education, Elazığ, Turkey
zcakmak@firat.edu.tr

Arş. Gör. İrfan Arıkan

Harran Universty, Faculty of Education, Şanlıurfa, Turkey
irfanarikan@harran.edu.tr

Turan Kaçar

Firat Universty, Graduate School of Educational Sciences, Elazığ, Turkey
turan.sefaferah@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the social studies textbook which was renewed in 2018 in terms of measurement and assessment. This study is a descriptive study in survey model. In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The obtained data were analyzed descriptively. As a result of the research, it is seen that there are questions that measure the readiness of the students for the subjects in the learning areas and the questions in the textbook coincide with the gains. It is seen that the textbook also includes questions that measure students' high-level thinking skills. It is seen that the 6th grade social studies textbook consists of two parts as in-theme measurement and assessment. and end-theme measurement and evaluation in terms of measurement and assessment. It is seen that in-theme measurement and assessment consists of traditional and alternative measurement and assessment techniques, but end-of-theme measurement and assessment techniques consist entirely of traditional measurement and assessment techniques. Open-ended questions (54.37%), questions requiring short answers (26.23%), gap filling (7,10%) and matching (5.74%) were the most commonly used in-theme traditional measurement and techniques; The most commonly used alternative measurement and assessment techniques were mind maps (1,91%), structured grid (1,09%), concept maps (0.82%), puzzles (0.55%) and performance-based research (0.55%).

Key Words: Textbook, Social Studies, 6th grade, Measurement and assessment.

Giriş

Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bilgiye erişim oldukça kolaylaşmıştır. İnternet ağının yaygınlaşması, akıllı telefonlar, mobil uygulamalar, dizüstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar ve e-kitap uygulamaları sayesinde artık bilgiye kolayca ulaşabilmekteyiz. 2000'li yılların başında aradığı bilgiye ulaşmak için kütüphanelerde uzun bir zaman harcamak zorunda kalan birey, artık arama motorları sayesinde Ctrl+F tuşlarına basarak saniyeler içinde aradığı bilgiye ulaşabilmektedir. Bilgiye ulaşmak bir sorun olmaktan çıkmış, bu kadar bilginin içerisinde en güvenilir bilgiye ulaşmak bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Doğal olarak bilgi teknolojilerinde yaşanan bu gelişmelere okullarda entegre olmuş, fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi bağlamında okullarda akıllı tahta kullanımı yaygınlaşmış ve bazı öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından EBA(Eğitim Bilişim Ağı) öğretmenlere ve milyonlarca öğrenciye önemli bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır. Fakat bunca bilgi teknolojilerindeki ilerlemelere rağmen ders kitapları hala en yaygın ders aracı olarak kullanılmaktadır.

Ders kitaplarının en yaygın ders aracı olması, ders kitaplarının öğrencilere bilgilerin düzenli olarak aktarıldığı temel araçlardan biri olmasından kaynaklanmaktadır (Öcal ve Yiğittir, 2007). Bugün ABD ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde ders kitabı hala en önemli ders eğitim araçlarından birisidir (Semerci, 2004).

Türkiye’de örgün ve yaygın öğretim kurumlarında okutulan ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayıyla “Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” inde belirtilen standartlar çerçevesinde hazırlanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre ders kitabı, görsel tasarım ve içerik açısından öğrenmeyi destekleyecek bir biçimde, öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak ve eğitim öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsayacak bir biçimde hazırlanması gerekmektedir (MEB Ders Kitapları, 2019). Demirel’e (2004) göre ders kitapları programda belirtilen hedeflerle tutarlı, günlük hayatla bağlantılı ve öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.

Ders kitapları, öğretim programlarının bütün öğelerini içermeye özelliğine sahiptir (Büyükanan, 2003; akt: Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009) Bu temel öğelerden biri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrenme eksikleri, öğrenci başarısı ve öğretim etkililiği değerlendirilir (Turgut ve Baykul, 2012). Ölçme ve değerlendirme yalnızca öğretimin sonunda öğrencinin başarısını ölçüp not vermek amacıyla yapılmaz. Bununla birlikte öğretim süreci içerisinde öğrencilerin eksikliklerini görüp tamamlaması amacıyla yapılır.

2005 yılında yürürlüğe giren yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte pozitivist felsefe üzerine kurulu olan öğretmen merkezli davranışçı öğrenme kuramının yerini öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı almıştır (Yılmaz, 2012). Eğitim anlayışında yaşanan bu değişim ve dönüşüm ölçme ve değerlendirme boyutunu da etkilemiş ve 2005 yılından itibaren yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanında gözlem, görüşme, ürün dosyası, anekdotal kayıtlar, proje ve performans görevleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri de yer almaya başlamıştır. 2018 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinin azami çeşitlilik ve esneklik içermesi, çok odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışa geçilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018).

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında yenilenen 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutunu öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımında dayalı olarak incelemektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- 1- 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçecek sorular yer almakta mıdır?
- 2- 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular yer almakta mıdır?
- 3- 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Bu araştırma 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme boyutundaki eksikliklerinin ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Analizi

Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak tablolaştırılarak gösterilmiştir. Aynı zamanda bazı sorulara doğrudan alıntı yapılmıştır.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak araştırma sorularını içeren ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir şablon kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Nitel bir araştırmada veri toplama sürecinin ayrıntılı bir şekilde sunulması çalışmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir (Creswell, 2014, s.201). Bu nedenle çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama sürecine değinilecektir. Öncelikle incelenecek olan 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının orijinal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonrasında her bir öğrenme alanı ayrı ayrı incelenerek elde edilen bulgular araştırmacı tarafından hazırlanan şablona kaydedilmiştir. Araştırmacıda kuşku uyandıracak sorularda alan uzmanlarından destek alınarak görüş birliği sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın daha güvenilir sonuçlar vermesi için öğrenme alanları yeniden taranarak sonuçlar elde edilen bulgularla karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ders kitabında yer alan bazı sorulara doğrudan alıntı yapılmıştır.

Kitabın Künyesi

Kitabın adı: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı (Birinci Baskı)

Yazarlar: Faruk Gökalp Yılmaz, Hasan Bayraktar, Mustafa Kemal Özden, Murat Akpınar ve Ömer Evin

Yayın yılı: 2018

Yayın yeri: İstanbul

Yayınevi: Netbil Basım ve Yayıncılık

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularını içeren bulgulara yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorularına ilişkin bulgular

Bu bölümde 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçen soruların yer alıp almadığı açıklanmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen örnek sorular

	Öğrenme Alanları	Evet/Hayır	Örnek Sorular
1	Birey ve Toplum	E	Sınıfta en yakın arkadaşınızla farklı olan yönleriniz nelerdir?
2	Kültür ve Miras	E	Türk İslam kültürü denince aklınıza neler geliyor?
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	E	Adres bilgilerimiz olmasaydı kargo dağıtım işlemleri bu durumdan nasıl etkilenirdi?
4	Bilim, Teknoloji ve Toplum	E	Sosyal Bilgiler dersinin günlük yaşamımıza etkileri nelerdir? Örnekler veriniz.
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	E	Çevrenizde sağlığını tehdit eden sorunlara örnekler veriniz?
6	Etkin Vatandaşlık	E	Demokrasi denince aklınıza ne geliyor?
7	Küresel Bağlantılar	E	Türkiye'nin bulunduğu konumun ülkemize ekonomik açıdan sağladığı yararlar nelerdir?
E= Evet, H= Hayır			

Yukarıda yer alan Tablo 1’de görüldüğü üzere bütün öğrenme alanlarını içeren konularda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçen sorular yer almaktadır.

İkinci araştırma sorularına ilişkin bulgular

Bu bölümde 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların yer alıp almadığı açıklanmaktadır. Yapılan incelemeler neticesinde her öğrenme alanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların yer aldığı görülmektedir. Aşağıda 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen örnek sorular yer almaktadır.

“Günümüzde aile, komşu, arkadaşlık ve akrabalık gibi değerlere verilen önemin gittikçe azalmasının sebepleri neler olabilir? Tartışınız.” s.24

“Orta Asya’da yaşasaydınız ne tür güçlüklerle karşılaşırdınız? Tartışınız.” s.41

“Hz. Muhammed’e inen ilk ayetin “oku” diye başlaması İslam dininin hangi özelliğini gösterir? Tartışınız.” s.54

“Baharatın geçmişte ve günümüzde kullanım amaçlarında benzerlik ve farklılıklar nelerdir? Tartışınız.” s.87

“Türkiye’nin yükselti ortalaması Asya ve Avrupa kıtasından daha düşük olsaydı yaşantımızda nasıl değişiklikler olurdu? Yazınız.” s.101

“Kutup ikliminde yaşıyor olsaydınız günlük yaşantınızda ne gibi değişiklikler olurdu? Tartışınız.” s.113

“Bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekteki hayatımızı nasıl etkileyecektir? Tartışınız.” s.128

“Ülkemizde bilim ve teknoloji alanındaki araştırmaların artması için neler yapılabilir? Tartışınız.” s.129

“Sizce 100 yıl sonra insanların kullanacağı teknolojik araçlar nasıl olacaktır? Yazınız.” s.133

“Ülkemizin enerji kaynakları bakımından dışa bağımlılığını azaltmak için neler yapılabilir? Yazınız.” s.167

“Yatırım veya pazarlama projeleri hazırlanırken ilin ya da yörenin hangi özelliklerinin dikkate alınması gerekir? Yazınız.” s.172

“Yargı yetkisini bağımsız ve tarafsız mahkemelerin kullanması neden önemlidir? Tartışınız.” s.194

“Kamuoyunun oluşmasında medyanın dışında hangi faktörlerin etkisi olabilir? Tartışınız.” s.198

“Türk Cumhuriyetleriyle ortak dilin kullanılması kültürel ilişkiler açısından nasıl sonuçlar doğurmuştur? Tartışınız.” s.222

“Ülkelerin ekonomik açıdan birbirlerine ihtiyaç duymalarının nedenleri neler olabilir? Tartışınız.” s.22

Üçüncü araştırma sorularına ilişkin bulgular

Bu bölümde her bir öğrenme alanında geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tema içi ve tema sonunda nasıl bir dağılım sergilediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Birey ve toplum öğrenme alanına ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Birey ve Toplum öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 2. Birey ve toplum öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	28	59,57%
Boşluk doldurma	12	25,53%
Kısa cevap gerektiren sorular	3	6,38%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Kavram haritası	2	4,26%
Zihin haritası	1	2,13%
Yapılandırılmış grid	1	2,13%
Toplam	47	100%

Yukarıda yer alan Tablo 2’de görüldüğü üzere Birey ve Toplum öğrenme alanına ilişkin tema içi ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde en çok kullanılan tekniğin açık uçlu sorulardan (59,57%) ve boşluk doldurma sorularından (25,53%) oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan tablo da Birey ve Toplum öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

3. alanı ölçme	Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde	Tablo Birey ve toplum öğrenme tema sonu ve teknikleri
	Doğru- yanlış (sınıflama)	5	29,41%	
	Boşluk doldurma	5	29,41%	
	Çoktan seçmeli sorular	5	29,41%	
	Açık uçlu sorular	2	11,76%	
	Toplam	17	100%	

Yukarıdaki Tablo 3’de görüldüğü üzere Birey ve Toplum öğrenme alanı tema sonu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tamamının geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu görülmektedir.

Kültür ve miras öğrenme alanına ilişkin ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Kültür ve Miras öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 4. Kültür ve miras öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	56	81,16%
Eşleştirme	3	4,35%
Kısa cevap gerektiren sorular	2	2,90%
Boşluk doldurma	1	1,45%
Doğru-yanlış	1	1,45%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Yapılandırılmış grid	3	4,35%
Bulmaca	2	2,90%
Zihin haritası	1	1,45%
Toplam	69	100%

Tablo 4 incelendiğinde Kültür ve Miras öğrenme alanı tema içinde yer alan soruların büyük bir bölümünün açık uçlu sorulardan (81,16%) oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan tablo da Kültür ve Miras öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 5. Kültür ve miras öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	29,41%
Boşluk doldurma	5	29,41%
Çoktan seçmeli sorular	5	29,41%
Açık uçlu sorular	2	11,76%
Toplam	17	100%

Kültür ve Miras öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

İnsanlar, yerler ve Çevreler Öğrenme Alanına İlişkin Tema İçi ve Ünite Sonu Ölçme ve Değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 6. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Kısa cevap gerektiren sorular	38	51,35%
Açık uçlu sorular	17	22,97%
Eşleştirme	14	18,92%
Boşluk doldurma	4	5,41%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	1	1,35%
Toplam	74	100%

Tablo 6 incelendiğinde İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında tema içinde yer alan soruların neredeyse tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan tablo da İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 7. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	29,41%
Boşluk doldurma	5	29,41%
Çoktan seçmeli sorular	5	29,41%
Açık uçlu sorular	2	11,76%
Toplam	17	100%

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 8. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	28	63,64%
Kısa cevap gerektiren sorular	14	31,82%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	1	2,27%
Kelime ilişkilendirme	1	2,27%
Toplam	44	100%

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı tema içinde yer alan soruların %63,64'ü açık uçlu sorulardan oluşurken; %31,82'i ise kısa cevap gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan tablo da Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 9. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	29,41%
Boşluk doldurma	5	29,41%
Çoktan seçmeli sorular	5	29,41%
Açık uçlu sorular	2	11,76%
Toplam	17	100%

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 10. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	28	60,87%
Kısa cevap gerektiren sorular	10	21,74%
Eşleştirme	3	6,52%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	1	2,17%
Proje	1	2,17%
Gazete ilanı	1	2,17%
Araştırma	1	2,17%
Afiş	1	2,17%
Toplam	46	100%

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı tema içinde yer alan soruların %60,87'i açık uçlu sorulardan oluşurken; %21,74'ü ise kısa cevap gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan tablo da Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 11. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	31,25%
Boşluk doldurma	5	31,25%
Çoktan seçmeli sorular	5	31,25%
Açık uçlu sorular	1	6,25%
Toplam	16	100%

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 12. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	26	44,83%
Kısa cevap gerektiren sorular	16	27,59%
Boşluk doldurma	12	20,69%
Eşleştirme	1	1,72%
Doğru- yanlış	1	1,72%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	1	1,72%
Kavram haritası	1	1,72%
Toplam	58	100%

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı tema içinde yer alan soruların %44,83'ü açık uçlu sorular, %27,59'u kısa cevap gerektiren sorulardan oluşurken; %20,69'u ise boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır

Aşağıda yer alan tablo da Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 13. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	31,25%
Boşluk doldurma	5	31,25%
Çoktan seçmeli sorular	5	31,25%
Açık uçlu sorular	1	6,25%
Toplam	16	100%

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Küresel bağlantılar öğrenme alanına ilişkin tema içi ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme

Aşağıda yer alan tablo da Küresel Bağlantılar öğrenme alanı içinde yer alan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 14. Küresel bağlantılar öğrenme alanı tema içi ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	16	50,00%
Kısa cevap gerektiren sorular	13	40,63%
Boşluk doldurma	1	3,13%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	1	3,13%
Araştırma	1	3,13%
Toplam	32	100%

Küresel Bağlantılar öğrenme alanı tema içinde yer alan soruların %50'si açık uçlu sorulardan oluşurken; %40,63'ü kısa cevap gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan tablo da Küresel Bağlantılar öğrenme alanı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 15. Küresel bağlantılar öğrenme alanı tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	5	29,41%
Boşluk doldurma	5	29,41%
Çoktan seçmeli sorular	5	29,41%
Açık uçlu sorular	2	11,76%
Toplam	17	100%

Küresel Bağlantılar öğrenme alanı sonunda yer alan soruların tamamı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluşmaktadır.

Bütün Öğrenme Alanlarına İlişkin Tema İçi ve Ünite Sonu Ölçme ve Değerlendirme

Aşağıda yer alan tabloda öğrenme alanının tamamına ilişkin tema içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dağılımı gösterilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Açık uçlu sorular	199	54,37%
Kısa cevap gerektiren sorular	96	26,23%
Boşluk doldurma	26	7,10%
Eşleştirme	21	5,74%
Doğru-yanlış (sınıflama)	2	0,55%
Alternatif ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Zihin haritası	7	1,91%
Yapılandırılmış grid	4	1,09%
Kavram haritası	3	0,82%
Bulmaca	2	0,55%
Araştırma	2	0,55%
Proje	1	0,27%
Kelime ilişkilendirme	1	0,27%

Tablo 16.	Afiş hazırlama	1	0,27%	Bütün
öğrenme	Gazete ilanı oluşturma	1	0,27%	alanları
tema içi	Toplam		100%	ölçme ve
teknikleri				

Yukarıda tablo incelendiğinde tema içi ölçme değerlendirme tekniklerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Özellikle açık uçlu soruların ve kısa cevap gerektiren soruların tema içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin % 80,60'ını oluşturmaktadır.

Aşağıda yer alan tabloda öğrenme alanlarının tamamına ilişkin tema sonu ölçme ve tekniklerinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 16. Bütün öğrenme alanları tema sonu ölçme ve teknikleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme	Frekans	Yüzde
Doğru- yanlış (sınıflama)	35	29,91%
Boşluk doldurma	35	29,91%
Çoktan seçmeli sorular	35	29,91%
Açık uçlu sorular	12	10,26%
Toplam	117	100,00%

Öğrenme alanlarının tema sonu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrenme alanları içerisinde yer alan konulara yönelik olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçen soruların yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların da yer aldığı görülmektedir. 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme açısından tema içi ölçme ve değerlendirme ve tema sonu ölçme ve değerlendirme olarak iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Tema içi ölçme ve değerlendirmenin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu fakat tema sonu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tamamen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden oluştuğu görülmektedir. Tema içi geleneksel ölçme ve teknikler içerisinde en çok kullanılanlar sırasıyla açık uçlu sorular (54,37%), kısa cevap gerektiren sorular (26,23%), boşluk doldurma (7,10%) ve eşleştirme (5,74%) iken; alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde en çok kullanılanlar ise sırasıyla zihin haritası (1,91%), yapılandırılmış grid (1,09%), kavram haritası (0,82%), bulmaca (0,55%) ve performans dayalı araştırma (0,55%) sorularıdır. Kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha çok sonuç yani ürün odaklı olduğu görülmektedir. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listesi, gözlem ve görüşme formları gibi süreci değerlendirmeye yönelik etkinliklerin olmadığı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda bireysel ve ekip çalışması gerektiren proje görevlerine yönelik etkinliklerin olmadığı görülmektedir. Sonuç itibarıyla 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının yapılandırmacı öğretim anlayışının doğasına tam olarak uygun hazırlanmadığı ve davranışçı öğrenme anlayışının etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6.sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 41-50.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 51-61.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1), 49-54.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.431-515). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ortaokul Düzeyinde Farkındalık ve Duyarlılığın Karşılaştırılması: “Açlık Riskine ve Besin Kıtlığına Karşı Çözüm Önerileri -1” Örneği

Dr. Öğretim Üyesi Kadir AKAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bitki Koruma Bölümü, Kırşehir, kadir_akan@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Hayriye Didem SAĞLAM ALTINKÖY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bitki Koruma Bölümü, Kırşehir, saglamhds@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Melih YILAR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bitki Koruma Bölümü, Kırşehir, melihyilar@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Yusuf BAYAR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bitki Koruma Bölümü, Kırşehir, yusufbayan@gmail.com

Kander KOÇ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Bitki Koruma Bölümü, Kırşehir, kanderkoc33@gmail.com

Öz

Ortaokul düzeyinde, bilgiyi öğrenme yerine basit bilimsel olayların farkındalığına oyunlarla varmaları sonrasında; merak etme, araştırma yapabilme, sorgulayabilme duygularının fark ettirilerek ve öğrenme isteklerinin uyarılmasını sağlayabilecek şekilde kurgulanmış eğitim çalışmaların da başarılı olduğu bilinmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı, “Yaparak yaşayarak öğrenme” ve “Öğrenmeyi öğrenebilme” prensiplerine uygun kurgulanmış “Bitkilerimizi de Geleceğimizi de Koruyoruz” (TÜBİTAK 4004 programı 218B186) projesi kapsamında katılımcılara yöneltilen “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileriniz” açık uçlu soru hakkındaki önerilerinin belirlenmesidir. Çalışma 08, 09, 10, 15 ve 18 Nisan 2019 tarihlerinde (5 Gün) tarihlerinde Kırşehir (Merkez) İlinde yürütülmüştür.

Araştırma örnek evreni 5. ve 6. Sınıf düzeyin de eğitimine devam 131 öğrenci olup öğrencilerin 89’ü (%68) erkek, 42’i (%32) kızdır. Etkinliğe katılan öğrencilerin seçimi Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliğe sadece bir defa katılmalarına izin verilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu bir sorudan oluşan “Kısa metin yazımı” kullanılmıştır. Verilerin analizinde tüm cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş olup veriler gruplandırılmış ve kodlanmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevaplarda “Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Bitkisel/hayvansal üretim yapılması/arttırılması, Yiyecek/para yardımının yapılması” gibi çözüm önerileri öne çıkmaktadır. Çalışma sonucunda; Soru örneği üzerinden gıda güvenliği ve sürdürülebilir tarımsal üretim konusunda araştırma grubunda değişen düzeylerde farkındalık ve hassasiyetlerinin olduğu söylenebilir. Üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle ortaokul düzeyinde yürütülecek etkinliklerle ilk ve orta öğretim düzeyinde öğrencilerin fen bilimleri veya fen bilimleri derslerine karşı olumlu tutum geliştirebilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, Öneri, Sürdürülebilir gıda güvenliği, Sürdürülebilir tarımsal üretim

Comparison of Awareness and Sensitivity at Secondary School Level: An Example of “Solutions to Hunger Risk and Scarcity of Food -1”

Abstract

At the secondary school level, instead of learning knowledge, they reached the awareness of simple scientific events through games; It is known that educational studies which are designed in such a way as to make them aware of their feelings of curiosity, ability to do research and question and to stimulate their learning desires are known to be successful. The aim of this study, which is carried out to this end, is designed in accordance with the principles of learning by doing and learning to learn. “We Protect Our Plants and Our Future” (TÜBİTAK 4004 program 218B186) project, “The solution to the hunger risk and scarcity of food” addressed to the participants is to determine their suggestions about the open-ended question. The study was conducted on 08, 09, 10, 15, and 18 April 2019 (5 Days) in Kırşehir (Center).

The sample population of the research was 131 students who were continuing their education in 5th and 6th grade levels. The students who participated in the event were selected by Kırşehir Provincial Directorate of National Education. Students were allowed to attend the event only once. In the data collection, a short text writing consisting of an “open ended question” prepared by the researchers was used. In the analysis of the data, all responses were evaluated by content analysis method and the data were grouped and coded. The solution suggestions made by the participants such as “not to throw food into waste/wastage/saving, plant/animal production/increase, food/money aid come into prominence”. In the results of working; From the question example, it can be said that the research group on food safety and sustainable agricultural production have varying levels of awareness and sensitivity. It is thought that it will be possible for students at primary and secondary level to develop positive attitudes towards science or science courses through activities to be carried out at secondary level in cooperation with the University and the Ministry of National Education.

Keywords: Secondary school students, Recommendation, Sustainable food safety, Sustainable agricultural production

GİRİŞ

Fen bilgisi ders konuları 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin dikkatini çekmekte ve bu yaş grubunun özelliği olarak birçok konuyu öğrenme-gerçekleştirmeye yatkın olmasına rağmen fen bilimleri temel konuları öğrenme de en fazla zorlanan konuların başında gelebilmektedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, (MEB, 2018) İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının “Öğretim Programı’nın Özel Amaçları” kısmın da temel amaç “*hedef düzey için fen okuryazarı olarak yetişmesi*” olarak bildirilmektedir. Bu temel amaçlar arasında “3- Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, 4- Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak, 9- Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,” konuları bulunmaktadır. Programın temel amacı “Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” (MEB, 2018) olarak tanımlanmakla birlikte okul dışında yürütülecek olan teorik ve pratik eğitim ve uygulamaların öğrencilerin öğrenme, yorum yapabilme, ilişki kurabilme kapasitelerini de arttırabileceği açıktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından konulan hedeflere uygun olarak yetiştirilen öğrencilerin “Yaşam becerileri olarak: Bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini” kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Marulcu ve ark. (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, fen okuryazarlığını geliştirmenin farklı yöntemlerinin olabileceği” ve bu yollardan birisinin de bilim okulları veya bilim kampları gibi hedef kitlenin özelliklerine uygun bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü etkinlikler olabileceği bildirilmiştir. Uygun şekilde kurgulanan projelerle fen bilgisi derslerinin aslında çok eğlenceli olabileceği ve düşünülenin aksine kolaylıkla yürütülebilecek çalışmalar olduğu hedef kitleye gösterilerek fen bilimleri konularına karşı olumlu davranış veya tutum geliştirebildikleri ve kariyer planlamalarında fen bilimlerine karşı istek ve olumlu düşünce gelişmesine katkı sağlayabileceği de açıktır.

Etkinliklerin yürütülmesinde yerel ve ulusal hatta uluslararası düzeyde desteğin sağlanması konu üzerinde hazırlanan projelerin etkinlik ve yaygınlığının üst düzeye ulaştırılmasında son derece önemlidir. Bu kapsamda Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı tarafından desteklenen “4004-Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları” önemli destek kaynaklarından birisidir. Programın amacı; MEB hedefleri arasında yer alan fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ile örtüşmekte olup, destek programın temel amacı “*bilginin toplum ile buluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını, bilginin mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla anlaşılır bir biçimde kazandırılmasının amaçlandığı program tarafından desteklenen projelerde;*

katılımcıların bilimsel olguları fark etmeleri sağlanarak, merak duygularının, araştırma, sorgulama ve öğrenme isteklerinin teşvik edilmesinin hedeflediği ” bildirilmektedir (TÜBİTAK 2019). Akay (2013) Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projelerinde yürütülen etkinliklerin, aktif öğrenme ortamı kurgusunda yürütülmesi nedeniyle başta fen biliminin eğlenerek öğrenilebilecek bilgi kaynağı olabileceği ve katılımcıların yaşamlarını kolaylaştırabileceği görüşünü benimsediklerini bildirmiştir.

Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanması için TÜBİTAK 4004 programı çerçevesinde “*Bitkilerimizi de Geleceğimizi de Koruyoruz*” (218B186) isimli proje geliştirilmiştir. Proje kapsamında farklı etkinlikler yürütülmüş olup proje kapsamında katılımcılara “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri” hakkında düşüncelerini kısa bir yazı ile yazmaları istenmiştir. Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet Ortaokulu ve Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokulu katılımcılarının bu soruya verdikleri cevapların incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Proje etkinliklerinin tasarım da fen okuryazarlığına katkı sağlanabilmesi için özellikle biyoloji olmak üzere fizik ve kimya alanları için temel olabilecek bazı bilimsel olay ve kavramların katılımcılarca incelenmesi ve uygulanmasına yönelik olarak kurgulanmıştır. Bu kapsamda “bitki biyoteknolojisinin tanıtılması, zirai açıdan önemli bitkilerin tanıtılması ve uygulamalı tohum ekimi, böceklerin dünyasına giriş, tarım açısından zararlı ve faydalı böceklerin tanıtılması ve uygulamalı olarak laboratuvar ortamında gösterilmesi ile yabancı otların tanıtılması ve uygulamalı olarak herbaryum yapımının gösterilmesi” etkinlikleri oluşturulmuştur. 08, 09, 10, 15, ve 18 Nisan 2019 tarihlerinde (5 Gün) düzenlenen etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerle birlikte çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların kendilerini yazılı olarak da ifade edebileceği ve küresel bir problem olan diğer katılımcıların konu hakkında yeni fikirler öğrenebileceği “*Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri*” açık uçlu bir soruya cevap vermişlerdir.

Evren ve Örneklem

Yürütülen çalışmanın çalışma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kırşehir ili merkez Cumhuriyet Ortaokulu ve Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Kısmı oluşturmuştur. Çalışmaya Cumhuriyet Ortaokulundan 5. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden 80 öğrenci katılmış olup öğrencilerin 38’si (%47,5) erkek, 42’i (%52,5) kızdır. Yine çalışmaya Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul kısmında 5. ve 6. Sınıf düzeyin de eğitimine devam eden 51 öğrenci katılmış olup öğrencilerin 51’de (%100) erkek olup kız öğrenci bulunmamaktadır. Çalışma evreninin tümü 5. ve 6. Sınıf düzeyinde eğitimine devam eden 131 öğrenci olup öğrencilerin 89’ü (%68) erkek, 42’i (%32) kızdır. Yine çalışma evreninin 5. Sınıf düzeyin de eğitimine devam eden 124 öğrenci olup öğrencilerin 82’si (%66) erkek, 42’i (%32) kızdır. 6. Sınıf düzeyin de eğitimine devam 7 öğrenci olup öğrencilerin tamamı (%100) erkektir.

Her iki okul da Kırşehir merkezinde bulunan tüm lokasyonlardan öğrencilerinin bulunması yönüyle benzerdir. Diğer taraftan Cumhuriyet Ortaokulunda ikili öğretim yapılmakta olup tüm okulda bulunan kız ve erkek öğrenci sayısı kabaca eşittir. Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Kısmında ise tekli öğretim yapılmakta olup tüm öğrencileri erkektir. Cumhuriyet Ortaokulu Kırşehir merkez de bulunan geçmişi ve geleneği ile köklü okullardan olup önemli sınav ve akademik başarılarının yanı sıra proje yapılması ve yürütülmesi yönüyle de öne çıkan okullardan biri olduğu için veli-öğrenci tarafından çok tercih edilmekte olup öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle oluşan talebin karşılanması için ikili öğretim modeli ile eğitim vermektedir. Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Kısmı Kırşehir merkez de bulunan 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında eğitimine başlamış sınırlı düzeyde öğrencisi olan okulun proje katılımcıları okulun ilk öğrencileridir. Okul niteliği gereğince öne

çıkmakta ve veli-öğrenci tarafından tercih edilmekte olup öğrenci sayısının gelecek yıllarda artması beklenilmektedir.

Etkinliğe katılan öğrencilerin seçimi Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünce yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliğe sadece bir defa katılmalarına izin verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Tüm katılımcıların soru/konu hakkındaki düşünceleri “Kısa metin yazımı” kullanarak toplanmıştır. Konu hakkında sadece aynı gün yapılan tüm öneriler katılımcıların görebileceği bir yerde sergilenmiş ve kendilerine verilen tek etiketi kendilerine göre en iyi veya en özgün öneri bulunan kâğıda yapıştırmaları istenmiştir. Katılımcıların önerilerini yazarken ve farklı fikirleri değerlendirmeleri sırasında etkilenmemeleri için katılımcılar dışında etkinliklerde yer alan araştırmacı veya katkı sağlayan personelin konuya müdahale etmesine veya taraf olmasına izin verilmemiştir. Bu şekilde en üst düzeyde katılımcı seçimine saygı duyulmuş ve öğrenci değerlendirmesi için tarafsız kalınmıştır. Katılımcıların seçimi tamamlandıktan sonra en çok oyu alan fikir etkinlik gününün birincisi seçilmiş ve seviyesine uygun bir kitap hediye edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların yazdığı kısa metinlerin değerlendirilmesinde daha uygun bir yöntem olduğu düşünülen “içerik analizi yöntemi” tercih edilmiştir. Bir araştırmacı elde edilen verileri gruplandırmış ve kodlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu kodların uygun olup olmadığı diğer dört proje araştırmacısının görüşleri de alınarak, benzerlik ve farklılık konularında ortak akıl oluşturularak görüş birliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler tablo kullanılarak frekans ve yüzde olacak şekilde verilmiştir. Bulgu geçerliliği ve iç güvenilirliğinin artırılması amacıyla gün birincisi olan katılımcıların yazdıklarını yansıtan alıntılar verilmiştir. Katılımcının soruya birden fazla öneri getirebilme fırsatı verildiği için frekans sayısı ve katılımcı sayısı farklılık göstermektedir.

Bulgular

08 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri” temalı soruyla ilgili önerilere ilişkin verilerin analizi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 08 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri” temalı soruyla ilgili düşünceleri

Bildirilen Yaklaşık İfade	f	%
Bitkisel üretim yapılması/arttırılması	8	16,00
Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi	7	14,00
Hayvansal üretim yapılması	4	8,00
Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması	4	8,00
Ağaçlandırma yapılması	2	4,00
Dünya da savaşların bitirilmesi	2	4,00
İsraf edenlere ceza verilmesi/uyarılması	2	4,00
Ağaçlardan elde edilen meyvelerden komposto yapılması	1	2,00
Ağaçların kesilmemesi	1	2,00
Depolama için buzdolabı yapılması	1	2,00
Dünya yemek fabrikası kurulması	1	2,00

Elde ki kaynakların düzenli kullanılması	1	2,00
Fosil yakıtların hava kirliliğine engel olunması	1	2,00
Gelişmemiş ülkelerde fabrika/üretim tesisi kurulması	1	2,00
Gelişmemiş ülkelere tohum gönderilmesi	1	2,00
Geri dönüşümün etkin kullanılması	1	2,00
İthalatın azaltılması	1	2,00
Kalan yemeklerin çöpe atılmadan hayvanlara verilmesi	1	2,00
Küresel ısınmanın engellenmesi	1	2,00
Problemlili alanlarda bitkisel üretim için su taşınması	1	2,00
Problemlili alanlarda bulunan insanların problemsiz alanlara taşınması	1	2,00
Problemlili olan ülkelerin ziyaret edilmesi orada gönüllü çalışılması	1	2,00
Sera yapılarak bitkisel üretimin artırılması	1	2,00
Sıvı azotla buzdolabı yapılması	1	2,00
Suyun boşa kullanılmaması	1	2,00
Ülkeler birbirlerini sömürmemesi	1	2,00
Yapay tohum üretilmesi	1	2,00
Yiyebileceğimiz kadar tüketilmesi	1	2,00
Toplam	50	100

Bu etkinlik gününde 8 oyla en çok öneri “Bitkisel üretim yapılması/arttırılması” olarak öne çıkarken diğer öne çıkan önerilerde “Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Hayvansal üretim yapılması, Yiyecek yardımının yapılması/para yardımının yapılması” ifadeleri yer almaktadır.

09 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri” temalı soruyla ilgili önerilere ilişkin verilerin analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 09 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri” temalı soruyla ilgili düşünceleri

Bildirilen Yaklaşık İfade	f	%
Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi	9	22,50
Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması	5	12,50
Ağaçların dikilmesi	2	5,00
Sulama yapılarak verimli topraklar geliştirilmesi	2	5,00
Suyun boşa kullanılmaması/Suyun israf edilmemesi	2	5,00
Ağaçlandırma yapılması	1	2,50
Bir lokanta kurularak ücretsiz yemek dağıtılması	1	2,50
Bitkisel üretim alanlarının arttırılması	1	2,50
Bitkisel üretim yapılması/arttırılması	1	2,50
Büfeler açarak ücretsiz gıda dağıtılması	1	2,50
Denizlerden balık tutulması	1	2,50
Devletin yemek yapan yerler yapması	1	2,50
Hayvansal üretim yapılması	1	2,50

Her yere dronla yemek dağıtılması	1	2,50
İnsanların bilinçlendirilmesi	1	2,50
Kalan yemeklerin problemlı bölgelere gönderilmesi	1	2,50
Problemlı alanlarda bulunan insanların problemsiz alanlara taşınması	1	2,50
Sera yapılarak bitkisel üretimin artırılması	1	2,50
Tarımda kullanılabilecek bakterilerin araştırılması	1	2,50
Vakıf kurulması	1	2,50
Yeraltı suyunun çıkarılması	1	2,50
Yiyeceklerin ihtiyaç kadar alınması	1	2,50
<i>Geri dönüşümün artırılması*</i>	2	5,00
<i>Çevrenin temiz tutulması*</i>	1	2,50
Toplam	40	100

**Tabloda italik olarak verilen gösterilen satırlarda "Sorunun kısmen veya tamamen yanlış anlaşıldığı için konuyla ilgili cevap verildiği fikir oluşmuştur.*

Bu etkinlik gününde 8 oyla en çok öneri "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi" olarak öne çıkarken diğer öne çıkan önerilerde "Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması" ifadeleri yer almaktadır.

10 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili önerilere ilişkin verilerin analizi Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. 10 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili düşünceleri

Bildirilen Yaklaşık İfade	f	%
Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi	7	16,28
Bitkisel üretim yapılması/artırılması	4	9,30
Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması	4	9,30
Tüketilebilecek kadar yiyeceğin satılması/tabağa alınması	3	6,98
İnsanları bilinçlendirilmesi	2	4,65
Besinlerin kurutulup uzun süre saklanması	1	2,33
Bütün dünyada ki insanlara konu hakkında bilgi verilmesi	1	2,33
Doğanın korunması	1	2,33
Elektrik tasarrufu yapılması	1	2,33
Fazla maaş verilmesi	1	2,33
Gen bankası açılması	1	2,33
Geri dönüşümlü yiyeceklerin üretilmesi	1	2,33
İnsanlara bitkilerin geleceğimiz olduğunun gösterilmesi	1	2,33
İnsanların az veya çok değil, yeteri kadar besin tüketmesi	1	2,33
Kalan yemeklerin problemlı bölgelere gönderilmesi	1	2,33
Konu hakkında çalışabilecek kurum/kuruluşların kurulması	1	2,33
Küresel ısınmanın engellenmesi	1	2,33
Meyve sebzelerin klonlanması	1	2,33

Restoran da çalışıp yiyecek alınması	1	2,33
Suyun boşa kullanılmaması/tasarrufu	1	2,33
Tarımsal teknolojisinin geliştirilmesi	1	2,33
Tohum küresi projesinin geliştirilmesi	1	2,33
Tohum yetiştirilme projesinin geliştirilmesi	1	2,33
Yemek yenilmesi	1	2,33
Yeraltı suyunun çıkarılması	1	2,33
Yiyeceklerin paylaşılması	1	2,33
Obezlerin yemek yememesi	1	2,33
Artan eşyaların Kızılay'a verilmesi	1	2,33
Toplam	43	100

**Tabloda italik olarak verilen gösterilen satırlarda "Sorunun kısmen veya tamamen yanlış anlaşıldığı için konuyla ilgili cevap verildiği fikir oluşmuştur."*

Bu etkinlik gününde 7 oyla en çok öneri "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi" olarak öne çıkarken diğer öne çıkan önerilerde "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Bitkisel üretim yapılması/arttırılması, Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması, Tüketilebilecek kadar yiyeceğin satılması/tağa alınması" ifadeleri yer almaktadır.

15 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili önerilere ilişkin verilerin analizi Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. 15 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili düşünceleri

Bildirilen Yaklaşık İfade	f	%
Bilinçli tüketim yapılması /Gereğin fazla yenilmemesi/Daha sınırlı tüketim yapılması/İhtiyaç kadar gıda alınması	7	16,28
Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi	7	16,28
Düzenli gıda yardımı yapılması	3	6,98
Yerel yöntemlerin katkıları ile gıda maddelerinin problemli alanlara gönderilmesi	3	6,98
İnsanların konu hakkında bilinçlendirilmesi	2	4,65
Bitkisel üretimin arttırılması	2	4,65
Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması	2	4,65
Açık sorunu olan alanlarda aşevlerinin kurulması	1	2,33
Açlık sorunu olan ülkelere pizza fabrikalarının kurulması	1	2,33
Bu konuda örnek insanların varlığını ortaya konulması	1	2,33
Depolamanın uygun yapılması	1	2,33
Ekonomik gelişimi sağlaması	1	2,33
Gıda fiyatlarında indirim yapılması	1	2,33
Gıdanın ¼ tüketilmesi	1	2,33
Kalan yiyeceklerin dağıtılması	1	2,33
Kızılay'a maddi yardım yapılması	1	2,33
Suyun bilinçli tüketimi	1	2,33
Tarımsal üretim alanlarının genişletilmesi	1	2,33

Tüketimin sınırlandırmak	1	2,33
Dua etmek	1	2,33
<i>Nesli tükenmekte olan canlıların koruma altına alınması*</i>	<i>1</i>	<i>2,33</i>
<i>Kürkleri için hayvanların öldürülememesi*</i>	<i>1</i>	<i>2,33</i>
<i>Kedi ve köpekleri yemek vermek*</i>	<i>1</i>	<i>2,33</i>
<i>Evlerin önüne yemek koymak*</i>	<i>1</i>	<i>2,33</i>
Toplam	43	100

*Tabloda italik olarak verilen gösterilen satırlarda "Sorunun kısmen veya tamamen yanlış anlaşıldığı için konuyla ilgisiz cevap verildiği fikir oluşmuştur.

Bu etkinlik gününde diğer günlerden farklı olarak 7 oy alan en çok iki öneri "Bilinçli tüketim yaparak/Gereğin fazla yemeyerek /Daha sınırlı tüketerek/İhtiyaç kadar alarak, Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi" olarak öne çıkarken diğer öne çıkan önerilerde "Düzenli gıda yardımı yapılması, Yerel yöntemlerin katkıları ile gıda maddelerinin problemli alanlara gönderilmesi" ifadeleri yer almaktadır.

18 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili önerilere ilişkin verilerin analizi Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 18 Nisan 2019 tarihinde yapılan etkinlikler de katılımcıların "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm önerileri" temalı soruyla ilgili düşünceleri

Bildirilen Yaklaşık İfade	f	%
Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi	10	25,64
Sınırlı tüketim yapılması	4	10,26
Gereği kadar gıda alması/ Yiyebileceğimiz kadar alınması	3	7,69
Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması	3	7,69
Artan ekmekleri kullanılması	1	2,56
Besin üreten böceğin dünyaya salınması	1	2,56
Depolamak yapılarak kıtlık zamanlarında kullanması	1	2,56
Geliri uygun olanlardan gıda maddesi toplanarak gönderilmesi	1	2,56
Gıdaların çöpe atılmaması ve artan gıdaların gıda güvenliği problemi olan yerlere gönderilmesi	1	2,56
Gıdaların uygun şekilde saklanması	1	2,56
Hayvanların sayısını artırılması	1	2,56
İnsanları bilinçlendirilmesi	1	2,56
İsraf edenlerden alınan gıdaların gıda güvenliği problemi olan yerlere gönderilmesi	1	2,56
İsrafa karşı broşür hazırlanması	1	2,56
Kampanya yaparak bağışlanan ürünlerin gıda güvenliği problemi olan yerlere gönderilmesi	1	2,56
Konu ile ilgili broşürler hazırlanarak yürütülecek bir kampanya sonucu gelen yardımların ihtiyaç olan bölgelere gönderilmesi	1	2,56
Problemli olan bölgelere bir yemek makinası konulması	1	2,56
Suyu boşa akıtılmaması	1	2,56
Tabağımıza yiyebileceğimiz kadar alınması	1	2,56
Vakıf kurulması	1	2,56
Yemeği yedikten sonra kalan yemeklerin daha sonra tekrar tüketilmesi	1	2,56

Yemek fabrikası kurulması	1	2,56
Anket yapılması*	1	2,56
Toplam	39	100

*Tabloda italik olarak verilen gösterilen satırlarda "Sorunun kısmen veya tamamen yanlış anlaşıldığı için konuyla ilgisiz cevap verildiği fikir oluşmuştur.

Bu etkinlik gününde 10 oyla en çok öneri "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi" olarak öne çıkarken diğer öne çıkan önerilerde "Sınırlı tüketim yapılması, Gereği kadar gıda alması/ Yiyebileceğimiz kadar alınması" ifadeleri yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında finanse edilen "Bitkilerimizi de Geleceğimizi de Koruyoruz" projesinin etkinliklerinin yürütülmesi sırasında katılımcılara açık uçlu olarak yönetilen "Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm öneriniz" sorusuna ilişkin önerilerinin yazılı olarak belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Tüm dünya için sürdürülebilir gıda güvenliği ve sürdürülebilir çevre problemleri küresel boyutta yüksek düzeyde öneme sahip konular arasındadır. Katılımcılara yöneltilen soruyla konu hakkında tüm katılımcıların değişen düzeylerde de olsa farkındalık ve hassasiyetinin olduğu söylenebilir. Farkındalığın en önemli göstergesi etkinliğe katılan tüm öğrencilerin konu hakkında yazılı olarak bir cevap vermesi gösterilebilir. Hassasiyetin en önemli göstergesi ise etkinliğe katılan tüm öğrencilerin konu hakkında en az bir yazılı öneri de bulunması olarak düşünülmektedir.

Öneride bulunan 131 öğrenciden 89'ü (%68) erkek olarak belirlenmiş olup katılımcı grubun yaklaşık 2/3 kısmını erkek öğrenci oluşturmuştur. Erkek öğrenci sayısının orantısız şekilde fazla olmasının ana sebebi, Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokulu'nun 51 katılımcısının tamamının okulun niteliği gereği erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan önerilerin değerlendirilmesi sırasında cinsiyet düzeyinde bir değerlendirme yapılmamakla beraber; karma eğitim yapılan Cumhuriyet Ortaokulu öğrencileri tarafından en çok yapılan öneriler; "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Bitkisel üretim yapılması/arttırılması, Hayvansal üretim yapılması, Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması" olarak öne çıkarken, sadece erkek öğrencilerin bulunduğu, tekli eğitim yapan Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokulu öğrencileri tarafından ise; "Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Sınırlı tüketim yapılması, Gereği kadar gıda alması/Yiyebileceğimiz kadar alınması, Düzenli gıda yardımı yapılması " önerileri daha çok yapılmış olup daha çok yapılan öneriler açısından hem ortak akıl birliğinin varlığı hem de benzer hassasiyetlerin olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu yönüyle iki okul arasında veya iki cinsiyet arasında konuya olan hassasiyet ve yapılan önermeler açısından önemli bir farklılığın olmadığı yargısına ulaşılmıştır. Benzer şekilde tekli veya ikili eğitim de eğitim-öğretim görülmesi nedeniyle konuya olan hassasiyet ve yapılan önermeler açısından önemli bir farklılığın olmadığı yargısına ulaşılmıştır. Diğer taraftan dikkati çeken "Her yere dronla yemek dağıtılması, Geri dönüşümlü yiyeceklerin üretilmesi, Meyve sebzelerin klonlanması, bu konuda örnek insanların varlığını ortaya konulması, İsrafa karşı broşür hazırlanması, Yapay tohum üretilmesi, Besin üreten böceğin dünyaya salınması" gibi önerilerin kişisel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu şekilde farklı önerilerin geliştirilmesinin temel sebebinin öncelikle aile/aile yakınlarının olmasının yanı sıra teknoloji, sosyal konulara olan hassasiyet, gelecek öngörülerini hakkında dinlenmiş, izlenmiş, yorumlanmış vb., yaşanmış tecrübelerin daha etkin olduğu düşünülmektedir. Her iki okul da Kırşehir merkezinde bulunan tüm lokasyonlardan öğrencilerin bulunması yönüyle benzerdir. Öğrencilerin ekonomik gelir seviyelerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmamış olmakla birlikte aile gelir düzeyi ne olursa

olsun yapılan önerilerin benzer olması nedeniyle bu çalışmada gelir düzeyinin önemli olmadığı düşünülmektedir.

Sadece bir grup farklı sınıf ve yaş düzeyinden (15.04.2019 tarihli grup) oluşturulmuştur. Bu grup içinde “en fazla yapılan öneriler” diğer yaş gruplarıyla benzerlik göstermekte olup hem grup içi hem de gruplar arası değerlendirilebilecek farklılıkların katılımcıların yaş ve sınıf düzeyinde olan farklılıklarından değil de kişisel deneyimlerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar yaşlarını 10-12 olarak bildirmişlerdir. Bu yaş grubu ortaokul öğrencileri küresel bir sorun olan gıda güvenliğine karşı düşüncelerini kısa metin yazarak ifade etmişlerdir. Çalışma ile hem kendi fikirlerini ortaya koyabilmişler hem de farklı olan diğer fikirleri öğrenmişlerdir. Bu şekilde aynı konu veya soru için bile farklı fikirler olabileceğinin görülmesi, bu fikirlerin öğrenilmesi ve bu fikirlerin değerlendirilmesi, aralarından kendilerince en uygun çözüm önerisinin seçimini yaparak bir fikrin öne çıkmasını sağlamışlardır. Çalışmayla, konu ne olursa olsun ortak akıl geliştirebilmek için daha uygun fikrin kabul edilerek çözüme katkı sağlayabileceklerinin farkına varmaları da kısmen sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilen cevaplar arasında; “Çöpe yiyecek atılmaması/İsraf edilmemesi/Tasarruf edilmesi, Yiyecek yardımının yapılması/Para yardımının yapılması, Bitkisel veya hayvansal üretim yapılması/arttırılması” en çok yapılan öneriler olarak düşünülebilir. Verilen cevaplardan; Depolama için buzdolabı yapılması, Depolamanın uygun yapılması, Besinlerin kurutulup uzun süre saklanması, Denizlerden balık tutulması, Devletin yemek yapan yerler yapması, Açlık sorunu olan alanlarda aşevlerinin kurulması, Ücretsiz yemek/gıda dağıtılması, Yiyebileceğimiz kadar tüketilmesi, Gelişmemiş ülkelerde fabrika/üretim tesisi kurulması, Gelişmemiş ülkelere tohum gönderilmesi, Kalan yemeklerin çöpe atılmadan hayvanlara verilmesi, Kaynakların düzenli kullanılması, Problemlili alanlarda bitkisel üretim için su taşınması, Problemlili alanlarda bulunan insanların problemsiz alanlara taşınması, Problemlili olan ülkelerin ziyaret edilmesi orada gönüllü çalışılması, Sera yapılarak bitkisel üretimin arttırılması, Sulama yapılarak verimli topraklar geliştirilmesi, Yeraltı suyunun çıkarılması, Bütün dünya da ki insanlara konu hakkında bilgi verilmesi, Dua etmek gibi ifadelerin katılımcıların diğer önerileri olarak dikkati çekmiştir.

Bununla birlikte ortak cevap olmasa da bazı katılımcıların Ağaçlandırma yapılması, Ağacların kesilmemesi, Fosil yakıtların hava kirliliğine engel olunması, Geri dönüşümün arttırılması, Geri dönüşümün etkin kullanılması, Küresel ısınmanın engellenmesi, Çevrenin temiz tutulması, Doğanın korunması, Suyun boşa kullanılmaması/Suyun israf edilmemesi, Elektrik tasarrufu yapılması gibi çözüm önerileriyle çevreye olan hassasiyetleri de dikkati çekmektedir. Diğer taraftan Dünya da savaşların bitirilmesi, Ülkelerin birbirlerini sömürmemesi, Vakıf kurulması, Fazla maaş verilmesi, Konu hakkında çalışabilecek kurum/kuruluşların kurulması, Ekonomik gelişimi sağlaması, Gıda fiyatlarında indirim yapılması, Gıdanın ¼ tüketilmesi, Kızılay’a maddi yardım yapılması, İsrafa karşı broşür hazırlanması, Konu ile ilgili broşürler hazırlanarak yürütülecek bir kampanya sonucu gelen yardımların ihtiyaç olan bölgelere gönderilmesi, İthalatın azaltılması, İnsanların bilinçlendirilmesi, Problemlili alanlarda bulunan insanların problemsiz alanlara taşınması gibi önerilerde katılımcılarda sosyal ve ekonomik konulara olan hassasiyetleri dikkat çekmektedir.

Yapılan öneriler arasında farklılığı ile dikkati çekenler arasında, İsraf edenlere ceza verilmesi/uyarılması, Dünya yemek fabrikası kurulması, Sıvı azotla buzdolabı yapılması, Tarımda kullanılabilecek bakterilerin araştırılması, Gen bankası açılması, Tarımsal teknolojinin geliştirilmesi, Tohum küresi projesinin geliştirilmesi, Nesli tükenmekte olan canlıların koruma altına alınması, Bu konuda örnek insanların varlığını ortaya konulması, İsrafa karşı broşür hazırlanması birlikte en dikkat çeken öneriler ise Her yere dronla yemek dağıtılması, Geri dönüşümlü yiyeceklerin üretilmesi, Meyve sebzelerin klonlanması, Yapay tohum üretilmesi, Besin üreten böceğin dünyaya salınması olmuştur.

Bazı katılımcıların hayal güçlerinin ve önerilerinin ne kadar sınırsız olabileceği “*Ağaçlardan elde edilen meyvelerden komposto yapılması, Restoran da çalışıp yiyecek alınması, Açlık sorunu olan ülkelere pizza fabrikalarının kurulması*” önerileriyle anlaşılabilmesi mümkündür.

Soru katılımcılara 3 defa sözlü olarak tekrar edilmiştir. Verilen cevapların bazılarında dolayı sorunun yazılı olarak katılımcılara verilmemesi nedeniyle kısmen veya tamamen yanlış anlaşılabilmesine dair fikir oluşmuştur (*Tablolarda bu durum italik olarak belirtilmiştir*). Bu duruma örnek olarak katılımcıların soruya vermiş oldukları, *Obezlerin yemek yememesi, Artan eşyaların Kızılay’a verilmesi, Kürkleri için hayvanların öldürülmemesi, Kedi ve köpeklerle yemek vermek, Evlerin önüne yemek koymak, Anket yapılması*” cevaplarından bu durum kısmen anlaşılmalıdır. Sorunun sözlü sorulmasının amaçlarından biriside, katılımcıların sözlü olarak anlatılan konuyu anlayarak hayalinde oluşturduğu cevabı yazım kurallarına göre yazılabilesine katkı sağlanmasıdır. Bu şekilde bir yanlış anlamamanın olması beklenen bir durum olmamakla birlikte sorunun yazılı olarak verilmesiyle problemin çözebileceği açıktır. Sorunun yazılı olarak verilmesi okullarda yapılan uygulamalara benzer olacağı için tercih edilmesi durumunda katılımcıların sözlü sorulan soruyu anlayarak cevap verip veremeyeceklerinin ölçülmesi mümkün olamayacaktır.

En fazla oy alan öneri kağıtlarıyla, bazı hiç oy almayan önerileri kağıtları karşılaştırıldığında yapılan önerilerin benzer olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu şekilde değerlendirilmiş ve katılımcılar tarafından en fazla oyu alan kağıtları diğer bazı öneri kağıtlardan ayıran önemli bir farklılık olmadığı düşünülmekle beraber fazla oy alınmasında arkadaşlar arası etkileşimin önemli olduğu ve sevilen veya lider öğrencilerin daha fazla oy aldığı tahmin edilmektedir. Karşılaşılan bu durum öngörülmüş olmakla birlikte katılımcılar yakın arkadaşının geliştirdiği “rumuzu” öğrenmiş veya yazısından tanıyarak oy vermesine engel olunması mümkün olunamamıştır.

Araştırmada katılımcıların “israfın önlenmesi, tasarruf yapılması, yardım yapılması” gibi çözüm önerileri diğer önerilere göre daha fazla öne çıkmaktadır. Tüm dünyanın önemli ve öncelikli problemleri arasında olan gıda güvenliği ve sürdürülebilir tarımsal üretim konusunda araştırma grubunda önemli farkındalık ve hassasiyet olduğu söylenebilir. Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları eğitimlerinde “Açlık riskine ve besin kıtlığına karşı çözüm öneriniz” veya benzeri açık uçlu bir soru hazırlanarak, katılımcıların yaparak yaşayarak öğrenimine katkı sağlanması mümkün gözükmektedir. Bu çıkartımla “Üniversite ve MEB” ile iş birliği yapılarak ortaokul düzeyinde proje türü ne olursa olsun kısıtlı bütçelerle benzer etkinliklere daha fazla yer verilerek ilk ve orta eğitim düzeyinde öğrencilerin fen bilimleri veya fen bilimleri derslerine karşı olumlu tutum geliştirebilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programınca finanse edilmiş olup “Bitkilerimizi de Geleceğimizi de Koruyoruz” (218B186) projesi kapsamında yürütülmüştür. Projeye katkılarından dolayı TÜBİTAK, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve çalışmalara katkı sağlayan gönüllülere teşekkür ederiz. Projenin geliştirilmesinde ve yürütülmesinde desteklerini esirgemeyen Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürü Şevket KARADENİZ’e teşekkür ederiz. Projenin yürütülmesine katkı sağlayan Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Biriminden Mehmet Gürhan LADİKLİ, Cumhuriyet Ortaokulu Müdürü Selim ERBAŞ ve Fen Bilgisi Öğretmeni Özlem LADİKLİ, Abdulkadir Özcan Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortaokul Kısmı Müdürü Seyfettin CERİT ve Koordinatör Öğretmen Ahmet ÇELİKHAN’a teşekkürü bir borç biliriz.

Kaynakça

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 326-338.

- Marulcu, İ., Saylan, A. ve Güven, E. (2014). 6. ve 7. sınıf öğrenciler için gerçekleştirilen “Küçük Bilginler Bilim Okulu”nun değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(25), 341-352.
- MEB, (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Dersi, Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 54 sayfa. (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>)
- Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb’un yaşıntısal öğrenme yaklaşımı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13:15-29.
- TÜBİTAK, (2019). Türkiye Bilimsel Ve Teknolojik Araştırma Kurumu, 4004 – Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı, (<http://www.tubitak.gov.tr/4004>)

Tarih Öğretiminde Dijital Materyal Geliştirme Sürecinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Doktor Öğretim Üyesi, Türkan ÇELİK

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis/Türkiye, turkancelik@kilis.edu.tr

Araştırma Görevlisi, Fatih TIKMAN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis/Türkiye, fatihitikman@kilis.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı dijital materyal geliştirme sürecinin Tarih formasyon öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerisine etkisini incelemektir. Araştırmada kontrol grupsuz ön ve son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin tarih bölümünde formasyon eğitimi alan 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı ise Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”dir. Veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili bağımlı t testi sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen ön test puanları ($\bar{x}=27,1381$) ile son test ($\bar{x}=39,1331$) puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu farklılık dijital okuryazarlık ölçeği son test puanları lehinedir. Ayrıca çalışmanın etki büyüklüğü de hesaplanarak çok geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dijital materyal geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Tarih öğretimi, dijital materyal, dijital okuryazarlık, DeneySEL desen.

The Effect Of ‘Digital Material Development In History Teaching’ On Digital Literacy Skills

Faculty Member, Dr. Türkan ÇELİK

Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis / Turkey, turkancelik@kilis.edu.tr

Research Assistant Fatih TIKMAN

Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis / Turkey, fatihitikman@kilis.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of digital material development process on digital literacy ability of history teacher candidates. Pre-test and post-test models were used in the study without a control group. The study group consists of 34 teacher candidates taking initial teacher training in the department of History at a public university. Digital Literacy Scale developed by Ng (2012) and adapted to Turkish by Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) was used as ‘data collection tool’. The data has been analysed by using SPSS program. As a result of the dependent T-Test related to the data analysis, a statistically significant difference has been found between the pre-test scores ($\bar{x}=27.1381$) and post-test scores ($\bar{x}=39.1331$) obtained by the students in the Digital Literacy Scale ($p<.05$). This difference is in favour of the post-test scores of Digital Literacy Scale. By calculating the impact quantity of the study, it has been stated that it has an impact quantity at a very wide level. These results have shown that the digital material development process has a positive effect on digital literacy ability.

Keywords: History Teaching, digital material, digital literacy, experimental design

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojinin etki alanını artırdığı ve adeta can damarları gibi insan hayatının her alanına yayıldığı gözlenmektedir. Bu yayılmayla birlikte birçok eski uygulamanın yerini teknolojik ve dijital uygulama almıştır. İnsan hayatında etki ve kullanım alanı gün geçtikçe genişleyen teknoloji günümüzde eğitim-öğretim ortamlarında da en gerekli unsurlarından biri haline gelmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında hizmet gören bireyler ise “dijital yerli” diye adlandırılan ve doğar doğmaz dijital teknolojilerle çevrelenmiş bir dünyaya gözlerini açıp, hayatlarının her alanında pratik bir şekilde dijital teknolojileri kullanmaya çalışan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilere hizmet verecek öğretmenler ise dijital teknolojilerle sonradan tanışıp o kültüre uyum sağlamaya çalıştıklarından “teknolojik göçmen” olarak adlandırılmaktadır (Gününç, 2017). Ancak dijital göçmenlerin dijital yerlilere eğitim verebilmeleri için dijital alt yapıya sahip okullarda öğretim faaliyetlerini dijital teknolojilerle bütünleştirebilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Öyle ki dijital çağda etkinliklerin uygulanmasında kullanılan öğretim materyali de dijital bir boyut almak durumundadır. Öğretim programlarında bulunan kazanımları gerçekleştirmek amacıyla araçlardan faydalanarak, ders sunum ve içeriklerinin yapılmasını kapsayan öğretim materyali (Yanpar Yelken, 2015) birbiriyle tutarlı bilginin farklı zamanlarda sunulmasına ve tekrar kullanılmasına fırsat sunar. Öğretim materyali öğrencinin aktif katılımı, öğrencide öğrenme arzusu uyandırma sağlamanın yanında gerçek hayatta gidip görülmesinin veya sınıfa getirilmesinin mümkün olmadığı olay, olgu ve nesneleri gerçek yüzleri ile sınıfa taşıma imkânı da sunar (Yalın, 2004). Bir ders materyalinin iyi tasarlanması, sistematik bir şekilde kullanılması gerekmekte olup (Ornstein ve Lasley, 2000), bu materyaller öğrencinin özelliklerine uygun, kolay elde edilebilir ve kullanışlı olmalıdır (Senemoğlu, 2001). Bir dersin kazanımları doğrultusunda araç ve gereçler kullanılarak oluşturulan öğretim materyali tebeşir ve kâğıt gibi temel araç-gereçlerin yanında zaman içerisinde gelişmiş teknoloji ve internet medyaları da kullanılarak, basitten karmaşığa farklı araç-gereçlerle hazırlanmaya başlanmıştır. Öyleki bir materyalin oluşabilmesi için bazı araçların belli işlemlerden geçmesi gerekmektedir. Kullanılan araçlar okul içi veya dışından tedarik edilebilir. Örneğin kara tahta veya günümüzde kullanılan akıllı tahta bir araçtır, ancak kara tahta üzerinde tebeşir veya tahta kalemle resim, grafik yazı gibi işlemler yapıldığında bir materyal ortaya çıkar (Yanpar Yelken, 2015). Benzer şekilde internetle çalışan akıllı tahta ve internet bir araçtır, ancak internetten oluşturulan dijital animasyon, zihin haritaları, eğitsel oyunlar ve dijital hikâyeler hazırlanıp, akıllı tahtada sunulduğunda bir öğretim materyaline dönüşmektedir. Kaya (2006) materyal hazırlama sürecinde kullanılan araçların basılı nesneler, fotoğraflar, maketler gibi ilk bakışta anlaşılır malzemeler olabileceği gibi, içeriğine erişmek için daha yüksek teknolojiye gereksinim duyulan ses kasetleri, videolar, CD’ler, internet sayfaları, çeşitli yazılımlar gibi ortamların da olabileceğine değinmektedir. Günümüze kadar ders materyali hazırlama sürecinde birçok araç kullanılmış olup Adnan (2018) bu araç gereçleri oluşturan unsurları 4 kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

- *Metin temelli araç gereçler* (ders kitabı, resimler, dergiler, gazeteler, deneme yazıları, dijital ortamdaki metin mesajları vb.),
- *Ses temelli araç gereçler* (ses kasetleri, müzik parçaları, konser kayıtları, röportajlar, sesli kitaplar),
- *Video temelli araç gereçler* (videolu ders anlatımları, belgeseller, filmler, animasyonlar),
- *Bilgisayar ve internet temelli araç gereçler* (bilgisayar tabanlı animasyon ve simülasyonlar, yazılımlar, sanal dünyalar, dijital oyunlar),
- *Sosyal medya araçları* (bloglar, wikiler, sosyal ağlar, video, resim ve ses paylaşım platformları, açık ders malzemeleri, çok oyunculu çevrimiçi dijital oyunlar) şeklindedir.

Tarih Eğitimi Ve Dijital Materyal Kullanımı

Milletlerin geleceklerine yön vermeleri ve yaşamlarını şekillendirmeleri açısından önemli bir yere sahip olan tarih disiplini (Yalçinkaya, 2013) birey ve toplulukların geçmişi, bugünü ve gelecekleri bağlamında araştırmalar yaparak, kendi kimliklerini anlamalarına (Utami ve Nafi'ah, 2016) yardımcı olma sürecinde edindiği belgeleri yorumlayarak, o dönemin şartlarını ortaya koyar (Pamuk, 2009). Toplulukların tarihlerini öğrenme sürecinde verdikleri tarih eğitiminin bir amacı vardır. Ülkemizde ortaöğretimde verilen tarih eğitimi ile öğrencilerin; geçmiş çağlardan itibaren Türk kültür ve tarihini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alarak milli kimlik ve aidiyet duygusu oluşturarak, Türkiye'nin dünyadaki yeri ve rolünü kavrayabilme becerisi kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2018).

Dijital Okuryazarlık

dijital okuryazarlık; okuma ve yazma işlevini gerçekleştirme sürecinde teknoloji destekli medya kullanmak (**Pilgrim ve Martinez, 2013**); metin, ses, görüntü okuyabilme ve yorumlayabilme, dijital ortamlardan edinilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama (**Jones-Kavaliere ve Flannigan, 2006**); kişilerin özel yaşamlarında yeni bilgiyi yapılandırmak, medya açıklamaları oluşturmak; iletişim kurmak için dijital kaynakları tanımlamak, bu kaynaklara giriş yapmak, yönetmek, analiz etmek ve sentezlemek için gerekli olan beceriler (**Martin, 2005**) şeklinde tanımlanmıştır. Literatürdeki dijital okuryazarlığa sahip bireyler için; dijital araçları günlük yaşantısında etkili ve verimli biçimde kullanabilen; dijital araçları kullanarak bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi paylaşabilen, farklı biçimlerdeki bilgileri bütünleştirebilen, dijital araçları çevresindeki başka bireylerden daha etkili ve verimli kullanabilen, dijital ortamların sosyokültürel etkilerinin bilincinde olan, dijital araçlarla iletişim kurabilen ve eleştirel düşünebilen özellikler atfedilmiştir (**Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010; Eshet-Alkalai, 2004; Hague ve Payton, 2010**). Dijital okuryazarlığa sahip bir bireyin, bilgiyi araştırma, toplama ve işleme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Söz konusu bireylerin sanalı gerçekten ayırabilme özelliklerinin yanında bilim ve teknoloji ile birlikte kullanabilme becerilerine de sahip olması beklenmektedir (**Eshet-Alkalai, 2004**). Nitekim günümüzde teknolojik gelişmelerin hızına yetişebilmek adına dijital yetkinlikler hayatta kalma becerileri olarak öğretim programlarında da yerini almıştır (**MEB, 2018**). Özellikle 21. Yüzyılda eğitim kurumlarında yetiştirilen bireylerin evde, okulda, sokakta kullanılan donanım ve yazılımlara sahip masaüstü bilgisayar, akıllı tahta, mobil cihazlar, dijital kayıt cihazları ve Web 2.0 teknolojileri gibi araçları bilinçli kullanması ve eğitim sürecinde de aktif bir şekilde kullanması beklenmektedir. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinin mimarı olan öğretmenlere bu süreçte büyük sorumluluklar düşmektedir. Öyle ki öncelikle öğretmenlerin dijital teknolojileri öğretim faaliyetlerinde etkin kullanabilme ve yönetebilme becerilerine sahip olmasının yanında dijital okuryazarlık becerileri de önem taşımaktadır. Ancak **Kuru'nun (2019)** henüz mezun olmamış 32 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında üniversite eğitimine yeni başlayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık kavramının yanlış yorumlandığı ve teknoloji okuryazarlığı kavramı üzerinden değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç üniversite öncesi öğrenmelerinde dijital okuryazarlık konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermiş olup, bu sorunun üniversite eğitimleri sürecinde giderilmesi için neler yapılacağına ilişkin temel oluşturduğu dile getirilmiştir. Dolayısıyla çağın koşullarına uygun sağlıklı bir öğretimin gerçekleşmesi adına dijital teknolojileri bilinçli ve etkin kullanımı gerekmektedir. Bunun için de en başta yetiştirilen öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada formasyon eğitimi alan Tarih öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimleri kapsamında dijital materyal geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Dijital uygulamaları uzmanlık alanlarında ilk defa kullanmaya çalışan öğretmen adaylarının bu uygulamaları deneyimleme sürecinin dijital okuryazarlık becerilerine ne yönde etki ettiği merak konusu olmuştur. Bu açıdan 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan dijital okuryazarlık becerisinin dijital materyal geliştirme sürecinden ne yönde etkilendiğinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca literatürde Tarih öğretimi alanında dijital materyallerin bu denli kapsamlı geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık becerisine etkisi ele alan çalışmalara rastlanılamamıştır. Bu araştırmanın alandaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim- öğretim bahar döneminde formasyon eğitimlerini alan Tarih grubu öğretmen adaylarının “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersi” kapsamında alanlarına yönelik dijital materyal geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının sürece yönelik duygu ve düşüncelerinin tespiti amacı doğrultusunda aşağıda verilen çalışma sorusuna yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının dijital materyal geliştirme sürecinde dijital okuryazarlık becerisi ölçeğine yönelik öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deneysel desen türlerinden biri olan kontrol grupsuz ön ve son test desene göre yapılmıştır. Bu desende araştırmaya katılan gruplara uygulama başlamadan önce ön test işlemi, uygulama tamamlandıktan sonrada son test yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Desenin simgesel gösterimi tablo1’de verilmiştir.

Tablo1: kontrol grupsuz ön ve son test desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

Örneklem

Çalışmaya 13 kadın, 22 erkek toplam 34 Tarih formasyon öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan bu öğrencilerin %38.2 kadın, % 61.8 erkektir. Çalışma örnekleme seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. “Amaçlı (amaçsal) örnekleme yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir” (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 100). Ölçüt örnekleme, bir çalışmada araştırmaya katılan kişiler belli özelliklere sahip, durum ve nesnelerden olabilir. Bu çalışmada ölçütü karşılayanların kişilerin çalışmaya alınmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 100). Bu çalışmaya katılan örneklem grubunun ölçütü Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama Dersinde dijital teknolojilerle materyaller geliştirmek ve geliştirilen materyalleri derste kullanmaktır.

Deneysel işlemler

Deneysel işlemler sürecini gerçekleştiren ders sorumlusu aynı zamanda araştırma yürütücüsüdür. Araştırmanın ilk haftasında genel olarak dersin dijital uygulamalarla nasıl işleneceği üzerinde durulmuştur. Grup çalışmalarından bahsedilmiş ve sınıfın gruplara ayrılmasında rehberlik yapılmıştır. Her grup bireyinin bireysel olarak dijital materyal hazırlaması ve sınıfta örnek bir derse entegre ederek sunması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında grup içi ve gruplar arası işbirliği özendirilmiştir. Dersin ikinci haftası “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersine ilişkin temel bilgiler ve Tarih eğitiminde geçmişten günümüze kullanılan ve hazırlanabilecek materyaller üzerinde durulmuştur. Bilişim teknolojilerinin günümüzde eğitim ortamlarına yansımalarının en önemli unsurlarından akıllı

tahta, internet, sosyal ağlar, Web 2. 0 araçları, EBA, E-OKUL vb. kavramlar üzerinde durularak, 21. yüzyıl eğitim ortamlarının gereksinimleri haline gelen dijital materyallerin önemine vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayları materyal hazırlama inceliklerini göz önünde bulundurarak, geliştirdikleri dijital uygulamaları tasarladıkları bir derse entegre ederek sınıfla paylaşmışlardır. Ayrıca Tarih öğretmen adayları formasyon eğitimleri sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gittikleri uygulama okullarında gerçek sınıf ortamında da geliştirdikleri dijital materyallerle tasarladıkları dersi işlemişlerdir. Tarih öğretmen adayları 8 haftalık süreç boyunca hazırladıkları materyallerle ilgili sunumlar yapmışlardır. Bu süreçte ders sorumlusu sürekli bir şekilde öğretmen adaylarına dönüt-düzeltilmeler vermiştir. Öğretmen adayları materyallerini hazırlama sürecinde hangi dijital içeriklerin neden seçildiğini, amaca uygun dijital medyalara ulaşıp ulaşılmadığını, konuya uygun görsel kullanıp kullanmadığını sınıfa açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının tasarladıkları örnek ders planlarında, bir sınıf düzeyi (9, 10,11,12) ve bir konu kapsamında kullanacakları dijital materyalleri belirtmesi esas alınmıştır. Aşağıda Tablo 2.'de öğretmen adaylarının Tarih öğretimi alanında 8 haftalık süreçte hangi konularda hangi dijital uygulamaları kullandıklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2: Konu alanına Göre Süreçte Dijital Materyal Üretmede Kullanılan Uygulamalar

Konu/alan	Dijital Materyal
1. grup	
K1 Lale devri	SpiderScribe, Buncee, Voki, Kahoot.
K2 Misak-ı milli	Mindmeister, Storyjumper, Learning Apps, Edmodo.
K3 Atatürk ilkeleri	Pooppet, Quizizz, Powtoon.
K4 2. dünya savaşı	Word Art, Triventy, Powtoon, Learning Apps.
2. grup	
K5 Sakarya meydan muharebesi	Buncee, Goanimate, Quizizz, Triventy.
K6 Osmanlı Devleti'nde kadılık teşkilatı	Canva, Voki, Storyjumper, Kahoot.
K7 Sevr antlaşması	Learning apps, Spider Scribe, Canva, Photostory.
K8 Mondros ateşkes antlaşması	Gocongr, Powtoon, Classdojo, Socrative, Triventy.
3. grup	
K9 1. dünya Savaşı'ndaki cepheler	Photostory, Pixton, Kahoot, Canva.
K10 Yeniçeriler ve devşirme sistemi	Flippquiz, Word Art, Kahoot, Voki.
K11 Düzenli ordunun kurulması, batı cephesi	Powtoon, Storyjumper, Thinklik, Socrative.
K12 Büyük Selçuklu Devleti'nde yönetim	Padlet, Emaze, Learning Apps, Quizizz.
4. grup	
K13 Türk siyasi birliğinin sağlama faaliyetleri	Buncee, Word Art, Tondoo, Kahoot.
K14 Osman Bey dönemi	Emaze, Storyboard, Thinklik, Socrative.
K15 Orhan Bey dönemi	Powtoon, Canva, Edwodo, Learning Apps.
K16 Osmanlı Devleti'nin kurulması	Prezi, Voki, Safeshare, Quizizz, Flippquiz.
5. grup	
K17 Siyasi alanda yapılan inkılaplar	Wisemapping, Toondoo, Easelly, Voki, Flippquiz.
K18 Lozan konferansı	Canva, Easelly, Movie maker, Kahoot.
K19 Uygur devleti	Voki, Word Art, Emaze, Flippquiz.
K20 20.yüzyıl başlarında Osmanlı devleti	Thinklik, Pooppet, Word Art, Voki.
6. grup	
K21 İlkçağ 'da hukuk	Voki, Storyjumper, Easelly, Socrative.

K22	İstanbul'un fethi ve sonuçları.	Buncee, Gocongr, Flipquiz, Canva.
K23	İlkçağın tüccar toplulukları	Scrath, Pixton, Wisemapping, Crosswordlabs.
K24	Devletleşme sürecinde savaşçılar ve askerler.	Gogrme, Blogger, Remind, Moodle.
7.grup		
K25	Kavimler göçü	Quizizz, Wisemapping, Emaze, Thinklik.
K26	1.dünya savaşı'nın sonuçları	Prezi, Kahoot Gocongr, Storyjumper
K27	Tımar sistemi	Voki, Flippquiz, Mindmeister, Mowi maker.
K28	1839 Tanzimat fermanı-1856 ıslahat fermanı	Quizizz, Mindmeister, Powtoon, Photostory.
8.grup		
K29	Fransız ihtilali ve sanayi devrimi	Vennage, Socrative, Padlet, Buncee.
K30	Ankara savaşı	Emaze, Quizizz, Visme, Lino it.
K31	Harezmsahlar devleti	Buncee, Pooppet, Word Art, Kahoot.
K32	Göktürkler/Kürşad ihtilali	Padlet, Emaze, Movie maker, Voki.
K33	Malazgirt meydan muharebesi	Kahoot, Voki, Safeshare, Word Art.
K34	Türkiye'de iklim çeşitleri	Emaze, Voki, Thinglink, Learning Apps.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak ise Ng (2012) tarafından geliştirilen Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 10 maddeden oluşan ölçme aracı tek faktörden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.46 ile 0.74 arasında değişkenlik göstermiştir. Ölçekte; tek faktörde 10 madde yer almakta ve toplam değişkenliğin %40'ını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Yapılan dijital okuryazarlık ölçeği uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği SPSS paket programında kullanılarak yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov, 50'nin altında olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi sonuçları puanların normalliğe uygunluğunu belirlemede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s.42; Taşpınar, 2017,s.41). Bu çalışmada örneklem sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu araştırmanın öntest ve sontest puanlarının normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) kullanılmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği SPSS paket programında Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Tarih Formasyon Grubu Öğrencilerin Dijital okuryazarlık Üzerinde Uygulanan Öntest ve Sontest Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	p	Statistic	df	p

Öntest	,151	33	,054	,941	33	,072
Sontest	,134	33	,144	,952	33	,152

a. Lilliefors Significance Correction

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre 0.05'ten büyükse normal dağılım var demektir (Taşpınar, 2017,s.41). Tablo 3'e bakılarak öntest (0,072) ve sontest (0,152) sonuçlarının ($p>0.05$) normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ön ve son test skorlarının normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Tarih Formasyon Grubu Öğrencilerin Dijital okuryazarlık Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Öntest	34	27,1381	7,30621	-8,223	,00
Sontest	34	39,1331	4,80176		

Tablo 4'te gösterildiği gibi yapılan ilişkili bağımlı t testi sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen ön test puanları ($\bar{x}=27,1381$) ile sontest ($\bar{x}=39,1331$) puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Tabloda gösterilen bu farklılık dijital okuryazarlık ölçeği sontest puanları lehinedir. Bu sonuç dijital uygulamalarla materyal geliştirme sürecinin dijital okur yazarlık üzerinde olumlu etki yaptığını ifade etmektedir. Ayrıca çalışmanın etki büyüklüğü CMA (Comprehensive Meta Analysis) programı kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmalarda en fazla tercih edilen etki büyüklüğü indeksleri Cohen d, Glass ve Hedges g'dir (Dinçer, 2014: 33).

-0,15 ≤ etki katsayısı (g ya da d) < 0,15 önemsiz düzeyde,

0,15 ≤ etki katsayısı (g ya da d) < 0,40 küçük düzeyde,

0,40 ≤ etki katsayısı (g ya da d) < 0,75 orta düzeyde,

0,75 ≤ etki katsayısı (g ya da d) < 1,10 geniş düzeyde,

1,10 ≤ etki katsayısı (g ya da d) < 1,45 çok geniş düzeyde,

1,45 ≤ etki katsayısı (g ya da d) mükemmel düzeyde

Bu sınıflandırmalar “Cohen d, Glass ve Hedges g” içinde kullanılmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014,s. 14). Bu çalışmada Hedges g değeri dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Çalışmanın etki büyüklüğü 1,37 olarak bulunmuştur. Yapılan bu sınıflandırılmaya göre çalışmanın çok geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda hazırlanan öğretim programlarında 21. yüzyılda yetiştirilen öğrenci niteliklerinde “dijital yetkinlik” özelliğinin vurgulandığı dikkatleri çekmektedir (MEB, 2018). Bu gibi yetkinliklerin kazandırılması için 21. yüzyıl öğretmeninin öğrenme çevrelerini düzenlerken; teknoloji kullanımı konusunda başta kendisinin uzmanlaşması, teknolojiyi kullanma niteliğinin yanında teknoloji ile öğrenme çevrelerini destekleyici etkinlik, materyal ve öğrenme nesnesi gibi içerikler oluşturarak dijital teknolojileri “üretme” özelliğine de sahip olması gerekmektedir (Orhan Göksün ve Aşkın Kurt, 2018). Nitekim Jones ve Flannigan (2006) 21. Yüzyılda bu yeni okuryazarlığın su kadar gerekli bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır. Bu gereklilikten ötürü bu araştırmada da Tarih öğretmeni adayların pedagojik

formasyon eğitimleri kapsamında dijital materyal geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Tarih öğretmen adayların pedagojik formasyon eğitimleri kapsamında dijital materyal geliştirme sürecinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi son test grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bir başka deyişle, dijital materyal geliştirme süreci, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmaktadır. Bu olumlu sürecin etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Çalışmanın geniş düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ng (2012) çalışmasında lisan düzeyindeki öğrencilere web 2 araçlarının da yer aldığı e-Öğrenim kursunu vermiştir. Öğrencilerden dersin başlangıcında (dersten önce) ve dönem sonunda (kurs tamamlandıktan sonra) dijital okuryazarlıklarını 1-10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Bu soruya cevap veren 34 öğrenci, dönem başında ortalama 6,2 puan almış ve puan dönem sonunda 8'e çıkmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmıştır. Öğrencileri teknolojilerin kullanımı konusunda eğitmenin, onların temel olarak dijital okuryazarlıklarını geliştirdiğine değinilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık çerçevesinde yapılan bu uygulamalarda özellikle öğrencilerin dijital araçlarla içerik oluşturma becerilerindeki ve teknik sorunları çözme becerilerindeki gelişmelerin daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Ng, 2012). Bulger, Mayer ve Metzger (2014) ise öğrencilerin dijital bilgileri düzenleme ve entegre etme becerisi, dijital okuryazarlık yeterliliği ile pozitif olarak ilişkili olduğu ve buradan hareketle dijital bilgileri kullanma ve sentezleme becerisinin dijital okuryazarlık yeterliliğinin altında yatan önemli öncü becerileri olabileceğinin vurgusunu yapmıştır. Yine bu yeni okuryazarlıklar bağlamında teknolojilerinin derse entegrasyonu ve öğrencilerin derste açıkça bunu kullanmaları dijital okuryazarlıklarını geliştirdiğini göstermiştir (Ng, 2012). Tüm bu bulgular bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmada dijital materyal geliştirme sürecinde Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Benzer şekilde Chan, Churchill ve Chiu'un (2017) çalışmalarında Dijital Öykü Anlatımı Yaklaşımı kullanan yükseköğretim öğrencilerinin Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin E-kitaplar gibi dijital metinlerin yeni çıkan okuma yazma becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (Ihmeideh 2014). Özellikle eğitim-öğretim ortamlarının teknolojik alt yapılarının da gelişmesiyle birlikte, eğitim ortamlarında bilgisayar, internet, akıllı tahta ve Web 2.0 araçlarının ustaca kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin bu teknolojik araçları kullanmamaları ve bunlara ulaşamamaları bunların dijital okuryazarlık becerilerini etkileyebilmektedir. Öyle ki Levy (2009) yaptığı çalışmada evde veya okulda dijital araçlara sınırlı erişimi olan çocukların, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de gecikme olabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında elde edilen sonuç Kuru'nun (2019) araştırma bulgusunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerisine yönelik eksikliklerinin giderilmesi gerektiği yönündeki sonucunu tamamlamaktadır. Zira bu çalışmada öğretim materyali geliştirme sürecinde zihin haritaları, dijital öykü uygulamaları, sunum ve animasyon uygulamaları, test ve bulmaca oluşturma uygulamaları...gibi uygulamalarla ders işleme sürecinin dijital okuryazarlık becerisinin gelişimine olumlu katkı sunduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmada birçok dijital uygulama aynı süreçte kullanılmıştır. Ancak bu uygulamaları tek tek ele alındığı çalışmalardan da benzer yönde olumlu sonuçlar alındığı bulgulanmıştır. Nitekim Robin (2008) geçmiş tarihte gerçekleşmiş olayları anlatmak için dijital medya kullanarak farklı bir hikâyeye türü oluşturulabilir. Sınıf ortamında, öğrenciler geçmişten gelen olaylara derinlik ve anlam katan bir hikâyeye oluşturmak için tarihi fotoğrafları, gazete manşetlerini, konuşmaları ve diğer mevcut malzemeleri kullanabilirler. Bu tarz uygulamalar gerçekleştirilerek hem tarih öğretimi sürecine olumlu katkı sağlanmış, hem de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri geliştirilmiştir. Bu konuda daha fazla araştırma yapılmasının gençlerin dijital yeteneklerinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sunacağı dile getirilmiştir (Ng, 2012). Bu yönde yapılan araştırmaların artması alandaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yapılacak çalışmaların eylem araştırması şeklinde tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca Tarih öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bu çalışmanın diğer branşlardan öğretmen adayları ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adnan, M. (2018). Öğretim teknolojilerinde temel kavramlar. A. A. Kurt (Ed.), *öğretim teknolojilerinin temelleri*. (ss.1-42), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulger, M. E., Mayer, R. E., & Metzger, M. J. (2014). Knowledge and processes that predict proficiency in digital literacy. *Reading and Writing*, 27(9), 1567-1583.
- Chan, B. S., Churchill, D., & Chiu, T. K. (2017). Digital Literacy Learning in Higher Education through Digital Storytelling Approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), 1-16.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. [Applying meta-analysis on educational science]*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills İn The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills İn The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gününç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across The Curriculum*. UK: Furelab.
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48.
- Jones-Kavaliere, B. R. ve Flannigan, S. L. (2006). Connecting The Digital Dots: Literacy Of The 21st Century [21. Yüzyılın Dijital bağlantı Noktaları: Okuryazarlık]. *Educause Quarterly*, (2), 8-10.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri, *Turkish Studies*, (3), 1629-1648.
- Levy, R. (2009). ‘You have to understand words...but not read them’: Young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, 32, 75–91.
- Martin, A. (2005). DigEulit – A European Framework For Digital Literacy: A Progress Report, *Journal of ELiteracy*, 2, 130–136.
- MEB, (2018). *Tarih Dersi Öğretim Programı*. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf>.
- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11–25.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.

- Orhan Göksün, D. ve Aşkın Kurt, A., (2018). Öğretim teknolojilerinin temelleri, Kurt, A. A., (Ed.), 21. *Yüzyıl Öğrenci ve Öğretmen Becerileri* (s. 95-114). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C. ve T. J. Lasley. (2000). *Strategies for effective teaching*. Third Edition. USA: The McGraw-Hill Companies
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Pilgrim, J. & Matinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy*, 1(1), 60-69.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem akademi.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili Araştırma Sentezleri Yapabilmek için Bir Araştırma Yöntemi: Meta-Analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 1-32.
- Üstündağ, M , Güneş, E , Bahçivan, E . (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/30777/332813>
- Utami, I. W.P., Nafi'ah, M. U. (2016). A model of microteaching lesson study implementation in the prospective history teacher education. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 10-14.
- Yalçınkaya, E. (2013). Tarih kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks*, 5(3), 95-112
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.

Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi Program Ve Ders Kitaplarının Doküman Analizi

Doç. Dr., Bülent AKBABA

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

e-mail: akbaba@gazi.edu.tr

Arş. Gör., Damla YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

e-mail: damlayildirim@ksu.edu.tr

Öz

1962 yılında hazırlanan taslak program ile sosyal bilgiler kapsamına giren üç ayrı ders tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi birleştirilerek toplum ve ülke incelemeleri adını almıştır. Toplum ve ülke incelemeleri dersi ile sosyal bilgilerde Herbat'ın toplu öğretim anlayışının öne açılmıştır. 1968 yılında toplum ve ülke incelemeleri kapsamındaki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler adını almıştır.

Bu çalışma toplum ve ülke incelemeleri programı ve ders kitaplarının dönemin şartları göz önünde bulundurarak Sosyal bilgiler dersi açısından önemini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında, 1965 yılında hazırlanan toplum ve ülke incelemeleri öğretim rehberi, 1967 yılında hazırlanan toplum ve ülke incelemeleri kılavuzu ve 1965- 1966 yılında hazırlanan toplum ve ülke incelemeleri ders kitapları; içerik, eğitsel tasarım, kitap düzeni, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye için önemli bir dönem olan 1962 yıllarında oluşan program ve ders kitaplarında dönemin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Toplum ve ülke incelemeleri dersinin sosyal bilgiler kapsamında yer alan vatandaşlık, tarih ve coğrafya derslerini barındırdığı ve sosyal bilgilerin temelini oluşturan toplu öğretim anlayışına yakın bir yaklaşımla hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Toplum ve ülke incelemeleri, Nitel araştırma, Doküman analizi.

DOCUMENT ANALYSIS OF PROGRAM AND COURSE BOOKS ON SOCIETY AND COUNTRY STUDIES

Assoc. Prof., Bülent AKBABA

Gazi University, Education of Faculty, Ankara, Turkey

e-mail: akbaba@gazi.edu.tr

Res. Assist., Damla YILDIRIM

Kahramanmaraş Sütçü Imam University, Education of Faculty, Kahramanmaraş, Turkey

e-mail: damlayildirim@ksu.edu.tr

Abstract

With the draft program that have been prepared in the year 1962, three different courses, History, geography and citizenship information that is within the scope of social studies were merged together and titled as society and country studies. With the course of society and country studies had paved its way to Herbart's collective teaching approach. In the year 1968, history, geography and citizenship Information courses within the scope of the society and country studies started to be titled as social studies.

This study was conducted in order to reveal the importance of the society and country studies program and course books on the course of social studies, considering the conditions of the time period. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of this method, society and country studies educational guide dated 1965, society and country studies guide dated 1967 and course books regarding society and country studies between the dates of 1965 and 1966 were examined in a critical point of view on their contents, educational design, book layout, language and narrative aspects. At the end of the study, it has been observed that the time period was effective on the program and course books in 1962, which was an important period for Turkey. It has been understood that society and country studies courses was including the citizenship, history and geography courses within the scope of the social studies and the course was prepared with a close approach to the collective education which forms the foundation of the social studies.

Keywords: Social studies, Society and country studies, Qualitative research, Document anal

Giriş

27 Mayıs 1960 askeri darbesi Demokrat Parti dönemini sona erdirerek Milli Birlik Komitesi dönemini başlatmıştır. “Milli Birlik Komitesi demokrasiyi, Atatürk inkılaplarını, laikliği savunmak gayesiyle bu harekete girdiğini ve kısa bir süre içinde tekrar demokrasiyi kuracağını ilan etmiştir” (Karpaz, 2014, s. 173). 27 Mayıs darbesinden sonra hazırlanan 1961 Anayasası halkın desteğini alarak kabul edilmiştir. Bu anayasanın başlangıç bölümünde, Türk milliyetçiliği, milli birlik ruhu, milli şuur ve ülkü, kaderde ve tasada ortak bölünmez bir bütün, demokratik ve hukuk devleti gibi kavramlara yer verilmiştir (Çavdar, 1999). 1961 Anayasası, bir yandan ülkede köktenci dönüşümleri yapabilecek iktidarlara sınırlandırdığı gibi, bir yandan da klasik hak ve özgürlüklere o güne kadar tanınmayan bazı güvenceler sağlıyordu (Çavdar, 1999, s. 118). Anayasanın kabulü ile normal siyasete dönüş süreci başladı. Bu süreç sonunda 15 Ekim 1961 yılında seçim yapılmıştır (Karpaz, 2014).

Siyasi hayatta yaşanan bu hareketlilik eğitime de yansımıştır. 1961 Anayasası'nın eğitim-öğretim ve bilim anlayışı özgürlükçü, laik ve sosyal devlet anlayışına uygundur (Akça, 2007, s. 32). Cemal Gürsel hükümetinin eğitim politikaları 1961 Anayasasına dayandırılarak oluşturulmuştur. Eğitim programında Birleşmiş Milletler Anayasası, İnsan Hakları Beyannamesi ve hukuk kuralları temel ölçüt olarak alınmıştır. Hükümet eğitim sistemini istikrara ulaştırmayı amaçlamıştır (Akça, 2007). 03.10.1960 tarihli bir tebliğle, Milli Eğitimde belirlenen temel sorunlardan birinin eğitim programları olduğu, sistemi ezbercilikten kurtararak, günlük hayatta işe yaramayan bilgilerin eğitim programından çıkarılması gerekliliği belirtildi (Akça, 2007, s. 35). 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu çeşitli hükümler getirmiştir. Bu değişiklik dönemin eğitim programının geliştirilmesi ve değiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Demirel, 1992). Yapılan incelemeler sonucunda 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan oluşan bir ekip İlköğretim Programında yapılacak değişikliklerle ilgili bir rapor hazırlamışlardır (Tekişik, 1992).

5-15 Şubat 1962 tarihlerinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu başkanlığında toplanan 7. Millî Eğitim Şurası'nda dönemin eğitim sorunları görüşülmüştür (MEB, 1962). 7. Millî Eğitim Şurası'nda eğitim bütün olarak ele alınarak 1961 yılında planlı döneme geçilmesiyle birlikte Türkiye eğitim sisteminin tümü incelenerek bir plan dahilinde belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Dönemin planlı yapısına uygun olarak eğitimin de planlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Tüm yurttaki belli bir plan ve sistem içerisinde eğitimin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (Deniz, 2001). 1962 Program Taslağı Talim Terbiye Kurulunda incelenmiştir. İncelenen program 12 Eylül 1962 tarihinde 215 sayılı kararla 5 yıl süreliğine seçilen pilot okullarda denenmesi ve geliştirilmesi şartıyla uygulamaya konulmuştur. 1962-1963 eğitim-öğretim yılı içerisinde 14 ilden seçilen 106 kasaba, şehir, tek ve iki öğretmenli köy okullarında uygulamaya başlanmıştır (Tekişik, 1992).

