



SBEB Sosyal Bilgiler
Eğitimcileri
Birliği Derneği

9.ULUSLARARASI SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ SEMPOZYUMU TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

9th INTERNATIONAL
SYMPOSIUM on SOCIAL STUDIES EDUCATION
FULLTEXT BOOK

20-22 ARALIK / DECEMBER 2021

EDİTÖRLER / EDITORS

Prof. Dr. Cemal AVCI
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Doç. Dr. Adnan ALTUN
Doç. Dr. Fahri KILIÇ
Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ
Dr. Öğrt. Üyesi Oğuz KANTÜRER
Dr. Öğrt. Üyesi Esin ÖZCAN
Dr. Gökhan ÖNAL
Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ

**USBES
2021**

usb2021.ibu.edu.tr

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği e-Yayınları

1.Baskı (Eylül, 2022)

Kapak Tasarımı: Doç. Dr. Bahadır Altıntaş

Elektronik kitap/ e-book

İletişim bilgileri

Tel: 0 505 319 29 11 (Prof. Dr. Bayram TAY)

0 505 433 98 24 (Prof. Dr. Zafer KUŞ)

Email: sosbilder.org@gmail.com

Web: www.sosbilder.org

Tam metin bildiri kitabında yer alan çalışmaların tüm sorumluluğu bildiri yazar/yazarlarına aittir.

ISSBN: 978-605-71874-0-6

ONUR KURULU

Prof. Dr. Mahmut Özer

T.C. Milli Eğitim Bakanı

Prof. Dr. Mustafa Alişarlı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Cemil Öztürk

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Onursal Başkanı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Cemal AVCI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram TAY

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği

Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği

Doç. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri KILIÇ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Murat TARHAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç.Dr. Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Oğuz KANTÜRER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğrt. Üyesi Esin ÖZCAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Gökhan ÖNAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Arş. Gör. İsmail Hakkı ÇATLAK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Arş. Gör. Orhun TÜRKER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Arş. Gör. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

BİLİM KURULU

DR. FATMA TORUN	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ	DR. RASİM METİN	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET ALİ GAZEL	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	DR. OSMAN YILMAZ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKKI YAZICI	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	DR. CELAL ERDÖNMEZ	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. ŞABAN ORTAK	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	DR. NİHAT KARAEER	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
DR. HİLMİ DEMİRKAYA	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	DR. CEMAL AVCI	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. NADİRE EMEL AKHAN	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	DR. E. ÖZLEM YİĞİT	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KAÇ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	DR. ADNAN ALTUN	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. YÜKSEL KAŞTAN	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	DR. FAHRİ KILIÇ	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. KENAN ARIBAŞ	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DR. HATİCE MEMİŞOĞLU	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. HATİCE GEDİK	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DR. OĞUZ KANTÜNER	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. REFİK TURAN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DR. ESİN ÖZCAN	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR. SERPİL DEMİREZEN	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DR. SEÇİL ŞENYURT	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. MUHAMED SARI	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	DR. MUAMMER DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. HANDAN DEVECİ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. FATİH DEMİREL	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZLI GÖKÇE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. ÖMER DÜZBAKAR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ARİFE FİGEN ERSOY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. EMİN ATASOY	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. ERDOĞAN KAYA	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. ABAMÜSLÜM AKDEMİR	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR. TUBA ÇENGELCİ KÖSE	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. SERAP TABAK	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR. ELVAN GÜNEL	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. MUHAMMET ERAT	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
DR. HİDİR KARADUMAN	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	DR. AHMET DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. İSMAİL GÜVEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DR. NEVAL AKÇA BERK	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜRCAN GÜRGEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DR. BANU ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. YASEMİN ESEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DR. NEVZAT GÜMÜŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. SERKAN KELEŞOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DR. MUSTAFA ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR. YILDIZ DEVECİ BAYKUŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	DR. MUSTAFA ÖZTÜRK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. EMİNE ALTUNAY ŞAM	AMASYA ÜNİVERSİTESİ	DR. ELVAN YALÇINKAYA	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖZLEM ULU KALIN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ	DR. TUĞBA KAFADAR	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ SİNAN BİLGİLİ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. ABDULLAH SAYDAM	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. OSMAN SAMANCI	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. CEVDET KIRPIK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR. UFUK ŞİMŞEK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. İSMAIL ACUN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM FEVZİ ŞAHİN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. EYÜP ARTVİNLİ	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. İHSAN SABRİ BALKAYA	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. NECATİ FAHRİ TAŞ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR. TUNCAJ CEYLAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	DR. EROL KAYA	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR. ELİF ALADAĞ	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	DR. ÖZLEM BEKTAŞ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR. SULTAN BAYSAN	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	DR. ZAFER ÇAKMAK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR. KAMİLE GÜLÜM	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	DR. MEHMET ALİ ÇAKMAK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. ALAATTİN KIZILÇAOĞLU	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	DR. TURHAN ÇETİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN ÖNAL	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	DR. BÜLENT AKSOY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA ÜNAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	DR. BÜLENT AKBABA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. HARUN ER	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	DR. CEMİL CAHİT YEŞİLBURSA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR. AYŞEGÜL TURAL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	DR. ERCENK HAMARAT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
		DR. UFUK KARAKUŞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ

DR. CENGİZ DÖNMEZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	DR. SERPİL SÜRMEİ	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. NİHAT ŞİMŞEK	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	DR. NECATİ TEMEL	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR. RAMAZAN SEVER	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	DR. FİLİZ ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. NAZIM ELMAS	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	DR. TALİP ÖZTÜRK	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR. NECMETTİN ELMASTAŞ	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	DR. SÜLEYMAN İNAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ TOPKAYA	HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	DR. YASİN DOĞAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET AÇIKALIN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	DR. GÜLTEN YILDIRIM	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. HALİL İBRAHİM SAĞLAM	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	DR. TAHİR KODAL	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. CEVDET BOZKUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	DR. MİTHAT AYDIN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR. YAVUZ AKBAŞ	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. YILMAZ GEÇİT	RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU GENÇTÜRK	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. ADEM BELDAĞ	RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. MEHMET AKPINAR	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. AYŞE SEYHAN	RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. KEREM ÇOLAK	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. İLHAN TURHAN	RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
DR. EBRU DEMİRCİOĞLU	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. İ. İ. HAKKI DEMİRCİOĞLU	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. RAHMİ ÇİÇEK	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	DR. YUSUF KESKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. BİLGİN ÜNAL İBRET	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	DR. HÜLYA ÇELİK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR. SELAHATTİN KAYMAKCI	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	DR. DURSUN DİLEK	SİNOP ÜNİVERSİTESİ
DR. KADİR KARATEKİN	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	DR. ERKAN YEŞİLTAŞ	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYRAM TAY	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	DR. KAYA YILMAZ	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
DR. ÇAĞRI ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	DR. ÖMER FARUK SÖNMEZ	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
DR. ZAFER KUŞ	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ	DR. GİZEM BENGİÇ ÇOLAK	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. DÖNDÜ ÖZDEMİR ÖZDEN	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	DR. ERKAN DİNÇ	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. BAYKAL BİÇER	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	DR. BARIŞ METİN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. CEMİL ÖZTÜRK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. ADEM SEZER	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. YÜCEL KABAPINAR	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. YUSUF İNEL	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. KAYA YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. KAMİL UYGUN	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR. ALİ YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. ZİHNİ MEREY	VAN YÜZÜNCÜYIL ÜNİVERSİTESİ
DR. GÜL TUNCEL	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. ŞAHİN ORUÇ	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. AHMET KATILMIŞ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	DR. MUSTAFA ŞEKER	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR. HAKAN AKDAĞ	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	DR. BESİME ARZU GÜNGÖR AKINCI	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. ZAFER TANGÜLÜ	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	DR. CANAN TUNÇ ŞAHİN	ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
DR. İBRAHİM GÜNER	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ		
DR. ÖZGÜR YILDIZ	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ		
DR. İLKER DERE	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		
DR. ALİ MEYDAN	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ		
DR. ABDÜLKADİR UZUNÖZ	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ		
DR. KUBİLAY YAZICI	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ		
DR. HALİL TOKCAN	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ		
DR. NİHAL BALOĞLU UĞURLU	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ		
DR. EBRU AY	NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ		
DR. ALPER KESTEN	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ		

İÇİNDEKİLER

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HUKUKUN ÜSTÜNLÜĞÜ BAĞLAMINDA VATANDAŞ VE KAMU YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	2
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ BAĞLAMINDA ÇOKKÜLTÜRLÜĞÜN ORTAÖĞRETİM DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI DERSİNE YANSIMALARI	18
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİN MATERYAL KULLANIMINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK DÜZEYİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANILIRKEN KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE NEDENLERİ	32
SURİYE UYUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM SÜREÇLERİNİN AİLELERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ	47
RİLEY'İN ÇIKARIM KATMANLARI DİYAGRAMI VE SOSYAL BİLGİLERDE KULLANIM ÖRNEKLERİ	56
ANTİK ROMA'DAKİ TIP EĞİTİMİ VE SALGIN HASTALIKLAR ÜZERİNE BİR İNCELEME	66
BİR SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİNİN GÖZÜNDEN SCIM-C STRATEJİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	76
WEB 2.0 ARAÇLARI İLE TEKNOLOJİ VE TARİH EL ELE: BİR TÜBİTAK PROJESİ ÖYKÜSÜ	83

Ortaöğretim Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğü Bağlamında Vatandaş ve Kamu Yönetimine İlişkin Görüşleri

Satı Ayyücenur ÖZTÜRK¹, Ayşenur KARAKAŞ¹, Canan SEVİM¹, Prof. Dr. Fatma ÜNAL²

¹Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

²Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Demokratik modern bir toplumun geleceği, yetişen yeni neslin, bilinçli bir vatandaş olarak devlet yönetimine katkı sağlayıp devletin meşruiyetini idame ettirebilmesine bağlıdır. Bu nedenle geleceğin vatandaşlarının eğitiminde üzerinde titizlikle durulması gereken dinamiklerin başında demokrasi ve hukukun üstünlüğü eğitimi gelmektedir. Demokrasi ve hukukun üstünlüğünü benimseyen bireyler hak, sorumluluk ve katılımcılık bilinciyle hareket etmektedirler. Bu çalışmayla ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğü bağlamında, vatandaş ve kamu yönetimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kavramsal bilgilerinin yanı sıra aktif vatandaşlık eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun tespiti de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan anadolu lisesi, fen lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, çok programlı lise, imam-hatip lisesi ve temel liselerde eğitim gören farklı kademelerden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin belirlenen kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukları ve aktif vatandaşlık eğilimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Vatandaş, kamu yönetimi, demokrasi, hak, hukuk, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi.

Views of Secondary School Students on Citizens and Public Administration in the Context of the Rule of Law

Abstract

The future of a democratic modern society depends on new growing generations becoming conscious citizens and contributing to state government, and the government maintaining its legitimacy. Therefore, education of democracy and rule of law are one of the most important dynamics for citizens of the future. The individuals, who adopted the rule of law and democracy, act with responsibility and participation. In this work it is aimed to measure opinions of secondary education students about citizens and public administration in context of rule of law. It was also aimed at conceptual information of students as well as determination of level of tendency to active citizenship. Case design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Working group of the research contains anatolian high schools, science high schools, vocational and technical high schools, multi-programme high schools, religious vocational high schools and basic high school (private) of different grades and different cities in Turkey. Data were collected with the interview form developed by the researchers. Results of the study was determined students are known about and have tendency to active citizenship the concepts.

KeyWords

Citizen, public administration, democracy, right, law, democracy and citizenship education.

Giriş

Varoluşsal özellikleri itibarıyla toplumsal bir varlık olan insan, tarih boyunca bir arada yaşayabilmenin normlarını oluşturmaya çalışmıştır. İnsanlar binlerce yıllık yaşam serüveni boyunca genel menfaatleri doğrultusunda birbirleriyle ilişki kuran topluluklar halinde yaşamışlardır. Bu durum ilkel topluluktan modern topluma geçiş sürecinde devlet kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Zabunoğlu, 1973, s.35). Zira birlikte yaşama mefhumu öncelikli olarak kuralları ve iş bölümünü ve dolayısıyla bir karar mekanizmasını zorunlu hale getirmiştir. Karar mekanizmasından kastedilen; toplumun genel menfaatlerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, insanların bir arada yaşayabilmesi için gerekli olan koşulları sağlayabilecek irade ve güce sahip kurumsal bir oluşumdur. Ancak tarihsel süreç içerisinde tek bir devlet tanımı yapılamamış; bu konuda filozoflar kendi görüşleri ve ideolojileri doğrultusunda birbirinden çok farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Devleti iyilik ve kötülük vasıfları üzerinden değerlendirenler, yüksek bir amaç olarak kutsallaştıranlar, toplum idealine ulaşmak için bir araç olarak görenler, sınıf farklılıkları üzerinden farklı yönetim şekillerini öne sürenler olduğu gibi daha ileri gidip yok edilmesi gereken bir kurum olarak görenler de olmuştur (Kapani, 2004, s.34). Yapılan tüm bu tanımlamalardan ayrı olarak objektif bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde devletin temel unsurları; insan, ülke, güç ve hukuki kişilik olarak sıralanmıştır (Doehring, 2002, s.24-57). Buradan yola çıkarak nesnel bir devlet tanımlaması yapmak gerekirse devlet; sınırları belirli bir toprak parçası üzerinde önceden belirlenen hukuki kurallara bağlı olarak, siyasi ve merkezi bir güçle yönetilen insanlardan oluşan en kapsamlı siyasi oluşumdur (Başgil, 1946, s.990; Kapani, 2004, s.35). Yapılan ve yapılabilecek olan tanımlama ve yaklaşımların tümü göz önüne alındığında devletin en temel unsurunun insan olduğu yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir hukuki kişilik olarak varlık kazanan devlet ile bu devleti oluşturan insanlar arasında kurulan zorunlu ilişki ise vatandaşlık ilişkisidir. Vatandaşlık kavramı bireylerin bir siyasi yapıya bağlı olarak hak ve sorumluluk sahibi olmalarını ifade eder (Çolak, 2015). Vatandaşın kanunlarla korunan bu hakları adil ve çağdaş bir sistem geliştirmek adına herkesin eşit olarak sahip olduğu devredilemez ve engellenemez haklardır (Besirevic ve Turiel, 2020). Yani vatandaşlık, devletle birey arasında oluşturulan hukuki bir bağ ve aynı zamanda bireye atfedilen hukuki bir statüdür (Nomer, 2005, s.16). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda vatandaşlık statüsü kanun güvencesine alınmıştır. Şöyle ki; *"Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir."* (m.66/3) (Nomer, 2005, s.51). Ancak vatandaşlık ilişkisini sadece vatandaş açısından tek taraflı olarak değerlendirmek eksik ve hatalı bir yaklaşım olacaktır. Demokratik bir devlette, vatandaşların birbirleriyle ve devletle olan ilişkileri bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Alazzi ve Chiodo, 2008). Bu bağlamda, devlet ve vatandaşın karşılıklı hak ve sorumluluklarının var olduğunun kabul edilmesi ve devletle vatandaş arasındaki hukuki ilişkinin bu kabul doğrultusunda tanımlanması daha doğru olacaktır.

Devlet vatandaş ilişkisini isabetli bir şekilde tanımlayabilmek ancak yönetsel bağlamla birlikte mümkün olabilmektedir. Çünkü farklı devlet yönetimleri için vatandaşlık kavramı aktif ve pasif olarak kategorize edilerek farklı tanımlamalar yapılabilir. Aktif vatandaşlık yani hak ve sorumluluklarının bilincinde olarak yönetim hakkını elde bulundurmak ancak demokratik yönetimlerde anlam kazanabilmektedir (Uğurlu, 2011). Bu durumda aktif vatandaşlığı demokratik vatandaşlık olarak isimlendirmek mümkün olabilir. Demokratik vatandaşlığın yer alabileceği devlet sistemi ise hukuk devletidir. Hukuk devleti; devletin iyi, doğru, adil bir şekilde belirlenen hukuk kurallarıyla yönetilmesi ve bu kurallara sıkı sıkıya bağlı kalması demektir (Uygur, 2004). Devletin hukuk kurallarına bağlılığının kontrol mekanizması ise vatandaşın kontrolüdür (Just, 2018). Demokratik hukuk devleti, önceden belirlenen hukuk normlarına hem devletin hem de vatandaşın uymasını esas almakta ve böylece etkin vatandaşlığın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Devlet ve vatandaş ilişkisini eşitlik ve adalet çerçevesinde yorumlayan demokrasi, insanlığın ulaşabildiği en ideal yönetim biçimi olmuştur. Demokratik vatandaşlıkta vatandaşlar kendileriyle ilgili toplumsal meselelerden haberdar olmak ve problemlerin çözüm sürecinde hep birlikte aktif olarak katılım sağlamak durumundadır (Yıldırım, 2018, s.6). Çünkü yönetilen olarak yönetimde söz sahibi olmak, bireylerin hem temel ihtiyaçlarından biri hem de temel vatandaşlık hakkı olarak

demokratik anayasalarda yerini almıştır. Bu ihtiyacı giderebilmek için toplumsal bir varlık olan insanın diğer insanlarla bir arada özgürce yaşayabilmesi, demokratik davranışlara sahip bireyler olarak yetiştirilmesi, hukuk düzeninin kendisine tanıdığı hakların farkında olup, haksızlığa uğradığında izleyeceği yolu bilmesi gerekmektedir. Tüm bu bilgiler bireylere aileden başlamak üzere, okulda verilecek ve toplumsal yaşantı süresince devam edecek bir eğitim süreciyle sağlanmaktadır (Dolmacı ve Kuşat, 2015, s.162). Bu bağlamda araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğü bağlamında, vatandaş ve kamu yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğü bağlamında, vatandaş ve kamu yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarının, öğretim programı ile ilgili yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin vatandaş kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin kamu yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin kamu yönetiminde görev alanlar için; hak, hesap verebilirlik, kamu yararı, karar verme, katılım ve sorumluluğun önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin vatandaşlar için; hak, hesap verebilirlik, kamu yararı, karar verme, katılım ve sorumluluğun önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, insanın sosyal olguları derinlemesine incelemeyi amaçlayan, insanların olaylara bakış açılarından dış dünyayı algılamalarını inceleyen bir araştırma yöntemidir (Baltacı, 2019). Nitel araştırma, "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 tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Durum deseni çalışmasının amacı bir durumu olduğu haliyle incelemek ve tanımlamaktır (Leymun vd., 2017). Ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğü bağlamında, vatandaş ve kamu yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek için durum deseninin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel verilerin toplanacağı katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 136). Katılımcılarda çeşitlilik oluşturulmasının amacı genelleme yapmak değil, çeşitliliğe göre problemi farklı boyutlarıyla inceleyebilmektir (Ünal, 2019).

Araştırma kapsamında nitel verileri toplamak için görüşme yapılan katılımcılar, farklı illerde ve farklı ortaöğretim kurumlarında (Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, çok programı lise, meslek lisesi) öğrenim gören öğrenciler arasından belirlenmiştir. Görüşme yapılan ortaöğretim öğrencilerinden 52'si kız (%81,2) ve 12'si erkek (%18,7) olmak üzere toplam 64 öğrenci ile araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın verilerin toplanmasında demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları araştırmanın amacı doğrultusunda uzmanlardan görüş alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı

sürecinde, farklı illerde, farklı ortaöğretim kurumlarında ve farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilere online olarak uygulanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular esnek, önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur (Merriam, 2013, 87). Görüşme formunda araştırmanın amacı doğrultusunda dört açık uçlu soru ve yedi adet kavram açıklaması yer almıştır. Demografik bilgi formunda sadece cinsiyet değişkenine yer verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002). Nitel veri; günlük olaylardaki gerçek hayat yaşantılarını olduğu haliyle ortaya çıkarır, olayların çözümlenmesinde bütüncül bir bakış açısı ortaya koyar (Miles ve Huberman, 2015). Bu araştırmada nitel veri analizinde hem elde edilen verilerden ortaya çıkan anlamlar hem de araştırmanın amacı ve alt problemleri bulguların yorumlanmasında dikkate alınmıştır.