1962 Programı, sosyal bilgiler eğitimi açısından da önemli kararlar içermektedir. 1962 Programıyla o zaman için çok önemli radikal bir değişim yaşanarak ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda *toplum ve ülke incelemeleri* dersi programa konulmuştur (Yazıcı, 2008). Sosyal bilgiler dersi kapsamına giren tarih, coğrafya, yurt/yurttaşlık bilgisi dersleri birleştirilerek toplum ve ülke incelemeleri adını almıştır (Ünal ve Ünal, 2012). 1962 programı incelendiğinde Millî Eğitimin temel amaçlarından birisinin iyi vatandaş yetiştirmek olduğu gözlemlenmiştir. Bu amaç sosyal bilgilerinde temel amaçlarındandır (Ambarlı, 2010). Bu amacı gerçekleştirmenin araçlarından biri de toplum ve ülke incelemeleri dersi olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, toplum ve ülke incelemeleri programı ve ders kitaplarının dönemin şartları göz önünde bulundurarak sosyal bilgiler dersi açısından önemini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Toplum ve ülke incelemeleri programının içeriği nedir?
- Toplum ve ülke incelemeleri ders kitaplarının içeriği nedir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada toplum ve ülke incelemeleri programı ve ders kitapları incelemek amaçladığından doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma Materyali

Araştırmanın materyali; Refet Angın, Muhabbet Ataöv, Emin Çakıroğlu, İsmet Konuk, Hamdi Olcay, Kemal Tümer ve Mükrim Yalkı tarafından hazırlanan 1967 toplum ve ülke incelemeleri ders kılavuzu, Hüseyin Hüsnü Tekişik ve Cevat Akgül tarafından yazılan 1965 toplum ve ülke incelemeleri öğretim rehberi ve Halil Güvenç ve Firuzan Çılak tarafından hazırlanan 1965-1966 toplum ve ülke incelemeleri 1-2-3 kitabı incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda ders programı ve ders kitapları üzerinde betimsel analiz uygulanmıştır. Ders programı amaç, öğrenci etkinlikleri, hazırlık soruları, kaynaklar, dönemin şartları açısından, ders kitapları içerik, eğitsel tasarım, kitap düzeni, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Bulgular

Toplum ve ülke incelemeleri program ve ders kitapları betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Toplum ve ülke incelemeleri programının içeriği

1965 yılında Hüseyin Hüsnü Tekişik ve Cevat Akgül tarafından hazırlanan toplum ve ülke incelemeleri öğretim Rehberinde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birleştirilme nedeni olarak, bu derslerin ayrı ayrı okutulmasının ilkökul çocuklarının ikinci devrede de devam eden toplu kavrama ve öğrenme özelliğine aykırı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu üç dersin amaçlarının temelinde insan toplumu olduğu ve bu dersleri ayrı ayrı öğrenmenin toplum yapısının bir bütün olarak algılamaya engel olduğu belirtilmiştir. Toplum ve ülke incelemeleri dersinin önemi “*Toplumsal bir varlık olan çocuklarımızın, yurdumuzun ve milletimizin geçmişini ve bugününü iyi tanıyan ve geleceğe kolaylıkla intibak edebilen iyi bir insan, iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesini Toplum ve Ülke İncelemelerinin yeri ve önemi büyüktür*” (Tekişik ve Akgül, 1965, s.11) şeklinde ifade edilmiştir.

Dersin amaçları incelendiğinde dünya için iyi insan, ülkesi için iyi vatandaş yetiştirebilmek için bilgi, beceri, değer duygusu ve davranış geliştirmek amaçlanmıştır. Ülkesi için iyi vatandaş yetiştirme doğrultusunda Türk milletine ait kültürel öğeleri öğretmek, Türk milletine ait değerleri benimsetmek, bu değerler doğrultusunda beceri ve davranış geliştirmek amaçlanırken evrensel nitelikte iyi insan yetiştirmek için ise, her ulusun dünyaya karşı sorumlu olduğu bilinci kazandırılmak amaçlanmıştır. Dersin amaçları genel olarak belirttiği gibi özel olarak da dile getirilmiştir. Özel amaçlar, kişisel bakımdan, insanlık münasebetleri bakımından, ekonomik hayat bakımından, toplumsal hayat bakımından başlıkları altında da tanımlanmıştır. Kişisel bakımdan amaçlarda yer alan temel beceri yönünden, görev ve sorumluluk duygusu geliştirme yönünden, doğru hüküm verme ve bilimsel düşünme yollarını öğrenme yönünden, boş zamanları iyi kullanmada anlayış ve görüş kazanma yönünden, başarılı olunca aşırı öğrenmeden sakınma, başarısızlık karşısında ümitsizliğe kapılmama yönünden başlıkları altında öğrencinin her açıdan kişisel gelişimini hedefleyen amaçlara yer verilmiştir. İnsanlık Münasebetleri bakımından amaçlarda yer alan başkalarıyla beraber yaşama ve beraber çalışmayı öğretme yönünden tanımlanan amaçlarda çoğunluğun kararına uymayı benimsetme amaçlanmıştır. Ekonomik hayat bakımından amaçlarda öğrencilere tasarruf kavramını kazandırma ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek amaçlanmıştır. Toplumsal hayat bakımından amaçlarda yer alan demokrasi ilkesini kavrama ve bütün münasebetlerde bu ilkelere uygulama amacıyla dönemin koşullarına uygun olarak iyi vatandaş yetişmenin önemi vurgulanmıştır.

1967 yılında Refet Angın, Muhabbet Ataöv, Emin Çakıroğlu, İsmet Konuk, Hamdi Olcay, Kemal Tümer ve Mükrim Yalkı tarafından hazırlanan ders kılavuzunda ana çizgileriyle bir taslak, içindekiler bakımından ise bir çerçeve program hazırlanmıştır. Hazırlanan çerçeve programında konuların birbirleriyle yakınlık ilgisi göz önünde bulundurulmuştur. Konular olabildiğince kaynaştırılmış ve programının temel felsefesine sadık kalınarak üniteler oluşturulmuştur. Üniteler yakından uzağa, bilinenen bilinmeye öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak öğrencinin içinde bulunduğu yer ve zaman hareket noktası belirlenerek oluşturulmuştur.

Toplum ve ülke incelemeleri dersinin üniteleri, dördüncü sınıfta 3 ve beşinci sınıfta 4 olmak üzere toplam 7 üniteden oluşmaktadır. 4. Sınıfta; Ailede, Okulda ve Mahallede Hayat, Bulunduğumuz Yer, Yurdumuz üniteleri yer almaktadır. 5. Sınıfta; Türkiye ve Komşuları, Cumhuriyetten Önceki Yönetim Şeklimiz, Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ve Genişlemesi, Karlofça Antlaşmasından I. Dünya Savaşı Sonuna Kadar Osmanlı İmparatorluğunun Durumu ve Bu Durumu Düzeltme Çabaları, Dünyaya Toplu Bir Bakış üniteleri yer almaktadır. Her ünitenin başında genel ve özel amaçlar yer almaktadır. Ünitelerin genel ve özel amaçlarını incelediğimizde dönemin anlayışını ve dersin amaçlarını yansıtmaktadır.

Kılavuzun son bölümünde, bir çalışma ünitesi nasıl geliştirir bölümü yer almaktadır. Bu bölümde; öğrencilerde işlenecek üniteye karşı ilgi, inceleme ve araştırma isteği uyandırma, çalışma ünitesinin planını yapma, işe koyulma, araştırmalar üzerinde rapor yazma, paylaşma, çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme başlıklarıyla çalışma ünitesi planı yapma konusunda öğretmen ve öğrencilere yol gösterilmektedir.

Ünitelerde genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenci etkinlikleri, başvurulacak kaynaklar bölümleri yer almaktadır. Ünitelerin genel amaçlarını incelediğimizde tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve aile bilgisi derslerinin içeriğini yansıtan amaçlara yer verilmiştir. Genel amaçlarda yer alan, *“Demokratik yaşama yollarını bulur, yurdunu en ileri ve en güzel bir ülke durumuna getirmenin gerekliliğini kavrar ve bu yönde üzerine düşen ödevi seve seve yapmaya çalışır, Atatürk devrimlerini tanır, yurduna ve ulusuna kötülükleri dokunan kişilerin kötü sonlarından ders alır, dünyayı bütünü ile tanır, yurtta sulh, cihanda sulh ilkesine bağlanır ve Birleşmiş Milletler ülküsünü benimser”* amaçları dönemde var olan Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimseme, laiklik ve demokrasinin önemini kavrama, 1961 Anayasasında yer alan Türk milliyetçiliği, milli birlik ruhu, milli şuur kavramlarına ve ölçüt olarak kabul edilen Birleşmiş Milletler Anayasası, İnsan Hakları Beyannamesi ve hukuk kurallarını yansıtmaktadır. Ünitelerin özel amaçlarında, *“Atatürk devrimlerini korur, onları benimser, ilerletmek için çalışır”* amacıyla programda sık sık belirtilen Atatürk devrimlerine yer verilmiştir. *“İyi bir aile çocuğu, başkanı ve kadını nasıl olmalıdır”* konusuyla aileye önem verilmiş ve ailedeki rol paylaşımına yer verilmiştir. *“Türk ulusunu meydana getiren etmenleri bilir, yasalara neden uymak ve saygı göstermek gerektiğini kavrar”* amaçlarıyla öğrencilerin Türk ulusuna ve yasalara olan bağlılığını artırma amaçlanmıştır. *“Gerileme çağına yol açan başarısızlıktan ders almayı bilir”* amacı tarih biliminin geçmişten ders alarak geleceğe yön verme işlevine uygundur. Aynı zamanda ünitelerin içeriğinde *“Eğitim kurumları ve toplumun aydınlatılmasına yarayan kurumlar (sinema, tiyatro, kitaplıklar, parklar vb.)”* konusuyla öğrencilerin yaşadıkları illeri, kültürel açıdan da tanımları, *“Dilimiz ve dinimiz, İslamcılık”* konusuyla Hz. Muhammed'in hayatı, İslam Dininin ilkeleri ve din bilgisi dersleriyle bağlantılı olarak öğretilmesi amaçlanmıştır.

Her üniteye öğretmenlerin ve öğrencilerin toplu ya da bireysel araştırmaları ve cevap bulmaları için incelenecek problemler yer almaktadır. Bu soruları incelediğimizde ünitenin genel ve özel amaçları doğrultusunda eğitim ve öğretim sürecinde ünite içeriklerine yönelik sorular olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular hem ünitenin hazırlık soruları hem de değerlendirme soruları niteliğindedir. İncelenecek problemlerde yer alan *“Hristiyanlar dinde düzeltme yapmak için neden uğraştılar, bu akıma ne denir”* tarzındaki sorularla öğrencilerin analiz ve değerlendirme yapma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Dönemin en önemli olayı olan 27 Mayıs darbesine yönelik *“27 Mayıs devrimi neden yapılmıştır? 27*

Mayıs devriminin getirdiği, anayasanın başlıca temel kuralları nelerdir?” inceleme sorularıyla öğrencilere 27 Mayıs darbesi ve 1961 Anayasası benimsetmek amaçlanmıştır. İncelenen sorularda “İslam dininin ilkeleri nelerdir, Din Bilgisi dersinde neler öğrendik?” sorularıyla diğer derslerdeki etkileşimlere de yer verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için sorulara da yer verilmiştir. Başvurulacak kaynaklara ünitenin amaçlarıyla bağlantılı olarak gerçek hayat, kaynak kişiler, yazılı kaynaklar ve araçlara yer verilmiştir. Yazılı kaynak olarak “Ahmet Ergun-Burhan Öztürk, Hasan Ali Yücel-Rakım Çalapala, Niyazi Akşit-Osman Eğilmez, İbrahim İleri 4. sınıf Yurttaşlık ders kitapları, 4. sınıf Aile Bilgisi ders kitabı, Gençlik Ansiklopedisi, Yavru Türk Ansiklopedisi, Resimli İlkokul Ansiklopedisi, Resimli Bilgi- Hayat mecmuası gibi çeşitli ansiklopediler, Gülsüm Ergun- Ahmet Ergun, Niyazi Akşit-Osman Eğilmez, Ziya Şölen-Sabahattin Arıç, Emin Oktay 4. sınıf Tarih ders kitabı, çeşitli yazarlara ait Coğrafya ders kitabı, 4. Sınıf Din Bilgisi ders kitabı, Nuriye Akşit- Ahmet Ergun Tarihe giriş, Emin Oktay Tarih orta II-III, Niyazi Akşit Tarih Orta III Kitabı” programda önerilmiştir. Ancak yararlanılacak kaynaklarda bulunan bölgenin ve ilin ihtiyaçlarına göre öğretmene bu kaynaklarda serbestlik tanınmıştır. Ayrıca kılavuzdaki maddeleri genişletmek, daraltmak veya bir kısmını kaldırıp, yerine daha uygun maddeleri koymakta öğretmene bölgesel koşullar ve gereksinimler göz önünde bulundurularak serbestlik tanınmıştır. “Radyoda aile saatlerinde dinlediklerimizin bir özetini çıkarma, Atatürk’ün resimlerinden sergi hazırlama, Demir Yolları İstasyon yöneticileriyle görüşme yapma, coğrafya sözlüğü hazırlama, kum masasında Türkiye’nin yeryüzü, şekillerini gösterme, gazete abone olma, haftalık ve aylık duvar gazetesi hazırlama, kahramanlık günleri tertipleme, Rönesans çağı ressamlarının resimlerini toplama, incelediğimiz ülkelerin bayraklarını toplama, koleksiyon yapma, Birleşmiş Milletler gününün yıl dönümü kutlama” gibi bireysel ya da grupta yapılan öğrenci etkinlikleri, “yer küre, grafik, radyo yayını, devrim tabloları, Türkiye’nin siyasi, fiziki, ekonomik ve yollar haritası, Kurtuluş Savaşına ait tablolar, yönetim örgütler, çeşitli tarih haritaları ve tarih atlasları, yurdumuza ait afişler ve resimler” gibi ünitelerin öğretimini destekleyici araçlara yer verilmiştir.

Program ölçme ve değerlendirmeyi öğretimin yardımcısı ve parçası olarak görmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak öğretmen gözlemi, öğrenci görüşmesi, öğrencilerin birbirini değerlendirilmesi, sözlü, yazılı raporlar, araştırmalar, derlemeler, buluşlar, uygulama ve başarı testleri aracılığıyla öğrencinin hem bilgi hem de davranış özelliği beceri yönünden değerlendirmeye yer verilmiştir.

Toplum ve ülke incelemeleri ders kitaplarının içeriği

Toplum ve ülke incelemeleri 1-2-3 kitabı İstanbul iline dayalı olarak Halil Güvenç ve Firuzan Çılak tarafından kaleme alınmıştır. Toplum ve ülke incelemeleri 1 kitabı 1965 yılında İstanbul’da Sıralar Matbaası tarafından, Toplum ve ülke incelemeleri 2-3 kitabı 1966 yılında İstanbul’da Acar Basımevi tarafından basılmıştır.

Toplum ve ülke incelemeleri 1-2-3 kitabı aynı yazarların elinden çıktığı için benzer özelliklere sahiptir. Kitapta ana başlıklara veya ünite adlarına yer verilmemiştir. Yalnızca konu başlıklarına yer verilmiştir. Kitabın sayfa yapısı döneme göre değerlendirildiğinde kaliteli, ancak tek renktir. Kitaptaki yazıların fontu ve puntosu öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunken yazıların yoğunluğu fazladır. Kitapta bibliyografya, sözlük ve kaynakçaya yer verilmemiştir. Kitaplarda tablo ve grafik kullanılmamıştır. Kitabın içindekiler bölümü kitabın en son sayfasında yer almaktadır. Toplum ve ülke incelemeleri 1 kitabında toplum ve ülke incelemeleri 2-3 kitaplarına kıyasla daha az resme yer verilmiştir. Kitaplarda yer alan resimlerde kaynağa ve açıklamalara yer verilmemiştir. Ancak kitabın ilk sayfasında resimlerin İhsan Ertürkmen tarafından çizildiği belirtilmiştir. Resimler içeriğe uygun olarak çizilmiş, ancak dekoratif resimdir. Toplum ve ülke incelemeleri 3 kitabında yer verilen haritalarda başlığa, ölçeğe ve lejanta yer verilmemiştir. Kitaplar hikayeci bir üslupla kaleme alınmıştır. Kitabın bazı bölümlerinde

yazarlar düşüncelerini yansıtarak objektiflikten uzaklaşmışlardır. Kitapta aktarılan hikâyelerde kaynağa yer verilmemiştir. Ancak bazı bölümlerde nadir olarak “*Bu hususta kat’i bilgiye sahip değiliz*” (Güven ve Çılak, 1965, s. 50) ifadesi kullanılmıştır. Kitaplarda genel olarak dönemin şartlarından da dolayı Türk milletini övgü dolu ifadelerle yer verilmiştir. Kitaplarda öğrencileri motive edecek görsellere, ifadelerle ve öğrencileri güdüleyici sorulara yer verilmemiştir. Kitaplarda edebi metinlerden efsane ve hikayeler yararlanılmış, ancak edebi metinlerden yeterli olarak yararlanılmamıştır. Ölçme ve değerlendirme kapsamında yer alabilecek hazırlık soruları ve değerlendirme sorularına kitapta yer almamaktadır.

Toplum ve ülke incelemeleri 1 kitabının önsözü kitabın yazarları tarafından kaleme alınmıştır. Önsözde kitapların “*yeni tedris, eğitim sistemlerimize uygun olarak*” (s. 1) hazırlandığı ve kitapların yazılış amacı olarak “*tebeşir tozunu, çocuk nefeslerini, kendisine gıda yapan öğretmenlerimize yardımcı olmak*” (s. 2) olarak belirtilmiştir. Önsözde ayrıca üçüncü kitabın yazılış amacıyla ilgili kullanılan “*toplum incelemeleri ile zenginleştirilerek yavrularımızın Türk milletinin özellikleri ile birlikte yaşayış, kazanç ve ekonomik bilgileri çoğaltmak*” (s. 2) ifadesi dönemin eğitim politikalarına uygundur. Birinci kitap 33 konudan ve 80 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın içeriğini incelediğimizde konuların 22’si İstanbul’un önemli tarihi yerleri, geri kalan 11 konu ise Türk ve İslam tarihindeki önemli kişilere ve hikayelere yer verilmiştir. Kitapta toplam 17 resim yer almaktadır. Birinci kitapta slogan sayılabilecek “*İstanbul, Dünyanın biricik şehridir*” (s. 7) tarzında genellikle övgü ve abartı dolu ifadelerle yer verilmiştir. Kitabın genelinde yer alan “*Türk mimarlığının zafer tacıdır*” (s. 15) gibi Türk milletine övgü dolu ifadelerle yaygın olarak yer verilmektedir. Birinci kitapta hem Türk tarihi hem de İstanbul şehri için Mimar Sinan gibi önemli isimlere yer verilmiştir. İlk deniz altının anlatıldığı bölümde (s. 36-38) bu deniz altının ilk deniz altı olabileceğinden bahsedilmiş, ancak kesin ve doğru bilgiye yer verilmemiştir. Birinci kitabın genel olarak İstanbul’u tanıtmaya amacıyla yazılmış bir kitap olduğunu söylemek mümkündür. Toplum ve ülke incelemeleri 1 kitabı, programda yer alan *Bulunduğumuz Yer ve Yurdumuz* ünitelerinin içeriğine yer vermiştir.

Toplum ve ülke incelemeleri 2 kitabının önsözü kitabın yazarları olan Halil Güvenç ve Firuzan Çılak tarafından kaleme alınmıştır. Önsözde birinci kitabın çok fazla ilgi gördüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafında tavsiye edildiği belirtilmiştir. Kitabın giriş sayfasında “*Kitabın, Milli Eğitim Bakanlığının 1412 sayılı Tebliğler Dergisinde ilkokullara tavsiyesi yapılmıştır*” (s. 1) ifadesi yer almaktadır. Kitap 80 sayfa ve 42 konudan oluşmaktadır. Konuların 16 tanesinde İstanbul’un tarihi yerlerine, 26 tanesinde Türkiye, Türk tarihi, Türk ve Dünya tarihindeki önemli kişilere yer verilmiştir. İkinci kitap daha çok Türkiye hakkında bilgilere yöneliktir. Yazarlar birinci kitaptaki üsluplarını bu kitapta da korumuşlardır. Kitapta 33 tane resim yer almaktadır. Mete bölümünde yer verilen Mete resmi, Mete ile ilişkili değildir (s. 67). Kitapta İsa Peygamber ve Jan Dark ile ilgili bir bölüm yer almaktadır (s. 19-20, 47- 48). Kitapta yer alan “*Cumhuriyet inkılaplarına isyan eden bu yobazlar*” (s. 54) ifadesi dönemin Cumhuriyet dönemi inkılaplarına bakış açısına güzel bir örnektir. Kitapta İstanbul’da yer alan hastane ve şifa yurtlarının telefon numaralarına yer verilmiştir (s. 69-70). Toplum ve Ülke İncelemeleri 2 kitabının içeriği programda yer alan 4. Sınıf “*Bulunduğumuz Yer ve Yurdumuz*” üniteleri kapsamındadır.

Toplum ve Ülke İncelemeleri 3 kitabının Halil Güvenç ve Firuzan Çılak tarafından kaleme alınan önsözünde “*Yeni görüş, yeni öğretim anlayışına uygun değerdeki konuları daima içine alacak olan kitap*” ifadesi yer almaktadır. Kitap 80 sayfa ve 34 konudan oluşmaktadır. Kitabın konuları Türkiye ve Dünya ile ilgilidir. Kitap 4. Sınıf “*Yurdumuz*” ve 5. Sınıf “*Türkiye ve Komşuları*” ünitelerine yönelik kaleme alınmıştır. Kitapta 6 tane harita ve 20 tane resim yer almaktadır. Kitapta yer alan haritalarda haritaların olmazsa olmaz unsurlarına yer verilmemiştir. Kitabın son sayfasında içindekiler bölümüne yer vermiştir. Kitapta yazarların Türkiye ve Türk milletine yönelik övgüsü “*Dünyanın hiçbir memleketi, Türkiye’deki kadar, tarihi olaylara sahne olmamıştır*” (s. 3) gibi ifadelerle yer almaktadır. Atatürk’ün emri bölümünde anlatılan anının anlatıldığı bölümde kesin tarihe yer verilmiş, ancak anının kaynağına yer verilmemiştir (s. 8). Trafik konusunda “*Siz daima, trafik polislerinin bulundukları yerlerden geçmeyi tercih ediniz*” (s. 36) ifadesiyle kitabın yazarları öğrencilere öğütler vermiştir. İslam dinine ait

kurban kesme efsanesi konusuna yer verilmiştir (s. 42-43). Dünyadaki devletler konusunda “*Dünyanın insan nüfusu 3,5 milyara yaklaşmıştır*”, “*İkinci Cihan Savaşı bittikten sonra birçok devletler meydana gelerek 131 millete yükseldi. “Bunların şimdilik 23 tanesi bizim gibi bağımsız, diğerleri bağımlı, sömürge halindedir”* (s. 69) “*Türkiye’nin 67 vilayeti vardır*” (s. 37) ifadeleri dönem hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Bu konuda yer alan nüfus sıralamasında Çin’in nüfusunun 723 milyon, Hindistan’ın nüfusunun 485,5 milyon, Türkiye’nin nüfusunun 31,5 milyon olduğu belirtilmiştir. Osmanlı Padişahlarının şeceresine yer verilerek Musa Çelebi’ye de padişah listesinde yer verilmiştir (s. 72). Kitabın en son bölümünde coğrafya bilmeceleri konusunda “*Türkiye’nin en büyük şehri neresidir? Cevap: İzmir, Peynirleri dünyaya ün salmış şehir neresidir? Cevap: Kars*” şeklinde Türkiye’de yer alan illere yönelik bilmecelelere yer verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Toplum ve ülke incelemeleri programı ve ders kitaplarının analizi sonucunda hem programın hem de ders kitapları dönemin şartlarına uygun olarak milliyetçilik, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarına verilen önemi arttırma ve iyi vatandaş yetiştirme amacıyla hazırlandığı gözlemlenmiştir. Programda öğretmenlere bölgesel koşullara uygun olarak geniş bir özgürlük tanındığı ve bu doğrultuda ek kaynaklara, materyallere yer verildiği gözlemlenmiştir. Hazırlanan programda yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine dikkat edilerek oluşturduğu incelenen program sonucunda ortaya çıkmıştır. Programda hazırlık soruları ve öğrenci etkinliklerinin önemli bir yer kapladığı görülmüştür. Dersin amaçlarında iyi vatandaş ve evrensel yurttaş yetiştirmeye yönelik amaçlar yer aldığı görülmüştür.

Toplum ve ülke incelemeleri ders kitapları dil ve anlatım açısından öznel bir yaklaşımla yazılmıştır. Kitapta yer alan verilerin ve hikayelerin kaynağı, kaynakça, bibliyografya, görsel materyaller ve haritalar bakımından yetersizdir. Kitaplar programda belirtilen amaçların büyük bir çoğunluğunu karşıladığı ortaya çıkmıştır. Ders kitapları İstanbul kapsamında hazırlanarak, İstanbul’un önemli tarihi yerleri ve Türk ve Dünya tarihindeki önemli isimler ağırlık verilmiştir.

Toplum ve ülke incelemeleri dersi Türkiye’deki sosyal bilgilerin gelişimi açısından dersin kapsamındaki vatandaşlık, coğrafya ve tarih derslerinin bir bütün olarak algılanması ve bu doğrultuda yer vermesi açısından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma doğrultusunda;

- Toplum ve ülke incelemeleri dersinden sonraki ve önceki yıllara ait öğretim programları ve ders kitapları incelenerek sosyal bilgiler dersinin Türkiye’deki gelişimi daha net sunulabilir.
- Toplum ve ülke incelemeleri öğretim programı ve ders kitapları ile günümüz sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelenerek sosyal bilgiler eğitiminde yaşanan dönüşümler detaylı bir şekilde betimlenebilir.

Kaynakça

Akça, N. (2007). *Demokrat Parti iktidarından 1980 İhtilaline eğitim politikaları ve bu politikaların tarih ders kitaplarına yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Akıncı, A. (2014). Türkiye'nin darbe geleneği: 1960 ve 1971 müdahaleleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9 (1), 55-72.

Ambarlı, A. (2010). *Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze Sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çavdar, T. (1999). *Türkiye'nin demokrasi tarihi*. Ankara: İmge Yayınevi.

Güvenç, H., Ç. Firuzan (1965). *Toplum ve Ülke incelemeleri 1*. İstanbul: Sıralar Matbaası.

Güvenç, H., Ç. Firuzan (1966). *Toplum ve Ülke incelemeleri 2*. İstanbul: Acar Basımevi.

Güvenç, H., Ç. Firuzan (1966). *Toplum ve Ülke incelemeleri 3*. İstanbul: Acar Basımevi.

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

Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Karpat, K. H. (2014). *Kısa Türkiye tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

MEB (1962). *7. Millî Eğitim Şurası Raporu*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf 12.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1967). *Toplum ve Ülke İncelemeleri kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 351- 362.

Tekışık, H.H., Akgül, C. (1965). *Toplum ve Ülke İncelemeleri öğretim rehberi*. Ankara: Rehber Yayınevi.

Ünal, F., Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (193), 165-183.

Yazıcı, K. (2008). *1939-1970 yılları arasında gerçekleştirilen eğitim şuralarında Sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili alınan kararlar ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yetenek, E. (2015). *27 Mayıs 1960 Darbesi'nin tarih eğitimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi (10.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

“Bu Vatan Kimin?” Şiirinin Sosyal Bilgiler Açısından İncelenmesi

Şeyda Marancı

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye
sydmrnci@gmail.com

Analysis of The Poetry “Bu Vatan Kimin?” in Terms of Social Studies

Şeyda Marancı

Kastamonu University, Faculty of Education, Kastamonu, Turkey
sydmrnci@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Orhan Şaik Gökyay’ın yazmış olduğu “Bu Vatan Kimin?” şiirinin sosyal bilgiler açısından ele almaktır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre: Şiirde değer ve inanç aktarımı yapacak ve tarih bilinci oluşturabilecek unsurlar yer almaktadır. Vatan, dağ, taş, toprak, su (nehir, ırmak, sel), şimşek, gül bahçesi ve huduttur şiirde kullanılan coğrafi kavramlardır. Şiir vatanseverlik, sevgi, dayanışma, bağımsızlık, özgürlük, çalışkanlık, duyarlılık ve sorumluluk gibi sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerleri taşımaktadır. Şiir sosyal bilgilerin özel amaçlarına katkı sağlayan içeriğe sahiptir.

Anahtar Kavramlar: Şiir, Sosyal bilgiler.

Abstract

The purpose of this study is to examine the poem of “Bu vatan kimin?” Is written by Orhan Şaik Gökyay, in terms of social studies. The study was conducted with qualitative research method and research data was obtained by document review. Research data was analyzed by content analysis. According to the results of the research findings: In poetry, there are elements that can transfer value and faith and which can create history consciousness. Homeland, mountain, stone, soil, water (river, river, flood), lightning, rose garden and horizon are the geographical concepts used in poetry. Poetry carries the values of social studies education such as patriotism, love, solidarity, independence, freedom, diligence, sensitivity and responsibility. Poetry has content that contributes to the specific purposes of social studies.

Keywords: Poetry, Social studies.

Giriş

Edebiyat; insanların duygu, düşünce ve hayallerini dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak ifade ettikleri (TDK, 1998), toplumların sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik hayatını tarihsel süreç içinde kuşaktan kuşağa aktaran (Aydın, 2016) sanat dallarından biridir. Yazılı metinlerde yer alan millete ait yaşama modelleri ve davranış şekilleri, nesiller arasında bağı devam ettirilerek kültürel varlığın sürdürülmesi ve korunmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2017). Sosyal bilgiler iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1996). Edebiyat içeriğinde insan ve insana ilişkin bilgiler konu edinmesi nedeniyle sosyal bilgiler dersi de edebiyatı ve edebi türlerin kullanımını önemsemektedir. Konu alanını öğretmeye yardımcı olması, soyut konuları somutlaştırması, öğrenci başarısını ve motivasyonu artırması, eleştirel düşünme, empati, dil kullanımı, zaman ve kronoloji gibi çeşitli becerileri kazandırması, sevgi, saygı, çalışkanlık, vatanseverlik gibi çeşitli değerleri

özendirmesi gibi nedenlerden dolayı sosyal bilgiler dersinde edebi türler kullanılmaktadır (Kaymakcı, 2013). Edebiyat temelli sosyal bilgiler olarak tanımlanan bu süreçte sosyal bilgiler dersi uygun hikâye, roman, şiir, mitoloji, biyografi, tiyatro gibi edebi eserler ile şekillendirilmektedir (Demir ve Akengin, 2011).

Sosyal Bilgiler dersi, “çocukların okurken ya da dinlerken keyif alabilecekleri edebi ürünlerle (şimşek, 2006) desteklenmelidir. Türkiye’ de uygulanan bütün programlarda yazılı ve sözlü edebi ürünlere yer verilmesi tavsiye edilmiştir (Öztürk, vd. 2014). Bu ürünlerden derslerde daha etkili ve amacına uygun yararlanabilmek amacıyla, nasıl kullanılması gerektiği Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer almalıdır (İbret, vd. 2017). Edebi ürünlerden biri olan şiir Türk halkının yaşam tarzını, dilini ve kültürel özelliklerini içinde barındırdığı için (Yılar, 2007) sosyal bilgiler öğretiminde duyuşsal kazanımları gerçekleştirmede kullanılabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Orhan Şaik Gökyay’ın yazmış olduğu “Bu Vatan Kimin?” şiirini inceleyerek sosyal bilgiler eğitimine katkısını belirlemektir. Bu amaçla; “Şiir tarihsel bilinç oluşturmak açısından hangi tarihsel unsurları taşımaktadır? Şiir vatandaşlık aktarımı açısından hangi unsurları taşımaktadır? Şiirde yer alan coğrafi kavramlar nedir? Şiir sosyal bilgiler eğitiminde yer alan hangi değerleri barındırmaktadır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler açısından incelenen bu çalışmada nitel araştırma doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “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 araştırma” olarak tanımlamak mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından değerlendirme kriterlerini içeren form oluşturulmuştur. Oluşturulan formda verilerin nasıl değerlendirileceği planlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Şiir, araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı sorular doğrultusunda incelenerek değerlendirme kriterlerini içeren forma göre yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, toplanan verilerin açıklanmasında kullanılan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda ilk olarak, araştırma sorularından hareket ederek veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan çerçeveye dayalı olarak veriler okunarak düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Son olarak da elde edilen bulgular neden sonuç ilişkisi içinde açıklanarak anlamlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı alt problemler ışığında sıra ile ele alınacaktır.

Şiirin Tarih Bilinci Açısından Taşıdığı Tarihsel Unsurlara İlişkin Elde Edilen Bulgular:

Bu vatan kimin? Şiirinde vatan sevgisi, vatan savunması, bağımsızlık, kahramanlık ve fedakârlık gibi yeni nesillere tarih bilinci oluşturabilecek unsurlar yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Şiirin Tarih Bilinci Açısından Taşıdığı Tarihsel Unsurlar

Şiirde yer alan tarihsel Unsurlar	Vatan sevgisi Vatan savunması Bağımsızlık Kahramanlık Fedakârlık
Şiirin analizi	
<i>Bu vatan toprağın kara bağrında Siradağlar gibi duranlarındır, Bir tarih boyunca onun uğrunda Kendini tarihe verenlerindir.</i>	Dörtlükte vatan savunması uğruna canlarını veren kahramanların milli tarih bilinci, cesareti ve fedakârlığı vurgulanmaktadır.
<i>Tutuşup kül olan ocaklarından, Şahlanıp kan akan ırmaklarından, Hudutta gaza bayraklarından Alnına ışıklar vuranlarındır.</i>	Dönemin zor şartları tasvir edilerek bu şartlarda vatan için bayrak için şehit olup kanlarını akıtan atalar yâd edilmiştir
<i>Ardına bakmadan yollara düşen, Şimşek gibi çakan, sel gibi coşan, Huduttan hududa yol bulup koşan, Cepheden cepheyi soranlarındır.</i>	Dörtlükte vatani kurtarmak için içinde bulunulan durumun şartlarına bakmadan coşkuyla yapılan mücadele vurgulanmıştır.
<i>İleri atılıp sellercesine Göğsünden vurulup tam ercesine, Bir gül bahçesine girercesine Şu kara toprağa girenlerindir.</i>	Şehit olmayı göze alarak önüne çıkan engellere rağmen coşkuyla mücadelenin betimlendiği dörtlükte şehitlik yüceltmıştır.
<i>Tarihin dilinden düşmez bu destan, Nehirler gazidir, dağlar kahraman, Her taşı yakut olan bu vatan Can verme sırrına erenlerindir.</i>	Dörtlükte vatanın değeri, milli birlik ve dayanışma vurgusu yapılmıştır.
<i>Gökyay'ım ne yazsan ziyade değil, Bu sevgi bir kuru ifade değil, Senci leyin hasmı rüyada değil, Topun namlusundan görenlerindir.</i>	Şair son dörtlükte vatan sevgisinin içtenliğine vurgu yaptıktan sonra, bu vatanın sahiplerinin bizzat savaşanlar olduğunu vurgulamıştır.

Şiirin vatandaşlık aktarımı açısından incelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular:

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin amaçlarından biri toplumun değer ve inançlarını aktarmaktır. Toplumlara fedakârlık ve kahramanlık dolu geçmişi yeni nesillerin geçmişten gurur duyma, ülkeye bağlılık gösterme, milli kimlik oluşturma ve sorumluluk alma noktasında etkili olduğu bir gerçektir.

Bu vatan kimin? Şiiri tarihi kahramanlığı anlatmasında, yeni neslin bu kahramanlıktan gurur duymasında ve bu yönde bireylerin kendinde de bu gücü bulup sorumluluk almasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda şiirin, yeni nesillerin geçmişten ders çıkarak sorumluluk almasında ve milli kimlik oluşturmada duyarlılık kazandırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şiirde Yer Alan Coğrafi Kavramlara İlişkin Elde Edilen Bulgular:

Tablo 2. Bu vatan şiirinde geçen coğrafi kavramlar

Kara Toprak	Şimşek
Toprak	Sel
Dağ	Yol
Sıradağ	Gül Bahçesi
Taş	Yakut
İrmak	Vatan
Nehir	Hudut

Şiirde kullanılan coğrafi unsurlar, vatan, dağ, taş, toprak, su (nehir, ırmak, sel), şimşek, gül bahçesi ve huduttur. Bu coğrafi unsurlar gerçek anlamlarının yanı sıra benzetme amacıyla da kullanılmıştır. Bu doğrultuda dağ kavramı bazen Türk askerinin heybetini ve gücünü simgelemek için kullanılmıştır, bazen de bizzat mücadelede yer alan canlı özelliklere sahip bir güç olarak tasvir edilmiştir. Şiirde toprak kavramı “*toprağın kara bağı*” ve “*kara toprak*” örnekleriyle şehitlerimizin mezarlarını, gül bahçesi ise şehitlik mertebesini mecazi olarak tasvir etmek amacıyla kullanılmıştır. Su kavramı askerin düşmana karşı taaruz coşkusunu, şimşek ise manevra gücünü simgelemiştir. Taş ve hudut kavramları gerçek anlamlarıyla kullanılmıştır. Vatan kavramı ise sınırları belli kara parçası olmasının ötesinde manevi yönüyle vurgulanmıştır.

Şiirin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi Sonucu Elde Edilen Bulgular:

Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, çalışkanlık, bilimsellik dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik sosyal bilgilerde eğitim programında yer alan değerlerdir. Bu değerlerin kazandırılmasında edebiyatta etkili bir yöntemdir. Değer öğretiminde faydalanılabilecek edebî türlerden biri de şiirdir. Şiirin etki gücünden yararlanılarak, sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı yapılabilir.

Tablo 3. Şiirde yer alan değerler

Değerler
Vatan Severlik
Sevgi
Dayanışma
Bağımsızlık
Özgürlük
Çalışkanlık
Duyarlılık
Sorumluluk

Vatanseverlik, Sevgi:

Vatan sevgisi ülkenin maddi ve manevi değerlerinin tümüne duyulan sevgidir. Türk milleti vatanına duyduğu sevgi sayesinde özgürlük mücadelesi vermiştir. Şiirde vatan sevgisi vatan savunmasıyla özdeşleştirilerek uğruna verilen mücadeleyle kendini göstermiştir.

*Bir tarih boyunca onun uğrunda , Kendini tarihe verenlerindir.
Bir gül bahçesine girercesine, Şu kara toprağa girenlerindir.*

Her taşı bir yakut olan bu vatan, Can verme sırrına erenlerindir.

Bu beyitlerde vatan uğruna seve seve verilen canlar vatan sevgisinin en temel kanıtıdır.

Dayanışma:

Şair, şiirde vatan uğruna verilen mücadelede ortak değerler için birleşip dayanışma için birlikte hareket edildiğini vurgulamaktadır.

“Nehirler gazidir, dağlar kahraman”, dizesinde dağların ve nehirlerinde bu mücadelede yer aldığını ve dolayısıyla taşıyla toprağıyla dayanışma içinde vatanın savunulduğı anlatılmaktadır.

Bu vatan toprağın kara bağrında

Sıra dağlar gibi duranlarındır

Mısralarında ise örtük olarak birliktelik ve dayanışma vurgusu yapılmıştır.

Bağımsızlık ve Özgürlük:

Bağımsızlık ve özgürlük kavramları şiirde örtük şekilde işlenmiştir. Bayrak bir milletin bağımsızlık ve özgürlük sembolüdür. Bayrağın gökyüzünde dalgalanması bir ulusun hiçbir boyunduruk altında olmadığı anlamına gelir. Şiirde *“Hudutta gaza bayraklarından* “mısrasında geçen bayrak kavramı bağımsızlığı ve özgürlüğü simgeleyerek Türk milletinin bu kavramlara bağlılığına vurgu yapmaktadır.

Çalışkanlık:

Şiirde vatani kurtarabilmek için gayretli bir şekilde çalışma;

Ardına bakmadan yollara düşen,

Şimşek gibi çakan, sel gibi coşan,

Huduttan hududa yol bulup koşan,

mısralarında vurgulanmıştır.

Duyarlılık, Sorumluluk:

Şair, vatani kurtarmak için kahramanların yaptığı fedakârlığı anlatırken bu konuya karşı bir duyarlılık da geliştirmek istemiştir. Bu topraklar, bugünün nesillerine atalarından kalan mirastır. *“Bu vatan kimin?”* sorusuna cevap arayan şair, insanları bu konular üzerine düşündürerek bu toprakların nasıl kurtarıldığına ilişkin bir algı oluşturmuştur. Ayrıca şiir, yapılan fedakârlıklar noktasında duyarlılık kazanan yeni neslin vatana sahip çıkıp, gelecek nesillere teslim etme noktasında sorumluluk kazanmalarına yardımcı olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Bu vatan kimin?” şiirinde vatan sevgisi, vatan savunması, bağımsızlık, şehitlik, kahramanlık ve fedakârlık gibi yeni nesillere tarih bilinci oluşturabilecek unsurların yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Vatan ve bağımsızlık uğruna yaşamlarını feda eden şehitlerimizin kahramanlığı şiirin her dizesinde vurgulanarak vatan sevgisini örneklendirilmiştir. Yeni nesillere de şehitlerin değerini anlama ve vatan savunması için tarihsel bilinç oluşturma noktasında duyarlılık oluşturabileceği düşünülmektedir.

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin amaçlarından biri toplumun değer ve inançlarını aktarmaktır. Şiirin, konusu ve etki gücüyle, yeni nesillerin geçmişten ders çıkarak sorumluluk almasında ve milli kimlik oluşturmada duyarlılık kazandırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şiirde kullanılan coğrafi unsurlar, vatan, dağ, taş, toprak, su (nehir, ırmak, sel), şimşek, gül bahçesi ve huduttur. Bu coğrafi unsurlar gerçek anlamlarının yanı sıra benzetme amacıyla da kullanılmıştır. Şair; güç, azim, coşku gibi kavramları coğrafi unsurlarla bağdaştırarak benzetmeler yapmıştır.

Şiirin vatanseverlik, sevgi, dayanışma, bağımsızlık, özgürlük, çalışkanlık, duyarlılık ve sorumluluk gibi sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerleri taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu değerler birbirini tamamlar niteliktedir. Vatan sevgisi, bağımsızlık ve özgürlük uğruna dayanışma içinde mücadele verilmiştir. Bu bağlamda şiir, aynı azim ve çalışkanlıkla vatani gelecek nesillere teslim edilmesi noktasında, duyarlılık ve sorumluluk kazanılmasına örnek oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneride bulunulmuştur.

1. Bu vatan kimin? şiiri ve konuya uygun diğer epik şiirler, sosyal bilgiler dersinde, tarih bilinci oluşturmada, vatandaşlık öğretiminde, coğrafi unsurları betimlemede ve değer aktarımında kullanılabilir.

Kaynakça

- Aydın F. (2016). “Mehmet Akif Şiirlerinde Coğrafi Unsurlar.” Turhan Çetin, Ali Meydan(Ed.). *Türk Kültüründe Coğrafya II* (s:1-40). Ankara:Pegem.
- Demir, S., Akengin, H. (2011). *Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., Karabıyık, Ş., Güleş, M., Demirci, M. (2017). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlerin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımı”. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9):104-124.
- Kaymakcı, S. (2013). “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sözlü ve Yazılı Edebî Türlerin Kullanım Durumu” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20): 230-255
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., Otluoğlu, R. (2014), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller. Okuma Etkinlikleri İçin Materyal Seçimi*, Ankara:Pegem.
- Şimşek, A. (2006). “Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanı Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma Bağlamında Çağdaş Dünyanın Neresindedir? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Eylül 2006. Ankara.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılar, Ö. (2007). *Halk Bilimi ve Eğitim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2017). “Kendi Gök Kubbemiz’de Dinî ve Millî Değerler”. *International Journal of Language Academy*, 5(6): 200-212.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Yerel Tarihın Kullanımına Yönelik Görüşleri (Trabzon İli Örneği)

Doç. Dr. Mehmet Akpınar
Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye
makpinar66@yahoo.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gülbahar Özkaya
Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, Türkiye
baharozkaya44@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde yer alan tarih konularının öğretiminde yerel tarihten faydalanılmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinde öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Trabzon ili Merkez ve Akçaabat ilçesinde farklı okullarda görev yapan, amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 20 Sosyal Bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamının, tarih konularını öğretirken yerel tarihin kullanımına olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü tarih konularının öğretiminde yerel tarihten faydalandıklarını ancak sadece ders içi etkinliklerle sınırlı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, derslerde yerel tarihi daha fazla kullanmak istediklerini fakat kaynak ve zaman yetersizliği, maddi imkânsızlıklar, müfredat yoğunluğu, bürokratik engeller, kişisel bilgi eksikliği gibi çeşitli sebeplerden dolayı yerel tarihten yeterince faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yerel tarihi kullanabilme fırsatı elde ettiklerinde tarih öğretiminin daha etkili ve eğlenceli olacağı yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarih konularının öğretimi esnasında yerel tarihin kullanımının öğrencilere; yaşadıkları yeri daha iyi tanıma fırsatı, tarih bilinci geliştirme, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, tarihsel empati becerisi kazandırma, derse karşı ilgi ve merak uyandırma gibi olumlu katkılar sağlayacağı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Çalışma sonucunda, araştırmaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yerel tarih, Tarih öğretimi, Sosyal Bilgiler dersi, Sosyal Bilgiler öğretmen görüşleri

Social Studies Teachers' Views On The Use Of Local History In Teaching History Subjects (The Sample Of Trabzon Province)

Associate Professor, Mehmet Akpınar
Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Trabzon, Turkey
makpinar66@yahoo.com

Graduate Student, Gülbahar Özkaya
Trabzon University, Graduate Institute, Trabzon, Turkey
baharozkaya44@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the views of Social Studies teachers on the use of local history in teaching history subjects in Social Studies course. For the purpose of the study, basic qualitative research, one of the qualitative research designs, was used to reveal the views of Social Studies teachers in detail. Semi-structured interviews were applied to 20 Social Studies teachers working in different schools in Central and Akçaabat districts of Trabzon province in order to determine the views of teachers in relation to the history of social issues. The research data were analyzed by content analysis. As a result of the study, it was determined that all Social Studies teachers had positive views on the use of local history when teaching history subjects. Most of the teachers stated that they benefit from local history in teaching history subjects but they are limited to in class activities. The teachers stated that they wanted to use local history more in the lessons but they could not benefit from local history sufficiently due to various reasons such as lack of resources and time, financial impossibilities, curriculum intensity, bureaucratic obstacles and lack of personal information. Teachers suggested that history teaching would be more effective and fun when they had the opportunity to use local history. In addition Social Studies teachers, the use of local history in teaching history issues to students; They also stated that they would make positive contributions such as the opportunity to get to know their place better, to develop historical consciousness, to realize lasting and meaningful learning, to gain historical empathy skills, to arouse interest and curiosity towards the course. At the end of the study, research and suggestions for researchers were included.

Key Words: Local history, History teaching, Social Studies course, Social Studies teacher opinions

Giriş

Eğitim, en kısa tanımıyla bireyin doğumundan itibaren tüm yaşamını kapsayan planlı bir süreçtir. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve toplum tarafından istenilen davranışları yerine getirmesi eğitim aracılığıyla gerçekleşir. Bir bakıma eğitim toplumsallaşmanın temel aracıdır. Toplumsallaşma ile birlikte bireyler bulunduğu çevreye aitlik duygusu hissederler. Birey geçmişini sorguladığında ait olduğu toplumla bağ kurma ihtiyacı duyar. Bu bağ, tarih bilimi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Ulutaş, 2018, s.3). Disiplinler arası yaklaşımı ile sosyal bilimler arasında köprü konumundaki Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilim dallarından biri olan tarih ile yakından ilişkilidir. Bundan ötürü ortaokul düzeyindeki öğrencilerin tarih bilimi ile tanışmaları Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleşmektedir. Tarih öğretiminde alternatif bir yöntem olarak yerini almaya başlayan yerel tarihin de bu açıdan Sosyal Bilgiler dersi içerisinde ele alınması uygun görülmektedir (Öztaşçı, 2017, s.32). Nitekim, tarih konuları içinde soyut kavramların yer alması, öğrencilerin yakın çevresi ve günlük hayatı ile ilişkilendirememesi, derslerin sınav odaklı işlenmesi vb. sebeplerden dolayı Sosyal Bilgiler dersleri monoton ve ilgi çekmeyen bir ders haline gelmektedir. Tam da bu noktada yerel tarihin kullanılması ile öğrenciler öğrendiği konuyu yakın çevresi ile ilişkilendirerek dersin, monotonluktan kurtarılacağı ve somut, anlaşılır bir ders olacağı söylenilmektedir (Bilicioğlu, 2017, s. 3).

Son yıllarda literatürde yer almaya başlayan ve özellikle tarih öğretiminde adından sıkça bahsettiren yeni bir öğretim yöntemi olarak Sosyal Bilgiler derslerine de entegre edilen yerel tarihin ne olduğuna dair birçok tanım ile karşılaşmaktayız. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Işık'a (2008, s.291) göre, 'Tarihte yerellik' ifadesi kişiden kişiye farklı yorumlanmaktadır. En genel ifadesiyle yerel tarih; bir yörenin tarihinin sahip olduğu "kendine özgü" niteliklerdir. Bir yörenin geçmişten günümüze kadar ki tarihi gelişim süreci sonunda o yörede oluşan tarihi izler olarak tanımlanabilir.

Başka bir ifade ile "Yerel tarih dediğimizde, öncelikle sınırları belli bir coğrafi alanı, mekânsal bir sabitliği kastediyoruz; Yerel tarih, tarihin bir fiziğe kavuştuğu bir alan, ama bu, yerelin tanımının sadece bir parçası. Çünkü mekân, tek başına pasif bir cüz; dolayısıyla yerel tarih iki temel cüzün yani insanın ve mekânın bir araya geldiği bir bütünlüğü ifade ediyor" (Danacıoğlu, 2008, s. 6).

Alan yazında, yerel tarihin amacının ve konusunun ne olduğunu açıklayan başka bir tanım ise şu şekildedir:

“Yerel tarih çalışmaları, belli bir yerleşim biriminde bir arada yaşayan insanların ortak geçmişlerini ve anılarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Kısaca özetlemek gerekirse; bir devletin, bir bölgenin, bir şehrin veya diğer yerel alanların ya da o yerdeki insanların tarihi yerel tarihin konusunu oluşturur” (Özer, 2012, s.9). “Yerel tarihin son zamanlarda büyük gelişme göstermesinin arkasında, her ailenin ve her mekânın kendi tarihi olduğu ve bu tarihin, sunacağı detaylı bilgilerle daha kapsamlı çalışmalara katkı bulunacağı fikri gizlidir”(Counce, 2011, s.8). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren değişiklik yapılarak yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya geçirilmiştir. Öğretmenin artık öğretici niteliğinden çok rehber konumunda olduğu, öğrencinin ise aktif duruma geçtiği bu yaklaşımla ile öğretim programında önemli değişiklikler gerçekleşmiştir (Göç, 2008, s.3). Güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrenciler araştırmacı ve sorgulayıcı bir kimlik kazanmışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise geleneksel öğretim yöntemleri yerine yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğrenci ve etkinlik merkezli bir anlayışı benimsemektedirler (Metin ve Oran, 2014, s.213). Sosyal Bilgiler Programı’nın kazandırmayı amaçladığı birtakım beceriler vardır. Bu becerilerden, eleştirel düşünme, araştırma becerisi, gözlem becerisi, mekân algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve empati becerisi gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilebilmesi için Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarihin kullanımı uygun görülmektedir (Örten, 2008, s.130). Sosyal Bilgilerde tarihi konuların öğretimi esnasında tarihin yerlerin kullanımı öğrencilerde farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Öğrenciler özellikle yaşadıkları yerin tarihini araştırmaya, sorgulamaya ve analiz etmeye başladığında kendilerini bir uzman, bir tarihçi gibi hissedeceklerdir. Buna ek olarak öğrencilerin yaşadıkları yerin tarihini öğrenmekle kültürel değerlerinin de farkına varacakları belirtilmektedir (Yeşilbursa, 2008, s.220). Sosyal Bilgiler derslerinde bazı tarihi konuların yerel tarihe dayalı olarak işlenmesi ile öğrenciler çevrelerinde var olan tarihi alanlar, tarihi nesneler, tarihi şahsiyetler arasında bağlantı kurmaya başladığı söylenmektedir (Oran, 2013, s.10). Tarih öğretiminde; tarih konularının öğrenciye aktarımında bazen birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Yerel tarih yöntemi bu sorunların aşılmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca yerel tarih, öğrenilmesi ve anlaşılması zor olan birçok tarihsel kavramın öğrenilmesini ve aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan baktığımızda yerel tarih çalışmaları ile geçmiş günümüze getirilmekte ve etkili tarih öğretimi yapılmaktadır (Demircioğlu, 2015, s.128). Arslan’a göre (2012, s.12) ülkenin dün ile bugün arasında köprü olan “yanı başımızdaki tarih” dediği yerel tarihe karşı bilinçli olduğumuz takdirde ulusal tarihin temel yapı taşları olan tarihsel mirasa yönelik duyarlılık da artacaktır.

Türkiye’deki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih derslerinde yerel tarih ile ilişkili konular bulunmaktadır. Söz gelimi; “İlköğretim okullarındaki Sosyal Bilgiler derslerinde Anadolu Tarihi ünitesine ait konuları işlenirken; yakın çevremizdeki tarihi eserlere ya da gelenek ve göreneklere yer verilebilir.” Bunun için öğretmenlerin çabalaması gerektiği söylenmektedir. (Eyrice, 2005, s.12). Yerel tarihin tarih öğretiminde kullanılması öğrencilerin tarihe karşı bakış açılarının değişmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Yerel tarihin kullanımı ile öğrenciler farkındalık kazanmaktadır. Söz gelimi, kendi yaşadığı çevrenin başka çevrelerden farklı olduğu duyarlılığına sahip olmaktadır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2007, s.84). Kılıç (2018, s.80) yerel tarihin bir tarih öğretim yöntemi olarak kullanılmasına yönelik çalışmaları incelendiğinde, yerel tarihin öğrencilere çeşitli becerileri kazandırma imkânı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler eğitiminde yerel tarih kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde ise; (Işık, 2002; Tugay, 2004; Eyrice, 2005; Işık, 2006; Yeşilbursa, 2006; Avcı Akçalı, 2007; Avcı Akçalı ve Aslan, 2007; Göç, 2008; Örten, 2008; Yeşilbursa, 2008; Aktekin, 2010; Şahin, 2011; Arslan, 2012; Özer, 2012; Avcı Akçalı, 2013; Oran, 2013; Metin ve Oran, 2014; Arslan, 2015; Kabapınar ve Karakurt, 2016; Özdemir, 2016; Bilicioğlu, 2017; Öztaşçı, 2017; Ulutaş, 2018; Yuvacı, 2018; Kılıç, 2018; Mert, 2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özellikle tarih konularının öğretimi

esnasında yerel tarihin kullanımına yönelik Trabzon’da görev yapan öğretmen görüşlerini belirleyen doğrudan bir çalışmanın olmaması, Sosyal Bilgiler dersi ve literatür açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Nitekim tarih öğretiminde, belirli bir bölgenin tarihinden yola çıkarak genele uyarlamaya çalışmak yerel tarihin kullanım amacına destek olması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile araştırmacılar yaşadıkları bölgede görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretiminde yerel tarihin kullanılmasına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde yerel tarihin kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir? Ana problem cümlesini aydınlatmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Öğretmenler derslerinde yerel tarihten faydalıyorlar mı?
- Öğretmenler yerel tarihle ilgili ders içi ve ders dışı ne tür etkinlikler kullanıyorlar?
- Öğretmenlerin yerel tarih öğretiminde kullandıkları kaynaklar nelerdir?
- Öğretmenler yerel tarihi kullanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin yerel tarih kullanımının öğrencilere sağlayacağı katkılar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni çalışma grubu veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına uygun olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin kullanımına yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Bütün nitel araştırmalarda olduğu gibi temel nitel araştırma da anlamın nasıl inşa edildiği, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilidir. Temel nitel araştırmanın temel amacının da bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak olduğu söylenilebilir (Merriam, 2013, s.22). Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde alternatif bir yaklaşım olarak yerel tarihin kullanımını nasıl değerlendirdikleri, öğretmenlerin yaşadıkları bölgeden yola çıkarak yerel tarihe dair zihinlerindeki algıyı ve görüşlerindeki derinliği ortaya çıkarmak için temel nitel araştırma deseni kullanılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem seçimi yoluyla belirlenmiştir. ‘‘Amaçsal (amaçlı) 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 istenildiğinde tercih edilir.

Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır’’(Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018, s. 92-93). Bu amaçla çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında, öğretmenlik uygulaması kapsamında Ortahisar (7 okul) ve Akçaabat (6 okul) ilçelerinde belirlenen 13 farklı ortaokulda görev yapan toplam 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları bölümler gibi bilgiler tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Mülakat Yapılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Öğretmen	Mezun olduğu program	Cinsiyet	Kıdem yılı
Ö1	Coğrafya Öğretmenliği	E	19
Ö2	Tarih Öğretmenliği	E	17
Ö3	Tarih Öğretmenliği	E	15

Ö4	Tarih Öğretmenliği	E	12
Ö5	Coğrafya Öğretmenliği	E	18
Ö6	Tarih Öğretmenliği	E	17
Ö7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	K	16
Ö8	Coğrafya Öğretmenliği	K	16
Ö9	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	K	15
Ö10	Tarih Öğretmenliği	K	18
Ö11	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	K	15
Ö12	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	E	6
Ö13	Tarih Öğretmenliği	K	16
Ö14	Tarih Öğretmenliği	K	29
Ö15	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	K	12
Ö16	Coğrafya Öğretmenliği	K	20
Ö17	Tarih Öğretmenliği	E	23
Ö18	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	K	6
Ö19	Tarih Öğretmenliği	K	19
Ö20	Tarih Öğretmenliği	E	18

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin kullanımı ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla veri toplama aracı olarak mülakat kullanılmıştır. ‘‘Mülakat, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir.

Mülakat daha çok, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı etkileşimli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır’’ (Çepni, 2014, s.171). Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin kullanımına ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla; yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. ‘‘Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır. Sorgulayan ve yanıtlayan, bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilir. Böyle olunca da bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir’’ (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.185).

Mülakat formu oluşturulurken literatürden faydalanılmıştır. Öncelikle ilgili literatür taranarak araştırmada kullanılacak taslak mülakat formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik açısından ön değerlendirmesi yapılmıştır. Bu amaçla, alan uzmanı 2 öğretim üyesi ile incelenen mülakat formuna, gerekli görülen yerlerde eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Son olarak iki Sosyal Bilgiler öğretmenine pilot uygulaması yapılmıştır. Bütün bu aşamalardan sonra mülakat formuna son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması

Mülakatlar 14-30 Mart 2017 tarihleri arasında Trabzon-Merkez (Ortahisar) ve Akçaabat ilçesinde bulunan 13 farklı ortaokulda görev yapan toplam 20 Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yüz yüze yapılmıştır. Mülakatlar ortalama 22 dakikada gerçekleştirilmiş ve veriler ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Ses kaydı kabul etmeyen öğretmenlerin mülakat cevapları araştırmacı tarafından mülakat form kâğıdına not alınmıştır. Bu sınırlılığı gidermek ve veri kaybını önlemek adına görüşme esnasında sık sık katılımcı teyidine başvurulmuştur. Mülakatlara başlamadan önce öğretmenlere araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirilme yapılmış mülakatlardan elde edilen verilerin bilimsel araştırmaya katkı sağlayacağı söylenmiş ve mülakatlar analiz edilirken öğretmenlerin isimlerinin açıkça belirtilmeyeceği öğretmenlere bildirilmiştir. Bu amaçla mülakat yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada verilerinin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. ‘‘İçerik analizi; dokümanların, mülakat dökümlerinin ya da kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için

kullanılan bir tekniktir. Amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerini sistematik olarak tanımlamaktır. Böylece, içerik analizi, araştırmacıyı toplanan verilere aşina etmekte ve ayrıca verilerin daha ileri analizler için kullanılmasını kolaylaştırmaktadır’’ (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s. 268-269).

Mülakatların analizinde ilk olarak öğretmenlerin mülakatlarda verdikleri cevaplar(ses kayıtları) word dosyasına transkript edilmiştir. Veri indirme yoluyla verilerdeki gereksiz bilgiler ayıklanmış ve katılımcıların verdikleri cevaplardan anlamlı kodlar çıkarılmıştır. Kodlar ortak özelliklerine göre birleştirilmiş ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur.

İçerik analizinin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütünü yerine getirmek adına kodlama işlemi farklı zamanlarda aynı araştırmacılar tarafından yeniden yapılmış kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Böylelikle zaman çeşitlenmesi ile geçerlilik ve güvenilirlik şartı sağlanmaya çalışılmıştır. (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 113).

Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan mülakatlardan elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin kullanımı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin yerel tarihin kullanımı konusunda görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler, kod ve frekanslar kullanılarak temalar altında tablo halinde sunulmuştur. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin tanımına ilişkin görüşleri

Öğretmenlere sorulan Size göre yerel tarih nedir? Nasıl tanımlarsınız? Yerel tarih deyince aklınıza ne geliyor? Şeklindeki sorulara verilen cevaplar, aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih tanımları

Kod	Katılımcı Kodu (n=20)	Frekans(f)
Yaşanılan yerin tarihi	Ö1,Ö3,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö15,Ö19	8
Yerel tarihi şahsiyetler	Ö2,Ö14,Ö16,Ö18	4
Yerel tarihi ve kültürel değerler	Ö4,Ö13,Ö17,Ö20	4
Tarihin bir parçası	Ö7,Ö9	2
Tarihi belgeler	Ö12	1
Toplam		19

Öğretmenlerin, yerel tarih kavramını öncelikli olarak ‘‘yaşadıkları yerin tarihi’’ olarak tanımladıkları söylenebilir. Bunun dışında, ‘‘yerel tarihi şahsiyetler’’, ‘‘yerel tarihi ve kültürel değerler’’, ‘‘tarihin bir

parçası’’ ve ‘’tarihi belgeler’’ gibi tanımlamalarda da bulunmuşlardır. Bu tanımlamalardan Ö1’in tanımı şu şekilde olmuştur:

“Bana göre yerel tarih, yaşadığımız çevre ile ilgili tarih. Kavaklı, Akçaabat, Trabzon tarihi gibi...yerel tarih deyince aklıma gelen bunlar” şeklinde tanımlamıştır. (Ö1)

Ö9 ise yerel tarihi, “Yaşadığım şehir olan Trabzon’un penceresinden tarihe bakabilmektir”(Ö9) şeklinde tanımlamıştır.

Ö17’e göre, “Bir şehrin, yörenin geçmişten günümüze ortaya koyduğu, kültürel, insani ve yaşamsal bütün değerleridir.”(Ö17)

Ö18’in tanımına göre yerel tarih, “Konuların yerel düzeyde, yereldeki tarihi şahsiyetler ya da yerel tarihi olaylarla ele alınmasıdır.”(Ö18)

Tüm kavramları içine alan genel bir tanımda bulunan Ö7 ise yerel tarih için, “ Yerel tarih, ulusal anlatımdaki tek biçimliliğinden, bölgesel ya da yerel çeşitliliğe yönelişini ifade eder. Ulusal ve uluslararası siyasi, askeri ve diplomatik gelişmeler kuşkusuz insanlık tarihinin bir parçasıdır. Ancak sıradan insan faaliyetleri ve çevresi de aynı şekilde tarihin bir parçasıdır. Kısaca belli insanların belli bir zaman ve yerdeki öyküleridir” (Ö7) demiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihe yönelik ders içi ve ders dışı kullanılabilecek etkinlikler ile ilgili görüşleri

Öğretmenlerin, yerel tarihe yönelik ders içi ve ders dışı ne tür etkinlikler kullanılabılır? Sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihe yönelik ders içi ve ders dışı kullanılabilecekleri etkinlikler

Kod	Katılımcı Kodu (n=20)	Frekans(f)
Tarihi mekân gezileri düzenleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19	10
Yaşanılan yerin tarihinden faydalanma	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö11,Ö20	6
Yazılı materyal kullanma	Ö8,Ö12,Ö14,Ö18	4
Proje ödevleri yaptırma	Ö8,Ö9,Ö13	3
Tarihi belgesel, film ve video izlettirme	Ö8,Ö10,Ö14	3
Toplam		26

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihe yönelik ders içi ve ders dışı kullanılabilecek etkinlikler hakkındaki görüşlerinde, farklı yöntem, teknik ve etkinlikleri savunmuşlardır. Katılımcıların çoğu, tarihi alan gezilerinin yapılması görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında yaşadıkları yerin tarihinden faydalanma, yazılı materyal kullanma, proje ödevi verme, tarihi belgesel, film ve video izlettirme gibi etkinliklerin de kullanılabileceğini söylemişlerdir. Etkinlik olarak gezilerden yararlandığını vurgulayan Ö7, “Yerel tarihte amaç çevremizde tarih bilinci oluşturmak, doğal ve kültürel mirasımıza sahip çıkmak olduğuna göre doğal çevre ve kültürel miras konularında duyarlılık oluşturulmalıdır. Bu amaçla etkinlik olarak geziler düzenliyoruz. Sahip olduğumuz mirasın bölge ekonomisine katkısını vurguluyoruz.” demiştir. (Ö7)

Ö8 ise, “Çevremizin tarihine özgü kitap okutulabilir. (Proje ödevi olarak verilebilir.) Kurtuluş günlerimizde şehrimizi tanıtıcı pano hazırlanabilir. Çevremizle ilgili tarihi belgeseller derslerimizde izletilebilir”(Ö8) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Ö10’a göre “(Özellikle gezi, inceleme) Ders içinde fotoğraflar, oraya özgü kullanılan eşyalar biyografiler, hatıralar, video görseller kullanılabilir diye düşünüyorum”(Ö10) şeklindedir.

Ö14, “Belgesel olarak çekilmiş filmler, yerel gazete ve dergiler, tarihi mekânların ziyareti ve konuların burada anlatılması, yerel tarih konusunda birikime sahip kişilerin sınıfa dâhil edilmesi...”(Ö14) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde yerel tarihten faydalanmalarına ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine derslerinizde yerel tarihten faydalıyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun yanıtına ilişkin araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamına yakını derslerinde yerel tarihi kullandıkları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden ikisi ise derslerinde yerel tarih kullanmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenler farklı nedenlerle (müfredat, zaman, kaynak yetersizliği ve kişisel bilgi eksiklikleri vb.) derslerinde yerel tarih kullanmadıklarını açıklamışlardır. Tablo 4’te öğretmenlerin yerel tarihten faydalanılmasına ilişkin görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde yerel tarihten faydalanma durumları

Kod	Katılımcı kodu (n=20)	Frekans (f)
Faydalanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	18
Faydalanmama	Ö13,Ö16	2
Toplam		20

Derslerinde yerel tarihten faydalanmayan ve bunun da daha çok müfredattan kaynaklandığı dile getiren öğretmenlerden Ö13,“...faydalanmıyorum çünkü çok fazla konu yok. Yıllık planda bu derse ayrılan süre az.”(Ö13) Zaman yetersizliği, öğrencilerin derse karşı tutumu gibi nedenlerden dolayı kullanmadıklarını ifade öğretmenlerden Ö16,“...zaman sıkıntımız var. Öğrenci ilgi göstermiyor. Sınav odaklı dersleri işlemek zorunda kaldığımız için yeterince faydalanamıyorum.”(Ö16)

Derslerinde yerel tarihten faydalanan öğretmenlerden Ö7,“Kesinlikle faydalıyorum. Trabzon doğal ve kültürel miras açısından oldukça zengin ve çevre illere göre bu zenginliğin avantajına sahip...”(Ö7)

Aynı şekilde derslerinde yerel tarihten faydalanan Ö10’un görüşü ise, “Evet faydalıyorum. Özellikle 5. ve 6. sınıf konularımız buna müsait. Yakından uzağa ilkesinden hareketle önce yerel coğrafya ve tarihimizi kavramalarının daha doğru olduğunu düşünüyorum” şeklindedir. Ö12 ve Ö14 de aynı şekilde faydalandıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Faydalıyorum. Konumuzla ilgili olan yaşadığımız bölgede verilebilecek örnekler veriyorum.”(Ö12)

“Evet, öncelikle yaşadığımız yerin tarihi değerleri, oluşumu, kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin, Türk ve Dünya tarihine ait bilgileri edinmelerini kolaylaştıracaktır.”

(Ö14)

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretiminde kullandıkları kaynaklara ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yapılan görüşmelerde sorulan yerel tarih öğretiminde kullandığınız/kullanılabilecek kaynaklar nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretiminde kullandıkları kaynaklar

Kod	Katılımcı Kodu(n=20)	Frekans(f)
Arşivler	Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18	8
Müzeler	Ö1,Ö2,Ö12,Ö13,Ö17,Ö20	6
Yazılı kaynaklar	Ö4,Ö6,Ö7,Ö13,Ö15,Ö16	6
Arkeolojik kalıntılar	Ö3,Ö12,Ö13,Ö14,Ö20	5
İnsanlar	Ö1,Ö9,Ö17	3
Fotoğraf ve görseller	Ö3,Ö10,Ö11	3
Toplam		31

Sosyal Bilgiler öğretmenleri kaynak olarak en fazla arşivler, müzeler, kitaplar ve diğer yazılı kaynaklardan (dergiler, yerel gazeteler, şehre ait tanıtım broşürleri, bilimsel yazılar vb.) ve arkeolojik kalıntılardan faydalandıkları görülmektedir. Derslerinde yerel tarih kullanırken öncelikle faydalandıkları kaynakların kitaplar ve diğer yazılı materyaller olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

‘‘...Trabzon’un üzerine yazılmış çeşitli araştırma kitaplarından yararlanılabilir.’’(Ö4)

Ö15 ve Ö16 ise, ‘‘Şehre ait tanıtım broşürleri, tarihi kitaplar...’’(Ö15)

‘‘İnternet, dergi, kitap, kendi elimde yok diyebilirim. Turizm Müdürlüğü’nün broşürleri...’’(Ö16) şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Özellikle yerel yazarlar ve eserleri üzerinde duran öğretmenlerden, Ö6 ve Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö6, ‘‘ Mahmut Goloğlu’nun ‘‘Trabzon Tarihi’’ önemli bir kaynaktır, derslerde kullanılabilir.’’ (Ö6)

Ö7, ‘‘ Trabzon tarihi ile ilgili yazılan tüm kaynaklar kullanılabilir. Şakir Şevket- Trabzon Tarihi (1873), kent müzeleri, tarihi mekânlar yeterli kaynaklardır. Trabzon Kent Mirası, Akçaabat Yazıları, Kırk Adımda Trabzon yararlanılabilecek kaynaklardır.’’ (Ö7)

Bunun dışında kaynak olarak; müzeler, arşivler, insanlar, arkeolojik kalıntılar, fotoğraf ve görsel materyallerin de kullanıldığı/kullanılabileceği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Örneğin, ders dışı müze gezilerini ve ders içi yerel kişilerle yapılan röportajları derslerinde kaynak olarak kullanan Ö1’in görüşü şöyledir:

‘‘Akçaabat’ın kurtuluşu ile ilgili burada yaşayan o dönemde mücadele etmiş ailelerle görüşüp röportaj yapıp sınıfta sunduk. ... Müzelere gidilebilir.’’(Ö1)

Fotoğraf ve görsel kaynak kullanımı ile ilgili görüşlerde ise,

Ö3,” *Canlı görsel kalıntılar, o bölgeye özgü kıyafetler, yemek kültürünü tanıtan bilgiler, belgeler kullanılabilecek materyallerdir. Görseller kalıcılığı artıracağı için fotoğraf ve video da kullanılabilir. En etkili olan gezip görmektir.*”(Ö3)

Ö11,” *Yerel tarihi araştıran kitaplar, Akçaabat’ın eski aileleri, bu eski ailelerden alınan fotoğraflar. Trabzon Kültür ve Turizm Müdürlüğü’nün broşürleri kullanılabilir.*(Ö11)

Arkeolojik kalıntılar ve arşivlerin kaynak olarak kullanılabileceğini dile getiren Ö10, Ö12 ve Ö13 ise sırasıyla şunları söylemişlerdir:

“...yerel tarihe ait fotoğraflar. Örneğin bu konuda Atilla Alp Bölükbaşı’nın çok güzel bir arşivi olduğunu düşünüyorum.”(Ö10)

Ö12, “ *Müzelerde sergilenen eserler, o döneme ait belgeler ya da kalıntıların bulunduğu alanlara geziler düzenlenebilir.*”(Ö12)

Ö13, “ *Şehrin içindeki müzeler, tarihi mekânlar, gazeteler, arşiv kaynaklar, dergiler tarihi nesneler olabilir.*”(Ö13)

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih kullanımında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, derslerinizde yerel tarih kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Sorusu sorulmuştur verilen cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih öğretiminde karşılaştıkları sorunlar

Kod	Katılımcı kodu(n=20)	Frekans(f)
Kaynak yetersizliği	Ö1,Ö5, Ö6,Ö16,Ö18	5
Kişisel bilgi eksikliği	Ö9,Ö11,Ö14,Ö17	4
Zaman yetersizliği	Ö13,Ö16,Ö19	3
Bürokratik engeller	Ö7,Ö8,	2
Maddi imkânsızlıklar	Ö2, Ö18	2
Müfredat yoğunluğu	Ö13,Ö19	2
Öğrenci sayısının fazla olması	Ö19,Ö20	2
Toplam		20

Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde yerel tarih kullanırken karşılaştıkları sorunların; kaynak ve zaman yetersizliği, maddi imkânsızlıklar, müfredat yoğunluğu, bürokratik engeller, öğrenci sayısının fazla olması, kişisel bilgi eksikliği gibi nedenlerden kaynaklandığını söylemişlerdir. Daha çok kaynak yetersizliği ve ders saatinin az olması gibi nedenlere vurgu yapılmıştır. Örneğin, Ö16 bu konuda, “... *en büyük sorun, zaman ve kaynak yetersizliği...*” olduğunu söylemiştir. (Ö16)

Maddi imkânsızlıklardan kaynaklı sorun yaşadığını söyleyen Ö2 ise şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir. “ *Elimizdeki maddi imkânsızlıklar... Trabzon’un Fethi’ni anlatırken, gönül ister ki çocukları*

alıp Boztepe ya da Trabzon surlarına götürüp dersi burada anlatmak daha güzel olurdu. Yine aynı şekilde Osmanlı mimarisin anlatırken çocuklar, Orta mahalle evlerine götürülebilir. Ya da Osmanlı da dini hoşgörü işlenirken Trabzon'da bulunan kilise ve camilere götürülebilir.”(Ö2)

Öğrenci sayısının fazla olması ve müfredat yoğunluğundan kaynaklı sorun yaşadığını söyleyen Ö19, “Öğrenci sayısının fazla olması, müfredatın yoğunluğu (yetişmemesi) zamanın uygunsuzluğu, izin işlemleri gibi sorunlar”(Ö19) olduğunu söylemiştir.

Yerel tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlarından birinin de ders dışı yapılacak olan etkinlikler için bürokratik (izin, belge, evrak) engeller olduğunu söyleyen Ö7, “ Yerel tarih öğretiminde, gezi- gözlem metodu çok önemli. Trabzon şehir müzesi çok etkin ve amaca uygun bir mekân ancak buraya öğrencileri götürebilmek için sayısız bürokratik engeli aşmanız gerekiyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.(Ö7)

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, derslerinde yerel tarih kullanmalarının öğrencilere sağlayacağı katkılar hakkındaki görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan mülakatta son olarak yerel tarih kullanımının öğrenciye sağlayacağı katkılar hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar aşağıdaki gibi tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgilerde Yerel tarih kullanımının öğrencilere sağlayacağı katkılar

Kod	Katılımcı kodu(n=20)	
Frekans(f)		
Yaşadığı yeri daha iyi tanıma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11	6
Tarih bilinci geliştirme	Ö3,Ö11,Ö14, Ö15,Ö18	5
Kalıcı ve anlamlı öğrenme	Ö2,Ö4, Ö7,Ö8,Ö19	5
Tarihsel empati	Ö1,Ö8,Ö9,Ö20	4
İlgi ve merak duyma	Ö8,Ö12,Ö13	3
Toplam		23

Sosyal bilgiler Öğretmenleri derslerinde yerel tarihi kullanmakla, öğrencilerin yaşadıkları yeri daha iyi tanıyacağı, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayacağı, ilgi ve merak duygularını artıracığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden Ö8, “ Öğrenciler yaşadıkları yeri daha iyi tanıyacaklar. Çevreye olan bakış açıları değişecek. Önemli bir şahsiyetin burada doğmuş ya da yaşamış olması onlarda merak duygusu oluşturacak. Tarihimizi daha iyi öğrenecekler.” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö14’e göre ise, “ Yaşadığı bölgenin, şehrin tarihi, siyasi, kültürel geçmişini öğrenmesi, yaşadığı bölgenin değerinin daha iyi anlaşılması ve geleceğe bu perspektiften bakması çok önemlidir.”(Ö14)

Ö11 ise bu konuda şu şekilde görüşlerini dile getirmiştir: “ Öğrencide tarih bilinci oluşur. Yaşadığı yerin bir hafızası, geçmişi olduğunu öğrenince mutlu olur ve sorumluluk bilinci gelişir.”(Ö11)

Ö4, “ Hem tarihlerini öğrenmeleri hem de yaşadıkları bölge olan Trabzon’u kendi şehirlerini daha yakından öğrenmeleri elbette ki yararlı olacaktır.”(Ö4)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar; sonuçlara dayalı olarak da alan yazınla ilintili yapılan tartışma, son olarak da araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Tarih öğretimi, ortaokul seviyesinde Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Güncellenen öğretim programları her alanda olduğu gibi tarih öğretiminde de farklı yöntemler kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu yöntemlerden biri olan yerel tarihin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde özellikle tarih konularını öğretimi esnasında kullanımının ne tür etkilerinin olduğu öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışmada bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin genel perspektifi olumlu yöndedir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı Sosyal Bilgiler derslerinde tarih ile ilişkili konularda yerel tarihin kullanımının faydalı olacağını bildirmişlerdir. Tamamına yakınının ise derslerinde yerel tarih yönteminden faydalandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının uzun yıllar aynı yörede (Trabzon ve çevresi) görev yapıyor olması, bölgenin tarihi ve kültürel değerleri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Bu durumun sağlamış olduğu avantaj ile öğretmenler, derslerinde yaşadıkları bölgeye ait tarihi olaylar, tarihi yapılar, tarihi şahsiyetler, tarihi dokümanlar vs. hakkında örnekler (Sargana Destanı, Akçaabat'ın Kurtuluşu, Trabzon'un Fethi...) verdiklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin, bir kısmının yakından uzağa ilkesini göz önünde bulundurarak derslerini işlediğini böylelikle tarihte yerellik vurgusunu ön plana çıkardıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yerel tarihi anlatmak adına arşiv kaynaklar, müzeler, görseller, yerel yazılı kaynaklar, yerel tarihi şahsiyetlerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yerel tarihin kullanımı sırasında karşılaştıkları sorunlara dair elde edilen bulgulara baktığımızda; kaynak ve zaman yetersizliği, maddi imkânsızlıklar, müfredat yoğunluğu, kişisel bilgi eksikliği, bürokratik engeller, öğrenci sayısının fazla olması gibi sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu tarz sorunlara rağmen imkânları çerçevesinde yerel tarihi derslerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yerel tarihten daha fazla faydalanmak istediklerini ancak yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü kullanamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler yerel tarihi tamamen kullanabilme fırsatı elde ettiklerinde tarih öğretiminin daha etkili, eğlenceli ve kalıcı olacağı yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Son olarak yerel tarih kullanımının öğrencilere sağlayacağı katkılar hakkında elde edilen bulgular incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmenleri, tarih konularının öğretimi esnasında yerel tarihin kullanımının öğrencilere, yaşadıkları yeri daha iyi tanıma fırsatı, tarih bilinci geliştirme, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, tarihsel empati becerisi kazandırma, derse karşı ilgi ve merak uyandırma gibi olumlu katkılar sağlayacağı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçların, alan yazında yer alan benzer çalışmalarla paralel sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu bu çalışmalar incelendiğinde; Işık (2002) ve Işık (2008) yapmış olduğu çalışmalarda sırasıyla, Sosyal Bilgiler derslerinde yerel tarih etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ve yerel tarih etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla elde ettiğimiz bulgular, derslerde daha fazla yerel tarihin kullanılması gerektiği ve öğrencilere olumlu katkılar sağladığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Ulaştığımız bu sonucu destekleyen diğer çalışmalar ise; Avcı Akçalı (2007) çalışmasında yerel tarihin kullanımı ile öğrencilerin derse karşı fikirlerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Avcı Akçalı (2013) yapmış olduğu bu çalışmada ise yerel tarih uygulamaları ile işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarı ve tutumunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Bu iki çalışmadan elde edilen sonuçların da çalışmamızı destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Örtün (2008) çalışmasında 'Tokat İli Örneği' ile yerel

tarih konularının Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilebileceği sonucu çalışmamıza ışık tutmaktadır. Nitekim çalışmamızda da Trabzon İlini ele alarak Trabzon'un tarihi ve kültürel değerlerinin Sosyal Bilgiler derslerine ne kadar aktarılabildiği öğretmen görüşleriyle ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin derslerinde Trabzon tarihinden örnekler vererek derslerle ilişkilendirdiği sonucu Örtün'ün (2008) çalışmasına yakınlık göstermektedir. Göç'ün (2008) yapmış olduğu çalışmada ise elde ettiği sonuçla çalışmamızda elde ettiğimiz ortak sonuç, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarihin kullanımına önem verdikleri ve istekli oldukları ancak yeterli imkânlarla sahip olmadıkları için yerel tarihi derslerde çok fazla kullanamadıkları tespiti iki çalışmada da ortaya çıkmıştır. Yeşilbursa (2008) çalışmasında Sosyal Bilgilerde tarihi yerlerin kullanılmasının konuların kolaylıkla anlaşılmasını ve derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda da benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde, yerel tarihin kullanılmasının tarih öğretiminin daha etkili ve eğlenceli hale getireceği yer almıştır. Şahin (2011) Sosyal Bilgiler derslerinde yerel tarih uygulamalarına yer verilmesi öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını ve öğrencilerin dersi zevkli ve eğlenceli bulduğu sonucu çalışmamızda ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Oran (2013) çalışmasında öğretmenlerin derslerinde yerel tarih kullanımına yer vermeye çalıştıklarında karşılaştıkları sorunlara dair elde ettiği sonuçlar çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Oran'ın (2013) çalışmasında bahsettiği; müfredat kaynaklı sorunlar, kişisel bilgi eksikliği, belge ve doküman kaynaklara ulaşmadaki sorunlar, maddi sorunlar, izin sorunları gibi benzer sorunlar çalışmamızdaki bulguları desteklemektedir. Arslan (2015) yapmış olduğu tarama çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarihin kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarının olumlu yönde; "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin tutumları araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, kıdem, mezuniyet, okulun bulunduğu alan) göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Bu tespitler çalışmamızın sonucuyla büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Zira görüşme yaptığımız öğretmenlerin tamamı yerel tarihin kullanımına olumlu bakmışlardır. Bilicioğlu (2017) araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin en çok tarihi mekân ve yapılara, müzelere, savaş alanlarına vb. gezilerin yapılmasını istediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu sonuca ulaşmasının gerekçesi olarak; gezilerin, öğrencilere aktif olabilme imkânı tanınması, birden çok görsel duyarlarına hitap etmesi ve merak uyandırması gibi sebepler sunmuştur. Çalışmamızda da yerel tarihin öğretiminde kaynak kullanımı olarak öğretmenler, ders dışı etkinlik için müze gezileri, arkeolojik kalıntılar vs. kullanmaya çalıştıkları ve bu tür etkinliklerin öğrenciyi aktif hale getirdiği, derse karşı ilgi ve merak uyandırdığı sonucu ile aynı perspektiftedir. Öztaşçı (2017) Araştırmasında yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğu ve yerel tarih kavramına ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun, çalışmamızda elde ettiğimiz öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan yerel tarihin kullanımının öğrencilere sağlayacağı olumlu katkıları destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Yuvacı (2018) araştırmasında, öğretmenlerin derslerinde yerel tarihe zaman ayıramama nedenlerine baktığında; öğretim programının yoğunluğu, sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması gibi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşması, benzer şekilde çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar ile örtüşmektedir. Ulutaş (2018) yerel tarih kaynaklarına dayalı video, film, belgesel, fotoğraf, resim vb. unsurlarla düzenlenen etkinliklerle kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuç, çalışmamızda ortaya çıkan yerel tarihin öğretiminde kullanılan kaynaklara ilişkin bulgular ile benzerlik göstermiş ve yerel tarihin kullanımının kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucunu desteklemiştir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle araştırmaya ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Öncelikle Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yerel tarihin kullanımı ve yerel tarihin öğretimine yönelik çalışmalara daha fazla önem verilebilir. Bu konuyu farklı açılardan ele alan yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmayı destekleyecek nitelikte, doküman analizi tekniği ile yerel tarih yönteminin uygulanabilirliği konusunda güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler ders materyalleri (ders kitapları, çalışma kitapları vs.) incelenebilir.
- Öğretmenler, yakından uzağa ilkesinden hareketle yaşadığı veya görev yaptığı yerin tarihinden yola çıkarak tarih öğretimini daha etkili ve kalıcı hale getirebilir.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yerel tarih ile ilgili kazanım ve etkinlik sayısı artırılabilir. Yerel tarihe yönelik ders içi ve ders dışı etkinlikler tasarlanabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine yerel tarih öğretimi ve kullanımı konusunda alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarının içerikleri, bölgelerin yerel ve kültürel değerleri göz önünde bulundurularak hazırlanabilir.
- Yerel tarih yönteminden daha fazla faydalanmak için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kazanımların yoğunluğu ve ders saatlerinin az olması göz önünde bulundurularak, programın sadeleştirilmesi veya ders saatlerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere yerel tarih etkinlikleri için özellikle bölge gezileri için destek verilebilmeli; bu konuda bürokratik engelleri ve maddi sorumlulukları azaltılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için yaşadıkları yerin tarihi ile ilgili ödev ve projeler verebilirler.
- Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından ortak hazırlanabilecek yörelerin tarihini ve kültürünü tanıtan broşürler/kitapçıklar kullanılabilir.
- Üniversitelerde, Sosyal Bilgiler öğretmenliği/eğitimi lisans ve lisansüstü programlarında yerel tarih, sözlü tarih gibi dersler seçmeli olarak okutulması yerine tüm Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu dersleri almaları sağlanabilir.
- Ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından okutulan seçmeli ‘Şehrimiz’ dersi zorunlu hale getirilebilir.

Kaynakça

Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6 (1), 86-105.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (5.baskı). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, İİBF.

Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları: Tunceli merkez örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, İ. (2015). *Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Avcı Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Programı, İzmir.

Avcı Akçalı, A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağımlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: yerel tarih* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Avcı Akçalı, A.ve Arslan, E. (2007). Yerel tarih ve tarih öğretimindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 80-88.

Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caunce, S. (2011). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi* (3.baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Cohen, L, Manion L ve Morrison K. (2005). *Research methods in education*. Fifth Edition London, New York: Routledge.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7.baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Danacıoğlu, E. (2008). *Geçmişin izleri, yanı başımızdaki tarih için bir kılavuz* (2. baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyryce, N. (2005). *Tarih eğitiminde yerellik: 1922-1950 döneminde Menemen kazası* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Göç, N. (2008). *Yerel tarih konularının Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması: karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının Sosyal Bilgiler (6. sınıf) Programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 1(4), 290-310.

Kabapınar, Y. ve Karakurt, F. (2016). Yerel tarih, Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında yer almalı mıdır? “Malatyalı olmak” ile “Malatya’yı bilmek” aynı şey midir? *Turkish History Education Journal Fall*, 5(2), 437-463.

Kılıç, A. (2018). *Hayat bilgisi dersi, “dün, bugün, yarın” temasında sözlü ve yerel tarih etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

Mert, B. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarılarına ve farkındalık oluşturmalarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Metin, B. ve Oran, M.(2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 204-216.

Oran, M. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Örten, H. (2008) *Yerel tarih konularının Sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma: Tokat örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Özdemir, K. (2016). *Yerel tarihin Sosyal Bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özer, E. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öztaşçı, C. A.(2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini Sosyal Bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, V. ve Alacapınar F. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, C. T. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 444-462.

Tugay, B. (2004). *Tarih eğitiminde yerel tarih araştırmalarının yeri: Fethiye örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ulutaş, S. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımı. *TÜBAR Dergisi*, (23), 209-222.

Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar-Sivas ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafi Haritaların Nitelik Ve Nicelik Yönünden İncelenmesi*

Yasemin Mercimek¹, Sencer SAYHAN²

¹Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
yasemin.ahievran@gmail.com

²Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
ssayhan@ahievran.edu.tr

ÖZET

Günümüz dünyasında bilgilerin aktarılmasındaki süreçte kullanılan yöntem, teknik ve araç-gereçler büyük önem taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda belirtildiği üzere bir bilgiyi öğretirken ne kadar çok duyu organına hitap edilirse eğitim de o denli etkili olur anlayışı nedeniyle eğitim-öğretim sürecinde bu durumu ayrıyeten göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Görsel araçların bilginin zihinde kalıcılığını artırdığı daha önce yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu görsel araçlardan biri de haritalardır. Günümüzde haritalar, başta coğrafya olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır. Bunlar arasında yer alan eğitim amaçlı kullanılan haritalar, bilgiyi görselleştiren, öğrencide yön ve konum becerilerini geliştiren, öğrenciyi salt ezberden kurtaran materyallerdir. Ders işlenirken kullanılan bir diğer materyal de Sosyal Bilgiler ders kitaplarıdır. Ders kitapları geçmişten günümüze eğitim-öğretim sürecinde kullanılan en temel materyallerden biri olmuştur. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler ders kitaplarını ve haritaları birbirleriyle bağdaştırdığımızda, bu ders kitaplarında haritalara ne sıklıkla yer verildiği, bu haritaların nitelik ve nicelikleri, konu içeriğiyle örtüşüp örtüşmedikleri konusunda yeterince bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki haritaların nitelik ve nicelik yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizi “Harita İnceleme Formu” aracılığıyla yapılmıştır. Bu formda harita başlığı, lejant, amaca uygunluk, ölçek, harita türü, harita kaynağı gibi başlıklara yer verilmiştir. Araştırma 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi haritalarla sınırlıdır. Araştırma sonucunda, bu ders kitaplarında kullanılan haritaların konu ile uyumlu olmadığı, haritalarda olması gereken unsurlardan bazılarının yer verilmediği dolayısıyla harita kullanımının yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde haritaların ne düzeyde ve doğrulukta kullanılması gerektiğini ortaya koyması ve kendisinden sonraki araştırmalara ışık tutması açısından önem teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harita, Ders kitapları, Sosyal bilgiler

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

EXAMINATION OF GEOGRAPHICAL MAPS IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TERMS OF QUALITY AND QUANTITY*

Yasemin Mercimek¹, Sencer SAYHAN²

¹Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
yasemin.ahievran@gmail.com

²Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Kırşehir, Türkiye,
ssayhan@ahievran.edu.tr

ABSTRACT

In today's world, the methods, techniques and tools used in the process of transferring information are of great importance. As stated in the constructivist approach, the more sense organs are addressed when teaching a knowledge, the more effective the education is because of the understanding that it is necessary to take this situation into consideration in the educational process. It has been revealed in previous research that visual tools increase the persistence of information in the mind. One of these visual tools is Maps. Today, maps are used in many areas, mainly geography. The maps used for educational purposes are materials that visualize information, improve the student's direction and position skills, and save the student from mere memorization. Another material used during the course is social studies textbooks. Textbooks have been one of the most basic materials used in the education process from past to present. Therefore, when we associate social studies textbooks and maps with each other, there is not enough information about how often maps are included in these textbooks, the quality and quantity of these maps, and whether they overlap with the subject content. Therefore, study 5. The aim of this course is to examine the maps in class Social Studies textbooks in terms of quality and quantity. Qualitative research methods and document analysis were used in the research. Analysis of the data was done through the 'map review form'. This form includes titles such as map title, legant, fitness for purpose, scale, map type, map source. Research 5. The classroom is limited to geographic maps in social studies textbooks. As a result of the research, it was concluded that the maps used in these textbooks were not compatible with the subject, and that some of the necessary elements were not included in the maps, so the use of maps was not sufficient. Also research 5. It is important for the class social studies class to reveal the level and accuracy of maps to be used and to shed light on subsequent research.

Keywords: Maps, Textbooks, Social studies

* This study was produced from a part of the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

GİRİŞ

Coğrafya temelde bir yeryüzü ilmi olmakla birlikte, yeryüzünün doğal, toplumsal ve ekonomik olgularını, insan, yani toplumla bağ (ilgi) kurarak inceleyen bir bilim dalıdır (İzıracı, 1992). Atalay (2012,s.1) a göre coğrafya ise: “Yeryüzü şekillerini, bu şekillerin oluşumunda etkili olan faktörleri ve yeryüzünde canlı hayatı oluşturan insan, bitki, hayvan toplulukları ile doğal ortam arasındaki ilişkileri ve bunların dağılımını inceleyen bir bilimdir”. Bu bilim ortaokul seviyesinde Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. Bilindiği üzere Sosyal Bilgiler: Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Psikoloji ve bunun gibi disiplinlerden elde edilmiş verilerin disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip harmanlanarak ilköğretim seviyesindeki çocukların algılayabileceği hale getirildiği bir derstir (Sözer’den akt. Sever&Koçoğlu, 2013) Sosyal Bilgilerde coğrafya eğitimi de insanlara sırasıyla yaşadığı çevreyi, içinde bulunduğu yerin özelliklerini daha sonra da dünyayı öğretmelidir. Bunun için coğrafyayı hayatla bağdaştırarak öğretmek gerekir (Akınoğlu, 2005, s.80)

Çocukların bir bilgiyi öğrenebilmesi için önce onu zihninde anlamlandırması gerekmektedir. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım gereği anlamlı öğrenme neredeyse tüm öğretim programlarında geçerli ve uygulanır hale gelmiştir. Yapılandırmacılık, bilginin kişinin deneyimleri sonucunda kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesidir. Burada esas olan bilgiyi aktarmak değil, bilginin yeniden yapılandırılması, onun zihinde canlandırılıp uzun süreli belleğe aktarımının sağlanmasıdır. Öğrenmenin ilerlemesi bütünüyle öğrenenin konuyu nasıl algıladığı ile ilgilidir (Özden, 2003) Bu anlayış nedeniyle derste birden çok duyu organına hitap edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ders içerisinde materyal kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu materyallerden bir tanesi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, belli bir dersin öğretimi için belli düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır (Gülersoy, 2013, s.8)

Ders kitaplarının kullanımı eskiye dayanmaktadır. Ders anlatımı sırasında ilk başvurulacak materyal çoğunlukla ders kitapları olmuştur. Öğretmenler hazırladıkları birçok etkinliği ders kitaplarıyla yürütmektedir (Kızılçaoğlu,2003,s.95) Bu nedenle bu kitapların hazırlanması da büyük önem taşımaktadır. Her öğrenciye sene başında mutlaka ders ve çalışma kitapları MEB tarafından dağıtılmaktadır. Bütün öğrenciler derslerini bu kitaplardan takip etmektedirler. Bu sebeple bu kitaplarda yapılacak baskı hataları, yanlış bilgiler, yazım yanlışları, yanlış görsellerin kullanımı gibi unsurlar eğitim-öğretim yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir. Gümüş’ün (2004,s.83) de dediği gibi ders kitapları, öğretmenlerin neler öğreteceklerini ve öğrencilerin de neler öğreneceğini belirlediği için belki de en fazla eleştirilen eğitim araçlarından biridir. Bu nedenledir ki dikkatli bir incelemeden geçirilmelerinde fayda bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak olan bir diğer materyal de haritalardır. Haritalar özellikle coğrafi konuları öğretmede oldukça faydalı materyallerdir. Bir yerin konumu, koordinatları, o yerin fiziki, siyasi, ekonomik ve daha birçok yönü haritalarla öğretilmektedir. Toplumumuzda birçok insan, yönünü göstermede dahi sıkıntı yaşamaktadır. Yine birçok öğrencinin de bu sorundan muzdarip olduğu görülmüştür. Bu sıkıntıların giderilebilmesi ancak harita bilgisi ve haritaları nasıl yorumlayacağını bilmekten geçmektedir. Ancak Oruç ve Liman’ın da (2012, s.149) dediği gibi haritadan anlam çıkarmak ve bunları eksiksiz yorumlamak oldukça zordur. Bu nedenle haritayı doğru okuyabilmek adına harita okuryazarlığı becerisi öğrenciye kazandırılmalıdır. Bu becerinin iyi öğretilmesi demek öğrencinin haritaları doğru bir bakış açısıyla okuyabilmesi, bunu sosyal hayatına da aktarması ve bu konuda daha bilinçli olması demektir. Dolayısıyla burada Sosyal Bilgiler dersinin önemi devreye girmektedir.