Araştırmada içerik analizi yoluyla bulunan temel anlamlar tema adı altında toplanmış ve nitel veri tümevarımsal yaklaşımla çözümlenmiştir. Temaların oluşturulmasında ve analizinde uzman görüşü alınmıştır. Bulgular arasındaki anlamsal farklılıklar cinsiyete göre değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri tüm cevaplar dikkate alınmıştır. Bulgular kısmında yapılan açıklamalarda öğrencilerin ifadelerine de yer verilmiştir. Tüm nitel veriler oluşturulan temalara göre sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerine ilişkin kodlamalar, cinsiyetlerine göre K1, K2, ..., E1, E2, ... şeklinde yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadaki alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Hukukun Üstünlüğüne İlişkin Görüşleri

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Hukukun üstünlüğü denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre öğrencilerin “Hukukun üstünlüğü denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Hukukun üstünlüğü temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Adalet/eşitlik	16	25	7	10,9	23	35,9
2. Hukuk belirleyicidir	34	53,1	3	4,6	37	57,8
3. Toplumun üstünlüğü	1	1,5	1	1,5	2	3,1
4. Bilmiyorum	1	1,5	1	1,5	2	3,1
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, hukukun üstünlüğünün anlamına ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘hukuk belirleyicidir’ (%57,8), ikinci olarak ‘adalet/eşitlik’ (%35,9) ve üçüncü olarak ‘toplumun üstünlüğü’ temasına (%3,1) yer verdikleri, iki öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%3,1) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin, hukukun belirleyiciliğini ön plana çıkardıkları; erkek öğrencilerin ise adalet/eşitlik kavramlarını hukukun üstünlüğünü tanımlarken önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin E6 “Bir ülkede toplumun her bireyinin hukuk karşısında eşit olduğu ve hukuk kurallarının herkes tarafından kabul edildiğini gösterir.” ifadesiyle adalet/eşitlik temasına vurgu yapmıştır. Öğrencilerin, hukukun üstünlüğü hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Vatandaş Kavramına İlişkin Görüşleri

Cinsiyete göre, öğrencilerin “İyi vatandaş denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre öğrencilerin “İyi vatandaş denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

İyi vatandaş temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Duyarlı	16	25	5	7,8	21	32,8
2. Faydalı	6	9,3	1	1,5	7	10,9
3.Sorumluluk Sahibi	30	46,8	6	9,3	36	56,2
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, iyi vatandaş tanımlamasına ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘sorumluluk sahibi’ (%56,2), ikinci olarak ‘duyarlı’ (%32,8) ve üçüncü olarak ‘faydalı’ temasına (%10,9) yer verdikleri görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin, sorumluluk sahibi olma ve duyarlılığa ifadelerinde daha çok önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin E45 “Çevreyi koruyan, kurallara uyan, hoş görüldü, nazik vb” ifadesiyle duyarlı vatandaşa vurgu yapmıştır. Öğrencilerin, iyi vatandaş hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kamu Yönetimine İlişkin Görüşleri

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetimi denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetimi denilince ne anlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu yönetimi temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Devlet yönetimi	30	46,8	4	6,2	34	53,1
2. Halk idaresi	7	10,9	3	4,6	10	15,6
3. Hizmet	11	17,1	2	3,1	13	20,3
4. Eşitlik/adalet	2	3,1	0	0	2	3,1
5. Bilmiyorum	2	3,1	3	4,6	5	7,8
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminin anlamına ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘devlet yönetimi’ (%53,1), ikinci olarak ‘hizmet’ (%20,3), üçüncü olarak ‘halk idaresi’ (%15,6) ve dördüncü olarak ‘eşitlik/adalet’ temasına (%3,1) yer verdikleri, beş öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%7,8) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin, devlet yönetimi temasında; erkek öğrencilerin devlet yönetimi ve halk idaresi temalarında yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Örneğin K26 “Devletin organlarının kuruluşunu ifade eder. Her türlü devlet görevini yapar kaymakam vali” cevabıyla kamu yönetimini devlet yönetimi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminden anladıklarının, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alan kişilerin işlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alan kişilerin işlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlilerinin çalışması temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Adalet	18	28,1	2	3,1	20	31,2
2. Disiplin	24	37,5	1	1,5	25	39,06
3. Saygılı/dürüst	6	9,3	4	6,2	10	15,6
4. İnsan ilişkileri	2	3,1	2	3,1	4	6,2
4. Resmi diktatörlük	1	1,5	0	0	1	1,5
5. Bilmiyorum	1	1,5	3	4,6	4	6,2
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu görevlilerinin işlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği sorusuna verdikleri cevaplarda en fazla ‘disiplin’ (%39,06), ikinci olarak ‘adalet’ (%31,2), üçüncü olarak ‘saygı’ (%15,6) ve dördüncü olarak ‘insan ilişkileri’ temasına yer verdikleri görülmektedir. Bir öğrencinin ‘resmi diktatörlük’ (%1,5) ve dört öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%6,2) cevabı verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin disiplinli ve adaletli çalışmayı ön plana çıkardıkları; erkek öğrencilerin saygılı/dürüst çalışmayı önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin K23 “Devlet adına çalıştıkları için diğer mesleklere göre daha dikkatli olmalılar.” ifadesiyle kamu çalışanlarının fazlasıyla disiplinli olmaları gerektiğini belirtmiştir. E41 ise “Dürüst olmalı, hak yememeli” diyerek dürüstlük vurgusu yapmıştır. Öğrencilerin, kamu görevlilerinin işlerini yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kamu Yönetiminde Görev Alanlar için; Hak, Hesap Verebilirlik, Kamu Yararı, Karar Verme, Katılım ve Sorumluluğun Öneme İlişkin Görüşleri

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hak’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hak’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için hak kavramı temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
1. Adalet	24	37,5	5	7,8	29	45,3
2. Bilinçli Olma	15	23,4	3	4,6	18	28,1
3. Ahlak	2	3,1	0	0	2	3,1
4. Kazanım	6	9,3	1	1,5	7	10,9
5. Bilmiyorum	5	7,8	3	4,6	8	12,5
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hak’ kavramının öneme ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘adalet’ (%45,3), ikinci olarak ‘bilinçli olma’ (%28,1), üçüncü olarak ‘kazanım’ (%10,9) ve dördüncü olarak ‘ahlak’ temasına (%3,1) yer verdiği ve sekiz öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%12,5) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin adaleti ve bilinçli olmayı önemseddiği; ancak kızların erkeklerden farklı olarak ahlak ve kazanıma ifadelerinde yer verdiği tespit edilmiştir. Örneğin K27 “Hak, bize doğuştan veya devlet güvencesiyle verilir. Herhangi birinin haklarımızı kısıtlaması kişiyi rahatsız eder bu yüzden hak kavramı önemlidir” demiştir. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hak’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre kısmen farklılaştığı söylenebilir.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için hesap verebilirlik temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Adalet	3	4,6	3	4,6	6	9,3
2. Şeffaflık	29	45,3	4	6,2	33	51,5
3. Sorumluluk	7	10,9	1	1,5	8	12,5
4. Devlet Menfaati	1	1,5	0	0	1	1,5
5. Konuşmak	5	7,8	0	0	5	7,8
6. Bilmiyorum	7	10,9	4	6,2	11	17,1
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramının önemine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘şeffaflık’ (%51,5), ikinci olarak ‘sorumluluk’ (%12,5), üçüncü olarak ‘adalet’ (%10,9), dördüncü olarak ‘konuşmak’ (%7,8) ve beşinci olarak ‘devlet menfaati’ temasının (%1,5) yer aldığı, on bir öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%17,1) cevabı verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin, kamu görevlileri için şeffaflığı önemsendiği; erkek öğrencilerin ise şeffaflık yanında adaleti ön plana çıkardığı tespit edilmiştir. Örneğin K63 “Görevlilerin yerine getirdiği hizmetlerin açık saydam olması ve bu görevle ilgili gerekli açıklamayı yapabilmesidir.” ifadesiyle şeffaflık vurgusu yapmıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için hukukun üstünlüğü temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Adalet/eşitlik	12	18,7	6	9,3	18	28,1
2. Hukukun belirleyiciliği	29	45,3	3	4,6	32	50
3. Gereklilik	3	4,6	0	0	3	4,6
4. Kamu yararı	3	4,6	0	0	3	4,6
5. Devletin üstünlüğü	2	3,1	0	0	2	3,1
6. Bilmiyorum	3	4,6	3	4,6	6	9,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramının önemine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘hukukun belirleyiciliği’ (%50), ikinci olarak ‘adalet/eşitlik’ (%28,1), üçüncü olarak ‘gereklilik’ ve ‘kamu yararı’ (%4,6) ve dördüncü olarak ‘devletin üstünlüğü’ temasına (%3,1) yer verdikleri, altı öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%9,3) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin, hukukun belirleyiciliğini önemsendiği; erkek öğrencilerin adalet/eşitlik kavramlarını ifadelerinde ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Örneğin soruya, K42 “Kamu yönetiminde hukukun üstünlüğü toplumun her alanında belirleyici olduğu için önemlidir.” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘kamu yararı’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘kamu yararı’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için kamu yararı temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Halk yararı	31	48,4	6	9,3	37	57,8
2. Devlet düzeni	9	14,06	0	0	9	14,2
3. Hukukilik	4	6,25	1	1,5	5	7,8
4. Özenli çalışma	2	3,1	0	0	2	3,1
5. Bilmiyorum	6	9,3	5	7,8	11	17,1
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için kamu yararının neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla 'halk yararı' (%57,8), ikinci olarak 'devlet düzeni' (%14,06), üçüncü olarak 'hukukilik' (%4,6), dördüncü olarak 'özenli çalışma' temasına (%3,1) yer verdiği, on bir öğrencinin de 'bilmiyorum' (%17,1) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin halk yararını önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin K12 "Toplum bir bütündür bu yüzden kamu yararı önemlidir." ifadesiyle kamu yararını açıklamıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için 'kamu yararı' kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin "Kamu yönetiminde görev alanlar için 'karar verme' neden önemlidir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyete göre öğrencilerin "Kamu yönetiminde görev alanlar için 'karar verme' neden önemlidir?" sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için karar verme temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Sorumluluk	31	48,4	2	3,1	33	51,5
2. Vatandaş için	8	12,5	5	7,8	13	20,3
3. Özgürlük	5	7,8	1	1,5	6	9,3
4. Bilmiyorum	8	12,5	4	6,2	12	18,7
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için karar vermenin önemine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla 'sorumluluk' (%51,5), ikinci olarak 'vatandaş için' (%20,3) ve üçüncü olarak 'özgürlük' temasına (%9,3) yer verdikleri, on iki öğrencinin de 'bilmiyorum' (%18,7) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin sorumluluk; erkek öğrencilerin ise vatandaş için karar vermeyi önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin E64 "Kamu yönetiminde çalışanlar doğrudan bir ülkenin vatandaşları adına karar verdiğinden her kararları büyük önem taşır." ifadesiyle karar vermeyi sorumluluk adı altında açıklamıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için 'karar verme' kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin "Kamu yönetiminde görev alanlar için 'katılım' kavramı neden önemlidir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘katılım’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için katılım temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Demokrasi	18	28,1	2	3,1	20	31,2
2. Hizmet/Sorumluluk	17	26,5	4	6,2	21	32,8
3. Güven	3	4,6	0	0	3	4,6
4. Bilmiyorum	14	21,8	6	9,3	20	31,2
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için katılımın neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda; en fazla ‘hizmet/sorumluluk’ (%32,8), ikinci olarak ‘demokrasi’ (%31,2) ve üçüncü olarak ‘güven’ temasına (%4,6) yer verdikleri, yirmi öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%31,2) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin ‘demokrasi’ ve ‘hizmet/sorumluluk’ kavramlarını katılım için önemsedikleri; erkek öğrencilerin ise ‘hizmet/sorumluluk’ temasını önemsedikleri ve yarısının da ‘bilmiyorum’ cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K31 “Herkesin görüşü, düşüncesi farklı bu da iyi sonuçlar doğurabilir.” ifadesiyle demokrasiye vurgu yapmıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘katılım’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘sorumluluk’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyete göre öğrencilerin “Kamu yönetiminde görev alanlar için ‘sorumluluk’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Kamu görevlileri için hukukun üstünlüğü temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Disiplin	25	39,06	3	4,6	28	43,7
2. Görev	18	28,1	2	3,1	20	31,2
3. Toplum yararı	6	9,3	5	7,8	11	17,1
4. Bilmiyorum	3	4,6	2	3,1	5	7,8
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için sorumluluğun neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda; en fazla ‘disiplin’ (%43,7), ikinci olarak ‘görev’ (%31,2) ve üçüncü olarak ‘toplum yararı’ temasına (%17,1) yer verdikleri, beş öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%7,8) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin disiplin, erkek öğrencilerin ise toplum yararını önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K3 “Sorumluluk aynı zamanda insanın disiplindir ve disiplinli insan yaptığının farkındadır.” ifadesiyle sorumluluk kavramını disiplinli olmakla açıklamıştır. Öğrencilerin, kamu yönetiminde görev alanlar için ‘sorumluluk’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Vatandaşlar için; Hak, Hesap Verebilirlik, Kamu Yararı, Karar Verme, Katılım ve Sorumluluğun Önemine İlişkin Görüşleri

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hak’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hak’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için hak kavramı temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Adalet/eşitlik	14	21,8	4	6,2	18	28,1
2. Kendini savunmak	6	9,3	1	1,5	7	10,9
3. Devlet düzeni	4	6,2	1	1,5	5	7,8
4. Özgürlük	17	26,5	5	7,8	22	34,3
5. Güven	4	6,2	0	0	4	6,2
6. Sorumluluk	3	4,6	0	0	3	4,6
7. Bilmiyorum	4	6,2	1	1,5	5	7,8
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için hak kavramının neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda, en fazla ‘özgürlük’ (%34,3), ikinci olarak ‘adalet/eşitlik’ (%28,1), üçüncü olarak ‘kendini savunmak’ (%10,9), dördüncü olarak ‘devlet düzeni’ (%7,8), beşinci olarak ‘sorumluluk’ temasına (%4,6) yer verdikleri, beş öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%7,8) cevabı verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin özgürlük, adalet/eşitlik kavramlarını vatandaşların hak tanımında önemsedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K12 “Çünkü insanlar eşit olarak dünyaya gelmişlerdir ve onlar verilen eşitliği kaybetmek istemezler bu yüzden haklarını gözetirler.” İfadesiyle, hak kavramını açıklamıştır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘hak’ kavramının önemi hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için hesap verebilirlik temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Sorumluluk	11	17,1	1	1,5	12	18,7
2. Savunma	21	32,8	1	1,5	22	34,3
3. Devlet Düzeni	11	17,1	6	9,3	17	26,5
4. Bilmiyorum	9	14,06	4	6,2	13	20,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için hesap verebilirliğin neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘savunma’ (%34,3), ikinci olarak ‘devlet düzeni’ (%26,5), üçüncü olarak ‘sorumluluk’ temasına (%18,7) yer verdiği ve on üç öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%20,3) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin savunma, erkek öğrencilerin ise devlet düzeni temasını önemsendiği tespit edilmiştir. Örneğin, K28 “Çünkü vatandaşlar bir olay karşısında kendini iyi ifade edebilmeli ve cevap verebilmelidir.” ifadesiyle hesap verebilmeyi savunma temasıyla açıklamıştır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘hesap verebilirlik’ kavramı hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için hukukun üstünlüğü temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Yasal Düzen	29	45,3	5	7,8	34	53,1
2. Adalet/eşitlik	15	23,4	3	4,6	18	26,5
3. Bağımsızlık	3	4,6	0	0	3	4,6
4. Bilmiyorum	5	7,8	4	6,2	8	12,5
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için hukukun üstünlüğünün neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘yasal düzen’ (%53,1), ikinci olarak ‘adalet/eşitlik’ (%26,5), üçüncü olarak ‘bağımsızlık’ temasına (%4,6) yer verdiği ve sekiz öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%12,5) cevabını verdiği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin, yasal düzeni önemsendiği tespit edilmiştir. Örneğin, E41 “Bizi savunan, arkamızda duran devletimiz olması.” ifadesiyle hukukun üstünlüğünü devletin varlığı ve yasal düzen olarak açıklamıştır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘hukukun üstünlüğü’ kavramı hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘kamu yararı’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘kamu yararı’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için kamu yararı temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Fayda/huzur	20	31,2	4	6,2	24	37,5
2. Toplumun devamlılığı	19	29,6	1	1,5	20	31,2
3. Adalet	5	7,8	1	1,5	6	9,3
4. Bilmiyorum	8	12,5	6	9,3	13	20,3
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için kamu yararının önemine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘fayda/huzur’ (%37,5), ikinci olarak ‘toplumun devamlılığı’ (%31,2), üçüncü olarak ‘adalet’ temasına (%9,3) yer verdiği ve on üç öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%20,3) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin fayda/huzur ve toplumun devamlılığını daha çok önemsendiği; erkek öğrenciler ise fayda/huzur görüşünü ön plana çıkarmakla birlikte ‘bilmiyorum’ cevabını verenlerin de fazla olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, K25 “Toplumun varlığını sürdürmesine ilişkin bir çıkar olduğu için temel oluşturduğu için.” ifadesiyle toplumun devamlılığına vurgu yapmıştır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘kamu yararı’ kavramı hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘karar verme’ neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘karar verme’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için karar verme temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Düzen	7	10,9	3	4,6	10	15,6
2. Halkın Geleceği	11	17,1	1	1,5	12	18,7
3. Kesinlik/Doğruluk	16	25	1	1,5	17	26,5
4. Özgürlük	12	18,7	1	1,5	13	20,3
5. Bilmiyorum	6	9,3	6	9,3	12	18,7
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için karar vermenin önemine ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘kesinlik/doğruluk’ (%26,5), ikinci olarak ‘özgürlük’ (%20,3), üçüncü olarak ‘halkın geleceği’ (%18,7), dördüncü olarak ‘düzen’ temasına (%15,6) yer verdiği ve on iki öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%18,7) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin halkın geleceği, kesinlik/doğruluk ve özgürlük görüşünü önemsemelerine rağmen, erkek öğrencilerin düzen görüşünü ön plana çıkardığı ve ‘bilmiyorum’ cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K33 “Kendi özgürlüğü ve hakları için önemlidir” ve E41 “Kendi hak ve özgürlüklerimizi korumak için” ifadeleriyle özgürlüğe vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘karar verme’ ile ilgili düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘katılım’ neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘katılım’ neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için katılım temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Dayanışma	8	12,5	1	1,5	9	14,06
2. Kendini İfade Etmek	14	21,8	3	4,6	17	26,5
3. Yönetime Katılmak	8	12,5	1	1,5	9	14,06
4. Adalet	7	10,9	0	0	7	10,9
5. Refah	3	4,6	0	0	3	4,6
6. Bilmiyorum	12	18,7	7	10,9	19	29,6
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için katılımın neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘kendini ifade etmek’ (%26,5), ikinci olarak ‘dayanışma ve yönetime katılmak’ (%14,06), üçüncü olarak ‘adalet’ (%10,9), dördüncü olarak ‘refah’ temasına (%4,6) yer verdiği ve on dokuz öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%29,6) cevabı verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin en fazla yoğunlaştığı cevap kendini ifade etmek iken erkek öğrencilerin ise yarıdan fazlasının ‘bilmiyorum’ cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K30 “...çünkü kendini daha iyi bir şekilde beyan etmek ve fikirlerini iyi bir şekilde ortaya koyabilmek için önemlidir.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘katılım’ hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre, öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘sorumluluk’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Cinsiyete göre öğrencilerin “Vatandaşlar için ‘sorumluluk’ kavramı neden önemlidir?” sorusuna yönelik cevaplarının dağılımı