Harita bilgisi günümüzde sadece eğitim-öğretim ortamında kalmamakta gerçek hayatta da birçok işimize yaramaktadır. Bu nedenle harita okuma becerisi pek çok ülkede ilkök, ortaokul ve lisede öğrencilere kazandırılması hedeflenen öncelikli beceriler arasında yer almaktadır (Tuna vd., 2012,

s.212). Öğrenciler, temel harita bilgilerine sahip olarak yetiştirilmelidir. Öğrenci, yaşadığı yeri ya da herhangi bir yeri haritada gösterebilmeli, yine haritadaki işaretlerin ve sembollerin ne anlama geldiğini iyi idrak edebilmelidir. Günlük olayları, olayın gerçekleştiği mekanla birlikte yorumlayabilmeli ve karşılaştığı sorunlar karşısında daha iyi bir karar verebilmelidir. (Altınbilek vd., 2005, s.341). Bunun öğrencilerce anlaşılabilmesi için bu bilgileri öğrendikleri kaynakların da doğru bilgilerce donatılması gerekmektedir. Harita bilgisi okullarda özellikle ortaokul seviyesinde Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere öğretilmektedir. Dolayısıyla bu bilgilerin öğretiminde kullanılacak olan kaynaklarda sıkıntı olduğu taktirde, öğrencilerde yanlış öğrenmeler meydana gelecek ve bu da ileride bu bilgilerden yoksun ve harita okumayı bilmeyen öğrencilerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu nedenle bu bilgilerin öğretildiği ders kitaplarının hatasız ve doğru bilgilerle donatılması çok önemlidir. Ancak bu kitaplara genel olarak bakıldığında dahi bir çok hata göze çarpmaktadır. Bu, eğitim-öğretim süreci için büyük ve sıkıntılı bir durum olarak değerlendirilebilir.

Eğitim amaçlı kullanılan haritaların hangi açılardan eksik olduğu, hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği ve harita kullanımının geliştirilip yaygınlaştırılması konusunda öğretmenlere ve özellikle de Milli Eğitim Bakanlığı'na bir takım görevler düşmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerisiyle öğretmenlerin, akademisyenlerin ve alandaki uzmanların ortak bir çalışma yürütmesi gerekmektedir. Öğrencilerin harita okuma becerilerine sahip olma ve bu becerileri gerçek hayatlarına aktarabilme durumlarının tespiti ve buna yönelik önerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında haritalara ne derece ve doğrulukta yer verildiği, verilen haritalardaki eksikliklerin neler olduğu, haritaların güncel olup olmadığı ve daha birçok şeyin detaylıca incelenmesinde yarar görülmektedir. Bu araştırmada da 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi haritalar incelenmiş ve kitaplarda harita için elzem olan unsurlardan bazılarının eksik olduğu göze çarpmıştır. Çalışma ileriki aşamada daha detaylı incelenecek ve tez konusu olarak ele alınacaktır. Yapılan bu çalışma tezin ön aşaması niteliğindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki coğrafi haritalar; harita türü, harita başlığı, lejant, amaca uygunluk, ölçek, harita kaynağı ve bunun gibi unsurlar baz alınarak incelenmiştir. Araştırmada amaç, ders kitabındaki coğrafi haritaların konu ile uyumlu olup olmadığı, haritalarda olması gereken unsurları taşıyıp taşımadığı ve harita kullanımının yeterli düzeyde olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulacak olan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi haritaların incelenmesine dayanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar ilişkilerin, etkinliklerin, durumların, ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s.252). Nitel yöntem anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırdığından sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmakta ve araştırmacıya konu ile ilgili derinlemesine fikir sahibi olma fırsatı sunmaktadır (Karataş, 2015, s. 63). Doküman incelemesi de araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189-190) Doküman analizi bir çözümleme yöntemidir. Çalışmada doküman analizi kullanılarak ders kitaplarında yer alan coğrafi haritalar belirli kriterler ile birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini aşağıdaki tabloda belirtilen; Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinin Ocak 2019-2736 sayısında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ders kitabı olarak kullanılabileceği kabul edilmiş olan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Ocak 2019-2736 sayılı tebliğler dergisi kararınca kabul edilen 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları

OCAK 2019-2736 SAYILI TEBLİĞLER DERGİSİ KARARI			
SOSYAL BİLGİLER			
SINIF SEVİYESİ (5. SINIF)	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu	Erhan ŞAHİN	Anadol Yay./ Ank.
	Sosyal Bilgiler 5		
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu	Salim AÇIKGÖZ	E Kare Eğitim Yay./Ank
	Sosyal Bilgiler 5		

Yapılan araştırmada çalışılabilir evrenin tamamına ulaşamamıştır. İki kitaptan biri olan Salim Açıkgöz’ün yazarı olduğu ve E Kare Eğitim Yayıncılığa ait olan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına bütün araştırmalara ve gerekli yerlere yazılmış olmasına rağmen ulaşamamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve harita inceleme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak olan ‘Harita İnceleme Formu’ için öncelikle ilgili literatür taranmış ve buna göre birtakım kriterler oluşturularak maddeler hazırlanmıştır. Bu formda harita başlığı, lejant, amaca uygunluk, ölçek, harita türü, harita kaynağı gibi başlıklara yer verilmiş olup, kitaptaki haritalar bu form aracılığıyla incelemeye tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde okullarda okutulacak olan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki haritalar içerik analizine tabi tutulmuştur. Ancak ders kitaplarından bir tanesine ulaşamadığından sadece Anadolu yayıncılığa ait olan kitapta yer alan haritalar incelenebilmiştir. Kitapta toplamda 8 coğrafi haritaya ulaşılmıştır. Bu haritaların incelenip analiz edilebilmesi için bir “Harita İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Bu form ile birlikte haritaların analizi araştırmacı tarafından yapılmış, aynı zamanda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için de haritalar, ayrıca iki uzman eşliğinde tekrar bir incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada Anadol yayıncılığın hazırladığı ve 2019-2020 döneminde okutulmak üzere okullara dağıtılan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Kitapta 7 ünite bulunmaktadır. Bunlar:

Tablo 2: Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Üniteler

ÜNİTELER
1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6. Etkin Vatandaşlık
7. Küresel Bağlantılar

Ünitelerin içerikleri incelendiğinde 1. ünite olan Birey ve Toplum ünitesinde harita kullanılmadığı görülmüştür. Kültür ve Miras ünitesine baktığımızda ise ‘Uygarlıkları Öğreniyorum’ konusunda 1 tane tarihi harita kullanıldığı görülmüş olup, bunun dışında üniteye başka bir haritaya yer verilmediği tespit edilmiştir. 3. ünite olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesi ise harita sayısı yönünden oldukça zengindir. Üniteye toplamda 5 adet coğrafi haritaya yer verilmiştir. 4, 5, 6 ve 7. üniteye herhangi bir haritaya rastlanmamıştır. Kitabın en sonunda Türkiye haritası ve Türk Dünyası haritasına da yer verilmiştir. Dolayısıyla genel olarak baktığımızda kitapta 1 adet tarih haritası da dahil olmak üzere toplamda 8 adet harita tespit edilmiştir. Bunların 7 tanesi coğrafi haritalardan oluşmaktadır.

Belirlenen amaç doğrultusunda haritalar tek tek incelenmiş olup; haritaların türünün ne olduğuna, kazanımlarla ilişkili olup olmadıklarına, haritalarda başlık kullanılıp kullanılmadığına, başlık ile içeriğin uyuyup uyuyamadığına, haritalarda lejant ve ölçeğin olup olmadığına, varsa doğru kullanılıp kullanılmadıklarına ve son olarak haritanın kaynağının belirtilip belirtilmediğine, oluşturulan “Harita İnceleme Formu” aracılığıyla bakılmıştır.

Tablo 3 : Beşinci Sınıf Ders Kitabındaki Haritaların Ünitelere Göre Sayı Olarak Dağılımı

ÜNİTE	HARİTA
1. Birey ve Toplum	---
2. Kültür ve Miras	1
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum	---

5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	---
6. Etkin Vatandaşlık	---
7. Küresel Bağlantılar	---
Kitap Sonu	2
Genel Toplam	8

Tabloya baktığımızda bazı ünitelerde hiç harita kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında, tek bir üniteye 5 tane haritanın birden kullanıldığı da tespit edilmiştir. Dolayısıyla buradan hareketle, harita dağılımının ünitelere göre düzenli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Her ne kadar, bütün ünitelere harita eklemek mümkün olmamakla birlikte, haritanın bulunmadığı bazı ünitelere harita eklenmesinin konuya anlam ve zenginlik kazandıracağı da bir gerçektir.

Araştırma, ‘Harita İnceleme Formu’ aracılığıyla yapıldığından bu formda bulunan toplam 6 soru tek tek analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk sorusu “‘Haritaların türü nedir?’” olmuştur.

Kitapta yer alan 7 coğrafi haritanın türü aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Haritaların Türleri

HARİTALARIN TÜRLERİ			
Ünite	Sayfa	Haritanın Türü	Konu
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	64. sayfa	Fiziki Harita	Yeryüzü Şekilleri
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	68-69. sayfa	Fiziki Harita	Yeryüzü Şekilleri
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	72. sayfa	İklim Haritası	İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	75. sayfa	İllerin Nüfus Miktarı Haritası	Nüfus ve Yerleşme
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	82. sayfa	Deprem Bölgeleri Haritası	Afetler ve Çevre Sorunları
Kitap Sonu	207. sayfa	Türkiye Haritası	Kitabın sonunda yer verilmiştir.
Kitap Sonu	208. sayfa	Türk Dünyası Haritası	Kitabın sonunda yer verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere haritaların büyük çoğunluğu 3. ünite olan “İnsanlar,Yerler ve Çevreler” ünitesinde yer almaktadır. Sırasıyla kitapta 2 adet fiziki harita, 1 adet iklim haritası, 1 adet illerin nüfus miktarı haritası, 1 adet deprem bölgeleri haritası, 1 adet Türkiye haritası ve 1 adet de Türk Dünyası haritası yer almaktadır. Fiziki haritalar yeryüzü şekilleri konusunda kullanılmıştır. İklim haritası iklimin insan faaliyetlerine etkisi konusunda, illerin nüfus miktarı haritası nüfus ve yerleşme konusunda,

deprem bölgeleri haritası afetler ve çevre sorunları konusunda kullanılmıştır. Son olarak kitabın sonunda Türkiye haritası ve Türk Dünyası haritasına da yer verilmiştir.

Formdaki ikinci soru “Haritalar kazanımlarla ilişkili midir?” sorusudur. Üniteler, bu ünitelerde kullanılan kazanımlar ve haritalar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

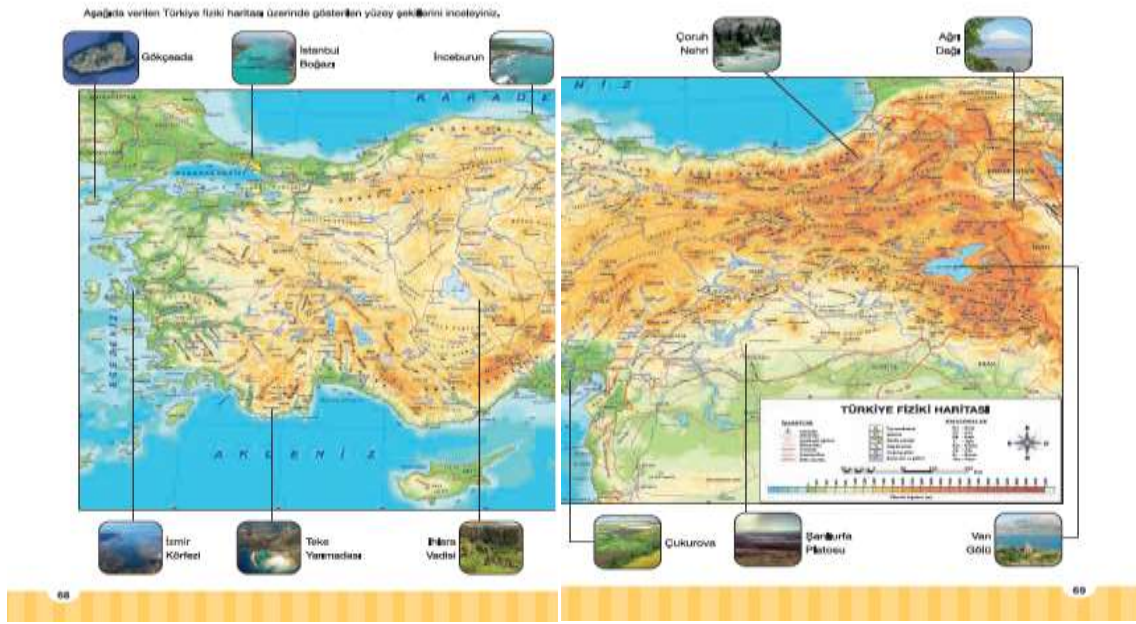
Tablo 5: Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Üniteler, Harita Türleri ve Kazanımlar

HARİTA TÜRLERİ VE KAZANIMLAR		
Ünite	Harita Türü	Kazanım
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	Türkiye Fiziki Harita	5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	Türkiye Fiziki Harita	5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	Türkiye İklim Haritası	5.3.3. Bölgesindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.
İnsanlar,Yerler ve Çevreler (3. ünite)	Türkiye Deprem Bölgeleri Haritası	5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. 5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
Kitap Sonu	Türkiye Haritası	Kitap sonunda yer aldığı için kazanım yoktur.
Kitap Sonu	Türk Dünyası Haritası	Kitap sonunda yer aldığı için kazanım yoktur.

3. ünite olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde ‘Yeryüzü Şekilleri’ konusunun kazanımı: “Haritalar, üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanım doğrultusunda konu incelendiğinde kazanıma uygun hareket edildiği görülmektedir. Konu içerisinde önce harita ve ölçeğin ne olduğu açıklanmış, daha sonra lejandın ne olduğuna dair hem sözel hem görsel bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca kitapta bu kısımda fiziki haritalardaki renklerin neyi ifade ettiği, yeryüzü şekillerinin nasıl gösterildiği ve bunların çeşitlerinin neler olduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Örneğin ova, dağ, plato, akarsu, göl ve bunun gibi şekiller açıklamalı ve görselleriyle birlikte yer almaktadır.

Kitabın 68 ve 69’uncu sayfalarında da Türkiye Fiziki Haritasının daha büyük ölçekte olanına yer verilmiştir.

Şekil 1: Ders Kitabında Yer Alan 68 ve 69. Sayfadaki Harita Görselleri



*Bu haritalar, Anadol yayıncılığına ait olan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından alınmıştır. Haritaların nereden alındığına dair kitapta yer alan kaynakçalar ekte sunulmuştur.

Burada Türkiye üzerindeki bazı yeryüzü şekillerinin görselleri ok işaretleriyle harita kenarlarında gösterilmiştir. Yeryüzü şekillerinin bu şekilde sadece harita üzerinde kalmayıp ayrıca bu şekillerin görsellerine yer verilmesi, öğrencilerin öğrenmesi açısından olumlu bir durum olarak görülmektedir. Yine sayfa akabinde “Haritayı inceleyiniz. Yaşadığınız yer ve çevrenin deniz seviyesinden yüksekliğini haritada kullanılan renklerin anlamlarından yola çıkarak yorumlayınız” diye bir sorunun yer alması, kazanımı ve konuyu pekiştirmesi açısından oldukça yararlı görülmüştür.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinin ikinci konusu olan “iklimin insan faaliyetlerine etkisi” temasında kullanılan harita ve kazanımlar incelendiğinde ikisinin birbiriyle fazla tutarlı olmadığı görülmektedir. Ancak, bazı hususlarda olumlu yaklaşımlar sergilendiği de görülmektedir. Örneğin; konuya dair kazanım “ Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda konu anlatılırken Muğla’da deniz kenarında bir otel, Bitlis’te kapanan bir köy yolunun açılma çalışmasına, Kars’ta yer alan meralara dair görsellere yer verilmiş ve bunların iklimin sonucu olduğuna ve hayatımıza etkilerine yer verilmiştir. Yine bu amaçla bir Türkiye İklim Haritası kullanılmıştır. Bunları yerinde buluyoruz. Ancak, haritada iklimler karasal, akdeniz ve karadeniz şeklinde 3 renkle ifade edilmiştir.

Şekil.2: 72. Sayfada Yer Alan Türkiye İklim Haritası Görseli



72

*

Fakat haritayı dikkatli incelediğimizde burada sadece iklim tiplerinin olduğu yerlerin genel olarak verildiği görülmektedir. Oysaki, Türkiye’de nerede hangi iklimin görüldüğü, yedi bölgemizi gösterecek şekilde ayarlanıp, bu şekilde ayrıntıya girilmesinin daha uygun olacağı kanısındayız. Bu haritayı esas aldığında öğrenci, kendi yaşadığı bölgenin ayrımını yapamayacak ve genel bir değerlendirme yoluna gidecektir. Bu da harita ve kazanımlar arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir.

75. sayfadaki Nüfus ve Yerleşme konusundaki kazanım; “Bölgesindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir” şeklindedir. Buna paralel olarak TÜİK’in 2017 yılı Türkiye illerinin nüfus haritasından faydalanılmıştır. Burada kullanılan materyal güncel değildir.

Şekil.3: 75. sayfada yer alan Türkiye İllerinin Nüfus Miktarı Haritası Görseli

Türkiye'nin illerinin nüfus miktarı haritası aşağıda verilmiştir. İnceleyiniz.



TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre 2017 yılında
Türkiye'nin illerinin nüfus miktarı haritası

Verileri harita üzerinde gösterirken en güncel veri olan 2018 TÜİK verilerinden yararlanılabildi. Bu durumu önemli bir eksiklik olarak görmekteyiz. Kazanım-konu ilişkisine baktığımızda ise; kitapta doğal ve beşeri özelliklerin neler olduğuna yer verilmiş ve hepsinin tek tek açıklaması yapılmıştır. Bu doğrultuda, “kitabınızdaki fiziki haritadan ve nüfus miktarı haritasından yararlanarak doğal ve beşeri özelliklerin yaşadığınız çevrenin nüfusu üzerindeki etkilerini araştırınız” sorusuna ve bu duruma örnek olabilecek bir öğrencinin örnek çalışmasına yer verilmiştir. Bütün bu veriler, kitapta yer verilen Türkiye illerinin nüfus miktarı haritası üzerinden öğrenciye kolaylıkla aktarılabilir niteliktedir. Ancak kullanılan haritanın, güncel olmaması, harita ve kazanımlar arasındaki ilişkiyi tutarsız hale getirmektedir.

Şekil.4: 82.Sayfada Yer Alan Türkiye Deprem Bölgeleri Haritası görseli

*

Tablo 6: Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Haritaların Başlıkları

Haritanın Yer Aldığı Sayfa	Harita Başlığı	Başlık
64. sayfa	Türkiye Fiziki Harita	Yok
68-69. sayfa	Türkiye Fiziki Harita	Yok
72. sayfa	Türkiye İklim Haritası	Var
75. sayfa	Türkiye'nin İllerinin Nüfus Miktarı Haritası	Var
82. sayfa	Türkiye Deprem Bölgeleri Haritası	Yok
207. sayfa	Türkiye Haritası	Var
208. sayfa	Türk Dünyası Haritası	Var

Üçüncü soru “Haritada başlık kullanılmış mıdır?” sorusudur. Tablo 6’da görüldüğü üzere 64. sayfadaki Türkiye Fiziki haritasında başlık kullanılmamıştır. Ancak lejantın içinde harita başlığına yer verilmiştir. Yine 68 ve 69. sayfayı kaplayan Türkiye Fiziki haritasında aynı şekilde başlığa lejant çerçevesi içerisinde yer verildiği görülmüştür.

Harita başlığı lejant içerisinde küçük bir ayrıntı olarak verildiğinden, haritanın ne haritası olduğu hemen anlaşılamamaktadır. Özellikle 5. sınıf seviyesinde olan bir öğrenci bu ayrıntıyı farketmeyecektir. Bu nedenle harita başlığına ayrı bir önem verilmesi yerinde olacaktır. Aynı şekilde Türkiye Deprem Bölgeleri haritasında, açık ve net bir başlığa rastlanmamıştır. Bu haritada da başlığa, az önce belirtildiği üzere lejant içerisinde küçük bir ayrıntı olarak yer verilmiştir. Bu durum o sınıf seviyesindeki öğrencilerin öğrenimi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Kitabın sonunda yer verilen Türkiye ve Türk Dünyası Haritasında ise başlığa açık ve net olarak yer verildiği tespit edilmiştir.

Şekil.5: 207. Sayfada Yer Alan Türkiye Haritası Görseli



Şekil.6: 208. Sayfada Yer Alan Türk Dünyası Haritası Görseli



Bütün durumlar genel olarak değerlendirildiğinde kitaptaki haritaların, bir haritada olması gereken temel özellikleri içermesi açısından birbirinden bağımsız ve tutarsız olarak oluşturulduğu söylenebilir. Haritaların genelinde, kabul gören standartlara uygun bir şablon oluşturulmamıştır.

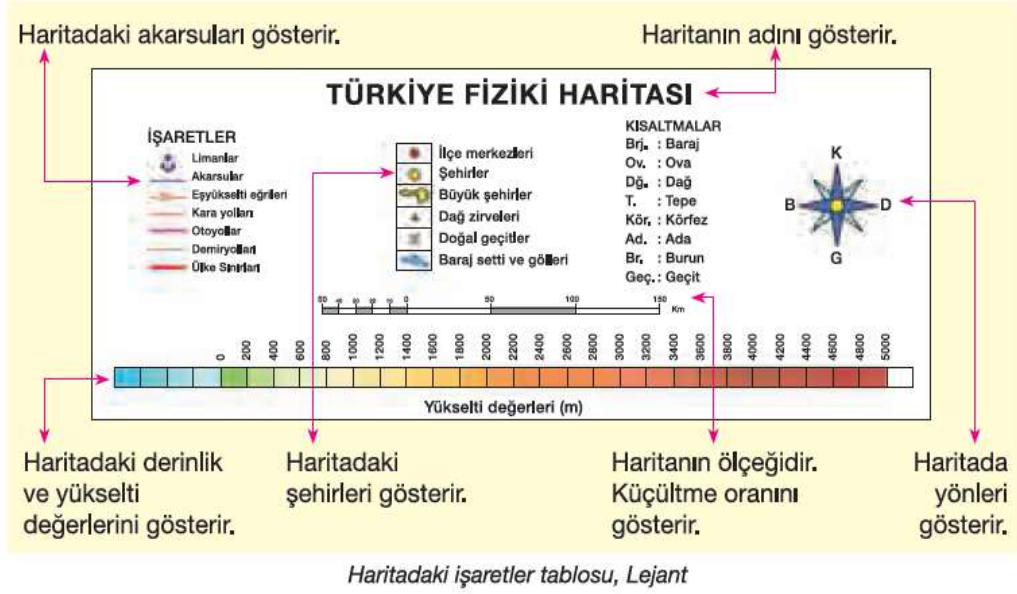
Bir diğer sorumuz ise “Haritanın lejantı var mıdır?” sorusudur. Bu doğrultuda oluşturulan tablomuz aşağıda yer almaktadır:

Tablo 7: Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Haritaların Lejant Durumu

Harita Türü	Lejant
Türkiye Fiziki Harita	Var
Türkiye Fiziki Harita	Var
Türkiye İklim Haritası	Var
Türkiye’nin İllerinin Nüfus Miktarı Haritası	Var
Türkiye Deprem Bölgeleri Haritası	Var
Türkiye Haritası	Var
Türk Dünyası Haritası	Var

Kullanılan haritaların hepsinde lejanda yer verildiği belirlenmiştir. Lejant, haritalarda kullanılan özel işaretlerin ne anlama geldiğini gösteren bölümdür. Yani haritanın dilidir. Kitapta lejandın ne olduğuna dair bilgilere yer verilmiş olup, bu konuda bir de görsel kullanılmıştır (Şekil.6)

Şekil.5: Beşinci Sınıf S. B. Ders Kitabında Yer Alan Lejant Örneği (MEB,2019,s.65)



Bu lejant ile kullanılan renk ve sembollerin neyi ifade ettiği, haritanın ölçeğinin ne olduğu, yön göstergesi, yükselti ve derinlik değerlerine ait bilgilere açıklamalı olarak yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerde bir ön bilgi oluşturulması amaçlanmıştır, öğrencinin haritaları nasıl okumaları gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada 5. sorumuz “Ölçek doğru kullanılmış mıdır?” sorusudur. Bu soru doğrultusunda haritalara baktığımızda, kullanılan ölçeklerin doğru olduğu tespit edilmiştir. Kitapta yer alan bütün haritalarda çizgi ölçek kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çizgi ölçeğin kullanımı, kesir ölçeğe göre daha doğru bir gösterim şeklidir. Zira haritayı büyültüp küçülttüğümüzde, çizgi ölçek de aynı oranda büyüyecek ve küçülecektir. Aynı zamanda bu ölçeğin kullanıldığı haritalarda, gerçek mesafeleri belirlemek için matematiksel hesaplamalara gerek duyulmamaktadır. Çünkü doğrudan ölçümler yapmak için, çizgi ölçek cetvel gibi kullanıma uygundur (Ünaldı,2012,s.45) Dolayısıyla bütün haritalarda çizgi ölçek kullanılmış olması yerinde bir seçimdir.

Formda yer alan son sorumuz “Haritanın kaynağı belirtilmiş midir?” sorusudur. Haritalar incelendiğinde, haritaların alt kısımlarında kaynağa yer verilmediği görülmüştür. Ancak kitap sonunda buna dair bir kaynakçaya yer verildiği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafi haritalar, çeşitli açılardan incelenmiş, analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabında toplamda 8 haritaya rastlanmıştır. Bu haritaların 1 tanesi tarihi harita, geri kalan 7 tanesi ise coğrafi harita niteliğindedir. Ders kitabında ünite bazında bir inceleme yapıldığında bazı ünitelerde hiç harita kullanılmadığı ancak bazı ünitelerde kullanılan harita sayısının ise diğerlerinden fazla olduğu göze çarpmıştır. Bu durum konunun harita kullanımına uygunluğu konusunda tereddüt oluşturmaktadır. Özellikle içeriği coğrafya ile ilgili olan ünite ve konularda kullanılan haritaların türüne baktığımızda en fazla iki defa ile Türkiye Fiziki haritasının kullanıldığı

görülmüştür. Diğer haritaların çeşidi ise iklim, deprem, nüfus haritası vb. şeklinde ilgili konularda yer almaktadır.

Haritaların büyük çoğunluğunun 3. ünite olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde kullanıldığı görülmüştür. Bunda konu içeriğinin coğrafya ile ilgili olması ve temaların harita kullanımına müsait olması etkilidir denebilir. Haritaların kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde genel olarak kazanım ve harita ilişkisinin doğru bir biçimde kurulmadığı görülmektedir. Çünkü, 2 haritada güncellik ilkesine aykırılık tespit edilmiş olup, bu durum ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'deki illerin nüfus haritasında TÜİK'e ait 2018 verileri yerine 2017 verilerinin kullanıldığı ve yine Türkiye Deprem haritasında yapılan güncellemenin kitaba yansıtılmadığı göze çarpmaktadır. Zira ortaokul öğrencilerinin, sınav dönemi öğrencileri oldukları da göz önünde bulundurulduğunda bu tür güncel olmayan ve eksik bilgilerin, öğrencilerin sınav başarısını etkileyeceği de dikkate alınmalıdır. Bu konuya en azından önümüzdeki eğitim-öğretim dönemlerinde daha fazla dikkat edilmesi temennimizdir. Aksi taktirde öğretmenin de bu bilgilerden haberdar olmayıp düzeltme yapmaması, öğrencide yanlış öğrenmeler zinciri oluşturmuş olacak, bu da öğrenci başarısını etkileyecektir.

Haritalarda başlık kullanılıp kullanılmadığı da incelenen diğer bir özelliktir. Yapılan incelemede 3 haritada doğrudan başlık kullanılmadığı, bunların başlıklarına sadece lejant içerisinde ufak bir ayrıntı olarak yer verildiği dikkat çekmektedir. Başlığı farkedemeyen öğrenci haritayı da yorumlayamayacak ve öğrenme tamamlanamayacaktır. Yine haritalarda lejant kullanılıp kullanılmadığı hususu da incelemeye tabi tutulan diğer bir konudur. Bu konuda genel olarak bir eksiklik tespit edilmemiştir. Ayrıyeten kitapta lejandın ne olduğuna dair detaylı bilgiler verilmesi, öğrencilerin bilinmeyen ve yabancı bir kavram olan lejant kavramını zihinlerinde oturtmaları açısından oldukça önemli bulunmuştur.

Kitapta bütün haritalarda ölçek kullanımına dikkat edildiği görülmüştür. Bütün haritalarda kullanılan ölçek türünün çizgi ölçek olduğu görülmüş ve bu olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Son olarak kitaptaki haritaların alt kısımlarında kaynakçaya yer verilmediği görülmüş olup, kitap sonunda bunun verilmesinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Her haritanın alt kısmına kaynağının eklenmesinin de yararlı olacağı kanaatine varılmıştır.

Genel olarak kitaptaki coğrafi haritalara baktığımızda, çoğunda haritalarda olması gereken bazı unsurlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda güncellik ilkesine dikkat edilmemiş olması da bu olumsuz durumu pekiştirmektedir. Bu nedenle bu eksikliklerin bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Bu tür haritalardan öğrencilerin doğru anlam çıkarıp yorum yapması mümkün görünmemektedir. Bu problemin ortadan kaldırılması için ders kitaplarında kullanılan bu haritaların yeniden düzenlenip kitaplarda yer alması gerekmektedir. Bu yapıldığı taktirde öğrenci ve öğretmenlerin derste problem yaşamayacağı ve aralarında olumlu bir bilgi alışverişi olacağı da varsayılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. (2005), Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 12, İstanbul.

Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya Okuryazarlığı I: Genel Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 341-358.

Atalay. İ., (2012). Genel Fiziki Coğrafya, İzmir, Meta.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Gülersoy, E., A., (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* - 2013, 2(1),8-26.

Gümüş, E., (2004). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarına Bir Bakış. *İstanbul: Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, s.83-87.

İzmir R., (1992), Coğrafya Terimleri Sözlüğü, öğretmen Kitapları Dizisi: 157, İstanbul, M.E.B.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kızılcıoğlu, A., (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. İstanbul , *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, s.95

Oruç, Ş., Liman, E., (2012).Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Harita ve Şekiller Üzerine Bir Değerlendirme, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 145-159.

Özden, Y. (2003), Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Akademi.

Sever,R., Koçoğlu, E., (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2013, 12, (45), (017-034)

Tuna, F., Demirci, A. ve Gültekin, N. (2012). Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi, *Milli Eğitim*, 41(195), 211-227.

Ünaldı, E., Ü., (2012), Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretmenler için harita bilgisi ve uygulamaları, Ankara:Gazi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş on birinci baskı) Ankara: Seçkin .

EK-1

GÖRSEL KAYNAKÇA*

(Anadol Yayıncılık 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Alınan Görseller)

64	Yayınevi Arşivi
65	Yayınevi Arşivi
68-69	Yayınevi Arşivi
72 alttan 1.	Yayınevi Arşivi
75	Yayınevi Arşivi
82 üstten 1.	Yayınevi Arşivi
207	www.dreamstime.com
208	www.dreamstime.com

Değişen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Hakkında Akademisyen Görüşleri

Yasemin Mercimek¹, Ümmügülsüm Torun²

¹Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
yasemin.ahievran@gmail.com

²Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
ummugulsun0420@gmail.com

ÖZET

Günümüz toplumundaki değişim ve gelişime bağlı olarak bireylerin de özellikleri değişmekte dolayısıyla onların yetişmesinde etkili olan öğretmenlerin de nitelik ve nicelik açısından kendini yenilemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda ülkemiz eğitim programlarına baktığımızda belli dönemlerde eğitim ve lisans öğretim programlarının içeriklerinde birtakım revizyonlara gidildiği görülmüştür. En son 2017 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans öğretim programlarında bir değişikliğe gidilmiş buna paralel olarak da 2018 yılında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili bir düzenleme yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı değişen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı hakkında akademisyenlerin görüşlerini almak ve bu doğrultuda en iyi programın nasıl oluşturulacağı konusuna dair öneriler getirmektir. Araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (case study) deseni kullanılmıştır. Örneklem olarak amaçlı örneklem kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak irdelenip incelenmiştir. Akademisyenlerin alandaki problemlere ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri kendi görüşlerinden alıntı yapılarak açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre akademisyenler değişimin gerekliliğine, yapılan değişiklikte içeriğin olumlu yönde etkili olduğuna ve eklenen bazı derslerin alana katkısı yönünden olumlu bir etkiye sahip olacağını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretim programlarının hızlı ve sık değişimin gereksiz olduğu, programdan çıkarılan derslerin Sosyal Bilgilerin temel yapı taşları olduğu ve içeriğinin boşaltıldığı, eğitim ve alan dersleri arasındaki oransızlığın fazla olduğu, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Lisans Programı arasında bir uyumsuzluğun olduğu, teorik derslerin ağırlıkta olduğu ve uygulamalı derslerin saatlerinin artırılması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Akademisyenler ders kredilerinin artırılması gerektiği, öğretim yöntemlerine yönelik derslerin eklenmesinin faydalı olacağı, okul dışı öğrenme çevrelerine daha çok yer verilmesi gerektiği ve derslerin çıkarılmasından ziyade iyileştirilmeye gidilmesi gerektiği konusunda yapılan program değişikliğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler eğitimi, Müfredat, Akademisyen, Lisans öğretim programı

Academics' Opinions about Changing Social Studies Education Undergraduate Program

Yasemin Mercimek¹, Ümmügülsüm Torun²

¹Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
yasemin.ahievran@gmail.com

²Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Türkiye,
ummugulsun0420@gmail.com

ABSTRACT

Depending on the change and development in today's society, the characteristics of individuals are changing, so teachers need to renew themselves in terms of effective teaching. In this regard, some revisions have been made in the content of education and undergraduate programs of our country in certain periods. Lastly, a revision was made in the curriculum of Social Studies Teacher Education in 2017. The aim of this study is to determine the opinions of academicians about the Social Studies Education Undergraduate Program and to make suggestions in this direction context. This study is a case study which is one of the qualitative research methods. The sample was used as a sample and the data were collected through a semi-structured interview form. The data obtained during interviews were analyzed through content analysis. According to the results obtained in the study, academicians stated that the necessity of change, the content is positive in the change and some of the added courses will have a positive effect in terms of contribution to the field. On the other hand, it was found that the content of the curriculum were unnecessary and that the lessons learned were the main building blocks of the Social Studies, the content was disorganized, and there was a disparity between the education and field courses. The academicians made recommendations on the need to increase the course credits, to add the courses for teaching methods, to provide more space for non-school learning environments, and to improve the program rather than expulsion of the courses.

Keywords: Social studies education, Curriculum, Academician, Undergraduate program

Giriş

Eğitim, bireylerin millî, manevî, kültürel ve evrensel değerleri başta olmak üzere bir çok yetenek, beceri, tutum ve davranışları kazanmalarını sağlayan bir süreçtir. Bir eğitim sistemini oluşturan temel yapıtaşlarının başında eğitim öğretim programları geldiği için eğitimde yenilenme ve reform çalışmaları öğretim programları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Günümüzün gelişen ve değişen teknolojisiyle birlikte eğitim öğretiminde kendini yenilemesi ve revize etmesi eğitim öğretimden alınacak verim açısından çok önemlidir. Toplumların gelişimini ve uygarlıklar seviyesine ulaşmasını sağlayan en önemli faktör verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu bağlamda eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarıları üzerinde birçok faktör ve değişken etkili olduğu gibi en önemli faktörlerden birisi de bu eğitimin kilit anahtarı olan öğretmenlere verilen eğitimidir (İlğan, 2013).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip olduğu alan ve mesleki yeterlilikleri eğitim öğretim açısından önemli konulardan bir tanesidir. Çünkü öğrencilerin öğrenmelerinde ve başarılarında nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesinde, eğitimin temel yapıtaşlarından olan öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler büyük önem taşımaktadır. Değişim ve gelişime bağlı olarak ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerinde özellikleri değişmekte ve gelişmektedir bu yüzden bireylerin yetişmesinde etkili olan öğretmenlerinde nitelik ve nicelik açısından kendini yenilemesi gerekmektedir. Başka bir ifade ile gelişen bilim ve

teknolojinin ışığında eğitim ve öğretim sistemlerinin de kendini revize etmesi aynı zamanda öğretmenlerinde sürekli eğitimini ve öğrenmesini zorunlu kılmaktadır(Kartallıoğlu ve Kaya, 2010).

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okul kurumu ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin her yönden kendilerini geliştirebilmeleri ve eğitilmeleri okulların en temel işlevlerindendir. Toplumdaki bireylerin amaçlarını gerçekleştirebilme ve eğitilme görevi okullarda yer alan öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Okulların bireysel ve toplumsal ihtiyaçları yerine getirebilmeleri ve bireylerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları bireylerin yerine getirebilmesi için okullarda verilen eğitimin nitelikli olması ve bu eğitimi veren öğretmenlerin alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu amaçları yerine getirebilmeleri yani eğitim öğretim etkinliklerini iyi planlayıp ve bu süreci takip etmeleri öğretmenlerin hizmet içi aldıkları eğitime bağlıdır.

Eğitim öğretim etkinliklerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi ve istenilen sonuca ulaşması için öğretmenlerin alanlarında iyi yetişmiş olması gerekmektedir ancak tüm sorumluluğu onlara yüklemekte doğru değildir. Öğretmen yetiştiren lisans programları da tam donanımlı kendine ve çevresine yetebilen, etrafını aydınlatabilen, gelişen teknoloji ve değişime uyum sağlayan ve öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirebilmeleri için çok önemlidir (Babaoğlu vd. , 2017). Sosyal Bilgiler dersi de öğrenciyi bu doğrultuda yetiştirmeye çalışan, toplumla iç içe bir derstir. Bu yüzden bu dersi verecek olan öğretmenlerin nitelikleri çok önemlidir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Lisans Programının içeriği de bu yolda ciddi bir öneme sahip olmuştur.

Sosyal bilgiler, vatandaşlık becerilerini artırmak amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgilerin bir ders olarak ortaya çıkışı 20. yy başlarına tekabül eder. Ülkemizde Sosyal Bilgiler adıyla ders olarak okutulması da 1968 yılına denk gelir. Bu yıldan sonra Sosyal Bilgiler, öğretim programları arasında da yerini almıştır. Sosyal bilgilerin öğretim programlarında yer alması ise bu dersi öğretecek öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiştir. Sonuç olarak “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları’nın” sayısı hızla artırılmaya başlanmıştır.(Kaymakçı, 2012)

Ülkemizde eğitim programları ve öğretmene bakış 2000’li yıllardan itibaren değişmiştir. Eskiden beri baz alınan davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma bir kayma olmuştur. Bu yaklaşım eğitim ve öğretim programlarımızda ciddi şekilde benimsenmiş, bundan Sosyal Bilgiler Lisans Programı da etkilenmiştir (Tonga,2012) Bu yaklaşıma göre öğrenci ön planda ve aktiftir. Bu demek değildir ki öğretmen tamamen pasif role bürünmüştür. Burada programı uygulama ve öğrenciyi yönlendirme görevi yine öğretmene düşmektedir (Şen,Taşkın, 2010)

Günümüzde öğretmen yetiştirme konusu oldukça önemlidir.Ancak öğretmen eğitimine yeterince önem verilmemektedir. Oysa iyi öğretmenler yetişmeden uygulanan öğretim programlarının ne derece başarılı olduğu da ayrı bir soru işaretidir. Nitekim bu doğrultuda Sosyal Bilgilerde öğretmen yetiştirme programlarını incelediğimizde alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç temel yeterlik öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılır (Ay,Ünlü,Koçoğlu, 2015) Öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırma noktasında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sıkıntıların başında Sosyal Bilgiler Lisans öğretim programlarının yetersizliği gelir.Bu yetersizliği gidermek adına ülkemizde Sosyal Bilgiler Lisans öğretim programlarında birtakım revizyonlara gidildiği görülmüştür. Bu revizyonun sebepleri arasında değişen teknolojiler, programların öğrenci eğitiminde yetersiz kalması, çağa ayak uydurma, daha iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirme gibi unsurlar vardır. Dolayısıyla öğretmen adayı ne kadar iyi eğitim alırsa yetiştireceği öğrenci kitlesi de o denli ülkesine faydalı, aktif, sorumluluk sahibi, etkin birer vatandaş olarak yetişecektir.

Ülkemizde 2006 yılında Öğretim Programlarında değişikliğe gidilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim programı da bunlardan biridir. Bununla paralel olarak aynı yıl içinde Sosyal Bilgiler Lisans Programında da bir değişiklik yapılmış ve iki programın birbiriyle eş yürütülmesi sağlanmıştır. Son değişiklik ise 2017’ de yapılmış Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değişmiş, yine bu doğrultuda 2018 yılında Sosyal Bilgiler Lisans Öğretim Programı da bir revizyona uğramıştır.(Turan, 2018) Bu değişime yönelik toplumun bazı kesimleri birtakım yorumlarda bulunmuşlardır. Bu kesimlerden biri de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerdir.

Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde görev yapan akademisyenlerin değişen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma vesilesiyle programda olumlu, eksik veya eleştirilen yanlar hakkında bilgi sahibi olunacak dolayısıyla yeni değişiklikler konusunda bu çalışma bir öneri niteliği taşıyacaktır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde görev yapan akademisyenlerin, değişen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma yöntemleri Nicel ve Nitel olmak üzere iki grupta incelenir. Nicel araştırma olaylar arasındaki ilişkileri tanımlamak için sayısal veriler kullanır. Nitel araştırma insan davranışlarını veya deneyimlerini tanımlamak için sözcükleri veri olarak kullanır. Yıldırım (2006) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Nitel araştırmalar ilişkilerin, etkinliklerin, durumların, ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s.252). Gurbetoğlu’na (2015) göre nitel araştırma yönteminin de beş tekniği vardır: Etnografi, Örnek olay, Fenomenoloji, Gömülü teori, Saha taraması. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay(case study) kullanılmıştır. Örnek olay yani durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir(Subaşı, Okumuş, 2017) Araştırma stratejisi olan durum çalışması bireysel, grup, örgütsel, sosyal, politik ve olaylar ile ilgili bilgilerimize katkıda bulunmak amacıyla birçok durumda kullanılmaktadır (Aytaçlı, 2012)

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları, bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. 7’si erkek 2’si bayan olmak üzere toplam 9 akademisyen (2 Prof., 4 Doç., 2 Dr. Öğrt. Üye., 1 AraşGörv.) araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı değişen sosyal bilgiler lisans öğretim programı hakkında görüş almak olduğundan araştırmanın yapıldığı üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tüm öğretim elemanları gönüllü olarak araştırmaya

katılmaya davet edilmiştir. Her bir katılımcı araştırmanın amacı ve gönüllü katılım prosedürü hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmeden korunması için her bir katılımcıya harflerden oluşan bir rumuz verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet, alan ve kıdeme göre dağılımı

Görüşme yapılan akademisyen sayısı	Cinsiyet		Kıdemleri		Alanları
	Kadın	Erkek			
9	2	7	Prof	2	4 Coğrafya
			Doçent	4	3 Sosyal Bilgiler
			Dr. Öğrt. Üyesi	2	1 Vatandaşlık
			Araş. Gör.	1	1 Tarih

Veri Toplama Aracı

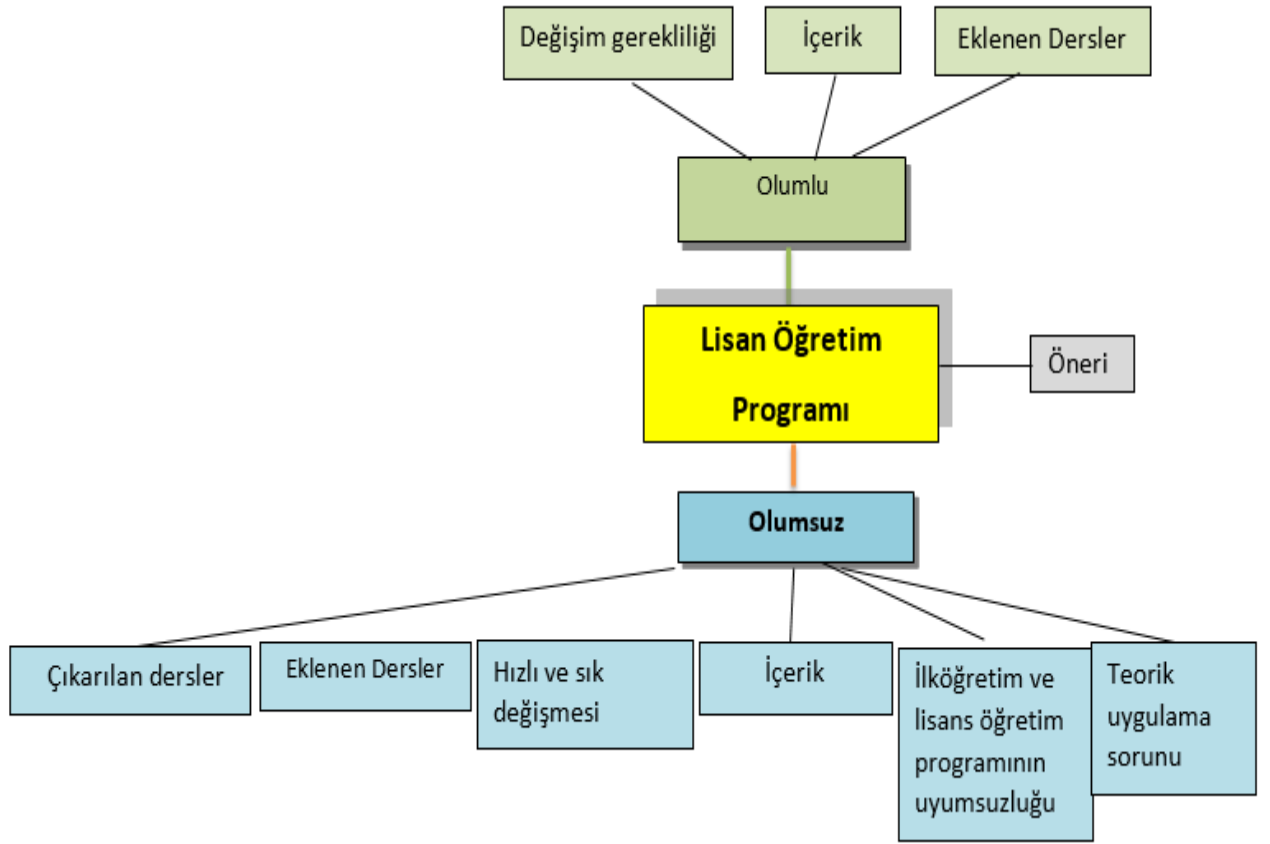
Araştırmada veriler 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çetin (2012)'e göre Görüşme (interview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000). Araştırma sürecinde yapılan tüm görüşmeler telefonlara kaydedilmiş ve daha sonra bu ses kayıtlarının kelimesi kelimesine transkriptleri çıkarılmıştır ve hepsi metne dökülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle, akademisyenlerin görüşmelere gönüllü olarak katılmalarını sağlamak için araştırmacılar görüşmelerden önce akademisyenlere araştırmanın önemini belirten konuşmalar yapmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin samimi cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin hiçbir şekilde açıklanmayacağı söylenmiştir. Yine güvenilirliği sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda çalışmada birden fazla akademisyenin görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi oluşturulmuş kurallara göre bir metnin daha küçük parçalara, kategorilere göre ayrılarak yapılan analizdir (Büyüköztürk, Çakmak, vd. 2012). Çalışmanın verileri üç ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İçerik analizinin ilk aşamasında elde edilen bilgiler dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amacına göre kelime veya cümleler araştırmacılar tarafından isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen kodlamalar konulara göre belli bir tema altında toplanmıştır. Elde edilen kodlara ve temalara göre bulgular kendi aralarında anlam ilişkisi kurularak düzenlenmiştir.

Bulgular ve Yorum



OLUMLU DÜŞÜNCELER

Değişim gerekliliği

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının içeriğinin değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Katılımcılar, temel değişimin gerekçelerini: öğretim programının değişikliğe uğramasının çağın bir zorunluluğu olduğu ve bilim, teknoloji, siyasi ve sosyal alandaki değişmelere bağlı olarak lisans öğretim programının da değişmesi gerektiği, daha önce sosyal bilgiler ilköğretim ve ortaokul öğretim programlarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren A9 şunları ifade etmiştir:

“Evet, gerekliydi ve değişim fikrinin doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü eski programlar mevcut sosyal bilgiler dersinin genel içeriğine uyumlu olmadığı için ve değişen dünya şartlarında siyasal sosyal değişim öğretmenlik mesleğindeki değişimler bunların hepsini hesaba kattığımızda sosyal bilgiler programı değişmeliydi.”

İçerik

Katılımcıların bir kısmı yeni lisans programında yapılan değişikliğe yönelik olarak; alana dair derslerin eklenmesi, tarih derslerinin kredilerinin azaltılması, sanat ve müze eğitime yer verilmesi, medya okuryazarlığı gibi derslerin eklenmesi ve seçmeli derslere daha fazla ağırlık verilmesi gibi değişiklikleri olumlu bulmuştur. Yapılan araştırmada eski lisans programına yönelik birtakım eleştiriler de dile getirilmiştir. Eski programın YÖK tarafından dikte edildiği ve seçme şansının olmadığı belirtilmiştir. Programa yönelik olumlu katılımcı A6'nın görüşleri şöyledir:

“28 şubat ürünü bir YÖK tarafından dikte edilmiş bir program söz konusuydu ve çok fazla bir seçenek yoktu. Hani seçmeli dersler koymanız lazımdı ,belli bir sisteme üye olmanız gerekiyordu her üniversitede yalnız burada da bir çekirdek program etrafında şekillenen bir durum var burada. Bu noktada öğretim programlarının içeriğinin yeniden düzenlenmesini olumlu buluyorum.”

Eklenen dersler

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu Lisans programına eklenen derslerin bazılarını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, eklenen derslerden sanat ve müze eğitiminin, karakter ve değer eğitiminin, medya okuryazarlığı, ahlak ve etik derslerinin sosyal bilgiler açısından önemli dersler olduğunu ve bu derslerin sosyal bilgilere katkı sağlayabileceğini dile getirmişler aynı zamanda bunların yapılandırmacı yaklaşımında bir gereği olduğunu ifade etmişlerdir. Yine eklenen bu derslerle daha iyi öğretmen yetiştirilebileceğini ve bu dersleri almanın öğretmenliğe ön hazırlık olabileceğini söylemişlerdir. Katılımcılar programda yapılan revizyonun gerekli olduğunu, alan ağırlıklı derslerin öğrencilere faydalı olabileceğini ve afet yönetimi dersinin öğrencilerde bilinç oluşturma açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda A3 şunları söylemiştir:

“ Birtakım dersler eklenmiş. Örneğin bu derslerden Sanat ve müze eğitimi benim mutlaka olması gerektiğini düşündüğüm Sosyal Bilgilerdeki derslerden bir tanesi. Özellikle Sosyal Bilgiler eğitimi biliyorsunuz ki hayata ilişkin bir ders ve doğal olarak da okul dışı öğrenme ortamlarına mutlaka yer vermesi gerekiyo. Bunlardan bir tanesi müze eğitimidir. Bunların kesinlikle olması gerektiğine inanıyorum. Diğer taraftan çocuklar sürekli olarak biliyorsunuz ki medyanın etkisine maruz kalmakta.

Cep telefonlarından,televizyonlardan işte internet üzerinden diğer sosyal medya araçları üzerine medya okuryazarlığı dersi, hem bizim lisanstaki öğrencilerimiz için hem de bu eğitimi verecek Sosyal Bilgiler öğretmeni olacak bu adaylar açısından olması gerektiğine inanıyorum. Yine özellikle karakter ve değer eğitimi son yıllarda çok hızla Sosyal Bilgiler alanına yerleşen ve Türkiye’de de çok sayıda akademik çalışma yapılan bir alan. Bununda bir ders olaraktan yer almasını uygun görüyorum.”

Yine A1 adlı katılımcı da:

“Afet dersinin sanat ve müze eğitiminin, medya okuryazarlığının uı burda yine baktığımda eğitimde araştırma belki bunların gerçekten yani sosyal bilgiler hatta bunun yanında başka derslerde olabilirdi bunlar alana yönelik dersler olduğu için bence olmalıdır.” demiştir.

OLUMSUZ DÜŞÜNCELER

Çıkarılan Dersler

Araştırmaya katılan katılımcılar genel olarak yeni lisans programından çıkarılan derslerin Sosyal Bilgiler açısından olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar çıkarılan derslerin Sosyal Bilgilerin bel kemiği olduğunu, bu derslerin çıkartılmasıyla Sosyal Bilgilerin temellerinin boş kalacağını ve bu yaklaşımın doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Bir kısım katılımcı da çıkartılan dersler içerisinde, alan derslerinin ağırlıkta olduğunu ve Sosyal Bilgilere uygun olmayan derslerin eklendiğini söylemiştir. Çıkarılan dersler arasında en çok dikkati çeken ekonomi dersi olmuştur.

Katılımcıların çoğunluğu ekonomi dersinin çıkarılmasının yanlış olduğunu, bu dersin yerini karşılayacak ders olmazsa sıkıntıların olacağını, etkin vatandaş yetiştirmek için ekonomi dersinin gerekliliğini, devletin ekonomiye bu kadar önem verdiği bir dönemde bu dersin çıkarılmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar ekonomi dersinin sosyal bilgilerin olmazsa olmazı olduğunu, öğrencilere girişimcilik, harcama becerisi kazandırdığı ve bilinçli tüketici olmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar temel hukuk, antropoloji, sosyal proje, insan ilişkileri ve iletişim derslerinin çıkarılmasının da yanlış olduğunu ve yerine gelebilecek dersler olmadığı takdirde bunun ciddi bir eksiklik olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ortak kanaati ise ekonomi, felsefe, sosyoloji, temel hukuk, arkeoloji, ülkeler coğrafyası, çağdaş dünya tarihi ve kitap incelemeleri gibi Sosyal Bilgiler dersini oluşturan temel disiplinlerin çıkartılmasının yanlış bir karar olduğu yönündedir. Katılımcıların biri genel fiziki coğrafya dersine yönelik bir takım revizyonların yapılabileceğini söylerken diğer bir katılımcı ise coğrafya dersleri ile ilgili değişikliklerin yanlış olduğunu düşünmektedir. Ancak katılımcıların çoğunluğu ders saatlerinin azaltılmasının ve derslerin çıkarılmasının yanlış olduğunu düşünürken bir katılımcı ise bu değişimin doğru bir adım olduğunu söylemiştir. Katılımcılar genel olarak değişikliğe yönelik eleştirilerde bulunurken bazı katılımcılar da öğrencilere yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerde tarih-coğrafya bilgilerinin yeterli olmadığını veya yakın tarih bilgisinin eksik olduğunu belirtmişler, bu derslerin çıkartılmasının veya ders saatinin azaltılmasının yeni sorunlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir. Konuya dair katılımcı A3’ün görüşleri şöyledir:

“Şimdi burada bu çıkarılan derslerde çok ciddi sıkıntı var. Bu programa yapılan kanaatimce de bu böyle en büyük eleştirilerden bir tanesi eksiltelen derslerin Sosyal Bilimlerin bel kemiği olması. Örneğin:Ekonomi dersi çıkarılmış.Şimdi ekonomi dersinin paralelinde bir ders eklenmediyse bu çok büyük bir eksiklik. ÇünküSosyal Bilimlerin temelini oluşturan derslerden bir tanesi ekonomi . Çocuklar bir defa öğretmen olduktan sonra ekonomiyle ilgili birtakım kazanımlar öğretecek örneğin ilkokul 5.

Sınıfta var. 6 'da var. Ekonomiyle ilgili kazanımlar var. Ekonomi dersini almadan önce bilinçli bir vatandaş yetiştirmek imkansız. ...

Diğer tarafta çıkartılan derslere baktığım zaman temel hukuk mesela. Temel hukuk dersi Sosyal Bilgilerin göbeğinde Sosyal Bilgilerin en temelinde yer alan bir ders. Çıkartılamaz. Çıkartılırsa çok ciddi eksiklikler olur ''

A9'un görüşleri de şunlardır:

''Sosyal Bilgiler Öğretim Programından sosyal bilimlerin çıkartılmış olması doğru değil. Örneğin eski programda felsefe var ekonomi var ama yeni programda felsefe yok ekonomi yok ya da sosyoloji de buna örnek olarak verebiliriz''

bunun yanında sosyal bilgiler öğretim yanında mesela topluma hizmet uygulamaları gibi düşündüğümüz proje dersleri vardı bir tane o da genellikle öğrenciler yapıyordu okullarla ilişki kuruyordu. En azından kendilerine bir özgüven kazanıyorlardı bu bence hazırlayıcı bir dersti bunun kaldırılması hoş olmamış arkadaşlar.''

Hızlı ve sık değişmesi

Araştırmaya katılan katılımcılar sık sık program üzerinde değişiklik yapılmasına karşı olduklarını bu kadar değişime ayak uydurmaya çalışmalarının çeliştiğini ve değişikliğin eğitimden meyve alındıktan sonra ara ara yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Değişiklik yapılırken aceleye getirilmemesi gerektiği, zamana yayılması ve bu konuda akademisyenlerin görüşlerinin daha fazla alınması gerektiği konusunda görüş beyan etmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı eğitim öğretimle bu kadar oynanmaması gerektiğini, 3-5 yılda bu kadar değişiklik yapılmasının gereksiz ve ülke ekonomisine masraf olduğunu, 5 yıl önceki ve sonraki mezun olan öğrencilerin bilgilerinin aynı olmadığını, değişikliğin karmaşaya yol açtığını ve akademisyenlerinde bu değişimlere adapte olamadığını ifade etmiştir. Katılımcılar makale ve tez çalışması yaparken de sürekli değişimden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ve program değişikliği yapılırken komisyonda yer alan kişilerin yetersiz olduğunu, komisyon da baskın olan branşa göre programın şekillendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı programın eksik olduğunu ve derslerin kim tarafından nasıl ve ne şekilde verileceği konusunda kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda katılımcılardan A7'nin görüşleri şöyledir:

'' ... sürekli bir değişim ama bir eğitimde bu kadar değişim olmaz. Eğitimin adı millidir. Bu uzun yıllar devam eder. Meyveleri görülür. Ara ara yapılır. Ama bu yapılanların gerçekten öğrenciyi daha akıl kullanma noktasına götürüyor mu götürmüyor mu konunun uzmanlarının tartışması gerekiyor''

İçerik

Genel olarak katılımcılar, yeni lisans programındaki değişimin yüzeysel kaldığı, programın değil içeriğin değişmesi gerektiği yine içeriğin eğitim ağırlıklı olduğu, yapılan değişimde taşranın dikkate alınmadığı, meslek bilgisi derslerine eğitim bilimcilerin girmemesi gerektiği konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar da derslerin içeriğinin belirsiz ve anlamsız olduğu, derslerin adından ziyade içeriğinin ve niteliğinin önemli olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar genel olarak yapılan değişikliklerin olumsuz olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda A7'nin görüşleri şunlardır:

“Derslere baktığımızda görüyoruz ki pozitif yönde bir ilerleme değil negatif yönde yani bir regresyon söz konusu. Dolayısıyla karşılaştırmamı isterseniz daha az nitelik veriliyor ve yeni konulan derslerin de kimler tarafından, bu alanda yetişmiş hangi alan uzmanlarının bu dersleri vereceği bile soru işaretli. Yeni yeni kargaşalara, kaoslara sebebiyet verecek dersler bunlar yani”

İçeriği eleştiren katılımcılardan A4’ün görüşleri de şöyledir:

“Öğretim programına baktım birazcık şöyle değer eğitimindeki değer sayılarının düştüğünü gördüm ve işin garip tarafı şu kanaate vardım daha çok evrensel değerler üzerinde durulmuş ama milli ve manevi değerleri göz ardı etmişiz. Ne yazık ki mesela bunlardan bir tanesi vatanseverlik. Hem etkili vatandaş olma dersin temel prensiplerinden birisi fakat vatan sevgisini içine alacak vatanseverlik değeri ortadan kaldırılmış, dürüstlük değeri ortadan kaldırılmış. Daha çok bireysel değerler ön plana çıkmış ama toplumsal değerleri geri plana itilmiş gibi görüyorum”

Yine bir başka katılımcı olan A9’un görüşleri de şöyledir:

“Bu anlamda konulan dersler var bazı dersler olumlu ama bazı dersler olumlu değil. Örneğin eğitim sosyolojisi eğitim felsefesi gibi dersler var. Ama bir felsefe dersi yok bir Sosyoloji dersi yok belki bunun ikisi bir arada verilebilirdi Sosyoloji ve eğitim sosyolojisi gibi felsefe ve eğitim felsefesi gibi verilebilirdi diye düşünüyorum. Bazı derslerin eklenmiş olması bence olumlu yaklaşım ama tam olarak karşıladığını söylemek mümkün değil .

Eğitim ve alan dersleri oransızlığı

Katılımcıların bir kısmı programın eksik olduğu, program uygulanmadan önce daha fazla görüş alınmasının gerektiği ve derslerin kim tarafından nasıl ve ne şekilde verileceği konusunda kaygılı olduklarını belirtmişlerdir. Değişen programa yönelik katılımcılar ders saatlerinin azaltılmasının yanlış olduğunu, azaltılmadan önce bile içeriği vermekte zorlandıklarını ve bu şekilde ders saatlerinin azaltılıp artırılmasıyla bir yere varılamayacağını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar da yapılan değişimin tezat olduğunu ve değişimin becerileri karşılamadığını söylemişlerdir. Değişimi yapanların işi bilmediği, bizdeki sosyal bilgilerin diğer ülkelerdeki gibi olmadığı, alanda dersi verecek hoca olmadığı, her üniversitenin hoca kapasitesine göre ders verilmesinin beklendiği ve alan öğretilmeden alan eğitiminin verildiği bir program olduğunu belirtmişlerdir. Avrupa’da 300 kredilerle öğrenciler üniversiteden mezun olurken biz 140 kredilerle öğrenci mezun ediyoruz diyerek ders saatinin azaltılmasına ve içeriğin boşaltılmasına karşı çıkmışlardır. Sonuç olarak nitelikli öğretmen yetişmemesinden dert yanmışlardır. Bazı katılımcılarda öğrenci niteliği üzerinde durmuştur. Her geçen yıl mezun öğrenci niteliğinin düştüğünü ifade etmişlerdir.

Katılımcıların neredeyse hepsi Sosyal Bilgileri oluşturan alt disiplinlerin programda yer alma ağırlığını yetersiz bulmuştur. Bunu da: yetersiz, az yer verilmiş, giriş düzeyinde veriliyor, program alt disiplinleri karşılamıyor ve artırılması gerekir şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları eğitim derslerinin ağırlıklı olduğunu söylerken, bir katılımcı ise alan ağırlıklı derslerin olduğunu ifade etmiştir. Yine bir katılımcı programın içeriğinde bireyselliğin ön planda olduğunu, maddi ve manevi değerlerin göz ardı edildiğini ifade ederken bir katılımcı ise evrensel değerlerin ön planda olduğunu söylemiştir. Katılımcıların bir kısmı değer eğitiminin önemli olduğunu, okul dışı öğrenme ortamlarına da yer verilmesi gerektiğini, beceri eğitiminin programa gelebileceğini ve seçmeli derslere ağırlık verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Başka bir kısım ise seçmeli derslere dair üniversiteler arası belirli bir ortaklık sağlanamayacağını bunun da öğretmenin yeterliliğini ölçen sınavlarda büyük sıkıntı oluşturacağını,

derslerin içeriğinin ve kimler tarafından verileceğinin belirsiz olmasının da büyük sıkıntılara yol açacağını, yeni programda artı yönde bir şey olmadığını belirtmiştir. Yine eski programın daha iyi olduğunu bu program üzerinden birkaç değişim yapılmasının yeterli olacağını söyleyen katılımcılarda olmuştur. Bir katılımcı ise Sosyal antropolojinin bir nebze antropoloji dersini içerdiğini ancak başına eğitim kelimesi eklenen felsefe ve sosyoloji derslerinin normal felsefe ve sosyoloji derslerinden farklı olduğunu ve bunların felsefe ve sosyoloji derslerini tam olarak karşılayamayacağını düşünmektedir. Ancak bir katılımcı ise program değişikliğinin olumlu olduğunu lakin bu programın ihtiyaçları tam olarak karşılamadığını söylemiştir.

A2: “Özellikle eğitim derslerinde ciddi bir ağırlık olduğunu düşünüyorum burada şöyle bir anahtar kavram oluşturulabilir. Alanı öğretmeden öğretmeyi öğretmeye yani alanda bilgisi olmadan çocuğun bunları nasıl öğreteceğini öğretmeye yönelik bir program çıkmış. Yani aslında temel hukuk bilmeden, ekonomi bilmeden bu bilgileri nasıl öğreteceğini öğretmeye kalkıyoruz çocuklara. Evet alan eğitimi dersleri kıymetli dersler ya da meslek bilgisi dersleri çok kıymetli dersler ama alan olmadan çocuk neyi öğretecek.”

A1: “Şöyle, eklenen derslere baktığımızda bi alan ağırlıklı bi de eğitim ağırlıklı olduğunu görüyoruz bence alan ağırlıklı olan derslerin faydalı olduğunu düşünüyorum mesela program dersinin işte afet dersinin sanat ve müze eğitiminin, medya okuryazarlığının uı burda yine baktığımızda eğitimde araştırma belki bunların gerçekten yani sosyal bilgiler hatta bunun yanında başka derslerde olabilirdi bunlar alana yönelik dersler olduğu için bence olmalıdır. Fakat eğitim derslerine bakacak olursak eğitimde biraz bi yığılma görüyorum bence niye bi yığılma var işte ya eğitim sosyolojiyi çıkarıp eğitim sosyolojisini, felsefeyi çıkarıp eğitim felsefesini koymak bu sanki biraz sosyal bilgilere çok hitap etmiyor. Yani çok eğitim ağırlıklı olduğunu düşünüyorum.

A1: “Bence sosyal bilgiler de tabi alan eğitimi ağırlıklaştırılmış çıkarılan derslerin yerine sanki eğitim dersleri gelmiş fazladan gibi bu olmayabilirdi. Eğitim ağırlıklı değil de biraz daha sosyal bilgilerin özünü yansıtan mesela ekonomi sosyal bilgilerin bence olmazsa olmazdır”

A7: “Gördüğüm kadarıyla çıkartılan derslerin içerisinde arkeoloji çıkartılmış, sosyoloji çıkartılmış, felsefe eğitim felsefesi şeklinde yer almış. Halbuki felsefe başka şeydir eğitim felsefesi başka şeydir. Örneğin sanat ve müze diye ders konuluyor ama arkeolojinin çıkartılmış olması ve onun yerine gidecek olan herhangi bir şeyin olmaması ilgi çekici bir durum tabii yani birbiriyle zıtlık oluşturuyor arkeoloji bilmeden müze eğitimine öğrenci götürmek, altyapıyı hazırlamadan bina yapmaya benzer. Dolayısıyla sıkıntı bunlarda. Belki antropoloji çıkartılmış, sosyal antropoloji konulmuş o, onu karşılıyor olabilir. O mesela nedir belki isabet olmuş diyebilirsiniz ama gene içeriğine baktığımızda sosyal antropolojide antropolojiyi karşılayacak konular verilmiş fakat örneğin ülkeler coğrafyasının çıkartılması ne kadar sağlıklı. Onu karşılayacak herhangi bir şey yok. Ama buna karşılık öğrenciye dünya hakkında bilgiler verilmek isteniyorsa bir ülkeler coğrafyasının olmasında fayda vardı. Bu anlamda öğretmen adaylarında eksiklik yaratacaktır”

Yeni eklenen dersler

Araştırmaya katılan katılımcılardan bir kısmı ahlak ve etik dersinin gerekli olmadığını ve bu dersin içeriğinin nasıl doldurulacağı konusunda belirsizlik olduğunu ifade ederken, bir katılımcı ise eklenen derslerin kim tarafından nasıl verileceği konusunda kaygı duyduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı eklenen derslerin kur tanımlarının yapılması gerektiğini söylemiştir. Lisans programında felsefe dersinin olmamasının da bir eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcılar tarafından programa getirilen

bir başka eleştiri de eklenen derslerin alan eğitimi ağırlıklı olduğu ve çıkarılan derslerin yerine eğitim derslerinin geldiği ancak eklenen derslerin sosyal bilgilerin özünü yansıtmayan dersler olduğu ve günlük hayatta öğrencilerin işine yaramadığıdır. Araştırmaya katılan katılımcıların bazıları da yeni eklenen sosyal antropoloji ve medeniyet tarihi dersinin; iki farklı dersin birleşimi olduğunu, bu durumun yanlış ve sıkıntılı olacağını ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak ise bu derslerin farklı hocalar tarafından verildiğini hangi hoca gelirse bu birleşimin tek tarafına ağırlık vereceğini göstermişlerdir. Bir kısım katılımcılar ise eklenen derslerden ziyade bu dersleri verebilecek akademisyen niteliğinin yeterli olup olmadığını sorgulamışlardır.

Bu konu da A1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yeni eklenen dersler oldukça sıkıntılı. Örneğin medeniyet ve antropolojinin birleştirilmesi ikisi çok ayrı bir ders aslında. Antropoloji ayrı bir ders medeniyet tarihi ayrı ders yani iki branşı nasıl birleştirip yapılabilir o çok sıkıntılı bir ders gibi geliyor bana ve yine eğitimde etik ve aynı zamanda karakter ve değer eğitimi, karakter ve değer eğitimi belki değer eğitimi diye sosyal bilgilerde önemli bir yeri var bu işin olabilirdi ama ayrıca bi daha eğitimde ahlak ve etik gibi bir ders koymak bu biraz fazla gibi geliyor bana. Bilimsel araştırma yöntemlerin de zaten etiğe ilişkin ahlaka ilişkin bazı konular var ayrıca bunun bi ders haline getirilmesi bunun içeriğinin nasıl doldurulacağı bence biraz sıkıntılı.”

İlköğretim ve lisans öğretim programının uyumsuzluğu

Araştırmaya katılan katılımcıların geneli yeni sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ile ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının uyumlu olmadığını düşünmektedirler.

Yine katılımcıların çoğu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Sosyal Bilgiler dersini oluşturan disiplinlere de az yer verdiğini düşünmektedir.

Katılımcılar sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ile ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının uyumlu olmadığını, yeni lisans programının beceri, kazanım ve değerleri yansıtmada konusunda yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Lisans programında sosyal bilimler kapsamında derslerin olması gerektiği, teknoloji derslerine ağırlık verilebileceği ve ortaokullarda afet yönetimi gibi bir dersin verilebileceğini söylemişlerdir. Bu konuda katılımcılardan bir tanesi ilköğretim programındaki derslerle uyumlu olsun diye lisans programındaki derslerin değişmiş olduğunu ifade etmektedir. Bir kısım katılımcı da yeni lisans programından çıkarılan derslerle lisans ve ilköğretim programı arasındaki uyumun bozulduğunu yani çıkarılan derslerin eksik bir yan bıraktığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri ise temel sıkıntının ilköğretim programında yer alan derslerin lisans programından çıkarılmasıyla ortaya çıktığını söylemiştir. Başka bir katılımcı iki program arasında yarı yarıya bir uyum olduğundan bahsetmiştir. Örtük olarak verilen değerler eğitiminin ders olarak verileceğini söylemiştir.

Katılımcıların bir bölümü eski lisans programı ile ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının birebir örtüşmesine bile ikisi arasında bir uyumun olduğunu ve eski lisans programının yetkinlikler açısından daha dolu olduğunu belirtmiştir. Yine katılımcıların başka bir kısmı da lisans programında sosyal bilimlerle ilgili derslerin bir kısmının kaldırıldığını ancak ilköğretim programında bu derslerle ilgili kazanımların olduğunu; eğer ilköğretim programı bu şekilde kalacaksa lisans programının da ona göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının değişmesine bağlı olarak lisans öğretim programının da değişmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

İki program arasındaki uyumsuzluğu A9 şu sözleriyle açıklamıştır:

‘Yeni program ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programından bağımsız ve uyumsuz. Sosyal bilimlerin öyle ya da bir şekilde bu programda yer alması gerekiyordu şimdi ilkokuldaki ya da ortaokuldaki 4 5 6 7 diye söyleyelim onu sosyal bilgiler programına baktığımızda programın bütünlüklük bir yapıya sahip olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla orada hem ekonomik hem felsefenin hem sosyolojinin hem psikolojinin birçok konuyu beslediğini görüyoruz antropoloji de bunlardan bir tanesi ama yeni lisans programına baktığımızda bunların eksik olduğunu görüyoruz.

Teorik uygulama sorunu

Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan teorik ve uygulamalı derslerin dengeli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca yeni programda teorik derslerin ağırlıkta olduğunu, araştırmaya meyleden öğretmen yetiştirmek için uygulamalı derslerin daha fazla olması gerektiğini, öğretmen adaylarının işi uygulama ile görmeleri ve uygulamalı derslerin akılda daha fazla kalıcı olması nedeniyle uygulamalı derslerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar yetersiz olan uygulamalı derslerin daha da azaltılmasının yanlış olduğunu, azaltmaktan ziyade nasıl verilmesi gerektiğinin üzerinde durulmasını ve uygulamalı derslerin müfredatta ucu açık bırakılmaması gerektiğini çünkü herkesin kafasına göre uygulama dersleri verebileceğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı da aktif öğrenme olsun derken kendi programımızdaki uygulamayı azalttık demiştir. Genel olarak katılımcılar uygulamalı derslerde farklılık olduğu yani uygulamanın daha da azaltılıp teorik derslere ağırlık verildiği yönünde değerlendirmeler yapmışlardır.

Teorik ve uygulamalı derslere yönelik A8 şunları söylemiştir:

‘‘Değildir aslında şu an hatta uygulamalı derslerin saati azaltılmış durumda. Öğretim teknolojileri dersi şu an tamamen teoriye dönmüş durumda ondan sonra sosyal bilgiler öğretimi dersi var tamam ama teoriye dönmüş durumda.Bunlar özel öğretim bir ve ikinin karşılığı haliyle bu sebepten dolayı şu an aslında dengeli bir dağılım yok tam tersine program eskiye nazaran daha kötü bir hale gelmiştir bu programda şu an teorik daha ağırlıklı.’’

Uygulamalı dersler

Katılımcıların çoğu uygulamalı ders saatlerinin artırılması gerektiğini, en az 1/3 oranında uygulamalı ders saatlerinin korunması gerektiğini ve uygulamalı derslerin öğrencilerde özgüveni artırdığını belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde özel öğretim yöntemlerinin çıkarılmasının yanlış olduğunu, öğretim teknolojileri dersinin teoriye döndüğünü ve öğretim teknolojileri dersinin verilmesi gerektiğini aynı zamanda mikro öğretim tarzında derslerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi drama dersinin öğrencilere iletişim becerisi kazandırdığını ve sanattan yoksun bir toplumun yok olmaya mahkum olduğunu belirtmiştir. Başka bir katılımcı da belli bir puanın altında kalanların eğitim fakültesine alınmaması gerektiği ve her gelenin de mezun olmaması gerektiğine inanmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar hocaların eksikliğinin de öğrencilerin eğitimini etkilediğini ve MEB’de ve YÖK’te coğrafya dersine sıcak bakılmadığını belirtmişlerdir.

Uygulanalı dersler için A6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘‘Arkadaşlar uygulamanın azaltılmasına eleştiriyoruz. Biz de uygulamalı daha çok olması lazım okul deneyimi yerine öğretmenlik uygulaması getirilmiş olabilir lakin bu öğretmenlik uygulaması 1 zannımca okul deneyiminin yerine gelmiş sadece ismi 1 olmuş. Yalnız bunun saatinin artırılması gerekir yoksa daha fazla başka bir dersleri de mikro öğretim tarzında falan derslerinin olması gerekirdi mesela mikro öğretim diye bir ders var değil mi seçmeli bence onun seçmeli olmaması lazım. Uygulamaya yönelik Mikro öğretimin ana derslerden temel derslerden biri olması lazım.

Öneri

İki programda aynı değişen bir şey yok diyen ve daha köklü değişiklik isteyenler de olmuştur. Her iki programa dair hem olumlu hem de olumsuz olarak eleştirilen noktalar olduğu ikisinin de kendine özgü yanları olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu: felsefe, sosyoloji, ekonomi, teknoloji okuryazarlığı antropoloji, eğitimde araştırma yerine bilimsel araştırma, mesleğimi seviyorum, şehrimiz, sosyal proje, ülkeler coğrafyası, kanıt temelli öğretim, sözlü tarih, yerel tarih ve drama gibi derslerin yeni Sosyal Bilgiler öğretim programında yer almasını istemişlerdir. Bu katılımcıların bir bölümü ders saati azaltılan derslerin ders saatinin tekrar artırılmasını da istemektedir. Örneğin: genel fiziki coğrafya, genel beşeri coğrafya dersleri gibi...

Programın içeriğine dair katılımcılar birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar: ders kredilerinin artırılması gerektiği, öğretim yöntemlerine yönelik ders saatlerinin artırılması gerektiği, tarih ve coğrafya ders saatlerinin azaltılması, eğitimde araştırma yöntemleri dersinin 2. sınıfın 2. döneminde verilmesi gerektiği, MEB'in her sene kitap basmak yerine Avrupa'daki gibi kitapları tekrar toplayıp başka öğrencilere vermesi gerektiği, okul dışı öğrenmeye ve uygulama derslerine daha fazla ağırlık verilmesi ve derslerin çıkarılmasından ziyade içeriğin iyileştirilmesi gerektiğidir. Araştırılan grup genel olarak eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi derslerin çıkartılması gerektiğini düşünmektedir. Bir katılımcı ise Sosyal Projenin kaldırıldığı gibi Topluma hizmet dersinin de kaldırılması gerektiğini düşünmektedir. Buna sebep olarak da bu derslerin ilk uygulandığı zamandaki gibi destek görmemesini, öğrencilerde ve okullarda bu yönde bir istek ve destek olmamasını, projelerin maddi boyutunda öğrencilerin oldukça sıkıntı yaşamasını ve projelere maddi destek vermesi gereken STK 'lerin bu sürece destek olmamasını göstermiştir. Son olarak bir kısım katılımcı yapıldı görünsün diye birtakım değişikliklerin yapıldığını, bunun yerine iki programın birbirine entegre edildiği daha farklı bir program yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu konuya dair A7 önerilerini şöyle belirtmiştir:

“Bir çağdaş dünyanın kesinlikle çıkartılmaması lazım. Ülkeler coğrafyasının çıkartılmaması lazım. Bir arkeolojinin mutlaka olması lazım. Felsefe her alanda önemlidir. Çünkü insanlara düşünmeyi öğretir. Sadece eğitim felsefesi koymakla felsefe aynı şey değildir. Bunların mutlaka olması gerekir.

Yine aynı şekilde temel hukuk vatandaşlıkta her ne kadar verilse de temel hukukta öğrenciler için gerekliydi. Çünkü Sosyal Bilgilerde iyi vatandaş yetiştirmenin yollarından biride hak ve hukuk konusunda belli bir düzeyde kendini ifade edebilen, hakkını arayabilen insan yetiştirmek istiyorsak bunun da kaldırılması bana göre anlamsızdı. Dolayısıyla bunlar olabilirdi.

A3: Uygulamaya yönelik derslerin, örneğin öğretmenlik uygulaması, örneğin topluma hizmet uygulamaları, örneğin mikro öğretim bu gibi derslerin mutlaka sosyal bilgiler lisans öğretim programa eklenmesini öneririm..

Sonuç ve Tartışma

Değişen lisans öğretim programı hakkında akademisyen görüşlerinin alındığı bu çalışmada veriler analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılanlar, genel olarak bakıldığında program değişikliğinin birtakım olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Kimi katılımcılar program da yapılan değişimin gerekli olduğunu ifade ederken gerekçe olarak ise değişen ve gelişen dünyada siyasi ve sosyal gelişmelere bağlı olarak çağa ayak uydurabilmek amacıyla değişimin zorunlu olduğunu göstermişlerdir. Yapılan program değişikliğinde katılımcılar, içerikte yapılan değişikliği de olumlu bulmuşlardır. Alana yönelik derslerin eklenmesini ve bazı derslerin kredilerinin azaltılmasını olumlu yönde bir değişim olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar programa eklenen derslerin Sosyal Bilgiler açısından önemli dersler olduğunu ve Sosyal Bilgilere katkı sağlayacağını, aynı zamanda bu durumun yapılandırmacı yaklaşımın da gereği olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada katılımcılar, programdaki değişikliğin olumlu yönleri olduğu kadar olumsuz yönleri olduğunu da belirtmişlerdir. Programdan çıkartılan derslerin Sosyal Bilgilerin bel kemiği olan dersler olduğunu ve bu dersler çıkartıldığı zaman Sosyal Bilgilerin temellerinin boş kalacağını ifade etmişlerdir. Özellikle ekonomi gibi Sosyal Bilgiler dersini oluşturan temel disiplinlerin çıkartılmasını yanlış bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar programlarda çok sık aralıklarla değişiklik yapıldığını, değişimin aceleye getirildiğini ve zamana yayılmadığını dolayısı ile de bunun kargaşaya yol açtığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar program değişikliğinin içerik olarak da eksik kaldığını, eğitim derslerinin ağırlıkta olduğunu ve yine içeriğin belirsizliklerle dolu olduğunu söylemişler, aynı zamanda da bunun anlamsız olduğunu dile getirmişlerdir. Programda değişiklik yapılmadan önce daha fazla görüş alınması gerektiğini, ders saatlerinin azaltılmasının veya alan derslerinin çıkartılmasının yanlış olduğunu ve yapılan değişimin becerileri karşılamadığını belirtmişlerdir. Programa yeni eklenen dersler de, katılımcılar tarafından kaygı duyulan bir diğer noktadır. Katılımcılar eklenen derslerin içeriğinin nasıl doldurulacağını ve kim tarafından ne şekilde verileceğinin belirsiz olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılanlar, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programı ile lisans öğretim programının uyumsuz olduğunu söylemekte ve yeni programın beceri, kazanım ve değeri yansıtma konusunda yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Katılımcıların neredeyse tamamı programda yer alan teorik ve uygulamalı derslerin dengesiz olduğunu, yeni programda teorik derslerin ağırlıkta olduğunu ve öğretmen yetiştirmek için uygulamalı derslerin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar uygulamalı ders saatinin artırılması gerektiğini ve uygulamalı derslerin öğrencilerde özgüveni artırdığını belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

Aytaçlı, B., (2012), “Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış” Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran, 3 (1), 1-9

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, Ş., Y., Taşkın Ş., Ç., “Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri ” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2010, 7(2), 26-51

Gurbetoğlu, A. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri, İstanbul Ticaret Üniversitesi: İstanbul.

Kaymakçı, S., (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının İçerik Değerlendirmesi” Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi – USBED, 2(1), 45 – 61

Subaşı, M., Okumuş, K., (2017)Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran, 21(2), 419-426

Tonga,D. , (2012)“Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 10(4), 780-803

Turan, R., (2018) “Eğitim fakültelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine genel bir değerlendirme”Akşemseddin Uluslararası İnsan,Toplum,Spor Bilimleri Sempozyumu, Ed. Yamaner, F.,Baskın, S.,

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24), 543–529.

Ünlü İ., Koçoğlu E., Ay A., (2015) Sosyal Bilgiler Lisans Programındaki Uygulamalı Derslere Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi, *Mediterranean Journal of Humanites* V/1, 371-3867

https://www.guncelpsikoloji.net/arastirma-yontemleri/nitel-ve-nitel-arastirma_yontemleri-nelerdir-h6483.html

<https://oguzcetin.gen.tr/nitel-bir-arastirma-teknigi-gorusme.html>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Sosyal Bilgilerde Bir Doküman Analizi Çalışması Anadolu Coğrafyasında Farklılıklara Saygı: Bir Kültür Mozaïği

Doktora öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye.

ibrahimethemgurbuz@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-5758-5981

Öz

İnsanoğlu sosyal bir varlık olması hasebiyle var olduğu günden bu yana bitmek tükenmek bilmeyen bir keşfetme arzusuna sahip olmuş ve kültürlerarası etkileşimin meydana gelmesine yol açmıştır. Anadolu coğrafyası da konumu gereği bu etkileşim ağının hep merkezinde yer almış ve çeşitli uygarlıkların filizlenip boy verdiği, Doğu ile Batı arasında bir kültür sentezi halini alan çok önemli bir vizyon kazanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretim programında “Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla birlikte sunulan konuların kültürel boyutta incelenerek öğrenciler üzerindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesidir. Araştırma nitel araştırma şeklinde yürütülmüş ve mevcut durumun dokümanlar (belgeler) aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi işe koşulmuştur. Bu dokümanlar aynı zamanda veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde ise konuya ilişkin zengin içeriklerin derinlemesine araştırılmasına imkân sağlayan belge taraması tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Kültür ve Miras öğrenme alanı üzerinden öğrenciler; aile tarihi çalışmasını, Millî Mücadele Dönemi’ni, Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarını, Orta Asya’da kurulan Türk devletlerinin kültürlerini ve yaşam tarzlarını, İslamiyet’in ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği değişimleri ve Osmanlı Devleti’ni öğrenmektedirler. Sonuç itibarıyla, “Kültür ve Miras” öğrenme alanının, zengin içeriklerle öğrencilere sunulduğu ve konuların amaca uygun olarak tarihsel bir süreç içerisinde geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kuran bir anlayışla hazırlandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Kültür, Farklılıklara Saygı.

A Document Analysis Research in Social Studies Respect for Diversity in Anatolian Geography: A Mosaic Culture

Ph.d.student, Atatürk University, Institute of Education Sciences, Department of Social Sciences Education

Erzurum, Turkey

ibrahimethemgurbuz@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-5758-5981

Abstract

Because of being a social entity, human beings have had an endless desire to discover since the day they existed and led to the formation of intercultural interaction. Due to its location, Anatolian geography has always been at the center of this interaction network and has gained a very important vision, which has become a cultural synthesis between East and West, where various civilizations have sprouted and emerged. In this respect, the aim of the research is to evaluate the competences on the students by examining the subjects presented in the social studies curriculum with the Culture and Heritage learning domain. The research was conducted as qualitative research and document review method (model) was used since it was aimed to reveal the current situation through documents. These documents were also identified as data collection tools. In the analysis of the research data, document scanning technique, which enables the in-depth investigation of the rich contents of the subject, was used. The findings of this research are as follows: Family history researches, the National Struggle Period, the civilizations of Anatolia and Mesopotamia, the culture and lifestyles of the Turkish states established in Central Asia, the emergence of Islam and the changes brought about by the Ottoman Empire are learned. As a result, it has been determined that Culture and Heritage learning domain is presented to students with rich contents and the subjects are prepared in accordance with the purpose in a historical process with an understanding that connects the past, present and future.

Keywords: Social studies, Culture, Respect for differences.

1. Giriş

Dış dünyayı anlamlandırma çabası ve farklı kültürleri tanıma arzusu insanlığın başlangıcından beri var olan bir olgudur. Öyle ki insanoğlu hangi toplum yapısı içerisinde yaşarsa yaşasın temel ihtiyaçlarını elde etmenin yanı sıra var olduğu çevrenin dışında bulunan diğer toplumları ve coğrafyaları keşfetmeyi de bir ihtiyaç olarak görmüştür. İnsanoğlunun bu keşfetme merakı zaman içerisinde diğer toplumlarla etkileşimlerine yol açmış ve kültürlerarası etkileşimi meydana getirmiştir (Bıçakçı, 1999). Kültürlerarası etkileşim; farklı kültürel aidiyetlere mensup bireyler veya kendilerini farklı gruplara/etnisitelere ait olarak algılayan topluluklar ya da bu topluluklara aidiyet hissedenden bireyler arasında anlamın yaratımını, paylaşımını ve müzakeresini içeren her türlü etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Mora, 2011). Anadolu coğrafyası da sahip olduğu konumu dolayısıyla çeşitli uygarlıklara ev sahipliği yapmış ve pek çok uygarlığın zengin kültürel etkileşiminden beslenerek eşsiz bir kültür mozaiki halini almıştır (Baydur, 1991). Anadolu'nun ilk uygarlıklarından biri olan Hititler; İç Anadolu'da Kızılırmak Nehri çevresinde, Frig Uygarlığı; Sakarya Irmağı çevresinde, Lidyalılar; Gediz ve Menderes vadileri arasında kalan bölgede, Urartular; Van Gölü çevresinde ve İyonlar ise Ege'nin kıyı kesimlerinde varlık göstermiş olan başlıca uygarlıklardır. Ayrıca Dicle ve Fırat Nehirleri arasında kalan bölgede Mezopotamya Uygarlığını oluşturmuş olan; Sümerler, Asurlar ve Babiller de bırakmış oldukları birbirinden güzide eserlerle vatan topraklarımızda hüküm sürmüş diğer medeniyetlerdir (Şahin, 2018). Elbette kültürlerarası etkileşimin beşiği olan Anadolu coğrafyası bu uygarlıklarla sınırlı kalmamış, tarih boyunca Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kültür yollarının kesiştiği büyük bir merkez olma özelliğini daima korumuştur.

Bir toplumun köklü bir devlet yapısı inşa edebilmesinde o toplumun bireylerinin sahip oldukları toprakların kültürel geçmişini bilmesi hayati bir öneme sahiptir. Zira kültür kavramı bir toplumun; bilim, sanat, edebiyat, dil, din, teknoloji ve daha fazlasını kapsayan öğelerin temelini oluşturur. Kültür insanların bir arada yaşamaları sonucunda ortaya çıkmış bir kavram olmakla beraber toplumu oluşturan bireylerin problemlerini çözmeyi de amaçlayan kurallar bütünüdür. Toplumda ortak olan davranış kalıplarını içermektedir. Yani kültür; bilimsel, geleneksel ve dinsel inançlarla örgüt, iş vb. toplumsal birtakım özellikleri gösteren durumları da kapsamaktadır. Bu ifadelerden hareketle denilebilir ki kültür bir toplumun yaşama biçimidir. Her toplum farklı bir yaşam biçimine sahiptir ve bu durum da kültürlerin farklılaşmasının nihai sonucudur. Dolayısıyla kültür kalıtsal bir özelliğe sahip değildir yani doğuştan kazanılmaz. Öyle ki bireylerin etkileşiminden doğan ve zamanla öğrenilen davranışlardan şekillenen bir bütündür. Kültürü, bir arada yaşayan insanlar tarafından paylaşılan, geliştirilen ve nesilden nesile aktarılan çeşitli tutum, davranış ve inançlar şeklinde tanımlayabiliriz (Arslantaş, 2019).

Daha önce de belirtildiği üzere kültür kalıtsal olarak bir aileden diğerine geçen bir özelliğe sahip değildir. Aksine zaman içerisinde birey tarafından yaşamış olduğu toplumun inanç, tutum, değer yargıları gibi durumların öğrenilerek ya da tecrübeler yoluyla kazanıldığı alışkanlıklar ya da davranış örüntüleri olduğu söylenebilir (Atsan, 2006). Kültür kavramı bireyin ferdi olduğu toplumun her alanında; ailede, iş hayatında, okulda vs. öğrenilen bir kazanım ise bu sürecin yönetiminde sosyal bilgiler eğitimine büyük roller düşmektedir.

Öyle ki, insanlar biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelirler ve doğdukları toplumun değer yargılarına göre şekil alırlar. Bireyin yaşadığı toplumda insan ilişkilerinin basit yani gelişmemiş olması bireyde davranış bozukluklarına ve toplumsal kopukluklara sebep olabilir. Bazı toplumlarda bireyin gelişiminde aile ve çevre faktörleri son derece yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirme ve onları yaşamış oldukları toplumun sınırlarından çıkarıp onlara küresel bir bakış açısı sağlama ve bireyleri etkin birer vatandaş olarak topluma kazandırma görevi eğitim kurumlarının temel ilkesi haline gelmiştir. Hatta eğitim kurumlarının en öncelikli görevinin bireyin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim kurumları öğrencilere yaşadıkları toplumla

uyum sağlamayı, içinde yaşadıkları toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını öğretmeyi, toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları ve toplumun kendisine sağladığı olanaklardan yararlanma becerileri kazandırmayı amaçlar. Böylelikle bu süreç sonucunda hem birey mutlu ve üretken olur hem de toplumun sürekliliği sağlanmış olur. Ülkemizde öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin büyük bir kısmı ilköğretimin birinci kademesinden itibaren hayat bilgisi dersi (1.-2.-3. Sınıfta) ile sosyal bilgiler dersinde (4. sınıfta) ve ikinci kademe de yine sosyal bilgiler dersinde (4.-5.-6. sınıfta) kazandırılmaktadır (Erden, t.y.).