Vatandaş için sorumluluk temaları	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
1. Düzen/refah	21	32,8	1	1,5	22	34,3
2. Bilinçli vatandaş	23	35,9	3	4,6	26	40,6
3. Kendini iyi hissetme	3	4,6	0	0	3	4,6
4. Özgürlük	0	0	3	4,6	3	4,6
5. Bilmiyorum	5	7,8	5	7,8	10	15,6
Toplam	52	81,2	12	18,7	64	100

Öğrencilerin, vatandaşlar için sorumluluğun neden önemli olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplarda en fazla ‘bilinçli vatandaş’ (%40,6), ikinci olarak ‘düzen/refah’ (%34,3), üçüncü olarak ‘kendini iyi hissetme’ ve ‘özgürlük’ temalarına (%4,6) yer verdiği ve on öğrencinin de ‘bilmiyorum’ (%15,6) cevabını verdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin bilinçli vatandaş ve düzen refah görüşünü önemsemelerine rağmen, erkek öğrencilerin özgürlük görüşünü ön plana çıkardığı ve ‘bilmiyorum’ cevabını verenlerin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, K48 “İyi bir vatandaşın kendine ait üstüne düşen tüm sorumlulukları alması gerekir. Ve onları yapması bunlara önem vermesi gerekir.” ifadesiyle iyi vatandaşlığa vurgu yapmıştır. Öğrencilerin, vatandaşlar için ‘sorumluluk’ hususundaki düşüncelerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin hukukun üstünlüğü bağlamında, vatandaş ve kamu yönetimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, kamu yönetimi ve vatandaşlar için hak, hesap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, kamu yararı, karar verme, katılım ve sorumluluğun önemine ilişkin öğrencilerin görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin hukukun üstünlüğü, kamu yönetimi, vatandaş, hak, hesap verebilirlik, kamu yararı, karar verme, katılım ve sorumluluğa ilişkin yüzeysel bilgilere sahip olduğu, bunlara ilişkin tanımlama yapamadıkları ve örnek vermede yetersiz kaldıkları ve özellikle de erkek öğrencilerde ‘bilmiyorum’ şeklinde cevap verme oranının çok yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin ifadeleri derinlemesine incelendiğinde özellikle kız öğrencilerin daha eşitlikçi bir demokratik tutum sergiledikleri, erkek öğrencilerin ise sınırları belirsiz özgürlükçü bir yaklaşım içinde oldukları tespit edilmiştir. Diker’in (2012) ve Yıldırım’ın (2018) yaptıkları araştırmalarda da kız öğrencilerin erkeklere göre daha demokratik oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde, kız öğrencilerin demokratik vatandaşlık algılarının erkeklere göre daha olumlu ve belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kamu yönetimini; devlet yönetimi ve halka hizmet şeklinde açıkladıkları belirlenmiştir. Kamuda görev yapan kişilerin disiplinli ve adalete uygun olarak hareket etmeleri gerektiğini, kamu hizmetinde hukukun üstünlüğünün temel belirleyici olduğunu ve adalet/eşitlik üzere hareket edilmesi gerektiğini, iyi vatandaşın sorumluluk sahibi, çevreye ve topluma duyarlı vatandaş olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin; kamu görevlisi ve vatandaşlar için hak, hesap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, kamu yararı, karar verme, katılım ve sorumluluğun önemine ilişkin cevaplarında özellikle hukuki düzenlemeleri önemsedikleri ve buna uygun davranış sergilenmesi gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kamu görevlilerinin, adil bir şekilde kamu yararını gözeterek hareket etmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır. Burada öğrencilerin hukuk devleti kavramına verdikleri değer, demokratik vatandaşlık algılarının da olumlu anlamda gelişmiş olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, iyi vatandaş tanımlarken daha çok sorumlu vatandaşa vurgu yapmışlardır. Bu durum sorumluluk temelli bir vatandaşlık anlayışına öğrencilerin sahip olduğunu göstermekle birlikte, pasif vatandaşlık davranışını benimsedikleri şeklinde de değerlendirilebilir.

Katılım konusunda öğrencilerin; vatandaş için ‘kendini ifade etme’yi ön plana çıkardığı, kamu görevlileri için ise ‘hizmet/sorumluluk’ kavramlarını önemsedikleri tespit edilmiştir. Hesap

verebilirlik de vatandaş için “kendini savunma”; kamu görevlisi için ise “şeffaflık” en çok dile getirilen ifadeler olmuştur. Bu bağlamda; öğrencilerin devlet-vatandaş ilişkisinde, vatandaşın devlet gücü karşısında daha çok korunmaya muhtaç olduğunu ve yasal düzenlemelerin pozitif ayrımcılıkla vatandaştan yana olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin; aile, okul ve toplumdaki otorite-birey arasındaki ilişkide; güçlü ve daha fazla yetkiye sahip olan unsur karşısında yer alan bireyle, vatandaşlık kavramını özdeşleştirdikleri ve vatandaşlık algılarını da bu yönde kurguladıkları sonucuna ulaşılabilir. Sonuçta, vatandaşına hizmet etmesi gereken ve hukukla güçlendirilmiş adil bir kamu düzeni anlayışının öğrencilerde hakim olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin, insanlar arasında ayırım yapılmadan herkesin eşit haklara sahip olduğunu, mültecilere empati duygusuyla yaklaşılması gerektiğini, iş hayatında liyakatin esas alınmasını, seçimlerde oy kullanılırken toplum faydasının ön planda tutulmasını, kendine güvenen genç insanların yönetimde söz hakkına sahip olmaları ve bu yönde desteklenmelerini, her koşulda yasalara uygun davranışlar sergilenmesi gerektiğini önemsedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, kamu düzenini korumada adalet, eşitlik, hümanizma, özgürlük, hukuki sınırlar gibi konulara vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin, kamu düzeninde ve yönetiminde adalet, eşitlik ve yasal düzeni öncelediği, toplumda hizmet alan ve hizmet veren kesimlerin karşılıklı sorumluluklarının farkında olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin, sorulara göre farklı olmakla birlikte, %15-20 oranında ‘bilmiyorum’ cevabını verdikleri görülmüştür. ‘Bilmiyorum’ cevaplarının ağırlıklı olarak erkek öğrenciler tarafından verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç; ortaöğretimde öğrenim gören erkek öğrencilerin soyut ve eleştirel düşünme, sorgulama becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermesi ve/veya erkek öğrencilerin vatandaş, kamu, hak, hukukun üstünlüğü gibi konulara yeterince ilgili olmamaları ile açıklanabilir.

Günümüzde siyasi, sosyal, ekonomik, insan hakları sorunları önemli konulardır. Bu bağlamda gelecek nesillere kaliteli bir yaşam bırakmak ancak bu konuları/sorunları içselleştirmiş, empati yeteneği gelişmiş, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmekle mümkün olacaktır (Küçükşen ve Budak, 2017). Demokrasinin ideal yaşam biçimi olarak kabul edilmesi, bu yaşam biçimine uyum sağlayacak nesiller ve dolayısıyla bilinçli vatandaşlar yetiştirmeyi de gerekli kılmaktadır. Vatandaşlık bağı ise demokrasinin olmazsa olmaz koşullarındandır (Demirtaş, 2008). Kamu yönetiminin vatandaşın onayıyla geçerlilik kazanabilmesi sonucunda hukuk oluşmaktadır (Çetin, 2002). Bu bağlamda, haklarını bilen ve sorumluluklarının farkında olan vatandaşların katkılarıyla demokratik hukuk düzeni varlığını idame ettirebilir. Yakın gelecekte toplumun dinamikleri arasında yer alacak gençlerin, toplumsal düzen içerisinde bilinçli, aktif ve etkin olabilmeleri konusu, bugün eğitim sisteminin en önemli sorunları arasında yer almalıdır. Devlet otoritesinin meşruiyetini halktan almaya devam edebilmesi için eğitim sistemine düşen en önemli vazife bilinçli ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak; kız ve erkek öğrenciler arasındaki demokratik tutum farklılığının nedenleri, hukukun üstünlüğü, vatandaş, kamu konu ve kavramlarına yönelik uygulamalı eğitim ve araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaş, Y. (2013). Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi ve kavram yanlışları hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 251-278.
- Alazzi K. ve Chiodo J. (2008). Perceptions of social studies students about citizenship: a study of jordanian middle and high school students, *The Educational Forum*, 72 (3), 271-280.
- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, M. (2008). 5. Sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 151-162.
- Atılboz, G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 147-157.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388.
- Başgil A. F. (1946). *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*. 12 (4).