Bu nedenle öğrencilerin yaşamış oldukları coğrafyanın maddi ve manevi değerlerini kazanmaları, öğrencilerde kültürel miras bilincinin oluşturulması ve bu mirasın korunup devamlılığının sağlanabilmesi sürecinde Sosyal Bilgiler dersi ilkökulda ve ortaokulda yer alan en önemli derslerden biridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ile birlikte sunulan konuların incelenerek bu konuların öğrenciler üzerindeki yeterliliklerinin tespit edilmesidir.

1. 2. Kültür Kavramı

Araştırmada sıklıkla yer alması ve araştırmanın amacına uygun olacağı kanaatiyle kültür kavramı hakkında bir tanımlama yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Amerikalı iki antropolog Kroeber ve Kluckhohn (1952) tarafından kültür konusunda yayınlanan antolojide, kültür kavramının 164 farklı tanımı yapılmıştır. Dolayısıyla kültür kavramının çok anlam taşıması tek bir tanımın yapılmasını güçleştirmiştir. Kültür kelimesinin tarihçesine bakıldığında *Cultura* sözcüğünden geldiği görülmektedir. Latince, *Colere*, sürmek, ekip-biçmek anlamına gelirken; Türkçedeki karşılığı ise ekin sözcüğüdür. *Culture* sözcüğü XVII. yüzyıla kadar Fransızcada aynı anlamda kullanılmış, ilk kez ünlü yazar Voltaire, *Culture* sözcüğünü; “İnsan zekasının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi” anlamında kullanmıştır. Sözcük buradan Almancaya geçmiş ve 1793 tarihli bir Alman Dili Sözlüğünde *Cultur* olarak yer almıştır. Sonrasında ise İspanyolcaya, İngilizceye ve Slav dillerine geçmiştir. Her ne kadar çok sayıda tanımı bulunsu da kültür kavramı genel olarak şu temel tanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır:

- (1) Bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır,
- (2) Belli bir toplumun kendisidir,
- (3) Bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir,
- (4) Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.

Diğer taraftan filozoflar, eğitimciler, sosyal-beşerî bilimciler ve antropologlar ise kültür kavramını çoğunlukla, uygarlık ya da belirli bir toplumun uygarlığı olarak anlamlandırmışlardır. (Güvenç, 2010, s. 94-95).

Kültür kavramı coğrafi sınırların ötesinde bir etkileşim ağına sahiptir. Dolayısıyla tek bir kalıba indirgenmeyecek kadar dinamiktir (süreklidir). Öyle ki dünyada “Doğu Kültürü” ve “Batı Kültürü” biçiminde ikili ve geleneksel bir ayrım vardır. Ortadoğu, Akdeniz ve İslam kültürleri iç içe girmiş kültür alanlarıdır. Kimine göre kültür kavramı birçok ülkeyi içine alabileceği gibi, bir ülkenin milli sınırları içerisinde çok sayıda farklı kültür bölgeleri de -alt kültürler- bulunabilir. Dünyada buna en güzel örnek olarak Türkiye gösterilebilir. Tarih ve dil bakımından ülkemiz bir Doğu (Asya) kültürüdür. Türkler bin yıla yakın bir süredir Anadolu topraklarına yerleştikleri için Ortadoğu kültür alanına da girmişlerdir. Ayrıca Akdeniz kıyılarında hem bir Akdeniz kültürü yaşatırken hem de Müslüman yapıda olması onu İslam kültürünün bir üyesi haline getirmiş ve hatta tarihsel süreçte özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde bunun en büyük öncülüğünü de üstlenmiştir. (Güvenç, 2010, s. 108-109).

Nitekim kültürel sınırlarımız; “Dilde Doğu’ya, dinde Güney’e, gelenek ve göreneklerde (törede) tarihin derinliklerine doğru; Osmanlı’ya, Selçukluya, Bizans’a, İyonya’ya, Frikya’ya, Hititlere, siyaset ve ekonomide ise Batı’ya kadar uzayıp gitmektedir.” (Ohri, 1977; akt. Güvenç, 2010, s. 109).

1.3. Anadolu Kültüründe Farklılıklara Saygı

Kültür kavramı insanlığın ortak mirasıdır ve bir toplumun var olması, kökleşebilmesi bu mirası kullanabilme becerisine bağlıdır (Artun, 2002, s.5). Asırların deneyimlerinden günümüze dek biçimlenerek gelmiş bu oluşumun halen dinamik bir şekilde Anadolu topraklarında varlığını sürdürebilmesi bu becerinin apaçık bir göstergesidir. Düşünür Paul Lorenzen’in de dediği gibi: “Kültür insanoğlunun diğer insanlarla birlikte ve ortak amaçlar için gerçekleştirdiği bir edimdir.” (Sayın, 1991). Yani birlik ve beraberliğin, hoşgörünün, dayanışmanın odağında; din, dil, ırk, cinsiyet, mezhep ayrımı gözetmeksizin tıpkı Anadolu coğrafyasında yüzlerce yıl önce ekilmiş olan kardeşlik tohumlarının günümüz küresel düzleminde filizlenerek yeşerdiğini tüm dünyaya gösterdiğimiz bir süreçtir. Bunun en somut örneği değil midir her yıl yaz-kış demeden ülkemize sığınmak için göç eden mülteci din kardeşlerimiz. Elbette bu hususta bir hoşgörü abidesi olarak tüm dünyaya nam salmış olan Osmanlı İmparatorluğu’na işaret etmemiz gerekmektedir. Bir uç beyliği ile başlayan bu kültürün zamanla büyük bir imparatorluğa dönüşmesinde önemli paya sahip olan etmenlerden biri de şüphesiz izlediği hoşgörü politikasıdır.

Öyle ki Türk-İslam sentezi olarak sunulması da bu anlayışın bir sonucudur. Zira İslamiyet, Müslümanların fethettikleri yerlerde yaşayan kimseleri zorla ve baskı altına alarak din değiştirmelerine cevaz vermez. Herkesi inanç ve fikirlerinde serbest bırakır. Hak ile batıl arasındaki çizgiyi insanın hür iradesiyle bulmasında yetinir. Zorlama neticesinde Müslüman olma eğiliminin İslami bir çerçeveye sığdırılamayacağını sert bir dille uyarmaktan çekinmez. Dolayısıyla başta Osmanlı İmparatorluğu olmak üzere tarihte pek çok Müslüman devletin idaresi altında sayısız gayrimüslim tebaanın (vatandaşın) bulunması ve kendi inançlarına göre serbestçe ibadet edebilmeleri bu hoşgörü anlayışının en temel sonucudur (Kazıcı, 1999). Anadolu toprakları üzerinde var olmuş birbirinden farklı inanış ve ritüellere sahip pek çok uygarlığa ait mimari kalıntıların maksatlı bir tahribe uğramadan günümüz de dahi dirik bir şekilde varlığını sürdürebilmesi ve dünyanın her bir köşesinden bu kültürlerin sahiplerinin torunlarına bırakmış oldukları miraslarını görebilme imkânı sunulması Anadolu coğrafyasında ki farklılıklara saygının ve hoşgörünün en açık ifadesidir. Bakınız Sultan 2. Mahmut’un “Ben tebaamın Müslüman’ını Camide, Hristiyan’ını Kilisede, Musevi’sini de Havrada fark ederim. Aralarında başka güne bir fark yoktur. Cümlesi hakkındaki muhabbet ve adaletim kavidir ve hepsi hakiki evladımdır.” (Yazıcı, 2010). Kuruluşundan itibaren Müslüman bir toplum yapısı inşa eden Osmanlı İmparatorluğu şeri hukuku hem nazari hem de ameli bir biçimde uygulamış ve bu anlayışı devletin tüm sistem ve kurumlarında hoşgörü ilkesinden sapmadan büyük bir intizam ile devam ettirmiştir. Bu sebeptendir ki, Balkanların fethinde idareleri altına aldıkları unsurların din ve vicdan hürriyetlerine dokunmadıkları gibi onları her türlü baskıdan da kurtarmışlardır (Barkan, 1945, s. 209; akt. Kazıcı, 1999). İngiliz bir tacir olan Thornton, kaleme aldığı “Osmanlı’da Siyaset, Toplum, Din, Yönetim” adlı eserinde Türklerin inançsızları dine davet etme yöntemleriyle ilgili olarak şunları ifade ederek Türk kültür yapısındaki hoşgörüyü gözler önüne sermektedir: “Türkler, İslamiyet’i yayma görevlerinin yanı sıra bir de başka dinlere mensup kişilerin İslam’a kazandırılmasına yönelik anlamsız bir çabanın içinde olan ve Rumlar kadar da konuşkan ve tartışmacı kişiler olsalardı, onların imparatorluğunda özgürce yaşayan insanlar gerçekten acınacak durumda olurdu. ... Yabancılar, inançlarının güzelliklerini anlatırlar ama onun üstünlüğünü iddia ederek ya da inançlarını savunmak adına yanıltıcı kanıtlar ortaya koyarak tartışmaya girip toplumsal ilişkilerine zarar vermezler. Tohumu ekerek üzerlerine düşeni yaptıklarına inanmaktadırlar ve kendisi için en uygun zamanda meyve vermesi için onu serbest bırakmışlardır.” (Thornton, 2015).

1.4. Sosyal Bilgilerde “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanı

Temelde tarih odaklı bir yapıya sahip olsa da kültürün ve kültürel mirasın ön planda tutulduğu bu öğrenme alanının amacı, Türk kültürünü meydana getiren temel öğelerle birlikte kültürümüzü korumak

ve kültürümüzün geliştirilmesini sağlayacak milli bir bilinç oluşturmaktır. Bu sayede öğrenciler kültürel değerleri kavrayıp yaşamış oldukları coğrafyanın maddi ve manevi bütün zenginliklerinin farkına varabilirler. Ayrıca her toplumun kendine özgü bir kültürel yapılanmaya sahip olduğunu öğrenip farklı kültürlerle bir arada yaşama bilincini de geliştirebilirler. Diğer taraftan bu öğrenme alanıyla öz kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine sağladığı katkılar kavratılabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bir öğrenme alanı olarak “Kültür ve Miras”, MEB tarafından 2017 yılında bir taslak olarak yayınlanıp 2018 yılında revize edilerek tekrardan askıya çıkarılan sosyal bilgiler öğretim programında, birinci kademede 4. sınıftan itibaren ve ikinci kademede ise 5., 6., ve 7. sınıfta sunulmaktadır. Bu öğrenme alanına ilişkin kazanım sayısı, süre oranı (%) ve ders saati sırasıyla şu şekildedir;

- 4. sınıfta: 4, %13, 14
- 5. sınıfta: 5, %16.6, 18
- 6. sınıfta: 5, %20.4, 22
- 7. sınıfta: 5, %27.8, 30.

Bu öğrenme alanı üzerinden öğrencilerin kazanımları 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2018);

4. Sınıfta:

- Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.
- Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. “Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.”
- Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.
- Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar. “Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır.”

Ayrıca bu öğrenme alanı üzerinden öğrencilerin; aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi becerileri de edinmeleri amaçlanmaktadır.

5. Sınıfta:

- Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.
- Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanıtır.
- Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.
- Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.
- Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir. “Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.”

Bu öğrenme alanı işlenirken estetik ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

6. Sınıfta:

- Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. “Destan, yazıt ve diğer kaynaklardan yararlanır.”
- İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

- Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
- Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder. “Türkiye Selçukluları Dönemi’nde gerçekleştirilen kültürel faaliyetlerin Anadolu’nun yurt edilme süreci üzerindeki etkisine vurgu yapılır.”
- Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar. “Tarihî İpek ve Baharat yolları, ilgili haritalar üzerinden ele alınır.”

Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

7. Sınıfta:

- Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar. “Kuruluştan İstanbul’un fethine kadar olan dönemde devletin hüküm sürdüğü yerler ile iskân politikası, askerî, ekonomik ve toplumsal yapı detaya girilmeden ele alınır. Osmanlı Devleti’nin kuruluşu ile ilgili farklı tarihsel yorumlara değinilir.”
- Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder. “Gaza ve cihat anlayışı, istimâlet politikası, millet sistemi üzerinde durulur.”
- Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar. “Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılâbı, sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir.”
- Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.
- Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir. “Yerli ve yabancı seyyahların seyahatnamelerinden örneklere yer verilir.”

Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve estetik gibi değerlerle kanıt kullanma becerisinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

“Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla birlikte sunulan konuların kültürel boyutta incelenerek öğrenciler üzerindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma şeklinde yürütülmüş ve mevcut durumun dokümanlar (belgeler) aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi (modeli) işe koşulmuştur.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu modelde elde edilen veriler belirli bir çerçeve içerisinde birbiri ile ilişkilendirilerek ilgili araştırmaya ilişkin bütüncül bir resim elde etmeye yarar. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem veya görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu demektir ki, doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189).

Ayrıca belgelerin oluşturulma nedeni sadece araştırmalarda kullanılmak olmadığından mülakat ve gözlemlerde olduğu gibi bazı kısıtlamalara tabi değildir. Görüşme sırasında katılımcı bazen araştırmacının varlığından rahatsız olabilir bu nedenle belgelerin mevcudiyeti, araştırmacının varlığı durumunda olduğu gibi ortama zorla girmez ve şartları değiştirmez. Görüşme ve gözlemler aracılığıyla bilgi toplamak için iş birliğine ihtiyaç duyan araştırmacılara, katılımcıların yaptığı gibi, belgeler kapris

yapmaz. Bu sebeple belgeler becerikli ve hayal dünyası geniş olan bir araştırmacı için hazır bilgi kaynağı niteliğindedir (Merriam, 2018, s. 131).

2.2. Örneklem

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2017 yılında bir taslak olarak yayınlanıp 2018 yılında revize edilerek tekrardan askıya çıkarılan sosyal bilgiler öğretim programı ile sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Örneklemin alındığı evreni temsil etmesi çok önemlidir. Alınan örneklemin evreni temsil etme yeterliği bulunmadığında örnekleme hatasına sebep olur. Yeterli bir örneklem, güvenilir sonuçlar sağlayacak kadar eleman kapsayan örneklemdir. Karasar'ın (2012) da belirttiği üzere, “çoğu durumda iyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılandan daha iyi sonuçlar vermektedir.” (akt. Yıldız, 2017, s. 425).

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde doküman analizine başvurulmuştur. Forster'a (1995) göre, doküman analizi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar her araştırmacının yapacağı araştırmanın probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden yorumlanabilir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Dokümanlara ulaşma,
- ✓ Özgünlüğünü (orijinalliğini) kontrol etme,
- ✓ Dokümanları anlama,
- ✓ Veriyi analiz etme,
- ✓ Veriyi kullanma (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırma verileri yukarıdaki beş aşamada toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olan dokümanlara ulaşma, araştırmacının yapacağı araştırmanın problemine çözüm olmayacak gereksiz bir yığın dokümandan onu kurtaracak ve böylelikle araştırmacıyı asıl araştırma probleminden uzaklaştırmayacak tedbirleri içermesi bakımından son derece önemli bir adımdır. Nitekim bu aşamada, ne tür dokümanlara ihtiyaç olduğu, bu dokümanların nereden ve nasıl temin edilebileceği ve bu dokümanlara gerçekten ihtiyaç olup olmadığı sorularına yanıt aranmakta ve bunun sonucunda araştırmacıya büyük bir zaman ve tasarruf sağlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın temel sorunsalını teşkil eden durumla ilgili olarak doğrudan 2017-2018 yıllarına ait programlar ve ders kitapları literatürden taranmış ve araştırma için gerekli olan veriler herhangi bir zaman kaybına neden olmadan ve asıl problem durumundan uzaklaşmadan temin edilmiştir.

Özgünlüğün (orijinalliğin) kontrol edilmesi aşaması ise, araştırmacının yukarıdaki ilk adımı izleyerek ulaştığı dokümanların ait oldukları asıl kaynakların araştırmanın problemini yansıtıp yansıtamayacağı konusunda hem araştırmanın güvenilirliği hem de araştırmaya harcanan zamanın, emeğin ve paranın boşa gitmemesi açısından önemlidir. Bu nedenle, özgünlüğün kontrol edilmesi sürecinde araştırmacı şu sorulara yanıt aramaktadır; literatür taramasından geçerek elde edilen dokümanların kapsamı, araştırmaya konu edilen kişi, kuruluş ya da gruplara ilişkin görünüyor mu? Birincil kaynaklardan mı yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edilmiştir? Elde edilen dokümanlar asıllarının aynısı mı yoksa herhangi bir kopyası mıdır? Tüm bu sorulara karşılık bu araştırmada elde edilen dokümanların doğrudan araştırmanın problematiğini karşılaması ve araştırmanın daha sağlam temellere oturtulup verilerin birbirini desteklemesi açısından MEB tarafından yayınlanan programların ve ders kitaplarının asılları aracılığıyla sağlanmıştır.

Üçüncü aşama olan dokümanları anlama aşaması, araştırmanın sadece dokümanlara dayalı olarak gerçekleştirildiği ve bu dokümanların belirli bir sistem içerisinde birbiri ile karşılaştırmalı olarak çözümlendiği bir adımdır. Bu aşamada araştırmacı şu sorulara yanıt aramaktadır; bir dokümanda ifade edilen şeyler, başka dokümanlarda ifade edilenler yoluyla teyit ediliyor mu? Dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak, farklı bakış açıları ve görüşler mevcut mu? Bu açıklamalar ışığında, 2017-18 yıllarına ait programların verileri ile ders kitaplarından elde edilen veriler karşılaştırılmış ve dokümanlardan elde edilen verilerin aynı ifadeleri karşıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca daha önce bu konuda yapılan çalışmalar da (tez, makale, bildiri vs.) incelenmiştir.

Dördüncü aşamayı veriyi analiz etme süreci oluşturmaktadır. Dokümanlar bazı ek veri kaynakları (mülakat, gözlem, vb.) ile desteklenerek kullanılabileceği gibi tek başına bir araştırmanın tüm veri setini de oluşturabilmektedir. Yani bu durumda dokümanlar, diğer veri toplama yöntemlerinin yanı sıra kullanılan ek bir veri kaynağı değildir.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel veriler, temel ve derinlemesine olmak üzere iki boyutta analiz edilebilir. Bu analizler araştırmanın problemine, alt problemlerine ve dayandığı felsefeye göre belirlenebilir. Bu araştırma derinlemesine analiz boyutunda ele alınmıştır. Derinlemesine analiz, verilerin derinlemesine incelenebildiği, yorumlandığı ve kuramcaya göre ele alındığı, kavramlaştırıldığı ve yeni bir kuramca oluşturmaya gidilebildiği bir araştırma türüdür. Derinlemesine analiz; içerik, söylem, konuşma, kelime-benzetme ve doküman analizi olarak yapılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 272-273).

Bu araştırmada veriler yazılı ve görsel materyaller aracılığıyla elde edilmiş ve verilerin analizinde doküman (belge) taraması tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir. Doküman taraması ise, araştırmacının araştırma problemi ve varsa alt problemlerine ilişkin sorularına cevap bulabileceği kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler, şiirler, yazıtlar vb. yazılı materyaller olabileceği gibi resimler, slaytlar, filmler, anıtlar, giyim-kuşam, araç gereçler; pullar, flamalar, bayraklar, oyunlar, danslar, süsler vb. görsel materyaller aracılığıyla da olabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2008). Karasar (2005) ise, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanması şeklini belgesel tarama yöntemi olarak tanımlamıştır (akt. Özenç M. ve Özenç E., 2018).

Bu bağlamda, araştırmanın problemiğine yönelik olarak detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve sosyal bilgiler ders kitapları (4., 5., 6. ve 7. sınıf) ile 2018 yılı öğretim programı içerik bakımından incelenmiştir.

3. Bulgular

4. sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ilişkin bulgular

“Ailemin Tarihi” adlı konu başlığı ile aile tarihi çalışması etkinliği çerçevesinde, öğrencilerin aile geçmişlerini yazılı ve görsel belgeler ve eşyalar aracılığıyla bulmaları istenmiş ve böylece öğrencilerin yazılı ve görsel materyal kullanımı teşvik edilip kültürün önemli bir unsuru olan geçmişle bağ kurma ilişkisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca sözlü tarih çalışması hakkında açıklama yapılmış ve öğrencilerin yazılı, görsel kaynaklardan ve nesnelerden yararlanarak yakın akrabalarıyla sözlü tarih çalışması yapmaları sağlanmıştır.

“Milli Kültür Öğelerimiz” konu başlığı altında, öğrenciler üzerinde milli bir kültür bilinci uyandırılmaya çalışılmış ve bunu gerçekleştirebilmek amacıyla öz kültürümüze ait temel öğeler (örf ve adetler, bayramlar, gelenek ve görenekler vs.) ile eşyalar tanıtılarak öğrencilerin geçmişle bağ kurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin etnografya müzelerini ziyaret etmeleri ve böylece ülkemizdeki

tarihî öneme sahip olan mimari yapılar ve tarihî mekânlar hakkında bilgiler edinmeleri ve her öğrencinin yaşamış olduğu çevrenin kültürel önemini benimsemesi amaçlanmıştır.

“Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları” konu başlığı ile, Geleneksel çocuk oyunları (dalye, saklambaç, aşık oyunu, topaç çevirme) tanıtılmış ve geçmişle günümüz arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

“Bir Kahramanlık Destanı: Millî Mücadele” konu başlığı altında, Millî Mücadele Dönemine detaylı olarak yer verilmiş ve bu mücadeleye yön veren kahramanlar tanıtılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin yaşamış oldukları coğrafyanın tarihi değerlerini bilmeleri ve onlarda milli bir kültür bilinci oluşturulması amaçlanmıştır.

5. sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ilişkin bulgular

“Uygarlıkları Öğreniyorum” konu başlığı altında, öğrencilerin, yaşamış oldukları topraklar üzerinde var olmuş çeşitli uygarlıkları tanımaları sağlanmış ve bu uygarlıklara ait kalıntıların Anadolu toprakları üzerinde büyük bir kültürel miras olma özelliği anlatılmıştır. Her bir uygarlığa ait açıklamalar yapılmış ve yaşamış oldukları coğrafi bölgeler ile bırakmış oldukları eserler hakkında bilgiler verilmiştir.

“Çevremizdeki Güzellikler” konu başlığı altında, öğrencilerde çevre bilinci geliştirilmeye çalışılmış bu doğrultuda ülkemizin sahip olduğu ören yerleri ve doğal güzellikleri tanıtılmıştır. “Kültürel Zenginliğimiz” ve “Kültürümüzü Tanıyalım” konu başlıklarıyla, kültürel zenginliklerimiz (yemeklerimiz, halk oyunlarımız, gelenek ve göreneklerimiz, geleneksel el sanatlarımız, dini ve milli bayramlarımız) tanıtılmıştır.

Son konu başlığı olarak “Geçmişten Günümüze Kültürümüz” yer almış ve bu konu başlığı altında kültürün zaman içerisindeki değişimi ve gelişiminin öğrenciler tarafından fark edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türk diline yerleşen yabancı sözcüklere dikkat çekilmiş ve bu yabancı sözcüklerin anadilimizde kullanımının yaygınlığı ve dilimize sahip çıkmanın gerekliliği hakkında bilinç uyandırılmaya çalışılmıştır.

6. sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ilişkin bulgular

“Destan ve Yazıtlarda Türkler” konu başlığı altında, Orta Asya’da kurulan Türk devletlerinin kültürel özellikleri ve yaşam tarzları hakkında bilgiler verilmiş ve bu bağlamda Türk destanları ve yazıtları tanıtılmış, eski dönemlere ait eserler görseller eşliğinde sunulmuş ve öğrencilerin geçmişle bağ kurmaları amaçlanmıştır.

“İslamiyet’in Doğuşu ve Değişim”, “İslamiyet ve Türkler” konu başlıkları ile, İslamiyet’in doğuşu ve İslamiyet’le birlikte Türk toplum yapısındaki değişimlere ve gelişmelere yer verilmiş böylece Türk-İslam kültürünün birbiriyle olan etkileşimi aktarılmıştır. Türk-İslam tarihi çerçevesinde devletler tanıtılmış ve bırakmış oldukları eserlere yer verilmiştir. Ayrıca Türk-İslam kültürüne yön veren edebi eserler ve yazarları hakkında bilgiler verilmiştir.

“Yeni Yurt Anadolu” konu başlığı ile, Anadolu’nun anayurt olma süreci tarihsel akış içerisinde verilmiş ve Anadolu’da ilk beylikler dönemi ile Anadolu (Türkiye) Selçuklu Devleti ve dönemin hükümdarları tanıtılmıştır. Ayrıca Haçlı Seferleri ve Moğollarla yaşanan mücadeleler de detaylı olarak aktarılmıştır.

“Medeniyete Yön Veren Yollar” konu başlığı altında, tarihi ticaret yollarının toplumlar arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlardan ilişkilerine değinilmiş ve günümüz teknolojik donanımlarla kültürel gelişim arasındaki bağın kurulması hedeflenmiştir.

7. sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ilişkin bulgular

“Beylikten Cihan Devletine” adlı konu başlığı ile, Osmanlı Devleti’nin ortaya çıkışı ve bir uç beyliği ile başlayan bu kültürün zamanla büyük bir imparatorluğa dönüşmesindeki etmenlerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Osmanlı Devleti’nin kurulduğu coğrafi bölge ve sosyal, ekonomik, siyasi, askeri yönleri ele alınmıştır. Ayrıca dönemin hükümdarları hakkında da tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

“İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın” konu başlığı altında, Osmanlı Devleti’ni yüzyıllar boyunca ayakta tutan en temel sebeplerin başında gösterilebilecek hoşgörü politikası öğrencilere aktarılmış ve din, dil, mezhep ayrımı gözetmeksizin farklı kültürler ile bir arada yaşamının önemi kavratılmak istenmiştir. İstanbul’un fethi ve başkent haline geliş süreci ile dönemin hükümdar ve büyük devlet adamları tanıtılmıştır.

“Avrupa’da Uyanış” konu başlığı ile, dönemin yaşanan gelişmeleri (Coğrafi keşifler, Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali ve Avrupa’daki durumlar) aktarılmıştır.

“Değişen Dünyada Değişen Osmanlı” konu başlığı ile, Avrupa’daki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti’nde meydana gelen gerileme ve bu gerilemeye dönemin padişah ve devlet adamları tarafından alınan bilimsel, askeri ve teknolojik gelişmelere yer verilmiştir.

Son olarak “Osmanlı’dan Kalan Mirasımız” adlı konu başlığı altında, günümüze dek dirik bir şekilde varlığını koruyan ve kültürel mirasımızın en büyük simgeleri olan mimari yapılar (külliye, camii, medrese, sebil vs.) ve bu yapılar hakkında bilgilere yer verilmiş böylece öğrencilerin yaşamış oldukları vatan toprakları üzerinde sahip oldukları maddi ve manevi kültürel değerleri tanımaları, sahip çıkmaları, yaşatmaları ve gelecek nesillere aktarmaları bilinci sağlanmaya çalışılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda “Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla birlikte sunulan konulardan elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Sosyal bilgiler dersinde ilköğretimin birinci kademesinden (4. sınıf) itibaren kültür kavramının aile kavramı ile birleştirilerek sunulması hem öğrencilerde aile ve akrabalık bağı bilincini geliştirmekte hem de onların yazılı ve görsel belgeler ile eşyalardan yararlanarak sözlü tarih yöntemiyle tanışmalarını sağlamaktadır. Böylelikle kültürün kalıtsal bir süreç olmadığını ve değişebildiğini öğrenmeleri açısından olumlu bir adımdır.
2. Çeşitli kültür öğeleri tanıtılarak öğrencilerde 4. sınıftan itibaren Milli bir kültür bilincinin oluşturulmaya çalışması ve bu bağlamda geçmişten günümüze dek süregelen ya da unutulmaya yüz tutmuş oyunların yeniden hatırlatılması, kültürel mirasımızın devamlılığın sağlanması için öğrencilerin geçmişle bugün arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak bağ kurmalarının amaçlanması oldukça önemlidir.
3. Millî Mücadele Dönemi’nin ve bu döneme yön veren kahramanlarımızın ilköğretimin birinci kademesinden itibaren detaylandırılarak sunulması öğrencilerin kavram ve bilgi karmaşası yaşamalarına ve ezberci bir anlayışa yönelmelerine yol açabilir. Bu bağlamda müfredatın bu konu başlığına ilişkin olarak yeniden ve daha sade, açık ve anlaşılır bir yaklaşımda ve yaş seviyesine uygun olarak revize edilmesi uygun olacaktır.
4. Genel olarak konuların sosyal bilgilerin amacına uygun olarak verilmeye çalışıldığı ve bu doğrultuda öğrencilerde geçmiş bugün ve gelecek arasında bağ kurmaya yönelik olarak etkinliklerin ve örneklerin kullanımı son derece olumlu olarak değerlendirilebilir.
5. Anadolu coğrafyası üzerinde var olmuş toplulukların, devletlerin ya da uygarlıkların belirli bir kronolojik sıraya uygun olarak verilmeye çalışılması ve geçmişten günümüze dek bırakmış

oldukları birbirinden güzide eserlerle birlikte sunulmaları öğrencilerin yaşamış oldukları coğrafi çevreyi tanımaları ve Anadolu'nun maddi ve manevi kültürel değerlerinin farkına varmaları açısından son derece önemli bir adımdır.

6. Konuların her kademenin yaş düzeyine uygun ve birbiriyle eşgüdümlü olarak sunulması hususunda birtakım eksiklikler saptanmıştır. Dolayısıyla konular arasında geçiş yaparken bu duruma dikkat edilmesi yerinde olacaktır.
7. “Kültür ve Miras” öğrenme alanıyla ilgili olarak kazanım sayıları dikkate alındığında 4., 5., 6. ve 7. sınıfta sırasıyla 4, 5, 5, 5 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kazanım sayılarının artırılabilceği ve bunun yanı sıra temel beceriler ve değerlerin öğrenme alanında geçen konularla daha fazla ilişkilendirilmesinin uygun olacağı tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Arslantaş, F. (2019). *Kültürlerarası iletişim: Mardin’de yaşayan altkültür grubu Süryanilerin ulusal kültürle olan ilişkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bilim Dalı, Konya.
- Artun, E. (2002). *Küreselleşme ve geleneksel kültür seksiyon bildirileri: Küreselleşmenin geleneksel Türk halk kültürüne etkisi* (s.5). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Atsan, N. (2019). *Farklı kültürlerde karar verme davranışı: Türk ve Japon Yöneticiler arasında karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Antalya.
- Baydur, N. (1991). *Kültürümüz ve arkeoloji*. Jale Baysal, Nazan İpşiroğlu, Şeyda Özil, Zehra İpşiroğlu (Eds.), *Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar* (s. 463). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Bıçakçı, İ. (1999). *İletişim ve halkla ilişkiler: Eleştirel bir yaklaşım* (2. Baskı). Ankara: Mediacat Yayınları.
- Erden, M. (t.y.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve kültür* (s. 94-95). İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Kazıcı, Z. (t.y.). Osmanlı Devleti’nde Dini Hoşgörü”. *Köprü Dergisi*. 65: 99. Erişim: <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=411>
- MEB, (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr> (15.11.2019 tarihinde alınmıştır).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Mora, N. (2011). *Kültürlerarası iletişim bağlamında insana dair duygular ve ritüeller*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2018). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü eğitim tez yönelimlerinin eğitim bilimleri enstitüsü düzeyinde bir analizi. *International Journal of Active Learning*, Cilt 3, Sayı 2. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/511508>
- Sayın, Ş. (1991). *Kültür kimliği sorunu*. Jale Baysal, Nazan İpşiroğlu, Şeyda Özil, Zehra İpşiroğlu (Eds.), *Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar* (s. 17). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, E. (2018). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı: Kültür ve miras* (s. 35). Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Thornton, T. (2010). *Osmanlı 'da siyaset, toplum, din, yönetim*. (Trc. Ercan Ertürk). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yazıcı, N. (2010). Osmanlı günlük hayatından seçilmiş örnekleri eşliğinde farklılıklar karşısında hoşgörü kültürümüz. (Nşr. Mehmet Evkuran ve dğr.). *Birlikte yaşama kültürü ve hoşgörü*. Çorum: Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Panel.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilgilerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kurama bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, Ankara Üniversitesi, Yıl 3, S.11, Aralık, s.425.

Academic Achievement and Postgraduate Career Intention: The mediation role of Awareness about Postgraduate Study: A Pilot Study

Associate Prof. Dr. İlhan İLTER
University of Kahramanmaraş Sutcu Imam, Turkey
iilter@ksu.edu.tr

Abstract

This present study examined the mediation role of awareness about Postgraduate study (PG) in the relationship between the academic achievement of undergraduate students and their intention to pursue a PG career. The study was conducted with 210 students studying in the last year of different programs of the faculty of education of a public university in Turkey. The results have shown that academic achievement has direct and indirect effects on PG career intention. The structural equation modeling analysis results revealed that awareness about PG study mediated the relationship between academic achievement and intention for postgraduate study.

Keywords: Postgraduate study, academic achievement, Postgraduate career intention

Akademik Başarı ve Lisansüstü Kariyer Niyeti: Lisansüstü Eğitim Hakkındaki Farkındalığın Aracılık Rolü: Bir Pilot Çalışma

Özet

Bu çalışmada, henüz bir lisans programında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile lisans sonrası lisansüstü kariyere başlama ile ilgili niyetleri arasındaki ilişkide lisansüstü eğitim hakkındaki farkındalık düzeylerinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri (N=210) oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları akademik başarının lisans sonrası lisansüstü kariyere başlama ile ilgili niyet üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu göstermiştir. Yol analizi sonuçları ise lisansüstü eğitim hakkında farkındalığın akademik başarı ile lisansüstü kariyer niyeti arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, akademik başarı, lisansüstü kariyer niyeti

Introduction

Several factors can influence the decision to pursue a postgraduate (PG) education. The factors that affect university students' intention to start a PG study are gender (Farmer, Wardrop, Anderson & Risinger, 1995), career awareness (Varhegyi & Jepsen, 2009), grade level (Long, Sowa & Niles, 1995), self-efficacy (Gianakos, 1999), career decision is self-efficacy level and academic achievement (Niles Erford, Hunt & Watts, 1997). External factors, on the other hand, guarantee a good financial life, type of institution, personal interactions with family (Hearn, 1987; Karakütük, 2009), graduate research skills (Ng, Tuckett, Fox-Young & Kain, 2014), academic advisors and universities to improve students' career awareness, incentives for programs (Jepsen & Neumann, 2010). It is assumed that the students who make a career decision after the undergraduate increase their awareness and knowledge about postgraduate education and degree programs (Neumann, 2003). Awareness of graduate education, knowledge of graduate education options, entry requirements to graduate programs, the importance of graduate education in terms of career development, cost of postgraduate education, learning to know the details about the process (Varhegyi, 2009). This increase in awareness and knowledge is likely to have two different meanings (Jepsen & Varhegyi, 2011). First, the experiences of students in high school and university ages have lasting effects on shaping their careers (Kleinberg, 1976). At the beginning of an undergraduate course, a student who is guiding himself to a particular career path may try to make further efforts to shape his postgraduate career and achieve academic success. Various factors such as psychological, social, and economic level, such as abilities, attitudes, interests, life priorities, competence expectations, and professional recognition can be useful in the development and development of this behavior (İlter, 2019; Kuzgun, 2003; Sikora & Pokropek, 2011). Secondly, universities focusing on current undergraduate students can increase their level of knowledge and awareness of postgraduate education opportunities by designing graduate programs, conducting academic dialogues and promotions, or by providing career guidance/counseling for employment opportunities. Academic achievement and experience of university students, who are generally interested in postgraduate careers, are combined with their awareness of postgraduate options or career opportunities at their universities; it is predicted that this will positively increase their intention to continue postgraduate study in the future. This study aimed to examine the mediation role of awareness about PG study in the relationship between the academic achievement of undergraduate students and their intention to pursue a PG study. This study aims to answer the following question.

- Do awareness about PG study and options have a mediator role in the relationship between academic achievement and intention to pursue a postgraduate career?

METHOD

Research Design

Structural equation modeling analyses were conducted to test the hypothesis model, which predicts the relationship between academic performance, awareness about PG study, and postgraduate career intentions in the current study.

Participants

The participants were 210 students (110 were male 100 female) enrolled in the last grades within a public university located in an urban city in Turkey by using convenient sampling methods. The students were aged between 21 and 28 years ($M = 22.16$, $SD = 1.25$). Academic achievement data was gathered from students' grade point average in the second semester of the 2017-2018 academic year. Students' self-reported grade-point average ranged from .48% to 95% (Mean = 72.31%, $SD = 12.98$).

Data Collection Tools

Personal Information Questionnaire: A personal information questionnaire developed by the researcher (as author) included questions regarding the participants' gender, age, academic achievement and grade level.

Awareness about PG Study Instrument. Participants' level of awareness of PG study options (Master's, or Ph.D.), the importance of PG study for career and professional development) was assessed using five items developed by the author. Sample items= I am aware of a Master program for my degree, I am aware of a Ph.D. or doctorate program for my degree, I am aware of postgraduate studies as a way to get important help in career planning decisions, I am aware of where and how to find information about postgraduate options. The Cronbach's alpha reliability of the instrument was found to be .88. A five-point Likert scale with 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree was used for the instrument.

PG Career Intention Instrument. Participants' postgraduate career intentions were measured using five items adapted from a prior study (Jepsen & Neumann, 2010). The items included the students' decisions to engage in PG study, the reasons for their aspirations or intentions to pursue a postgraduate study (e.g., becoming an academic, gaining the enriching experiences of higher education, develop professional development), and whether they will be preliminary to meet the requirements of PG study options such as those of a Master's program or a doctorate. (Items= I intend to pursue a Master program soon, or a few years after I have graduated from my Bachelor's program, I intend studying a Ph.D. or doctorate program after completing my Master degree, I wish to undertake a postgraduate study in order to become a postgraduate research student after completing my undergraduate degree, I want to have a professional experience via a postgraduate study that would serve my career.) The Cronbach's alpha reliability was .73. A five-point Likert scale with 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree was used this instrument.

Data analysis

For the analysis of data, SPSS 22 and AMOS 22.0 were used. Pearson correlation coefficient was used for the relationship between variables. The mediator role of awareness about PG study in the relationship between academic achievement and PG career intention was tested by using structural equation modeling. The fit indexes were used to assess the data fit as following: chi-square (χ^2), RMSEA, and fit indexes, CFI, IFI, GFI, and NFI. For each of these fit indices, values greater than 0.95 show very good fits. Also, SRMR values ≤ 0.05 and RMSEA values ≤ 0.08 , and, a non-significant χ^2 ($p > 0.05$), and χ^2 ratio below the suggested 2:1 ratio indicate an acceptable model fit (Kline, 2005).

RESULTS

Correlation analysis results showed that there was a positive relationship between awareness about PG study and academic achievement ($r = .23$; $p < .05$). In addition, a positive correlation was found between awareness about PG study and PG career intention ($r = .37$; $p < .001$). A positive relationship was found between academic achievement and PG career intention ($r = .34$; $p < .001$). After the correlation analysis, the measurement model was tested via confirmatory factor analysis. The measurement model describes the relationships between the measured (observed) variables and the implicit variables (Kline, 2015). In this study, the implicit variable of academic achievement score was defined by a single observed variable in the hypothesized model. Five observed variables set the latent variable of awareness about PG study, and the PG career intention implicit variable was defined by five observed variables. Thus, a measurement model was created with a total of three latent variables and eleven observed variables. All path coefficients were significant, and factor loads varied between .32 and .82. The goodness of fit indices represent an acceptable model. [$\chi^2 / df = 1.78$, $p < .000$; GFI = .96; CFI = .95; IFI = .94, TLI = .94; SRMR = .043; RMSEA = .051].

Mediation analyses

Baron and Kenny's (1986) mediation analyses procedure was used to test the mediation role of awareness about PG study in relation to academic achievement and PG career intention. Mediation is established only if the following conditions are met: (1) independent variable (academic achievement) predicts dependent variable (intention to pursue a PG career), (2) independent variable (academic

achievement) predicts mediator variable (awareness about PG study), (3) mediator variable (awareness about PG study) predicts dependent variable (intention to pursue a PG career), and (4) when mediator variable is in the model, the effect of independent variable on dependent variable is reduced. The structural equation modeling analysis results demonstrated that (1) academic achievement directly predicted awareness about PG study ($\beta = 0.24, p < .001$) and PG career intention ($\beta = 0.27, p < .001$). Awareness about PG study directly predicted academic achievement, ($\beta = 0.30, p < .001$). In addition, the results revealed that the academic achievement indirectly predicted PG career intention ($\beta = 0.21, p < .001$) by the mediation of awareness of PG study. In other words, the awareness about the PG study partially mediated the relationship between academic achievement and PG career intention. For the overall significance of the structural model, the goodness of fit indexes for path analysis should also be examined. Structure model was compatible with the data set and the model fit indexes were at acceptable level [$\chi^2/df = 1.85$, GFI = .93; CFI = .95; IFI = .94, TLI = .94; SRMR = .041; RMSEA = .061]. The results suggest that academic achievement affects students intend to pursue a postgraduate study, and awareness about PG study has a partial mediator effect in this relationship..

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The results gathered from this study indicate that (1) all variables were significantly associated with each other, and (2) the relationships between academic achievement and PG career intention and PG career intention was mediated by awareness about PG study. Path analysis results demonstrated that awareness about PG study plays a partial role in explaining the relationship between academic achievement and intentions to progress to postgraduate study. In light of all this finding, the hypothesis model of this study is considered acceptable. The results support that awareness of postgraduate options may be a critical point in guiding the intention to progress to postgraduate research among current undergraduate students. Increasing awareness about PG study and opportunities will likely increase interest and participation in postgraduate research (Jepsen & Varhegyi, 2011). Research has shown that increased knowledge and self-awareness about postgraduate studies help support academic self-esteem and career development (Porter & Porter, 1991), although the study showed that the academic achievement variable positively predicted the intentions to continue at Master's level or Ph.D. The results also showed that awareness about postgraduate study was more effective than academic achievement in guiding PG career intentions. Awareness about PG study options seems a more significant impact on the purpose of pursue a PG study compared to academic achievement. This finding shows that undergraduate students' level of awareness about postgraduate education seems more effective in promoting promote postgraduate study. This result predicts that the early development of students 'career awareness and regular postgraduate studies and promotions for postgraduate career goals will contribute to positive thinking of their students' future career intentions. Thus, students will have sufficient time to meet the requirements for enrolling in a postgraduate research degree. Students should collect information and make plans about their career potential while they are still in their undergraduate years and help them to implement these plans (Kelly & Pulver, 2003). Universities can provide career counseling and postgraduate career planning and employment options by establishing career counseling centers/offices or academic chambers. In this way, when the awareness about postgraduate programs of the students who are currently undergraduate degree increases, this awareness will lead them to make more efforts and success for their career goals; as a result of this, it is thought that they will predict their intention to start a postgraduate degree in their field they want to study after following they complete their undergraduate degree.

REFERENCES

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator' mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.

- Farmer, H. S., Wardrop, J. L., Anderson, M. Z., & Risinger, R. (1995). Women's career choices: Focus on science, math, and technology careers. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 155-170.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 244-258.
- Hearn, J. C. (1987). Impacts of undergraduate experiences on aspirations and plans for graduate and professional-education. *Research in Higher Education*, 27(2), 119-141.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği 'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(1), 125-156.
- Jepsen, D. & Neumann, R (2010). Undergraduate student intentions for postgraduate study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(5), 455-466.
- Jepsen, D. & Varhegyi, M. M. (2011). Awareness, knowledge and intentions for postgraduate study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), 605-617.
- Karakütük, K. (2009). *Türkiye lisansüstü öğretim sistemi. Lisansüstü Öğretim Sistemleri* (Editör: K. Karakütük), Ankara: Pegem Akademi, 521-545.
- Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling and Development*, 81, 445- 454.
- Kleinberg, J.L. (1976). Adolescent correlates of occupational stability and change. *Journal of Vocational Behavior*, 9(2), 219-232.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Publications, Inc.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Long, B. E., Sowa, C. J., & Niles, S. G. (1995). Differences in student development reflected by the career decisions of college seniors. *Journal of College Student Development*, 36(1), 47-52.
- Neumann, R. (2003). *The doctoral education experience*. Canberra: Department of Education Science and Training.
- Ng, L., Tuckett, A. G., Fox-Young, S. K., & Kain, V. J. (2014). Exploring registered nurses' attitudes towards postgraduate education in Australia: An overview of the literature. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(2), 162-170.
- Niles, S. G., Erford, B. T., Hunt, B., & Watts Jr, R. H. (1997). Decision-making styles and career development in college students. *Journal of College Student Development*, 38(5), 479-88.
- Porter, R. T. & Porter, M. J. (1991) Career development: Our professional responsibility. *Journal of Professional Nursing*, 7(4), 208-212.
- Sikora J. & Pokropek A. (2011). *Gendered career expectations of students perspectives from PISA 2006*. OECD Education Working Papers, No. 57 Paris: OECD Publishers.
- Varhegyi, M. M., & Jepsen, D. M. (2009). *Undergraduate student aspirations, awareness and knowledge of postgraduate study options: A preliminary, qualitative investigation*. Paper presented at the International Employment Relations Association Annual Conference, Bangkok.

Sosyal Bilgiler Dersinin Meslek Seçimine Katkısı Ve Meslek İçerisinde Kullanımı

Yüksek Lisans Öğrencisi, Melissa Özdemir
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
melissaozdemir@gmail.com

Doktora Öğrencisi, Uğur Can Atik
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
ugurcan.atik@hotmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi, Esra Orhan
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
esraorhan955@outlook.com

Prof. Dr., Arife Figen Ersoy
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye
arifee@anadolu.edu.tr

Öz

Bireylerin meslek bilinci geliştirmesi ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda kendi ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklere yönelmesinde eğitim süreci önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan meslek bilincini geliştirme ve mesleki yönlendirme politikası öğretim programlarına da yansımış, mesleklere yönelik bilgi ve beceriler, içerik ve etkinlikler aracılığıyla öğretim programlarına dahil edilmiştir. İlköğretim düzeyinde mesleklere yönelik bilgi ve becerilere yer veren ve bireylerin mesleki gelişim sürecini destekleyen derslerden biri de sosyal bilgiler dersi.

Ortaokul düzeyinde öğrencilerin; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini fark etmesi, farklı meslek gruplarını ve kariyer imkanlarını tanınması, globalleşen dünyadaki bölgesel ve küresel ekonomik ilişkileri anlaması temeline dayanan kariyer eğitimi sosyal bilgiler eğitimin amaçlarıyla paralellik göstermektedir Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, kazanım, beceri ve değerlerde mesleklerin tanıtımına ve meslek bilincine yönelik vurguların olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; farklı mesleklerde çalışan bireylerin, sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkısı ve meslek içerisindeki kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; farklı meslek dallarında görev alan 45 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 adet açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinin katkısının sınırlı olduğu ve meslek yaşamlarında sosyal bilgiler dersi kazanımlarını kullandıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında meslek tercihi ve meslek bilincinin geliştirilmesi konusuna daha ayrıntılı yer verilebilir. Öğretmenler meslek kuruluşlarıyla işbirliği içinde etkinlikler yapabilir. Bu etkinlikler öğrencilerde meslek bilincini geliştirecek şekilde düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Meslek, Meslek seçimi

The Contribution Of Social Studies To The Choice Of Profession And Its Use In The Profession

Master Student, Melissa Özdemir

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey

melissaozdemrr@gmail.com

PhD Student, Uğur Can Atik

Anadolu University, Institute of Educational Sciences , Eskişehir, Turkey

ugurcan.atik@hotmail.com

Master Student, Esra Orhan

Anadolu University, Institute of Educational Sciences , Eskişehir, Turkey

esraorhan955@outlook.com

Professor Arife Figen Ersoy

Anadolu University, Institute of Educational Sciences , Eskişehir, Turkey

arifee@anadolu.edu.tr

Abstract

Education process is significant in terms of raising occupational awareness and leading individuals for the appropriate professions for their own interests and abilities. The policy of improving professional awareness and professional orientation implemented by the Ministry of National Education has also been reflected in curriculum and the knowledge and skills regarding professions have been included in the curriculum through contents and activities. One of the courses including knowledge and skills regarding professions at elementary school level and supporting the professional development process of individuals is social studies.

Career education, which is based on secondary school students' discerning their interests, needs and skills, knowing different occupational groups and carrier opportunities and understanding the regional and global economic relations in the global world is parallel to the goals of social studies education. It is seen that introduction and awareness of a profession are emphasized in the learning areas, acquisitions, skills and values included in social studies curriculum.

The aim of the study is to reveal the opinions of individuals working in different professions regarding the contribution of social studies in the choice of profession and the use of social studies in the profession. The study is a basic qualitative research. The participants of the study have been determined by convenience sampling one of the purposeful sampling methods. The study group consists of 45 participants working in different professions. A semi structured interview form, which was developed by researchers and consisted of 8 open ended questions was used for data collection. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research; It was seen that the contribution of the social studies course in the choice of profession was limited and that they used the social studies course gains in their professional lives. In the social studies curriculum and textbooks, the issue of developing occupational preference and occupational awareness can be given more detail. Teachers can carry out activities in cooperation with professional organizations. These activities can be organized in a way to develop vocational awareness among students

Keywords: Social studies, Profession, Choice of profession

Giriş

21. yüzyılda küreselleşmenin de etkisiyle yaşanan siyasi ekonomik ve toplumsal dönüşümler bireylerin niteliklerinin değişmesine ve meslek alanlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Değişen ve farklılaşan meslek yeterlilikleri doğrultusunda çağımız toplumlarında; yaratıcı, girişimci, teknolojiye hakim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip bireyler önem kazanmaktadır. Geleceğin yetişkinleri olacak çocuk ve gençlerin bilgi toplumunun getirdiği nitelikleri taşıması ve üretken bireyler olarak yetişmesi, meslek seçimi ve meslek bilincine yönelik uygulamaların tasarlanmasını zorunlu hale getirmektedir (Gezer ve Deveci, 2015).

Meslek kavramı birçok kaynakta farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumunun güncel tanımına göre meslek; *''Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak belirtilmektedir''* (Türk Dil Kurumu, 2018). Yanikkerem ve arkadaşlarına göre (2004) ise meslek, bireylerin hayatlarını kazanmak için yaptığı kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimde kazanılan bilgi, becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir.

Meslek, kazanç elde etmek amacıyla yürütülen etkinlikler bütünü olarak tanımlanmışsa da sadece para kazanma aracı olarak görülmemektedir. Çünkü insanların meslek sahibi olmasında sadece para kazanarak fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama amacı yoktur. İnsan için sosyal ve psikolojik ihtiyaçların doyumu da söz konusudur. İnsanlar yaşam içinde doğuştan getirdikleri yeteneklerini, potansiyelini, gizilgüçlerini ortaya koymayı; kullanmayı ve geliştirmeyi ister. Sahip olunan bu yetenekleri kullanma ve geliştirme olanağını sağlayacak olan da mesleklerdir. İnsanlar meslek işleri için çalışırken aynı zamanda yetenekleri ifade etme, güçlerini arttırma fırsatı elde ederler. Böylece birey varoluşunu gerçekleştirerek sahip olduğu yetileri, güçleri kullanarak doyuma ulaşır. Kendini bir iş yaptığı, üretken olduğu için de daha değerli ve önemli görür, kendine saygısı ve güveni gelişir. Böylelikle bireyler topluma yararlı olma ve hizmet verme yoluyla toplumsal saygınlık kazanırlar (Canal, 2013).

Mesleğin bu denli önemli olmasıyla bireyin yapacağı meslek seçimi onun hayatı boyunca yapacağı en önemli seçimlerden birini oluşturmaktadır. Bu sebeple, meslek seçerken doğru karar vermek gerekir. Çünkü meslek seçimi, insanın tüm yaşamını etkileyecek bir sürecin başlangıcıdır. Bireyler meslekler aracılığı ile; karakteri, eğilimleri, zihinsel-fiziksel yeteneklerine göre ortaya bir şeyler koyabilecek, yaptıklarıyla aile, ülke, millet ve tüm insanlığa fayda sağlayabilecektir. Meslek seçimi, mutlu, huzurlu, üretken bir yaşamın ilk adımıdır (Atmaca, 2006).

Bireyin hayatını her yönüyle etkileyen meslek seçimi insanların çoğu için çözümü güç bir sorundur (Razon, 1983). Sanayileşmiş ülkelerde olduğu gibi, sanayileşme yolundaki ülkelerde de meslekler dünyasının karmaşık yapısı ailelerin meslekler konusunda çocuklarını yönlendirmekte güçlük çekmesine neden olmaktadır. Meslek sayısının her geçen gün artması, insan enerjisinin uzmanlaşma yönünden değerlendirilmesi, bazı meslek gruplarının önemini kaybetmesi bazılarının ise değer kazanması, bireyleri olduğu kadar ailelerini de çıkmaza sürüklemektedir. Bu durum, günümüz toplumunda, eğitim kurumlarının, mesleğe yöneltme hizmetini zorunluluk haline getirmektedir (Aytaç, 1964).

Eğitim tanımında geçen bireye istendik davranış kazandırma amacı; bireyi çeşitli yönlerden hayata hazırlamaktadır. Amaçları yönünden eğitimin; bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak, bireyi sosyalleştirerek toplum hayatına katmak ve mutlu bir hayat sürmesi için gerekli mesleğe yönlendirme rolü bulunmaktadır. Ülkelerin kalkınmasında bireylere üretken ve gelişmeye açık nitelikler kazandırmayı amaçlayan eğitim kurumları, bireyin kendi potansiyelini en üst seviyede ortaya koyabileceği en uygun mesleki seçimleri yapmasına önem verir. Eğitim sürecinde bireyin mesleki yönelişleri ve tercihlerinin yanı sıra mesleki yaşamı boyunca yararlanacağı bilgi, beceri ve deneyimleri kazanması amaçlanır. Okul çağındaki çocuklar, mesleki seçimini ilk önce ilköğretim sürecinde, daha sonra ise ortaöğretim sonunda belirlemektedir. Eğitim sürecinde mesleklerin tanımı ve meslek bilincinin

geliştirilmesi amacı Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarına da yansıtılmıştır. Meslek kavramına yönelik kazanımların çeşitli öğretim programlarında yer aldığı görülse de ilköğretim düzeyinde mesleki gelişim sürecini destekleyici ve mesleklere yönelik bilgi ve becerilerin en kapsamlı olarak yer aldığı program ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'dır (Gezer ve Deveci, 2015).

Bireyin fiziksel çevresi ile olan bağı ve toplumsallaşma sürecini konu edinen sosyal bilgiler dersi ilköğretim programı içinde önemli bir yere sahiptir. Sanayileşme faaliyetlerinin hız kazandığı 20. yüzyıl başlarında şehirleşmiş endüstri dönemi için geliştirilen sosyal bilgiler dersi, demokratik bir toplum için vatandaşlık eğitimi görevini üstlenmiştir (Louisiana Council for the Social Studies, 1993'den akt.) Doğanay, 2008).

Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin gelişimi incelendiğinde, sosyal bilgilere yönelik tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının cumhuriyet öncesi dönemde ilköğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemi ; 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında okutulan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri 1962 yılında yapılan değişikliklerle Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi olarak ilköğretim programlarında yer almıştır. 1968 programında bu ders sosyal bilgilere dönüştürülmüş ve tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları Sosyal bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili düzenlemeler bununla da sınırlı kalmamış, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1985 yılında aldığı kararla Sosyal bilgiler dersi uygulamadan kaldırılmış ve Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi adıyla üç farklı ders okutulmuştur (Kaymakçı, 2009). 1998-1999 öğretim yılından itibaren ise Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak yerine tekrar sosyal bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışın etkisiyle 2005 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'yla ilgili son değişiklik 2017 yılında yapılmıştır. 2018-2019 yılında tüm sınıflarda uygulanan yeni sosyal bilgiler programı uygulanmaya başlandıktan 4 ay sonra revize edilerek son şeklini almıştır (Turan, 2018).Türkiye'de uygulamaya konulmuş Sosyal bilgiler öğretim programları incelendiğinde; 1998, 2005 ve 2018 programlarında meslek konusu, meslek bilinci ve meslek tercihine yönelik vurguların olduğu görülmektedir.

1998 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan milli eğitim genel amaçlarında *"İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak"* amacı, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin meslek tercihi ve meslek bilincini geliştirmesine yönelik olarak değerlendirilebilir. 1998 sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmında da, ilköğretimi tamamlayan öğrencilerden bazılarının meslek hayatına atılacakları düşünülerek sosyal bilgiler dersinde mesleklerin tanıtılması gerektiği vurgulanmıştır. Bir meslek sahibi olmanın vatandaşlığın gereği olduğu belirtilen programda; bir iş sahibi olmayan bireylerin topluma yararlı olamayacağı ve her mesleğin kutsal olduğunun anlatılması gerektiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998: 81). 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda meslek ve meslek tercihine yönelik konulara ise 6.sınıf *"Demokratik Hayat"* ünitesinde yer verildiği görülmektedir. Demokratik Hayat ünitesinde; *"Meslek ve meslek sahibi olmanın birey ve toplum hayatı için önemi ve nitelikli eleman yetiştirmenin ülke ekonomisi açısından yararları"* (MEB, 1998: 190) konuları yer almaktadır. İlgili konular aracılığıyla sosyal bilgiler dersinde meslek edinme ve meslek edinmenin birey ve toplum hayatına katkısı vurgulanmaktadır.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı meslek tercihi ve meslek bilincinin kazandırılması bakımından incelendiğinde; öğretim programında meslek bilinci ve meslek tercihi ile ilgili ifadelerin olduğu görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslek konusu milli eğitim genel amaçları içerisinde yer almaktadır. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda olduğu gibi milli eğitim genel amaçlarında yer alan *"İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak"* ifadesi öğrencilerde meslek bilinci geliştirilmesine yöneliktir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında da, mesleklerle ilgili amaçların yer aldığı görülmektedir. Bu genel amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005)

- *Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.*
- *Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.*

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslek bilinci geliştirmeye dair ifadelerin yer aldığı bir diğer bölüm ise programda yer alan öğrenme alanları, üniteler, aradisiplinler ve kazanımlardır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslek konusuyla ilgili öğrenme alanları, ünite, aradisiplinler ve kazanımlara Tablo 2'de yer verilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 2: 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında mesleklere yönelik kazanımların öğrenme alanları, ünite, aradisiplinelere göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı / Ünite	Ders Kazanımları	Ara Disiplin	Ara Disiplin Kazanımı
5	Üretim Dağıtım ve Tüketim/ Ürettiklerimiz	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	Kariyer bilinci geliştirme	Kendi yerel çevresinde bulunan meslekleri belirler
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ürettiklerimiz	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Meslek seçimini etkileyen faktörleri açıklar.
5	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ürettiklerimiz	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	Girişimcilik	Yaşadığı bölge içinde ekonomik dayanışmayı fark ederler.
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ülkemizin Kaynakları	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	Kariyer bilinci geliştirme	Farklı meslek gruplarında ihtiyaç duyulan akademik becerileri sıralar. Bazı işlerin yerine getirilebilmesi için farklı bilgi ve beceriye sahip olunması gerektiğini belirtir. Kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkiyi açıklar. Özel ilgileri ile ilgili bağlantılı olabilecek iş etkinliklerini tanımlar. İlgi duyduğu meslekleri sıralar. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini belirler
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ülkemizin Kaynakları	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Mesleklerin gerektirdiği ilgi ve yetenekleri tanıır. Değişik mesleklerin farklı becerilerle ilişkili olduğunu farkedir
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ülkemizin Kaynakları	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	Girişimcilik	İşle ilgili fikir üretme ve araştırma becerisi edinir.
7	Üretim, Dağıtım ve Tüketim/ Ekonomi ve Sosyal Hayat	Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar	Özel Eğitim	İlgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlamalar yapar.

Tablo incelendiğinde; 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda meslek bilinci ve meslek tercihinin yönelik kazanımların Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, kazanımlar beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olarak ilerlemektedir. Beşinci sınıfta öğrencinin çevresinde yer alan meslekleri kavraması, altıncı sınıfta ilgi duyduğu mesleğin eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırması yedinci sınıfta ise meslek tercihinin yönelik planlama yapması amaçlanmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mesleklerle ilgili kazanımlar; girişimcilik, kariyer bilinci geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışma ve özel eğitim ara disiplinleri altında yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.01.2018 gün ve 12 sayılı kararı ile kabul edilen ve yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da 1998 ve 2005 sosyal bilgiler programına paralel olarak meslek ve meslek tercihinin ilişkin ifadelerin ve kazanımların olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ; çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları (MEB, 2018) programın özel amaçları yer almaktadır. Programın özel amaçlarının yanında öğrenme alanları ve kazanımlar incelendiğinde programın 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde meslekle ilgili konuların olduğu görülmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mesleklere yönelik kazanımlar Tablo 3'de yer almaktadır (MEB, 2018) .

Tablo 3 : 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında mesleklere yönelik kazanımların sınıf düzeyi, öğrenme alanı/ünitelere göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı/Ünite	Kazanımlar
5	Üretim Dağıtım ve Tüketim	Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.
6	Üretim Dağıtım ve Tüketim	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.
7	Üretim Dağıtım ve Tüketim	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.
7	Üretim Dağıtım ve Tüketim	Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde mesleklere yönelik kazanımların ağırlıklı olarak Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. *”Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duydukları mesleklerin özelliklerini bilmesini hedefleyen”* (MEB, 2018:11) öğrenme alanında meslek konusunu içeren kazanımlar öğrencinin yaş seviyesine göre belirlenmiştir. Örneğin 5. sınıfta öğrenci meslekleri tanırken 6. sınıfta ilgi duyduğu mesleğin gerektirdiği ihtiyaçları araştırmaktadır. 7. sınıfta ise meslek seçimine yönelik adımlar atmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde meslek bilinci ve mesleki gelişim sürecini destekleyici bilgiler yer almasına karşın; meslek hayatına atılan bireylerin meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinin nasıl bir katkısı olduğu ve bireylerin meslek hayatlarında Sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri bilgileri kullanma durumları belirsiz kalmaktadır. Nitekim alanyazın incelendiğinde eğitim alanında meslek seçimi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu (Aktin, 2014; Akhan ve Demirezen, 2013; Ünlü, 2010; Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009; Mortimer, Zimmer-Gembeck ve Holmes, 2002; Kızılcubuk 2002; Canal 2013) ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarının bireylerin meslek hayatında kullanımına ilişkin bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmanın; sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine olan katkısını ortaya koyma ve bireylerin meslek yaşamında sosyal bilgiler dersinde edindikleri bilgi, beceri ve davranışları kullanma durumlarını belirleme açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler dersinin farklı meslek gruplarında çalışan bireylerin meslek seçimine ve mesleki gelişimlerine katkısını incelemek ve katılımcıların sosyal bilgiler dersinde edindikleri kazanımların meslek içerisindeki kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Katılımcıların sosyal bilgilerin içeriğine yönelik bilgileri nelerdir?
- Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde hangi meslek gruplarına ilişkin bilgiler edinmişlerdir?
- Katılımcıların meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinin nasıl bir katkısı olmuştur?

- Katılımcılar mesleklerini uygularken sosyal bilgiler dersleri kapsamında öğrendiği şeyleri nasıl kullanmaktadır?
- Katılımcıların mesleklerinin sosyal bilgiler dersinde yer almasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkısı ve meslek içerisinde kullanımına ilişkin farklı meslek gruplarında çalışan bireylerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada; temel yorumlayıcı nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Temel yorumlayıcı nitel araştırma, kişilerin kendi yaşamlarını nasıl yorumladığı, edindikleri deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve kendi anlam dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ilgilenmektedir. Temel yorumlayıcı nitel araştırmanın amaç, araştırmaya veri kaynağı sağlayan bireylerin araştırmaya konu olan durum ya da olayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır (Merriam 2013; Yetişir, 2016). Araştırmada katılımcıların meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinin katkısı ve sosyal bilgiler dersinin meslekte kullanımına yönelik görüşlerinin neden ve sonuçlarıyla birlikte anlaşılıp betimlenebilmesine imkan sağlaması sebebiyle temel yorumlayıcı nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yakın ve erişilmesi kolay olan durumların çalışılmasına imkan vermekte ve araştırmacıya pratik ve maliyet yönünden avantajlar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni seçilen katılımcıların kolay ulaşılabilir olmaları ve araştırmaya katılmak için gönüllü olmalarıdır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu farklı meslek gruplarında görev alan 18'i kadın 27'si erkek 45 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların kişisel özellikleri

Kod isim	Yaş	Öğrenim Durumu	Yaka Durumu	Meslek	Mesleki Deneyim	Aldığı Dersler
Abdullah	63	Ortaöğretim	Pembe	Resepsiyonist	7 yıl	Sosyal Bilgiler
Ali	25	Yüksek Lisans	Yeşil	İnşaat Mühendisi	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Ayhan	37	Ortaöğretim	Beyaz	Antrenör	8 yıl	Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri
Aziz	34	Ortaöğretim	Pembe	Güvenlik Görevlisi	13 yıl	Sosyal Bilgiler
Burak	30	Lisans	Sarı	CEO	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Can	34	Lisans	Yeşil	Müteahhit	14 yıl	Sosyal Bilgiler
Cemil	26	Ön lisans	Pembe	Vale	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Cengiz	30	Ortaöğretim	Pembe	Eczacı Kalfası	13 yıl	Sosyal Bilgiler
Ceyhan	29	Lisans	Sanal	Grafik Tasarım	6 yıl	Sosyal Bilgiler
Dündar	26	Yüksek Lisans	Kırmızı	Sosyolog	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Ebru	25	Ön lisans	Gri	Makine Teknisyeni	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Ela	23	Lisans	Beyaz	Fizyoterapist	2 yıl	Sosyal Bilgiler
Emel	-	Ortaöğretim	Gri	Desinatör	7 yıl	Sosyal Bilgiler
Emine	29	Lisans	Gri	Diş Hekimi Asistanı	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Ertan	26	Lisans	Sarı	Elektrik Mühendisi	2 yıl	Sosyal Bilgiler
Faruk	28	Lisans	Beyaz	Mühendis	5 yıl	Sosyal Bilgiler
Firdevs	25	Lisans	Pembe	Kabin Memuru	2 yıl	Sosyal Bilgiler
Gökhan	28	Ortaöğretim	Mavi	Fabrika İşçisi	4 yıl	Sosyal Bilgiler
Gülcan	47	İlköğretim	Pembe	Çiçek Satıcısı	25 yıl	Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri
Gülizar	52	Lisans	Pembe	Kuaför	20 yıl	Tarih ve Coğrafya
Günce	27	Yüksek Lisans	Beyaz	Okul Psikoloğu	5 yıl	Sosyal Bilgiler
Hasan	29	Ortaöğretim	Gri	Ustabaşı (Tekstil)	7 yıl	Sosyal Bilgiler
Hüseyin	34	Ortaöğretim	Pembe	Garson	10 yıl	Sosyal Bilgiler
İbrahim	31	İlköğretim	Pembe	Aşçı	16 yıl	Sosyal Bilgiler
İsmail	33	Lisans	Beyaz	Sigortacı	14 yıl	Sosyal Bilgiler
Kemal	30	Yüksek Lisans	Beyaz	Serbest Meslek	7 yıl	Sosyal Bilgiler
Kubilay	25	Önlisans	Kırmızı	Uzman Çavuş	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Mehmet	29	Lisans	Kırmızı	Polis	6 yıl	Sosyal Bilgiler
Melek	26	Yüksek Lisans	Kırmızı	Araştırma Görevlisi	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Murat	-	Ortaöğretim	Pembe	Taksi Şoförü	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Müjgan	28	Lisans	Beyaz	Pazarlama Müdürü	7 yıl	Sosyal Bilgiler
Oğuz	28	Lisans	Pembe	Esnaf	3 yıl	Sosyal Bilgiler
Osman	26	Lisans	Beyaz	Tiyatro Oyuncusu	10 yıl	Sosyal Bilgiler
Rezzan	28	Lisans	Beyaz	Kameraman	3 yıl	Sosyal Bilgiler

Samet	31	Lisans	Pembe	Bakkal	8 yıl	Sosyal Bilgiler
Sedat	28	Ortaöğretim	Pembe	Bellboy	5 yıl	Sosyal Bilgiler
Selin	25	Lisans	Beyaz	İngilizce Öğretmeni	4 yıl	Sosyal Bilgiler
Şerife	29	Lisans	Beyaz	Kurum Müdürü	8 yıl	Sosyal Bilgiler
Şevval	27	İlköğretim	Pembe	Kasiyer	5 yıl	Sosyal Bilgiler
Turgay	31	Lisans	Sarı	Avukat	10 yıl	Sosyal Bilgiler
Vildan	31	Lisans	Pembe	Çağrı Operatörü	4 yıl	Sosyal Bilgiler
Yılmaz	50	Yüksek Lisans	Beyaz	Vergi Uzmanı	25 yıl	Sosyal Bilgiler
Zehra	29	Lisans	Beyaz	Eczacı	4 yıl	Sosyal Bilgiler
Zerrin	28	Lisans	Beyaz	Felsefe Öğretmeni	5 yıl	Sosyal Bilgiler
Zeynep	27	Lisans	Yeşil	Mimar	3 yıl	Sosyal Bilgiler

Araştırmada katılımcıların yaşları 23 ile 63 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların 1'i ilköğretim, 10'u ortaöğretim, 1'i ön lisans, 27'si lisans ve 6'sı yüksek lisans mezunudur. Farklı meslek alanlarında çalışan katılımcıların belirlenmesinde yaka sınıflandırılması kullanılmıştır. Katılımcıların 15'i pembe, 14'ü beyaz, 4'ü gri, 4'ü kırmızı, 3'ü sarı, 3'ü yeşil, 1'i sanal, 1'i mavi yakalı çalışanlardır. Tabloda belirtilen pembe yaka, hizmet sektöründe çalışan işçileri; mavi yaka, beden gücüne dayalı işlerde çalışan ve maaş dışında yevmiye, parça başı ya da saatlik ücret alabilen meslek çalışanlarını oluşturmaktadır. Gri yakalı katılımcılar yetenekli teknisyen grubunu, kırmızı yakalılar devlet görevlilerini, yeşil yakalılar çevre, çevre düzenlemesi ya da yenilenebilir enerji ile ilgili meslek çalışanlarını oluşturmaktadır. Sanal yakalılar ise hem fiziksel hem manuel işleri tekrarlayan meslek çalışanlarıdır. Beyaz yakalı katılımcılar genellikle zihin gücüyle çalışan ve masa başı işler yapan memurdan yönetici pozisyonuna kadar geniş yelpazedeki meslek çalışanlarını oluşturmaktadır. Sarı yakalılar ise üst düzey eğitim görmüş yüksek vasıflı, teknolojiyi çok iyi kullanabilen üst düzey beyaz yakalı çalışanlardır. Araştırmada her yaka grubundan katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır ancak araştırmacılar bu yakalar dışında yasa dışı mesleklerde çalışan siyah yakalılar grubuna mensup bir katılımcıya ulaşamamıştır. Katılımcıların mesleki deneyimleri en az 2 en çok 25 yıldır. Katılımcıların 43'ü Sosyal bilgiler, 1'i Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri ve 1'i Tarih ve Coğrafya derslerini almışlardır.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 adet açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaları olan alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen görüşme formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmacılar görüşme formunu test etmek amacıyla katılımcılarla benzer özellikler gösteren 2 kişi ile pilot görüşme gerçekleştirmiş, pilot görüşmeler araştırmaya dahil edilmemiştir. Pilot uygulamadan sonra son şekli verilen görüşme formuyla araştırmaya başlanmıştır.

Verilerin toplanması

Görüşmelere başlamadan önce araştırmacılar; katılımcılara araştırma hakkında bilgi vermiş ve katılımcılara gönüllü katılım formlarını sunularak katılımcıların yazılı izinlerini almıştır. Görüşmelerde katılımcılara; meslekleri, mesleklerinin gerektirdiği bireysel nitelikler, Sosyal bilgiler dersinin içeriği, Sosyal bilgilerde meslek eğitimi ve Sosyal bilgilerin meslek hayatında kullanılma durumuna yönelik sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmada katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kod isimler kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Krippendorff, 2004). Araştırmada elde edilen 45 görüşmeye ait veri seti Nvivo 12 hazır paket programında analiz edilmiştir. Nvivo 12 paket programı ile 45 görüşmeye ait ses kaydı oluşan veri seti en küçük anlam birimi olan kodlara ayrılmıştır. Oluşturulan kodların sınıflandırılmasıyla temalara ulaşılmıştır. Bulgular tema başlıkları altında sunulmuş ve görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucu elde edilen bulgular 5 ana tema etrafında sunulmuş olup bulgular; I) Sosyal bilgiler dersinin içeriği, II) Sosyal bilgilerde yer alan meslek grupları, III) Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkısı, IV) Sosyal bilgiler dersi kazanımlarının meslekte kullanımı ve V) mesleklerin Sosyal bilgiler dersinde yer almasına ilişkin öneriler temaları etrafında incelenmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriği

Katılımcılara; sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik neler hatırlıyorsunuz? sorusu sorularak sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik bilgileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersi ile Tarih ve Coğrafya dersi alan katılımcılar aldıkları dersin içeriğine dair bilgileri hatırlamakta güçlük çektiğini ifade etmektedir. Milli Tarih, Milli Coğrafya dersi alan katılımcı antrenör Ayhan dersin içeriğini hatırlamamasının nedenini derslere katılmayışı olarak göstermiş ve bu durumu; *''Ben sporcu olduğum için derslere girmezdim. Hocalar da durumu bildikleri için geçirirlerdi. O yüzden ders ile ilgili çok fazla bir şey hatırlayamıyorum. Muhtemelen hoca daha fazla şey anlatmıştır ama ben derse girmediğim için hatırlamıyorum.''* şeklinde açıklamıştır. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinin içeriğine dair bilgilerinin aldıkları öğretim programına göre farklılaştığı söylenebilir. 1968 programı ile sosyal bilgiler dersi alan çiçek satıcısı Gülcan ise *''Coğrafya ile ilgili hiçbir şey hatırlamıyorum. Tarihte Osmanlı falan anlatılmıştır herhalde inanın hiçbir şey hatırlamıyorum''* diyerek görüş belirtmiş ve ders içeriğini hatırlamamasının nedenini zamana bağlı olarak açıklamıştır. 2005 öğretim programı ile Sosyal bilgiler dersi alan inşaat mühendisi Ali ise, sosyal bilgiler dersine dair bilgileri hatırlayamamasının nedeni sosyal bilgiler dersini küçük yaşlarda almaya başlamasıyla açıklamıştır. Ali *''Mesela siz Sosyal bilgiler dediğinde ben bir şey hatırlamıyorum. Doğruyu söylemek gerekirse. Niye? Çünkü çok küçük yaşlarda görmüşüz. Niye bu ders devam etmemiş lisede? Çünkü asıl kendi benliğimizi bulduğumuz yer lise hayatı, üniversite hayatı. Özellikle üniversite hayatında meslekleri tanıyorsun ticareti görüyorsun, mesleğini görüyorsun niye üniversitede devam etmemiş ki biz hayatı daha iyi algılayalım. Çünkü daha çok düşünebiliyorsunuz daha çok görebiliyorsunuz''* diyerek sosyal bilgiler dersinde öğrendiği bilgileri hatırlamadığını belirtmiştir. 1998 programı ile sosyal bilgiler dersi alan katılımcılardan bellboy Sedat ise, diğer katılımcılardan farklı olarak sosyal bilgiler dersine yönelik bilgileri hatırlayamamasının sebebini öğretmen faktörüyle açıklamıştır. Sedat konuyla ilgili görüşünü *''Bizim zamanımızda öğretmenimiz çok öğretici değildi. Onlar sadece anlatıp anlatıp çıkarlardı.''* şeklinde açıklamış ve öğretmenin geleneksel anlatım metodu kullanmasının ders ile ilgili bilgileri hatırlamamasını zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriği ile ilgili görüş bildiren katılımcılardan 1968, 1998 ve 2005 programında sosyal bilgiler dersi alan katılımcıların ağırlıklı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık ile ilgili konuları vurguladıkları görülmüştür. Tarih konularında ağırlıklı olarak Osmanlı tarihi, Türkiye Tarihi, İslamöncesi Türk Tarihi konuları ön plana çıkmıştır. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersinde coğrafya

konuları ile ilgili olarak ise dünyanın ve Türkiye'nin konumu, Türkiye'nin fiziki coğrafyası, iklimi bitki örtüsü ve Türkiye'de nüfus ve yerleşme konularını hatırladıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin içeriğine dair vatandaşlık konularını anımsadıkları belirten katılımcılar ise konuyla ilgili olarak sosyal bilgiler dersinde temel hukuk bilgisi, anayasa, insan hakları vatandaşlık görevleri ile ilgili konulara yer verildiğini belirtmektedir. Vatandaşlık konuları ile ilgili görüş bildiren katılımcı ifadelerinin sosyal bilgiler dersinde aldıkları öğretim programına göre değiştiği görülmektedir. 1968 ve 1998 programıyla sosyal bilgiler dersi alan katılımcıların vatandaşlık konuları ile ilgili görüşleri incelendiğinde; 2005 programında sosyal bilgiler dersi alan katılımcılardan farklı olarak vatandaşlık konularını vatandaşın devlete olan görevleri olarak hatırladığı ve gördüğü dersler kapsamında iyi vatandaş devlete karşı yükümlüklerini yerine getiren kişi olarak tanımladığı görülmüştür. Konuyla ilgili olarak çiçek satıcı Gülcan *“Sosyal Bilgiler dersinde iyi vatandaş nasıl olunur onu gösterdiler. Yani askere gitme,oy kullanma,vatana ihanet etmeme gibi şeyler. Ben de kendimce bu vatana, millete iyi vatandaş olmaya çalışıyorum.”* diyerek konuyla ilgili görüşünü açıklamaktadır. 1998 programı ile öğrenim gören avukat Turgay görüşünü, *“Vatandaşlık bilgisi hatırlıyorum. Vatandaş olmanın kriterleri. Anayasadaki vatandaşların yükümlülükleri. Devlete vatandaşlık bağı ile olan bireylerin üstlenmesi gereken yükümlülükler. Askerlik, vergi gibi şeylerden bahsediyorum”* diyerek vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğine dair bilgilerin hatırlanmasının öğrenim durumuna göre değişmediği görülürken özellikle sosyal bilgiler içindeki disiplinlerle alakalı mesleklerde çalışan katılımcıların sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik olarak daha ayrıntılı bilgi verdikleri görülmektedir. Örneğin sosyolog olan Dünder, sosyal bilgiler dersinde *“Birey olmanın önemi, vatandaş olmanın önemi, hukuk ve adalet, kültür ve tarihin temel öğeleri, coğrafi özellikler, çevre bilinci vb. konularının”* içeriği oluşturduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde polis olan Mehmet ise *“Sosyal bilgiler dersiyle alakalı hatırladığım kadarıyla; birey, kültür, teknoloji, tüketim, ülkemizle ilgili temel bilgiler, iletişim, insan ilişkileri, anayasa ve aktif vatandaşlık, demokrasi ve Atatürk gibi temel konular işlenmişti.”* diyerek sosyal bilgiler dersinde yer alan diğer konulara dikkat çekmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yer alan meslek grupları

Sosyal bilgiler dersinde meslek eğitimi ve mesleklerin tanıtımına yönelik olarak katılımcıların büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde kendi meslekleri ile ilgili bilgilerin yer almadığını, sosyal bilgiler dersinde meslek gruplarına yönelik olarak herhangi bir bilgi verildiğini hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak elektrik mühendisi Ertan, *“Sosyal bilgiler dersinin yüzeysel olarak ele alınan bir ders”* olduğunu ve bu sebeple meslekle ilgili konuların ayrıntılı olarak ele alınmadığını hatırladığını belirtmiştir. Bellboy Sedat bu görüşe paralel olarak *“Sosyal bilgiler dersinde konuların tarih ve coğrafya konularının işlendiğini bu sebeple hem kendi mesleği hem diğer mesleklere yönelik olarak herhangi bir bilgi hatırlamadığını”* belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde yer alan meslek gruplarına ilişkin görüşler incelendiğinde; katılımcılar sosyal bilgiler dersinde kendi mesleklerine yönelik bir bilgiye rastlamadıkları ve mesleklerinin sosyal bilgiler dersinde yeterince iyi tanıtılmadığı yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Eczacı Zehra *“İlkokul çağlarında gördüğüm sosyal bilgiler dersinde edindiğimiz bilgiler çocuklara anlatılan genel geçer meslekler olmuş ve yüzeysel anlatılmıştır. Bu sebeple tam olarak hatırlamıyorum.”* diyerek görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşü doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde meslek gruplarına yönelik olarak en çok vurgulanan mesleğin öğretmenlik olduğu görülmüştür. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde gördüklerini belirttikleri diğer meslekler ise avukatlık, mühendislik, ve polislik gibi beyaz yakalı meslekler olmuştur.

Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkısı

Katılımcıların meslek seçiminde sosyal bilgiler dersinin katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde; Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersi alan antrenör Ayhan meslek seçimlerinde aldıkları derslerin herhangi bir katkısı olmadığını ve meslek seçimlerinde kişisel tercihlerinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine herhangi bir katkı sağlamadığını belirten katılımcılardan bazıları ise bu durumu kendi mesleklerine ait bilgilerin sosyal bilgiler dersinde yer almaması ve bu sebeple mesleki yönlendirmede sosyal bilgiler dersinin herhangi bir katkısı olmadığını gerekçesiyle açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak fizyoterapist Ela, *“Açıkcası çok olduğunu düşünmüyorum çünkü sosyal bilgiler dersinde fizyoterapiye dair bir şeyler hatırlamıyorum.”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Vale Cemil de *“Bir katkısı olmadı. Çünkü bu meslekle ilgili bir bilgi edinmedim bu derste.”* diyerek Sosyal bilgilerde mesleğe yönelik bilgi edinmediğinden dersin meslek seçimine bir katkısı olmadığını vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler dersinin meslek seçiminde katkısı olmadığı belirten katılımcıların tamamına yakını bu durumu icra ettikleri mesleklerin sayısal beceriler gerektirdiği, sosyal bilgiler dersinin ise ağırlıklı olarak sözel becerilere dayanan bir ders olduğu ve bu sebeple meslek seçiminde akademik başarılarının etkili olduğunu belirtmektedir. Eczacı kalfalığı yapan Cengiz, *“Bu dersin mesleğimi seçmemde bir katkısının olduğunu çok fazla söyleyemem. Çünkü benim işim daha sayısalla ilaçlarla ilgili bir meslek. Ama Sosyal bilgiler dersi kapsamında daha çok sözel alanlara ilişkin mesleklere yardımcı olan bir ders olduğunu düşünüyorum”* diyerek görüşünü açıklamıştır. Muteahhit Can ise *“Bu dersin mesleğimi seçmemde çok fazla bir katkısı olmadı. Çünkü benim mesleğim daha matematiksel işlemlerle, hesap kitaplarla oluşmuş bir meslek.”* diyerek sosyal bilgiler dersinin sayısal alana yönelik mesleklerin seçiminde herhangi bir katkısı olmadığını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkı sağladığını belirten katılımcıların tamamının (9) sosyal alanlar ya da iletişime dönük meslekleri icra eden katılımcılar olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili olarak okul psikoloğu Günce ; *“Psikoloji ve sosyal bilgilerde ortak olan bir şey var bence o da insan. Yani mesela coğrafya. Sosyal bilgilerin konularından olan coğrafya. Coğrafya ve insanın yaptığı faaliyetler. İnsanlar neler yapıyor yani coğrafya ve tarih insan üzerine. İnsanları incelemeye yönelik ve insanların hayatını araştırıyor bu alanla ilgili insanların yaşayışları ile ilgili bilgi aldığında psikolojiye olan merakım biraz daha artmış olabilir. Çünkü mesela fen bilgisi biraz da insanın biyolojik özelliklerini alan bir alan. Matematik de insana dair çok fazla bir şey içermiyor. Ama Sosyal bilgiler beşerî anlamda merakımı cezbedti diyebilirim”* diyerek görüşünü açıklamış ve sosyal bilgilerde insanın yaşayışına dair edindiği bilgilerin meslek seçimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Katılımcılardan sosyolog Dünder Bey de benzer şekilde sosyoloji eğitime yönelik aldığı derslerin temelini sosyal bilgiler dersinde oluştuğunu belirterek mesleki eğilimde sosyal bilgilerin önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Dünder Bey sosyal bilgiler dersiyle alakalı olarak; *“Mesleğimle ilgili temel kavramları öğrenme ve bunlara ilgi duyma fırsatım oldu. Bu hususların da ‘sosyal bilimler’ disiplininin kökenini oluşturması itibarıyla eğilime etkili olduğunu düşünüyorum.”* diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin meslek seçimine katkı sağladığını belirten katılımcıların vurguladığı diğer bir nokta ise sosyal bilgilerin kazandırdığı milli ve manevi değerlerin bireylere yüklediği sorumlulukların meslek seçiminde etkili olduğu konusudur. Katılımcılardan uzman çavuş Kubilay *“Yapılan savaşlar, kazanılan topraklar, atalarımızın bu topraklar için verdiği mücadeleler, bayrağımızın rengini şehitlerimizin kanından alması benim bu mesleği seçmemdeki başlıca sebepler olmuştur.”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde polis Mehmet de sosyal bilgiler dersinde milli ve manevi duygularının şekillenmesinde etkili olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Sosyal bilgiler dersinde bizlere ülkemizin geçmişte ne zorluklarla kurulduğunu anlatmış, o dönemin şartlarını ve zorlukları öğretmiştir. Günümüz Türkiye’sinin ne zorluklarla kurulduğunu ve bu ülkenin geleceğinde bizlerin de söz sahibi olmamızın gereğini bizlere Sosyal bilgiler dersi aktarmıştır. Mesleğimi seçmemdeki tek etki olmasa da Sosyal bilgiler dersi de içerdiği milli ve manevi konularla, bu ülke için elimi taşın altına koymam gerektiği fikrini bana aşılamıştır.”

Sosyal bilgiler dersi kazanımlarının meslekte kullanımı

Sosyal bilgiler dersinde edinilen kazanımların katılımcıların meslek hayatında kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcıların tamamına yakının Sosyal bilgilerde kazandırılan bilgi, beceri, değer konu ve kazanımları meslek hayatlarında kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların meslek hayatlarında sosyal bilgilerde yer alan becerilere ilişkin olarak, karar verme, problem çözme, Türkçeyi doğru ve etkili biçiminde konuşma, insan ilişkileri ve iletişim becerileri, ile empati becerileri kullandıkları görülmektedir.

Örneğin katılımcılardan Bellboy Sedat; *“Turizm sektöründe en önemli özellik iletişimdir. Müşterilerimizle çok güzel bir dille konuşmamız gerekiyor. Bunu da yaptığımız sürece sorun olmuyor. Sosyal bilgilerin bu şekilde etkileri oluyor. Mesleğimizde Türkçeyi güzel konuşma, sosyalleşme, insan ilişkileri aynı şekilde bu tarz şeyler önemlidir.”* diyerek Türkçeyi doğru ve etkili biçiminde konuşma, insan ilişkileri ve iletişim becerilerini meslek hayatında kullandığını ifade etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde iletişimin gelişmesine yönelik etkinliklerin meslek hayatına sağladığı katkıları ifade eden desinatör Emel de ; *“Mesela işletmede çalışan arkadaşlarımız oluyor ya da müdürlerimiz oluyor onların arasında iletişim kopukluğu yaşanmaması için. Sosyal açıdan mesela bizim öğretmenimiz o zaman birbirimizle etkinlikler yoluyla özgüven tazelememizi sağlıyordu. Yani iş yerinde o açıdan gereklidir.”* diyerek Sosyal bilgilerde yer alan insan ilişkileri ve iletişim becerilerine vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler dersi becerilerinden olan empati becerisinin meslek hayatında önemli bir yeri olduğunu ifade eden katılımcıların tamamı empati becerisini mesleklerinin icra edilmesinde önemli bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan fizyoterapist Ela *“Öncelikle empati becerisi. Biz hastalarla çalıştığımız için hasta yakınlarıyla da iletişim halinde olduğumuz için empati konusu bizim için çok önemli. Hastaları anlayabilmek ve onlara yardımcı olabilmek için empati kurmamız gerekiyor”* diyerek empatinin meslek yaşamındaki önemini ifade etmiştir. Meslek hayatının getirdiği ekip çalışmalarında empatinin önemini belirten kameraman Rezzan ise, empatinin meslekteki gerekliliğini *“Çalıştığımız yerde insanı ilişkiler ve ekip çalışması çok önemli. Bu nedenle insan ilişkileri önemli. Bazen ekip arkadaşlarımız yerine çalışıyoruz, fedakârlık gösteriyoruz. Bunun için empatiye ihtiyaç var. Özel sektörde bu durum çok olmasa da kendi adıma arkadaşlarımla empati kurup onların işi olduğu zaman onların yerine çalıştığım çok olmuştur”* diyerek mesleğinde empatinin öneminden söz etmektedir. Mesleği gereği gün içinde sıklıkla insanlarla diyalog halinde olduğunu belirten güvenlik görevlisi Aziz ise ; *“Bu işi yaparken iyi iletişim kurmamda, sabırlı olmamda yardımcı oldu. Bu sayede bankaya gelen insanlara karşı daha sabırlı oluyorum ve elimden geldikçe hoşgörülü olmaya çalışıyorum ”* diyerek mesleğinde hoşgörü değerinin öne çıktığı yönünde görüş bildirmiştir.

Sosyal bilgilerin meslekte kullanımına ilişkin katılımcıların dikkat çektiği bir diğer nokta ise meslek hayatlarında Sosyal bilgilere yönelik konu alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak kullanıyor olmalarıdır. Özellikle Sosyal bilgiler dersi disiplinlerine yönelik meslekler icra eden katılımcıların görüşleri incelendiğinde Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan konu alanlarını doğrudan kullanmaları göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili olarak okul psikoloğu Günce, *“Şöyle söyleyeyim; aynı kurumda çalıştığım öğretmen arkadaşlarım coğrafya kaderdir diye bir cümleden bahsediyorlar ki gerçekten de öyle. Yani insanın nerede yaşadığı nasıl bir yerden geldiği kişiliği üzerinde ciddi bir etki gösteriyor. Veya nereden geldiği? Hani memleketlerinden bile bir fikir edinebiliyoruz. O yüzden genel olarak Sosyal bilgilerin coğrafya alanının bize katkısı var.”* diyerek sosyal bilgilerde coğrafya faktörünün insan psikoloji

üzerindeki etkisinden söz etmektedir. Danışanlarıyla görüşmelerin sosyal bilgiler konularına ilişkin metaforlara da sık sık yer verdiği belirten Günce; *“Mesela şöyle söyleyeyim; Türklerin Turan taktiği. Hani savaşta insanları kuşatma taktiği var. Mesela ben kendi terapilerimde bunu örnek olarak verebiliyorum. Nasıl diyorum mesela kuşatma yoluyla bir şey yapmışlar bunu önce bir anlatıyorum. Mesela tarihi çok seven insanlarımız oluyor o insanlara terapide bunları örnek verebiliyoruz yani pes etmeden savaşmadan güzelliğini anlatıyoruz.”* diyerek kullandığı bir metaforu örneklendirmiştir.

Sosyal bilgilerde coğrafya konularına yönelik bilgilerin önemli olduğunu vurgulayan inşaat mühendisliği yapan katılımcımız ise *“Mesleğimle alakalı, en basit proje okuma işlerinde bile kuzey-güney, doğu-batı yönlerini bilmek gerekir. Veya bir yaşam alanı dizayn ederken en çok güneş, rüzgar, yağmur olan cepheyi bilmek gerekir. Her ne kadar mesleki eğitimde detayları öğrensekte zemin (toprak vs.) tiplerini ilköğretim Sosyal bilgiler dersinde öğrendik. Aslında en temel, her yetişkinin bilmesi gereken yaşamsal bilgilerin bir kısmını bu derste öğrendik diyebilirim.”* diyerek mesleğinde gereken temel bilgileri Sosyal bilgiler dersinde kazandığını vurgulamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin meleklerde kullanımına yönelik olarak tüm meslek gruplarının ortak olarak vurguladığı konu ise, sosyal bilgilerin sağladığı genel kültür bilgisi konularının mesleklerde kullanıldığıdır. Bu duruma örnek olarak İngilizce öğretmenini Selin ; *“23 Nisan 29 Ekim ya da 10 Kasım olduğu zaman bizim okulda genellikle anma törenleri oluyor. Onlarla ilgili çocuklara bilgi vermek zorundayız. Tarihimizi, ecdadımızı, nereden geldiğimizi anlatmak zorundayız. Sosyal bilgilerin bu konuda yararı oluyor. Aslında Sosyal bilgiler olarak da bakmamak gerekiyor. Genel kültür olarak her insanın bu konuları bilmesi gerekiyor”* diyerek Sosyal bilgilere yönelik konuların meslek ayrımı olmadan tüm bireylere genel kültür kazandırması dolayısıyla önemli olduğunu belirtmektedir. Okul psikoloğu Günce konuyla ilgili olarak; *“Kültür. Kültür dediğimiz Sosyal bilgilere hakim olmaktan geçiyor. Yani kültürel mirasımız. Peri Bacaları nerede, travertenler nerede? En basitinden ülkemizde yaşayan her insan az çok bunları bilmeli. Bizim kültürel mirasımız ya da dünyanın 7 harikası ne? Ya da karşıma gelen danışanın hangi coğrafyadan geldiği... Mesela Doğu Anadolu'dan gelen bir insanla Karadeniz'den gelen bir insanın kişilik özellikleri, dünyayı algılama perspektifi farklı oluyor. Bu bana bir ön fikir yargı değil, ön fikir veriyor. Tabi ki her insan eşsiz onu tanımamız gerekiyor ama o anlamda da bize bilgi verdiğini düşünüyorum”* diyerek Sosyal bilgiler dersinin kazandırdığı genel kültür bilgisini meslekte aktif olarak kullandığını belirtmiştir.

Mesleklerin sosyal bilgiler dersinde tanıtılmasına yönelik öneriler

Mesleklerin sosyal bilgiler dersinde *tanıtılmasına* yönelik önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların tamamı mesleklerin tanıtılmasında mesleğin gerektirdiği kişisel niteliklerin vurgulanması gerektirdiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcılar meslek özellikleri, mesleğin toplumsal yararları ve meslek tanıtımında çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanmanın gerekliliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Mesleklerin tanıtımında mesleğin gerektirdiği kişisel özelliklere yönelik olarak dış hekim asistanı Emine, *“Ekip çalışması gerektirdiği söylenmeli, empati yapabilmesi söylenmeli, sorumluluk gerektirdiği söylenmeli. Çünkü sorumluluk hekimde gibi görünse de arkada çalışma sırasında aslında malzemelerin sağlıklı olması, hastayı motive etmede bizim de bir etkimiz var. Bu nedenle bizim de sorumluluklarımız var.”* mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerden söz etmiştir. Araştırma görevlisi Melek de mesleğinin tanıtımında kişisel niteliklerin önemli olduğunu vurgulamış ve mesleğini seçecek insanların öncelikle araştırmayı seven insanların seçmeleri gereken bir meslek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca mesleğinde *“Bilgisayar kullanmasını hem sevmesi hem de bilmesi gerekiyor. Çünkü bazen çok uzun saatler bilgisayar başında geçirebiliyorsun. Bunun dışında etrafının farkında olan yani duyarlı, kamu yararını gözetken ve empati kurabilen insanların seçeceği bir meslek şeklinde söylenebilir.”* diyerek mesleğin tanıtımında önemli olan kişisel nitelikler hakkında görüş bildirmiştir.

Katılımcılar, mesleklerin tanıtımında bilinmesi gereken özelliklerin biri de mesleğin özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların meslek gruplarına göre meslek özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin kabin memuru Firdevs mesleğini; *''Öncelikle bu işin hizmet sektöründe ve uluslararası bir iş olduğu vurgulanmalıdır. Havacılık sektöründe mutlaka her şey zamanında olmalı. Üniforma sorumluluğu olan bir meslek''* olarak tanımlarken, ustabaşı Hasan mesleğini mekaniğe dayalı, makine bakım ve onarım işleri gerektiren vardiyalı ve uzun çalışma saatleri gerektiren ve bedensel açıdan yorucu bir meslek olarak tanımlamıştır.

Mesleklerin tanıtımına yönelik önerilerde katılımcıların mesleğin özelliklerini tek boyutlu olarak vurguladığı görülmektedir. Katılımcıların hiçbirisi meslek özellikleriyle ilgili olarak mesleki yükselme ya da meslekteki kariyer olanakları ile ilgili görüş belirtmemiştir.

Mesleğin tanıtımına yönelik önerilerde katılımcıların ortak olarak görüş bildirdikleri diğer bir konu ise mesleklerin toplumsal yararının vurgulanması gerektiğidir. Uzman çavuş Kubilay mesleğin toplumsal yararını vatanın bütünlüğünün korunması olarak açıklamıştır. İnşaat mühendisi Ali, mesleğini insan hayatının korunmasına yönelik dayanıklı mal ve hizmetler üretmeyi mesleğin toplumsal faydaları olarak tanımlarken avukat Turgay, insan haklarının korunması, toplumsal adaletin korunması ve adil bir toplum düzeninin sağlanmasını mesleğin yararları olarak nitelendirmektedir. Mesleğin toplumsal yararı ile ilgili görüşlerin öne çıktığı araştırmada; meslekle ilgi bireysel fayda, maddi imkanlar ya da mesleğin getirdiği kişisel doyuma ilişkin herhangi bir görüş ya da ifadeye rastlanmamaktadır.

Mesleklerin tanıtımına yönelik önerilerde dikkat çeken diğer bir nokta ise mesleklerin tanıtımında çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanılması görüşüdür. Konuyla ilgili olarak bir otomotiv firmasında görev alan CEO Burak *''Mesleğin tanıtılmasında; mühendislik alanında çalışıp insanlığa katkı yapmış, bir şeyler icat etmiş, üretmiş bilinen kişilerin hayatlarından ve yaşadıkları zamandaki toplum ve dünya yapısına dair bilgilerin de yer almasını''* önermiş ve konuyla ilgili olarak meslekte ün kazanmış kişilerin özyaşam öykülerinden faydalanılabileceğini belirtmiştir. Mühendislik alanında çalışan Faruk mesleğin tanıtımında *''Ezbercilikten uzak gösel materyallere ve kanıta dayalı yöntemlerle''* mesleğin tanıtılması gerektiğini vurgulamıştır. Faruk Bey konuyla ilgili olarak *''Şöyle ki çocuklara meslekleri anlattığınızda sizin anlattıklarınızın onların hayal güçlerinde yer edinmesi gerekiyor. Görsel bir şekilde bu meslekler sunulursa hayal gücü ve gerçek olarak çocuğun aklında daha iyi yer edinir. Güzel yapıları, barajları, binaları veya fabrikaları ziyaret ederek çocukları inşaat mühendisi eşliğinde eğitmek daha güzel olur diye düşünüyorum''* diyerek görüşünü açıklamıştır.

Sosyal bilgilerde mesleklerin tanıtılmasında kullanılacak yöntemlerde öğretmenlerin hazırbulunuşluklarının da önemli olduğunu belirten pazarlama müdürü Müjgan öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle ve ezbere dayalı biçimde anlatacakları derslerin mesleklerin tanıtımında olumsuz bir etki yaratacağını ve mesleklerin tanıtımında mutlaka gündelik hayatla ilişki kurulması gerektiğini belirtmiştir. Mesleklerin tanıtımında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarına dikkat çeken bir diğer katılımcı kabin memuru Firdevs ise, *''Daha çok pratik yapılması gerekiyor. Şu an bir çok okulda yok ancak havacılıkla ilgili mesleklerin tanıtımında simülasyona dayalı bir eğitim verilebilir diye düşünüyorum. Bu gibi durumlar için öğretmenler de önceden bilgi sahibi olmalı tabi . ''* diyerek öğretmenlerin farklı alanlardaki mesleklerin tanıtımına ilişkin bilgi seviyesi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması gerektiği ile ilgili görüş bildirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgilerin meslek seçimine katkısı ve meslek içerisinde kullanılma durumunun ortaya konulduğu bu çalışmada farklı meslek gruplarında görev alan katılımcıların Sosyal bilgiler dersinin içeriğine dair bilgilerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Gerek 1998 gerek 2005 öğretim programıyla sosyal bilgiler dersi alan katılımcıların dersin içeriğine dair bilgilerinin tarih coğrafya ve vatandaşlık bilgisi alanlarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgilere ait diğer disiplinlerin hatırlanmamasının

sebebinin sosyal bilgiler programının doğasında bulunan disiplinler arası anlayışın uygulanmayışı ve sosyal bilgilerin tarih coğrafya ve vatandaşlık konuların kaba bir birleşimi olarak görülmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Türkiye’de Sosyal bilgiler eğitime yönelik yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler eğitimin disiplinlerarası anlayışı yansıtmakta yetersiz kaldığını ortaya koyması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Gürel 2017; Karaduman 2005; Özdemir ve Ersoy 2018; Sağdıç 2019).

Araştırma sonucunda meslek gruplarına ilişkin bulgular incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğunun kendi mesleklerinin okul ortamında yeterince tanıtılmadığı ve eğitim gördükleri dönemde sosyal bilgiler dersinde kendi mesleklerine yönelik olarak herhangi bir bilgiye rastlamadıklarını vurguladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların Sosyal bilgiler dersinde mesleklerin tanıtımına ve meslek gruplarına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçları bu yönüyle sosyal bilgiler eğitiminde meslek bilincini geliştirmeye yönelik öğelere yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgilerde kariyer bilinci geliştirmeye yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda da (Arslan, 2016; Gezer ve Deveci, 2015) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde meslek bilinci ve kariyer eğitime yönelik uygulamaların eksiliği; nitelikli sosyal bilgiler eğitimi açısından dezavantajlı bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada sosyal bilgilerin meslek seçimine katkısına yönelik görüşler incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinin katılımcıların çoğunluğunda meslek seçimine herhangi bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sosyal bilgilerin meslek seçimine katkı sağladığını belirten katılımcıların oranı oldukça azdır. Araştırma bulgularından hareketle, sosyal bilgiler öğretim programları ve sosyal bilgiler dersinde meslek bilincini geliştirmeye yönelik uygulamadaki eksiklikler, sosyal bilgiler dersinde tarih, coğrafya ve vatandaşlıkla ilgili konulara ağırlık verilmesi gibi nedenlerle sosyal bilgiler dersinde meslek bilincini geliştirmeye yönelik uygulamaların geri planda kaldığı ifade edilebilir. Benzer olarak Hannover Research’ın (2012) etkili kariyer bilinci geliştirme programında, kariyer bilinci geliştirme ve program entegrasyonunun önemine dikkat çekilmiştir. Öğrencilerde kariyer bilinci geliştirilmesi için programa kariyer bilincine yönelik etkinlik ve uygulamalar entegre edilmelidir.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde meslek seçimine yönelik bilgilerinin sınırlı olmasına karşın katılımcıların tamamına yakınının meslek yaşamlarında sosyal bilgilerdeki konu alanı, beceri ve değerleri ortak olarak kullandıkları araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biridir. Araştırma sonucunda; katılımcıların karar verme, problem çözme, Türkçeyi doğru ve etkili biçimde konuşma, insan ilişkileri ve iletişim becerileri, ve empati becerilerini, hoşgörü, sorumluluk, saygı ve adil olma değerlerini meslek yaşamlarında kullandıkları ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları benzer olarak Akhan ve Demirezen (2013) araştırmalarında, Sosyal bilgiler dersinin mesleki değerleri kazandırma bakımından kariyer bilinci geliştirmeye katkı sağladığını belirlemiştir.

Katılımcıların mesleklerin tanıtılmasına yönelik önerileri incelendiğinde mesleklerin toplumsal yararının meslek tanıtımında önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada mesleklerin sağladığı maddi olanaklar ve kişisel doyuma ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Şahin, Zoraloğlu ve Fırat (2011); Yavuzer vd. (2005) araştırmalarında, mesleki tercihlerini belirlemede mesleğin ekonomik kazancının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların mesleklerin tanıtılmasına yönelik olarak sundukları önerilerde; sosyal bilgiler dersinde meslek konuları anlatılırken meslekteki önemli kişilerin hayatlarına yer verilmesi, mesleklerin gündelik hayatla ilişkilendirilerek işlenmesi öğretmenlerin farklı alanlardaki meslekler hakkında bilgi düzeyinin artırılması ve mesleklerin tanıtımında çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Johnson (2000) çalışmasında; okullarda iş yaşamıyla bağlantı kurulan etkinlik ve uygulamaların çocukların kariyer bilinci geliştirmesinde etkili olacağı sonucunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda katılımcı önerileri Johnson’ın çalışmasıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle;

- Sosyal bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarında meslek tercihi ve meslek bilincine yönelik uygulamaya dayalı etkinliklerin sayısı artırılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerine mesleklerin tanıtımı ve mesleki yönlendirmeye yönelik olarak hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Öğrencilerde meslekleri tanınması ve meslek bilincinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli iş kurumlarına geziler düzenlenebilir.
- Okullarda öğrencilere meslek tercihi ve meslek bilincinin gelişmesi konularıyla ilgili meslek elemanları tarafından verilecek seminerler düzenlenebilir.
- Öğrencilerde meslek tercihi ve meslek bilincini geliştirmeye yönelik eylem odaklı araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

Akhan, N. E., Demirezen, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersinde gördükleri meslek seçimi konularındaki değerleri kazanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(3), 1-15.

Aktin, K. (2014). Okul öncesi dönemde Sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 139-155.

Arslan, M. (2014). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan girişimcilik ve kariyer bilinci geliştirme becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Atmaca, A. (2006). *Gençler mesleğinizi seçtiniz mi?*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.

Aytaç, K. (1964). *Endüstriyel toplum düzeninde meslek seçiminin psiko-pedagojik temelleri*. Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü, Ankara

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136

Canal, M. (2013). *Ortaokul Sosyal bilgiler dersinde mesleklerle ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin meslek seçimine etkisinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi . *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2) 2008, 77-96

Gezer, U., Deveci H. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme: öğretmen görüş ve uygulamaları*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gürel, D (2017). *2017 Taslak Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik yapısal bir değerlendirme*. Sınırsız Eğitim Ve Araştırma Derneği Uluslararası Sınırsız Eğitim Ve Araştırma Sempozyumu bildiriler kitabı içinde s.236 -246 , Alanya

Hannover Research. (2012). Effective Career Awareness and Development Programs for K-8 Students. Washington DC: Hannover Research Publication

Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development*, 26(4), 263-276.

Kaymakçı, S.(2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(5) 1530- 1545

Kızılcubuk, Y. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin meslek ve sanat seçiminde etkisi ve rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1998). Tebliğler Dergisi, 61 (2487), <http://tebligler.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 20.11. 2019

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Tebliğler Dergisi, 68 (2575), <http://tebligler.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 20.11.2019.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) <http://ttkb.meb.gov.tr>

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., & Holmes, M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465

Nisan Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Özdemir, M. Ersoy, A.F. (2018) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına (2018) ilişkin görüşleri*, 7. Uluslararası Sosyal bilgiler Eğitimi Sempozyumu, bildiriler kitabı içinde s. 1308- 1326 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yönelme. *Eğitim ve Bilim*, 8(43), 23-31

Sağdıç, M. (2019). Türkiye’de Sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403.

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452..

Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*. (19), 295-328

Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> 28 Ekim 2019’da alınmıştır.

Ünlü, İ. (2010). Televizyonun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin meslek seçimiyle ilgili algılarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 55-73.

Yanikkerem, E., Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. *In Nursing Forum Dergisi*, 7(2), 61-62.

Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F., Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri, *HAYEF Journal of Education*, 2 (2), 93-103 .

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

Ortaokul Düzeyindeki Iraklı Türkmen Çocukların Göç Kavramına İlişkin Algıları

Prof. Dr. Turhan ÇETİN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
turhan@gazi.edu.tr
Doktora Öğrencisi Ümit YEL
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
umtyel@gmail.com

The Perceptions of Iraqi Turkmen Children at Secondary School Regarding the Concept of Migration

Prof. Dr. Turhan ÇETİN
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Ankara, Turkey
turhan@gazi.edu.tr
PhD student Ümit YEL
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Türkiye
umtyel@gmail.com

Özet

Bu araştırma ortaokul düzeyindeki Iraklı Türkmen çocukların göç kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek ve zihinsel modellerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplama aracı olarak araştırma için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular "göç denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?", "göçün sebepleri nelerdir?", "göçün sonuçları nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara cevap vermeleri buna ek olarak; göç kavramıyla ilgili bir çizim yapmaları ve yaptıkları çizimleri kısaca açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 2019 yılında Ankara'da yaşayan 44 Iraklı Türkmen çocuk oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilere içerik analizi, katılımcılar tarafından çizilen resimlerin çözümlenmesi ve yorumlanması ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanması sonucunda Iraklı Türkmen çocukların göç denildiğinde aklınıza ne geliyor? sorusuna en fazla "her şeyi geride bırakmak" (f=10) cevabını verdiği görülmektedir. Bu cevabı "sevdiklerini kaybetmek" (f=9) takip etmiştir. Göçün sebepleri nelerdir? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde "savaş" (f=42) en çok verilen cevap olduğu görülmektedir. Bu cevabı "devletler arası çekişme" (f=16) ve "dış mihraklar" (f=14) takip etmiştir. Göçün sonuçları nelerdir? sorusuna verilen cevaplar arasında öne çıkanlar ise "ölüm" ve "göz yaşı" (f=20), "mutsuzluk" (f=19) olduğu görülmektedir. Göç kavramı hakkında çizilen resimlerde de cevaplarda olduğu gibi olumsuz figürler ön plana çıkmıştır. Mezar, korku, üzüntü, saldırı gibi figürler Iraklı Türkmen çocuklar tarafından sıkça resmedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Zihinsel model, Iraklı Türkmen çocuklar.

Abstract

This study was conducted to determine the opinions of Iraqi Turkmen children on the concept of migration and to reveal their mental models. For this purpose, semi-structured interview form prepared by the researchers was used for data collection. There are three open-ended questions in the semi-structured interview form. These questions is designated as "what do you think of immigration?", "what are the causes of migration?", "What are the consequences of migration?". In addition to responding to open-ended questions from the participants in the interview form; they were asked to make a drawing about the concept of migration and briefly explain their drawings. The study group of the study consisted of 44 Iraqi Turkmen children living in Ankara in 2019, which

was selected by criterion sampling method. The research was conducted in a qualitative research design. Content analysis was applied to the data obtained from open-ended questions, and document analysis technique was used to analyze and interpret the pictures drawn by the participants. As a result of the findings obtained and the interpretation of these findings, what comes to your mind when you say the migration of Iraqi Turkmen children? to It is seen that the answer "leave everything behind" (f=10). This is the answer has followed "Losing loved ones" (f=9). What are the causes of migration? When the answers to the question it is seen that the answer is the most "war" (f = 42). This is the answer has followed "interstate conflict" (f = 16) and "outbreaks" (f = 14). What are the consequences of migration? Among the answers given to the question is seen to be "death" and "tears" (f = 20), "unhappiness" (f = 19). Negative figures have come to the fore in the pictures drawn about the concept of migration. Figures such as graves, horror, sadness and assault are frequently depicted by Iraqi Turkmen children.

Keywords: Migration, Mental model, Iraqi Turkmen children.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu topluluk halinde dünya üzerinde yaşamaya başladığından beri göç olayını bir şekilde yaşamıştır ve yaşamaya devam etmektedir. Göçün gerek Türkiye gerekse dünya tarihi açısından her zaman önemini korumuş bir olgu olduğu söylenebilir. Çünkü nedenleri kadar sonuçlarıyla da toplumlara ve bireyleri olumlu ya da olumsuz birçok açıdan etkilemiş ve derin izler bırakmıştır (Salur, 2018; Ersoy ve Ala, 2019). Bu izler bireyin psikolojik durumu başta olmak üzere topluma dair hemen her şey üzerinde etkilidir (Ekici ve Tuncel, 2015:9). Yılmaz (2014) çalışmasında göçün önemini vurgularken, tekerleğin icadından yazının bulunmasına, salgın hastalıklardan ve bu hastalıkların tedavisine kadar insanlık adına öğrenilen her şey dünyaya göçlerle taşınmıştır ifadesini kullanmıştır.

Türkçe Sözlükte göç; ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005: 455).

Göçün sözlükte geçen tanımına paralel çeşitli kaynaklarda ve çalışmalarda farklı tanımları yapılmıştır. Aker, Ayata, Özeren, Buran ve Bay (2002) göçü insanın fiziksel çevresinin sitemli veya zorunlu, geçici veya kalıcı bir değişimi olarak tanımlanırken, Çetin (2011) çalışmasında göçün daha kapsamlı bir tanımını yaparak; insanların sosyal, ekonomik, siyasi, dini nedenlerle veya terk edilen bölgenin iticiliği, yerleşilecek yerin çekiciliği gibi sebeplerle yaşadıkları yerden başka bir yere, kendi istekleriyle veya zorunlu olarak hayatlarının gelecekteki kısmının bir bölümünü veya tamamını geçirmek üzere yaptıkları yer değiştirme hareketi olduğu belirtilmiştir. Göçle ilgili yapılan tanımlar birbirinden farklılık gösterse de coğrafi mekân olarak yer değiştirmenin tanımlarda ortak olduğunu görebiliriz (Gişi, 2007).

Göç kavramı kadar karmaşık ve göç kavramı kadar çok boyutlu bir diğer unsur da göçe neden olan sebeplerdir. İnsanlarının bulundukları yerleri terk ederek başka yerlere göç etmesinin temelinde birçok sebep vardır. Bu sebeplerin başında; ekonomik, sosyal, psikolojik, siyasal ve doğal faktörler geldiği söylenebilir (Mutluer, 2003 akt. Salur, 2018). Göçün, özellikle dış göçün, sebebinde temel faktör ekonomik olmakla beraber, son zamanlarda ülkelerinde yaşanan iç karışıklıklardan kaçıp hayatlarını kurtarmak için yapılan göçler artmaktadır (Yemen, Ölmez ve Oruç, 2017).

Göçlerin çok sayıda sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlar hem birey açısından hem de toplum açısından önemli nitelikler barındırır. Kişilerin yıllarca yaşamlarını sürdürdükleri yerden başka yere göç etmesi beraberinde olumlu veya olumsuz birçok değişikliği de neden olur (Salur, 2018). Yaşadığı ülkeden başka bir ülkeye göç edenlerin yerleştikleri ülkeye uyum sağlamaları uzun zaman almaktadır (Çetin, 2008). Göç sonucunda ortaya çıkan sıkıntıları sadece göç edenlerle sınırlandırmak yanlış olur. Çünkü

göç ettikleri bölgede bölge halkını etkileyen birtakım sorunlar da meydana gelir (Irmak, Bilginer ve Çetin, 2018).

Göç tarihi Türkiye açısından değerlendirildiğinde, siyasi ve toplumsal kargaşaların yoğun olduğu bölgeler ve refah seviyesinin yüksek olduğu ülkeler arasından köprü konumunda bulunan Türkiye'nin, ülkelerini terk edenlerin batıya geçmek veya yerleşmek için sık tercih ettiği bir ülke olmuştur. Başka bir deyişle ülkemiz, bulunduğu konum itibarıyla tarih boyunca göç hareketlerinin önemli bir durağı olmuş ve milyonlarca kişiye ev sahipliği yapmıştır. (Yemen vd., 2017). Türkiye'ye yapılan zorunlu göçlerden biri de Irak Türkmenlerinin göçüdür. Iraklı Türkmenlerin bu zorunlu göçlerine; siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik baskıların, siyasi istikrarsızlıkların ve savaşların neden olduğu söylenebilir (Irmak vd., 2018).

Ortaokul düzeyindeki Iraklı Türkmen çocukların göç kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcılar tarafından yapılan çizimler doğrultusunda Iraklı Türkmen çocukların göç kavramı hakkındaki zihinsel modelleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Zihinsel model kişinin bir şey hakkında zihninde oluşturduğu resim olarak tanımlanabilir (Emli ve Afacan, 2017). Birey mevcut bilgileri ile öğrendiği yeni bilgileri kullanarak zihinsel modelini kendine özgü bir ifade ve davranışlarla meydana getirir (Harman, 2017). Özellikle hayal kurabilen bireyler daha başarılı zihinsel modellere sahip olurlar. (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007). Bireylerin oluşturdukları zihinsel modeller öznel ve dinamik bir yapıya sahiptir (Emli ve Afacan, 2017). Hatırlanmaya yardımcı olan bu modeller bazen yanlış olabilir ama işlevseldir (Nakiboğlu, Karakoç ve Benlioğlu, 2002).

Alan yazın tarandığında göç kavramı hakkında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir: (Gişi, 2007; Çetin, 2008; Gülüm ve Ulusoy, 2008; Yılmaz, 2014; Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni, 2015; Ekici ve Tuncel, 2015; Topkaya ve Akdağ, 2016; Irmak, Bilginer ve Çetin, 2018; Salur, 2018). Bu çalışma bugüne kadar yapılanlardan farklı olarak görsel çizimlere dayalı olarak yapılmıştır. Alan yazın bu amaçla tarandığında çeşitli kavramlar hakkında çizimlerin yardımıyla çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir: (Nakiboğlu, Karakoç ve Benlioğlu, 2002; Karagöz ve Sağlam Arslan, 2012; Emli ve Afacan, 2017; Harman, 2017; Kılcan, Akbaba ve Gülbudak, 2017; Yel ve Karakuş, 2019). Bu çalışmaların sonucunda çizimler yardımıyla ilgili kavrama ilişkin algıların net anlaşıldığı söylenebilir. Görseller katılımcıların duygu ve düşüncelerini yansıtan, yorumlama ve çözüm sunma becerilerini de ortaya çıkaran önemli materyaller olarak görülmektedir (Ersoy ve Türkkan, 2010). Bu nedenle göç kavramının çizimler aracılığıyla katılımcıların farklı bakış açısı ile yorumlamalarını ve değerlendirmelerini ortaya koyabilmek amacıyla bu şekilde bir araştırma tasarlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Iraklı Türkmen çocukların göç kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan elde edilen verilere içerik analizi, katılımcılar tarafından çizilen resimlerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında ise doküman analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metindeki mesajla ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 240). Doküman incelemesi ise Çepni (2009) tarafından çalışma ile ilgili olan kayıt ve belgeleri toplayarak belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemi olarak tanımlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 2019 yılında Ankara'da yaşayan ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 44 Iraklı Türkmen çocuk oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçüt, Irak'tan Türkiye'ye göç etmiş ve en az 6 ay Türkiye'de yaşamış olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyetlerine ve kaç yıldır Türkiye'de bulunduklarına ilişkin veriler

Cinsiyet	Kız	16	44
	Erkek	28	
Türkiye'de kaç yıldır bulunduğu	1 ve altı	6	44
	2	4	
	3	5	
	4	12	
	5	13	
	6	4	

Araştırmaya katılan Iraklı Türkmen çocukların 16'sı kız, 28'i erkektir. Ayrıca araştırmaya katılan Iraklı Türkmen çocukların 6'sı 1 yıl veya daha az, 4'ü 2 yıl, 5'i 3 yıl, 12'si 4 yıl, 13'ü 5 yıl ve 4'ü 6 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkartmak amacıyla sorulan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca görüşme formunda göç kavramına yönelik bir çizim yapmaları da istenmiştir. Görüşme formunun taslak hali üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve geçerliliği sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular "*göç denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?*", "*göçün sebepleri nelerdir?*", "*göçün sonuçları nelerdir?*" olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara cevap vermeleri buna ek olarak; "*Aşağıdaki alana göç kavramıyla ilgili bir çizim yapınız. (bu çizim göçün sebepleri, sonuçlar veya göç kavramı diyince aklınıza gelen herhangi bir çizim olabilir.)*" yönergesi kullanılarak göç kavramıyla ilgili bir çizim yapmaları ve yaptıkları çizimleri kısaca açıklamaları istenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında uygulamaya geçilmeden önce Iraklı Türkmen çocuklara çalışmanın neden yapıldığı ve nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra uygulamaya geçilmiştir. Her çocuğa bir görüşme formu verilmiş, formu doldurmaları için 45 dakika süre tanınmıştır. Ayrıca vermiş oldukları cevapların kendilerine hiç bir şekilde (not vs.) yansımayaacağı belirtilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına geçmeden önce her görüşme formu K-1(Katılımcı- 1), K-2,K-3...K-44 şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlanma Iraklı Türkmen öğrencilerin ismini vermeden karışıklığa neden olmanın önüne geçmek amacıyla yapılmıştır.

Yazılı cevaplara içerik analizi, görsel cevaplara ise doküman analizi yapılmıştır. İçerik analizinin ana amacı elde edilen verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmaktır. Bu amaçla da ulaşılan veriler önce kavramsallaştırılır. Daha sonra ise bu kavramsallaştırma sonucunda ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenir ve buna göre toplanan veriyi açıklayan temaların tespit edilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Bu doğrultuda veriler önce kavramsallaştırılmış daha sonra veriler bir düzene sokulmuş ve temalandırılmıştır. Cevaplar incelenirken bazen bir kişinin cevabı birden fazla temaya dahil edilmiştir. Böyle yapılmasının sebebi bu sorulara verilen cevapların genellikle maddeler şeklinde olmasıdır

Iraklı Türkmen çocuklar tarafından yapılan çizimler incelenirken, yaptıkları çizimleri kısaca açıkladıkları notlar göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Görseller öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtan, yorumlama ve çözüm sunma becerilerini de ortaya çıkaran önemli materyaller olarak görülmektedir (Ersoy ve Türkkan, 2010). Bu açıdan katılımcıların Türkçeyi kullanma becerileri de göz önüne alınarak görsellerden elde edilen verilere araştırmada daha fazla ağırlık verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

3.1.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular “Göç denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?” sorusuyla Iraklı Türkmen çocuklardan elde edilen görüşlerin değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 2: “Göç denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temalar

görüş	f	görüş	f
Her şeyi geride bırakmak	10	Ayrılık	2
Sevdiklerini kaybetmek	9	Bilinmeyen bir yer	2
Yeni başlangıç	7	Gurbet	2
Canını kurtarmak	6	Korku	2
Devlet problemlerinin halkın ödemesi	6	Yalnızlık	2
Kaçmak	6	Zorluk	2
Taşınmak	5	Zulüm	1
Belirsizlik	3		

Bu soruya verilen cevaplar arasında en çok dile getirilen görüş, "her şeyi geride bırakmak" (f=10) olmuştur. Ayrıca "sevdiklerini kaybetme" (f=9) ve "yeni başlangıç" (f=7) Iraklı Türkmen çocuklar tarafından göçü tanımlamak için çokça dile getirilen diğer görüşlerdir.

3.1.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular “Neden göç ettiniz? Sebeplerini belirtiniz.” sorusuyla Iraklı Türkmen çocuklardan elde edilen görüşlerin değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 3: “Neden göç ettiniz? Sebeplerini belirtiniz.” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temalar

görüş	f	görüş	f
Savaş	42	Ölüm	4
Dış mihraklar	16	Devletler arası çekişme	3
Devletlerin hırsları	13	Canımızı kurtarmak için	2
Irkçılık	9	DAEŞ	2
Toprak kavgası	7	Korku	2
Din savaşı	4		

Bu soruya verilen cevaplar arasında en çok dile getirilen görüş, "savaş" (f=42) olmuştur. Ayrıca "dış mihraklar" (f=16) ve "devletlerin hırsları" (f=13) Iraklı Türkmen çocuklar tarafından göçü tanımlamak için çokça dile getirilen diğer görüşlerdir.

3.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular “Göç etmeniz sonucularını belirtiniz.” sorusuyla Iraklı Türkmen çocuklardan elde edilen görüşlerin değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 4: “Göç etmeniz sonucularını belirtiniz.” sorusuna verilen cevaplara ilişkin oluşturulan temalar

görüş	f	görüş	f
Göz yaşı	20	Canımızı kurtarmak	4
Ölüm	20	Vatanı orada bırakmak	3
Mutsuzluk	19	Başka ülkeye gelmek	2
Ayrılık	17	Yeni bir yaşam	2
Hüzün	16	Her şeyini kaybetmek	1
Türkiye'ye gelmek	11	Yetim çocuklar	1

Bu soruya verilen cevaplar arasında en çok dile getirilen görüş, "göz yaşı" ve "ölüm" (f=20) olmuştur. Ayrıca "mutusuzluk" (f=19), "ayrılık" (17) ve "hüzün" (f=16) Iraklı Türkmen çocuklar tarafından göçü tanımlamak için çokça dile getirilen diğer görüşlerdir.

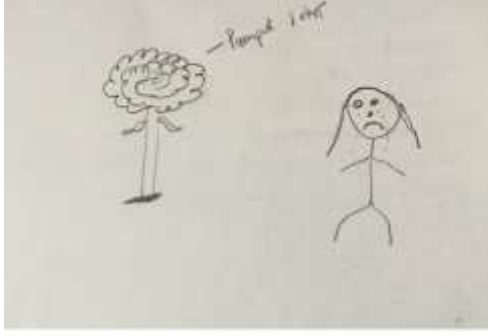
3.2. Çizimlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altındaki bulgular; görüşme formunda "Aşağıdaki alana göç kavramıyla ilgili bir çizim yapınız. (bu çizim göçün sebepleri, sonuçlar veya göç kavramı diyince aklınıza gelen herhangi bir çizim olabilir.)" yönergesinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur.

Iraklı Türkmen çocuklar tarafından yapılan çizimler içeriğe göre gruplandırılmıştır.

3.2.1. Duyguları İfade Etmeye Yönelik Çizimler

Bu tema da Iraklı Türkmen çocuklar göçün kendilerinde bırakmış olduğu duyguları betimleyen çizimler yapmışlardır. Bu temayı; üzüntü anlatan çizim (f=1), korku anlatan çizimler (f=2) ve göz yaşı içeren çizimler (f=2) olmak üzere toplam 5 çizim temsil etmiştir. Bu çizimler aşağıda verilmiştir:



K- 8

Şekil 1: Göçü üzüntü olarak anlatan çizim

Yukarıda verilen çizimde katılımcı- 8 olarak kodlanan Iraklı Türkmen çocuk; bir kız çocuğu ve yanına bir nesne çizerek o nesneye işaret edip resmin üstüne "pamuk şeker" yazmıştır. Çizimin açıklamasında ise "göç biz çocukların bir daha pamuk şekere ulaşamayacağı için yaşadığı üzüntüdür." yazmıştır. Çizimden ve açıklamadan bu çocuğun göçü üzüntü olarak algıladığı yorumu yapılabilir.



K- 41



K- 13

Şekil 2: Göçü korku olarak anlatan çizimler

Yukarıda verilen K-41 ve K-13 kodlu katılımcılar tarafından yapılan çizimler ve çizimlerin açıklamalarında göçün korku veren bir şey olduğuna işaret etmişlerdir. K-13 kodlu Iraklı Türkmen çocuk çizdiği resmi "göç kafamı kaldırdığımda farklı bir yerde olduğumu görmektir. Keşke kafamı kaldırmıyaydım" cümlesiyle açıklamıştır.



K- 33



K- 28

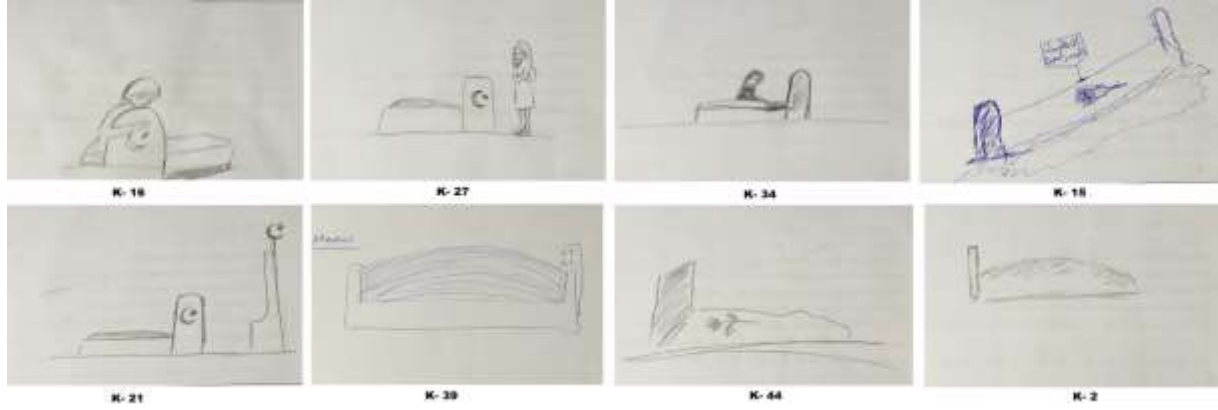
Şekil 3: Göçü göz yaşı içeriğiyle anlatan çizimler

Yukarıda verilen K-33 ve K-28 kodlu Iraklı Türkmen çocuklar tarafından yapılan çizimler büyük oranda benzerlik göstermektedir. Göçü göz yaşı olarak betimlemişlerdir. K-33 kodlu katılımcı çiziminin açıklamasında "göç eden insanların göz yaşı hiç bitmez" derken K-28 kodlu katılımcı ise "göç kelimesini

duyduğum günden beri çevremdeki insanların göz yaşları bitmedi, göçü anca göz yaşı açıklar." yazmış. Yaptığı çizimin üstüne de "göz yaşı gelir" diye not düşmüştür.

3.2.2. Ölümü Çağrıştıran Çizimler

Toplam 8 çizimin bulunduğu bu temada Iraklı Türkmen çocuklar tarafından göç ölümü çağrıştıran çizimlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çizimler aşağıda verilmiştir:

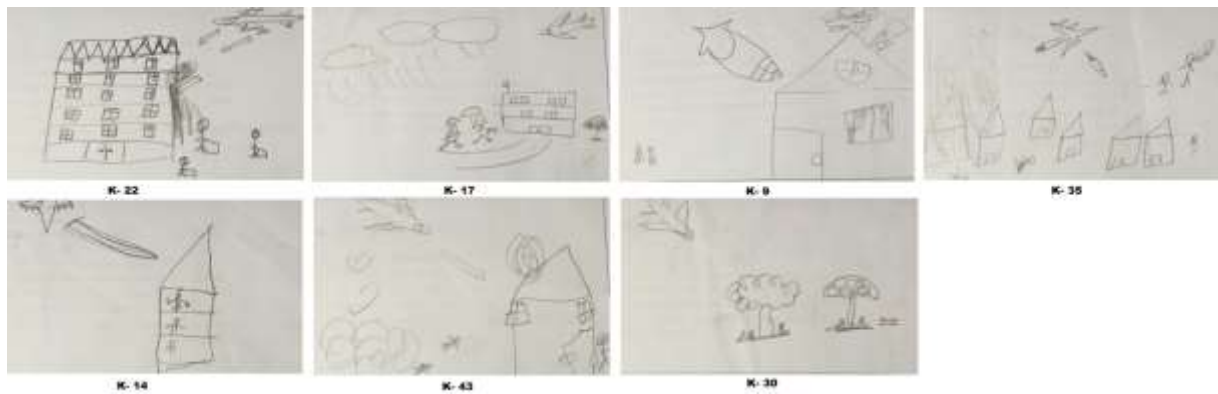


Şekil 4: Göçü ölümü çağrıştıran nesnelerle anlatan çizimler

K-16, K-27, K-34, K-15, K-21, K-39, K-44 ve K-2 kodlu Iraklı Türkmen çocuklar yaptıkları çizimlerle ölümü çağrıştıran çizimler adlı temaya katkı yapmışlardır. Bu çizimlerin tamamı mezar figüründen oluşmasına rağmen araştırmada bu temanın adının ölümü çağrıştıran çizimler olarak alınması uygun görülmüştür. K-16 kodlu katılımcı mezar taşında ay yıldız bulunan bir mezar ve yanına bir kız çocuğu betimlemiştir. Çiziminin açıklamasında ise "bir kızın babasının mezarına son bakışıdır." yazmıştır. K-34 kodlu katılımcı bir mezar ve yanında dua eden bir kişi çizip, açıklamasında "göç etmek kolaydı, ama keşke orada mezarı olanı sevdiklerimizi de getirebilseydik. Onları orada bırakmak çok üzücüydü." yazmıştır. K-15 kodlu katılımcı mezar üstüne bir gül resmederek resmin üstüne Arap harfleriyle "إِنَّا لِلّٰهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ" (inna lillahi ve inna ileyhi raciun) ayetini yazmış, Çiziminin açıklamasında ise yazdığı ayetin Türkçe mealini "Biz şüphesiz Allah'a aidiz ve şüphesiz O'na döneceğiz" yazmıştır.

3.2.3. Saldırıları Betimleyen Çizimler

Toplam 7 çizimin bulunduğu bu temada Iraklı Türkmen çocuklar göçü saldırı betimleyen çizimlerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu çizimler aşağıda verilmiştir:

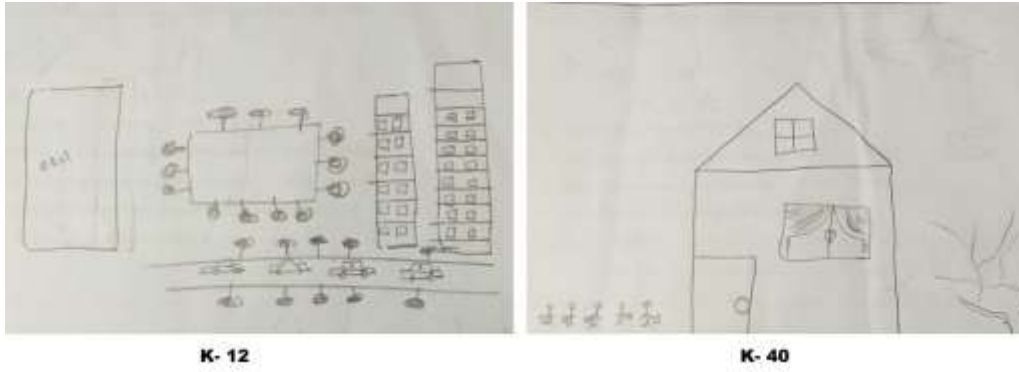


Şekil 5: Göçü saldırıları betimleyerek anlatan çizimler

K-22, K-17, K-9, K-35, K-14, K-43 ve K-30 kodlu katılımcılar göç kavramını açıklarken saldırı temasını kullanmışlardır. K-22, K-17, K-9, K-35, K-14 ve K-43 kodlu katılımcılar okullarına yapılan saldırıyı çizerek açıklama kısmında okula yapılan saldırı hakkında açıklamalar yazmışlardır. Bunlardan en çarpıcı olan K-17 kodlu katılımcı *"Okuldaydık yağmur yağıyordu, sonra gök gürlemeye başladı. Korktuk. Art arda yüksek sesler çıkmaya başladı. O an anladık o ses gök gürültüsü değilmiş. Okulumuza yapılan saldırıyı hiç bir zaman unutamadım. Ne zaman gök gürlese yine uçaklar geliyor sanıyorum."* cümleleriyle çizimini anlatmıştır. K-30 kodlu katılımcı ise iki ağaç ve altında oturan insanlar çizerek açıklamasında *"ağaçlar uçakları engellemediği için piknik yapamaz olduk."* yazmıştır.

3.2.4. Yeni Başlangıç ve Beklentiler ile İlgili Çizimler

Bu tema da Iraklı Türkmen çocuklar göç sonrasında yeni yaşamlarını ve beklentilerini içeren çizimler yapmışlardır. Toplam 2 çizimin bulunduğu temadaki çizimler aşağıda verilmiştir:



Şekil 6: Göçü yeni başlangıç ve beklentilerle anlatan çizimler

Yukarıda verilen K-12 ve K-40 kodlu Iraklı Türkmen çocuklar tarafından yapılan çizimler göçün sonrasını betimleyen Türkiye'deki yaşamlarına ait çizimlerden oluşmuştur. Her iki çizimde de okulu betimleyen bir bina yer almıştır. K-12 kodlu Iraklı Türkmen çocuk çizdiği resimde okul, ev, araba ve park figürleri bulunmaktadır. Açıklamasında ise *"Okulum evimize çok yakın çiçeklerin olduğu bir parktan arabaların yanından korkmadan yürüyerek gidiyorum."* yazmıştır.

3.2.5. Türkiye ile Irak'ı Kıyaslayan Çizimler

Bu tema göç kavramı hakkında çizim yapmaları istenildiğinde Türkiye ile Irak'ı kıyaslayan çizimler yapan Iraklı Türkmen öğrencilerin çizimleriyle oluşturulmuştur. Toplam 6 çizimin bulunduğu temadaki çizimler aşağıda verilmiştir:

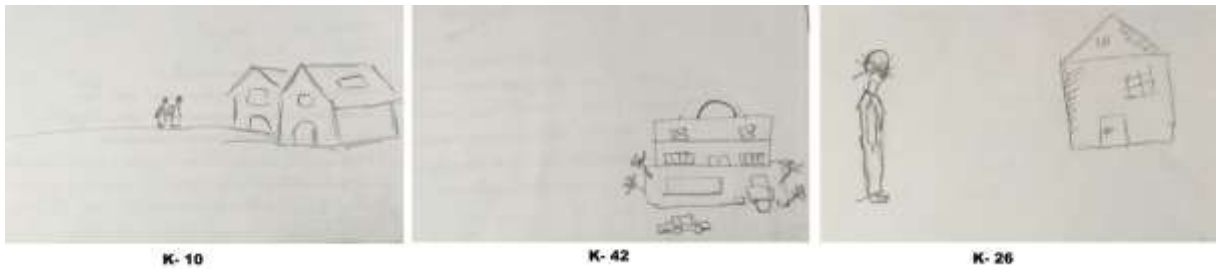


Şekil 7: Göçü Türkiye ile Irak'ı kıyaslayarak anlatan çizimler

K-18, K-23, K-37, K-3, K-24 ve K-11 kodlu katılımcılar yaptıkları çizimlerle göçü Türkiye ile Irak'ı kıyaslayarak anlatan çizimler adlı temaya katkı yapmışlardır. Bu çizimlerin içeriği Türkiye ve Irak'ın kıyaslanmasından oluşmaktadır. Çizim için verilen boşluk Iraklı Türkmen çocuklar tarafından bir şekilde ikiye bölünerek kullanılmıştır. Çizimlerde genel olarak Iraklı Türkmen çocuklar Irak'ı kötü ve olumsuz figürlerle betimlerken Türkiye'yi iyi ve olumlu figürlerle betimlemişlerdir. K-18 kodlu katılımcı ortaya bir güneş çizerek resmi ikiye bölmüş sol tarafa Irak bayrağı yapıp uçak, helikopter ve tank figürleri yapmıştır. Sağ tarafa ise Türk bayrağı çizerek ev, araba, ağaç ve insan figürü çizmiştir. Çiziminin açıklamasında "Güneş iki ülkeye de doğuyor ancak Irak'ta ondan sadece savaşçılar yararlanıyorlar. Türkiye'de ise herkes yararlanabiliyor" yazmıştır. K-23 kodlu katılımcı yine çizim alanını ikiye bölmüş Irak diye belirttiği tarafa iki çocuk, uçak ve uçaktan atılan top mermisi figürleri çizmiştir. Türkiye tarafına ise iki ev, iki çocuk ve top figürleri çizerek "Türkiye'ye gelene kadar top diyince aklıma havadan gelen kulaklarımızı patlatan o şey geliyordu. Türkiye'ye gelince kardeşimle beraber evimizin bahçesinde oynadığımız kırmızı topum gelmeye başladı. İyi ki Türkiye'ye geldik." yazmıştır. K-11 kodlu katılımcı bir ağaç resmederek ağacı ikiye bölmüş bir tarafını canlı yeşil ağaç olarak betimlemiş Türkiye- barış yazmış diğer tarafını ise kuru ağaç olarak betimlemiş ve Irak- savaş yazmıştır. Açıklamasında "her şey bu ağaç gibi bir taraf iyi bir taraf kötü." yazmıştır.

3.2.6. Irak'ta Kalanlar ile İlgili Çizimler

Toplam 7 çizimin bulunduğu bu temada Iraklı Türkmen çocuklar göçü Irak'ta kalanları betimleyerek açıklamaya çalışmışlardır. Bu çizimler aşağıda verilmiştir:



Şekil 8: Göçü Irak'ta kalanlar ile anlatan çizimler

K-10, K-42 ve K-26 kodlu katılımcıların çizimleriyle oluşturan bu temada katılımcılar göç ederken Irak'ta bırakmak zorunda oldukları şeylere vurgu yapmışlardır. Çizilen resimlerinde üçünde de ev figürü yer almış ve Iraklı Türkmen öğrenciler tarafından bir daha evlerine gidemeyecekleri vurgulanmıştır. K-26 kodlu katılımcı bir ev ve bir insan resmederek "göç demek insanın evine dönüp son bir kez bakması demektir." yazmıştır.

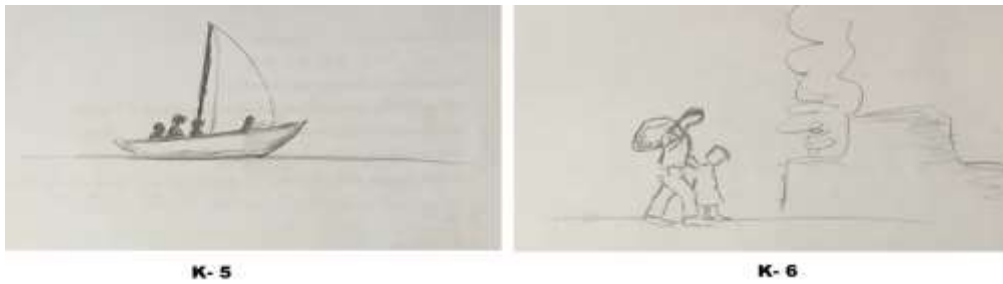
3.2.7. Yolculukla İlgili Çizimler

Göç denildiğinde ilk akla gelen şeylerden biri olan yolculuk hakkında yapılan çizimlerin toplandığı bu temada toplam 10 çizim bulunmaktadır. Bu tema; yolculuğun zorluklarını anlatan çizimler (f=8) ve yolculuk çizimleri (f=2) olmak üzere iki alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bu çizimler aşağıda verilmiştir.



Şekil 9: Göçü yolculuğun zorluklarıyla anlatan çizimler

K-31, K-32, K-4, K-19, K-25, K-29, K-36 ve K-38 kodlu katılımcıların yapmış oldukları çizimlerle oluşturulan bu temada göç yolculuk sırasında başlarına gelen olaylar ve zorluklar olarak betimlenmiştir. Çizimler de göç eden insanları simgeleyen insan figürleri ortak bir şekilde yer almıştır. Yine çizimlerde ortak bir şekilde yer alan insanları tehdit eden unsurlar bazı resimlerde sadece insan figürü olurken bazılarında uçak, helikopter ve tank figürleri olmuştur. K-32 kodlu Iraklı Türkmen çocuk, eşya taşıyan insan ve ölmüş insan figürlerinin yanı sıra silahlı bir insan çizerek resminin üstüne "*Türk askeri bizlere yol açıyor ve yardım ediyor*" yazmıştır. Çizimde ayrıca bir birine ateş açan iki tank figürü yer almaktadır. Çizimin açıklamasında ise "*Yolculuk çok zordu. Tanklar ateş ediyordu. Yerde yatan ölmüş insanlar vardı. Türk askeri bize yol açtı ve yardım etti. Bizi o cehennemden kurtardı.*" yazmıştır. K-4 kodlu katılımcı çizimine bir sınır ve sınırın gerisine uçak, helikopter ve tank figürü çizmiş, sınırın berisine ise insan figürü çizmiştir. Açıklamasında "*sınır kadar uçak, helikopter ve tanklar vardı ama sınırı geçince onlardan kurtulduk, her şey bitti.*" yazmıştır.

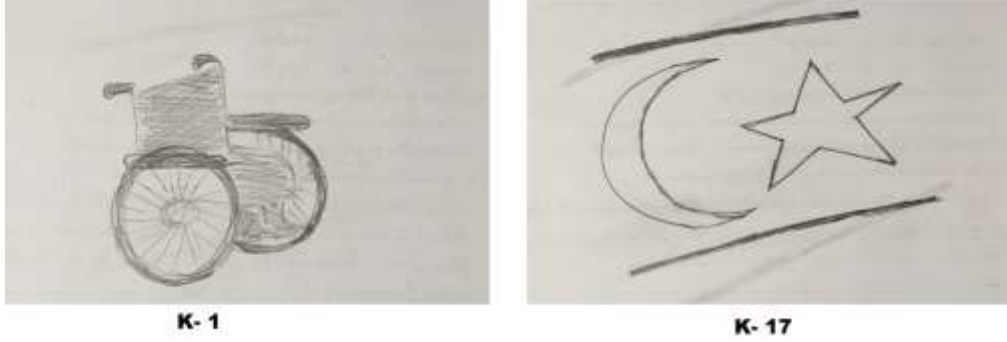


Şekil 10: Göçü yolculukla anlatan çizimler

K-5 ve K-6 kodlu katılımcılardan tarafından çizilen resimlerde göç yolculuk olarak betimlenmiştir. K-6 kodlu katılımcı bir yetişkin, bir çocuk ve duman çıkan bir nesne resmetmiş açıklamasında "Annem ve ben yanan yıkılan Irak'tan çıktık geldik" yazmıştır.

3.2.8. Diğer Çizimler

Belirlenen temaların hiç biri ile uyum göstermeyen çizimlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan diğer çizimler adlı temada toplam 2 çizim bulunmaktadır. Bu çizimler aşağıda verilmiştir:



Şekil 11: Göçü diğer içeriklerle anlatan çizimler

K-1 kodlu katılımcı bir tekerlekli sandalye çizerek açıklamasında "göç etsek evimiz, okulumuz, her şeyimiz orada kalıyor, göç etmesek yürüyemez oluyoruz. Bazı şeyler ölümden bile kötüdür." yazmıştır. K-17 kodlu katılımcı ise bir Türk bayrağı çizerek "Bize kucak açan bu bayrak yere düşmez" yazmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak açık uçlu sorular aracılığıyla 44 katılımcıdan 285 görüş elde edilmiştir. Cevaplar incelenirken bir kişinin cevabı birden fazla temaya dahil edildiği için her çocuk birden fazlada yer almış ve görüş sayısı artmıştır. Böyle yapılmasının sebebi bu sorulara verilen cevapların genellikle maddeler şeklinde olmasıdır. Bu 285 görüşten 65'i göç denildiğinde aklınıza ne geliyor? sorusundan, 104'ü Göçün sebepleri nelerdir? sorusundan ve 116'sı Göçün sonuçları nelerdir? sorusundan elde edilmiştir.

Iraklı Türkmen çocukların göç denildiğinde aklınıza ne geliyor? sorusuna en fazla "her şeyi geride bırakmak" (f=10) cevabını verdiği görülmektedir. Göçün sebepleri nelerdir? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde "savaş" (f=42) en çok verilen cevap olduğu görülmektedir. Göçün sonuçları nelerdir? sorusuna verilen cevaplar arasında öne çıkanlar ise "ölüm" ve "göz yaşı" (f=20) olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan da anlaşılacağı gibi göç, sebepleri ve sonuçları olumsuz kavramlarla ile açıklanmıştır.

Çizimlere ilişkin sonuçlarda 44 katılımcıdan 43 çizim elde edilmiş, bu çizimler 8 kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler arasında en çok çizim bulunan kategori toplam 10 çizim ile yolculukla ilgili çizimler kategorisi olmuştur.

Göç kavramı hakkında çizilen resimlerde de cevaplarda olduğu gibi olumsuz figürler ön plana çıkmıştır. Mezar, korku, üzüntü, saldırı gibi figürler Iraklı Türkmen çocuklar tarafından sıkça resmedilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Göçten psikolojik olarak etkilenmiş Iraklı Türkmen çocuklara psikolojik destek olarak eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Iraklı Türkmen çocuklara Türkiye'ye daha iyi alışması için destekler verilebilir.
- Iraklı Türkmen çocuklar ile başka kavramlar hakkında algılarını belirlemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- Göç kavramı hakkında farklı yöntemler ve farklı örneklemeler ile benzer çalışmalar yapılarak göç kavramına dikkat çekilebilir.

Teşekkür: Araştırmanın uygulama aşamasında desteklerinden dolayı Dr. Selçuk Burhan Cihad CİHAD' a şükranlarımızı arz ederiz.

KAYNAKÇA

- Aker, T., Ayata, B., Özeren, M., Buran, B. ve Bay, A. (2002). Zorunlu içgöç: ruhsal ve toplumsal sonuçları. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 3(2), 97- 103.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679- 700.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (4. Baskı)*. Trabzon: Seçkin Yayınevi.
- Çetin, T. (2008). Bulgaristan'daki soydaşlarımızın Türkiye'ye göç etme süreçlerini etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 8(1), 55-75.
- Çetin, T. (2011). Bulgaristan'dan göç eden Türk nüfusun dağılımını etkileyen coğrafi ve kültürel faktörler. *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, 3-5.
- Çetin, T., Kılcan, B., Güneş, C. ve Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: a qualitative study. *International Journal of Education*, 7(3), 97-120.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9- 22.
- Emli, Z. ve Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 183- 20.
- Ersoy, A. F. ve Ala, M. (2019). Suriyeli sığınmacı ve mültecilere ilişkin görüşler: Osmaniye'de nitel bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(3), 1343-1356.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 96-109.
- Gişi, İ. (2007). *Göksun ilçesinde yaşanan göç hareketlerinin sosyo –ekonomik analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112- 127.
- Harman, G., (2017). Ortaokul öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modeller. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 199- 221.
- Irmak, C., Bilginer, R. ve Çetin, T. (2018). Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına yönelik düşünceleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 87- 101.
- Karagöz, Ö. ve Sağlam Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 132-142.
- Kılcan, B., Akbaba, B., ve Gülbudak, B. (2017). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Hoca Ahmed Yesevî algıları. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 549-564.
- Nakiboğlu, C., Karakoç, Ö., ve Benlikaya, R. (2002). Kimya öğretmen adaylarının atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri. XVI. *Ulusal Kimya Kongresi*.
- Salur, M. (2018). *Eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin perspektifinden göç ve mülteci meselesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük (10. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yel, Ü. ve Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki zihinsel modelleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 109- 123.
- Yemen, A., Ölmez, Ü. ve Oruç, S. (2017). Ankara'nın göçmen Türkmenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1123- 1142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685- 1704.

2004'ten 2019'a "The Social Studies" Dergisinin İçerik Analizi

Doç.Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sakarya, Türkiye

scoskun@sakarya.edu.tr

Ylö. Seher Hicret LİMAN

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sakarya, Türkiye

seher.liman@ogr.sakarya.edu.tr

Content Analysis of "The Social Studies" Journal from 2004 to 2019

Doç.Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya University, Institute of Education Sciences, Social Studies Education, Sakarya, Turkey

scoskun@sakarya.edu.tr

Ylö. Seher Hicret LİMAN

Sakarya University, Institute of Education Sciences, Social Studies Education, Sakarya, Turkey

seher.liman@ogr.sakarya.edu.tr

Özet

NCSS'nin de kurulmasıyla sistematik bir çerçeve alan sosyal bilgiler, gelişim sürecinde sıkça bunalımlar yaşamıştır. Sosyal bilimlere uygulanan her marjinalleştirme ya da yüceltme hareketi, sosyal bilgileri doğrudan etkilemiştir. Özellikle ikinci dünya savaşından sonra pozitif bilimlerin dünyada yarattığı travmayı düzeltmek sosyal bilimlere, dolayısıyla da sosyal bilgilere düşmüştür. Bu sorumluluğun uluslararası platformdaki görüntüsü, akademik çalışmalardır. Bu bağlamda bu çalışmada; "The Social Studies" dergisi incelenmiştir. Yapılandırmacı kuramın Türkiye'de uygulanmaya başlanması nedeniyle 2004 yılı başlama noktası olarak referans alınmış ve eş zamanlı olarak ABD'deki akademik çalışmaların konu bakımından hangi çizgide ilerlediğinin belirlenmesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda 2004'ten 2019'a kadar olan süreçte, her yılın ilk sayısında yayımlanan makaleler incelenmiştir. İncelenen makale sayısı toplam 96'dır. Bu makalelerin 92'si nitel araştırma, 3'ü karma ve 1'i nicel yöntemle yapılmıştır. Öte yandan makalelerin sosyal bilgiler eğitimi bağlantılı olarak ağırlıklı konularını; tarih (43), vatandaşlık (37), coğrafya (8), ekonomi (3), siyaset (2), antropoloji (1), hukuk (1), sosyolojinin (1) oluşturduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin yapısal çerçevesi açısından bakıldığında ise konular hedef (160) kapsamında; "beceri eğitimi (55), değer eğitimi (39), çok kültürlülük (28), küresel eğitim (10), eğitimciler (8), dil eğitimi (6), eğitim programı (6), eğitim felsefesi (5), holokost eğitimi (2), kazanımlar (1)"; içerik (81) kapsamında "müfredat (21), önemli isimler (12), farklı ülkeler (7), bütünsel program (7), tartışmalı konular (6), insan hakları (6), ders kitapları (5), toplumsal cinsiyet (4), karşılaştırmalı eğitim (3), savaş (3), ideolojiler (2), matematik (2), din eğitimi (2), bilim (1)" şeklindedir. Eğitim durumları (180) kapsamında; "öğretim yöntemleri (51), öğretim materyalleri (27), eğitim teknolojisi (16), tanıtımlar (15), görsel kullanımı (14), edebi ürünler (13), kavram öğretimi (13), öğretim teknikleri (8), eğitim filmleri (6), öğretim modelleri (6), tartışma teknikleri (6), topluma hizmet uygulamaları (3), akran zorbalığı (1), müze eğitimi (1)" konuları, ölçme-değerlendirme (4) kapsamında ise "otantik değerlendirme (2), ölçme araçları (1) ve öz değerlendirme (1)" konularına yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, The social studies, Akademik çalışmalar

Abstract

The Social Studies that became systematic with the establishment of NCSS, experienced frequent crisis in the development process. Every marginalization or sublimation movement applied to social sciences directly influenced The Social Studies. Especially after the Second World War, the task of correcting the trauma caused by positive sciences in the world, fell to social sciences and therefore to social studies. The reflection of this responsibility on the international platform is academic studies. For this reason, "The Social Studies" was examined in this study. The aim of this study is to examine the academic "The Social Studies Journal" between 2004 and 2019 in terms of subject and method. 2004 was chosen as the starting point because the application of constructivist theory was seen in 2004 in Turkey. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In this context, the articles published in the first issue of each year from 2004 to 2019 were examined. The total number of articles reviewed is 96. Of these, 87 were qualitative research, 7 were quantitative research, and 2 were mixed methods. On the other hand, it is seen that the subjects of the articles are history (43), citizenship (37), geography (8), economy (3), politics (2), anthropology (1), law (1) and sociology (1) within the scope of social studies. Considering the structural framework of the education system, the subjects are divided into 4 different categories: aims, contents, education situations, assessment and evaluation... Subjects covered by objectives are "skills training (55), value training (39), multiculturalism (28), global training (10), educators (8), language training (6), training program (6), educational philosophy (5), holocaust training (2), gains (1) ." topics in the content area are "curriculum (21), important names (12), different countries (7), integrated program (7), controversial issues (6), human rights (6), textbooks (5), gender (4), comparative education (3), war (3), ideologies (2), mathematics (2), religious education (2), science (1) ." Subjects in education situations are "teaching methods (51), teaching materials (27), educational technology (16), promotions (15), visual use (14), literary products (13), concept teaching (13), teaching techniques (8), educational films (6), teaching models (6), discussion techniques (6), community service practices (3), peer bullying (1), and museum education (1) ." Subjects in assessment and evaluation are "authentic assessment (2), measuring instruments (1) and self-assessment (1) ."

Keywords: Social studies, The social studies, Academic studies

1.Giriş

Sosyal Bilgiler dersini oluşturan alanların başlangıç noktaları kendisinden çok daha önce olsa da sosyal bilgiler kavramı, 19. yüzyılda ABD’de vücut bulmuş, farklı etnik yapıların ortak fikirde buluşması ve ortak hedeflere dayanan bir anlayışın geliştirilmesi amacıyla eğitim dünyasındaki yerini almıştır. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) 1921’de kurulmasıyla sistematik bir çerçeve alan sosyal bilgiler, gelişim sürecinde sıkça bunalımlar yaşamıştır. Yaklaşımlar farklılaşmış, kimi zaman vatandaşlık eğitimi boyutu ağır basarken (Dahl, 1925); kimi zaman beceri ve değer eğitime yönelik bir uygulama olarak görülmüştür (Brown, 1936). Sosyal bilimlere uygulanan her marjinalleştirme ya da yüceltme hareketi, sosyal bilgileri doğrudan etkilemiştir (Pisani, 1961). Öyle ki; sosyal bilgilerin kendi ana vatanında bile yeterince önemsenmediğine dair eleştiri getiren eğitimcilere rastlamak mümkün olmuştur (Tanner 2008). Bazen de insanlığın gittiği her yere götüreceği “geleceğe dair ne olacak” sorunsalının yanıtı sosyal bilgilerde aranmıştır. Teknolojik ve toplumsal gelişmelerin şekillendirdiği toplumda sosyal bilgilerin rolü sıkça tartışılmış, sosyal bilimlerin pozitif bilimlerle iç içe ilerlemesi konusu gündemde tutulmuştur (Shiveley ve Vanfossen, 1999). Özellikle ikinci dünya savaşından sonra pozitif bilimlerin dünyada yarattığı travmayı düzeltmek sosyal bilimlere, dolayısıyla da sosyal bilgilere düşmüştür (Hopkins, 1947). Bu sorumluluğun uluslararası platformdaki görüntüsü ise, akademik çalışmalardır (Heitzmann, 2008).

Sosyal Bilgileri merkezine alan uluslararası akademik çalışmaların incelenmesi; sosyo-tarihin eğitime yansımalarının görülmesi, yeni fikirlerin entegrasyonu, küresel düşüncenin oturması, ders kitaplarına sıkışıp kalan anlayışın telafi edilmesi, eğitimde işleve odaklanmanın yarattığı sorunların aşılması açısından özellikle teoriden pratik uygulamaya geçme noktasında bir çerçeve sunar. Bu bağlamda; bu tür alanda kabul görmüş ve köklü geçmişli olan çalışmalar, yeni fikir ve uygulamalar konusunda referans

teşkil etmesi bakımından kayda değer bir öneme sahiptir. Bu düşünceden hareketle çalışmada; “*The Social Studies*” dergisi incelenmiştir.

The Social Studies; 1909’dan itibaren sosyal bilimler, sosyal bilgiler ve eğitim alanında yeni fikir ve gelişmeleri barındıran makalelere ev sahipliği yapan bir dergidir (Keels, 2009). 1933’e kadar “*Historical Outlook*” adıyla yayın yapan dergi, 1933’te “*The Social Studies*” adını almıştır. Derginin ilk editörü; NCSS’nin de ilk başkanı olan Albert McKinley’dir (Keels, 2009). NCSS için de bir kaynak teşkil eden dergi, sosyal bilgilerin gelişim sürecine katkılarıyla her zaman gündemde kalmıştır. Günümüzde ise; genel yayın editörü Ronald A. Banaszak’tır.

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgilere yön veren uygulamaları barındırması sebebiyle *The Social Studies* Dergisi’ndeki makaleleri konu ve yöntem bakımından incelemektir. Dergideki çalışmaların incelenmesinde yapılandırmacı kuramın uygulanmaya başlanması ve sosyal bilgilerin Türkiye’de yeni bir perspektif kazanması açısından 2004 yılı başlangıç olarak referans alınmış ve sosyal bilgilerin ana yurdu olan ABD’deki akademik çalışmaların bu tarihten itibaren konu bakımından hangi çizgide ilerlediğinin belirlenmesi, bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda şu problemlere yanıt aranmıştır:

1. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerdeki konuların yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - a. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerdeki konuların *sosyal bilgilerin içerdiği alanlara* göre dağılımı nasıldır?
 - b. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerdeki konuların eğitimin sistemsal öğelerine göre dağılımı nasıldır?
2. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanmış makalelerin sosyal bilgiler içerik alanları ve eğitim sisteminin öğeleri bakımından belirtilen tüm yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde hangi araştırma yöntemleri tercih edilmiştir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmada, “*The Social Studies*” dergisinde 2004 yılından itibaren yayımlanmış olan makalelerin içerik analizine yer verildiğinden, tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanılmıştır.

2.2.Veri Kaynakları

Araştırmada “*The Social Studies*” dergisinde yayımlanan makaleler ele alınmıştır. “*The Social Studies*”, 1909’dan itibaren yayın yapan hakemli bir dergidir. 1933’e kadar “*Historical Outlook*” adıyla tanınan dergi, 1933’te *The Social Studies* adını alarak günümüze kadar halen yayına devam etmiştir. Araştırmada; 2004’ten 2019’a kadar 96 sayıda yer alan toplam 585 makale içinden 96 makale seçilip incelenmiştir. Ölçüt örnekleme ile yapılan çalışmada, makalelerin her yılın ilk sayısında yayınlanması, seçilme kriteri olarak belirlenmiştir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Derginin her yılının ilk sayısında yayımlanmış olan tamamı sosyal bilgiler ilintili 96 makale, Taylor Francis Online üzerinden “pdf” formatıyla indirilerek yıllara göre tasnif edilmiştir. Her makalede kullanılan bilimsel araştırma yöntemi tespit edilerek nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Makaleler konu bakımından 2 ayrı kategoride incelenmiştir:

1. Eğitim bilimlerinin program öğelerine göre (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme)
2. Sosyal Bilgiler içerik alanlarına göre

Belirlenen konuların dağılımı yıllara göre ayrı şekilde ve tüm yıllara göre bütünsel olarak yapılmıştır.

3.BULGULAR

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında toplamda 585 makale yayımlanmıştır. Her yılın ilk sayısındaki makaleler esas alınarak yapılan incelemede 96 makale konu bakımından eğitim sisteminin program öğelerine ve sosyal bilgilerin içerik alanlarına göre kategorize edilmiş ve yıllara göre sınıflandırılmıştır.

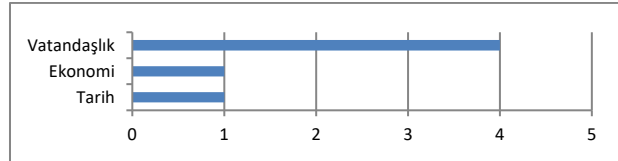
3.1. *The Social Studies Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerdeki Konuların Yıllara Göre Dağılımı*

Bu bölümde *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin her yıl ayrı olacak şekilde konu dağılımına yer verilmiştir.

3.1.1. *The Social Studies Dergisinin 2004 Tarihli 95. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerdeki Konuların, Sosyal Bilgilerin İçerdiği Alanlara ve Eğitimin Sistemsel Öğelerine Göre Analizi*

The Social Studies dergisinin 2004 tarihli 95. cildinin ilk sayısında yayımlanmış olan toplam 6 makale bulunmaktadır. Aşağıdaki grafikte bu 6 makalenin alanlara göre dağılımı verilmiştir.

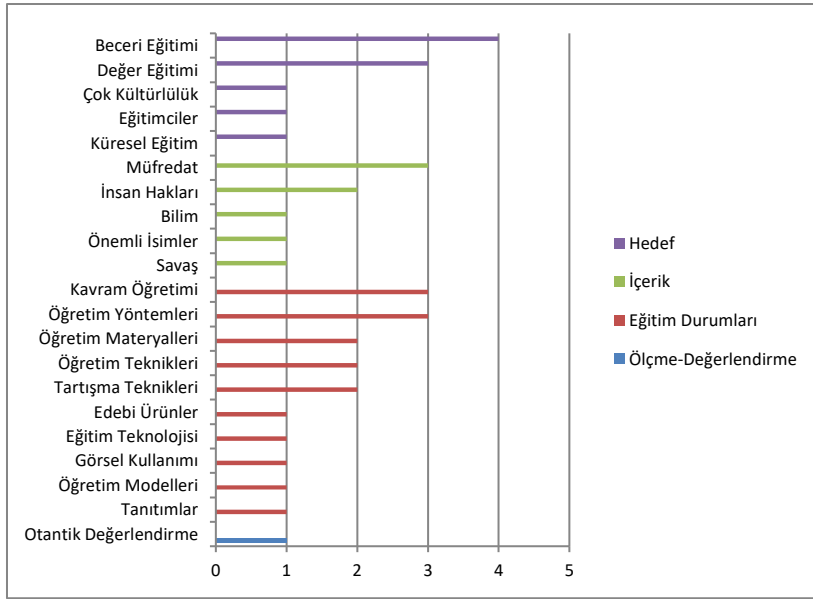
Grafik 2004.1. *The Social Studies* dergisinin 2004 tarihli 95. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre analizi



Grafikte de görüldüğü gibi bu sayıda 6 makaleden 4'ü sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık, 1'i ekonomi, 1'i de tarih ağırlıklıdır.

The Social Studies dergisinin 2004 tarihli 95. cildinin ilk sayısında yayımlanmış 6 makalenin eğitimsel sistem bakımından analizi aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Grafik 2004.2. *The Social Studies* dergisinin 2004 tarihli 95. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri konularına göre analizi



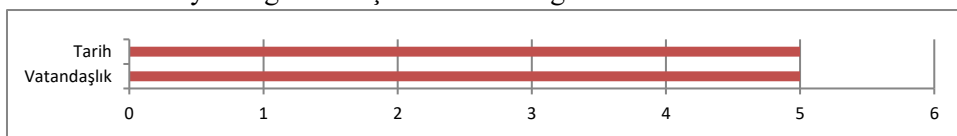
Buna göre bu sayıda; eğitim sisteminin öğelerinden hedef kapsamında “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük, eğitimciler ve küresel eğitim”, içerik kapsamında “müfredat, insan hakları, bilim, önemli isimler ve savaş” konuları çalışılmıştır. Eğitim durumlarında “kavram öğretimi, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, öğretim teknikleri, tartışma teknikleri, eğitim teknolojisi, görsel kullanımı, öğretim modelleri ve tanıtımlar” konularına yer verilirken ölçme-değerlendirme kısmında “otantik değerlendirme” konusu işlenmiştir.

Ayrıca tamamı sosyal bilgiler ilintili 6 makalenin ilkinde; sosyal bilgilerin beşerî bilimler, fiziksel bilimler ve doğa bilimleri arasındaki bağlantıyı sağladığı savunularak bilim ve sosyal bilgiler entegrasyonu vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme temel alınarak buna yönelik bir model örneği sunulmuştur. İkinci makalede taksonomilerden yola çıkılarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerin gelişimi için politik karikatürlerin kullanımı önerilmiştir. Üçüncü makalede; küresel vatandaşlık tanımlanmış ve evrensel insan haklarının ders ortamına nasıl dâhil edilebileceğine dair bir çalışma sunulmuştur. Dördüncü makalede; aktif problem çözme yoluyla temel ekonomik kavramları ve tüketici olarak karar verme sürecini öğretmeyi amaçlayan etkinliklere yer verilmiştir. Beşinci makalede tartışma yöntemiyle vatandaşlığa yönelik kavram yanlışlarının giderilmesi amaçlanarak tartışma ilkeleri yorumlanmıştır. Altıncı ve son makalede afro-amerikanları ve iç savaş sürecini anlatan kurgusal romanlardan örnekler verilmiştir.

3.1.2. The Social Studies Dergisinin 2005 Tarihli 96. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Sosyal Bilgilerin Disiplin Alanlarına ve Konularına Göre Dağılımı

The Social Studies dergisinin 2005 tarihli 96. cildinin birinci sayısında yayımlanan toplam makale sayısı 10’dur. Aşağıda bu 10 makalenin sosyal bilgilerin içerdiği alanlara göre dağılımı grafik üzerinden gösterilmiştir.

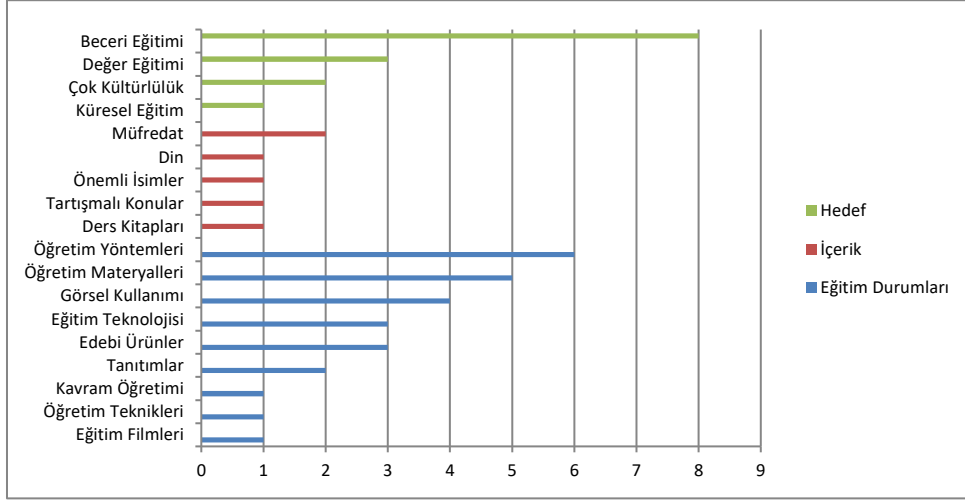
Grafik 2005.1.The Social Studies dergisinin 2005 tarihli 96. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgileri oluşturan alanlara göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanan 10 makaleden 5'i sosyal bilgiler eğitiminde tarih, 5'i de vatandaşlık ağırlıklıdır.

The Social Studies dergisinin 2005 tarihli 96. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitimsel sistem açısından konu analizine aşağıdaki görselde yer verilmiştir.

Grafik 2005.2. *The Social Studies* dergisinin 2005 tarihli 96. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi konularına göre analizi



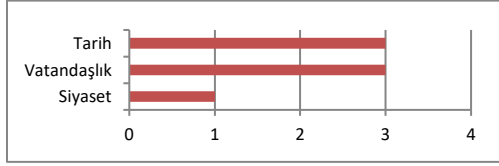
Buna göre eğitimin hedef ögesi kapsamında “beceri eğitimi, değer eğitimi, çok kültürlülük ve küresel eğitim” konuları, içerik alanında “müfredat, din eğitimi, önemli isimler, tartışmalı konular ve ders kitapları” işlenmişken, eğitim durumlarında “öğretim yöntem ve materyalleri, görsel kullanımı, eğitim teknolojisi, edebi ürünler, tanıtlar, kavram öğretimi, öğretim teknikleri ve eğitim filmleri” konularına yer verilmiştir.

Sayıdaki ilk makalede; özellikle kavram yanılgılarını da gidermek için probleme dayalı bir tarih öğretimi önerilmiştir. İkinci makalede sosyal bilgilerde belgesel filmlerinin kullanımına dair açıklamalar yapılmıştır. Üçüncü makalede din eğitiminin önemi anlatılarak sosyal bilgiler müfredatına neden dahil edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Dördüncü makalede; öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine katkısı bakımından ders kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri yorumlanmıştır. Beşinci makalede Başkan Thomas Jefferson’un keşif yapmaları için gönderdiği Lewis ve Clark’ın Kuzey Amerika’nın büyükçe bir kısmını ortaya çıkarması ve yerli Amerikalılar ile ekonomik iş birliği yapması hikâyesinin, Sosyal Bilgiler ders ortamına aktarılması fikrinin uygun olduğu düşünülmüş ve buna yönelik grup çalışmasıyla uygulanan bir etkinlik anlatılmıştır. Altıncı makalede; öğrencilerin hükümetin rolünü ve işleyişini öğrenmeleri adına pornografi ve reklamcılık gibi tartışmalı konuların işleniş konusulmuştur. Yedinci makalede farklılıklara anlayış gösterme değerinin kazandırılması amacıyla öğrencilere çeşitli kültürle mensup insanların fotoğraflarının gösterildiği bir etkinlik anlatılmıştır. Sekizinci makalede vatandaşlık becerilerinin gelişimi ve değer eğitiminin verilmesi için teknolojinin kullanımına yönelik performans yönergeleri sunulmuştur. Dokuzuncu makalede internet bilgisinin güvenilirliği araştırılmıştır. Onuncu ve son makalede; öğrencilerin seçimlere katıldığı büyük çapta bir etkinlik anlatılarak farklı örnekleri içeren kaynaklar verilmiştir.

3.1.3. *The Social Studies* Dergisinin 2006 Tarihli 97. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Sosyal Bilgiler İçeriklerine ve Eğitim Konularına Göre Analizi

The Social Studies dergisinin 2006 tarihli 97. cildinin ilk sayısında toplam 6 makale yayımlanmıştır. Bu makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

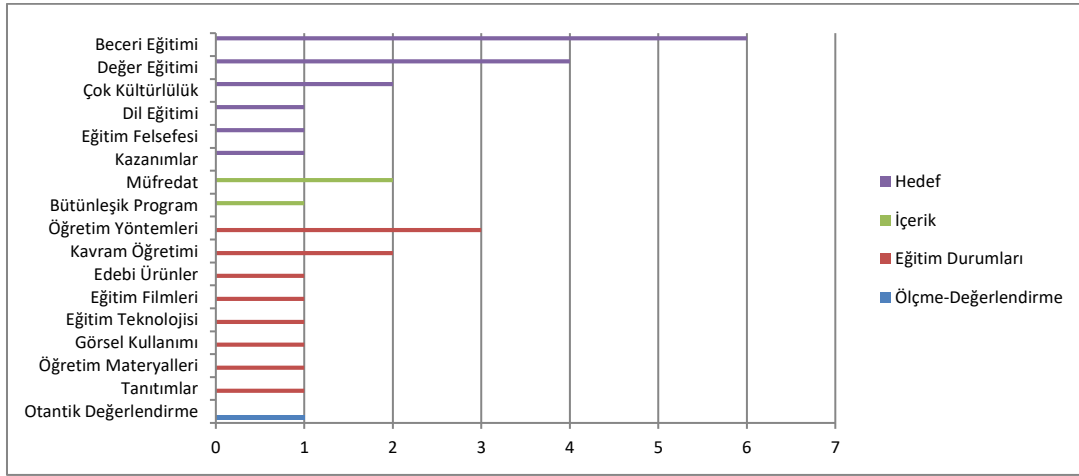
Grafik 2006.1. *The Social Studies* dergisinin 2006 tarihli 97. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanan 7 makaleden 3'ü sosyal bilgiler eğitiminde tarih, 3'ü vatandaşlık, 1'i de siyaset alanına odaklıdır.

Bu sayıda yayımlanmış olan makalelerin eğitim sistemi konuları bakımından dağılımına aşağıda yer verilmiştir.

Grafik 2006.2. *The Social Studies* dergisinin 2006 tarihli 97. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim konularına göre analizi



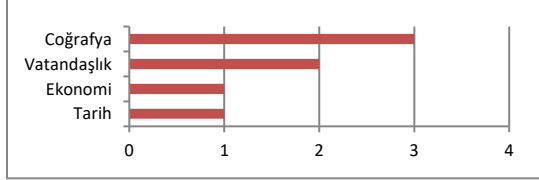
Buna göre bu sayıda eğitim sisteminin hedef ögesinde yer alan konular “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük, dil eğitimi, eğitim felsefesi ve kazanımlar” şeklinde, içerik ögesinde yer alan konular ise; “müfredat ve bütünleşik program” şeklinde olmuştur. Eğitim durumları kapsamında “öğretim yöntemleri, kavram öğretimi, edebi ürünler, eğitim filmleri, eğitim teknolojisi, görsel kullanımı, öğretim materyalleri ve tanıtımlar” konuları yer alırken, ölçme ve değerlendirmede “otantik değerlendirme” konusu ele alınmıştır.

Tamamı Sosyal Bilgiler Eğitimi ilintili 7 makaleden ilkinde; tarihsel kurguya vurgu yapılarak Yukon Altın Hücumu olarak adlandırılan hikâye üzerinden beceri, kazanım ve değer eğitimi amaçlanmıştır. İkinci makalede; siyasal bilimcilerin sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimine yaklaşımlarına ilişkin iki perspektifin bir değerlendirmesi yapılmıştır. Üçüncü makalede bir demokrasi eğitimi olarak yapıcı anlaşmazlık olarak tanımlanan pasif direniş üstünde durulmuştur. Dördüncü makalede öğrencilerin ahlaki karar verme becerilerinin gelişimleri ile değer eğitimi çalışmalarının sosyal bilgilerdeki öneminin altı çizilmiştir. Beşinci makalede odak nokta tarihsel okur-yazarlık olmuştur. Bu beceriyi geliştirmede filmlerin bir yöntem olarak kullanılabileceği vurgusu yapılmıştır. Altıncı makalede azınlıklara karşı terör ya da başka nedenlerden kaynaklanan önyargıların yıkılması amacıyla geliştirilen bir ders planı sunulmuştur. Yedinci ve son makalede; sosyal bilgilerde İngilizce öğrenmeye çalışanlar için uygulanan etkinlikler ve otantik değerlendirme başta olmak üzere ölçme ve değerlendirme uygulamaları anlatılmıştır.

3.1.4. The Social Studies Dergisinin 2007 Tarihli 98. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2007 tarihli 98. cildinin birinci sayısında yer alan toplam 7 makale bulunmaktadır. Bu makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

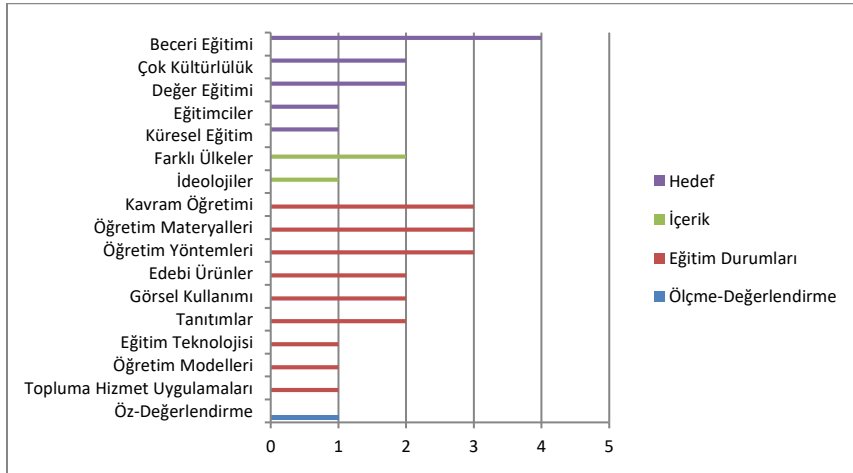
Grafik 2007.1. The Social Studies dergisinin 2007 tarihli 98. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgilerin içerdiği alanlara göre analizi



Buna göre bu sayıdaki 7 makaleden 3'ü coğrafya, 2'si vatandaşlık, 1'i ekonomi ve 1'i de tarih alanına vurgu yapmıştır.

The Social Studies dergisinin 2007 tarihli bu sayısında yayımlanan 7 makalenin eğitim konuları bakımından dağılımı ise; aşağıdaki görselde verilmiştir.

Grafik 2007.2. The Social Studies dergisinin 2007 tarihli 98. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim konularına göre analizi



Yukarıdaki görselde de görüldüğü üzere bu sayıda eğitim programı öğelerinden hedef kapsamında “beceri eğitimi, çok kültürlülük, değer eğitimi, eğitimciler ve küresel eğitim” konuları; içerik kapsamında ise, “farklı ülkeler ve ideolojiler” konuları üstünde durulmuştur. Eğitim durumları merkezinde konular “kavram öğretimi, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, edebi ürünler, görsel kullanımı, tanıtımlar, eğitim teknolojisi, öğretim modelleri ve topluma hizmet uygulamaları” olarak yer alırken, ölçme ve değerlendirme ögesinde “öz değerlendirme” konusu vurgulanmıştır.

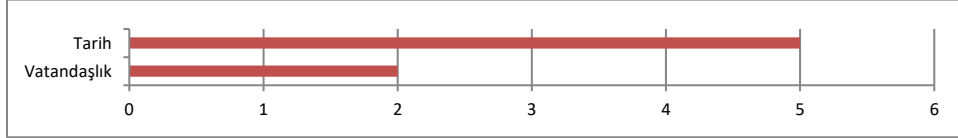
Tamamı Sosyal Bilgiler Eğitimi kapsamında olan bu 7 makalenin ilki ekonomi eğitimi ile ilgili olmuştur. Ekonomi kavramlarının öğretimi ve arz-talep dengesinin anlaşılması için öneriler getirilmiştir. İkinci makalede coğrafya eğitiminde somutluk ve kavramların anlaşılması için resimli kitapların kullanımı değerlendirilmiştir. Üçüncü makalede çok kültürlü ortamlarda toplum hizmetlerinin toplumsal duyarlılığı ne ölçüde etkilediği merakından yola çıkılarak yapılan bir anket çalışmasına yer verilmiştir. Dördüncü makalede tarih ve sosyal bilimler öğretmenlerinin mesleklerine ve eğitimdeki rollerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan Şili’deki bir çalışma anlatılmıştır. Beşinci makalede; Danimarka çocuk edebiyatı üzerinden kültürün Sosyal Bilgiler için değerli bir kaynak olabileceği fikri

üzerinde durulmuştur. Altıncı makalede coğrafya öğretiminde “konum, yer, insan-çevre etkileşimi, bölgeler ve hareket” olmak üzere beş temanın kullanımı alıştırmaya üzerinden gösterilmiştir. Yedinci makalede video oyunlarının kullanımının coğrafya eğitimi açısından yararlarına değinilmiştir.

3.1.5. The Social Studies Dergisinin 2008 Tarihli 99. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2008 tarihli 99. cildinin ilk sayısında yayımlanan makale sayısı 8’dir. Aşağıdaki görselde bu 8 makalenin sosyal bilgiler alan konuları bakımından dağılımı verilmiştir.

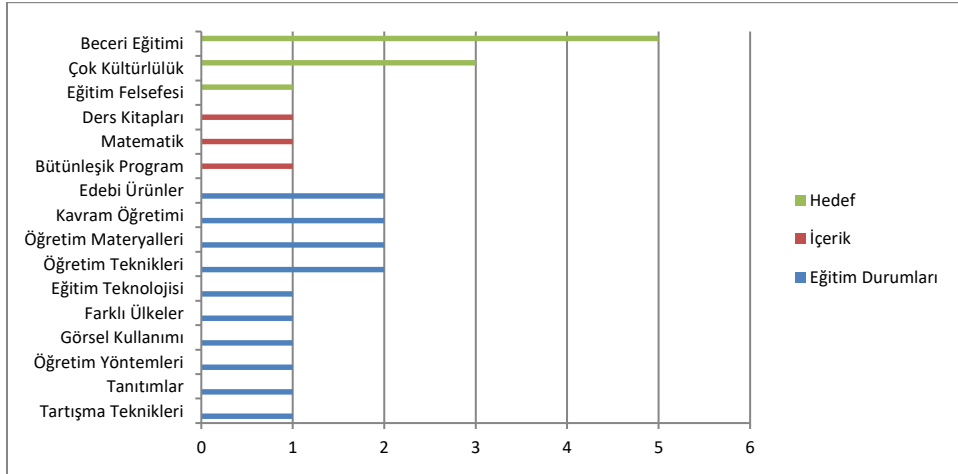
Grafik 2008.1. The Social Studies dergisinin 2008 tarihli 99. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler konularına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış olan 7 makaleden 5’i sosyal bilgiler eğitiminde tarih, 2’si ise vatandaşlık odaklıdır.

The Social Studies dergisinin 2008 tarihli 99. cildinin ilk sayısında yayımlanan 8 makalenin eğitim sistemi konuları bakımından dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Grafik 2008.2. The Social Studies dergisinin 2008 tarihli 99. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim konularına göre analizi



Buna göre bu sayıda eğitim bilimleri sistem öğelerinden hedef kategorisinde “beceri eğitimi, çok kültürlülük ve eğitim felsefesi” konularına yer verilirken, içerik kapsamında “ders kitapları, matematik ve bütünleşik program” konuları ele alınmıştır.

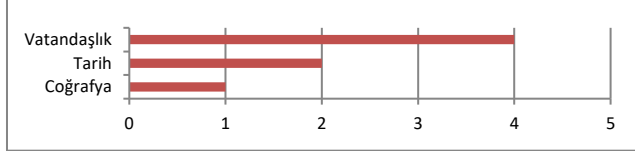
Tamamı Sosyal Bilgiler Eğitimi ilişkili olan 7 makalenin ilkinde; tarih öğretimini içeren ders kitaplarının üst düzey beceri kazandırma konusundaki işlevselliği yorumlanmıştır. İkinci makalede öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına edebi ürünlerin Sokratik tartışma için nasıl kullanılabileceği değerlendirilmeye alınmıştır. Üçüncü makalede Çin’deki öğrencilerin ABD algısı ölçülmüştür. Dördüncü makalede Lincoln’ün siyahiler konusuna ve köleliğe karşı tutumunun eleştirel bakış açısıyla değerlendirildiği bir etkinlik anlatılmıştır. Dördüncü makalede sosyal bilgiler ve matematik konu entegrasyonunun çocuk edebiyatıyla mümkün olduğu savunulmuş, “on siyah nokta” adı verilen teknik kullanılarak 11 Eylül olayı üzerinden bir örnekleme yapılmıştır. Altıncı makale sosyal bilgiler ve tarih eğitimine ilişkin bilimsel yayım yapma konusunda öneriler sunmuştur. Yedinci

makalede yeterince önemsenmediği vurgusu yapılarak müfredatta esneme ve kavram öğretimi için sosyal bilgiler yöntem dersinin NCSS standartlarıyla genişletilmesi gerektiğine değinilmiştir.

3.1.6. The Social Studies Dergisinin 2009 Tarihli 100. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2009 tarihli 100. cildinin ilk sayısında 7 makale yayımlanmıştır. Bu makalelerin sosyal bilgilerin içerdiği alanlara göre analizi aşağıdaki görselde verilmiştir.

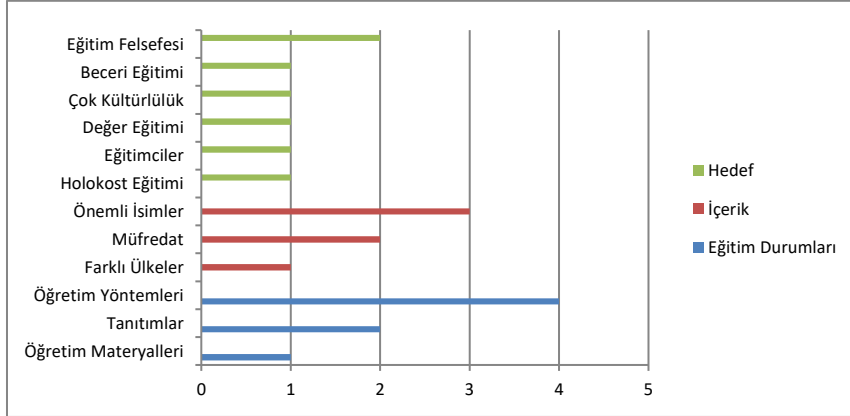
Grafik 2009.1. The Social Studies dergisinin 2009 tarihli 100. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış olan 7 makaleden 4'ü vatandaşlık, 2'si tarih, 1'i de tarih alanındadır.

The Social Studies dergisinin 2009 tarihli 100. cildinin ilk sayısındaki 7 makalenin eğitim sistemi konuları açısından dağılımına aşağıdaki görselde yer verilmiştir.

Grafik 2009.2. The Social Studies dergisinin 2009 tarihli 100. Cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim konularına göre analizi



Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “eğitim felsefesi, beceri eğitimi, çok kültürlülük, değer eğitimi, eğitimciler ve 254olokost eğitimi” konuları odak noktası olmuşken, içerik alanında “önemli isimler, müfredat ve farklı ülkeler” konuları işlenmiştir. Eğitim durumları çerçevesinde ise; “öğretim yöntemleri, tanıtımlar ve öğretim materyalleri” konuları yer almıştır.