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

- Besirevic, Z. ve Turiel, E. (2020). Young people's judgments about respecting and violating human rights. *Cognitive Development*, 54.
- Bilgili, F. ve Demirkapı, E. (2013). *Hukukun temel kavramları*. Ankara: Dora Yayıncılık.
- Bozkurt E., Poyraz Y. ve Kütükçü M. (2004). *İnsan hakları mevzuatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Çetin H. (2002). Egemenlik ve hukuk ilişkisi üzerine. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2).
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2008). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. *Eğitim Dergisi*, 20. Erişim adresi: <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/266-insan-haklari-ve-demokrasi-egitimi>
- Diker, Z. (2012). Demokrasi eğitimi ve lise öğrencilerinin demokratik davranışları üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3).
- Doehring, K. (2002). *Genel Devlet Kuramı*. Çev. A. Mumcu. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Dolmacı N. ve Kuşat N. (2015). Üniversite gençliğinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin bilinç ve farkındalıkları üzerine bir araştırma: Isparta Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ocak, 161-179.
- Edward, B. ve Emerson, B. (2016). *Between public law and public sphere: reconstructing the American Progressive Theory of the Administrative State*. Microform Edition.
- Erdoğan, M. (2020). *Hukukun üstünlüğü elkitabı*. İstanbul: Özgürlük Araştırmaları Derneği.
- Eser, B. ve Sarışahin, P. (2016). Cinsiyet-siyasal katılım ilişkisi: SDÜ Örnek Olayı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7 (15), 38-58.
- Gül, K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 71-94.
- Güneş, T. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- İkinci, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Just, A. (2018). Religious engagement and citizen support for democratic accountability in contemporary democracies. *Social Science Research*, 75, 130-141.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3).
- Kan, Ç. (2013). Sınıfta katılımcı davranış ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8 (2), 275-284
- Kartal, A. ve Turan, İ. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin zihin haritalarında vatandaşlık bilgileri ile ilgili kavram yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 371-381
- Keçe, M. ve Dinç E. (2015). Demokratik katılım ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (35), 177-207.
- Küçükeşen, K. ve Budak H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1813-1826.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 5 (3), 369-382
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD / GUJGEF*, 32 (3), 795-821
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısı (Kütahya İli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özdemir, M. (2008) Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 179-195.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 48-62
- Saraç, O. (2002). Kamu yararı kavramı. *Maliye Dergisi*, 139,17-18.
- Taşgit, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Uğurlu, C. T. (2011) Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 153-169.
- Uygur, G. (2004). Adalet ve hukuk devleti. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 53 (3), 29-38.
- Ünal, F. (2019). *Vatandaşlık Yaklaşımları Vatandaşlık Bilinci Karma Araştırma Örneği*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Yağan, S. (2010). *Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine ilişkin görüşleri: Eskişehir il örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçgin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zabunoğlu Y. K. (1973). *Kamu hukukuna giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Eğitimin Kültürel Temelleri Bağlamında Çokkültürlüğün Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersine Yansımaları

Dr. Melek Alemdar

MEB, malemdar81@gmail.com

Öz

Çokkültürlü eğitim ile farklılıklar arasındaki uyumun artırılması, farklı kültüre sahip bireylerin birbirlerini saygı ve hoşgörü çerçevesinde olduğu gibi kabullenmeleri ve eşit eğitim hakkına sahip olmaları vurgulanmaktadır. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak sosyal ve kültürel değerleri vurgulamanın öneminin arttığı bir eğitim sistemine doğru evrilen Türk eğitim sistemimizde, çokkültürlü eğitimin kültürel çeşitlilik, toplumsal birlik ve beraberlik vurgularının yapıldığı Demokrasi ve İnsan Hakları dersi kapsamında bir nitel araştırma tasarlanmıştır. Çokkültürlü öğretimi öğretmenler açısından incelemek amaçlayan bu çalışmada, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel, gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin az çok bilgi sahibi oldukları ve yeri geldikçe örtük bir biçimde vurguladıkları tespit edilmiştir. Ancak bu tür bir eğitimin öğretim programı, ders kitapları ve dersle ilgili diğer kaynaklarda yeteri kadar yer almadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin “Çeşitliliğe Çoğul Bakış” temasında; “Birbirine ve farklılıklara saygı”, “Hoşgörü ve misafirperverlik” ve “Ayrımcılık ve önyargı” kavramlarının vurgulandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Çokkültürlü Eğitim, Demokrasi ve İnsan Hakları, Nitel Araştırma

Giriş

Kültürün bireyler üzerindeki kaçınılmaz etkisiyle; dil, din, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken gibi farklılıkları barındıran birçok insan aynı toplumsal ortamda yaşamın güzelliklerini ve zorluklarını paylaşmaktadır. Ülkemizin dört bir yanı, sayısal ifadelerle sınırlandırmayacağımız, kültürel çeşitlilik bakımından zengin bir mozaik barındırmaktadır. Modern literatürde farklı özellikleriyle bir araya gelen bireylerin etkileşime girmeleri ile çokkültürlülük kavramı ele alınmaya başlanmıştır (Cırık, 2008). Çokkültürlülük; dil, din, etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim gibi kültürün tüm boyutları hakkında fikir sahibi olma durumunu tanımlayan bir terimdir (American Psychological Association [APA], 2002).

Tarih boyu süregelen göç, sürgün, işgal, çeşitli toplumsal hareketler ve iletişimin kolaylaşmasıyla birlikte gelişen küreselleşme farklı türden insanları bir araya getirmiştir. Öyle ki, günümüzde artık din, dil ve ırk bakımından homojen olan bir toplumdan söz etmek zor hale gelmiştir (Kymlicka, 2004). Modern bir toplumda, tek tip insan ve tek tip kültür anlayışının kabul edilebilir bir olgu olmadığı, özellikle farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda çokkültürlülük bakış açısının toplumsal barışın sağlanması adına önemli bir söylem olduğunu ifade edilmektedir (Kaya, 2007). Yetiştirilmek istenilen insan tipinde meydana gelen bu değişiklik ile öğrenme-öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu göz önünde bulundurarak güçlendirilmesi ve farklı kültürlerle yönelik sağduyulu bir yaklaşımın benimsenmesi çokkültürlülük savunucuları tarafından hedeflenmiştir. Durum böyleyken, çokkültürlü eğitim ile farklılıklar arasındaki uyumun artırılmasının kaçınılmaz olduğu savunulabilir. Nitekim artık birçok devlet, bu kültürel farklılığı tehdit olarak düşünmek yerine bir zenginlik olarak düşünmeye başlamıştır (Gencer, 2011).

Çokkültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). Birçok kavram gibi çokkültürlülük de dilimize batı kaynaklı bir kavram olarak yerleşmiştir ve ırk, kültür, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik yapı, sosyal statü, eğitim durumu gibi pek çok kavram çokkültürlülük çatısı altında toplanmaktadır. Çokkültürlülük anlayışında her kültürün değerli olduğu ve kültürler arası kıyaslamaların yanlış olduğu, ayrıca her kültürün kendi doğruları içinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi yer alır (Polat & Kılıç, 2013).

Çokkültürlülüğe ilişkin pek çok yaklaşıma ve bu yaklaşımların sınıflamalarına da alan yazında rastlamak mümkündür. Bu bağlamda, kültürlerin çoğulculuğu veya çokluğu olarak söz edilmesi durumunda, çokkültürlülüğü iki şekilde ele almak mümkündür. İlki, bir toplum içerisindeki kültürlerin çeşitliliğidir diğeri farklı milletlerin kültür çeşitliliğidir. Diğer bir deyişle çokkültürlülük, bir toplum içinde üst kültür ve alt kültürlerin varlığıdır (Ferguson, 2008).

Çokkültürlülük kavramı bünyesinde; bir fikir ya da tasavvur, bir eğitimsel reform hareketi ve bir süreç olmak üzere en az üç şeyi barındırmaktadır (Banks, 2007). Her ne kadar pek çok eğitimci bu terimi sadece ırka ait olarak düşünse de, çokkültürlülük içerisinde oldukça geniş bir kavram yelpazesi barındırmaktadır (Sleeter & Grant, 1988). Parekh (2002) de bu bağlamda çokkültürlülüğün sadece farklılık ve kimlikle ilgili olmadığını bununla birlikte bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalarla alakalı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Polat & Kılıç, 2013). Bununla birlikte, çokkültürlülük kavramı bazı araştırmacılar tarafından şiddetle eleştirilmekte ve çatışma ve bölünme gibi sorunlara yol açacağı öngörülmektedir. Çokkültürlülük politikalarının da sorunlarla dolu olduğunu öne süren Tekinalp (2005)'e göre, alt kültür politikalarını yeni kültür kolonilerinin, federe devletlerin ve ırkçı bölünmelerin inşasına yol açacak biçimde resmileştirmek düşündürücüdür. Çokkültürlülük ile etnik farklılıkların daha da derinleşip eğitime katkı yerine zararının olacağı düşünülmektedir. Fakat çokkültürlü eğitimin sadece etnik köken gibi ayrılıkları dikkate alan bir eğitim yaklaşımı olmadığı; farklı cinsiyet ve farklı zeka türündeki öğrencilerin de farklılıklarına yönelik bir yaklaşım olduğu

düşünülünce böylesi bir olumsuz görüşe kapılmanın anlamsız olduğu söylenebilir (Hidalgo, 1996; Cırık, 2008). Bu görüşü destekler biçimde Yazıcı ve arkadaşları (2009), çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargının veya bilgi eksikliğinin onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmek olduğunu belirtmişlerdir.

Çokkültürlü eğitim ise, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade etmektedir (Damgacı & Aydın, 2013). Disiplinler arası bir özellik taşıyan çokkültürlü eğitim, ülke sınırları içerisinde farklı veya benzer dil, din, gelenek ve göreneklere mensup bireylerin alt, üst ve çeşitli yabancı kültürel unsurlarla gerçekleştirdikleri iç ve dış etkileşim veya iletişim olarak tanımlanabilir. Bu sayede farklı kültüre sahip bireylerin birbirlerini saygı ve hoşgörü çerçevesinde olduğu gibi kabullenmeleri ve eşit eğitim hakkına sahip olmaları vurgulanmaktadır (Küçük, 2011; Banks, 2007). Çokkültürlü eğitimin temellerine inildiğinde çoğulculuk ve farklılığı esas alan bir eşitlik ve adalet görülmektedir. Buradan, çokkültürlü eğitim ile eğitimde fırsat eşitliğinin sunulduğu görüşü öne sürülebilir (Hidalgo, 1996). Bunun yanı sıra, alan yazında üç nedenden dolayı çokkültürlü eğitimin gerekli görüldüğü belirtilmektedir. Bunlar; bir toplumun içinde farklı etnik grupların bulunması ve bu durumun bireylerin yaşamını etkilemesi, farklılara karşı bireylerin kulaktan dolma yanlış bilgiler edinmesi ve yanlış bilgidan kaynaklanan olumsuz tutumdan dolayı toplumda çatışmaların meydana gelmesidir (GIE, 2011).