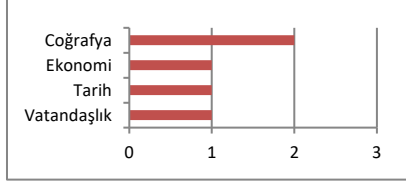
Derginin 100. Yılı olması dolayısıyla geçmiş yıllardaki makalelerden bazıları tekrar gündeme getirilmiştir. Tamamı Sosyal Bilgiler Eğitimi kapsamındaki 7 makaleden ilki 1909 yılında yayımlanan makale olmuştur ve o dönemde ilkokullarda tarih öğretimi ve müfredatı üzerine kurulan komisyonun işlevi değerlendirilmiştir. Bu sayıda tekrar gündeme getirilen ikinci makale 1994 yılında yayımlanmıştır ve makalede Albert McKinley’in elinde büyüyen Sosyal Bilgiler’in gelişim süreci anlatılmıştır. Üçüncü makalede 254olokost mercek altına alınmıştır. Makalede Letonya’daki holokostun ayrıntılı bir açıklaması yapılmıştır. Dördüncü makalede örnek olay yöntemiyle etik davranış ve ahlaki duyarlılık çalışılmıştır. Beşinci makalede Rugg’in müfredat teorileri ele yorumlanmıştır. Altıncı makalede; öğretmen adaylarına sosyal bilgiler yöntemleri derslerinde gösterilebilecek işbirlikli proje uygulamaları

önerilmiştir. Yedinci makale kitap incelemelerinden oluşmuştur. Macellan'ı konu alan kitapların tanıtımı yapılmıştır.

3.1.7. The Social Studies Dergisinin 2010 Tarihli 101. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2010 tarihli 101. Cildinin ilk sayısında yayımlanan 5 makalenin, sosyal bilgiler alanlarına dağılımı aşağıdaki görselde verilmiştir.

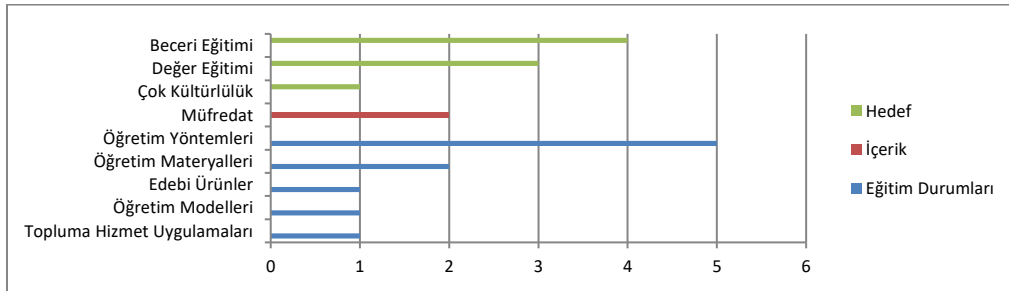
Grafik 2010.1. The Social Studies dergisinin 2010 tarihli 101. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış olan 5 makaleden 2'si sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya, 1'i ekonomi, 1'i tarih, 1'i de vatandaşlık alanındadır.

The Social Studies dergisinin 2010 tarihli 101. cildinin ilk sayısında yayımlanan 5 makalenin eğitim sistemi öğelerine göre dağılımı aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

Grafik 2010.2. The Social Studies dergisinin 2010 tarihli 101. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi öğelerine göre analizi



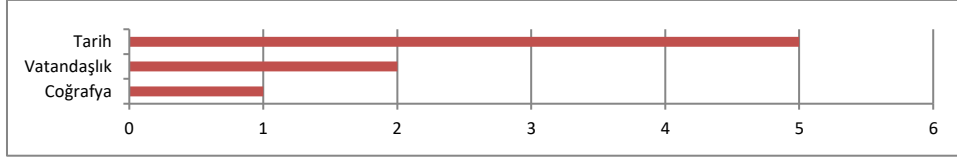
Buna göre bu sayıda hedef çerçevesinde “beceri eğitimi, değer eğitimi ve çok kültürlülük”, içerik alanında “müfredat”, eğitim durumları kapsamında ise; “öğretim yöntem ve materyalleri, edebi ürünler, öğretim modelleri ve topluma hizmet uygulamaları” konuları yer almıştır.

Makalelerin ilkinde “yoksulluk” kavramının sınıf ortamında derinlemesine incelenmesini içeren etkinliklere yer verilmiştir. İkinci makalede; tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ve etkin katılımın sağlanması için araştırılan yöntemler sunulmuştur. Üçüncü makalede öğrencilerin coğrafi çevreleri hakkında eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak ve güçlü sınıf deneyimleri yaratmak için çocuk edebiyatının kullanımına dair bir çalışma yer almıştır. Dördüncü makalede; matematiğe entegresiyle marjinalleşen sosyal bilgiler müfredatında yaşanan zorluklar ele alınmıştır. Beşinci ve son makalede; ilköğretim okullarında demokrasi eğitimi için yapılabilecek bazı aktivitelere dikkat çekilmiştir.

3.1.8. The Social Studies Dergisinin 2010-2011 Tarihli 102. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2010-2011 tarihli 102. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanları bakımından dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

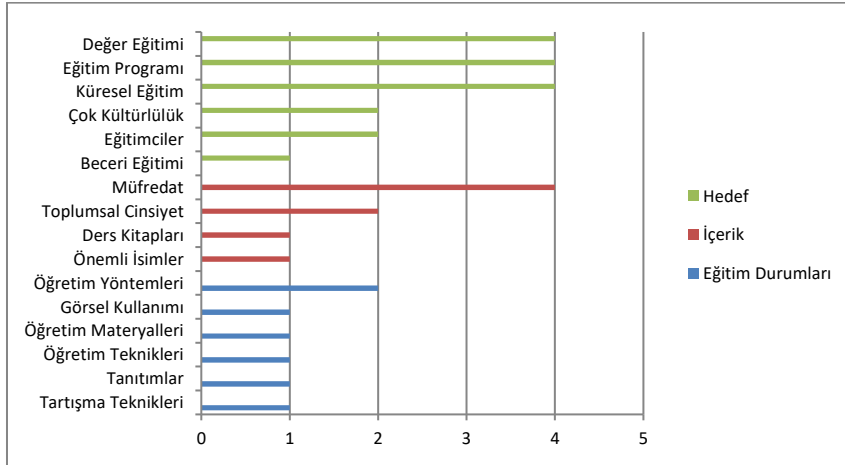
Grafik 2010-2011.1. *The Social Studies* dergisinin 2010-2011 tarihli 102. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış 8 makaleden 5'i sosyal bilgiler eğitiminde tarih, 2'si vatandaşlık, 1'i de coğrafya ağırlıklıdır.

The Social Studies dergisinin 2010-2011 tarihli 102. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi öğeleri açısından konu dağılımına aşağıdaki görselde yer verilmiştir.

Grafik 2010-2011.2. *The Social Studies* dergisinin 2010-2011 tarihli 102. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “değer eğitimi, eğitim programı, küresel eğitimi, küresel eğitim, çok kültürlülük, eğitimciler ve beceri eğitimi” konuları bulunurken, içerik kapsamında “müfredat, toplumsal cinsiyet, ders kitapları ve önemli isimler” konuları yer almaktadır. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, görsel kullanımı, öğretim materyalleri, öğretim teknikleri, tanıtımlar ve tartışma teknikleri” konuları çalışılmıştır.

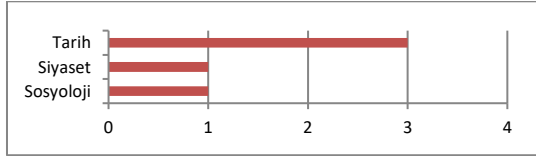
Sayıdaki makalelerin ilkinde; sayının içeriği tanıtılmıştır. Sayıda genel anlamda dünya tarihinin müfredattaki yeri değerlendirilmiştir. İkinci makalede dünya tarihinin eğitimsel olarak gelişim süreci ele alınmakla birlikte öğretmen adaylarının konuyu anlamalarını sağlayacak yaklaşımlar tartışılmıştır. Üçüncü makalede öğretmen adaylarının dünya tarihini öğretebilmeleri için gereken içerik bilgisine ilişkin anlayışlarının gelişimine yönelik bir tasarım sunulmuştur. Dördüncü makalede sosyal bilgiler öğretmenliği eğitim programlarında dünya tarihinde kadınlarla ilgili öğretim konusu ele alınmıştır. Beşinci makale, sosyal değişimi etkilemek için taraftarları tarafından kullanılan beş ana stratejinin özel analizleriyle “Chicano Hareketi'ne (CM)” hızlı bir bakış niteliğinde olmuştur. Altıncı makalede öğrencilerin Büyük Buhran'ın kapsamını anlamaları için Bonus Ordusu hikâyesini içeren bir ders planı hazırlanmıştır. Yedinci makalede; pedagojiyi diyaloga dayandırırken ortaya çıkan durumları incelemek için edebiyat ustası olarak nitelendirilen Mikhail Bakhtin'in yazılarına değinilmiş; geleceğin vatandaşlarının sosyal bilgiler derslerinde müzakere deneyimlerine dâhil edilmesinin gerekliliği konusu

tartışılmıştır. Sekizinci makalede 19. yüzyıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nin K-12 eğitim sistemindeki coğrafyanın evrimi; varyasyonların nedenlerini, odak kaymalarını ve coğrafyaya verilen göreceli önemi anlamak amacıyla analiz edilmiştir.

3.1.9. The Social Studies Dergisinin 2012 Tarihli 103. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

The Social Studies dergisinin 2012 tarihli 103. cildinin ilk sayısında yayımlanan toplam 5 makale bulunmaktadır. Bu makalelerin sosyal bilgiler konularına göre dağılımı aşağıdaki görselde verilmiştir.

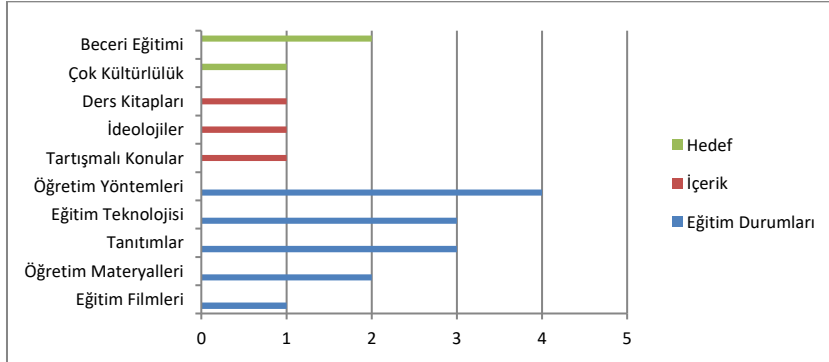
Grafik 2012.1. The Social Studies dergisinin 2012 tarihli 103. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıdaki 5 makaleden 3'ü tarih, 1'i siyaset, 1'i de sosyoloji alanındadır.

The Social Studies dergisinin 2012 tarihli 103. cildinin ilk sayısında yayımlanan 5 makalenin eğitim programı öğelerine göre dağılımına aşağıdaki grafikte yer verilmiştir.

Grafik 2012.2. The Social Studies dergisinin 2012 tarihli 103. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanlarına göre analizi



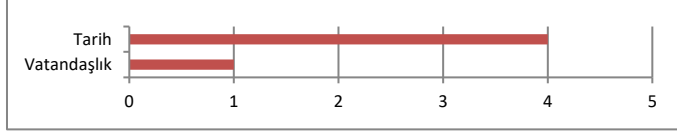
Buna göre bu sayıda eğitim programının hedef ögesi bağlamında “beceri eğitimi ve çok kültürlülük”, içerik alanında “ders kitapları, ideolojiler, tartışmalı konular”, eğitim durumlarında ise “öğretim yöntemleri, eğitim teknolojisi, tanıtımlar, öğretim materyalleri ve eğitim filmleri” konuları ele alınmıştır.

Tamamı Sosyal Bilgiler Eğitimi kapsamında yayımlanan 5 makaleden birincisinde; 1999'dan 2006'ya kadar NBC'de (NBC, New York'ta Rockefeller Center'da yayın yapan ABD televizyon kanalı) yayınlanan bir siyasi drama olan “The West Wing” kullanılarak tartışmalı konuların öğretiminin verimliliği amaçlanmıştır. İkinci makalede Koreli Amerikan gençlerin ABD tarihini nasıl algıladıkları ve deneyimlerinin tarihsel perspektiflerini ve sosyokültürel geçmişlerinin de tarihsel perspektiflerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Üçüncü makalede; teknolojinin müfredata dahil edildiğini göstermek ve dijital okur-yazarlık ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak için, orta çağda Çin ile ilgili örnek bir birim planı oluşturulmuştur. Dördüncü makalede sosyalizm anlayışı ve sosyalist fikirlerin çağdaş ifadelerinin anlaşılması için sosyal bilgiler ders kitapları analiz edilmiştir.

3.1.10. The Social Studies Dergisinin 2013 Tarihli 104. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2013 tarihli 104. cildinin birinci sayısında yayımlanan toplam 5 makalenin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre dağılımları aşağıdaki görselde verilmiştir.

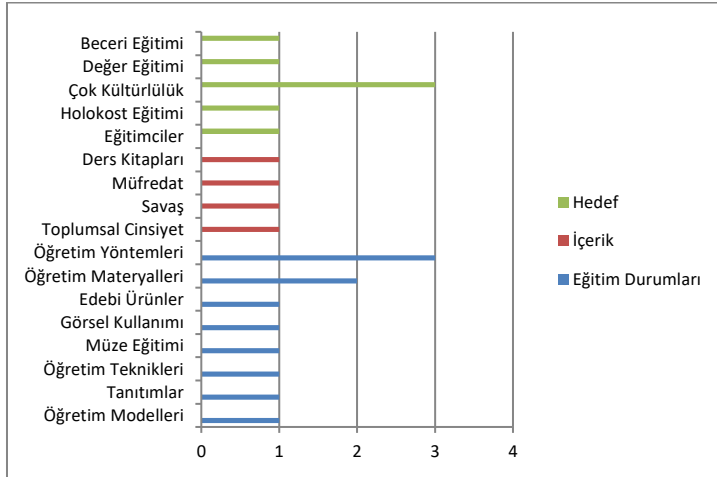
Grafik 2013.1. The Social Studies dergisinin 2013 tarihli 104. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgilerin alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış 5 makaleden 4'ü tarih ve 1'i de vatandaşlık ağırlıklıdır.

The Social Studies dergisinin 2013 tarihli 104. cildinin birinci sayısında yayımlanan 5 makalenin eğitim programı sistem öğelerine göre konu dağılımları aşağıdaki görselde belirtilmiştir.

Grafik 2013.2. The Social Studies dergisinin 2013 tarihli 104. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanlarına göre dağılım



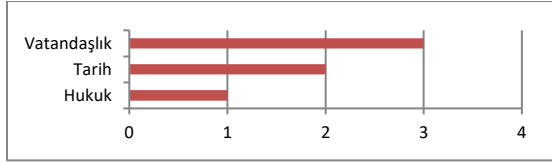
Buna göre bu sayıda eğitim sistem öğelerinden hedef alanında “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük, holokost eğitimi ve eğitimciler” konuları yer alırken içerik kapsamında “müfredat, savaş ve toplumsal cinsiyet” konuları işlenmiştir. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, edebi ürünler, görsel kullanımı, müze eğitimi, öğretim teknikleri, tanıtımlar, öğretim modelleri” konuları çalışılmıştır.

Sayıdaki ilk makalede öğrencilerin ırksal önyargı ve hoşgörüsüzlük unsurlarının nasıl bir ülkenin savaşa sürüklenmesine neden olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için “Zoot Suit” isyanları üzerinden bir ders planı hazırlanmıştır. İkinci makalede; ilköğretim öğretmen adaylarının tarihe ilişkin algılarının, bir tarih öğretimi yöntemi olarak disipline özgü bir soruşturmaya dâhil eden bir sınıf projesinin tamamlanmasından sonraki değişimi incelenmiştir. Üçüncü makalede afro-amerikan kadınların tarih ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığı araştırılmıştır. Dördüncü makalede holokost eğitimini içeren bir ders planı anlatılmıştır. Beşinci ve son makalede ise; tarihi çizgi-romanların kullanımına dair öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapılmıştır.

3.1.11. The Social Studies Dergisinin 2014 Tarihli 105. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

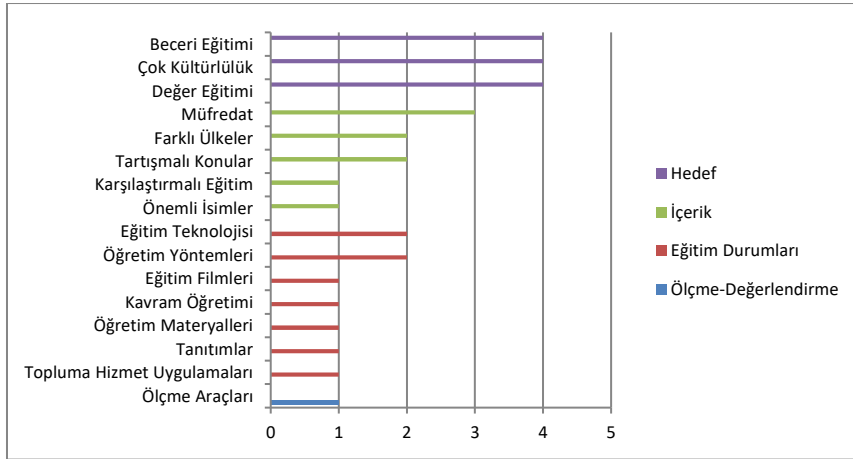
The Social Studies dergisinin 2014 tarihli 105. cildinin ilk sayısında yayımlanan toplam 6 makale bulunmaktadır. Aşağıdaki görselde bu makalelerin sosyal bilgilerin içerdiği disiplinlere göre analizine yer verilmiştir.

Grafik 2014.1. The Social Studies dergisinin 2014 tarihli 105. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



The Social Studies dergisinin 2014 tarihli 105. cildinin ilk sayısında yayımlanan 6 makalenin eğitim öğelerine göre konu dağılımları aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

Grafik 2014.2. The Social Studies dergisinin 2014 tarihli 105. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri konularına göre analizi



Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “beceri ve değer eğitimi ve çok kültürlülük” konuları, içerik alanında “müfredat, farklı ülkeler, tartışmalı konular, karşılaştırmalı eğitim, önemli isimler” konuları ele alınmıştır. Eğitim durumlarında “eğitim teknolojisi, öğretim yöntemleri, eğitim filmleri, kavram öğretimi, öğretim materyalleri, tanıtımlar ve topluma hizmet uygulamaları” konuları işlenirken, ölçme-değerlendirme kapsamında “ölçme araçları” konusu yer almıştır.

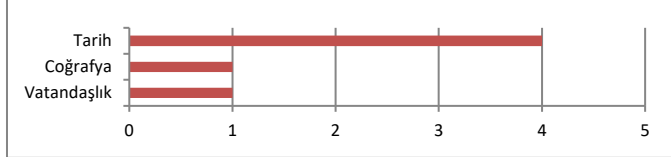
Bu sayıdaki ilk makalede; sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha gelişmiş meta-tarih kavramlarını öğretmelerine yardımcı olacak ve sosyal bilgiler için zorunlu müfredatı kapsayacak şekilde teknoloji ağırlıklı bir müfredat ünitesi tasarlamaya yönelik bir çalışma yapılmıştır. İkinci makalede; tarih dersinde belgesel yapımının faydaları, öğrencilerin kaliteli filmler yapabilmeleri için gerekli sinematik becerilerin ve öğretmenlerin belgesel yapımını sınıfta etkin bir şekilde kullanabileceği sınıf stratejisi örneklerinin bir açıklaması yer almıştır. Üçüncü makalede LGBTQ konularını sosyal bilgilere dâhil etmenin bir gerekçesi sunularak öğretmenlerin ders ortamında konuyu başarıyla işleminin yollarına genel bir bakış atılmıştır. Dördüncü makalede; her iki ülkede de yapılan araştırma çalışmalarından yola çıkılarak, ABD ve Singapur gibi iki farklı eğitim sisteminde verilen vatandaşlık eğitimi karşılaştırılmıştır. Beşinci makalede ABD’nin ilk eşcinsel politikacısı olan Harvey Milk üzerinden LGBTQ konularının sosyal bilgiler müfredatına dâhil edilmesi değerlendirmeye alınmıştır. Sayıdaki altıncı ve son makale; “Dewey İlköğretim Okulu” içindeki üç yıllık bir sivil katılım çalışmasına

dayanarak sivil etkinliğin bağlamsal desteklerini tanımlamıştır. Ayrıca; kurum politikalarını etkileyecek sosyal katılım süreci değerlendirilmiştir.

3.1.12. The Social Studies Dergisinin 2015 Tarihli 106. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2015 tarihli 106. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sayısı 6'dır. Bu 6 makalenin sosyal bilgilerin içerdiği alanlara göre dağılımına aşağıdaki görselde yer verilmiştir.

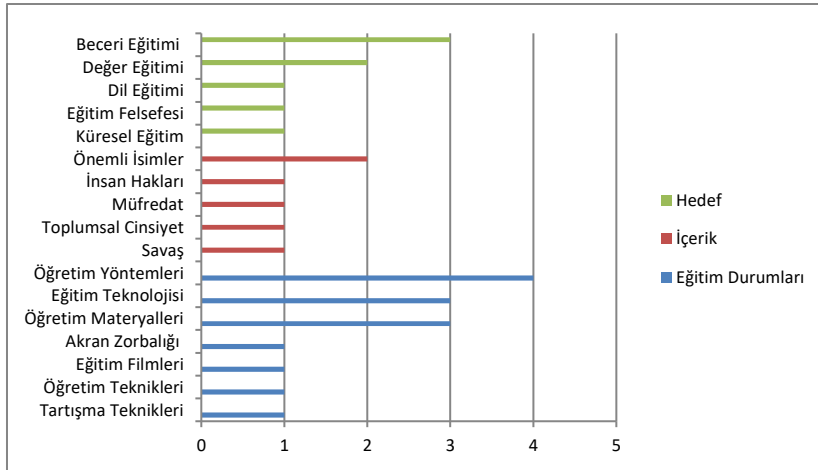
Grafik 2015.1. The Social Studies dergisinin 2015 tarihli 106. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre dağılımı



Buna göre bu sayıda yayımlanan makalelerin 4'ü tarih, 1'i coğrafya ve 1'i de vatandaşlık ağırlıklıdır.

The Social Studies dergisinin 2015 tarihli 106. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitimde program geliştirme öğelerine göre dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 2015.2. The Social Studies dergisinin 2015 tarihli 106. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri konularına göre analizi



Buna göre bu sayıda eğitim program öğelerinden hedef kapsamında “beceri ve değer eğitimi, dil eğitimi, eğitim felsefesi ve küresel eğitim” konuları, içerik alanında ise; “önemli isimler, insan hakları, müfredat, toplumsal cinsiyet ve savaş” konuları ele alınmıştır. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, eğitim teknolojisi, öğretim materyalleri, akran zorbalığı, eğitim filmleri, öğretim teknikleri ve tartışma teknikleri” konuları işlenmiştir.

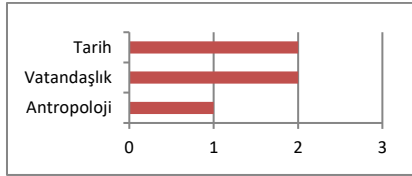
Sayıdaki makalelerin ilkinde; öğrencilerinin kalıcı sosyal kontrol anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için pratik bir tarihsel empati modelini Eski Atina'daki mevcut bir öğretim ünitesine entegre eden bir ortaokul öğretmeninin deneyimleri anlatılmıştır. İkinci makale; öğrencilerinin önemli sosyal bilgiler bilgi ve becerilerini ve coğrafi kavramları öğrenmelerine yardımcı olmaya çalışan bir öğretmenin “web sitesi araçlarını” keşfetmesiyle dünyayı sınıfına nasıl getirdiğine dair bir anlatı sunmuştur. Üçüncü makalede; dördüncü sınıf öğretmeninin, ilkökul zorbalığını çözmek için tasarladığı sorgulama tabanlı, disiplinler arası bir sosyal eylem birimi aracılığıyla öğrencilerinin aktivizm konusundaki coşkusunu ve ilgisini nasıl kullandığı gösterilmiştir. Dördüncü makalede geleneksel, sosyal bilim merkezli ve

meliorist tarih anlayışlarının bir arada sunulduğu ve göçmenliğe ilişkin etkinlikleri içeren bir çalışma planlanmıştır. Beşinci makalede “Age of Empires” oyununun sosyal bilgilerde nasıl kullanılabileceğine dair bir örnek sunulmuştur. Altıncı ve son makalede; Moon'un, beş aşamalı öğrenme haritası adaptasyonu, eyalet çapında bir konferansa sunulan öğrencilerin yazılı ve dijital projelerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

3.1.13. The Social Studies Dergisinin 2016 Tarihli 107. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2016 tarihli 107. cildinin ilk sayısında yayımlanan makale sayısı 5'tir. Bu makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre dağılımı aşağıdaki görselde verilmiştir.

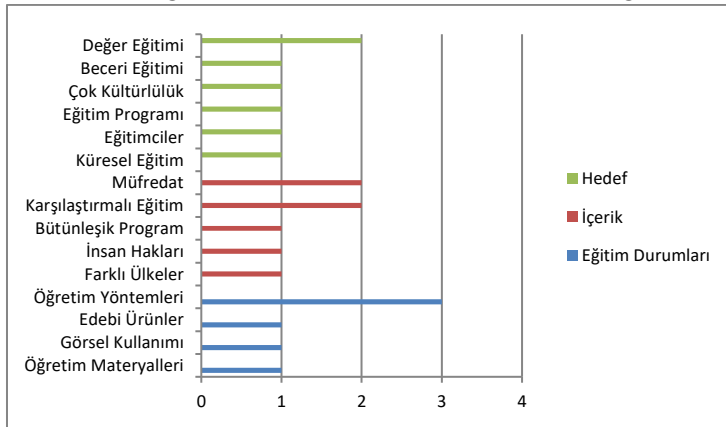
Grafik 2016.1. The Social Studies dergisinin 2016 tarihli 107. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanan 5 makaleden 2'si tarih, 2'i vatandaşlık ve 1'i de antropoloji alanıyla ön plandadır.

The Social Studies dergisinin 2016 tarihli 107. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi konularına göre dağılımı aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

Grafik 2016.2. The Social Studies dergisinin 2016 tarihli 107. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri konuları bakımından dağılımı



Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “değer ve beceri eğitimi, çok kültürlülük, eğitim programı, eğitimciler ve küresel eğitim” konuları, içerik alanında ise; “müfredat, karşılaştırmalı eğitim, bütünleşik program, insan hakları ve farklı ülkeler” konuları yer almıştır. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, edebi ürünler, görsel kullanımı ve öğretim materyalleri” konularına yer verilmiştir.

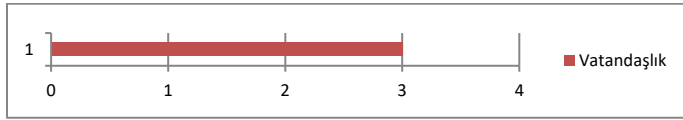
Sayıdaki makalelerin ilkinde; Kaliforniya'daki dört devlet okulunda, Uluslararası Bakalorya (IB) Diploma Programındaki (DP) öğrencilerin “akademik sivil dikkatlilik” ve “model vatandaşlık” gelişimlerini tanımlamıştır. İkinci makalede; çizgi romanların orta ve lise sosyal bilgiler sınıflarında insan haklarını öğretmek için nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Üçüncü makalede “edTPA” (tüm öğretmenlerin sınıfta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri vurgulamak, ölçmek ve desteklemek için Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen hazırlık programları tarafından kullanılan performans)

dayalı, konuya özgü bir değerlendirme ve destek sistemi) tanımlanmış ve işlevi değerlendirilmiştir. Dördüncü makalede; dans ve sosyal çalışmaların antropolojik bir çerçeveye bütünleşmesinin, sosyal bilgilerdeki içerik bilgisini öğrenmenin yanı sıra konuyla ilgili öğrenci tutumunu nasıl etkilediğini tespit etmek için bir yapılan bir çalışmaya yer verilmiştir. Beşinci makalede Haiti Devrimi'ne odaklanan müfredat, epistemolojik bakış açısı ve Gadamer'in yorumlayıcı yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

3.1.14. The Social Studies Dergisinin 2017 Tarihli 108. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

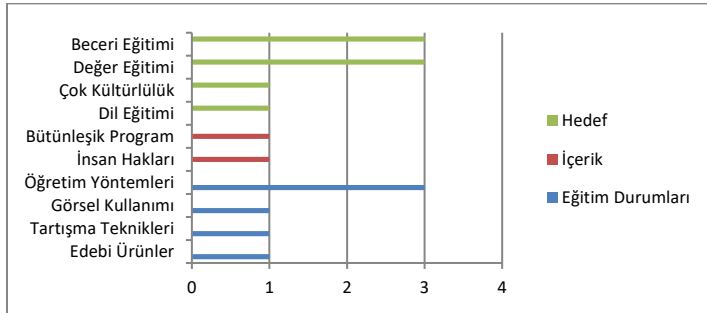
The Social Studies dergisinin 2017 tarihli 108. cildinin ilk sayısında toplam 3 makale yayımlanmıştır. Aşağıdaki görselde de belirtildiği gibi makalelerin tamamı sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi ağırlıklıdır.

Grafik 2017.1. The Social Studies dergisinin 2017 tarihli 108. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler alanlarına göre analizi



The Social Studies dergisinin 2017 tarihli 108. cildinin ilk sayısında yayımlanan 3 makalenin eğitim sistemi öğelerinin konularına göre dağılımı aşağıdaki görselde verilmiştir.

Grafik 2017.2. The Social Studies dergisinin 2017 tarihli 108. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanlarına göre analizi



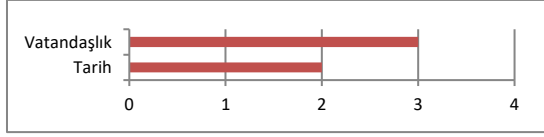
Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük ve dil eğitimi” konuları yer alırken, içerik kapsamında “bütünleşik program ve insan hakları” konuları işlenmiştir. Eğitim durumlarında ise konular; “öğretim yöntemleri, görsel kullanımı, tartışma teknikleri ve edebi ürünler” şeklindedir.

Sayıdaki 3 makaleden ilkinde; tarihi biyografiler, şiir ve birincil kaynaklar kullanılarak öğrencilerde hem okur-yazarlık becerilerini hem de adalet odaklı bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yer almıştır. İkinci makale; Meksika'daki bir çift dilli Amerikan okulunda ortaokul öğrencilerine eğitim vermek için yazarın kendi iki dilli ve iki kültürlü yaklaşımını anlatan bir örnek olay incelemesini paylaşmıştır. Üçüncü makalede; öğretmenin vatandaşlık eğitiminde kaliteli tartışmayı kullanma hevesini teşvik etmek ve desteklemek için iskele edilmiş ders planını kullanarak hazırlanan iki yıllık bir mesleki gelişim çalışmasının bulguları sunulmuştur. Çalışmada bir araştırmacı, iki sınıf öğretmeni ve bir siyaset bilimi profesöründen oluşan işbirlikçi bir uygulama topluluğuna oluşturulmuş ve tartışma materyalleri tasarlanmıştır.

3.1.15. The Social Studies Dergisinin 2018 Tarihli 109. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi

The Social Studies dergisinin 2018 tarihli 109. cildinin ilk sayısında toplam 5 makale yayımlanmıştır. Bu makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre analizi aşağıdaki görsel gösterilmiştir.

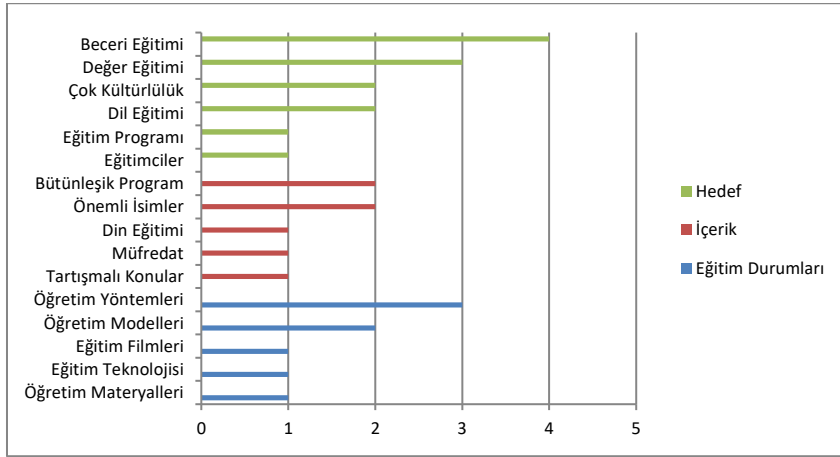
Grafik 2018.1. *The Social Studies* dergisinin 2018 tarihli 109. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanmış 5 makalenin 3'ü vatandaşlık, 2'si tarih eğitimi kapsamındadır.

The Social Studies dergisinin 2018 tarihli 109. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi öğelerinin konularına göre dağılımı aşağıdaki görselle ifade edilmiştir.

Grafik 2018.2. *The Social Studies* dergisinin 2018 tarihli 109. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri alanlarına göre analizi



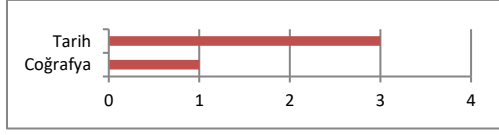
Buna göre bu sayıda hedef kapsamında “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük, dil eğitimi, eğitim programı ve eğitimciler” konuları işlenmişken içerik alanında konular “bütünleşik program, önemli isimler, din eğitimi, müfredat ve tartışmalı konular” şeklindedir. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, öğretim modelleri, eğitim filmleri, eğitim teknolojisi ve öğretim materyalleri” konularına yer verilmiştir.

Sayıda yayımlanan 5 makaleden ilkinde entegrasyon modellerine değinilerek İngiliz Dil Sanatları ve Sosyal Bilgiler entegrasyonu değerlendirmeye alınmıştır. İkinci makalede SIOP (ders hazırlama, arka plan oluşturma, anlaşılır girdi, stratejiler, etkileşim, uygulama, ders sunumu ve inceleme ve değerlendirme olmak üzere sekiz bileşenin etrafında toplanmış model) modeli kullanılarak akademik dil eğitiminin Sosyal Bilgiler ile bütünleştirilmesi yorumlanmıştır. Üçüncü makalede Amerikan okullarındaki sosyal bilgiler eğitimi eksikliğinin genel etkileri incelenerek, Campbell Yasasının tezahürü lensi aracılığıyla mevcut tartışmalı toplumsal olayların bir analizi yapılmıştır. Dördüncü makalede öğrencilerin tarihsel empati kazanmaları açısından yerel tarih ile ilgili belgesel hazırladıkları bir çalışmaya yer verilmiştir. Beşinci ve son makalede ise; ABD’de Martin Luther King ve felsefesi üzerinden din vurgusu yapılarak, din eğitiminin müfredattaki yeri ele alınmıştır.

3.1.16. *The Social Studies Dergisinin 2019 Tarihli 110. Cildinin İlk Sayısında Yayımlanan Makalelerin Analizi*

The Social Studies dergisinin 2019 tarihli 110. cildinin ilk sayısında yayımlanan toplam 4 makalenin sosyal bilgiler alanlarına göre dağılımları aşağıdaki görselde verilmiştir.

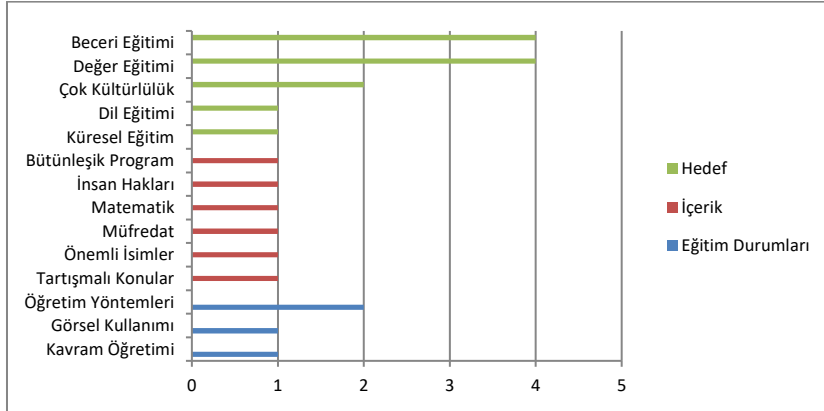
Grafik 2019.1. *The Social Studies* dergisinin 2019 tarihli 110. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre analizi



Buna göre bu sayıda yayımlanan 4 makaleden 3’ü tarih ve 1’i de coğrafya eğitimi merkezindedir.

The Social Studies dergisinin 2019 tarihli 110. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi öğelerinin konularına göre dağılımı aşağıdaki görselde verilmiştir.

Grafik 2019.2. *The Social Studies* dergisinin 2019 tarihli 110. cildinin ilk sayısında yayımlanan makalelerin eğitim bilimleri konularına göre analizi



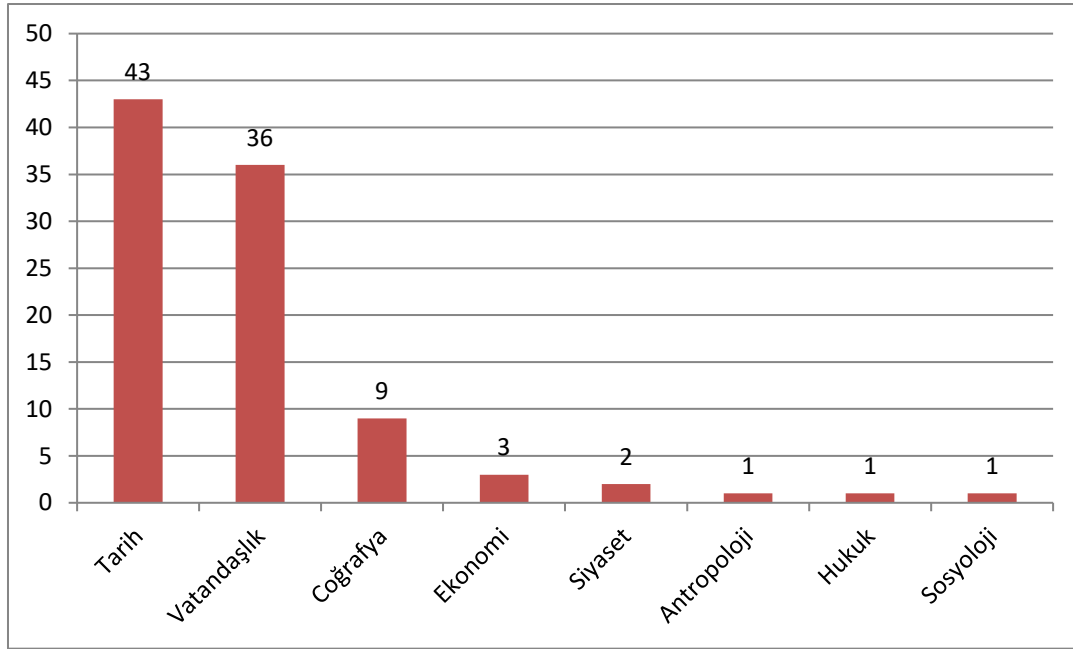
Buna göre bu sayıda hedef alanında “beceri ve değer eğitimi, çok kültürlülük, dil eğitimi ve küresel eğitim” konuları yer alırken içerik alanında konular “bütünleşik program, insan hakları, matematik, müfredat, önemli isimler ve tartışmalı konular” şeklindedir. Eğitim durumlarında ise; “öğretim yöntemleri, görsel kullanımı ve kavram öğretimi” konuları çalışılmıştır.

Bu sayıda yayımlanmış olan ilk makalede okuryazarlık eğitimi ile sosyal bilgilerin bütünleşik bir müfredatta verilmesini kapsayan bir çalışmaya yer verilmiştir. İkinci makalede, ırksal konulara ilişkin kültürel öğretiyi sınıfa dâhil etmenin bir yolu olarak yerel tarih ve tarihsel analiz önerilmiştir. Üçüncü makalede; coğrafya öğretiminde dinamik bir yaklaşım sunularak LGBT ve eşcinsel haklarını içeren Stonewall isyanlarının müfredatta nasıl kullanılabileceği anlatılmıştır. Dördüncü ve son makalede ise; Berman’ın “umutsuzluk-güçlendirme eğrisi” sınıf ortamına uyarlanmıştır.

3.2. *The Social Studies* Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanmış Makalelerin Sosyal Bilgiler İçerik Alanları Bakımından Belirtilen Tüm Yıllara Göre Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında her yılın ilk sayısında yayımlanan toplam 96 makalenin sosyal bilgiler alanlarına ve eğitimin sistemsal öğelerine göre bütünsel dağılımı aşağıdaki görsellerde belirtilmiştir.

Grafik 2004-2019.1. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin sosyal bilgiler içerik alanlarına göre bütünsel dağılımı

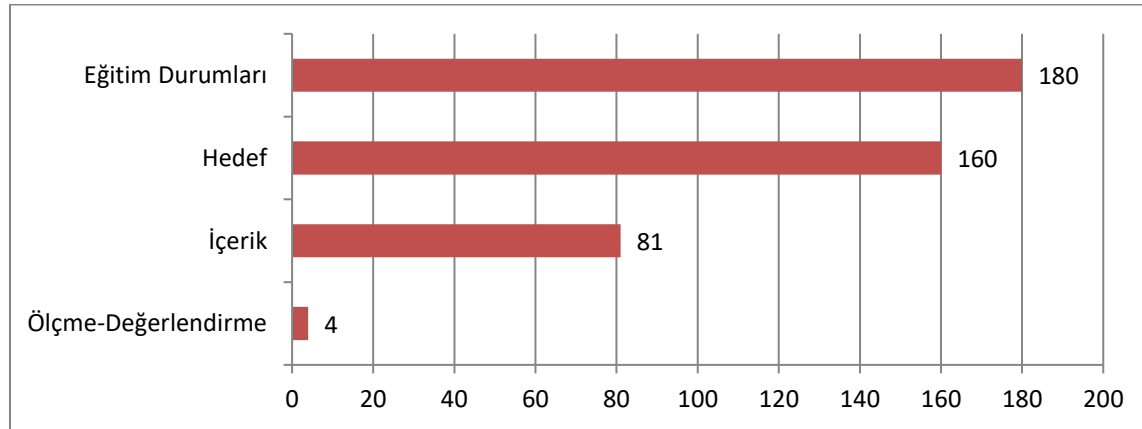


Buna göre tamamı sosyal bilgiler ilintili ve disiplinler arası yaklaşımlı 96 makalenin 43’ü tarih, 36’sı vatandaşlık, 9’u coğrafya, 3’ü ekonomi, 2’si siyaset, 1’i antropoloji, 1’i hukuk ve 1’i de sosyoloji ağırlıklıdır.

3.3.1. The Social Studies Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Eğitim Sistemi Konuları Bakımından Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında ilk sayılarda yayımlanan 96 makale; eğitim sistemi konularına göre “hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme” olmak üzere 4 ayrı kategoride toplanmıştır. Aşağıdaki görselde bu kategorilerin dağılımı verilmiştir.

Grafik 2004-2019.2. The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin eğitim sistemi öğelerine göre bütünsel dağılımı

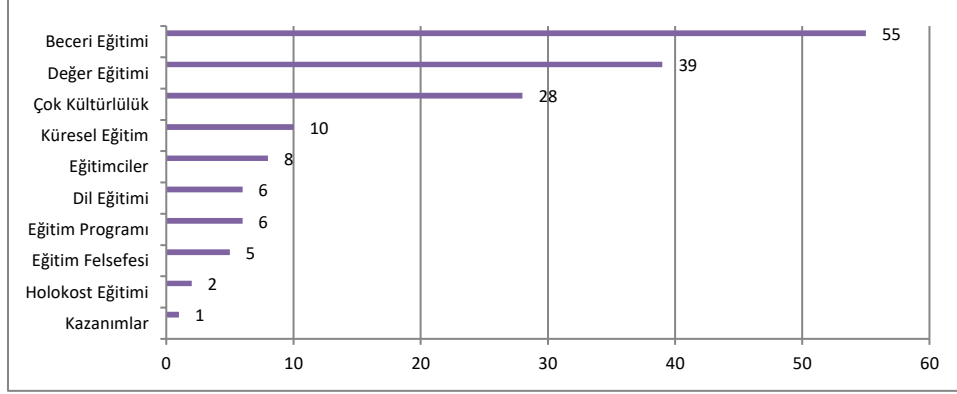


Buna göre dergide belirtilen yıllarda eğitim sistemi öğelerinden eğitim durumları 180, hedef 160, içerik 80 ve ölçme-değerlendirme ise 4 makalede konu olmuştur.

3.3.2. The Social Studies Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerde Eğitim Sisteminin “Hedef” Öğesinde Yer Alan Konuların Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasındaki her yılın ilk sayısında yayımlanan 96 makalenin eğitim sistemi öğelerinden “hedef” kapsamında yer alan konuların dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

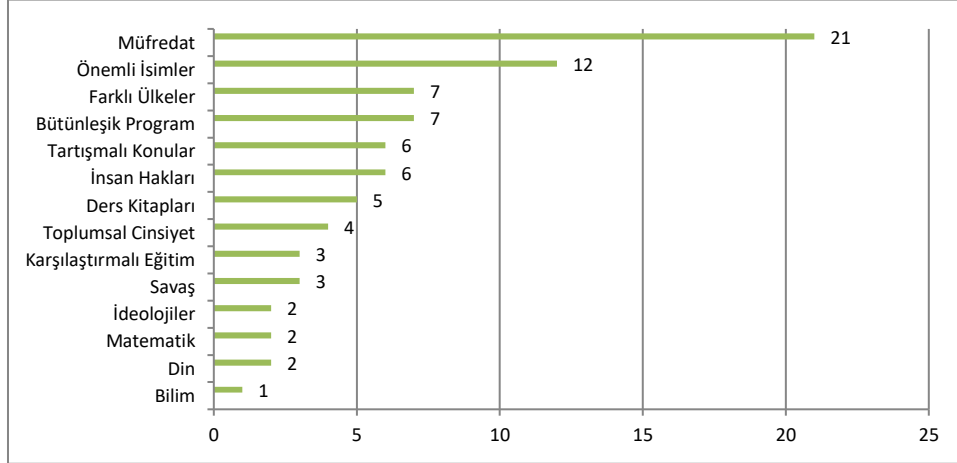
Grafik 2004-2019.3. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde çalışılan ve eğitim sisteminin “hedef” kapsamında yer alan konuların dağılımı



Buna göre belirtilen yıllar arasında yayımlanan makalelerde eğitimin “hedef” ögesi kapsamında “beceri eğitimi, değer eğitimi, çok kültürlülük, küresel eğitim, eğitimciler, dil eğitimi, eğitim programı, eğitim felsefesi, holokost eğitimi ve kazanımlar” konuları yer almıştır.

3.3.3. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde eğitim sisteminin “içerik” ögesinde yer alan konuların dağılımı

Grafik 2004-2019.4. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde çalışılan ve eğitim sisteminin “içerik” kapsamında yer alan konuların dağılımı

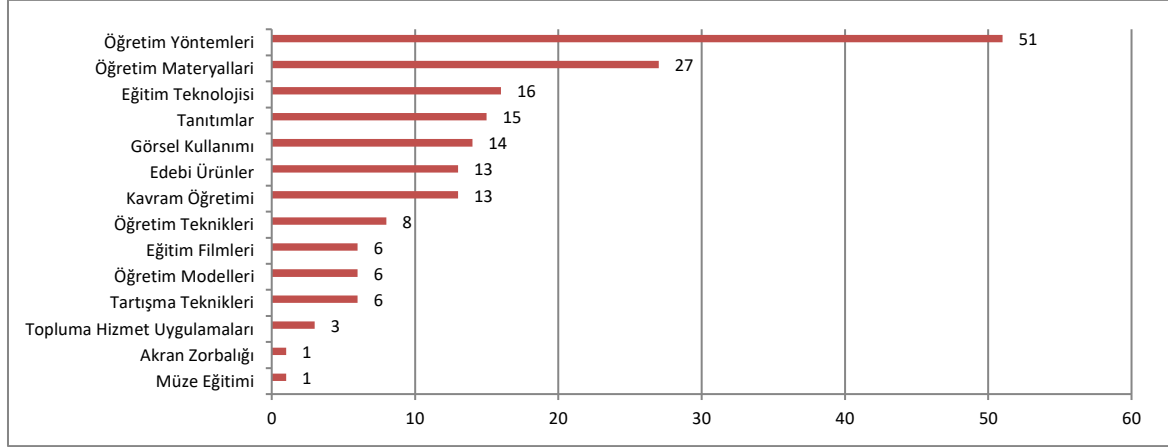


Buna göre *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin eğitim sisteminin “içerik” ögesi bakımından konuları “müfredat, önemli isimler, farklı ülkeler, bütünleşik program, tartışmalı konular, insan hakları, ders kitapları, toplumsal cinsiyet, karşılaştırmalı eğitim, savaş, ideolojiler, matematik, din ve bilim” şeklindedir.

3.3.3. *The Social Studies* Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerde Eğitim Sisteminin “Eğitim Durumları” Ögesinde Yer Alan Konuların Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde işlenen ve eğitim sisteminin “eğitim durumları” kapsamına giren konuların dağılımı aşağıdaki görselde yer almıştır.

Grafik 2004-2019.4. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde çalışılan ve eğitim sisteminin “eğitim durumları” kapsamında yer alan konuların dağılımı

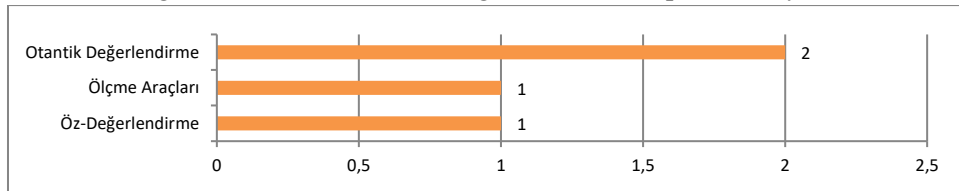


Buna göre 2004-2019 arasında eğitim durumları kapsamında “öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, eğitim teknolojisi, tanıtımlar, görsel kullanımı, edebi ürünler, kavram öğretimi, öğretim modelleri, tartışma teknikleri, topluma hizmet uygulamaları, akran zorbalığı ve müze eğitimi” konuları yer almıştır.

3.3.3. *The Social Studies* Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerde Eğitim Sisteminin “Ölçme-Değerlendirme” Ögesinde Yer Alan Konuların Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde “ölçme-değerlendirme” alanına giren konuların dağılımı aşağıdaki görselde belirtilmiştir.

Grafik 2004-2019.4. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde çalışılan ve eğitim sisteminin “ölçme-değerlendirme” kapsamında yer alan konuların dağılımı

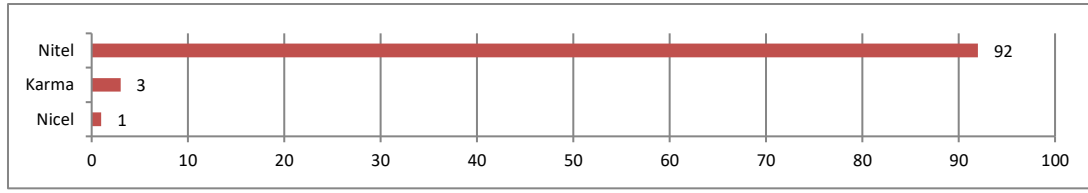


Buna göre dergide 2004-2019 yılları arasında ölçme-değerlendirme kapsamında “otantik değerlendirme, ölçme araçları ve öz değerlendirme” konularına değinilmiştir.

3.4. *The Social Studies* Dergisinde 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin, Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

The Social Studies dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerdeki çalışmalarda tercih edilen yöntemlerin görsel gösterimi aşağıdaki gibidir.

Grafik 2004-2019.5. *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde kullanılan yöntemlerin dağılımı



Buna göre belirtilen yıllar arasında yayınlanmış 96 makaleden 92'sinde nitel araştırma yöntemi, 3'ünde karma araştırma yöntemi ve 1'inde de nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonuçlarında *The Social Studies* dergisinde 2004-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerde yöntemsel açıdan daha çok nitel araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi sosyal bilimlerin kendi doğasıdır. Sosyal bilimlerin pozitif bilimlerden farklı yöntemsel arayışları ve disiplinler arası çalışma anlayışı, sosyal bilimlerin kendi dünyasında gelişen olay, durum ya da fikirleri derinlemesine incelemesine imkân tanımıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:30).

Sosyal bilgilerde disiplinler arası yaklaşım, makalelerin tümünde ele alınmakla birlikte alan olarak en çok tarih ve vatandaşlık eğitimi göze çarpmıştır. Coğrafya diğer alanlara göre daha fazla, tarih ve vatandaşlık eğitime göre ise daha az tercih edilmiştir. Tarih eğitimi ve vatandaşlık eğitimi ise bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve birbirinin tamamlayıcısı görevini görmüştür. Öte yandan dil eğitimi ve matematik eğitimi ile entegre edilen bütünlük sosyal bilgiler programının avantaj ve dezavantajları tartışma konusu olmayı sürdürmüştür. Ekonomi, siyaset, antropoloji, hukuk ve sosyoloji ağırlıklı makalelere de az sayıda da olsa yer verilmiştir.

Eğitim sistemine yönelik sonuçlara bakıldığında sistemin “eğitim durumları” kapsamındaki konuların daha fazla işlendiği gözlemlenmiştir. Makalelerde öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri ve eğitim teknolojisi kapsamında eğitim sürecinin nasıl destekleneceği konusu tartışmaya açık bir konu olarak sürekli gündemde kalmıştır. Öğretim modelleri, teknolojik materyaller, kavramların öğretimi, edebi ve görsel ürünlerin kullanımı, tartışma teknikleri, eğitim filmleri, müze eğitimi sınıf ortamına dâhil edilmiş, ayrıca akran zorbalığına da değinilmiştir. Bu süreçteki yaklaşım ise; genellikle çok kültürlülük ve küresel eğitim olmuştur.

Bu yaklaşıma paralel olarak hedef kapsamında 21. yy. beceri ve değer eğitimi en çok çalışılan konulardır. Bu durum; küreselleşmenin yaygınlaşması ve teknolojinin dinamik gelişimi söz konusu olduğunda dil ya da ikinci dil eğitimi de kapsayan matematik ve sosyal bilgiler öğretiminde yaşam, inovasyon, çok kültürlülük, sağlık vb. becerilerin yanında problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme vb. becerilerin de arka plana atılmaması gerekliliğini yansıtır niteliktedir (Parker, 2018:21). Ayrıca makalelerde holokost eğitimi de hedef çerçevesinde işlenmiştir.

Sistemin “içerik” kapsamında ise makalelerde genellikle çok kültürlülük bağlamında müfredatın şekillendirilmesi, önemli isimlerin dâhil edilmesi, tartışmalı konuların ele alınması, bütünlük programların değerlendirilmesi ve farklı müfredatların karşılaştırılması konuları merkeze alınmıştır. Lezbiyen, Gay, Biseksüel ve Transeksüel (LGBT) üyeleri ve sorunları, afro-amerikanlar, azınlıklar vb. konular vatandaşlıkla birlikte tarih ve coğrafya ağırlıklı ders içeriklerinde de kendilerine yer bulmuştur. Din eğitiminin müfredattaki yerine değinen makaleler de yer almıştır.

Ölçme-değerlendirme kapsamında az denecek sayıda çalışma yer almıştır. Bu çalışmalarda “otantik değerlendirme” ön planda olmakla birlikte öz değerlendirme ve ölçme araçları konusunu işleyen makaleler de bulunmuştur.

Ayrıca makalelerin hemen hepsinde NCSS standartları dikkate alınmış ve disiplinler arası bir yaklaşımla çalışmalar düzenlenmiştir. 2004-2019 yılları esas alındığında “*The Social Studies*” dergisinde sosyo-tarihin eğitimde ve sosyal bilgilerde kendini göstermesi, modern çağın modern kavramlarının ele

alınması, disiplinler arası ilişkilendirmenin artırılma çabası, küresel dünyada eğitim algısının belirlenmesi, teknolojinin eğitimde benimsenmesi; teknolojiye, farklı kültürlere, dine, dile veya azınlık gruplarına karşı ön yargı meselesinin aşılması ve tüm bunların uygulama alanına nasıl aksettirileceği meselesi gündemdedir. Dünyada yaşanan güncel olaylar, savaşlar, önemli fikir ve isimler hızlı bir şekilde akademik çalışmalara ve sonrasında öğretim alanına dâhil edilmiştir. Bu durum ele alındığında sosyal bilgilerin vizyonunun kendisi için tanımlanan misyondan daha büyük olduğu sezilmektedir. Konu sosyal bilgiler olduğunda eğitimsel süreçteki uygulamalarda netlikten söz etmek zor olmuştur (Coşkun Keskin ve Keskin, 2016: 99). Dergideki makalelerde disiplinler arası yaklaşım ve NCSS standartları sürekli vurgulanmış olsa da sosyal bilgilerin içerik alanlarının sınıf ortamında kullanımının, vatandaşlık eğitimine ve vatandaşlık becerilerine yönlendiğini söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

Dahl, E.J. (1925). “One Method of Teaching Problems of American Democracy”. *The Historical Outlook*, 16;1, 13. doi:10.1080/21552983.1925.9957543

Brown, W.B. (1936). “A New Approach to the Social Studies”. *The Social Studies*. 27;1, 12-17. doi:10.1080/00220973.1934.11016036

Pisani, L.F. (1961). “Social Science at Mid-Century”. *The Social Studies*. 52;1, 19-23. doi:10.1080/00220973.1940.11018362

Tanner, L.(2008). “No Child Left Behind Is Just the Tip of the Iceberg”. *The Social Studies*. 99;1, 41-48. doi:10.3200/TSSS.99.1.41-48

Shiveley, J.M. & Vanfossen ,P.J. (1999). “Critical Thinking and the Internet: Opportunitiesforthe Social Studies Classroom”. *The Social Studies*. 90;1, 42-46. doi: 10.1080/00377999909602390

Hopkins, H.A. (1947). “American Teachers in China”. *The Social Studies*. 38;1, 23.

Heitzmann ,R. (2008). “Writing for Publication in Social Studies Education”. *The Social Studies*. 99;1, 37-40. doi:10.3200/TSSS.99.1.37-40

Keels ,O.M. (2009). “In the Beginning-Albert McKinley and the Founding of The Social Studies”. *The Social Studies*, 100;1, 6-13. doi:10.3200/TSSS.100.1.6-13

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Parker, W.C. (2018). İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Eğitimi. Çev. Ed. Demir S.B, Zayımoğulları Öztürk F. *Neden Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Zayımoğlu Öztürk F. 3-27. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi

Coşkun Keskin S, Keskin Y. (2016). *Amerika Birleşik Devletleri* Ed. Öztürk C. Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. 73-104 Ankara, Türkiye: Pegem Akademi

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının Alanlarına ve Düzeylerine Göre Sınıflandırılması: Posner ve Rudnitsky Modeli

Dr. Öğrt. Üyesi Ömür Gürdoğan Bayır

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

ogurdogan@anadolu.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

zeyno-dev@hotmail.com

Dr. Öğrt. Üyesi Nur Leman BALBAĞ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

nur.balbag@dpu.edu.tr

Classification of Social Studies Curriculum Outcomes by Areas and Levels: Posner and Rudnitsky Model

Asst. Prof. Ömür Gürdoğan BAYIR

Anadolu University, Education Faculty, Eskişehir, Turkey

ogurdogan@anadolu.edu.tr

Asst. Prof. Zeynep KILIÇ

Eskişehir Osmangazi University, Education Faculty, Eskişehir, Turkey,

zeyno-dev@hotmail.com

Asst. Prof. Nur Leman BALBAĞ

Dumlupınar University, Education Faculty, Kütahya, Turkey

nur.balbag@dpu.edu.tr

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının Alanlarına ve Düzeylerine Göre Sınıflandırılması: Posner ve Rudnitsky Modeli

Bu araştırmanın amacı 4., 5, 6., ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programının kazanımlarını Posner ve Rudnitsky sınıflandırmasına göre alanlarına ve düzeylerine göre sınıflandırmaktır. Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman olarak 4., 5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ele alınmıştır. Verilerin analizi tümdengelsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar Posner ve Rudnitsky'in sınıflandırması bağlamında incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelmiş elde edilen analizler karşılaştırarak görüş birliğine varılmıştır. Elde edilen bulgulardan 4., 5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel anlama ve bilişsel beceri ile ilgili olduğu duyuşsal anlama ve psikomotor beceri ile ilgili kazanımların ya az olduğu ya da hiç yer almadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Kazanım, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, Posner ve Rudnitsky Model

Classification of Social Studies Curriculum Outcomes by Areas and Levels: Posner and Rudnitsky Model

The aim of this study is to classify the outcomes of the 4th, 5th, 6th and 7th grade Social Studies curriculum according to their areas and levels according to Posner and Rudnitsky classification. The research was conducted by qualitative method. The data of the study was collected through document review. 4., 5., 6 and 7th grade Social Studies curriculums are as documents. Data analysis was performed by deductive content analysis. During the analysis process, the outcomes in the Social Studies curriculum were examined by the researchers in terms of Posner and Rudnitsky's classification. Later, the researchers came together and compared the obtained analyzes and reached a consensus. According to the findings, Outcomes in the 4, 5, 6. and 7th grade Social Studies curriculums were mainly related to cognitive comprehension and cognitive skills, and that the outcomes related to affective comprehension and psychomotor skills were either low or not at all.

Keywords: Outcomes, Social studies curriculum, Posner and Rudnitsky Model

Giriş

Geçmişten günümüze toplumların gelişmesinde rol oynayan, ilerlemesinde en belirleyici ve değişmeyen etken eğitimidir. İlkel toplumlardan günümüz toplumlara kadar eğitimin işlevi toplumsal kültürü bireylere aktarmak ve bireyleri dönemin özelliklerine göre bilgi, beceri ve davranış kazandırmaaktır. Eğitimin bu işlevini yerine getirmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler; planlı, sistematik, bilimsel ve bazı ölçütlere sahip olmasıdır. Eğitimin planlı ve sistematik hale getirilmesi eğitim ve öğretim programları aracılığı ile gerçekleştirilir.

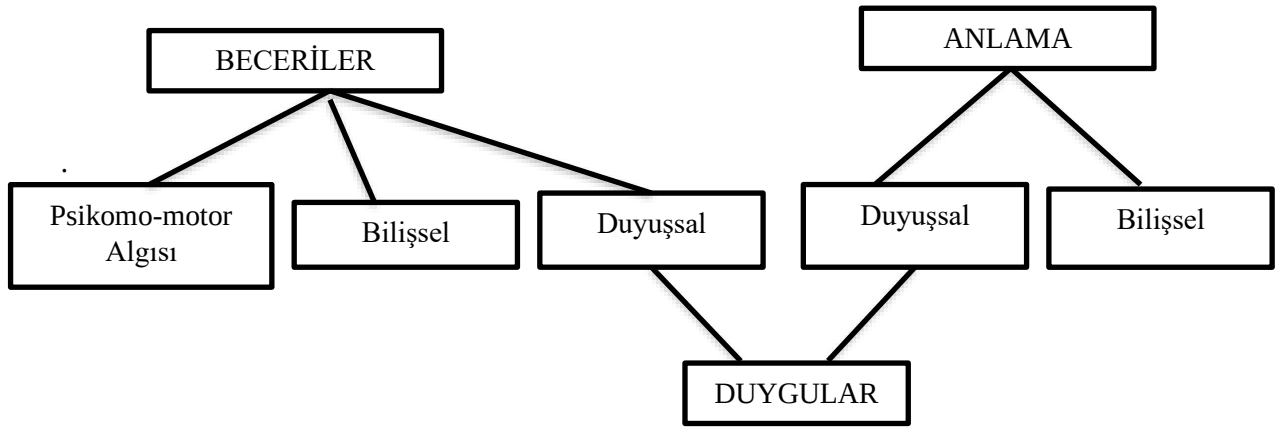
Eğitim programı ve öğretim programı farklı bilim insanları tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Eğitim programını Ronald C. Doll (1986), okul sorumluluğunda öğrencilerin bilgi ve anlayış kazanmalarını, becerilerini geliştirmeyi sağlayan yaşantılar olarak ifade ederken, Tanner ve Tanner (1980, s.43), okul ve üniversitenin sorumluluğunda bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak ifade etmiştir (Akt: Demirel, 2015). Eğitim programını yetişek olarak adlandıran Ertürk (2013) öğrenme yaşantılarının planlı biçimde düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Demirel (2015) ise eğitim programını “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim programının bilgi, beceri ve davranışları bireylere kazandırmak için tasarlanan/oluşturulan/yapılandırılan öğretimsel yaşamlar olduğu ve eğitim programının eğitimcilere bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Bu çerçevenin hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları vardır.

Öğretim programı ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Dolayısıyla eğitim programının yansıması olan öğretim programı eğitim programını temel alarak tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğinin bir eğitim kademesi ve bir disiplinle ilişkilendirilmesidir. Öğretim programının işlevsel olması için eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının öğretim programında yer alması gerekmektedir. Bu boyutlar bireylere hangi amaçla, neyi, nasıl öğretilceğine, bireylerin belirlenen amaçları edinip edinmediğine odaklanır (Demirel, 2005; Ertürk, 2013; Varış, 1996). Dolayısıyla hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiri ile ilişkili olduğu, bir boyuttaki aksaklık diğer boyutları da etkilediği söylenebilir. Öğretim programının ilk boyutunu oluşturan hedeflerin belirlenmesi diğer boyutların belirlenmesine de yardımcı olacaktır.

Hedef, bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilen özellikler olarak tanımlanır (Ertürk,2013). Bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, inanç, tutum ve değerleri içermektedir. Dolayısıyla hedefi ya da amacı belli olmayan öğretim programında içeriği hangi yöntemle nasıl öğretilceği, hangi

araç-gereçlerin kullanılacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerin yer almaması demektir (Tyler, 2014). Hedefler öğretim için önemlidir çünkü öğretim kasıtlı olarak bir nedenden dolayı yapılır. Ayrıca hedefler, bireylere öğretilecek olan içeriğin ve öğretimsel yaşantıların düzenlenmesinde yol göstericidir. Hedefler, öğrenilecek içeriğin ve öğrencilerin yaşayacağı deneyimlerin düzenlenmesinde ve değerlendirmesinde yol gösterici olarak nitelendirilmektedir (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths & Wittrock, 2001).

Hedeflerin açık ve anlaşılır olması öğretim programının işverurukluğunu artırır. Hedeflerin kapsamını belirlemek için alan yazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Hedeflerin sınıflandırmasındaki amaç hedeflerin anlaşılır ve açık olmasını sağlamaktır. Hedeflerdeki belirsizlik, öğretim programının da belirsiz olmasına ve uygulamada bazı sorunlara neden olacaktır (Anderson vd., 2001). Öğretim programında hedefler, kazanım olarak geçmektedir. Kazanımları belirlemek için alan yazında farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Bu sınıflandırmalardan birisi Posner ve Rudnitsky (2006) gerçekleştirdiği sınıflamadır. Bu sınıflamada kazanımlar, beceriler, anlama bağlamında farklı alanlara ayrılmaktadır. Posner ve Rudnitsky'nin (2006) sınıflandırılması şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Posner ve Rudnitsky'nin kazanımları sınıflandırması (Kaynak: Posner ve Rudnitsky, 2006, s.93)

Şekil 1 incelendiğinde kazanımlar, beceriler, anlama ve duygular bağlamında ele alınmıştır. Beceriler; pskomotor-algısal, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarından, anlama ise duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarından oluşmaktadır. Duyguları içeren boyut ise beceriler ve anlama boyutundaki duyuşsal alt boyutundan oluşmaktadır. Bilişsel anlama, bilgiyi anladığını kanıtı olarak kendi ifadeleriyle açıklama, yorumlamayı ifade ederken, bilişsel beceri ise problem çözme, analiz gibi zihinsel süreçlerle ilgili olup öğrendiği bilgi farklı alanlarda kullanmayı ifade etmektedir. Duyuşsal anlama, bir uyarıcının varlığından haberdar olma, uyarıcıya dikkatini toplama, ona karşı duyarlı olma ve tepkide bulunmayı duyuşsal beceriler ise tutumları yansıtan davranışları; psikomotor algısal beceri ise temel ve yansıtıcı hareketler, bedensel farkındalık, görsel izleme ve ses ayrımı gibi algısal ayırt etme ve karmak beceri hareketlerini içermektedir (Posner ve Rudnitsky, 2006). Posner ve Rudnitsky'nin sınıflandırmasında temel vurgunun beceri ve anlama boyutunda olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde kazanımların sınıflandırılmasında genellikle Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmaların bulunduğu (Ayvacı & Türkoğlu, 2010; Delibaş, 2013; Eroğlu, Sarar-Kuzu, 2014; Gazel & Erol, 2011; Gezer, Şahin, Oner Sünkür & Meral, 2014; Özdemir, Altıok & Baki, 2015) söylenebilir. Bir disiplinle ilgili öğretim programındaki kazanımların farklı sınıflandırmalar bağlamında incelenmesi eğitim uygulayıcılarına farklı bakış açıları kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da 4., 5. 6., ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programının kazanımlarını Posner ve Rudnitsky sınıflandırmasına göre alanlarına ve düzeylerine göre sınıflandırmaktır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim

programının seçilmesinin nedeni Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji gibi disiplinlerden yararlanması ve diğer öğretim programlardan farklı olarak daha günlük yaşama dönük olmasıdır. Yaşama dönük olan bir dersin öğretim programının kazanımlarının incelenmesi dersin daha işlevsel olması açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

4. 5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlarının Posner ve Rudnitsky modeli kapsamında alanlarına ve düzeylerine göre sınıflandırmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda nitel yönteminin seçilme nedeni; nitel yöntemle araştırılan olgu/olay/soruna ilişkin daha ve derinlemesine bilgiler elde etmektir (Creswell, 2005; Woodside, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2003). Bu çalışmada da 4.,5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların Posner ve Rudnitsky modeline göre inceleyip alanlarının ve düzeylerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak olduğu için nitel yöntem tercih edilmiştir.

Çalışmanın Kapsamı

Nitel araştırmalarda örneklem sayısı araştırmacının neyi araştırmak istediğine, amacına, neyin güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve sahip olunan zaman ve kaynaklara neler yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2002). Dolayısıyla araştırma yapılacak okullar, araştırmaya katılacak bireyler ya da çalışmada kullanılacak dokümanlar seçilirken ölçütler göz önüne alınır. Amaçlı örnekleme yöntemleri araştırmacıya olayların ya da olguların açıklanmasında zengin bilgilerin elde etmesine olanak verdiği için çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılması, ölçüt örneklemenin temel anlayıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın kapsamını, 4.,5,6, ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan öğretim programının Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ölçüt olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Dokümanlar aracılığı ile kolay ulaşılabilir gerçek veriler elde edilir. Görsel ve somut ürünler doküman olarak ele alınabilir. Kurumlara ait yazışma belgeleri, otobiyografiler, romanlar, ders kitapları, öğretim programları gazetede yer alan haberler ya da köşe yazıları, bireylerin yazdığı günlükler dokümanlara örnek gösterilebilir (Merriam, 2013). Araştırmada doküman olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Posner ve Rudnitsky modeli dikkate alınarak kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesini her araştırmacı 4.,5.,6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımları inceleyerek ayrı ayrı doldurmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, tümdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır. Tümdengelimsel içerik analizinde, veri mikro düzeyde ele alınır ve verileri daha somut hale getirmek için frekanslardan yararlanılır. Nitel olan verinin nicel olarak analiz edilmesini sağlar (Braun ve Clarke,

2019). Bu araştırmada da 4.,5.,6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar Posner ve Rudnitsky modeline göre incelendiği ve kazanımların hangi alanda olduğunu belirlemek için frekanslardan yararlanıldı için tımdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır.

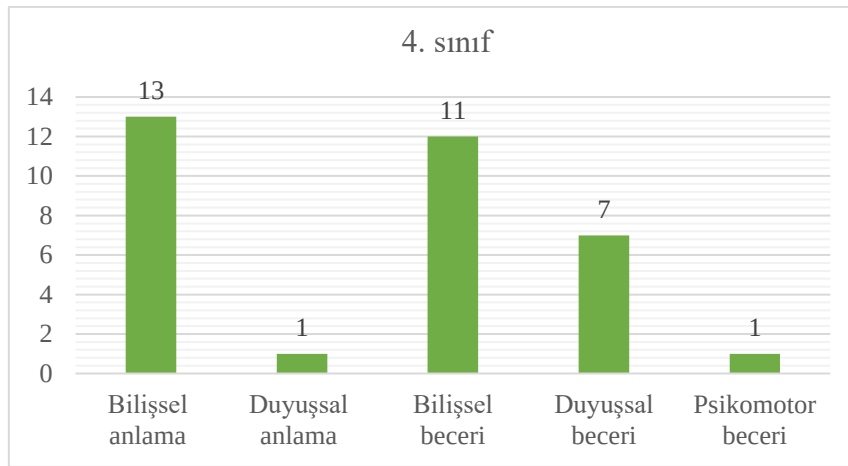
Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar alanları ve düzeyleri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımlar öncelikle sınıf düzeyleri dikkate alınarak incelenmiştir. Buna göre 4. sınıf öğretim programı kazanımlarının sınıflandırılması Grafik 1’de verilmiştir.

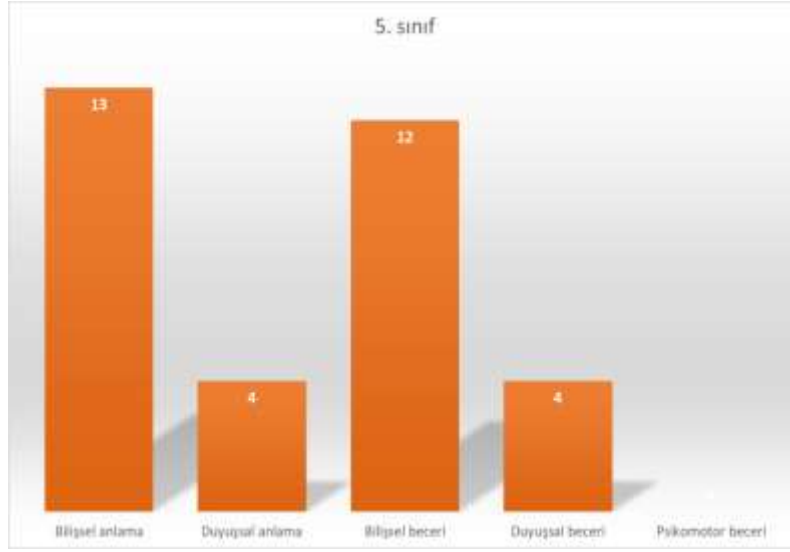
Grafik 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflandırılması



Grafik 1’de görüldüğü gibi, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan 33 kazanımın 13’ü bilişsel anlama, 11’i bilişsel beceri ve 7’si duyuşsal beceri kapsamındadır. Bu sınıf düzeyinde 1’er kazanım duyuşsal anlama ve psikomotor beceri altında yer almaktadır. Buna göre 4. sınıf kazanımlarının çoğunluğu bilişsel alana yöneliktir. Bu bağlamda, Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan “4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.” kazanımı bilişsel anlamaya, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki “4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı bilişsel beceriye, Kültür ve Miras öğrenme alanındaki “4.2.4. Milli mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle milli mücadelenin önemini kavrar.” kazanımı duyuşsal anlamaya, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki “4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.” kazanımı duyuşsal beceriye ve İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanındaki “4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekanların krokisini çizer.” kazanımı psikomotor beceriye örnek verilebilir.

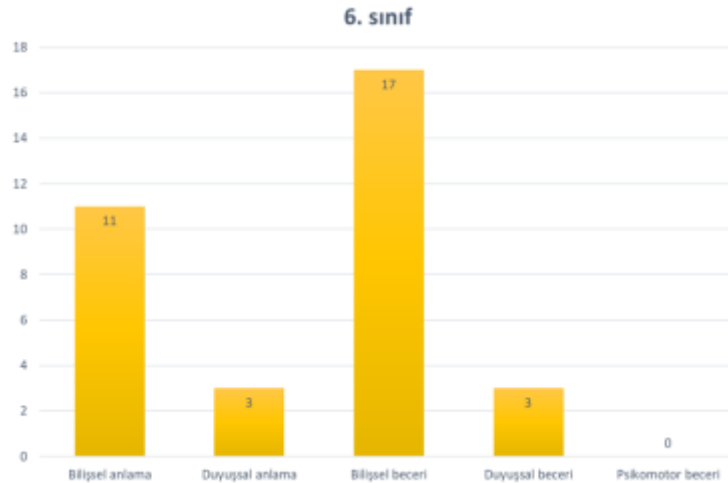
5. sınıf öğretim programı kazanımlarının sınıflandırılması Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflandırılması



Grafik 2’de görüldüğü gibi, bu sınıf düzeyinde yer alan 33 kazanımın 13’ü bilişsel anlama, 12’si bilişsel beceri ve 4’er tanesi duyuşsal beceri ve duyuşsal anlama kapsamındadır. Bu sınıf düzeyinde psikomotor beceri altında kazanım yer almamaktadır. Buna göre 5. sınıf kazanımlarının çoğunluğu bilişsel alana yöneliktir. Bu bağlamda, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alan “5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.” kazanımı bilişsel anlamaya, Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer alan “5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.” kazanımı bilişsel beceriye, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında yer alan “5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.” kazanımı duyuşsal anlamaya ve Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki “5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.” kazanımı duyuşsal beceriye örnek olarak verilebilir. 6. sınıf öğretim programı kazanımlarının sınıflandırılması Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflandırılması

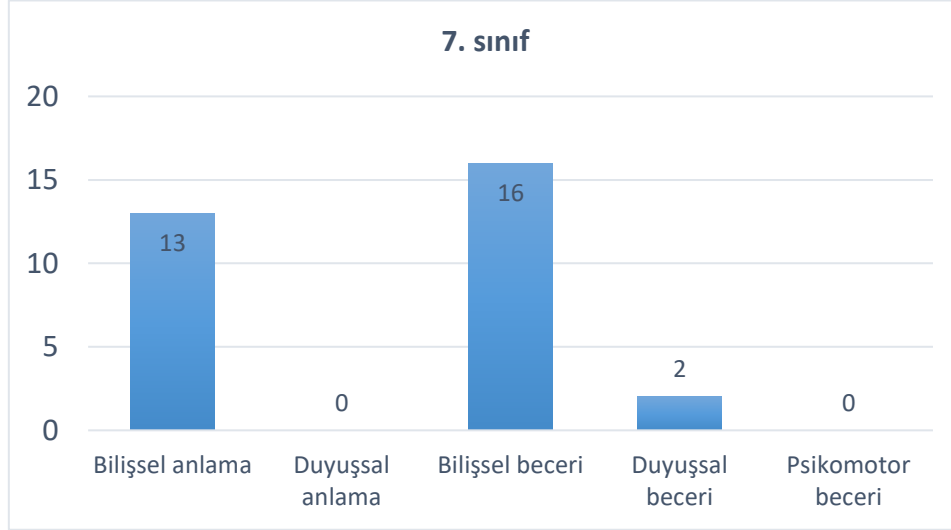


Grafik 3’te görüldüğü gibi, bu sınıf düzeyinde yer alan 34 kazanımın, 17’si bilişsel beceri, 11’i bilişsel anlama ve 3’er tanesi duyuşsal beceri ve duyuşsal anlama kapsamındadır. Bu sınıf düzeyinde psikomotor beceri altında kazanım yer almamaktadır. Bu sınıf düzeyinde bilişsel beceriye yönelik daha fazla kazanım yer almaktadır. Buna göre 6. sınıf kazanımlarının çoğunluğu bilişsel alana yöneliktir. Bu bağlamda, Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan “6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek

için farklılıklara yönelik önyargıları sorgular.” kazanımı bilişsel beceriye, Kültür ve Miras öğrenme alanındaki “6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.” kazanımı bilişsel anlamaya, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındaki “6.6.4. Toplumsal hayatımızdaki demokrasinin önemini açıklar.” kazanımı duyuşsal anlamaya ve Birey ve Toplum öğrenme alanındaki “6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.” kazanımı duyuşsal beceriye örnek olarak verilebilir.

7. sınıf öğretim programı kazanımlarının sınıflandırılması Grafik 4’te verilmiştir.

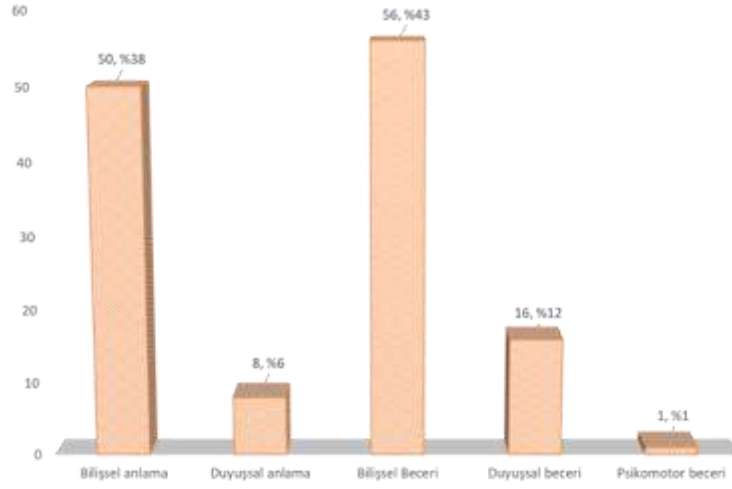
Grafik 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflandırılması



Grafik 4’te görüldüğü gibi, bu sınıf düzeyinde yer alan 31 kazanımın, 16’sı bilişsel beceri, 13’ü bilişsel anlama ve 2’si tanesi duyuşsal beceri kapsamındadır. Bu sınıf düzeyinde duyuşsal anlama ve psikomotor beceri altında kazanım yer almamaktadır. Buna göre 7. sınıf kazanımlarının çoğunluğu bilişsel alana yöneliktir. Bu bağlamda, Kültür ve Miras öğrenme alanındaki “7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.” kazanımı bilişsel anlamaya, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki “7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.” kazanımı bilişsel beceriye ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki “7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıpyargıları sorgular.” kazanımı duyuşsal beceriye örnek olarak verilebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı kazanımlarının sınıflandırılması Grafik 5’te verilmiştir.

Grafik 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflandırılması

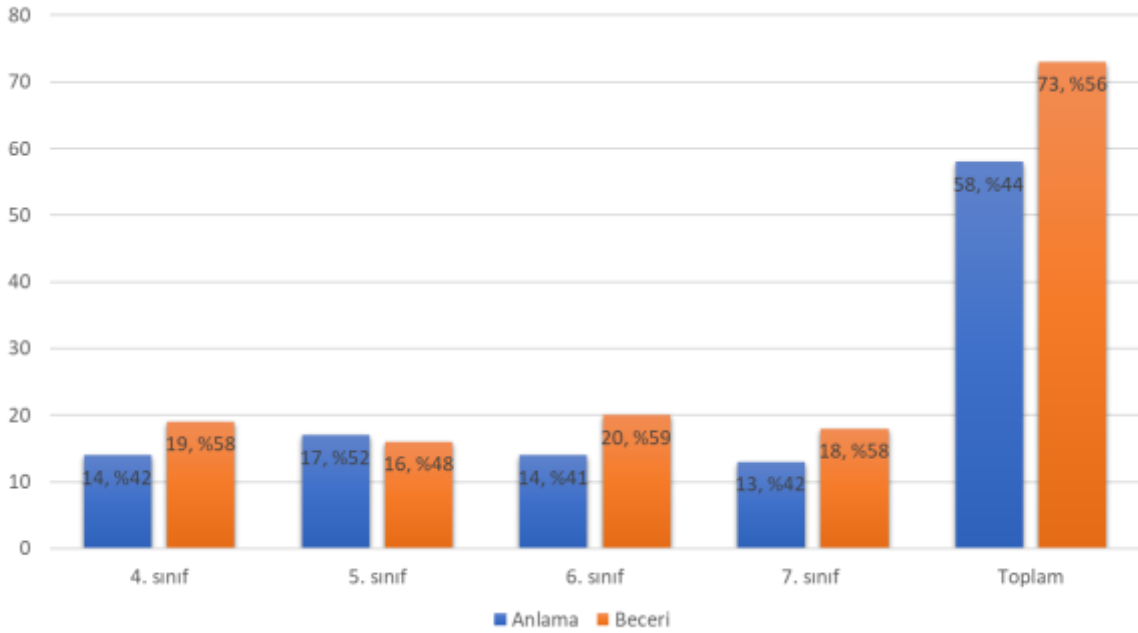


Grafik 5’te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında yer alan toplam 131 kazanımın 56’sı (%43) bilişsel beceri, 50’si (%38) bilişsel anlama, 16’sı (%12) duyuşsal beceri, 8’i (%6) duyuşsal anlama ve 1’i (%1) psikomotor beceri altında yer almaktadır. Buna göre bu dersin kazanımlarının çoğunluğu bilişsel düzeyde yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Düzeylerine Göre Sınıflandırılması

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine ve toplam kazanıma sayısı düzeyleri açısından ele alınmıştır. Buna göre elde edilen dağılım Grafik 6’da verilmiştir.

Grafik 6. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Düzeylerine Göre Sınıflandırılması

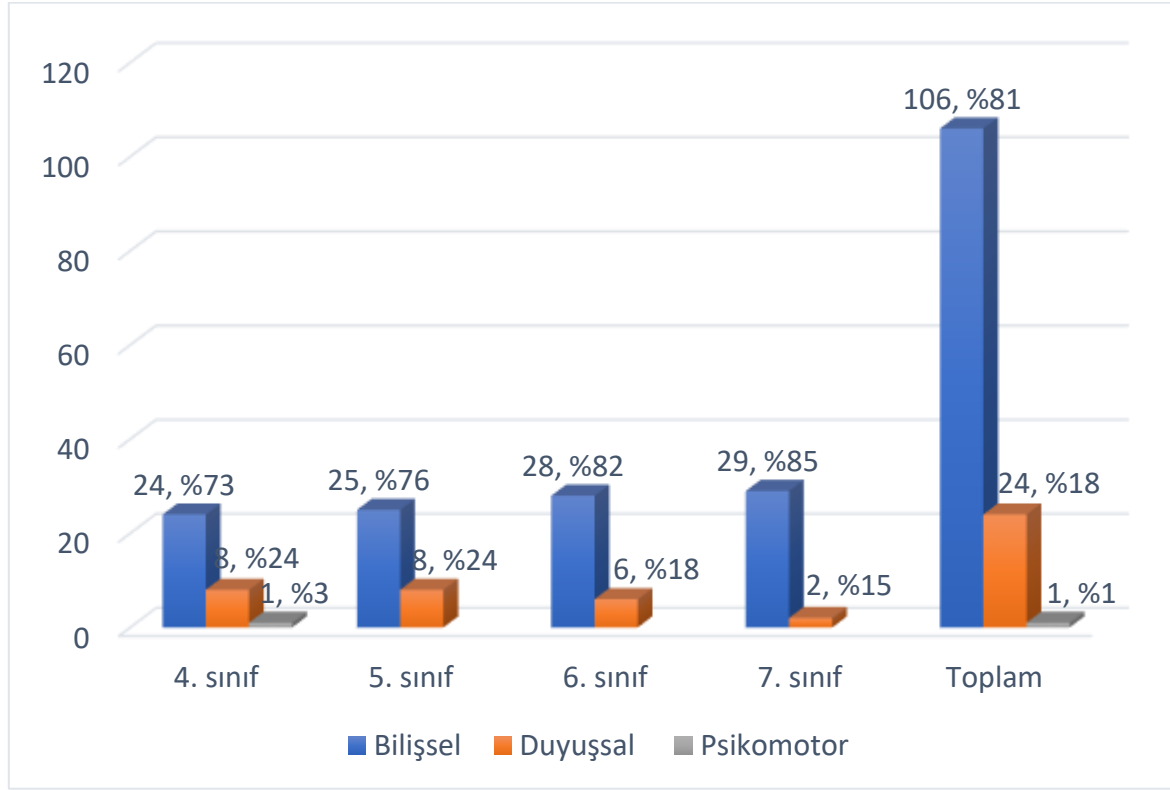


Grafik 6’da görüldüğü gibi, 4. Sınıf kazanımlarının %58’ini beceri, %42’sini anlama; 5. Sınıf kazanımlarının %52’sini anlama, %48’ini beceri; 6. Sınıf kazanımlarının %59’unu beceri, %41’ini anlama ve 7. Sınıf kazanımlarının %58’ini beceri, %42’sini anlama düzeyindeki kazanımlar

oluşturmaktadır. Buna göre yalnızca 4. Sınıf düzeyinde anlamaya yönelik kazanımların ağırlıktadır. Kazanımların toplamı ele alındığında ise bu kazanımların %56'sı beceri, %44'ü anlama düzeyindedir. Görüldüğü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları beceri ağırlıktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan ele alınmıştır. Buna göre dağılım Grafik 7'de verilmiştir.

Grafik 7. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal Ve Psikomotor Açısından Sınıflandırılması



Grafikte görüldüğü gibi 4. Sınıf kazanımlarının %73'ü bilişsel, %24'ü duyuşsal ve %3'ü psikomotor düzeydedir. 5. Sınıf kazanımlarının %76'sı bilişsel, %24'ü duyuşsal; 6. Sınıf kazanımlarının %82'si bilişsel, %18'i duyuşsal; 7. Sınıf kazanımlarının %85'i bilişsel, %15'i duyuşsal alandadır. Buna göre psikomotor alana yönelik kazanım yalnızca 4. Sınıftadır. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça bilişsel alandaki kazanım sayısı artış göstermektedir. Duyuşsal alandaki en az kazanım yüzdesine sahip sınıf düzeyi ise 7. Sınıftır. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının %81'i bilişsel, %18'i duyuşsal ve %1'i psikomotor alana yöneliktir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarının Posner ve Rudnitsky'a göre sınıflandırılmasını amaçlayan bu araştırmada;

- 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 33 kazanımın 13'ü bilişsel anlama, 1'i duyuşsal anlama, 1'i bilişsel beceri, 7'si duyuşsal beceri, 1'i psikomotor beceri ile ilgili olduğu,
- 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 33 kazanımdan 13'ü bilişsel anlama, 4'ü duyuşsal anlama, 12'si bilişsel beceri, 4'ü duyuşsal beceri ile ilgili olduğu, ancak psikomotor beceri ile ilgili kazanımın yer almadığı,

- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 34 kazanımın 11'i bilişsel anlama, 3'ü duyuşsal anlama, 17'si bilişsel beceri, 3'ü duyuşsal beceri ile ilgili olduğu ancak psikomotor beceri ile ilgili kazanımın yer almadığı,
- 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan 31 kazanımın 13'ü bilişsel anlama, 16'sı bilişsel beceri, 2'si duyuşsal beceri ile ilgili olduğu, ancak psikomotor beceri ve duyuşsal anlama ile ilgili kazanımların yer almadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarından yalnızca 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların, Posner ve Rudnitsky'nin sınıflandırmasında yer alan bilişsel anlama, duyuşsal anlama, bilişsel beceri, duyuşsal beceri ve psikomotor beceri boyutlarının tümüyle yer aldığı söylenebilir. İlkokul öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersi ile ilk defa 4. sınıfta karşılaşmaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel anlama, duyuşsal anlama, bilişsel beceri, duyuşsal beceri ve psikomotor beceri boyutlarının olması olumlu bir durum olarak görülebilir.

5. sınıf ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların, Posner ve Rudnitsky'nin sınıflandırmasında yer alan psikomotor beceri ile ilgili olmadığı görülmüştür. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin psikomotor beceri ile ilgili olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak Sosyal Bilgiler dersinin birden fazla disiplinin harmanlanmasıyla oluşan bir ders olduğu düşünülürse programda yer alan kazanımların psikomotor beceri ile ilgili olmaması programın işlevselliğini azaltabilir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde programda yer alan kazanımların Posner ve Rudnitsky'nin sınıflandırmasında yer alan duyuşsal anlama ve psikomotor beceri ile ilgili olmadığı ortaya çıkmıştır. Ergenlik dönemine geçiş yapmaya hazırlanan 7. sınıf öğrencilerin gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında duyuşsal anlama ve psikomotor beceri ile ilgili kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

4. sınıftan 7. sınıfa kadar Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarındaki kazanımlar incelendiğinde, kazanımların bilişsel anlama ve bilişsel beceri ile ilgili olduğu, kazanımlarının vurgusunun bilişsel olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerindeki (4.,5.,6. ve 7.sınıf) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında duyuşsal anlama ile ilgili kazanımların az olduğu söylenebilir.

Eğitimin temel işlevinin öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmesini sağlamak olduğu dikkate alınırsa Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların bilişsel anlamının yanı sıra duyuşsal anlama, duyuşsal beceri ve psikomotor beceri ile ilgili kazanımların sayısının artırılması önerilebilir. Ayrıca farklı derslerin öğretim programındaki yer alan kazanımları, Posner ve Rudnitsky'nin sınıflandırması temel alınarak incelenebilir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. Raths, J., & Wittrock, C. M. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Creswell, W. J. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Pearson.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S.(2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı.). Ankara: Edge Akademi.
- Gazel, A. A. & Erol, H. (2011). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi [Journal of Research in Education and Teaching]*, 4(3), 363-375.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Posner, G. J, Rudnitsky, A. N (20016). *Course Design: A guide to curriculum development for teachers* (7 th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M. E. & B. Aslan . Ankara: Pegem akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1949 yılında yayımlanmıştır.)
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research*. California: Sage.

Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Tarihi Kavramların Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Bilişsel Algıları

Doç.Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
scoskun@sakarya.edu.tr
Arş.Gör.Dr. Ayşegül KIRTEL
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye
aseker@sakarya.edu.tr

Cognitive Perceptions In Social Studies Teacher Candidates of Some Historical Concepts In Social Studies

Assoc.Prof.Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN
Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Turkey
scoskun@sakarya.edu.tr
Research Assit.Dr. Ayşegül Kırtel
Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Turkey
aseker@sakarya.edu.tr

Öz

Sosyal bilgiler; sosyal bilimler kapsamında bulunan birçok disiplini bünyesinde barındıran, bu bağlamda birçok bilgi, beceri, değer ve kavramı bütünleştiren ve öğrenciye aktaran öğretim programı yapısıyla dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının en önemli birleşenlerinden biri tarihtir. Tarih konuları, yapısı gereği birçok kavramı barındırmaktadır. Tarihi kavramlar; olaylar, olgular, mekanlar gibi birçok kavram görsel imgeye sahiptir. Bu kavramların ve kavramlara bağlı imgelerin öğrencilerin zihninde bütünleşmesi, kavramların tanınmasını ve öğrenilmesini kolaylaştıracak ve kalıcılığı sağlayacaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya Marmara Bölgesinde bulunan bir üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarından 61 kız, 51 erkek katılmıştır. Araştırmada tarihi olay ve olguların isimlerinin yer aldığı bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun bir kısmında tanım yapılacak alan, diğer kısmında ise tanımını yaptıkları olguları resmedebilecekleri bir alan bulunmaktadır. Katılımcılardan; imarethane, darüleytam, tekke, kurgan, külliye, dariüşşifa, kemer, kurultay, kervansaray ve şadırvan kavramlarını tanımlamaları ve resmetmeleri istenmiştir. Yapılan tanımlama ve görseller genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların kavramlar ve mekanlar ile ilgili tanım yaptıkları ancak doğru görsel çizmede problem yaşadıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından en fazla doğru tanımlanan ve doğru resmedilen kavram kurgandır. En fazla yanlış tanımlanan kavram Kemer'dir. En fazla yanlış resmedilen kavram Dariüşşifa, en az resmedilen kavram Darüleytamdır.

Anahtar Sözcükler: sosyal bilgiler, kavram öğretimi, tarihi olaylar, bilişsel algı.

Abstract

Social studies involves many disciplines within the scope of social sciences. In this context, it draws attention with its curriculum structure that integrates many knowledge, skills, values and concepts and transfers them to students. History is one of the most important components of the social studies curriculum. The subjects of history contain many concepts due to its structure. Historical concepts have many visual images such as events, phenomena, places. Integration of these concepts and related images in the students' minds will facilitate the recognition and learning of concepts and ensure permanence. The research was conducted by using qualitative research methods. Convenience sampling was used as the sample. Social studies education candidates (61 girls and 51 boys) from Social Studies Education teacher candidates were participated to the research from a university located in Marmara Region. In the study, it was used an interview form containing the names of historical events and cases. In this part of the form there is a field to define and in the other part there is a field where they can depict defined the cases. Participants were asked to define and illustrate the concepts of almshouse, darüleytam, islamic monastery, kurgan, islamic ottoman social complex, dariüşşifa (hospital), caestus, council, caravansary, water-tank with a fountain.

Keywords: social studies, concept teaching, historical events, cognitive perception.

Giriş

Günümüzde, insan etkileşimlerinin artması ve buna bağlı olarak anlamlandırma çabaları kavram ve kavram öğretiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. “Kavram”ın birçok tanımının olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2013), kavramı iki şekilde tanımlamıştır. Tanımlar “(a) Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı. (b) Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım” şeklindedir. Eğitim literatüründe ise kavramlar, insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Nesne ya da olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Zihinsel bir sınıflama oldukları için gerçek dünyada değil, düşüncelerimizde varlık gösterirler. Gerçek dünyada, ancak kavramları örnekleyen olgular bulunabilir. Okullarda öğretilen içeriğin büyük bölümü temelde kavramlardan oluşmaktadır. Okullarda yoğun bir şekilde kavramların tanımları sunulmaktadır. Bu da öğretilenlerin öğrencinin ilgi, ihtiyaç, ve günlük yaşantıları ile bağının kurulmasını gerektirmektedir. Bunun için iyi bir planlama, etkin bir uygulama ve değerlendirme yapılması bir zorunluluktur. (Ulusoy ve Yelken, 2009. Kavramların öğretiminde sunuş, ve buluş, yolu ile kavram öğretimi yöntemleri kullanılmaktadır. Geleneksel (sunuş, yoluyla) kavram öğretimi; kavramın verilmesi, kavramın tanımının verilmesi, kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi ve kavrama dâhil olan ve olmayan örneklerin verilmesi basamaklarından oluşur. Kavram öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemin, kavramları öğrenmede ve öğretmede yeterince etkili olduğunu söylemek zordur. Çünkü birçok kavramın öğretiminde yaşanan problem, onların kesin bir sözel tanımının yapılamamasından kaynaklanmaktadır (Çaycı, 2007). Sosyal bilgiler eğitimi, sözel tanımlamaya bağlı kavramların oldukça yoğun olduğu bir eğitim programıdır.

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 17). Sosyal bilgiler, konusu insan ve insan yaşamı olan disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. İki temel özelliği olan vatandaş, yeterliklerini kazandırmak ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşu bakımından önemlidir. Sosyal Bilgiler genel olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık, psikoloji, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, hukuk ve felsefe bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim programıdır (Meydan ve Akkuş 2014).

Sosyal bilgiler eğitim programında kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (MEB), 2018). Sosyal Bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ve yanlış, algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur. Karmaşık anlamaya yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2002:277). Kavramın somut ve soyut olması durumu, bireylerin gelişim ve dil özellikleri, zihinsel süreçler, bilgileri sınıflandırma ve kategorilere ayırma süreci, kavramın ismi, ayırt edici olan ve olmayan özellikleri, kavrama örnek olan ve olmayan örneklerin verilmesi ve kavramın kritik özellikleri gibi unsurlara değinilmiştir (Kılıç, Çoban ve Akşit, 2015).

Sosyal bilgiler soyut türdeki kavramlarla da dış dünyaya ait gerçekliği aktarmaktadır. Bu nedenle soyut türdeki bilgiler için gerçek yaşam bağlantılarının kurulması öğrenmenin somutlaşmasında önemli bir anlamlılık ölçütü sayılmaktadır. Bu nedenle öğretimi yapılacak olan soyut kavramları somut yolla ifade

ederek anlamayı kolaylaştıran öğretme yollarına ve tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Gürkan ve Doğanay, 2016).

Sosyal bilgiler dersi içeriği, sosyal bilimler temel alınarak oluşturulduğundan kavramlar açısından oldukça zengindir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji, sosyoloji vb. ile ilgili birçok kavramla karşılaşmaktadır (Tokcan, 2015). Tarih bilimi, sosyal bilgilerde konu içeriği bakımından kendisine oldukça fazla yer bulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi programında tarih ile ilgili birçok kavram, mekan, olgu ve olay mevcuttur. Bu bağlamda; tarih gibi soyut öğelerin yoğun olduğu bir eğitimin planlanması zorunluluktur.

Sosyal bilimler, tarih ve sosyal bilgiler kavramları incelendiği vakit, bu kavramların birbirleriyle yakın ilişki içinde oldukları görülür. Tarih ve sosyal bilgileri kapsayacak genişlikte bir kavram olan sosyal bilimler, insanı, toplum ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan- eşya ilişkilerinin sistemli bir şekilde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yöneme uygun düzenli bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu, 2005: 8). Tarih, sosyal bilimler şemsiyesi altında en baskın olarak öne çıkan ve okul düzeyindeki sosyal bilgiler öğretimine de temel anlamını veren disiplinlerden biridir (Avcı ve Öner, 2015). Tarih, deneyim yoluyla doğrudan hafızaya kaydedilen olay ve olgular değil; zaman ve boşlukta geçmişe yapılan bir seyahat ve geçmişten gelen imajları yansıtmaya gücüne sahip olan bir disiplindir (Kop ve Katılmış, 2016).

Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde tarihin önemi tartışmasız çok önemlidir. Ancak, eğitim boyutuna bakıldığında zaman, sosyal bilgiler içinde tarih konularının öğretimi oldukça zor bir hale gelebilmektedir. Oysa disiplinler arası yaklaşımların uygulanması ile tarih konuları daha etkili hale getirebilir. Tarih konuları öğrencilere soyut ve sıkıcı gelebilir (Avcı ve Öner, 2015). Tarih öğretiminin soyut olaylara dayandırılarak anlatılması, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmaması, çocuğun soyut bilgileri gerçek hayat ile ilişkilendirememesi ve tarih derslerinin gereksiz ve sıkıcı algılanması sonuçlarını beraberinde getirecektir. Tarihi bilgilerin yakından uzağa, somuttan soyuta doğru verilmesi bu açıdan oldukça önemlidir. Tarihi kendi çevresinden başlayarak sorgulayan bir birey tarihe adım adım ilerlerken, elde ettiği somut verilerin üstüne soyut bilgileri daha rahat yerleştirebilecektir (Köse ve Yıldız, 2012).

Tarih konularının öğretimiyle ilgili eleştirilerin genelde ortak noktası, kronoloji ve tarihsel olguların katı bir biçimde öğretilmek istenmesi, ders kitaplarının sıkıcı ve hatalı olması, öğretmenin anlatmasına dayanan, araştırmaya ve düşünmeye sevk etmeyen, ezbere dayalı bir anlayışın hâkim olduğudur. Bu durum eğitimcileri ve tarihçileri yeni arayışlar içine sevk etmiştir. “Tarih dersi konuları nasıl öğretilmeli?” ve “Öğrencilere nasıl sevdirmeli?” sorularına cevap aranmıştır. Bunun yanı sıra tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar, yeni metot ve teknikler uygulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar öğrenci merkezli öğretimin önemini ortaya koymaktadır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009).

Bu disiplin sahasında profesyonel veya amatör olarak çalışma yapan araştırmacılar ise geçmişten gelen bu imajları ifade edebilmek için kavramları işe koşmaktadırlar. Başka bir anlatımla tarihle ilgili olarak akademik ve popüler anlamda yazarlar, tarihteki olay ve olguları ifade edebilmek için kavramların gücünden faydalanmaktadırlar (Kop ve Katılmış, 2016).

Sosyal Bilgiler dersini ezber bir ders olmaktan çıkarmak için yapılabilecek en önemli çalışmalardan biri konuları yaşamla ilişkilendirerek, öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaktır. Herhangi bir konu üzerinde laboratuvar çalışması gibi, müzeler ve tarihi mekanlar da sosyal bilgiler öğretiminde kavramların ve olayların öğretimi açısından başka bir yerde toplayamayacağı bilgileri ve elde edemeyeceği deneyimleri sağlama yeridir (Meydan ve Akkuş 2014). Tarihi mekanların, eski dönemleri ait mimari yapıların kullanılması bu edinimi kolaylaştıracaktır.

Ülkemiz zengin tarihi ve kültürel geçmişe sahiptir. Bu zenginlik eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmadığı sürece yeterince bir anlam ifade etmeyecektir. Bu amaçla sahip olunan zenginliği anlamlı

kılabilmek için tarihi alanlarımızın eğitim ve öğretim faaliyetlerinde aktif kullanılması gerekir (Avcı ve Öner, 2015). Sosyal bilgiler öğretimi bu içerikleri barındırması noktasında zengin bir öğretim programıdır. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi bu durum soyut olan kavramların öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda; sosyal bilgiler öğretim programının gelecekteki yürütücüleri olacak öğretmen adaylarının soyut tarihi kavramları bilme, tanımlama ve resmetme durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda; Türk tarihinde ve kültüründe önemli yeri olan ve her biri kendi bünyesinde değerler ve prensipler barındıran, günümüze kadar varlığı sürdüren tarihi mekanlar kurumlar ve kavramlar seçilmiştir. Ayrıca seçilen kavramların ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında içerik olarak varlığı göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla; imarethane, darüleytam, tekke, kurgan, külliye, darüşşifa, kervansaray, şadırvan, kemer, kurultay gibi soyut olan kavramların, öğretmen adaylarının zihin algılarındaki tanımlarının ve görsellerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada katılımcıların, tarihi mekân, kurum ve kavramları tanımlama ve bunları görsele yansıtmaları durumlarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için araştırma modeli olarak fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgu bilim) kavramların, yaşantıların zihindeki yapısını ortaya çıkarmaya çalışır (Glesne, 2011). Araştırmada tarihi mekan, kurum ve kavramların katılımcıların zihnindeki algısı ortaya çıkarılmak amaçlandığı için bu dene tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinde bulunan bir Üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya; 61 kız, 51 erkek olmak üzere toplam 112 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilerek seçilmiştir.

Verilerin Toplanma Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. DeMarrais (2004) görüşmeyi, “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci” olarak tanımlamaktadır (Merriam 2015; 85). Görüşme, genel tanımına bakıldığında zaman araştırmacının ilgili kişilere kapalı uçludan açık uçluya uzanan bir yelpazede sorular sorarak bilgi topladığı yöntemdir (Serggie ve Bayyurt, 2017:47). Araştırmada, katılımcıların ilgili tarihi kavramların zihnindeki algıları ortaya çıkarılmak istendiği için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleri ile anlatmasını sağlar. Araştırmacıların özel bilgi istediği durumlarda kullanılan bu veri toplama aracında, görüşmenin büyük bir kısmı keşfedilmesi gereken konunun açığa çıkarılması için açık uçlu ve yarı yapılandırılmış soruların yöneltilmesi ile yürümektedir (Glesne, 2011:65). Katılımcılara 10 adet tarihi kurum, mekân ve kavramların yer aldığı bir görüşme formu dağıtılmıştır. Bu görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım tanımlama kısmıdır. Bu bölüme katılımcılar ilgili kavramın tanımlamasını yapmışlardır. İkinci kısım ise kavramın zihnindeki karşılığının resmedileceği kısımdır. Katılımcılar bu bölüme ilgili tanımlamaları ekseninde görseller resmetmişlerdir.

Verilerin Analizi

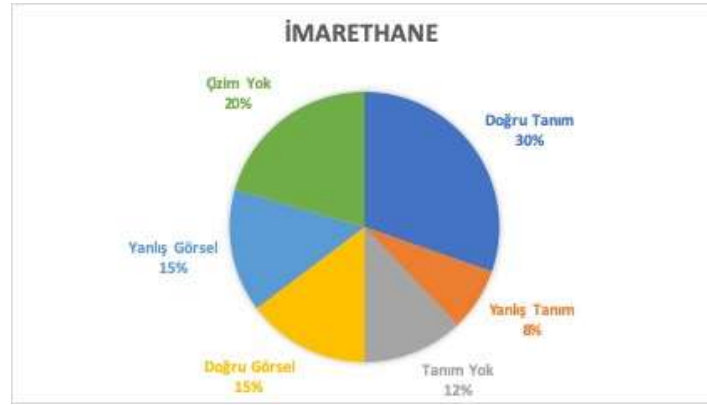
Görüşme ve görsel formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Tarihi kavram, kurum ve mekanların katılımcıları tarafından doğru tanımlanma ve doğru resmedilme durumları üç alan uzmanı ile yapılan analizler sonucunda frekans olarak ortaya konmuştur. Her kavram, kurum ve mekân kendi iç değerleri, işleyişleri ve önemli noktaları göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Seçilen kavramlar analiz edilirken şu imgeler ve nitelikler aranmıştır: İmarethane: temasına uygun olarak yemek yiyen

insanlar ve ya buna benzer mekanlar, darüleytam: içerisinde yataklar olan veya bahçesinde çocukların olduğu resimler, tekke: dini imgelerin bulunduğu resimler, kurgan: mezar veya mezarlık, külliye: eğitim mekanı veya eğitim kurumlarına ait imgelerin yer aldığı görseller, darüşşifa: hastane veya buna bağlı imgelerin bulunduğu resimler, kervansaray: konaklama mekanları, şadırvan: çeşme veya çeşme çevresi, kemer: su, akarsu, ve kanal imgeleri, kurultay: toplantı veya toplantıya ait imgeler.

BULGULAR

Türk tarihine ait önemli mimari yapılar, kurumlar ve kavramların katılımcıların zihin algıları toplanan görüşme formları sonucunda analiz edilmiş ve bulgulandırılmıştır. Aşağıda ilgili bulgulara yer verilmiştir.

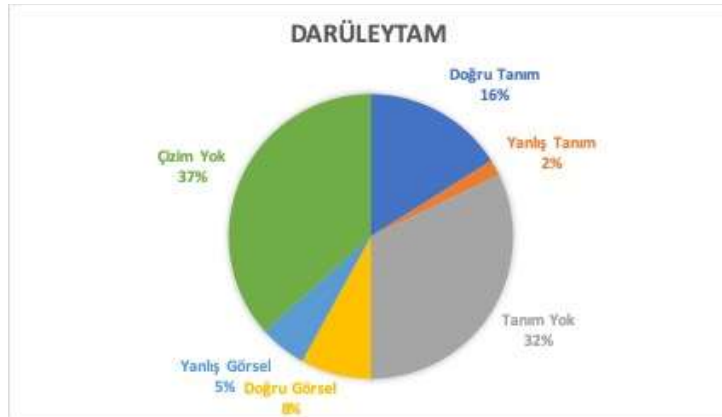
İmarethane



Şekil 1. İmarethane Analiz Grafiği

Yukarıda verilen şekil 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan katılımcıların %30'unun imarethaneyi doğru tanımlayabildikleri görülmüştür. %8 katılımcı imarethaneyi yanlış tanımlamış, %12 katılımcı ise tanım yapmamıştır. Doğru tanımlama oranı %30 olmasına rağmen, katılımcılar imarethaneyi doğru olarak görsele %15 oranında yansıtmışlardır. %15 katılımcı imarethaneyi yanlış resmederken, %20 katılımcı ise resim çizmemiştir. Doğru tanım ve doğru görsel değerlendirildiğinde; katılımcıların imarethanenin tanımını bildikleri ancak görsele yansıtamadıkları görülmektedir.

Darüleytam

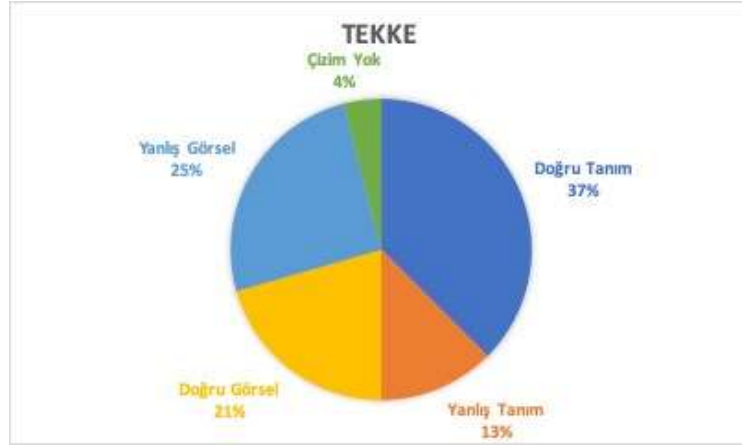


Şekil 2. Darüleytam Analiz Grafiği

Darüleytam ile ilgili bilişsel ve görsel algılarının verildiği şekil 2 incelendiğinde; katılımcıların tanım yapma ve tanımlayan resim çizmede problemler yaşadığı görülmektedir. Darüleytam %16 katılımcı

tarafından doğru, %2 katılımcı tarafından yanlış tanımlanmıştır. Ancak %32 katılımcı darüleytam ile ilgili herhangi bir tanımlama yapmamıştır. Ayrıca %8 katılımcı doğru görsel çizerken, %5 katılımcı yanlış resim çizmiştir. Ancak tanımlamada olduğu gibi katılımcılar görsel resmetmekten kaçınmışlardır. Darüleytam ile ilgili olarak %37 katılımcı herhangi bir görsel çizmemiştir. Bu bağlamda öğretmen adayı olan katılımcıların darüleytam ile ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Katılımcıların bütün kavram ve mekanlar arasında en az görsel resmettikleri olgu darüleytamdır.

Tekke



Şekil 3. Tekke Analiz Grafiği

Şekil 3 genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların tekke ile ilgili verilen formu genel olarak doldurdıkları görülmektedir. Sadece %4 katılımcının görsel çizmediği tespit edilmiştir. Ancak bunu yanında; %37 katılımcı tekkeyi doğru, %13 katılımcı ise yanlış tanımlamıştır. Ayrıca %21 katılımcı tekkeyi doğru resmederken, %25 katılımcı ise yanlış resmetmiştir. Katılımcıların tekke ile ilgili olarak fikir sahibi oldukları ancak resmederken problem yaşadıkları görülmektedir.

Kurgan

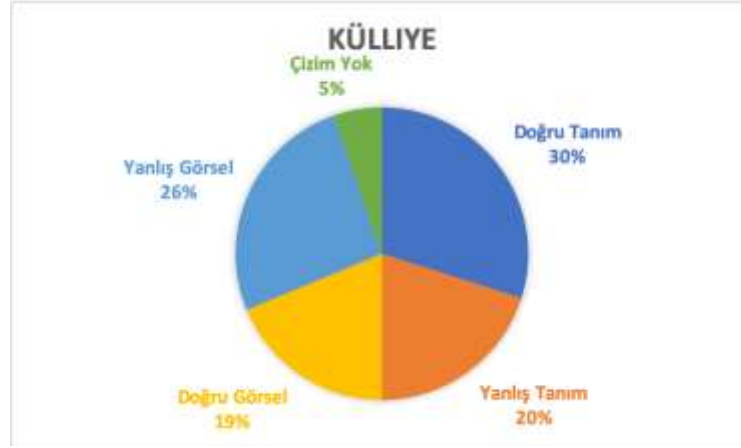


Şekil 4. Kurgan Analiz Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde; katılımcıların kurgan ile ilgili tanımlama yapma ve doğru görsel oluşturma oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %46'sı kurganı doğru tanımlamıştır. %3 katılımcı yanlış tanımlamış ve %1 oranında katılımcı ise tanımlama yapmamıştır. Katılımcıların tamamı kurgan ile ilgili görsel çizmiştir. %39 katılımcı kurganı doğru, %11 katılımcı ise yanlış resmetmiştir. Kurgan ile ilgili katılımcıların verileri genel olarak değerlendirildiğinde; bu kavram hakkında bilgi

sahibi oldukları görülmektedir. Katılımcıların en fazla doğru tanımlama yaptığı ve doğru görsel oluşturduğu kavram kurgandır.

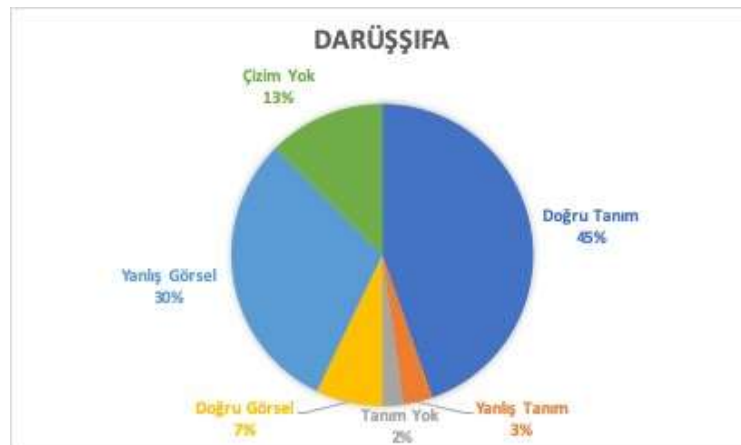
Külliye



Şekil 5. Külliye Analiz Grafiği

Şekil 5 değerlendirildiğinde; katılımcıların tamamının külliye ile ilgili tanımlama yaptıkları ancak doğru ve yanlış tanım oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %30'u külliye'yi doğru tanımlarken, %20'si yanlış tanımlamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların %19'unun doğru, %26'sının yanlış resim çizdiği görülmektedir. Ayrıca %5 katılımcı tanımlama yaptığı halde görsel resmetmemiştir. Külliye ile ilgili olarak katılımcıların verileri genel olarak değerlendirildiğinde, doğru tanımlama oranının yüksek olmasına rağmen görsel resmetme oranının düşük olduğu görülmektedir. Külliye günümüzde de varlığı sürdüren yapılardan olmasına rağmen, katılımcılar görsel oluşturmada problem yaşamışlardır.

Darüşşifa



Şekil 6. Darüşşifa Analiz Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde; katılımcıların %46'sının darüşşifa ile ilgili doğru tanımlama yaptıkları, %3 yanlış tanımlama ve %2 oranında tanım yapılmadığı görülmektedir. %37 katılımcının görsel

oluşturduğu ancak bu görsellerden %7'sinin doğru, %30'unun yanlış görsel olduğu ortaya çıkmaktadır. %13 oranında katılımcı ise darüşşifa ile ilgili görsel resmetmediği görülmektedir. Darüşşifa ile ilgili katılımcıların verileri genel olarak değerlendirildiğinde; yüksek oranda doğru tanımlamanın olduğu anlaşılmaktadır. Ancak doğru tanımlama oranının yüksek olmasına rağmen katılımcılar görsel resmetmede problem yaşamışlardır. Katılımcıların bütün kavram ve mekanlar arasında en fazla yanlış resmettikleri olgu darüşşifadır.

Kervansaray



Şekil 7. Kervansaray Analiz Grafiği

Şekil 7 incelendiğinde; katılımcıların kervansaray ile ilgili tanımlama yaptıkları görülmektedir. %46 katılımcı doğru tanımlama yaparken, %9 katılımcı yanlış tanımlama yapmıştır. %18 katılımcı kervansaray ile ilgili olarak doğru görsel, %22 katılımcı ise yanlış görsel resmetmiştir. %10 katılımcı ise herhangi bir görsel çizmemiştir. Kervansaray ile ilgili olarak katılımcıların verileri genel olarak değerlendirildiğinde; doğru tanımlama oranının yüksek olduğu ancak buna karşın, yanlış görsel oluşturma ve görsel çizmeme oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcılar kervansarayı doğru tanımlamış ancak görsel oluşturmada problem yaşamışlardır.

Şadırvan

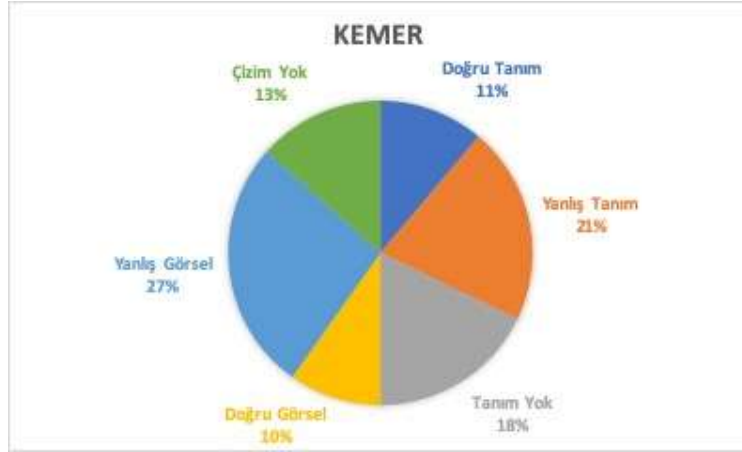


Şekil 8. Şadırvan Analiz Grafiği

Şadırvan ile ilgili şekil 8 incelendiğinde; katılımcıların %35'ini doğru tanımlama, %11'inin yanlış tanımlama ve %4'ünde hiç tanımlama yapmadığı görülmektedir. Ayrıca %25 katılımcı doğru görsel, %14 katılımcı yanlış görsel resmetmiş, %11 katılımcı ise görsel çizmemiştir. Şadırvan günümüzde de

varlığını sürdüren mimari yapılardandır. Ancak katılımcıların doğru tanımlama yapmasının yanı sıra, yanlış tanımlama yapma ve yanlış görsel resmetme oranı da yüksektir.

Kemer



Şekil 9. Kemer Analiz Grafiği

Kemer ile ilgili şekil 9 incelendiğinde; katılımcıların %11'inin doğru tanımlama, %21'inin yanlış tanımlama yaptığı görülmektedir. %18 katılımcı kemer ile ilgili herhangi bir tanımlama yapmamıştır. Ayrıca %10 katılımcı doğru görsel, %27 katılımcı yanlış görsel resmetmiştir. %13 katılımcı ise herhangi bir görsel çizmemiştir. Katılımcıların kemer ile ilgili verileri genel olarak değerlendirildiğinde; doğru tanımlama yapma ve doğru görsel çizme oranının düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanlış tanım yapma-tanım yapmama ve yanlış görsel çizme-görsel çizmeme oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların bütün kavram ve mekanlarla ilgili verileri incelendiğinde; en fazla yanlış tanımlanan olgunun kemer olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların veri kağıtları değerlendirildiğinde; kemer kavramı ile ilgili olarak yanılgıya düştükleri, su kemeri ile kubbe kemerini karıştırdıkları görülmüştür.

Kurultay



Şekil 10. Kurultay Analiz Grafiği

Şekil 10 incelendiğinde; %39 katılımcının kurultayı doğru tanımladıkları, %4 katılımcının ise yanlış tanımladığı tespit edilmiştir. %7 katılımcı tanımlama yapmamıştır. Ayrıca %30 katılımcı kurultayı doğru resmederken, %13 katılımcı yanlış resmetmiştir. %7 katılımcı görsel oluşturmamıştır.

Katılımcıların doğru görsel oluşturma ve doğru tanımlama oranı değerlendirildiğinde, kurultay hakkında bilgi sahibi olukları anlaşılmaktadır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türk tarihine ait kavram, kurum ve mekanların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel algılarındaki izlenimlerinin değerlendirildiği bu araştırmada, katılımcıların genel olarak tanımlama yapabildikleri ancak ilgili kavramlar bağlamında görsel oluşturmada problem yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların doğru tanımlama oranının yüksek buna karşın yanlış görsel oluşturma oranının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların en fazla doğru tanım ve görsel oluşturduğu kavram kurgandır. En fazla yanlış tanımlanan kavram ise kemerdir. Ayrıca katılımcıların en fazla yanlış resmettikleri kavram ise darüşşifadır. Bunun yanı sıra en az resmedilen kurum ise darüleytamdır.

Sosyal bilgiler öğretimi ve içeriğinde bulunan tarih konuları, soyut öğeleri bünyesinde barındırdığından dolayı, öğrencilerin kavram yanlışlarına düşmesi veya kavramlar arası ilişkilendirme kuramayarak kavramları karıştırması mümkündür. Nitekim araştırmaya katılan katılımcıların kemer kavramı ile ilgili yanlışla düştükleri, su kemeri ile mimari kemeri karıştırdıkları görülmüştür. Memişoğlu ve Tarhan (2016) öğretmenlerin kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmanın sonunda, öğrencilerin en fazla tarih ve vatandaşlık konularında kavram yanlışına düştüklerini ifade etmişlerdir.

Ulusoy ve Yelken (2009), yapmış oldukları çalışmada, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında, öğrencilerin soyut kavramları algılamakta sorunlar yaşadığını tespit etmişlerdir. Kop ve Katılmış (2016) gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında verilen kavramlarda istenilen başarıya ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun paralelinde Kılıç ve diğerlerinin (2015) yapmış oldukları doküman incelemesi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan kavramların, ders kitaplarında sadece tanımlama olarak yer aldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kavram yanlışına düşebileceklerini ve kavram öğretiminde zihinsel imge oluşturamayabileceklerini ifade edebilir. Kavramların sadece tanımlarının olması, görsellerinin olmaması kavramların zihinde somutlaşmamasına sebep olacaktır.

Yapılan araştırmalar sonucunda; sosyal bilgiler ve tarih kapsamında kavram öğretiminin ve soyut olan kavramların zihin algılarında doğru bir şekilde somutlaştırılabilmesi için sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Tarih kavramları kapsamında, özellikle günümüze kadar ulaşan tarihi mekanların, sınıf dışı öğrenme ortamlarında ziyaret edilmesi-etkinlik gerçekleştirilmesi ile hem kavram öğretiminin gerçekleşeceği hem de bilişsel bilginin kavram ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Dinç ve Öztemur (2017) yapmış oldukları çalışma sonucunda; tarihi mekanların ve müzelerin kullanımının artırılmasına yönelik araştırma sayısının fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeşilbursa (2008), tarihi yerlerin kullanımının öğrenmenin kalıcılığı ve öğrencilerin farklı becerilerinin de geliştirilebilmesi açısından önemli olduğunu araştırması sonucunda ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu mekanların eğitim programlarında sınıf dışı öğrenme ortamı olarak yer almasıyla, çocukların bilgi, beceri, değerlendirme ve analiz etme yeteneklerini geliştireceğini ifade etmiştir. Avcı ve Öner (2015) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretmenlerin tarihi mekanları etkinlikler kapsamında ziyaret etmek istedikleri, ancak yasal zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Meydan ve Akkuş (2014) öğrencilerin müze gezileri ile birlikte ders ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Çığır Dikyol ve Şar İşbilen (2019), sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde müzelerin önemini ifade etmiş, ancak her müzenin etkinlikler kapsamında ziyaretinin zor olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, getirilen öneri ile sanal müzeler sayesinde müze ve tarihi mekanların ziyareti her sınıf ortamında

gerçekleştirilebilecek böylelikle çocuklar soyut olan tarihi kavramları algılayabilecek ve temel becerilerini geliştireceklerdir.

Akkuş ve Aslan (2013) deneysel yöntem ile gerçekleştirdikleri çalışmada, sosyal bilgiler öğretimi kapsamında oyun yolu ile kavram öğretiminin gerçekleştirilebileceğinin sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Memişoğlu ve Tarhan (2016) yapmış oldukları araştırma sonucunda, sosyal bilgilerde kavram öğretimi için en uygun yöntemlerden birinin kavram haritası olduğunu ifade etmişlerdir.

Tarihi kavramların, mekanların ve kurumların katılımcıların zihninde somutlaşabilmesi için; sınıf dışı öğrenme ortamlarının ziyaret edilmesi önemlidir. Böylelikle bu mekanların ve içerik bilgilerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ayrıca soyut kavramların somutlaşması sağlanabilir. Bunun yanı sıra lisans programlarında bulunan materyal geliştirme vb. derslerde, bu mekanlar ve kavramlar ile ilgili maketler yapılabilir. Bu ders fakültelerde Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Öğretmenliği programı (BÖTE) tarafından yürütülmektedir. Sosyal bilgiler alan uzmanlarının bu dersi yürütmesi sağlanarak, bu tür materyal üretilmesine imkan verilmelidir. Ayrıca derslerde video ve görsellere daha fazla yer verilebilir. Sınıf içerisinde bu mekanlar ve mekanların işlevleri ile ilgili interaktif etkinlikler düzenlenebilir. Bunların yanı sıra tarihi mekanların yer aldığı sanal müzeler artırılabilir.

Kaynakça

- Akkuş, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlarla Kavram Öğretimi. *International Journal Social Science Research*. s. 2. 61-77.
- Avcı, C., Öner, G. (2015). Tarihi Mekanlar ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Çaycı, B. (2007). Kavram Değiştirme Metinlerinin Kavram Öğrenimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 87-102.
- Çığır Dikyol, D. ve Şar İşbilen, E. (2019). Tarih Öğretiminde Yeni Bir Kavram: Sanal Tarihsel Mekan. *Toplum Bilimler Dergisi*. s. 25. 212-227.
- Demircioğlu, İ. H. (2005), *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinç, E. ve Öztemur, Z. (2017). Türkiye’de sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitiminde Öğretiminde Müzeler ve Tarihi Mekanlardan Yararlanmaya Yönelik Araştırmaların İçerik Analizi. *Milli Eğitim*. s. 214. 61-84.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C. Öztürk, D. Dilek (Ed.) *Hayat Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (ss. 266-294). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, Ahmet, (2004), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Cemil Öztürk – Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss. 16-44), Dördüncü Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Glesne, C. (2011). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkaya, K. ve Yaşılburşa, C.C. (2009). Sosyaş Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerinin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2). 483-506.
- Gürkan, B. ve Doğanay, A. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Kavramsal Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Bağlamsal Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Performans ve Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Adana İli’nde Bir Durum Çalışması. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*. c.2. s.1. 114-129.
- Kılınç, E., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2015). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bazı Tarihsel Kavramların Kullanımının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 10 (3). 633-652.
- Kop, Y. ve Katılmış, A. (2016). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tarihi Kavramların Kazandırılma Düzeyi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. s. 17. 85-100.

- Köse, M. ve Yıldız, A. (2012). Tarih Öğretiminde Sosyal ve Kültürel Konuların Öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. s I. 81-99.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. c. 5. 6-20.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin Tarihi ve Kültürel Değerlerin Kazandırılmasındaki Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. s. 29. 402-422.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Orta Okul 4-5-6-ve 7. Sınıflar) Ankara: MEB.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi*. Pegem Akademi:Ankara.
- Ulusoy, K., Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim 4. Ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Atatürkçülük İle İlgili Kavramları Algılamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 213-223.
- Yeşilbursa, C.C. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi yerlerin Kullanımı. *TÜBAR*. s. 23. 209-222.

Genç Kâşifler ‘Müze İle Yerinde Eğitim’ Gerçekleştiriyor: Bakmak Ve Görmenin Ötesinde Durumu Duyumsamak

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, İstanbul
ykabapinar@marmara.edu.tr

Feyza KARAKURT

MEB, Şehit Zekeriya Bitmez İmam Hatip Ortaokulu, Malatya
feyzademirboya@hotmail.com

Özet

Müze eğitim çalışmaları etkili vatandaşlık, toplumsallaşma, insan deneyimlerinin bütünlüğü, bilimsel düşünme ve zaman boyutu konularında çalışma yapma imkânı oluşturmaktadır. Alan yazında yapılan birçok araştırma, öğrencilerin tarih konularının öğretiminde geçmişle güncel arasında ilişkiyi yeterince kuramadıklarını, soyut tarih konularını somutlaştırmakta zorluk çektiklerini, kalıcı öğrenmenin sağlanamadığını göstermektedir. Bu çalışmada müzelerin etkin kullanımının geliştirilen müze eğitimi programı aracılığıyla öğrencilerin etkinlikleri ve görüşleri üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, müze öncesi, müze süreci, müze sonrası etkinlik formları, etkinlik değerlendirme rubrikleri ve öğrenci görüşme formundan oluşmaktadır. Verilerin çözümlemesinde ve değerlendirilmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müze gezilerinin gezi öncesinde etkili ön hazırlık yapılarak öğrencilerin yaşantılarında iz bırakacak şekilde planlandığı, müze gezisinin bir uzman danışmanlığında yapıldığı ve gezi sonrasında etkinlikler yapılarak gerçekleştirildiği takdirde amacına ulaştığı işlevsel ve faydalı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müze gezisi, Müze eğitim çalışmaları, Okul dışı öğrenme

Young Explorers Doing Research On-Site In The Museum: Feeling The Case Beyond ‘Looking And Seeing’

Abstract

Museum educational activities provide effective citizenship, socialization, integrity of human experiences, scientific thinking and time dimension. Many researches in the field literature show that students do not have sufficient relationship between past and current in teaching history subjects, they have difficulty in concretizing abstract history subjects, and that permanent learning cannot be provided. In this study, it is aimed to evaluate the effective use of museums through the activities and views of the students through the museum education program developed. In the study, action research design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 33 students attending an secondary school in Malatya city center. Data collection tools of the research consist of pre-museum, museum process, post-museum activity forms, activity evaluation rubrics, student interview forms. Descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis and evaluation of the data. As a result of the research, it was determined that the museum trips were planned to leave a mark on the students' lives by making an effective preparation before the trip, the museum trip was conducted under the supervision of an expert, and if the activities were carried out after the trip, it was found to be functional and beneficial.

Keywords: Museum trip, Museum educational activities, Out-of-school learning

Giriş

Eğitimde ortaya çıkan yeni görüşler ve müzeciliğin farklı bir anlayışla yorumlanması, müzelerin “okul dışı bir öğrenme ortamı” olarak kullanılmasına ortam hazırlamıştır. Günümüzde, müzeler farklı eğitim ortamı olarak çağdaş eğitimi önemseyen ülkelerin en çok yararlandığı kurumlardan biri olmuştur. Müzelerin toplumu bilgilendirmek, bilinçlendirmek konusunda üstlendiği sorumluluklar yanında okul ve sınıf ortamına destek olacak bir alternatif olarak görülmeye başlanması “müze pedagojisi” kavramını da ortaya çıkarmıştır (Adıgüzel, 2000; Atagök, 1999). Müze pedagojisi, insanlar arası iletişimi ve etkileşimi geliştirici bir alan olarak, müze ve galerilerin her yaş insan için ideal bir öğrenme ortamı olmasını amaçlamaktadır.

Çağdaş gelişmiş ülkelerde müzeler inşa edilirken salt müze olarak değil, eğitim kurumları gibi işlev görecektir ortamlar da inşaat sürecinde göz önünde bulundurulmaktadır. Bu çerçevede müze yerleşkelerinin bünyesinde özel dershaneler, atölyeler, drama sınıfları, sinema salonu, tarihsel kıyafet gardıropları, öğrenci ürünleri için sergi alanları da göz önünde bulundurulmaktadır. Sözelimi bu alanlardan atölyelerde anaokulu ya da ilköğretim öğrencileri için kil ya da hamur ile tarihsel eseri yapma etkinliklerine yer verilebilmekte; öğrenciler tarihsel kıyafetleri giyerek ya da sosyal ve ekonomik yaşamın nasıl olduğuna ilişkin kısa filmleri izleyerek dönemi hissetmektedirler. Tüm bu etkinlikler dizgesinin çocuğun çocuk olmaktan kaynaklanan doğal hakkı olan eğlenme gereksinimine de yanıt vereceği aşikârdır. Görüldüğü gibi öğrencilerin müzeyi ve tarihsel ortamı bir bütün olarak solumalarına olanak tanıyacak etkinlik yelpazesi son derece geniş görünmektedir. Böylesi bir etkinlik zenginliği öğrencinin, gündelik yaşam, ekonomi, teknoloji gibi pek çok alana ilişkin değişimin ve sürekliliğin ne yönde geliştiğine dair nitelikli bir bakış açısı geliştirmesinin yolunu da açmaktadır (Kabapınar, 2016).

Müzelerin pedagojik amaçlarla kullanımı ile birlikte öğrenciler, maddi kanıtlarla çalışma imkânı bularak ve bilgi toplamada yeni yaklaşımlar deneyerek alternatif öğrenme yaklaşımları konusunda kendilerini geliştirecek, farklı yetenek ve beceriler kazanabileceklerdir. Ayrıca müzeler gerçek nesnelerle çalışabilme, irdelenen dönem temelinde tarihsel empati yapabilme ve yeni insanlarla tanışarak sosyal etkileşimi arttırabilme imkânı verdiğinden öğrenciyi güdüleyici ortamlardır (Şahan, 2005). Bu anlamda müzeler ve müze ziyaretleri, eskiden algılandığı üzere, öğretmenler ve öğrenciler için “*bak, gör ve geç git*” temelli ziyaret alanları olmaktan uzaklaşmıştır (Kabapınar, 2016).

Müzenin eğitimsel işlevi artık müze galerilerinde kendiliğinden oluşan bir durum olmaktan çıkmış, müzelerin bünyelerinde oluşturdukları eğitim birimlerinin programları ve müze-okul işbirliğinin sonucu olarak eğitime yaratıcı bir değer katmıştır. Batı ülkelerinde bulunan müzelerin eğitim hizmetlerine bakıldığında, özellikle de çocuklar söz konusu olduğunda, yalnızca müze içindeki etkinliklere bağlı kalınmamaktadır. Müzelerin eğitimde önem verdiği anlar, müzenin galerilerinde geçirilen zamanlardır. Ama müzeden yararlanmanın ve öğrenilenin kalıcı olmasını sağlamak için müze gezisinden önce müzenin çocuk eğitiminden sorumlu elemanlarının okullara gittiklerini ve çocukları müze gezisine hazırlayan etkinlikleri öğretmenle birlikte okulda uyguladıkları görülmektedir. Böylece çocuklar hem müze ziyaretine hazırlanmış olmaktadır hem de müze ziyareti sırasında geçirilen sınırlı saatleri daha verimli geçirme olanağı bulmaktadırlar. Gezi sonrası ise, müze, çocuklara gördüklerini uygulayacakları bir ortam sunarak onları atölye çalışmalarına katmaktadır. Böylece çocuklar yalnızca görmekle kalmamakta, aynı zamanda yaşayarak öğrenmektedir (Abacı, 1996). Müzeler artık nesnelerin bir araya getirildiği ve korunduğu, sergilendiği ortamlar olmaktan daha çok onların paylaşılmasını ve yeniden yorumlanmasını gerekli kılan kurumlar haline gelmiştir. Böylece bu yeni müze pedagojisi anlayışıyla nesne odaklı yaklaşımdan yaşantı-deneyim odaklı bir yaklaşımın benimsenmeye çalışıldığı söylenebilir (Kabapınar ve Şener, 2017).

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, imam hatip ortaokullarında ve imam hatip liselerinde öğrencilerde müzeler hakkında olumlu duygular oluşturmak, bilgi ve estetik bakış açısı kazandırmak;

somuttan soyuta eğitim ilkesi doğrultusunda, çok uyaranlı ve zengin bir eğitim ortamında öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı ve kalıcı öğrenmeler edildiği nitelikli bir eğitim-öğretim süreci oluşturmak amacıyla 81 ilde uygulanmak üzere “Müze İle Yerde Eğitim” etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, geliştirilen müze eğitimi programının etkililiğini öğrencilerin etkinlikleri ve görüşleri üzerinden değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi merkezinde şekillenmiş olup yine nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde eylem araştırmasının “teknik/bilimsel/işbirlikçi”, “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı” ve “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” olmak üzere üç türü tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu eylem araştırması türlerinin hedefleri dikkate alındığında, gerçekleştirilen araştırmada “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel” eylem araştırması modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan *amaçlı örneklem yöntemi* kullanılmıştır. Katılımcılar, Malatya ili Battalgazi ilçesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulun 7. sınıfında eğitim görmekte olan 15 erkek, 18 kız olmak üzere toplam 33 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

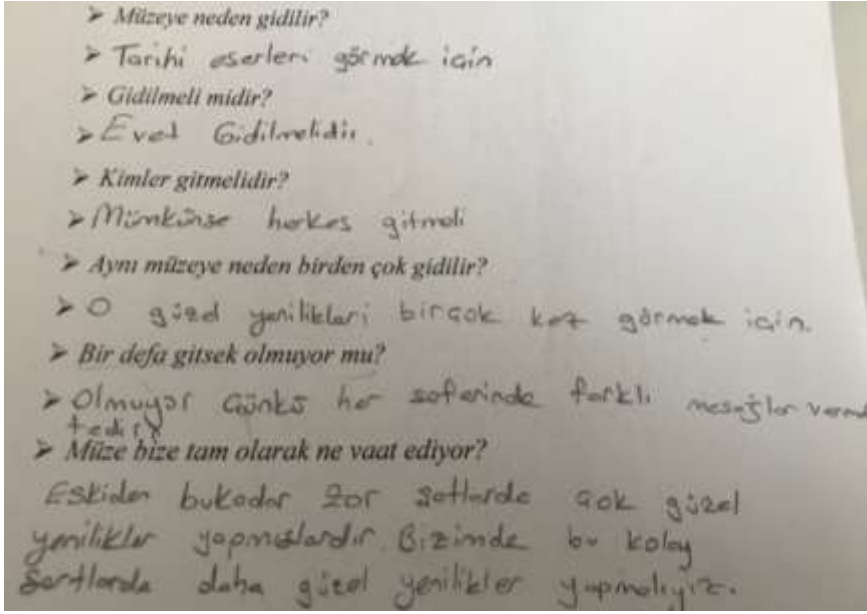
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, ikinci araştırmacı tarafından sınıfta 2 ders saati müze eğitimi verilmiştir. Araştırma sürecinde Malatya Müzesi ve Etnografya Müzesi araştırmacı öğretmen ile birlikte ziyaret edilmiştir. Öğrencilerle “müze öncesi, müze süreci ve müze sonrası” olmak üzere üç aşamada çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş ve müze gezisi öncesi, müze gezisi süreci, müze gezisi sonrası etkinlik *formları* uygulanmıştır. Müze gezisi sonrasında araştırmacılar tarafından hazırlanan *yarı yapılandırılmış görüşme formu* uygulanmıştır. Gezi süresince yapılan bütün etkinlikler araştırmacılar tarafından hazırlanan *rubrikler* ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz uygulanmıştır. Bulgular kısmında öğrenci görüşlerinden örneklerle de yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğrenciler Ö1, Ö2. şeklinde belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada gezi öncesi etkinlikler okulda, ikinci aşamada gezi süreci etkinlikleri Malatya Müzesi’nde, üçüncü aşamada ise gezi sonrası etkinlikler yine okulda gerçekleştirilmiştir.

1.Müze Öncesi

Öğrencilere ilk olarak “Müze Neden Gidilir?” etkinlik formu uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere “Müze neden gidilir? Gidilmeli midir? Kimler gitmelidir? Aynı müze neden birden çok gidilir? Bir defa gitsek olmuyor mu? Müze bize tam olarak neler vaat ediyor?” soruları sorulmuş, öncelikle öğrencilerin soruları yazılı olarak yanıtlamaları istenmiş, daha sonra ise öğrenci cevaplarından yola çıkarak müze gezisinin amacı ve gerekçeleri üzerine tartışılmıştır. Aşağıda bu formdan bir örneğe yer verilmiştir.



Fotoğraf 1. Ö8'in Etkinlik Formu

İkinci etkinlik olarak öğrencilere "Müze'ye Gidiyoruz" etkinlik formu dağıtılmıştır. Formda, Malatya Müzesi ve Etnografya Müzesi ile ilgi bilgi alabilecekleri web siteleri kaynakları verilmiştir. Bu kaynaklardan araştırma yapıp notlar almaları istenmiştir. Öğrenciler çeşitli kaynaklardan araştırmalar yapmış elde ettikleri verileri sınıfta arkadaşlarına sunmuştur. Bu ana ilişkin fotoğraflar aşağıdaki gibidir.



Fotoğraf 2: Öğrenciler Sınıfta Müzeler Hakkında Yaptıkları Araştırmalarını Sunarken

Üçüncü etkinlik olarak da "İstanbul Muhafızları: Ab-ı Hayat Çeşmesi Filmine Gidiyoruz" etkinliği uygulanmıştır. Ekranlarda yayınlanan bir çizgi diziden uyarlanan "İstanbul Muhafızları" filmi öğrencilerle birlikte izlenmiş, öğrencilerin filmde yer alan İstanbul'un Hidiv Kasrı, Yerebatan Sarnıcı,

Hazreti Yuşa Tepesi, Büyük Valide Han, 2. Mahmud Bendi, Balat Sokakları ve Sultanahmet gibi tarihi yerlerden esinlenerek tarihi ve kültüre mirası korumak, sahip çıkmak konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Filmi izledikten sonra öğrenciler okulda “İstanbul Muhafızları Filmini Değerlendiriyoruz” etkinlik formunu doldurmuştur. Dördüncü etkinlik olarak da “Müze Eğitimi Alıyoruz” etkinliği uygulanmıştır. İkinci araştırmacı tarafından sınıfta iki ders saati müze eğitimi verilmiştir. Eğitim sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan bir powerpoint sunumu kullanılmıştır. Malatya ve Etnografya Müzelerine ilişkin bilgi verilmiş, müze gezisinin amacı, gerekçeleri hakkında açıklamalar yapılmıştır. Müze gezisi sırasında uyulacak kurallar, gezi sürecinde ve gezi sonrasında yapılacak etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğrencilerden gezi günü için yanlarında not defteri ve kalem getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gezi esnasında gördüklerini, gezilen yerlere ait bilgileri not etmeleri istenmiştir.

2.Müze Süreci

Müze eğitim uzmanı Malatya Müzesi’nin tarihi, müze içerisinde bulunan eserlere ilişkin öğrencilere ayrıntılı bilgi vermiş, öğrencilerin merak ettikleri nesnelere ilişkin açıklamalar yapmış, sorularını cevaplandırmıştır. Öğrenciler not tutmuş, fotoğraf ve video çekimi yapmıştır. Aşağıda bu sürece ilişkin bir fotoğrafa yer verilmiştir.



Fotoğraf 3. Müze Eğitim Uzmanı Öğrencileri Bilgilendirirken

Öğrencilerden bulundukları yeri ayrıntılı olarak incelemeleri, içerisinde bulundukları binanın rengine, şekline, dokusuna dikkat etmeleri, gördüklerini not almaları istenmiştir. Öğrenciler ile müzenin bahçesine çıkılmış, öğrencilerden bahçedeki eserleri incelemeleri istenmiştir. Bundan başka "Atalante İle Kim Evlenecek?" drama etkinliği yapılmıştır. Drama da bir kız öğrenci Atalante’yi canlandırmaktadır. Atalante hızlı koşması ve güzelliği ile ünlüdür ve talip sayısını gün geçtikçe artmıştır. Talipler onu görmek ve evlenme isteklerini belirtmek için Melitya (Malatya’nın eski adı) Antik Kenti’ne gelmiştir. Atalante talipleri arasından birini yapacağı yarış ile seçmeye ve seçtiği talibi ile evlenmeye karar vermiştir. Erkek öğrencilerde Atalante’nin taliplerini canlandırmış ve koşu yarışı yapmışlardır. Aşağıda bu drama sürecine ilişkin bir fotoğrafa yer verilmiştir.



Fotoğraf 4. Müze Bahçesinde Yapılan Drama Çalışması

3. Müze Sonrası

Gezi sonrasında öğrencilere birinci etkinlik olarak "*Malatya Neden Bulunmaz Eşin?*" etkinlik formu uygulanmış, bu kapsamda öğrencilerden Malatya'yı gezmeye gelen bir turist için "*Yapmadan Dönme*" listesi oluşturmaları istenmiştir. Bu forma ilişkin bir örneğe aşağıda yer verilmiştir.

> Malatya Müzesini gezin
ÇÜNKÜ. Orada eski tarihimizi gözüyoruz.

> Etnografya Müzesini gezin
ÇÜNKÜ. Malatya'nın kültürünü biliyoruz.

> Şiir pazarından kayısı alın
ÇÜNKÜ. En güzel kayısılar orada bulunur.

> Ayranlı sarmarın, kömbenin, kağıt kebabının tadına bakın
ÇÜNKÜ. Öyle tadı başka bir yerde asla bulamazsınız.

AYRICA

> Karneği gezmeden

> Samsiyi Sokakı gezmeden

> Kayısı yemeden

> İpli Kofta yemeden

> Bakırcılar Çarşısından alışveriş yapmadan

Fotoğraf 5. Ö13'ün Etkinlik Formu

İkinci etkinlik olarak "*Benim Müzem!!! Kendi Müzeni Tasarla*" etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik kapsamında "*Müze'nin adı ne olacak? Neden bu müzeyi kurmayı ihtiyaç duydum? Müzemi nerede açacağım? Müzemde ne tür eserlere yer vereceğim? Ziyaretçiler bu müzeye neden gelsinler? Bu müzenin önemi nedir? Müzeyi tanıtmak için ne gibi etkinlikler yapabilirim?*" soruları yardımıyla öğrencilerin bir müze açtıklarını hayal etmeleri ve bu müzeyi ayrıntılarıyla tanıtmaları istenmiştir. Üçüncü etkinlik olarak "*Müzede Bir Gün*", dördüncü etkinlik olarak "*Geçmiş Gelecek Ve Şimdi*" etkinlik formu sorularını cevaplamışlardır. Beşinci etkinlik olarak ise öğrenciler "*4 Fotoğrafla Müze Gezim*" Malatya Müzesi ve Etnografya Müzesi gezisiyle ilgili bir görsel öykü oluşturmuşlardır. Müze ziyaretinde çektikleri ve en beğendikleri fotoğrafları seçip fotoğrafları sosyal medyada paylaşmış, en

çok beğeni alan fotoğraflarının çıktısını almış ve bir kartona yapıştırmıştır. Fotoğrafların altına notlar da eklemişlerdir.

Gezi süresince yapılan bütün etkinlikler araştırmacılar tarafından hazırlanan *rubrikler* ile değerlendirilmiştir. Rubrik değerlendirme sonuçlarına göre, 8 öğrencinin etkinlik çalışmalarının “çok nitelikli”, 7 öğrencinin etkinlik çalışmalarının “nitelikli”, 10 öğrencinin etkinlik çalışmalarının “ortalama”, 8 öğrencinin etkinlik çalışmalarının “geliştirilebilir” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müze gezisi sonrasında öğrencilerle *görüşme* yapılmıştır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Ö1: “Ben bu geziye kadar hep müzelerin çok sıkıcı yerler olduğunu düşünürdüm ama bu gezide çok eğlendim. Bahçede drama yaptık, heykellerle fotoğraf çektik, eserleri inceledik filan çok keyifli geçti.”

Ö30: “Müzelere gitmeden önce bir araştırma yapılması gerektiğini anladım çünkü daha önce sadece 5 dakikada müzeye bakıp çıkıyordum ama araştırınca oradaki eserlerin ne anlam ifade ettiğini öğrenince müzeden bir şeyler anlayabiliyormuşsun.”

Öğrenciler müze gezilerini gerekli ön hazırlık yapıldığında işlevsel ve zevkli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler müze gezilerini bir uzman ve danışman öğretmenle birlikte yapmanın daha faydalı olduğunu düşünmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Müzeler gezilmeden önce gezilecek müze ile ilgili ayrıntılı bir araştırma yapmak, müze öncesi etkinlikler yapmak hem öğrencilerin dikkatini çekmekte hem de müze gezisinin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Müze gezilerinin bir uzman ve danışman öğretmenle birlikte yapılması sayesinde müzeler öğrenciler için bilgilendirici ve faydalı olabilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler bir müze ziyaretinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olmuş, öğrenme ortamında da yaparak yaşayarak uygulama yapabilme imkânı bulmuşlardır. Öğrencilerin “müze ziyaretine ilişkin görüşleri” değerlendirildiğinde müze gezilerinin gerekli ön hazırlık yapıldığı takdirde son derece önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada yürütülen müze etkinlikleri ile nesnelerle yakından iletişime geçen ve doğrudan inceleme yapma olanağı bulan öğrencilerin müzelere ilgileri artmıştır. Malatya Müzesi’nde nesnelere dokunmak ve onlarla yakından çalışmak, öğrencilerde merak duygusunun uyandırmıştır. Etnografya Müzesi ise günlük hayatta rastlamadığımız birçok nesnenin bir arada olması ve koleksiyonların sergilenmesinde tercih edilen tasarımlar ile öğrencilerin ilgisini çekmiş, müzelere ilişkin tutumlarını etkilemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Sınıf dışı gezilerden ve müzelerden daha etkili biçimde yararlanmak amacıyla sivil toplum kuruluşları ve belediyelerle iş birliği sağlanabilir.
- Müze eğitimi uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik çalışmalar arttırılmalıdır.
- Yerel tarih uygulamaları için doküman, materyal sağlanmalı, yerel tarih uygulamaları konusunda öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmelidir.
- Sosyal bilgiler dersinde toplumsal ve kültürel öğrenme kaynaklarının etkili kullanımı konusunda uygulamalı araştırmalar desteklenmelidir.

Kaynakça

- Alpagut, B. (2006). Kent Müzelerinde Nasıl Bir Eğitim?. O. Silier (Ed.), *Kentler Ve Kent Müzeleri: Kent Müzeleri Uluslararası Sempozyumu* (117-121). Antalya.
- Atagök, T. (1999). Çağdaş Müzeciliğin Anlamı: Müze Ve İlişkileri. T. Atagök (Der.), *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* (s.131-142). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, T. S., Kurtde Fidan, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Teacher Candidates' Views About Using Museums In Social Studies Education*, 13(48), 69-89.
- Bolat Aydoğan, K. (2017). Museum Education And Practices Course İn The Context Of The Visual Arts Teacher Candidates' Opinions. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 7 (1), 72-106.
- Kabapınar, Y. (2016) *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara. Pegem A
- Kabapınar ve Şener. (2017). *Müze Pedagojisini Öğretmen Adaylarının Eğitimi ile Bütünleştirmek: Örnek Bir Uygulama*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara, 2018.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin Tarihi Ve Kültürel Değerlerin Kazandırılmasındaki Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*.29, 402-422.
- Okvuran, A. (2012). Müzede Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak Türkiye’de Gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 170-180.
- Şar, E., Sağkol, T. (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (2), 83-90.
- Yavuzoğlu Atasoy, N. (1999). Çağdaş Eğitimde Müzenin İşlevi. Derleyen: T. Atagök. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek* (147- 153). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K, Şeker, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3 (9), 21-39.

İslam’da Eğitim-Öğretimin İlk Dönemi Ve Küttablar

Dr. Öğretim Üyesi, Ahmet YURTSEVEN, Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler
Fakültesi Çalışma Ekonomisi Bölümü, Çankırı, Türkiye
ahmetyurtseven59@gmail.com
ORCID 0000-0001-7751-3486

Öz

Eğitim-öğretim, insanlık tarihinin en eski kurumlarından birisidir. Tarihin her döneminde toplumlar, genelde ihtiyaçlarına yetecek ölçüde eğitim-öğretime ilgi göstermişlerdir. Ancak İslam öncesi Hicaz bölgesinde yaşayan Arap toplumunda eğitim-öğretime ilgi duyulmadığı ve okuma-yazma bilenlerin çok nadir olduğu görülmektedir. Arap toplumunda bedevi kültürü hâkim olduğu için bölgede okuma yazmaya ilgi duyanları tüccar, din adamları ve özel meraklılar olarak sıralamak mümkündür. Ancak İslam’da ise eğitim ve öğretim faaliyetleri, ilme ve eğitime vurgu yapan ilk nazil olan ayetleri müteakiben dini nitelikli ve ferdi olarak başlar; öğrenme ve öğretme süreciyle devam eder. Mekke’den Medine’ye göç edilmesiyle birlikte Mescid-i Nebevi’nin bitişiğine inşa edilen “suffa” ile de her seviyede insana hitap eden akademik bir eğitim sistemi ortaya konulur.

İslam’ın gelişiyle birlikte adeta okuma yazma seferberliği ilan eden Hz. Muhammed bu uygulamasında başarılı olur ve bu dönemde eğitim-öğretim kurumları oluşmaya başlar. İslami öğretilerde ibadetin yanı sıra sosyo-ekonomik hayatta da eğitim-öğretimin önemli bir yere sahip olması; Müslümanların eğitim ve öğretim konusundaki İslam’ın emirlerini çok iyi algılamaları başlangıçtan itibaren bu yönde tüm imkânlarını seferber etmeleri neticesinde Hz. Muhammed, okuma-yazma ve eğitim konusunda, cahiliye dönemiyle kıyaslanmayacak boyutta bir gelişme kaydeder.

Bu çalışma da, İslam öncesinde ve İslam’ın ilk döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerine ve küttapların bu faaliyetlerde konumuna karşılaştırmalı şekilde değinilmektedir. Bu bağlamda öncelikle İslam öncesi dönemdeki durum ele alınmaktadır. Sonrasında ise İslam’da eğitim-öğretimin önemi, İslam’da ilk eğitim-öğretim faaliyetinin başlaması, İslam’ın ilk döneminde mevcut eğitim-öğretim kurumları ve bunların İslam coğrafyasında yaygınlaşması irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim-Öğretim, İslam, Küttab, Sosyal Siyaset, Eğitim Tarihi

The First Period of Education in Islam and “Küttabs”

Summary

Education is one of the oldest institutions in human history. In every period of history, societies have shown an interest in education to the extent that their needs are sufficient. However, it is seen that there had been no interest in education in Arab society in the pre-Islamic Hijaz region and literacy was very rare. Since the Bedouin culture was dominant in Arab society, it is possible to list those who were interested in literacy in the region can be as listed merchants, clergy and special enthusiasts. However, in Islam, education and training activities began as religious and individual, following the first verses that emphasize science and education; continued with learning and teaching process. After the migration from Mecca to Medina, the Suffa, which was built adjacent to the Masjid al-Nabavi, also introduced an academic education system that appealed to people at all levels.

With the advent of Islam, Hz. Muhammad succeeded in this practice and educational institutions began to form in this period. In Islamic teachings, education and training have an important place in socio-economic life besides worship; The Muslims perceive the orders of Islam in education and training very well and as a result of mobilizing all opportunities in this direction from the beginning, Hz. Muhammad had made a progress in terms of literacy and education that was incomparable to the period of ignorance.

In this study, the educational activities before and during the first period of Islam and the position of the Küttabs in these activities are discussed in a comparative way. In this context, the situation in the pre-Islamic

period is discussed first. After wards, the importance of education in Islam, the beginning of the first education activities in Islam, the current educational institutions in the first period of Islam and their spread in the Islamic geography will be examined.

KeyWords: Education, Islam, Küttab, Social politics, History of education

1.Giriş

Toplumların gelişmesinde eğitim-öğretimin önemli bir yeri vardır. Gelişmiş teknolojilere sahip ülkeler bugünkü seviyelerine bilgi ve eğitim sayesinde ulaşmışlardır. İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren medeniyetler, ticari ve sosyo-ekonomik gelişmelerini uyguladıkları farklı eğitim sistemleriyle elde etmişlerdir. Bu bağlamda İslam'ın ortaya çıktığı Hicaz bölgesinde de ticari ve sosyo-ekonomik durumun, bu toplumlarda uygulanan eğitimle yakından ilişkisi vardır.

İlk mesajı ile okumayı emreden İslam, insan hayatının her alanını kapsayan eğitim politikalarına değinmiş, yol göstermiş ve uygulama safhasında ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler önermiştir. İslam'ın emir ve tavsiyelerinin ilk uygulayıcısı da bizzat Hz. Muhammed olmuştur. Ortaçağ Avrupa'sında ilimden kopuk bir hayat yaşanırken İslam toplumları yeni bir ışık gibi karanlığı aydınlatmış, getirdikleri eğitim sistemleriyle bu karanlık çağından yansıyan ışığı olmuştur.

İslam'da insanlara ulaşma işinin eğitim görmüş kişilerce yapılması önemlidir. İlk emri oku olan İslam, bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayacağını vurgulayarak her halükarda öğrenmeyi, araştırmayı hep öne çıkarmıştır. Ayrıca İslam devletinin yöneticileri de bu çerçevede hareket etmeleri neticesinde Müslüman ilim adamları Ortaçağda herkesin dikkatini çekmiştir. Daha sonra ilim Batı medeniyeti müntesiplerince sahiplenilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada İslam öncesi ve İslam'la başlayan yeni dönemde eğitimin karşılaştırılması ve İslam'ın bu noktadaki katkıları ele alınmıştır.

2. İslam Öncesinde Eğitim-Öğretim Ya Da Cahiliyyet Dönemi

Eğitim-öğretim alanında bugün geldiğimiz noktaya tarihi süreç içerisinde çok çaba sarf edilerek gelinmiştir. Tarihte yazının icat edilmesiyle birlikte okuma ve yazma faaliyetleri başlamıştır. Tarihte bir ihtiyaç neticesinde ortaya çıkmış olan yazı, Sümerler tarafından icat edilmiştir. Bu noktaya ise, uzun bir sürenin sonunda gelinmiştir. Zira insanlar, Yontma Taş Çağından itibaren resimler çizerek kendilerini ifade etmeye başlamışlardır. İlkel resim ve şekillerle başlayan fikirlerini ifade etme ihtiyacı, zamanla insanların bilgi ve ihtiyaçlarında artışlara paralel olarak da bu yönde pratikleşme çabalarını beraberinde getirmiştir. Belli bir süreçten sonra da M.Ö. 2800'e doğru söz konusu maksatlarla kullanılan resim ve işaretler ilk Sümer şehirlerinde belli bir şekil kazanarak çivi yazısının temelini teşkil etmiştir (Güran, 2014, s. 18).

Bu bakımdan eğitim-öğretim tarihi sürecini incelerken tarihi devirlere ayırarak incelemek gerekir. Konumuz açısından eğitim-öğretimi iki temel başlık altında ele almak mümkündür. Bunlardan birisi İslam öncesi dönem ve diğeri de İslam Dininin gelişiyile başlayan zaman dilimidir.

İslam, Arabistan yarımadasının Hicaz bölgesinde yer alan Mekke şehrinde ortaya çıkmıştır. Şam ile Yemen arasında işleyen ticaret yolunun üzerinde bulunan Mekke'nin önemi tarihin ilk dönemlerine kadar uzanmaktadır. Mekke'nin önemini artıran hususlardan birisi tarihi ticaret yolu üzerinde bulunması, diğeri de insanların hac vazifelerini yaptığı Kâbe ve diğer kutsal mekânların Mekke'de bulunmasıdır. İslam literatüründe, İslamiyet'in ortaya çıkışından önceki dönemde putlara tapanları anlatmak için kullanılan kavrama "Cahiliyyet" ve bu dönemin ifade edilmesine de "Cahiliyyet dönemi" denilmektedir (Parlatır, 2006, s. 229).

Cahiliyyet döneminde, günlük hayatta temel bilgileri muhtevi bir eğitim-öğretim vardı. Bu çerçevede ilk bilgilerin alındığı çeşitli mekânların bir sistematiği yoktu. Çünkü her seviyede her yaşta insanlara hizmet sunuluyordu. Bu mekânlarda eğitim-öğretimde hitap edilen kitleyi ise, tüccarlar ve edebiyat meraklısı olan bazı kişiler oluştuyordu. Devlet tarafından mecbur tutulmadığı, hatta devletin böyle bir kaygısı olmadığı için hitap edilen kitle mikro seviyede kalmaktaydı. Söz konusu dönemde eğitim-öğretim hizmetinin verildiği yerler; küttablar, evler, Daru'n-Nedve vs. olarak sıralanmaktadır. Bu dönemde ilim, Asya'da ve Avrupa'da durgunluk dönemini yaşamaktayken Hicaz bölgesinde ise ilmi bir faaliyet olarak sadece Arap toplumunun ilgi duyduğu konular olan neseb ilmi, edebiyat (şiir, nesir ve güzel konuşma) ve dönemin savaş aletleri bilgisinden söz edilebilir.

İslam'ın intişarı sırasında ilmi açıdan Hicaz bölgesi bakir kalmışken, komşu bölge olarak İskenderiye, Harran ve Cundişapur'da ciddi akademik faaliyetler yürütülmüştür. İskenderiye Okulu (Mısır) önemli ilmi gelişmelerin yaşandığı bir merkez iken Bağdat'a yakın Cundişapur'da ise ileri seviyede tıp eğitiminin verildiği bilinmektedir (Fahri, 2000, s. 25-27).

Hiz. Muhammed'in peygamber olarak gönderildiği zamanda Hicaz bölgesinde eğitim-öğretim denildiğinde günlük hayatta kullanılabilecek okuma, yazma, genelde dört işlem denen matematik bilgileri ifade edilmektedir. Bu tür bilgilerin verildiği mekânlar küttab olarak ifade edilmekteydi. Günümüz ilkokullarında verilen eğitime benzer bir eğitim-öğretimin verildiği küttablarise yaygın değildi (Baltacı, 1976, s. 3-4). Futuhu'l-Buldan gibi pek çok tarihi kitaplarda bunların adedi ve adları hakkında bilgi verilmektedir (Belâzurî, 2013, s. 539-540 & Çelebi, 1976, s. 33). Cahiliye döneminde okuma, yazma ve basit hayati bilgilerin öğretildiği mekânlar olan küttablarda eğitim-öğretim, devlet tarafından üstlenilmediği için, bu mekânlar da devlete ait değildi. Devlete ait olmayan bu mekânlarda, eğitim-öğretimi meslek edinmiş kişiler kendi imkânları ile isteyenlere bildiği kadarıyla hizmet etmeye çalışıyorlardı. Bu tür faaliyetler daha ziyade hasbi olarak yapıldığı için tamamen ferdi gayrete dayanmaktaydı (Dağ- Öymen, 1974, s. 64 & Gözütok (2), 1998, s. 166). Bu bakımdan özel merak duyanlar, ticari faaliyet yapanlar, edebiyata ve hitabete ilgi duyanların küttabların müdavimleri oldukları anlaşılmaktadır. Kısacası, bu dönemde günümüzdeki anlamıyla bir okullaşmadan bahsetmek imkânsızdır. İslam dininin ilk ortaya çıktığı yer olan Mekke'de okuma ve yazma bilenlerin sayısı el parmaklarını geçmezken; İslam'ın her bakımdan daha hızlı genişleme imkânı bulduğu Yesrib (Medine)'de daha da azdı.

Belazuri, İslam'ın zuhuru esnasında, okuma ve yazma bilenlerin sayısını toplam olarak Mekke'de on yedi ve Medine'de ise on iki olarak bildirmektedir (Belâzurî, 2013, s. 539-540 & Emin, 1976, s. 222). Bazı araştırmacılar tarihi kaynaklarda geçen kimi bilgileri birleştirerek ve kimi kaynaklarda ittifakla bildirilen kişilerin adlarını da ilave etmek suretiyle İslam'ın zuhuru esnasında okuma yazma bilenlerin sayısını Mekke'de 27 kişi, Medine'de ise 18 kişi (Gözütok (1), 1998, s. 181-184) olarak belirtmektedirler.

Medine'deki toplum yapısı Mekke'ye göre farklılık göstermektedir. Her şeyden önce Medine toplumunda Arapların yanında önemli sayıda Yahudiler de bulunmakta ve bunlar müstakil mahallelerde hayatlarını sürdürmektedir. Medine'de yaşayan Yahudilerin bir başka önemli özelliği de Medine'de okuma-yazma faaliyetinde müşrik Arap toplumuna göre önde olmalarıdır. Mesela Medine'de Yahudiler'e ait iki önemli kurum faaliyette idi. Bunlardan biri ilkokul faaliyeti yapan Midrasu's-Sikke ve bir diğeri de adalet işlerinin yürütüldüğü bir yer olan Daru'l-Midras idi ve burası aynı zamanda Tevrat'ın eğitim-öğretim faaliyetleri için de kullanılıyordu (Gözütok (2), 1998, s. 168).

3. İslam’da Eğitim-Öğretimin İlk Dönemi

3.1. İslam’da Eğitim-Öğretimin Önemi

İslam’da, eğitim ve öğretim faaliyetleri okumayı emreden Kuran-ı Kerim’in inen ilk ayeti ile başlıyor. Ayrıca ilk ilahi mesajı “oku” olarak alan Hz. Muhammed de hemen evine gelerek uygulamaya başlamıştır. Böylelikle, Hz. Muhammed’in ümmetine verdiği “oku” talimatıyla Müslümanların her biri birer öğrenci oluyor, Yaratıcıyı tanımak ve O’na ibadet edebilmek için öğrenmeye başlıyorlar. Bu bağlamda ilim öğrenmek bütün Müslümanlara farz kılınmıştır. Bunun birçok sebebi vardır. Müslüman’ın bilgili olması, ibadetlerini sağlıklı bir şekilde ifa edebilmesinin yanı sıra sosyo-kültürel ve ekonomik hayatı için de ilim ve bilgi gereklidir.

Öğrendiği bilgileri günlük ibadetlerle uygulamaya başlayan bir Müslüman, ilmini artırarak haftalık, senelik, ömürde bir ibadetlerle de devam etmektedir. Söz konusu ibadetleri günlük beş vakit namazlar, Cum’a namazı, bayram namazları, Ramazan orucu, hac ve kurban ibadetleri olarak sıralayabiliriz. Çünkü bir Müslüman’ın ibadet edebilmek için asgari seviyede belli sureleri ve duaları bilmesi, ibadet vakitleri için güneşin ve ayın hareketlerini takip edebilmesi yani astronomi ve yön bilgisi, hac için coğrafi ve yön bilgisi, zekât verebilmesi ve miras taksim edebilmesi için belli seviyede matematik bilgisi gerekmektedir. Bu bakımdan İslam’da eğitim ve öğretim bir süreçtir, belli aralıklarla tekrar edilmesi, yenilenmesi ve artırılması gerekmektedir; hatta bunun için de Yusuf suresinde tavsiye edildiği gibi bir Müslüman “Rabbim, ilmimi artır” diye de Allah’tan yardım talep etmelidir. İlk nazil olunan ayetlerle okuma-yazma seferberliğinin başlatılması ve kısa sürede de okuma, yazma, Kur’an, din bilgisi, matematik derslerini kapsayan müfredatıyla okullaşmanın başlatılması çok anlamlıdır. Zira pek çok ayet ve hadislerde ilim ve araştırma teşvik edilmektedir.

Mekke’de nazil olan surelerde genel olarak çeşitli misallerle ilimlerin çeşitli şubelerine dikkat çekilmektedir: Gökler ve göklerdeki hareketlilik, ay ve yıldızlara dair ilgi çekici bilgiler, cennet ve cehennemin tasviri ve özellikleri, dağlar, denizler, gece ve gündüz gibi. Genel anlamda ayetlerde Tevhid akidesinin yanında ilmin teşviki işlenmekte, sürekli olarak Müslümanlara öğrenmenin önemi ifade edilmekte, iki günü eşit olarak geçirenin aldandığı olduğu vurgulanarak sürekli öğrenme çabası içerisinde bulunmayı ve ‘beşikten mezara kadar ilim tahsil ediniz’, denilerek de kişinin nefes aldığı müddetçe ilmi faaliyete devam etmesi gerektiği ifade edilerek bu sürecin sınırları çizilmektedir. Hz. Muhammed, kendisinin bir muallim olarak gönderildiğini açıkça söyleyerek herkesin ilmi faaliyete talep edici olarak iştirak etmesini rahle-i tedrisinde yer almasını, tedriste takip edilecek kitabın da Kur’an olduğunu ilan ediyordu. Yine Kuran’da bilenlerle bilmeyenlerin bir olmayacağı (Zümer, 39/2), öğrenirken meselenin çözülmediği veya anlaşılmadığı durumlarda terettüpleri gidermek için ilim ehline danışılması gerektiği vurgulanmaktadır (Nahl, 16/4).

İlk gelen ilahi mesajla okuma ve yazma seferberliğini başlatan İslam okuyup yazar olmaya büyük değer vermektedir. Bu sebeple İslam öncesi dönemde okuma yazmaya ilgi duyulmasının sebepleri arasında dini metinleri okuyup ezberleyebilmek, ticari faaliyette bulunmak, pazar ve çarşıda alış veriş yapabilmek gibi ihtiyaçları giderme konuları öne çıkmaktadır (Fayda, 1992, s. 325-327). İslam’ın “Oku” emriyle başlamasından itibaren de İslam’la tanışan herkesin Hz. Allah ve son Peygamber Hz. Muhammed’in okuyup yazma konusundaki ilahi emir ve tavsiyeleri temel prensip olarak kabul etmeleri, öğretmenliğe değer verilmesi, öğretmenliğin peygamber mesleği olması, Bedir muharebesinden sonra okuma yazma bilen esirlerden on Müslüman’a okuma yazma öğretmenin de fidye-i necat kabul edilmesi, Kur’an’ı okumanın ve öğrenmenin fazileti, ayet ve hadislerde cahilliğin yerilmesi, İslam’ı öğrenme ve

daha iyi anlayabilme isteği, bilerek yapılan ibadetin faziletli olması, gibi hususlar Müslümanları söz konusu yönde teşvik etmiştir.

Dört Halife döneminde de eğitim-öğretim görmemiş kimseler kınanır ve yaş farkı gözetilmeksizin herkesin eğitim alması istenirdi. Nitekim bir gün Hz. Ömer, gezerken rast geldiği bir köylüye Kur'an'ı iyi okuyup okuyamadığını sorar ve köylüden evet cevabını alınca "öyle ise Ümmül-Kur'anı oku" der (Ümmül-Kur'an, Fatiha süresinin adlarından birisidir). Bu söz üzerine köylü: "Ben kızlarına yetişemiyorum. Anası ile nasıl baş edeyim?", diye cevap verince Fatiha'yı ana kavramı ile karıştıracak kadar bedevinin bilgisiz olduğuna hiddetlenen Hz. Ömer, bedeviyi yetişkinlere hizmet vermek maksadıyla açılmış olan "Küttap Okulu"na teslim eder (Öymen, 1963, s. 67 & Bayraktar, 1997, s. 95)

3.2. İslam'da İlk Eğitim-Öğretim Faaliyetinin Başlaması

610 yılının Ramazan ayının 27. günü Hz. Muhammed, ilk ilahi mesajı Hira mağarasında aldıktan sonra hemen evine gelir ve gelen ilk vahiyleri evinde Hz. Ebubekir, Hz. Hatice, Hz. Ali ve Hz. Zeyd ile paylaşarak İslam'da ilk eğitim-öğretim faaliyetlerini başlatır. Böylece İslam'ın ilk dersi Kur'an ve "Kur'an'ın ilk dersi de, "Oku" olarak tarihe geçer. Kendisinden bir şeyler öğrenmek isteyen Müslümanlar Hz. Muhammed'in evine gelirler. O'nun etrafına oturarak, Kuran'ı öğrenirler ve öğrendikleri Kuran ayetlerini hayatlarında pratiğe dönüştürürlerdi. Bu durum daha sonra kimi Müslümanların sohbete dalarak, ev halkına rahatsızlık vermeye başlaması ve Hz. Muhammed'in insanları incitmemek için bir şey diyememesi nihayet ilahi ikazla: Başka bir ifadeyle Ahzab Suresi'nin elli üçüncü ayetinin nüzulüyle bildirilir. Böylece Hz. Muhammed'in evinin ilk eğitim kurumu olarak devam etmesi Medine'de söz konusu ayetin nüzulüyle son bulur (Gözütok, 2006, s. 28).

İslam'ın gelişinin üçüncü yılında gelen "Ey örtüsüne bürünen, kalk (insanları) aydınlat (Müddesir, 74/1-2)" ilahi mesajla Hz. Muhammed açıktan davete başlayarak yeni bir sürece girilir. Aşırı bir dirençle karşılaşan Hz. Muhammed, peygamberliğinin dördüncü senesinden itibaren söz konusu faaliyetlerini gündüzleri Mescid -i Haram içinde Safa Tepesi'nin eteklerinde bulunan Erkam'ın evine giderek yürütür ve burada toplananlara gelen ayetleri okuyup öğretmeye başlar. Kâbe'nin haremine dâhil olan Daru'l-Erkam, hac ve umre maksadıyla dışarıdan gelen pek çok kimse ve Mekkeliler ile dikkati çekmeden temas kurulmasında kolaylık sağlamıştır. Hz. Ömer gibi birçok kimsenin Müslüman olduğu bu mekân, Hz. Muhammed'in faaliyetlerinin ivme kazanmasına katkı yapmıştır (Köksal, 1994, s. 520). Akabe biatleri sırasında Hz. Muhammed'den muallim isteyen Medineli Müslümanlara gönderilen Medine Muallimi Mus'ab bin Umeyr'in de bu evde yetişmiş olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu dönemde Hz Ebu Bekir ve Sa'id b. Zeyd'in evlerinin de Daru'l-Erkam kadar yoğun olmasa da kullanıldığından bahsedilmektedir (Canan, 1997, s. 449).

Mekkeli müşriklerin Müslümanlara sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve siyasi baskıları katlanılmaz hale gelince hicrete izin verilir. Medine'ye göç edilmesiyle birlikte Müslümanların, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel hayatlarında farklı bir dönem başlar. İslâm eğitim tarihi açısından önemli olan ve günümüzde külliye olarak bilinen tesisin ilk şekli üç bölüm halinde Hz. Muhammed tarafından burada inşa edilir. Bu bölümlerin ilki Müslümanların ibadet etmeleri için ayrılan kısım, diğerleri ise, hane-i saadet ve suffa denen evsiz ve kimsesizlerin kendilerini İslam'ı öğrenme ve öğretmeye adadıkları bölümdür. Güneşten korunmak için üstü hurma dalları ile örtüldüğü için önceleri "zulle" yani gölgelik de denen bu mekânda kalanlara "ehl-i suffa" adı verilmiştir (Zebidi, 1982, s. 46, 544). Suffa, bir eğitim-öğretim merkezi, İslam devletinin ilk muallim mektebidir. Burada eğitim görenlerin gayesi, İslam

namına öğrendiklerini başkalarına öğretmek, peygamberin söyleyeceği veya yapacağı şeyleri kaçırmamak, böylece birebir eğitim imkânı elde etmektir (Kızılabdullah, 2012, s. 174-175).

H. Muhammed'in Medine'ye ulaşınca yaptığı önemli sosyal faaliyetlerinden biri de Mescid-i Nebevi'nin çatısı altında "Suffetu'n-Nisa" merkezinin açılmasıdır. Adından anlaşılacağı gibi bu merkezde, bayanlar eğitim-öğretim görmekteydi (Gözütok, 2006, s. 31). Böylece bidayette kadın Müslümanların ibadet, eğitim ve öğretimlerinin de ihmal edilmediği görülmektedir.

Medine döneminde yapılan önemli faaliyetlerden bir diğeri de H. Muhammed'in İslam devletini kurduktan sonra devlet başkanı sıfatıyla komşu devletlerin liderlerine mektup yazarak, onları halkıyla birlikte İslam dinine davet etmesidir. Ayrıca yine komşu kabile ve devletlere yetiştirdiği muallimlerden göndererek, herkesin İslami eğitim ve öğretimden nasibini almasını sağlamaya çalışmıştır.

4. İslam'ın İlk Döneminde Eğitim-Öğretim Kurumları

Kur'an'ın vahyedilmeye başlanmasıyla gelen ayetleri yazan kâtiplerin/vahiy kâtiplerinin kütta sahipleri veya bu merkezlerde eğitim almış kişilerden olduğu bilinmektedir. Medine'ye hicretin başlamasıyla birlikte İslam hızlı bir yayılma sürecine girince H. Muhammed, büyük-küçük, kadın-erkek herkesin ilim öğrenmesini teşvik ederek eğitim-öğretim faaliyetlerini yaygınlaştırmış; bunu yaparken de camilerin yanında hicretin başında sayıları altı adedi geçmeyen (Gözütok, 2002, s. 145) küttablardan da faydalanmıştır. Bu noktada önceleri okuma yazma öğreten küttapların yanında bir de okuma yazma, Kur'an ve dini eğitimin verildiği küttaplardan faydalanılmıştır (Dağ - Öymen , 1974, s. 65 & Kızılabdullah, 2012, s. 177). Ancak kısa bir zaman sonra bütün küttapların ikinci tür küttaplar halinde devam ettiği bilinmektedir. Bir başka görüşe göre de, İslam'da eğitim-öğretime Kur'an öğretimi ile başlanıldığı için küttapların her biri Kur'an okuyup, yazmayı öğreten okullar haline dönüştürülmüştür. Yaygın olan kanaat de bu şekildedir.

İslam'ın ilmi teşvik etmesi ve Müslümanların da okuyup öğrenmeye istekli olmaları sayesinde küttaplar Müslümanların yaşadığı yerlerde kısa sürede yayılmıştır. Öte yandan, küttapların H. Ömer zamanında ortaya çıktığından bahsedenler de vardır. Bu görüşün isabetli olmadığını Buhari'de anlatılan şu olaydan anlayabiliriz: H. Muhammed'in hanımlarından Ümmü Seleme validemiz yün ditme işini yaparken bir kütta mualliminden kendisine yardım edecek birkaç tane hür olmayan çocuklardan göndermesini rica eder (Buhari, 1981, s. 27 & Bozkurt, 2004, s. 5). H. Muhammed'in eşlerinden H. ÜmmüSeleme'nin yün atma ve bükme işiyle meşgul olurken kütta mualliminden yardım istemesinin kayıtlara geçmiş olması İslam'ın ilk döneminde küttapların faaliyette olduğunu göstermektedir. Ayrıca henüz Mekke döneminde iken öğretmenlik yapabilecek seviyede Müslüman öğretmenler yetişmişti. Öğretmen talebinde bulunulduğunda H. Muhammed'in ihtiyaç duyulan mahal ve bölgelere hiç vakit kaybetmeden öğretmen gönderdiği bilinmektedir.

Camiden Mektebe Geçiş: Okuyup yazma faaliyeti, İslam'ın gelişine kadar yaygın değildi. İslam'ın ilk vahyinin gelişile birlikte İslam peygamberinin liderliği ve rehberliğinde eğitim-öğretim faaliyetleri başlar, kısa sürede de büyük verim sağlanır. Ayet ve hadislerin teşvikiyle ve H. Muhammed'in de uygulamaları neticesinde eğitim-öğretim insanlar için vaz geçilmez bir faaliyet haline gelir. Tevhid ve zarurat-ı diniyye ile başlayan İslam'da eğitim-öğretim ilk dönemlerde kişinin arzu etmesi durumunda, yaş farkı gözetilmeksizin camilerde yapılabilirdi. Ancak eğitim-öğretimin iki devreye ayrılmasından itibaren camiler ileri/yüksek tahsil için en müsait ve münasip bir yer olarak görülmeye başlandı (Atay, 1978, s. 20).

Yediden yetmişe arzu eden herkesin birlikte eğitim gördüğü camilerde zamanla gürültü yapmaları, camiye kirlilmeleri ve dikkatleri dağıtmaları sebepleriyle çocuklardan rahatsız olma durumu tartışmalara yol açtı. Tartışmalarda gündem oluşturan konuların başında Hz. Muhammed'in mescide akıl hastaları ve çocukların sokulmaması hakkındaki tavsiyeleri gelmektedir. Çocukların temizliğe riayet edememelerini ileri sürenlerden biri de büyük İslam hukukçularından İmam Malik'tir. Nitekim kendilerinden mescide çocuk eğitimi için izin isteyenlere, açıkça "çocuklar pislikten (yeterince) korunamazlar", diyerek mescidin çocuk mektebi haline getirilmesini uygun bulmadığını ifade etmişlerdir (Dağ - Öymen, 1974, s. 68-69 & Çelebi, 1976, s. 43-44).

Camilerde ibadetin yanı sıra yoğun bir ilmi faaliyet sürerken bilhassa tartışmalardan bazen menfi etkilenmeleri, sükûneti ve temizliği ihlal etmeleri, aşırı kalabalıktan sıkılmaları, yaramazlık yapmaları, aşırı hareketli oluşlarıyla ilmi çalışmalara mani olmaları gibi sebeplerle çocukların cami harimi kısmında toplu olarak bulunmaları sakıncalı görülmeye başlamıştır. Ayrıca İslam devletinin genişlemesiyle kurumlaşma gündeme gelmiş ve farklı kurumlar oluşturularak ilgili hizmetler söz konusu kurumlarda verilmeye başlamıştır. Söz konusu sebeplerle, camilerin ve çeşmelerin yakınında müstakil küttablar inşa edilmeye başlanmıştır (Öymen, 1963, s. 67 & Atay , 1978, s. 21)

Hz. Muhammed ve Hülefa-i Raşidin dönemlerinde eğitim-öğretim faaliyetleri başta küttablar ve camiler bünyesinde olmak üzere devam ettirilmiştir. Emeviler dönemine gelindiğinde ise "küttablar" üzerinde çalışmalar yoğunlaştırılmış, ilk defa çocuklar için müstakil ve mükellef "küttablar"/mektepler açılmıştır (Baltacı, 1976, s. 4).

Hz. Peygamber'in Medine'ye hicretinin ilk yılında mescid-i nebevi merkezli külliye inşa ederek siyasi ve sosyo-kültürel faaliyetlerini buradan idare etmeye başladığı gibi; ferdi ve kurumsal nitelikli eğitimi de burada uygulamıştır. Kısaca İslam'da kurum ve kuruluşlar ihtiyaca göre hazırlanmıştır (Hamidullah, 1992, s. 63).

İslam Tarihinde Eğitim ve Öğretimin Safhalara Ayrılması: Eğitim ve öğretimin kademelendirilmesi işi oldukça önemli bir konudur. İslam tarihinde eğitim ve öğretimde kademelendirilmeye gidilmesi, Hz. Muhammed zamanından sonra şartlar oluşunca: İlk tahsil ve ileri tahsil, şeklinde gerçekleşmiştir. İlk tahsilin müfredatında, okuma yazma, Kur'an, günlük işler için hesap ve basit edebiyat dersleri yer almaktaydı (Atay , 1978, s. 20-21). Yüksek tahsil için belli bir zaman, mekân ve bir program yoktu. İlk tahsilini tamamlayan kimse isterse istediği dalda bir âlimi bulur, tahsilini devam ettirirdi. Eğitim ve öğretimde orta tahsil ile yüksek tahsilin bir arada yürütüldüğü söz konusu bu döneme, "ileri tahsil" demeyi daha uygun buluyoruz.

5. İslami Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Küttabların Rolü

5.1. Küttablar

Küttab; Türkçe'de yazıcı demek olan Arapça "kâtip" kelimesinin çoğuludur ve kâtipler manasına gelmektedir (Parlatır, 2006, s. 952). Deyim olarak ise küttab, İslam'ın geldiği dönemde Arabistan'da okuma-yazma faaliyetinin yapıldığı mekânlardır (Baltacı, 1976, s. 4). Tarihin bu döneminde okuma yazmayı meslek edinmiş kişi kendi evinde bu faaliyeti sürdürmekteydi. Sadece temel eğitimin verildiği küttabların genelde programı okuma-yazma, ilk seviyede matematikten ibaret olduğu anlaşılmaktadır

(Gözütok, 2002, s. 34). Bu kurumlar Arap kültürünün yoğun yaşandığı merkezlerin (Gözütok, 2002, s. 35) dışına taşamamıştır.

"Küttab" ve mektep denilen bu eğitim kurumları yazının icat edildiği Mezopotamya'da ortaya çıkmıştır. Mezopotamya'da yapılan kazılardan anlaşıldığına göre Sümer ve Akkadlar'ın "edubba" (tablet evi) adını verdikleri mekteplerde / küttablarda öğrencilerin oturması için taştan veya kerpiçten sıralar da bulunmaktadır. Tarihin bu döneminde din adamlarının ders verdiği mekteplerin mabetlere bitişik olarak inşa edilmeleri oldukça önemlidir (Bozkurt, 2004, s. 5). Bu da Sümer ve Akkadlar'ın eğitim ve öğretim faaliyetlerini dini kültürün bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

İslam'ın yayılma sürecine paralel olarak genelde camilere yakın veya bitişğine inşa edilen küttablar, köylere varıncaya kadar her yerleşim yerinde ihtiyaca göre faaliyete geçirilmişti (Landau, 2003, s. 3).

İlgili yerleşim alanının çocukların rahatlıkla görebileceği etrafı açık ve nispeten yüksek bir yerinde küttab olarak inşa edilen bu mütevazı binaların küçük veya büyük olmalarında ilgili yerleşim alanının nüfus yapısının ve maddi imkânların etkili olduğu bilinmektedir.

5.2. Küttablara Verilen Unvanlar

Küttab öğretmenleri için kullanılan unvanlar arasında "muallim, "müeddib", "fakih", "fakihi'l-eytam" (yetimler için inşa edilen özel küttab öğretmeni için) öne çıkmaktadır. Ancak daha sonraları müderris, hoca, mektebdar ve molla gibi unvanlar da verilmiştir (Landau, 2003, s. 3).