Gibson (1976), çokkültürlü eğitime ilişkin yaptığı literatür derlemesinde dört ayrıma ağırlıkla vurgu yapıldığını belirtmiştir. Bunlar; (a) kültürleri farklı olanların daha etkili eğitilerek hâkim kültür ya da toplum içine dâhil edilmesi için yardımlaşmacı çokkültürlülük eğitimi, (b) kültürler arası anlayışı geliştirmek adına öğrenciler için kültürel farklılıklar eğitimi, (c) etnik kültürleri korumak ve etnik azınlık grupların gücünü arttırmak için kültürel çoğulculuk eğitimi, (d) öğrencilerin iki farklı kültürde başarıyla var olabilecekleri iki kültürlü eğitim şeklinde sıralanmaktadır (Akt. (Steeler & Grant, 1988). Yapılan diğer bir sınıflamaya göre çokkültürlü eğitim iki çeşit olarak ele alınmaktadır (IEPPS, 2006):

- Soft form: İki dilde eğitimi öngörür. Toplum içindeki azınlıkların özellikle mülteci ve göçmenlerin eğitiminde kullanılır. Amaç bu küçük grupların topluma entegrasyonu sağlayıp, toplumsal barışı tekrar kurarak, garanti altına almaktır.
- Hard form: Bir toplumda farklı kültürleri ortaya çıkarmayı içerir. Bireylerin kişiliklerini korurken kültürel çeşitliliği ve bir zenginlik olarak görür. Eğitimin amacı toplumu bu farklılıkların üzerine kurmaktır.

Her iki türün de uygulanması aynı temellere dayanmaktadır. Bu kapsamda çokkültürlü eğitimin temel dört taşı aşağıda verilmiştir (GIE, 2011):

- Bilmeyi öğrenmek: Çokkültürlü eğitim ile bireylere farklı din, dil, sosyal grup ve etnik kökene sahip insanların var olduklarının farkına varmaları yönünde bilgiler verilmeli. Kendileri dışındaki farklılıkların farkına varabilecek bilgiye sahip olmalı.
- Yapmayı öğrenmek: Bahsedilen gerekli bilginin yanında, bu farklılıklarla karşılaştığında nasıl entegrasyon sağlayacağını, yani bu farklılıklar nasıl uyum sağlayacağına ilişkin beceriler edindirilmeli.
- Birlikte yaşamayı öğrenmek: Bireye edindiği bu bilgi ve becerilerle, karşılaştığı farklılıklarla birlikte yaşama öğretilmeli.
- Olmayı öğrenmek: Son olarak da bireye karşılaştığı farklılıklara saygı duymayı, bunları hoşgörü ile karşılayıp kendini karşıdaki farklı kişinin yerine koyması sağlanmalı.

Bu temel taşlar doğrultusunda çokkültürlü eğitimin amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür: (Kostova, 2005; Cırık, 2008; GIE, 2011):

- Bireyler toplumsal farklılıkları fark edip, bunlara saygı ve hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlama,

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

- Kültürel çeşitliliğin olduğu toplumlarda bireylere duyarlılık, hoşgörü, empati ve yardımlaşma becerisi kazandırma,
- Bireylere kendilerinden farklı özellikteki bireylerle kaynaşmayı ve bir arada bulunmaya hazırlamayı sağlama,
- Bireyler arasındaki farklılıklar gibi benzerlikleri de göstererek birlik olmayı hissettirme ve böylelikle farklılıklara karşı olumsuz tutum sergileyenleri bu tutumlarından vazgeçirme ve bu noktadaki önyargıyı kırma,
- Kültürler arası farklılığı bir zenginlik olarak gösterip her farklılıktan yeni bir şey öğrenmeyi sağlama, bu noktada öğrencileri birbirlerinden yardımlaşarak birbirlerinden yeni şeyler öğrenmelerini sağlama.
- Geçmişten bu yana gerçekleşen toplumsal hareketler (göç, politik olaylar, küreselleşme gibi) ile ilgili yeterli bilgi verilerek bunların çeşitliliklere yol açtığını ortaya koyma,
- Bireylerin çevredeki farklılıkları keşfedip anlayabilmesi için öncelikle kendisini tanımasını sağlama, olumlu benlik algısı geliştirme,
- Her bireye eğitimde fırsat eşitliği sunma, her öğrenciye yeteneği doğrultusunda temel beceri kazandırma,
- Empati kurma alışkanlığı kazandırma ve bunu ilke haline getirme.

Küreselleşme ile dünya genelinde hızla değişen ve gelişen ekonomi, siyasi ve kültürel değerleri eğitim alanında da yansımalarını göstermiştir. Diğer ülkelerdeki her değişim ve gelişim ülkemizde de küreselleşme sayesinde kendini göstermektedir. Bundan dolayı diğer ülkelerin kültürleri, dil ve daha birçok farklılıkları zamanla eğitim sisteminde yerini almıştır. Dolayısıyla bu sürece uyum sağlayan bireyler yetiştirilmesi hedef alınmaktadır (Cırık, 2008). Bireysel farklılıkları esas alarak öğrenme ortamlarının hazırlanması öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Buna dayanarak Türk Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları'nda işlenmek üzere Demokrasi ve İnsan Hakları dersi kapsamında; farklı ırk, etnik köken, sınıf, dil ve cinsiyet gibi özelliklerdeki bireylerin bu farklılıklarını kabul etmek ve yeri geldikçe uygun koşulları sağlamanın önemini vurgulamak için özellikle "Çeşitliliğe Çoğulcu Bakış" teması tasarlanmıştır. Öğretmenlerin bu ünite kapsamında yer alan bilgileri sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri ve bu yönde bir anlayışa sahip olabilmeleri için çokkültürlülük hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler sınıf atmosferini farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde kurgulayabilmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmada ortaöğretim tarih öğretmenlerinin çokkültürlü öğretimin temel prensipleri hakkındaki görüşlerini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin çokkültürlü öğretimin temel prensipleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Demokrasi ve İnsan Hakları dersi kapsamında çokkültürlü eğitime ilişkin vurgusu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çokkültürlü eğitim kavramı sosyal ve kültürel etkileşim vurgusu bol bir olgu olduğundan sayısallaştırmaya ve genellemeye dayalı nicel araştırma yöntemleri yerine nitel araştırma kullanmanın daha uygun olacağı düşünülmüş ve literatürde de benzer varsayımın desteklendiği görülmüştür (Raihani, 2012). Nitel araştırmada araştırmacılar, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını, kelimeleri ve anlamları nasıl inşa ettiklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2009).

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, nasıl ve neden sorularına cevap arandığında, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün az olması durumunda ve konu gerçek hayat bağlamında bir olayda odaklandığında kullanılmaktadır (Creswell, 1998). Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilmektedir. Bir birey, kurum, bir grup, bir ortam çalışılabilecek durumlara örnek olabilir. Nitel durum çalışmalarında bir olaya yönelik etkenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılarak bu etkenlerin söz konusu olayı nasıl etkiledikleri ve bu etkenlerin söz konusu olaydan nasıl etkilendiklerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın görüşme boyutunda nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 2019-2020 yılında ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 4 (dört) tarih öğretmenine ulaşılmıştır. Oldukça yaygın olarak kullanılan bu teknikte esas, araştırmaya katılan herkesin örnekleme dâhil edilmesidir. En kolay bulunan katılımcı en ideal olandır mantığıyla hareket eder (Bryman, 2001; Spencer ve diğerleri, 2005; McMillan, 2004; Neuman, 2009; Nardi, 2006). Katılımcı bulma işlemi arzu edilen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar devam eder (Altunışık ve diğerleri, 2004).

Benzer şekilde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle gözlem yapmak amacıyla 2019-2020 yılında ortaöğretim okullarından birinde üç hafta boyunca “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi “Çeşitliliğe Çoğul Bakış” temasının işlendiği bir 9. Sınıf seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, yakın ve kolay olan durumun seçilmesinde araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması bakımından tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaöğretim tarih öğretmenlerinin çokkültürlü öğretime ilişkin görüşlerini incelemek için görüşme yöntemi, “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi kapsamında çokkültürlü eğitime ilişkin vurgu ve tutumlarını belirlemek için ise gözlemler yapılmıştır.

Araştırma verilerinin görüşme yönteminin kullanıldığı kısmı araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanılmıştır. Görüşme formu, incelenen literatür çerçevesinde temalar hazırlanmış ve buna göre uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Aşağıdaki sorular ilgili çalışmalar sonrasında şekillenmiştir;

- Çokkültürlü eğitim hakkında bilginiz var mı? Bu kavramdan ne anlıyorsunuz?
- Çokkültürlü eğitimi derslerinizde uyguluyor musunuz? Cevap evet ise, nasıl uyguluyorsunuz?
- Kültürel ve etnik çeşitlilik okulunuzda hissediliyor mu? Nasıl?