Söz konusu dönemde eğitim-öğretim faaliyetinde bulunanların genelde yaptıkları vazife karşılığında herhangi bir ücret almaları söz konusu değildi. Ancak hiç bir geliri olmayan kimi muallimler sadece geçimlerini sağlayacak kadar cüzi miktarda bir ücret talep ederlerdi.

İslam'ın ilk dönemlerinde eğitim-öğretimle ilgili denetim, Hz. Muhammed döneminden itibaren varlığı bilinen ve Hz. Ömer döneminde de tam teşekküllü hale getirilen Hisbe kurumu görevlileri olan "muhtesib"ler tarafından ifa edilirdi (Kazıcı, 1987, s. 13). Oldukça geniş yetkilere sahip olan muhtesib, eğitim-öğretim kurumlarıyla yakından ilgilenir, teftiş eder; buralarda görevli öğretmenlerin öğrencilerine karşı şiddet uygulayıp uygulamadığını araştırır ve onları, kesinlikle şiddet ve dayğa başvurma yönteminin İslam'a uygun olmadığını hatırlatarak uyarırdı (Kazıcı, 1987, s. 15). Büyük İslam hukukçuları da konuya yakından ilgi göstererek her dönemde görülen, öğrenci ve öğretmen ilişkilerindeki problemlere dikkat çekerek eğitim-öğretimde şiddet uygulayanlara ceza teklifinde bulunmuşlardır. Meselâ temel eğitimini küttâbda alan İmam Şafii, öğretmenin talebesini te'dib için dahi olsa şiddet uygulayarak öğrencisinin ölümüne sebep olan öğretmene diyet ödeme cezasının uygulanması gerektiğini ileri sürmüştür (Bozkurt, 2004, s. 6).

Erkek ve kız çocuklarının genelde birlikte eğitim-öğretim gördükleri küttablar yanında sadece kız çocuklarına mahsus küttablar da olurdu (Landau, 2003, s. 3). Ayrıca Gayri Müslim çocukları da bu eğitim kurumlarından faydalanabilirdi.

Çocuklara temel ve hazırlık bilgilerinin verildiği küttablarda ezberleme ve yazma yöntemi uygulanırdı. Temel eğitim kapsamında okuma, yazma, Kuran, dini bilgiler ve basit hesap kuralları öğretilirdi. Eğitim araçları arasında silinebilen eğitim tahtaları bulunurdu. Herhangi bir yaş sınırlaması

olmasa da genelde 5-7 yaş aralığında okula başlanır ve buluş çağına kadar devam edilirdi. Mesai saatleri güneşin doğuşu ile başlar ve güneşin batışı ile sona ererdi. Haftalık tatilin Cuma günü olduğu küttablar için Ramazan ayı, Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı günleri de tatil olurdu (Brunot, 1997, s. 654-655 & Landau, 2003, s. 4)

5.3. Küttabların İslam Coğrafyasında Yaygınlaşması

Küttabların hedef kitlesi çocuklar olarak görülmüştür (Kızılabdullah, 2012, s. 177-178). Çünkü küttablar genellikle 7 yaşına kadar çocuklar için uygun bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamaktadır. İlk dönemlerden itibaren eğitim-öğretim için herkes camiye gidiyordu. Zamanla Müslümanların sayısının artması, konuların ağırlaşması ve derinleşmesi gibi sebepler çocukların mescitlerin dışında ayrı mekânlarda eğitim ve öğretime devam etmelerinin zarureti ortaya koyuyordu. Ayrıca İslami ilimlerin kelam, fıkıh gibi şubelere ayrılması ve söz konusu ilimlere ait dersler işlenirken tartışmaların yapılmasından çocukların sıkılmaları gibi hususlar eğitim-öğretimde kalitenin düşmesinin sebepleri arasında zikrediliyordu. Kısaca yediden yetmişe herkesin birlikte eğitim aldığı camilerde, zamanla çocukların, yetişkinlerin derslerine mani olmaya başladıkları dikkatlerden kaçmıyordu. Söz konusu yaşlara kadar çocukların camilerin temizliğine riayet edemeyecekleri endişesi yanında sürekli içeri dışarı çıkarak dikkatleri dağınıkları, gürültü yapmaları gibi sebeplerle çocukların eğitimi için küttabların uygun mekânlar olduğu görüşü ağırlık kazanıyordu.

Hız. Peygamber'in eğitim ve öğretime verdiği önem Raşid Halifeler döneminde devam ettirilmiş ve ihtiyaç olan her yere küttab tesis ettirilmiştir. Hız. Ömer zamanında Filistin'in fethinden dönen Müslüman birliklerinin Perşembe günü dönecekleri haberi alınır. Bunun üzerine muzaffer İslam ordusunun şehre girişinde talebelerin de hazır bulunması istenilerek mektep tatil edilir. Bunun üzerine Hız. Ömer Perşembe gününü tatil ilan eder (Brunot, 1997, s. 654).

Hülefai Raşidin döneminde de küttabların yaygınlaştırılmasına ve geliştirilmesine çalışılmıştır. Bilhassa Hız. Ömer'in bu konuda çok titiz davrandığı bilinmektedir. Mesela küttablarda uygulanacak programı ilk defa tespit eden ve diğer beldelelere gönderen Hız. Ömer'dir. Hatta Hız. Ömer'in "Çocuklarınıza yüzmeyi, ata binmeyi öğrettiğiniz gibi, darb-ı mesel ve güzel şiirleri de öğretiniz" (Dağ & Öymen, 1974, s. 174-175 & Bayraktar, 1997, s. 96), şeklinde küttablara gönderdiği talimatnamede ilk sırayı yüzmenin öğretilmesinin yer alması dikkati şayandır. Bu eğitim kurumunda görevlendirilecek öğretmenlere maaş bağlanması gibi Hız. Ömer küttablarla ilgili kimi yenilikler getirmiştir (Bozkurt, 2004, s. 5).

Başlangıçta İslam'ı yaymada insanların İslam inancı ve kültürüyle buluşmasına katkı gibi önemli fonksiyonlar icra etmiş olan küttablar, Emeviler ve Abbasiler dönemlerinden itibaren de yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Landau, 2003, s. 3).

Abbasiler döneminde de "küttab" adıyla anılan eğitim kurumları Karahanlılardan veya Selçuklulardan itibaren "sıbyan mektebi" olarak anılmaya başlamıştır (Baltacı, 2004, s. 6).

İslam sosyo-kültürel hayatında Emevilerden önce saraya hiç rastlanılmaz. Ancak Emevilerle birlikte lüks ve ihtişamın göstergesi olan sarayların inşasına başlanmıştır. Emevi halifelerinin yaşadıkları saraylarında çocuklarının eğitime özel önem vererek onların eğitimleri için hocalar tutmaya başladıkları görülür. Emevi halifelerinin bu gayretleri ile saray kütüphanesi ve özel okul kendiliğinden

ortaya çıkmıştır. Ancak Emeviler zamanında ilk defa gündeme gelen özel okul, ilk önce ve daha çok tecrübe ve akılla ilgili ilimlerle başlamıştır. Ayrıca ilk defa Halid b. Yezid'in (öl: 85 H. 704 M.) bir Rum papazından tıp ve kimya eğitimi alması tarihte saray okullarının başlangıcı sayılmaktadır (Atay, 1978, s. 23). Halifelğe ilişkin umutlarının boşa çıkması üzerine teselliyi kimya ve astrolojide aramış görünen Emevi emiri Halid b. Yezid (öl: 704), ilmi eserlerin (tıbba, astrolojiye ve kimyaya dair) ilk tercümelerini Arapçaya kazandıran kişidir (Fahri, 2000, s. 29-34).

Abbassiler döneminde İslam coğrafyasının hinterlandı genişleyerek Bağdat, Basra, Kufe gibi önemli şehirlerin camileri okutulan İslami ilimlerle şöhret kazanmaya başlar. Bu dönemde yapılan çalışmalarla ilmi faaliyetlere ilginin daha da arttığı görülmektedir. Bilhassa Halife Mansur (754-775) ve Me'mun (813-833) zamanlarında Klasik Yunan eserleri başta olmak üzere ilmi ve felsefî eserler ciddi bir şekilde tercüme edilmeye başlanır. Diğer taraftan "fıkıh sahasında mütehasşıs, felsefe ve astronomiye düşkün" olduğu söylenen el-Mansur'un saltanatı zamanında tercüme faaliyetleri yoğunlaşmıştır (Fahri, 2000, s. 31). Hatta Abbasi halifesi el-Mansur'un Aristo'nun Kategoriler, Hermeneutica ve İkinci Analitikler' ile Porphyrius'un İşagoci'sini tercüme ettiği bilinmektedir (Fahri, 2000, s. 29-30).

İslam eğitim-öğretim tarihinde genel anlamda ve resmi sarayın dışında herkese açık ilk okuma ve daha doğrusu araştırma enstitüsü veya akademisi "Beyt'ül-Hikme" adıyla Abbasi Halifesi Me'mun tarafından 830 yılında kurulmuştur (Fahri, 2000, s. 28). Kavram olarak üzerine ihlâsın galip olduğu kalb demek olan Beyt'ül-Hikme (Pakalın, 1983, s. 222), yetişkinlere yüksek seviyede eğitim-öğretim vermek için kurulmuş cami dışı müesseselerin ilkidir (Baltacı, 1976, s. 5). Belli bir gaye için tedrisat ve öğretim yapmak için kurulan bu akademi, rasathaneyi içine alacak derecede genişti. Ayrıca öğrenciler ve öğreticiler için özel şartlar ve belli bir eğitim seviyesi istemesi sebebiyle de üst düzeyde, lisans sonrası bir öğretim gibi görünmektedir. Beyt'ül-Hikme'nin ve benzerinin resmileşmesi ile ilk medreseler ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu ilim yuvasında "ulum-u dâhile" akla ve tecrübeye dayalı ilimler okunuyor, yazılıyor, tercüme ediliyor ve okutuluyor. Dersleri halka ve herkese açık olan cami, Ku'ran ilimlerine ve fıkha ait öğretimin merkezi oluyor. Böylece okutma ve okumanın isteğe bağlı olduğu camide okunan ilimler ile Beytül-Hikme'de okunan ilimler birbirinden ayrılmış (Atay, 1978, s. 23) ve ilmi faaliyetlerin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin önü açılmıştır.

İslam dünyasında büyük bir boşluğu dolduran Daru'l-Hikme ve Daru'l-Hadis kuruluşları zamanla Şiiliğin ön plana çıkarıldığı mezhebe dayalı tek yanlı eğitim ve öğretimin yapıldığı mekânlara dönüşerek halkın temel dini doğruları öğrenmesinin önünde önemli bir engel olur. Bir süre sonra halkın ehl-i sünnet inancını zedelemeye başlamasıyla âlimlerin yanı sıra yöneticileri de rahatsız etmeye başlar. Nitekim bir gün Selçuklu Sultanı Alparslan Bağdat'ı ziyaret ettiğinde camiin etrafında dolaşan gençlerden oluşan bir topluluk dikkatini çeker. Hallerinden fakir ve yoksul oldukları anlaşılan bu gençlerin her birinin "camide ders alan öğrenciler", oldukları kendisine anlatılınca Sultan, ilim öğrenmeye çalışan gençlerin bu hallerine üzülür. Hemen duruma el koyan Selçuklu Sultanı, yiyecek ve giyecekleri teminde zorluk çeken fakat ilim öğrenme çabasında olan bu gençler için camiden ayrı olarak ders okuyacakları mektebi, yemek yiyecekleri aşhaneleri, istirahat edecekleri yatakhaneleri olan uygun mekânlar yapılmasını, burada ders verecek hocaların ve öğrencilerin ihtiyaçlarının da devlet tarafından karşılanmasını veziri Nizam-ül-Mülk'e emreder. Vezir bu emir üzerine söz konusu tüm birimleri kapsayan medrese olarak bilinen ilk devlet kurumunu yaptırır (Cebeci, 2004, s. 197).

Nizam-ül-Mülk değerli âlimleri de kurduğu üniversitelerin başına getirir. Mesela, İmam Gazzali 1091-1095 yılları arasında Bağdat Nizamiye Medresesi başkanlığını ve İmam'ül-Haremeyni Cüveyni (öl: 1085) de ölümüne kadar Nişabur Nizamiyesi'nin başkanlığını yapar (Fahri, 2000, s. 274-275 &

Schimmel, 2000, s. 106). Kurucusu olan vezir Nizam-ül-Mülk'ten adını alarak Nizamiye medreseleri diye anılan bu medreseler kısa sürede ülkenin her tarafına yayılır. Özetle Türklerin İslam'la şereflenmesiyle ilmi faaliyetler yeni bir ivme kazanmış; dersanelerin, kütüphanelerin, ikamet yerlerinin ve yemekhanelerinin aynı kampüs içerisinde yer aldığı Nizamiye medreselerinin kurulmasıyla devlet maarifi sistemleştirilmeye çalışılmıştır. Böyle sosyal donatılarıyla birlikte kurulan Nizamiye Medreselerinde çok yönlü bilim adamları yetiştirmeye başlamıştır. Son derece özveriyle başlayan bu çalışmalar bir müddet sonra etkisini İslam dünyasının öteki coğrafyalarına taşımıştır.

6. Sonuç

İslam'ın İlk öğreticisi Hz. Muhammed evinde Kur'an dersi ile karanlığı aydınlatmak üzere bir meşale yakarak okuma yazma seferberliği başlatmıştır. İlim öğrenmenin kadın erkek herkese farz olduğunu bildiren Hz. Muhammed bunu uygulamalarıyla da göstermiştir. Çünkü okuyup-yazmanın emredildiği Kur'an'da aynı zamanda ayetlerde geçen bilgilerin uygulamaya konulması da emredilmektedir (Ahzab, 33/21).

İslam'ın geldiği sıra okuma yazma bilenlerin sayısı Mekke'de 17 iken, Medine'de bu kadar da yoktu. Hz. Muhammed'in okuyup yazma seferberliğini başlatmasıyla bu sayı Müslümanların sayısı ile orantılı olarak artış göstermiştir. Hülefa-i Raşidin döneminde aynı hızla çalışmalar sürdürülmüş, Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde de bilhassa tercüme faaliyetleriyle genişlemiş; ilk çağ Yunan felsefesi gün yüzüne çıkarılarak Avrupa'nın ilmi uyanışına zemin hazırlanmıştır. Selçuklular döneminde ise belli bir olgunluğa erişerek akademik çalışmalar seviyesine yükselmiştir. Ortaçağda ruhban sınıfı ve tüccarlarla sınırlı kalan eğitim-öğretim faaliyetleri Hz. Muhammed dönemiyle birlikte İslam toplumunun sahip olduğu eğitim-öğretim müesseseleriyle gelişerek dünyaya yayılmıştır.

İslam'ın ilmi teşvik etmesi ve Müslümanların ilme önem vermesi, fetihler esnasında Müslümanların karşılaştıkları kültüre kolay etki edebilmelerini ve sağlıklı ilişki kurmalarını sağlamıştır. Eğitim belli bir süreci gerektirir. Belli bir eğitim süreci geçiren insan bilgili ve nitelik sahibi olmakta, içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkı yapmaktadır. Ayet ve hadislerde düşünmeye sevk edilmesi, ilim ehlinin yüceltilmesi, ilmin üstünlüğüne dikkat çekilmesi, Müslümanların ilme olan eğilimlerinin daha da artmasını sağlamıştır. Kısacası, İslam'ın ilme verdiği değer neticesinde ilmi bir gelenek ve İslam medeniyeti ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; Alak Suresi'nin ilk beş ayetinin nazil olmasıyla Peygamberlik süreci başlayan Hz. Muhammed, insanı ve toplumu temel alan çok iyi bir uygulamaya başlamıştır. Kısa zamanda etrafındaki insanları maddi ve manevi yönden geliştirmiş ve değiştirmiştir; cahil, bedevi ve hatta vahşi insanları eğiterek onlardan nitelikli ve dinamik bir toplum oluşturmuş ve onların toplumsallaşmalarını sağlamıştır. Cehalet dönemi toplumunu maddi ve manevi yönden eğiten Hz. Muhammed kısa sürede dünyanın en medeni ve müreffeh toplumu haline getirmiştir. İnsanları ilme teşvik ettiği kadar çalışmaya, üretmeye de teşvik ederek toplumsal hayat standardını yükseltmiştir. Kısaca eğitim seferberliği ile birlikte sosyo-ekonomik kalkınmayı bir arada yürütmüş ve toplumun her açıdan kalkınmasını da sağlamıştır.

Kaynakça

- Atay , H. (1978). İslam'da Öğretim. A. Ü. İ. F.Dergisi , Ankara.
- Baltacı, C. (2004). Osmanlılarda Mektep . DİA . İstanbul, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Baltacı, C. (1976). XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri, Teşkilat, Tarih. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Bayraktar, M. F. (1997). İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri. İstanbul: M. Ü. İFAV.
- Belâzurî , A. (2013). Fütûhül-Büldân / Ülkelerin Fetihleri (Çev. Mustafa Fayda). İstanbul: Siyer Yayınları.
- Bozkurt, N. (2004). Mektep. DİA . İstanbul, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Brunot, L. (1997). Mektep. İA . Eskişehir, Türkiye: MEB Yayınları.
- Buhari, M. (1981). Sahihi Buhari Diyat. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Canan, M. Z. (1997). İslam Tarihi I. İstanbul: Yelken Matbaası.
- Cebeci, S. (2004). Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye? . Sakarya Ü. İlahiyat Fak. Dergisi , 197.
- Çelebi, A. (1976). İslam Eğitim Tarihi (Çev. Ali Yardım). İstanbul: Damla Yayınları.
- Dağ, M., & Öymen , H. R. (1974). İslam Eğitim Tarihi. Ankara: MEB Yayınları.
- Emin, A. (1976). Fecrül-İslam (İslamın Doğuşu)(Çev. Ahmed Serdaroğlu). Ankara: Kılıç Kitabevi.
- Fahri, M. (2000). İslam Felsefesi Tarihi. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Fayda, M. (1992). Bedir Gazvesi Hz. Peygamber ile Mekkeli Müşrikler Arasındaki İlk Savaş. İstanbul, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Gözütok (1), Ş. (1998). Cahiliye- Dönemi-Aydınlarının-İslam'a Karşı Tutumları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , 167-188.
- Gözütok (2), Ş. (1998). Rasulullah (s.a.v) Döneminde İlköğretim Kurumları. Dini Araştırmalar , 165-198.
- Gözütok, Ş. (2002). İlk Dönem İslam Tarihi . Ankara: Fecr.
- Gözütok, Ş. (2006). İslam Eğitim Tarihinde Müessesleşme. Dini Araştırmalar , 28.
- Güran, T. (2014). İktisat Tarihi. İstanbul: Der Yayınları.
- Hamidullah, M. (1992). İslam Müesseselerine Giriş. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Kazıcı, Z. (1987). Osmanlılarda İhtisap Müessesesi, Ekonomik, Dini ve Sosyal Hayat. İstanbul: Kültür Basın ve Yayın Birliği Yayınları.

Kızılabdullah, Y. (2012). Başlangıçtan Medreselere Kadar Eğitim-Öğretim ve Mekan Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Analizi. *F. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 174-175.

Köksal, M. A. (1994). Darülerkam. *DİA* . İstanbul, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı.

Landau, J. M. (2003). Küttab. *İslam Ansiklopedisi* . İstanbul, Türkiye: Türkiye Diyanet Vakfı.

Öymen, H. R. (1963). İslamiyet'te Öğretim Ve Eğitim Hareketleri I . *İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 67.

Pakalın, M. Z. (1983). Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul, Türkiye: MEB Yayınları.

Parlatır, İ. (2006). *Osmanlıca Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınları.

Schimmel, A. (2000). *Tasavvufun Boyutları (Çev. Yaşar Keçeci)*. İstanbul: Kırkambar Kitaplığı Yayınları.

Zebidi, Z. A. (1982). *Sahih-i Buhari Muhtasarı Tecrid-i Sarih Tercemesi ve Şeri (Çev. Ahmed Naim-Kamil Miras)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

İlkokul Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Yeniden Üretilmesi

Dr.Öğr.Üyesi Elif Başak Sarioğlu
Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
elif.sarioglu@fbu.edu.tr

Doç.Dr.Özlem Özdemir
Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
ozlem.ozdemir@fbu.edu.tr

Öz

Toplumsal cinsiyet tarihsel, kültürel, siyasal ve toplumsal olarak üretilmiş ve inşa edilmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinde erkek “erillik” anlamıyla, gücü, tahakkümü, otoriteyi ve iktidarı simgelerken, “dişilik” anlamı yüklenen kadın, itaat eden, kibar, hoşgörülü, anlayışlı, narin, duygusal ve hassas gibi değerler üzerine yapılandırılmıştır. Biyolojik farklılıklara vurgu yaparak anne, eş ve ev hanımı rolleriyle kadını ikinci plana atan eril tahakküm, kendisini kurumlar, dil, söylem, medya ve yasalarla yeniden üretmekte, doğallaştırmakta ve gücünü kuramsallaştırmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim ve öğretimin temel taşlarından olan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin ne şekilde yansıtıldığı büyük önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim hayatının başlangıcı olan ilkokullar, öğrencilerin algılarının, bakış açılarının, tutumlarının ve düşüncelerinin şekillendiği yerlerdir. Bu nedenle, çalışmada, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim dönemlerinde, örneklem usulüyle seçilen özel ilk öğretim okullarında 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarında kadın ve erkek rollerinin nasıl şekillendirildiği ve kategorize edildiği, içerik ve söylem analizi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada, örneklem dahilindeki ders kitaplarında kadın daha çok, “ev işlerini ağırlıklı olarak yapan anne” rolünde, baba ise “hizmet edilen aile reisi” rolünde tanımlanmaktadır. Kadının, erkeğe göre daha naif bir karakter ile resmedilerek, hizmet eden birey şeklinde yansıtıldığı gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, ilkokullarda okutulan “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarında sunulan toplumsal cinsiyet rolleri ile eşitsizliğin genç beyinlerde yeniden inşa edildiği izlenimi doğmuştur. Bu konuda daha net çıktılar elde edebilmek adına devlet ilkokulları ve diğer alan kitapları da detaylı incelenip, karşılaştırılmalıdır. Araştırmamız, bu alanda yapılacak daha geniş kapsamlı çalışmalar için alt yapı niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet Roller, Ders Kitabı, İlkokul

REPRODUCTION OF GENDER ROLES IN PRIMARY SCHOOL BOOKS

Dr.Öğr.Üyesi Elif Başak Sarioğlu
Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
elif.sarioğlu@fbu.edu.tr

Doç.Dr.Özlem Özdemir
Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
ozlem.ozdemir@fbu.edu.tr

Abstract

Gender has been produced and constructed historically, culturally, politically and socially. In gender roles, male with the meaning of “masculinity” stands for power, domination, authority and power, while female attribute a meaning of “femininity” stands for obedient, polite, tolerant, understanding, delicate, emotional and sensitive. Masculine domination, which puts women in the second place with the roles of mother, spouse and housewife by emphasizing biological differences, reproduces itself, naturalizes and theorises its power with institutions, language, discourse, media and laws. In this respect, how gender roles are reflected in textbooks, which are the cornerstones of education and training, are of great importance. Primary schools, which are the beginning of educational life, are the places where the perceptions, perspectives, attitudes and thoughts of the students are shaped. Therefore, in this study, how the roles of men and women were shaped and categorized in the 3rd and 4th grade “life science”, “religious culture and moral knowledge”, “science” books in private primary schools selected by sampling method in 2017-2018 and 2018-2019 education periods were revealed using content and discourse analysis method. In the study, textbooks in the sample, the woman is defined as a “mother doing the household chores”, and the father is defined as “the head of the family”. It is observed that the woman is depicted with a more naive character than the man and reflected as a serving individual. As a result of this study, the impression that inequalities and gender roles presented in the life science”, “religious culture and moral knowledge”, “science” books taught in primary schools were rebuilt in young minds. State primary schools and other field books should also be examined and compared in order to obtain clearer results. Our research is an infrastructure for more comprehensive studies in this field.

Keywords: Gender, Gender Roles, Textbook, Primary School

Giriş

İnsan doğduğu andan itibaren var olduğu kültürel çevrenin içinde toplumsallaşmaya başlar. Bu toplumsallaşma süreci içinde düşüncesi, kimliği, değerleri, tutumları, davranışları ve inançları şekillenir. Bu anlamlandırma sürecinde kadın ve erkek olmanın toplumsal rolleri de belirlenir. Kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılığı ifade eden cinsiyetten farklı olarak toplumsal cinsiyet ülkeden ülkeye farklılık gösteren toplumsal bir inşadır. Toplumsal inşa kuramlarının “yapısalcı” türleri biyolojik cinsiyetin dışında bir toplumsal cinsiyet ortaya çıkıyorsa bunun nedeni iktidar ilişkilerini denetiminde tutanların “maddi çıkarları” olduğunu söyleyerek, dikkatleri iktidar ilişkilerine ve onun arkasındaki maddi çıkar çatışmalarına çekmişlerdir (Sancar, 2011: 180). Bu nedenle toplumsal inşa, kültürel, sosyal,

politik ve kurumsal olarak üretilmekte ve yeniden üretilmektedir. Diğer bir deyişle beden bir inşadır. Kadın bedeni de erkeğe göre tanımlanmaktadır. Eril tahakküme göre tanımlanan kadın genel olarak hassas korunmaya muhtaç, narin ve zayıf olarak tasvir edilirken erkek söz sahibi, güçlü, iktidarı elinde tutan ve koruyan taraf olarak gösterilmektedir. Ataerkil erkeklik, erkeklere, benlik ve kimlik hislerinin, varoluş nedenlerinin, diğerlerine hükmetme kapasitelerinde yattığını öğretir (Hooks, 2012: 88).

Devletin ideolojik aygıtlarından olan okullar ve okullarda öğretilen ders kitaplarında resimlenen kadın ve erkek profilleri toplumsal cinsiyet algısını biçimlendirmektedir. “Bedenler arasındaki cinsiyet farkları aslında cinsellikle ilgili değildir, toplumsal olanın cinsellik üzerinden anlamlandırılması ile ilgilidir” (Sancar, 2011: 178). İlköğretim öğrencilerinin eğitim ve öğretim hayatına adımlarını attıkları ilk yıllarda öğretilen ders kitaplarının içeriği onların bilinçlerinin geliştirilmesinde anahtar role sahiptir. Kurumsallaşmış ve yetkili makamlar tarafından hazırlanan ders kitapları, görsel ve metinsel olarak toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde ve aktarılmasında baskın bir rol oynamaktadırlar. Böylece, ders kitapları ideolojinin, kültürün, geleneklerin, değer ve tutumların gelecek nesillere aktarılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarının kültürel anlamları empoze etme gücü ve öğrencilerin gerçeklik algılarını yapılandırma etkisi vardır (Oteiza, 2003: 640).

Çalışmada, özel ilk öğretim okullarında 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitapları ele alınmıştır. Hayat bilgisi dersinin amacı bir vatandaşın sahip olması gereken değer, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde yaşamayı ve toplumun gerçeğini öğreten ders, ileride alınacak diğer derslere de temel teşkil etmektedir (Tay, 2017: 1). Bu nedenle öğrenci, etkin, uyumlu, toplumun değer ve yargılarını bilen ve çevresini öğrenen birey olarak hizmet etmeye öğrenir. Kısacası hayat bilgisi dersi, gözlem, deney, inceleme, iş ve yaşama dersi olup öğrenciyi hayata hazırlamaktadır (Binbaşoğlu, 2003: 36). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencilerin din ve ahlak hakkında doğru bilgi sahibi olmalarını hedeflemektedir. Din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak konumunu belirlemesine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2010: 3-4). Fen bilgisi dersi ise bilimin doğasını öğretmektedir. Bu nedenle, çalışmada, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim dönemlerinde, örneklem usulüyle seçilen özel ilk öğretim okullarında 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarında görsel ve metinsel olarak resmedilen toplumsal cinsiyet rollerin, içerik ve söylem analizi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet ve Ders Kitapları

Kadın ve erkek olarak tanımlanan biyolojik özelliklerden farklı olarak toplumsal cinsiyet, dişilik ve erkeklik olarak tarihsel, kültürel, siyasal, geleneksel ve toplumsal olarak üretilmiştir. Bu nedenle toplumsal cinsiyet, “cinsiyet konumu” ya da “cins kimliği”dir. Toplumsal cinsiyet, sadece cinsiyet

farklılığını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda cinsiyetlerarası eşitsiz güç ilişkilerini de belirlemektedir (Berktaş, 2009:16). Tarihsel olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet tanımlanmasında dişilik bakıp büyütme, itaat etme, denetlenme, duyarlı olma, boyun eğme, korunma gereksinimi duyma gibi sözde “doğal” anlamlara atıfta bulunmaktadır. Eril tahakküm kadınları bedensel güvensizlik halinde tutan bir etkiye sahiptir. Her şeyden önce kadın başkalarının bakışı tarafından var edilir ve o bakış için var olur. Kadınlardan, sıcakkanlı, çekici ve el altındaki nesneler olarak, güler yüzlü, sempatik, dikkatli, itaatkâr, ağırbaşlı ve ölçülü olmaları ve hatta geri planda olmaları beklenmektedir. Bu durum, dişilik olarak adlandırılan eril beklentilere bir tür boyun eğmedir (Bourdieu, 2016:87). Erillik ise tam tersine iktidar, güçlü olma, hakkını arama, bağımsızlık gibi anlamları çağrıştırmaktadır.

İki cinse yüklenen anlamlarla kadın daha çok özel alanda erkek ise karar veren özne olarak kamusal alanda yerini almıştır. Özel alana hapsedilerek karar alma mekanizmalarından uzaklaştırılan kadının yaşamının ev içinde olması gerektiği, tek sorumluluğunun çocuk yetiştirmek ve eşlerine bakmak olduğu ve erkeğin de aile reisi olarak aileyi geçindirme rolünü üstlendiğine ilişkin bir mit söz konusudur. Tanımlanan toplumsal cinsiyet rolleri böylece aileyi de yapılandırmaktadır. Mit bu anlamları doğanın bir parçası gibi sunarak tarihsel kökenlerini gizlemekte, evrenselleştirmekte ve doğal görünmelerini sağlamaktadır (Fiske, 1996: 120). Bourdieu toplumsal cinsiyeti habitus kavramıyla açıklamaktadır. Habitus, bireylerin toplumsal alanda konumlanışlarını anlatmakta ve bu konumlanışlar toplumsal pratiği doğurmaktadır. Toplumsal cinsiyet, aile ve özel yaşam gibi tek bir toplumsal alana ait değildir. Birbirinden farklı toplumsal alanların hepsinde farklı habituslar olarak var olan bir habitus’tur (Sancar, 2011:193). Bourdieu (2016: 37-38)’a göre, tahakküm ilişkisi kendisini doğallaştırılmış bir toplumsal inşa olan biyolojik bir doğanın içine yerleştirilerek meşrulaştırmaktadır. Bedenin toplumsal olarak inşa edilmesini sağlayan bildung eyleminde, eril düzen iş bölümünü veya kolektif ya da özel ritüelleri sözsüz iletişim yoluyla bedene kazınmaktadır.

Feministler, kadınla erkek arasındaki asimetrik ilişkinin aile kurumunda başladığını belirtmektedirler. Aile, ataerkil ideolojinin yeniden üretilmesini sağlamakta ve bu yapı içerisinde kadınların erkeklere hizmet etmesi doğallaştırılmaktadır. Ev işleri, çocuk bakımı ve eşini memnun etmek için uğraşan kadın, ulusal ve uluslararası karar alma mekanizmalarından uzaklaşmakta ve alanı sadece erkeklere bırakmaktadır. Aile kurumunda başlayan ataerkil yapı daha sonra toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak toplumun her kuruma yayılmaktadır (Millet, 1985: 33; Pelizzon, 2009: 25-26). Böylece devletin her kurumunda kuraları koyan erkekler olduğu için kadınların da erkeklerle eşit haklara sahip olmaları mümkün gözükmemektedir. Özel alana hapis edilen kadının ekmek getiren erkeğe bağımlı olması kaçınılmaz olmaktadır. Tüketen kadın üreten erkek rollerinden dolayı, kadın aşağı olarak görülmüş ve küçümsenmiştir (Bebel, 1976, s.39).

Toplumsal cinsiyet sadece ailede değil derin bir sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik bir yapıda da üretilmektedir. Yazılı ve sözlü olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet ders kitaplarında da yeniden üretilmektedir. Altusser'e (2002:33) göre okul sistemi; aile, hukuk, sendika, siyaset, haberleşme ve kültür gibi Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) arasındadır. Yazara göre, "DİA'ları oluşturan kurumların özel ya da devlet olması önemli değildir. Önemli olan işleyişleridir". Bu nedenle, okullar ideolojinin yeniden üretilmesinde kilit rol oynamaktadırlar. Okulların vazgeçilmez araçlarından biri olan eğitim materyalleri olan ders kitapları, özellikle ilk okul seviyesindeki ders kitapları çocukların tarihsel algılarını ve toplumsal konumlarını şekillendirmede önemli araçlardır. Ders kitapları, kadına ve erkeğe atfettiği toplumsal iş bölümünü doğal bir cinsiyetler hiyerarşisi içinde değerlendirmektedir. Ders kitaplarındaki sözcükler, cümleler, metinler, resimler, fotoğraflar, karikatürler, grafikler ve rakamlar aracılığıyla çocuklar toplumsallaştırılır (Gümüşoğlu, 2016: 14). Bu toplumsallaştırmada, eğitim ve öğretimin temel taşlarından olan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinde genel olarak kız çocukları evde, erkek çocukları ise kamusa alanda ve okulda gösterilmektedir. Görsel olarak resmedilen kadınlar evde, ev işleri ile meşgulken, erkekler iş yerinde çalışırken gösterilmektedir. Kadınlar ev hanımlığı, hemşirelik, öğretmenlik, doktorluk gibi mesleklerde gösterilirken, erkekler daha çok yöneticilik, müdürlük, ya da teknik işlerde gösterilmektedir (Yorgancı, 2008: Kükrer, 2015). Bazı mesleklerin kadınlar için çok da uygun olmadığı aşılansaktadır. Bunun sebebi inşa edilen erillikle donatılmış erkekler için özel olarak yapılmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Bir konumu tam olarak başarmış bir kadın o görevin niteliklerine tam olarak sahip olsa bile o görevde bulunmuş olan erkeklerin taşıdığı birtakım özellikleri de bünyesinde barındırmalıdır. Örneğin, güçlü fiziksel yapı, agresiflik, kendine güven, otoriterlik gibi özelliklerin erkeklere zımmetlendiği düşünülmektedir (Bourdieu, 2016:82).

Yöntem

Çalışmada söylem ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Söylem analizinde ne söylendiği ve nasıl söylendiği (hangi cümlede, hangi kelimeler kullanıldığı, nasıl vurgu yapıldığı) son derece önemlidir (Van Dijk, 2008: 10). Söylem analizi açısından metinler, üretime, yeniden üretime ve hegemonyaya katkıda bulunan ideolojilerin taşıyıcılarıdır (Fairclough, 1995: 133). Metinlerde söylem, belirli bir iktidarın devam etmesini, kitleler üzerinde denetim kurulmasını ve belirli bir sosyal gerçekliğin inşa edilmesini sağlamaktadır (Bryman, 2008: 501). Dil, metin ve özneyi konumlandırmasından dolayı söylemlerde bilginin akışı doğası gereği ideolojiktir. Öznenin konumlandırması toplumsal cinsiyetçidir (Foucault, 1984:51-75). Kadın/erkek arasındaki eşitsiz güç ilişkileri toplumsal cinsiyetleştirilmiş söylemlerdir (Weedon, 1997).

İçerik analizi yönteminin esnek yapısı, disiplinler arası kullanımında tercih edilmesinde en başta gelen etkenlerden bir tanesidir. Bu yüzden içerik analizi, bilimsel bir yöntem olarak sosyal bilimler alanında

kendine önemli bir yer edinir (Yıldırım, 2015, 115). İçerik analizi yönteminde kullanılan dört evren sırasıyla; nerede, ne zaman, hangi aracıyla, hangi konuda olarak açıklanabilir. (Koçak ve Arun, 2006, 24). Bu araştırmanın örnekleme, Türkiye’de örneklem usulüyle seçilen özel ilk öğretim okullarında (nerede) 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim dönemlerinde (ne zaman), 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarında (hangi aracı ile), kadın ve erkek rollerinin nasıl şekillendirildiği ve kategorize edildiği (hangi konuda) şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın genelinde, söz konusu kitaplarda kadın ve erkek rollerinin nasıl şekillendirildiği ve kategorize edildiği, içerik ve söylem analizi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur. İlk öğretim okullarında 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarının incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Anne ve Baba Rolü

Hukuki ve kültürel boyutları bir yana, toplumsal bazda baba olmak çocuğunun ve eşinin geçimini sağlamak anlamına gelmektedir. Babalık, “geçim sağlama” ile ilgili olduğu sürece öncelikle işgücü piyasasında bir “konum” demektir. Baba olmak yasalarla düzenlenen bir muhatap olma durumudur. Baba olmak, yasanın gözü önünde çocuklarına bakmak, çocuklarını doğuran kadın üzerindeki haklarla da tanımlanan bir sosyal/hukuki konumdur. Kısacası baba, ailede geçim sağlayan, piyasada çalışan ve devletin gözündə aile reisi olarak konumlandırılan toplumsal pratiktir (Sancar: 2011: 121). 2018- 2019 eğitim öğretim yılında okutulan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Defteri babanın rolünü gösterdiği için önemlidir. Burada baba figürü maça götüren yani ev dışı sosyal aktiviteleri üstlenen kişi olarak konumlandırılmıştır.

“Babasıyla birlikte stadyuma maç izlemeye giden Eren, takımın biri gol attığında taraftarların bir kısmının çok sevindiğini, bir kısmının ise üzüldüğünü görmüştür. Eren insanların davranışlarındaki bu farklılığın nedenini sormuştur” (Denizatı Okulları, 2018-2019:14).

Merhamet, şefkat ve sevgi, dışilikle özdeşleştiği için toplumsal cinsiyet rollerinde bakmak, hizmet etmek, yardımseverlik, ilgilenmek gibi değerler anneye verilmiştir. 3. Sınıf. Hayat Bilgisi kitabı anne rolünü göstermesi açısından önemlidir:

“Size komşumuz Sami amcayla tanıştırayım. Alt katımızda oturan Sami amcayla aram çok iyidir. Hastalandığında annemle evine uğrar, ona yemek götürürüz. Alınacak ilaç ya da ihtiyaçları var mı, diye sorarız. Bayramda mutlaka uğrar, elini öperim. O da harçlığını verir, derslerimi sormayı da ihmal etmez. Hepimiz günlük yaşamda komşularımızla selamlaşır, özel günlerde görüşürüz. Zor durumlarda birbirimize destek oluruz. Kişisel haklarımızı kullanırken komşularımızı rahatsız etmeyiz. Komşularımızla evlerimiz yakındır. İyi ilişkiler kurar, soruları uzatmadan çözer, birbirimize destek olur, saygı, sevgi ve güven çerçevesinde ilişkiler kurarız” (Uygun ve Mirkan, 2018-2019: 33).



Resim 1: (Uygun ve Mirkan, 2018-2019: 33).

3. Sınıf Fen Bilimleri kitabında “...okuldan geldiğimizde evdeki yemek kokusunu algılayabilir ve ne piştiğini söyleyebiliriz” metninin altında resim- görsel olarak yemek yapanın anne olduğu imajını vermektedir. (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 29).



Resim 2: (Uygun, Gücüm ve Mumcu, 2018-2019, s. 29).

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabında aile geniş aile olarak resmedilmiştir. Resim 3 ve Resim 4 görsel olarak geniş aileye yer vermiştir. Büyükbaba, büyükanne, baba, anne ve üç çocuktan oluşmaktadır. Her iki fotoğrafta da toplu olarak yenen yemekte annenin kucağında bebek vardır. Annenin bakım büyütme çocuk yetiştirme rolü pekiştirilmiştir (Yiğit, Öğülmüş Doğan, Kırman, Özudoğru ve Menküç. 2018, s.17, 40).



Resim 3: (Yiğit, Öğülmüş Doğan, Kırman,



Resim 4: Yiğit, Öğülmüş Doğan, Kırman,

Özudoğru ve Menküç. 2018, s.17).

Özudoğru ve Menküç. 2018, s.40.

Aile İçi İş Bölümü

Aile içinde kadın ve erkek işinin cinsiyetçi bir şekilde ayrımı yapılarak kadının ve erkeğin kesin sınırları çizilmektedir. Geleneksel ataerkil toplumlarda her kadın, toplumsal rollerin dağılımında evin temizliği, düzeni, mutfak işleri, yemek yapımı ve çocukların bakımı gibi işlerde genelde kadınlar sorumlu tutulur (Çolak, 2019: 60). Öğrenilen eril tahakküm ilişkilerinde egemen babalık modeli, geçimi sağlayan aile babası modelidir. Bu modelde erkek, geçim sorumluluğunu büyük ölçüde tek başına sağlamaktadır. Ağırlıklı olarak ev işlerini kadınlar yapmaktadır. Kız çocukları genellikle okutulmakla birlikte kız çocuklarının erkek çocuklarla eşit görülmediği “modernleşmiş” aile modeli Türkiye’de en yaygın aile modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Sancar, 2011: 126). 3. Sınıf. Hayat Bilgisi kitabında Kim kime yardım edebilir? başlığı altında şu sözler yer almaktadır:

“Akşam saati yemeği gelince herkeste bir koşuşturma başlar. Salata işi babamın, yemek işi annemin, masayı hazırlama işi de kardeşimin ve benim. Yemek sonrası sofrayı beraber topluyoruz. Biz taşıyoruz, annem bulaşıkları makineye diziyo. Hafta sonu evde temizlik ve tadilat işleri oluyor. Tamir edilecek, onarılacak bir iş varsa babam:

-Mustafa, takım çantasını getir, der. Benim de en çok keyif aldığım iş, babama yardım etmektir. Azra da anneme yardım eder. Babamın şu sözünü hiç unutmayacağım:

-Bu yardımlaşmamız sayesinde; hem az yoruluyoruz, işler çabuk bitiyor, hem de beceriniz gelişiyor. Böylece pazar günü, ziyaretleri gerçekleştirmeye zamanımız oluyor. Bunlardan daha önemlisi günlerimiz güzel geçiyor. Bu arada Azra anneme, ben de babama yardım ediyorum fakat bu her zaman böyle değil. Benim anneme, Azra'nın da babama yardım ettiği zamanlarda var" (Uygun ve Mirkan, 2018-2019: 37).

Kim kime yardım edebilir? başlığını taşıyan 3. Sınıf. Hayat Bilgisi ders kitabında aile içinde yardımlaşmanın ne kadar önemli olduğu gösterilmeye çalışılsa da aslında toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden inşa edildiği anlaşılmaktadır. Yemek işi, bulaşıkların makineye dizme işi annenin görevi olarak gösterilirken tamiri işi görevi babaya verilmiştir. Kız çocuğu olan Azra annesine yardım ederken erkek çocuğu babasına yardım etmektedir. Böylece, toplumsal cinsiyet rolleri nesilden nesile aktarılmaktadır. "Benim anneme, Azra'nın da babama yardım ettiği zamanlarda var" ama hangi konularla yardım edildiği anlatılmamıştır.

Tarihsel, kültürel, siyasal ve toplumsal olarak üretilen toplumsal cinsiyet kadına ve erkeğe toplumsal cinsiyet rollerini yüklemiştir. Kadını ev, erkeği ise kamusal alan odaklı yönlendirmeler çocuklukla başlar. Bu yönlendirmede kız çocuklarına oyuncak bebek verilirken erkek çocuklarına araba ya da silah verilmektedir. İstenilen davranış biçiminin gerçekleşmesi takdir ile ödüllendirilir. Ev işlerinde becerikliliği onaylanan kız çocuğu bu niteliği benimser ve eve, evliliğe, aileye uygun olmak için büyük çaba gösterir. Böylece ev, kadının kimlik ve kişiliğinin bir parçasına dönüşür (Çolak, 2019: 61). 3. Sınıf. Hayat Bilgisi kitabında "Evdeki Alet ve Makineler" başlıklı yazıda şu sözler yer almaktadır:

Annem çamaşırları makineye koydu. Deterjan ekleyip makineye ayarladı. "Çok çamaşır birikmişti." Dedi.

Anneannem:

-Eskiden ne kadar zordu çamaşır yıkamak. Soba üstünde suyu ısıtır, bütün çamaşırları elde yıkardık. Onları tek tek durulardık. Bir günü bu işe ayırırdık. Şimdi ne kadar kolay. Ütüyü fişe tak ısınsın, eskiden ütünün içine kömür doldururduk. Elektrik süpürgesi yoktu. El süpürgesi ile süpürürdük. Şimdi bulaşıklar bile makinede yıkanır.

Annem:

-Haklısın anneciğim, o zaman işler daha zordu. Her şey el ile yapılıyordu. Ama bu kadar iş de yoktu. Makinelerle yapmama rağmen tüm gün ancak işleri bitiriyorum. Üstelik biz sana yardım ediyorduk. Şimdiki çocuklar pek annelerine yardım etmiyor.

"Değil mi Elanur? Diye, bana bakıp güldü. Ben de:

-Oyuncaklarımı ben topluyorum, kirlileri kirli sepetine koyuyorum, dedim.

Bilgisayarı açtım, ödevim için araştırma yapacaktım. Kendi kendime; ne çok alet ve makine varmış diyerek “Bunları kim bulmuş? Nasıl yapmış? Bunları yapanlara teşekkür borçluyuz.” diye düşündüm” (Uygun ve Mirkan, 2018-2019: 39).

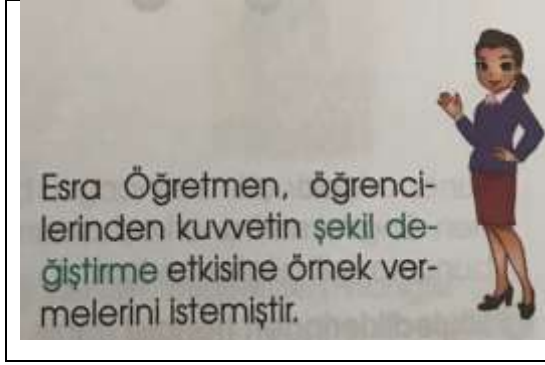


Resim 5: (Uygun ve Mirkan, 2018-2019: 39)

Kız çocuğu olan Elanur annesinin ve anneannesinin sözel anlatımıyla kadınların ev içi rollerini öğrenmektedir. Çamaşır yıkamak, ütü yapmak anneannesinin ev içi iş bölümü olduğu gibi annesinin de görevleri arasındadır. Anneannesinin döneminde daha ilkel aletlerle yapılan ev işleri Elanur’un annesinin zamanında daha teknolojik hale gelmiştir. Ancak, ev içi iş bölümü kadının rolü olmaya devam etmiştir. Evdeki Alet ve Makineler başlığının altında verilen resimde, anne elindeki çamaşır sepetini çamaşır ve kurutma makinesi ve deterjanların olduğu çamaşır odasında taşıırken gösterilmektedir. Görsel ve metinsel açıdan da annenin toplumsal cinsiyet rolü en açık şekilde gösterilmektedir.

Meslek Grupları

Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Kitaplarında (Resim-6, 7, 8, 9, 10) öğretmenlik genel olarak kadın mesleği olarak gösterilmektedir. İnşaat işçisi, kuaför, terzi, öğretmen, doktor ve madenci gibi meslekler erkek mesleği olarak gösterilmektedir. Erkeğin her mesleği yapabildiği (Resim-11, 12,13,14), kadının ise şefkat ve sevgi gerektiren öğretmenlik mesleği ile özdeşleştirildiği görsel ve metinsel olarak tasvir edilmiştir.



Resim 6: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 63).

Resim 7: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 72).



Resim 8: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 87).

Resim 9: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 157).



Resim 10 (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 143).

Resim 11 (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s:129)

Makine kullanımının “eril”, ev temizlemenin “dişil” anlamlar taşıdığı görülmektedir. “Makine kullanmanın eril niteliği sadece cinsiyete dayalı iş bölümünü değil, işgücü piyasasında erkek egemenliğini de göstererek endüstriyel kapitalizmin sınıfsal eşitsizlikleri ile cinsiyete dayalı eşitsizliklerinin nasıl birlikte var olduğunu ve birbirlerini “normalleştiren” benzer iktidar stratejileri yarattığını gösterir” (Sancar, 2011: 175).



Resim 12: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 37).

Resim 13: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 143).



Resim 14: (Uygun, Gücüm, Mumcu, 2018-2019, s. 110).

Sonuç

3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitapları toplumsal cinsiyet açısından incelendiğinde görsel ve söylemsel olarak kadın ve erkeği toplumsal rolleri açısından ayrıştırıcı örneklerle rastlanılmaktadır. Kadın genel olarak ev içi özel alanda yemek yapan, evi temizleyen ve gelecek nesilleri yetiştiren anne rolü ile resmedilirken, baba kamusal alanda çalışan ailenin geçimini sağlayan otorite olarak belirtilmektedir. Anne, kız çocuğuna toplumsal rolünü gerek uygulama gerekse dil aracılığıyla aktarırken baba da erkek çocuğuna toplumsal rolünü aktarmaktadır. Ağır iş yükü gerektiren doktorluk ve mühendislik gibi mesleklerin eril, öğretmenlik gibi şefkat ve sevgiye dayalı mesleklerin ise dişil anlamlar taşıdığı görülmektedir.

Bu çalışma, önceden örneklem olarak seçilmiş özel okullarda öğretimde kullanılan 3 ve 4. sınıf “Hayat Bilgisi”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin

incelenmesi açısından ele almıştır. İleride konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda, toplumsal cinsiyetin farklı zeminlerde nasıl ele alındığı ve topluma nasıl aşılandığı araştırılmalıdır. Kadın-erkek rollerinin erken yaşta topluma aktarımında eşitlik ilkesinin benimsenmesi gelecek nesillere karşı sorumluluğumuzdur. Kadınların ilkököl ders kitaplarında kamusal alanda daha fazla gösterilmeleri gerekmektedir. Kadın ve erkeğin eşit rollerde yer aldığı içerik ve görsellerin ağırlıklı olarak yer alması önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Althusser, L. (2002). Devletin İdeolojik Aygıtları. Çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim.
- Berktaş, F. (2009). Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın. İstanbul: Metis.
- Bebel, A. (1976). Kadın ve Sosyalizm. Çev. Sabiha Zekeriya Sertel. Toplum yayınevi, Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bourdieu, P. (2016). Eril Tahakküm. İstanbul: Bağlam.
- Bryman A. (2008). Social Research Methods, 3 rd. Edition, Oxford University Press, New York,
- Denizati Okulları, 2018-2019. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Defteri.
- Çolak, G. (2019). Toplumdilbilimi: Toplumsal Cinsiyet ve Dil. İstanbul: Bilge Kültür Sanat
- Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis. Longman Press, London
- Fiske, J. (1996). İletişim Çalışmalarına Giriş. Çev. Süleyman İrvan. Ark Yayınları, Ankara.
- Foucault, M. (1984). "Truth and Power". The Foucault Reader. (Der). P. Rabinow, Pantheon Books, New York.
- Gümüsoğlu, F. (2016). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Hooks, B. (2016). Feminizm Herkes İçindir. Çev. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım. İstanbul: bgst Yay.
- Kükrer, M. (2015). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Yönüyle Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Millett, K. (1985). Sexual Politics. Virago.London.
- MEB. (2010) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 VE 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
- Oteiza, T., (2003) How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks, Discourse and Society, 14(5): 639-660.
- Pelizzon, S. M. (2009). Kadının Konumu Nasıl Değişti Feodalizmden Kapitalizme. Çev. İhsan Ercan Sadi ve Cem Somel. İmge Kitapevi, Ankara.
- Sancar, S. (2011). Erkeklik: İmkânsız İktidar. İstanbul: Metis.
- Tay, B. (2017). Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi. Pegem: Ankara
- Uygun, S. ve Ferit M. (2018-2019). 3. Sınıf. Hayat Bilgisi. Sadık Uygun Yayınları. İzmir.

- Uygun, S, Gücüm O.G. ve Özge Çevik M. (2018-2019). 3. Sınıf Fen Bilimleri. Sadık Uygun Yayınları. İzmir.
- Van Dijk T. (2008). Discourse and Power. Palgrave Macmillan, New York.
- Weedon, C. (1997). Feminist Practice and Poststructuralist Theory, 2nd edn. Basil Blackwell. Oxford.
- Yiğit, H., Doğan Emine Ö., Kırman S., Özudoğru F., Menküç D. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi. 4. Sınıf Ders Kitabı. Devlet Kitapları Çağlayan Matbaası. İzmir.
- Yorgancı, F. (2008). İlköğretim Ders Kitaplarında Toplumsal cinsiyet Rollerinin İnşası (Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

The Role Of Innovation In The Updated Content Of Education

Stambekova Zhazira

Doctoral student of KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Summary

A topical issue was the problem of the country's transition to 12 – year education-the main core of the country's orientation to the world educational space. The new educational paradigm involves the formation of the child as a subject of educational activity, the formation of value orientation on knowledge based on creative interests, satisfaction of cognitive, creative, spiritual needs and comprehensively developed, logically developed personality. The 21st century is the stage of innovative activity of the teacher of a new formation, which requires innovative training of the teacher. According to the updated content of education, the arrival of a new generation of textbooks in schools requires great responsibility from the teacher, innovative approach, search and creative approach to their work.

Keywords: Updated content of education, innovation, pedagogical technologies, the principle of helicity.

The Republic of Kazakhstan has proved to the world its independent state. Now the main task is the prosperity of this state, social and economic maturity of the population. Social state, economic prosperity the Foundation-indisputably, science and education. The future development of the country, its place in the world space depends on the direction of education and its effectiveness.

Reforming the education system of the Republic of Kazakhstan determines the direction of development of society in a democratic direction. In this regard, the approach to education has radically changed, new forms of education, schools of a new direction have appeared, which has led to a full renewal of the content of education. Among the problematic issues on the agenda, a large place is taken by bringing the education of the young generation to the world level. One such change in society is the 12-year model.

The new educational paradigm provides for the satisfaction of cognitive and spiritual needs and the formation of a fully developed, creative personality of the child, considering it as a subject of educational activity, forming a value-oriented knowledge based on creative interests.

In the conditions of the updated content of education the purpose of education is the formation of a person who freely presents on the basis of the acquired knowledge, is able to Express himself, develop, adapt to the modern, independently make the right decisions. Many components of updating the content of secondary education, the conditions for its achievement in the successful future are aimed at this goal (Fig.1).



Figure 1. Conditions for achieving a successful future

Features of updated training programs:

- the principle of helicity of designing the content of the discipline, i.e. gradual, both vertical and horizontal expansion of the educational material with increasing knowledge and skills (complication of knowledge on topics and classes);
- jererachia of learning objectives on bloom taxonomy, based on level classifications of thinking skills by the most important types of subject operations and the law of cognition;
- to give the opportunity to take into account the intra-subject relations of pedagogical goals at the levels of education and training courses in General;
- the presence of "common themes" between the subjects of the same field of education, as well as in the implementation of interdisciplinary communication;
- compliance of the content of the sections and proposed topics with the requirements of the time, attention to the formation of social skills;
- technologization of the educational process in the form of a long - term, medium-term, short-term plan.

The curriculum, created on the principle of helicity, is based on the cognitive theory provided in the work of Jerome Bruner "educational process" (1962). In his opinion, the most difficult material can be understood even by young children, if it is properly structured and properly presented. In addition, "the work should be based on the information that previously the experience of the child was laid in the curtain Fund, namely, from the fact that it is known to the child" (Zh. Aimauytuly, 1929).

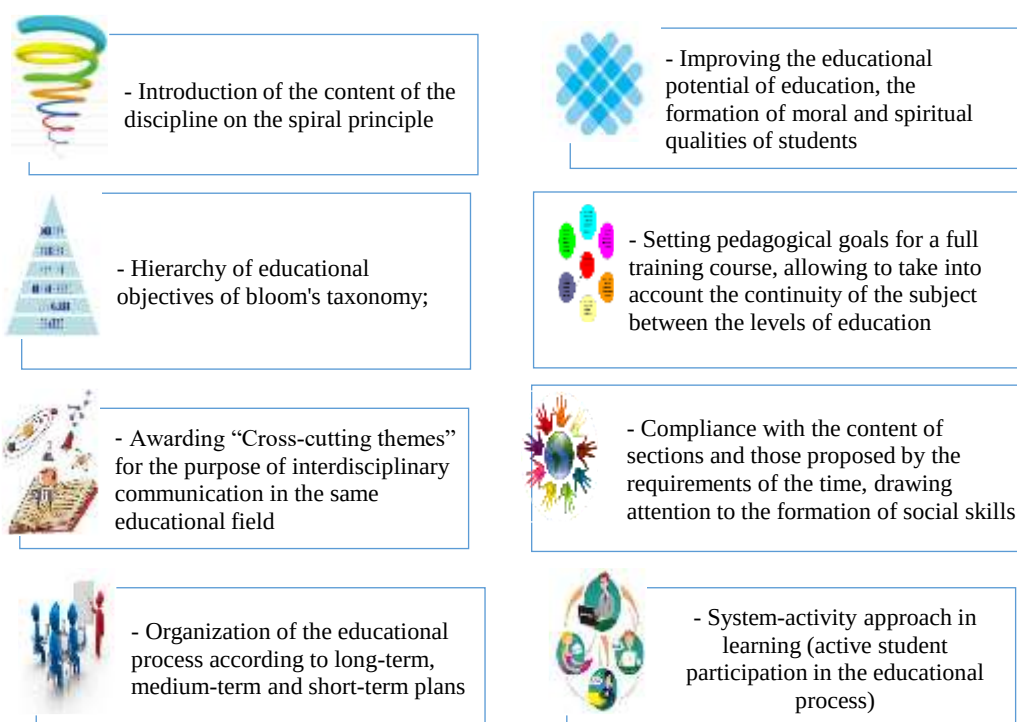


Figure 2. Features of updated training programs

In the period of intensive development of science and technology, strengthening the information flow of data, the formation of mental capabilities, the development of human abilities and talent is the main task of educational institutions. Currently, the system of e-learning is being introduced in the education system of the Republic of Kazakhstan. Therefore, depending on the abilities of each student should be made a big breakthrough to the development of updated pedagogical technology, which will carry out education, education of his independence, sophistication, creativity. After all, the organization of the educational process at the level of state education standards obliges to introduce new pedagogical methods and techniques.

One of the tasks set for education workers is the continuous improvement of methods and techniques of training and the development of modern pedagogical technologies. Currently, teachers, using innovative and interactive techniques, contribute to the qualitative passage of the lesson.

If we consider the concept of "Innovation", many scientists have given it different definitions. For example, E. Rogers explains innovation as follows: "Innovation is an idea that is new to a particular person." Miles: "Innovation is a new special change. We expect system tasks and solutions from him."

Similarly, the concept of "innovation" can be applied to the spirit of the epitome. In the past, the "new", "creative", and so forth, are often explained by the fact that it is a very special one.

"Innovation" comes from the Latin word "novis" news and implementation "in", and its translation into Kazakh means "update, novelty, change".

The term innovation is widely used in the theory and practice of modern education. But in science, a specific definition of this term is not given as a specific category. Most of the definitions issued cannot Express this concept in a broad and profound way. As for innovation, it is "the introduction of innovations in the education system", then it would be possible to narrow its meaning.

The concept of "Innovation" appeared in the first half of the XIX century in the study of cultural studies, which means the introduction of one type of culture in the culture of another country, and this concept is still preserved in Ethnography.

Translated into innovation, we say it's new, new, updated. That Is, according to the Ozhegov dictionary, innovation is news created for the first time, appeared in the near future, replacing the former, first opened, previously unknown. The concept of innovation in different countries. In some countries (USA, Netherlands) this term is widespread. And in countries like Arabia, Japan, it is impossible to face.

Therefore, studying the scientific and pedagogical, technical, political literature and printed pages in order to determine what attitude to this phenomenon has formed in the country, we see that in Russia, abroad, CIS countries, Kazakhstan, many definitions of the concept of "innovation" have been given.

Scientist Nemurenai Nurakhmetov, which for the first time in Kazakhstan has defined the concept of "Innovation" in the Kazakh language. He proposed the definition of " Innovation, innovation process – one separate activity of educational institutions associated with the creation, development, use and dissemination of innovations."

N. Nurakhmetov believes that "innovation" is reflected in the content of education, methodology, technology, organization of educational work, management of the school system, divides innovation in its classification into several types: individual (individual, unrelated to each other); modular (individual complex, related to each other); system (full coverage of the school).

The word "Innovation" is a term that is currently used in all industries, medicine, technology. Now this word means "new, changing, new", and it is known that in the modern era the content of "new, new change" is deep and clear. On the basis of this technique, it is assumed to increase the cognitive activity of the student through the formation of individual abilities, activity, independent use of educational material.

Basic pedagogical principles of modern pedagogical technologies: humane attitude to the child; unity of education and upbringing; formation and development of cognitive power of the child; development of methods of independent activity of the child; development of cognitive and creative abilities

of the child; functioning of systems of development of the student; awareness of the educational process by the student.

The reasons that determine the need for innovation in education are now known to the entire population. They include the following.

- renewal of the education system, i.e. transition of universities to the credit system of education and transition of the secondary education system to the 12-year anniversary;
- humanization of the content of education;
- to consider requirements to the teacher and the pupil from the new point of view, i.e. the pupil not only the consumer, but also the subject of the General action.

When using innovative methods and techniques, the teacher evaluates classes in a ready form, independently studies the scientific basis of each student, provides scientific research, and the main task of the teacher is to monitor the activities of the student.

Innovative phenomena became widespread in the field of education in the eighties of the last century. As a rule, innovations appear at the junction of several topical problems, and are aimed at durable solution of new problems, leading to continuous modernization of the pedagogical phenomenon. Masyrova P. "Renewal is a new idea that is valid for a certain person, independent of him or old from him, which is determined by the time of the first application since the discovery.

Didactic and methodological aspects of teacher's preparedness for innovative activity Babensky, NV Kuzmina, TI Shamova, GI Shukina, NV Kukharev, Ya.S. Benzy, VP Shatalov, NI Dyachenko, Sh. Taubaeva, Ye.I. Bidaybekov, Sh.Kh. Kurmanalina, BA Almukhambetov, Zh.U. Kobdikova and others. studied.

It is currently in Kazakhstan. Alamouti, G. Arait, Sh Toubiana, G. Abdyjaparov, C. Lactilol, M. Zhanpeisova, A. Lactilol. Dzhunuspec and Nagymzhanova G., S. Kushimbetova, K. Zh. Buzaubakova, B. Turganbayeva and A. in the studies of Alimov and other scientists comprehensively considered modern pedagogical technologies of education. These technologies are theoretically proven and show good results in practice. A special place in the implementation of modern pedagogical technologies is occupied by the activity of the teacher, creative search, love for his profession, assessment of students' work, high quality of subject knowledge.

Methodologist C. Kushimbetova emphasized the following features of the application of innovative methods and teaching methods in the educational process:

- In the technology of humanization, the advanced scientific discoveries of pedagogical science begin to be implemented in practice from the point of view of "child – subject", "child – object", and scientific knowledge is considered in the unity of the social situation of his life and the social result of activity;

- *Information and software training-organization of training content from the point of view of interdisciplinary communication;*
- *Mastering the laws of society and nature through integration;*
- *In illustrative explanatory training, a system conscious culture is formed in the worldview of the harmonious direction " man-society-nature»;*
- *The content and methods of training in the technology of differentiated level training are aimed at the formation of innovative abilities of a person on the basis of creative search.*

New abilities acquired through creative search, not knowing the teacher;

The technology of independent learning increases the socio-psychological responsibility of the individual, forming humanism, moral qualities for the development of the foundations of science in the educational process.

In General, innovations can be divided into three types: modification, combinatorial, radical.

In General, innovations can be divided into three types: modification, combinatorial, radical.

Modification innovation is the occupation of pre-existing development, modification. An example of this is the reference abstract written By V. F. Shatalov on mathematics, and its use by many teachers.

Combinatorial modification is the latest development of known methodological elements not previously used. This is evidenced by the modern methods of teaching subjects.

Radical innovations-the introduction of state standards in education. The state standard in education, basically, forms norms, parameters, indicators of level and quality training.

Now the Republic has the opportunity to work on any model, in accordance with its desire, because of the diversity that educational institutions offer. In this direction there is a content, structure, new ideas based on science and practice, modern pedagogical technologies in various variants of education. Therefore, it is important to choose and test in practice various technologies of training, the content of training in accordance with the age and individual psychological characteristics of each student. In the scientific and pedagogical literature, the most innovative, innovative are the methods and techniques that see the results of the educational process, revealed in practice.

New pedagogical technologies contribute to the development of creative abilities of students.

To work with modern pedagogical technology the following prerequisites are necessary:

- Widespread implementation of the intensification of the educational process;
- Comprehensive consideration of measures to prevent the succession of students.

The methodological system of training on innovative technologies is directly related to the content of cognitive activities that allow to achieve quality results. Therefore, the introduction of innovative methods and techniques in the learning process involves the content, a certain activity of cognitive forms of activity. As a result of the qualitative interaction of these two processes, the main innovative forms of education are determined, which contribute to the realization of the goals of forming students' confidence in their work, a sense of responsibility, and creative abilities.

The basis of the innovation process is a holistic activity for the formation and implementation of innovations. Innovation contributes to raising the level of knowledge.

After studying, studying and analyzing new innovative technologies to improve the quality of education, we can draw the following conclusions:

- New innovative methods and techniques to improve the quality of knowledge, skills of students are diverse, the choice and conclusion depends on the professional competence of the teacher.;
- Success is possible only if the introduction of new innovative methods and approaches is consistently targeted.;
- At introduction of new innovative methods of training the big obstacle is created by discrepancy of material and technical base of each educational institution to modern requirements, lack of BPI, low personnel potential.

It is clear that one of the conditions for conscious and quality education of the modern young generation is the introduction of new innovative methods and techniques in the educational process of educational institutions. Therefore, without refraining from scientific and technological progress, the ability to timely accept and process new pedagogical innovations, to use the result, is the main task of every teacher. In our opinion, the introduction of innovative management system in educational institutions is a task.

In conclusion, the main objectives of the new innovative pedagogical approaches are:

- purposeful organization of educational, developmental and other activities of each student.;
- education to the extent that choose the reference points corresponding to knowledge and knowledge;
- formation and development of skills of independent work; development of analytical thinking.

References

1. Buzaubakova K. ZH. Innovative technology. - Almaty, 2009.
2. Klarin M. V. Innovations in world pedagogy. - Riga: Experiment, 1998.
3. Experience of application of innovative methods and technologies of training in higher educational institutions. Educational and methodical manual. - Authors: Turgunbaeva B., Alimov A. -Almaty, 2011.

4. Zuckerman, A. Innovation in the global pedagogy. - Riga: Experiment, 1998.
5. Innovative learning: Strategy and practice. /Under the ed. Liaudis V. Y. – M., 1994.
6. Rorjers E. The concept of innovation. - //school of Kazakhstan, №4, 2006
7. Nagymzhanova K. M Psychological and pedagogical bases of activity of the teacher in the conditions of innovative training. - Ust-Kamenogorsk, 1999.
8. Koshymbetova C. Possibilities of using innovative technologies in improving the quality of education. - A.: Education, 2008.

Requirement Of Civilized Development-Humanization Of Society

Rysbayeva Ardak

6D010200-«Pedagogics and teaching method of primary training» doctoral specialties, Abai Kazakh National Pedagogical University.

Kazakhstan, Almaty

E-mail: ardak_rysbaeva@mail.ru

8 707 433 17 05, 8 778 550 17 85

Abstract

The article refers to the requirement of civilized development-humanization of society.

Humanization (**lat.** humanus-human) - technical, industrial, economic etc. b. the idea which more than values.

In society today, education and upbringing of the younger generation are associated with the process of socio – economic transformations and complex transformations in human consciousness. This is stated in the concept of humanitarian education of the Republic of Kazakhstan: “humanization of society – the requirement of civilized development on the threshold of the XXI century, which is associated with the achievement of effective forms of social relations. And these relationships, above all, a man like handle in the world, should manifest itself in the particular expression”, - is spoken in the message.

To date, one of the pressing problems is the impact of socio-economic and political transformations taking place in society, the formation of high-quality personal qualities of mankind. It is discussed in the “Convention on human rights”, the concept of “humanitarian education in the Republic of Kazakhstan”, based on civil national values, moral ideas, in accordance with the democratic reforms in our society and the Law of the Republic of Kazakhstan “On education”. The main purpose of education-to bring a person beyond the usual conventional consciousness, to raise to a high level of culture, to create an opportunity to form their own humanistic worldview and beliefs based on the successes of mankind, to raise to civilization through humanistic qualities and culture of the individual.

Humanization of the person’s education is the main requirement of today. On the rich thoughts of the Kazakh people on the basis of humanism and its educational value of the great scientists in the Kazakh steppe Al-Farabi, Mahmoud Kashkari, Zhusip Balasaguni, K. A. Yasavi, etc. educators – Y.Altynsarin, Sh. Valikhanov, A.Kunanbayev, the Kazakh intelligentsia Zh. Aymautov, A.Baitursynov, M. Zhumabayev, in particular, it is noted that currently Kazakhstan carries out the purposeful work on realization of the state program of

healthcare development “Salamatty Kazakhstan” for 2011-2015, approved by decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated from 29 November 2010 № 1113 “On the state program of healthcare development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020”.

In the study of the problems of humanitarian education of students and personal education have made significant contributions Sh.Amonashvili and his psychological side L. M. Bozovic, L. S. Vygotsky, S. T. Shatsky, S. L. Rubinstein, S. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky, I. P. L. Ruvinskaya, Y. Azarov, etc.

Thus, the formation of the younger generation as an individual is the most important task - the humanistic orientation of education, the study of the best ways to form good human relations in pedagogical science and its rational use in the education of young people. Humanization of society is a multi-faceted process that involves the formation of intelligence, education of emotions, culture of mood, a certain system of values and orientations.

Keywords: humanity, upbringing, education, training, personality, education, society, humanization, civilization, development.

Humanitarian education and upbringing, the purpose of which is the democratization of society, directly affect the socio-economic behavior of people, the state of interethnic, socio-group, interstate relations, form a system of values and life orientation of citizens, spiritual knowledge of a good society.

In the XXI century, the requirement of civilized development is the humanization of society, that is, the achievement of effective forms of organization of social relations. The means to achieve the goal of humanization is a multifaceted trend, providing for the formation of intelligence, culture of feelings, mood, consolidation of a certain system of life values and guidelines. After all, tomorrow we will live in the society we form. Therefore, we must prepare educated citizens who were brought up from a humane point of view.

The formation of a humane attitude, trust and outlook of the individual is a long and complex process. Humanization of the educational process is one of the basic principles of the holistic pedagogical process. This position is aimed at ensuring social protection of the individual. In the philosophical and pedagogical thought of the humanistic ideas began with ancient times. One of the first philosophers who accurately defined the humane foundations of the relationship between teacher and student, teacher and pupil, is the Chinese philosopher Confucius, who lived before our era (557-479 P.).D. D.). The humanistic position of Confucius is that “you do not wish yourself, do not want others do not want it, don't do” that concludes the man, and that it is possible to form a perfect personality through his proper upbringing.

Moral, humanistic principles should be aimed at spiritual perception, to educate a person's moral qualities, such as humanism, truth, justice, respect, and he makes this concept: "you can not be modest about the shortcomings and weaknesses, helping them in the development of good qualities".

In philosophical and pedagogical thoughts of Al-Farabi (873-950), who became the "second teacher", a prominent representative of medieval civilization, the humanistic worldview prevails. His ideas on education and upbringing state that "education is a way of providing the population with human and ethnic dimensions based on knowledge", drawing attention to the need to form moral norms in a young person and to master science, art and professions. Al-Farabi puts moral education first because he can guarantee that a person has achieved high results and happy. And moral qualities are formed under the influence of secondary and educational influence. There are 4 obstacles to good people: disorder, indifference, will, delusion. In order to become faith and overcome these obstacles, one must first know oneself.

In the pedagogical process was the Soviet Pedagogics, which put forward humanity. Pedagogical works of A. Makarenko, P. Blonsky, S. Shatsky are based on a humane position, revealed the collective, social importance of personal education. A. Sukhomlinsky permeates his main humanistic idea "the world penetrates into the human age. At the same time, time, time, we are obliged to think about what we can give from communication to the person (spirit)", introduced the concept of "spiritual life of the child", ie. proved the need for the formation of the ability to self-education of man, overcoming difficulties and laziness, responsibility to the guy and comrades, hard work. As moral qualities of the person, he preaches the need to form a humanistic worldview: mercy, sensitivity, compassion, modesty, love for the mother and other family members. The humanistic approach is formed in a diversified personality. This is: the direction of educational work on the path of development of moral qualities of the individual through adaptation to self-improvement; transformation of education into the most important value; education of culture of spiritual and material needs; formation of need for self-education and self-education; high pedagogical culture of a family, etc.; protection of the child from the evil surrounding it is strengthening of trust of the person to the future, to itself; understanding of the child-essence of education; Education through education - formation of knowledge based on pedagogical bases about the leading duty of training [1].

Educating the younger generations today, the education of humanism, human attitudes and relationships the formation of humanity is the main core of education. As you know, noble

qualities and relationships develop together with the person as the most important source of universal values and development of human society.

Due to the fact that humanism begins with an assessment of the person himself, it means an understanding of the teenager's place in life and the core of life and the meaning and significance of life, humanity, respect for human duties [2].

From a pedagogical, psychological point of view, we understand that relations between people are based on love, respect for honor, dignity, honor, dignity of a person, care for high moral qualities, love and respect for a person [3].

The formation of students' moral, humane qualities is carried out through the pedagogical cooperation of the school, teacher, family, etc. Ensuring the stability of the relationship between the school and parents is a great responsibility, which is the responsibility of today's class teacher.

The state and future of the child are different stages of a single process of development. A child can learn with every moment of his life and be brought up at a rapid pace, the faster he reacts to events happening around him. Today, when a student thinks about combining his interests with the interests of parents, classmates, he knows how to combine his life plans with the interests of society. Therefore, it is necessary to organize the education of the child in such a way that he is constantly accustomed to moral qualities, avoided alien acts in practice, awakened humanism. "A person, not a well-bred person, dies", writes V. A. Sukhomlinsky, "this is also one plane flying with a faulty engine, he dies, and others go away".

It should be understood that the child is able to prove himself as a noble person and do good to others, charity [4].

Virtue is a property of man, expressing politeness, politeness, morality, mutual judgment. The most important pedagogical tasks of humanism education are the formation of an active life position of students, a qualitative social position, unity of speech and deeds, prevention of deviations from moral norms [5].

The definition of the content of knowledge, skills, forming a humane attitude of the future specialist in the concept of humanization of education in Kazakhstan is given as follows::

- philosophical knowledge, forming the basis of knowledge and knowledge of the world, realizing the ability to interpret the world, orienting about the values of life;
- ethical skills formed on the basis of modern ideas about the social orientation of the market economy;
- knowledge of the most significant ideas and personalities in the history of world civilization, understanding of the main stages of culture;

- the ability to analyze the historical record with an understanding of the laws of socio-cultural development, the ability to comprehend the ways of modern civilization, broad ideas about the subjects of history, including modern social forces, social tools of modern society, to have a clear idea of the structure and functions of schools in society, freely navigate in the issues of socio-technological development.

To implement this content, the following provisions are formulated in the country's policy of reforming the education sector.

1. Assessment of the humanistic nature of education, i.e. the definition of the humanistic potential of all academic disciplines and the appropriate change in teaching methods;
2. the study of the original ethno-cultural life of the peoples of Kazakhstan, reforming it in accordance with the ethnic needs of the learning environment, i.e. ensuring mutual integration of national and universal spiritual values.
3. Creation of conditions for establishment at each person of the atmosphere of morals and intelligence in society.

“Children's upbringing is a common cause”, as the parent of the school staff has a special role in child upbringing, education, work, and modeling. The well-being of the child is bestowed on his or her parents through their parents. In the parent's family, you need to bring up the child in love, kindness, love, good conduct, as he says, “What you see in your nest”. For example, in his work, Zhumabayev described the child's love for the first person - a feeling of love for the mother. Loving the mother is a desire for goodness, not greedily for the mother. But when you come to the senses, the feeling of affection, that is, leads to a feeling of love for those around you. In these words, the word goodness means that everyone is self-loving, hateful, striving for good, loving the relatives, not asking for their greed, goodwill, love, profit, harm to their country, and not to harm others. to see all mankind as friends and brothers. Here is what we call a good man if he loves himself, loves his relatives, and especially when he is a human all-wise. " So, the future of our country is to work together with the school and the family, teachers and parents to educate the younger generation as a loving, benevolent human being.

References:

1. Kazakhstan. National Encyclopedia - Almaty, 2001 -720 p.
2. Cultural - philosophical dictionary / Composer. T.Gabitov, A. Kulsariyeva and others. - Almaty-2004 - p.
3. Branch scientific-explanatory dictionary of terms of the Kazakh language: Pedagogics and Psychology / under the general editorship of A. K. Kusainov.-Almaty-2002-66 p.

4. Zh.Zh.Sabiyeva actual problems of formation of humanitarian culture / / Kazakhstan school-1991. No. 3-5
5. S. Gabbasov The Alphabet of kindness. – Almaty-1991 – 183 p.

The New Assessment Is A Requirement Of Time

Izmagambetova Raissa Kudaibergenovna
KazNPU named after Abay,
Institute of pedagogy and psychology,
"Pedagogy and methods of primary education"
1 year doctoral student
izmagambetova1988@mail.ru

Abstract

The program of the updated content of education "NIS-Program", which is currently guided by the implementation of the reform of education in the country, provides for the integration of the best examples of national and international experience. This method of teaching and learning is closely related to the critical approach of learning, as students work together to discuss and explore issues between subjects. The evaluation system is also subject to fundamental changes and moves to the system of criteria-based evaluation. In criteria-based assessment, student performance is measured by a specific set of predefined criteria. One of the most important aspects of the integrated educational program is an improved model of criteria-based assessment. This creates a grading system for learning and learning. The concepts of "evaluation criteria", "scoring table", "descriptor", "criteria evaluation" are widely disclosed. Criteria assessment, formative assessment are comprehensively explained.

Keywords: *updated content of education, criteria assessment, formative assessment*

Currently, the result-oriented educational process requires quality systems and new approaches. And this position obliges each teacher to apply learning technologies that activate students.

The address of the Head of state Nursultan Nazarbayev "the Third modernization of Kazakhstan: global competitiveness" is a historical document formed on the basis of a realistic action plan that gives impetus to all sectors of our state, which covers the sustainable development of a sovereign country. In his messages, the President pays special attention to education. The message of each year speaks about the need to turn education into the Central link of a new model of economic growth, the direction of educational programs for the development of critical thinking of students and skills of independent search.

The updated educational program provides for the integration of the best examples of national and international experience of NIS-Rgodgam. The most famous University of Cambridge is a strategic partner in the modernization of education. The next question is why the experience of Cambridge University was chosen to update the education system. What are some of the features of the updated educational program, what are the effective sides of feedback that will be transmitted in the learning process in the formative assessments that concern such issues.

The main goal of the educational program, consistently implemented in the educational sphere of the country, is the education of an intelligent citizen-a citizen with high intellectual potential, able to think critically and innovatively, a strong spirit, able to adapt to any environment, able to direct their knowledge to the advancement of society. The content of any subject plays an important role in the implementation of the national idea of the state "Mangilik El". This will help to understand the unique culture of ancestors, the role and place of Kazakhstan in world history, its contribution to the development of world civilization. In turn, it is realized through the education of a person who accepts national and global civic values, respects human rights and their freedoms and wants to contribute to the development of the Motherland. Values relevant to the value of secondary education-respect, partnership, civic responsibility, openness, lifelong education. In the traditional process of teaching, which is very familiar to all, the guys calmed down, listened to the lesson, accepted the explanations of the teacher and worked on each group. A very important process-in the system of assessment of knowledge, the student would not participate. At present, many innovations have been introduced in this

updated educational process. In particular, the "renewed education" program has many different changes in relation to each subject.

Communication skills that are important for all subjects in primary school – reading, writing, speaking and listening. At the same time, it is necessary to have inter-subject communication in the teaching of the subject. This method of teaching and learning is closely related to the critical learning approach, as students work together, discuss and explore issues between subjects. The evaluation system is also subject to radical changes and moves to the system of criteria evaluation. In criteria-based assessment, student performance is measured by a specific set of pre-established criteria.

One of the key aspects of the integrated educational program is the improved model of criteria assessment (Fig.1). That is a grading system for teaching and learning:

- 1) evaluation Criteria-a feature that serves as a basis for assessing the student's educational achievements, effectively formed evaluation criteria that facilitate clear and accurate performance of tasks by students,
- 2) scoring table-a table used by teachers to establish uniform requirements for scoring the final assessment tasks for the quarter. This table will help the teacher to objectively assess the student's knowledge.
- 3) descriptor-description of actions when performing tasks, well-formed descriptors Orient the student to work, without departing from the topic,
- 4) criterion evaluation – the process of identifying the actual results achieved by students with the expected learning outcomes based on established criteria. Criteria– based evaluation-in-electronic journal-summary evaluation (section of the General topic, quarter) and fixing the results of quarterly, annual, final score and evaluation, performing the conversion of electronic documents, automatic price calculation [3].

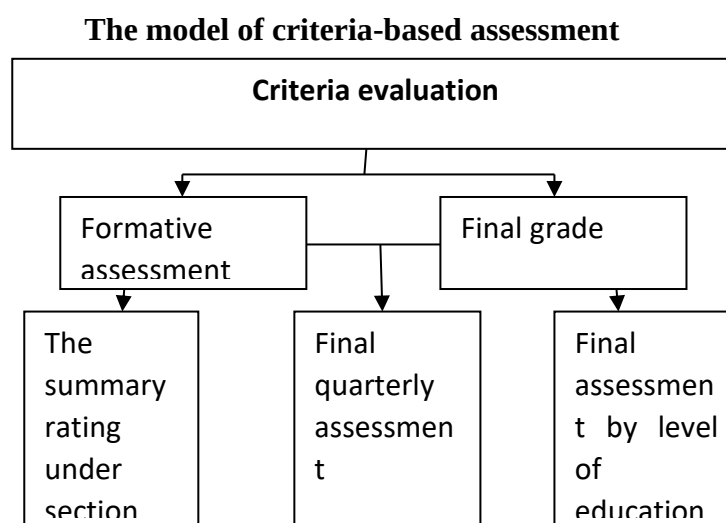


Figure 1. The model of criteria-based assessment.

Basic concepts concerning formative assessment:

Formative assessment-the current assessment of training, providing teachers, students and other participants of the pedagogical process with the information necessary to improve training (the result is not recorded as an assessment).

The purpose of training-the formulated formulation based on the expected result of achievement by pupils of the knowledge, abilities and skills received in the course of training on a subject according to the curriculum.

Evaluation criteria-a sign, criterion, justification, by which the levels of educational achievements of students are measured.

A descriptor is a conclusion that evaluates how well a student has done a job.

The task is a real situation that allows you to assess the level of competence of the student

(subject, language, etc.).

Feedback-response, feedback on any circumstance or action. In addition, the main evaluation principles are::

- an indivisible part of the learning process;
- using different methods;
- a process that contains information about the quality of training;
- self-control of students, develops the ability to properly assess learning outcomes and continuous improvement;
- value defines the capabilities, not the shortcomings, of each student;
- information about how to change the training of persons related to the process of learning– tandaradei;
- thanks to effective feedback the company cooperates between teachers and students;
- value determines the importance of learning;
- integration of the learning process and gives information about achievements.

Evaluation of educational achievements is a process that determines the degree of actually achieved by the student result, planned in accordance with the educational goals that regulate and adjust the educational process through feedback.

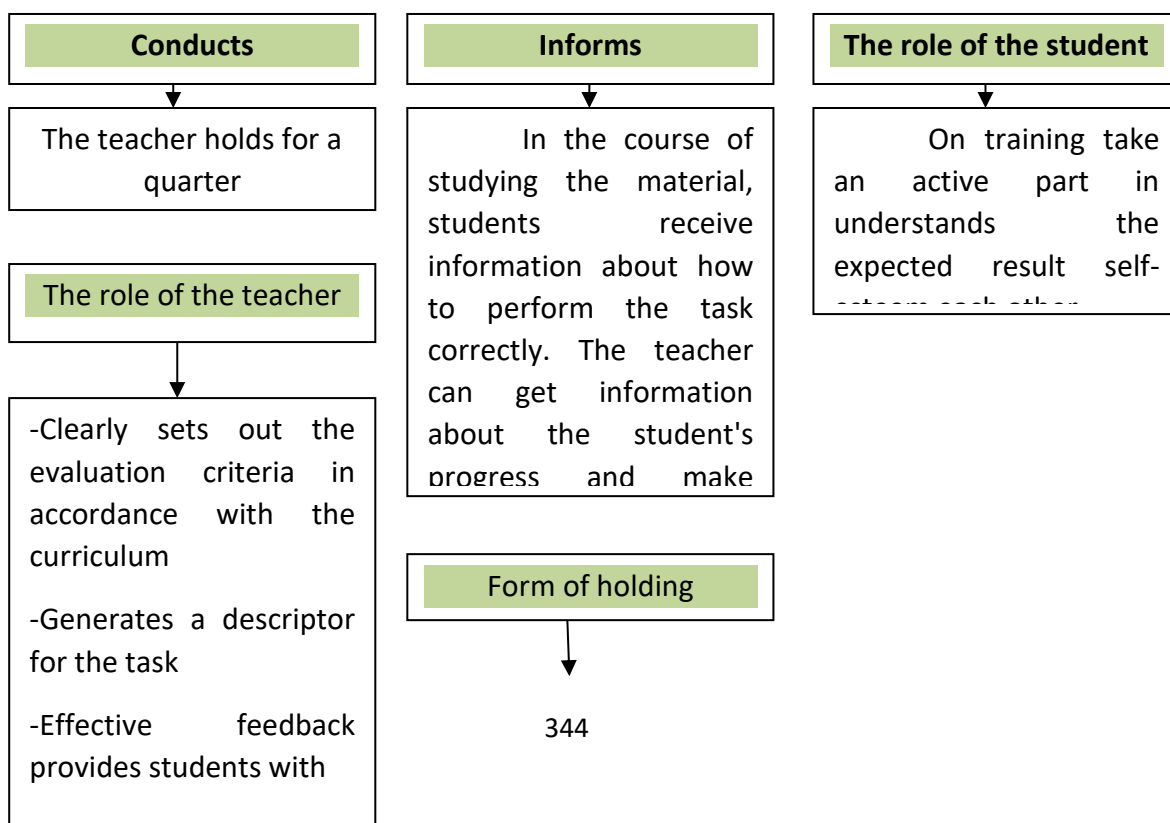
Criteria-based assessment is a process based on clearly defined criteria that are clear to the student, parent and teacher, developed within the team, in accordance with the objectives and content of the educational achievements of students.

Formative assessment contributes to the achievement of educational goals in the curriculum, prevents difficulties, reveals the level of learning, the formation of knowledge and skills of students in the educational process. Formative assessment provides students with continuous feedback. Evaluation, scoring is not made. Formative assessment is carried out at each stage of the training activity (explanation of the topic, assignments, verification of assignments, etc.) by various methods and methods (survey, practical work, laboratory work, projects, tests, etc.).

Formative assessment-a form of assessment that provides feedback between the student and the teacher and allows timely adjustment of the educational process.

Principles of formative assessment:

- * part of the training ("assessment for training»);
- * all learning objectives are covered (learning objectives are defined and defined in the subject curricula in all classes);
- * no score is set;
- * achievement of educational goals is carried out in accordance with the evaluation criteria;
- * feedback on each student's progress;
- * the results of the formation assessment are used to improve the quality of education, curriculum.



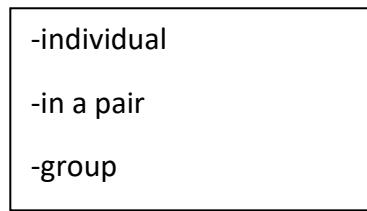


Figure 2. Content of formative assessment

It is applied in individual, pair, group forms of the organization of work. According to the results of the formative assessment, the teacher corrects the educational process in a timely manner, warns the shortcomings, gaps of students before passing the final assessment work at the proper level. In the formative assessment, students achieve educational goals in accordance with the General educational programs on the subject. In the case where the student is unable to attend classes for certain reasons, the unread material must be mastered within two weeks of arriving at the school by achieving educational goals.

To formative assessment was effective:

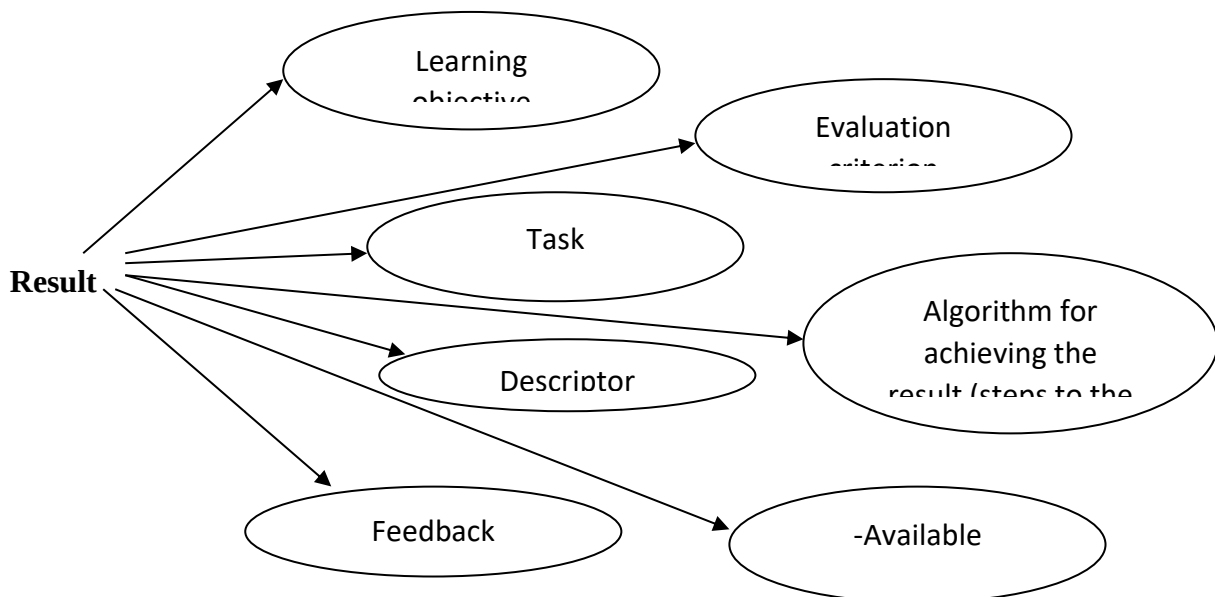


Figure 3. Structure of formative assessment

The results of the formative assessment are not taken into account when issuing quarterly, annual estimates. After completing the formative assessment task, the student gives feedback, evaluating the work, emphasizing which of the tasks is very good and how it can be improved. The same feedback can be received by the student in pairs, in group work and from classmates. Competent feedback promotes self-regulation of the student.

As for feedback in the formative assessment, it is also of great importance in the assessment. Effective feedback will answer the student's three questions:

□ Keshen of learning what?

How can I achieve the result?

What to do to avoid errors in the template?

Recommendations for recording feedback:

1. constantly provide effective feedback and teach students to evaluate their work and the work of others.
2. No comment that says, "not Right!", "Lies!", "Who answers?" avoid words.
3. suggest what is wrong, what can be done to fix it.
4. say what is wrong, not a mistake.
5. give recommendations on how you can improve ways to address deficiencies or answers.

Information about students' mistakes on the following points:

- location;
- type of error;
- properties of actions for error correction.

The feedback provided in the learner's response is that you are experiencing "Inappropriate response!", "What right is there to think?" etc avoid use of undesirable words, phrases. Such phrases humiliate the honor of the student.

Therefore, here the feedback of the teacher and his classmates contributes to the formation of the student, the achievement of educational goals. An updated curriculum that eliminates the difficulty between assessment and learning leads to a harmonious outcome.

Conclusion

In order to accompany the dynamics of intensive progress of the twenty-FIRST century, it is important to develop the skills of self-education of close students. Learning objectives in curricula require students to be able to identify real difficulties and complex problems. For this purpose the modern personality includes formation of the personality as the pupil who is able to argue the beliefs, initiative, confident, cheerful, active, systematically developed critical opinion, competent in digital technologies.

In accordance with the work plan of the Department of education of the East Kazakhstan region for 2014 in order to identify creatively working teachers, stimulate professional growth of teachers, develop professional skills of teachers, stimulate professional growth of teachers, develop professional skills of teachers, stimulate professional skills of teachers. "We did not believe anyone, allowed once in our time, in our time Education predecessor remains zhurmelik Sener" replace eskertuindey ancestors Abylay Khan, the younger generation, qualitatively, clearly, and unambiguously, moral education and education-the main requirement of today. In this way irements before she can learn much.

Renewed education is the key to the future. "In order for the people to grow and grow, first of all, freedom and knowledge are necessary," said the great educator of the nation Chokan Valikhanov. We are a free, independent state, and now we face the task of system education. In order to carry out this task with honor, it is necessary to find, day and night, as much as possible to introduce advanced methods and techniques into school life-for teachers.

And this assessment will help us. Before beretinindi or specific students, in what period, what goals asyratynyndy, and clearly determine what results kutetinindi goals, rationally, reliably, which makes it possible to conduct classes. I believe that the labor way is a new way that meets modern requirements. I firmly say that in the future, everything I learn, I constantly improve and use in every lesson.

LITERATURE:

1. Message of the President of the Republic of Kazakhstan N. A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan
"Kazakhstan truth" dated January 29, 2011.
2. training program of AEO "Nazarbayev Intellectual schools" - NIS-Rgodgam Astana, 2017
3. rules of organization and conduct of training courses for teachers. Generalities. Order of MES RK No. 18. Astana, 18.01.2017.
- 4.state compulsory standard of education of the Republic of Kazakhstan. General secondary education. Main provision / official publication. Astana, 2012.