- Sizce derslerinizde kullandığınız kitaplar ve diğer kaynaklar kültürel çeşitliliği yansıtabiliyor mu? Nasıl?
- Okulunuzda kültürü (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik düzey, gelenek, görenek, vs.) farklı öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine tutumları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Araştırma verilerinin gözlem yönteminin kullanıldığı kısmı için “Yapılandırılmamış Alan Çalışmaları” türü kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Bu tür çalışmalar, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır ve çoğu durumda araştırmacının ortama katıldığı, “katılımlı gözlem” dediğimiz yöntemle gerçekleştirilir. Burada amaç belirli bir kültürü içerinden tanımlamak olduğu için, araştırmacının elinde herhangi standart bir gözlem veya görüşme aracı yoktur. Bu araştırmada araştırmacı sınıfta bir katılımcı olarak yer almış ve herhangi bir form kullanılmadan gözlemlenen her davranış ve söz not edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmaya katılan dört öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme yoluyla ve üç (3) haftalık Demokrasi ve İnsan Hakları dersi kapsamında işlenen “Çeşitliliğe Çoğulcu Bakış” teması süresince yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce öğretmenlerden uygun oldukları tarihlerde görüşme için randevular alınmış, araştırmacının amacı açıklanmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuş ve veri kaybını önlemek için cep telefonu ses kaydetmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılara görüşme esnasında ses kaydı da alınacağı söylenmiş, istedikleri zaman durdurabileceği belirtilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt durumunun katılımcılar üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı gözlem yapılan sınıfa amacını açıkça belirtmiş ve kendisi davranışın gerçekleştiği doğal ortamda “katılımlı gözlem” yapacağını vurgulamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Birinci aşamada araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş, ardından daha önce oluşturmuş çerçeveye göre veriler okunup düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra düzenlenmiş veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurulmuştur. Bu sürecin sonunda tanımlanan bulguları açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Araştırmacının gözlem safhasında araştırmacı sınıfta bir katılımcı olarak yer almış ve herhangi bir form kullanılmadan gözlemlenen her davranış ve söz not edilmiştir. Bu notlar nitel araştırma analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi gereğince temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı dışında veriler bir başka eğitim uzmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin sunulmasında katılımcı öğretmenler “Ö1, Ö2” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için, soruları hazırlamadan önce literatür incelemesi yapılmış, buna bağlı kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur ve görüşme sonrası yazılı dokümanlar öğretmenlerin onayına sunulmuştur. Gelen dönütlerle yeniden düzenlemeler yapılmıştır. İçerik analizinde oluşturulan temalar ve alt temalar arası bütünlük sağlanmaya çalışılmış, ilgisiz kavramlar dışarıda bırakılmıştır. Ayrıca, görüşmede toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması için katılımcılara rahat ve samimi bir ortam sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için ise araştırma süreci basamakları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için bulgular yorum yapılmadan verilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için, araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve elde edilen ham veriler de araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın tartışma ve sonucuna uygun önerilerde bulunulmalıdır. Ayrıca alanyazına katkı sağlayacak, gelecekte yapılabilecek çalışmalara ve alandaki uygulamalara yönelik önerileri de içermelidir.

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önceden belirlenen temalara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuş ve yapılan gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler özetlenmiştir.

Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavramıyla İlgili Ön Bilgileri

Katılımcı öğretmenlere ilk aşamada “Çokkültürlü eğitim hakkında bilginiz var mı? Bu kavramdan ne anlıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorular doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili ön bilgiler

Alt tema	İfade
Biliyorum	<ul style="list-style-type: none">• “Bilgim var. Farklı kültürel grupların bir arada, barış ve sevgi içinde eğitim almalarıdır.” (Ö1)• “Çokkültürlü eğitim hakkında bilgim var. Farklı etnik grup, dil, din, statü ve cinsiyetten insanın birlik, beraberlik ve barış içinde yaşaması için verilen eşitlik eğitimidir.” (Ö2)• “Evet var. İnsanların düşüncelerini, kimliklerini rahatça gizlemeden açıklayabildiği eğitim sistemidir.” (Ö3)• “Bu kavram eğitimde sadece ana akım kültür öğelerinin bulunmasını reddedip, farklı kültürlere ait bireylerin inançlarına saygı duyulmasını ve bu doğrultuda eğitim verilmesini ifade etmektedir.” (Ö4)

Tablo 1’deki veriler, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramı hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Çokkültürlülüğe ilişkin en geniş tanım “Çokkültürlülük dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır” şeklinde yapılmıştır (APA, 2002). Çokkültürlülükle ilgili olarak yapılan bu tanımlamadan hareketle araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin ifadelerinde farklı kültür, etnik grup, dil, din, statü, cinsiyet, düşünceden bireylerin birbirlerine saygılı olmaları ifadelerinin yer aldığı görülmüştür. Bu da öğretmenlerin doğru bilginin tamamına değilse de bir kısmına sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırmaya benzer şekilde Ünlü ve Örtten (2013) de öğretmen adayları arasında çokkültürlü eğitime ilişkin doğru tanımlama ve algılamaların olduğunu çalışmalarında bulgulamışlardır. Ancak Karaçam ve Koca (2012), öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili yeterli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna varmıştır.

Öğrenme Öğretme Süreçlerinde Çokkültürlülüğün Uygulanmasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlere ikinci olarak “Çokkültürlü eğitimi derslerinizde uyguluyor musunuz? Cevap evet ise, nasıl uyguluyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Çokkültürlü eğitimin ders sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşler

Alt tema	İfade
Yeri geldikçe uygulanıyor	<ul style="list-style-type: none">• “Uyguluyoruz. Yeri geldikçe tüm derslerde; dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaması gerektiği vurgulanıyor” (Ö1)• “Demokrasi ve İnsan Hakları dersinde değiniyoruz kısmen. Ama yeri geldikçe ırk, dil, din farklılıklarının kültürel çeşitlilik olduğunu söylüyoruz öğrencilere. Cinsiyet konusunda da kadına yönelik şiddete karşı tutum geliştirilmesini öğütüyoruz.” (Ö2)• “Yeri geldikçe uyguluyorum. İnsanların birbirini ötekileştirmemesi gerektiğini, hepimizin insan olduğunu söylüyorum” (Ö3)• “Tarih dersi öğretmeni olarak, çokkültürlü eğitim işimizin olmazsa olmazlarından biri. Bu bağlamda, içerik ve materyal seçiminde farklı kültürlerin öğelerini yansıtan malzemeler seçmeye özen gösteriyorum. Tarih öğreniminde kültürün yeri yadsınamayacağı için kültüre ait öğeleri de zaman zaman öğrencilerimle çeşitli platformlarda paylaşıyorum.” (Ö4)

Tablo 2’den, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramını derslerinde yeri geldikçe uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu yeri geldikçe deyiminden çokkültürlü eğitimin eğitim

programlarında yer almadığını, ancak örtük olarak da öğretmenler tarafından gereklerinin zaman zaman vurgulandığı anlaşılmaktadır. Araştırmamıza benzer şekilde Raihani (2012) tarafından Endonezya'daki bir okulda yapılan nitel araştırma raporunda çokkültürlülüğün eğitim programlarında yer almadığı ve kasıtsız öğrenme ve öğretme süreçlerinde (ekstra program ya da örtük yolla) kısmen vurgulandığına değinilmiştir.

Öğretmenlerin Kültürel ve Etnik Çeşitliliğin Hissedilmesine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen “Kültürel ve etnik çeşitlilik okulunuzda hissediliyor mu? Nasıl” soruları doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Kültürel ve etnik çeşitliliğe ilişkin görüşler

Alt tema	İfade
Hissediliyor	<ul style="list-style-type: none">“Hissediliyor. Okulda çok farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu biliniyor.” (Ö1)“Tabii ki de hissedildiği oluyor. Zaman zaman öğrencilerin etnik kimliklerinden dolayı arkadaş edindiği ya da tam tersi kavraya tuttuğu olabiliyor.” (Ö3)“Kalabalık bir okul olduğumuz için çeşitlilik hissediliyor. Dersler dışında ortak zaman geçirdiğimiz meslektaşlarımız arasında çeşitli kültürel öğeler paylaşımı yapıyoruz.” (Ö4)
Hissedilmiyor	<ul style="list-style-type: none">“Pek hissedilmiyor. Herkes tek tip. Özellikle de öğrenciler.” (Ö2)

Tablo 3’te, kültürel ve etnik çeşitliliğin üç öğretmen tarafından okullarında hissedildiği yönünde yorumlandığı görülmektedir. Bu çeşitlilik hissini gerek öğrenciler gerekse öğretmenler arasında mevcut olduğu söylenmiştir. Diğer bir yandan bir öğretmen çeşitlilik hissini olmadığını, tüm paydaşların özellikle de öğrencilerin tek tip olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Kültürel Çeşitliliğin Yansıtılmasına İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere aşamada “Sizce derslerinizde kullandığınız kitaplar ve diğer kaynaklar kültürel çeşitliliği yansıtabiliyor mu? Nasıl?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorular doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Ders kitapları ve diğer kaynaklarda kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşler

Alt tema	İfade
Yeterli değil	<ul style="list-style-type: none">“Demokrasi ve İnsan Hakları dersi içinde öğrenciler açısından yansıtıldığı söylenebilir. Diğer kaynaklarda yok.” (Ö1)“Demokrasi ve İnsan Hakları dersi için evet. Çünkü konuların içinde kültürel çeşitliliğin zenginlik olduğu mesajı var. Başka kaynakta pek rastlamadım.” (Ö2)“Birazcık değişiyor ama yetersiz diyebilirim.” (Ö3)“Bizim şuanda kullanmakta olduğumuz kitaplar bu çeşitliliği sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Sadece kendi kültürümüze yönelik atıflar yoğun bir şekilde paylaşılmaktadır.” (Ö4)

Tablo 4'teki veriler, ders kitapları bağlamında özellikle Demokrasi ve İnsan Hakları dersi içinde kültürel çeşitliliğin yansıtıldığını öne çıkarmaktadır. Öğretmenlerin hepsi ders kitapları ve diğer kaynakların kültürel çeşitliliği yansıtmada konusunda yetersiz olduğu görüşünde hemfikirdir. Destekler biçimde, Çiftçi ve Aydın (2014) da, ders kitaplarında baskın kültür dışındaki kültüre yer verilmediğini hatta baskın kültür dışındakilerin ötekileştirildiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Arslan (2009) Türk eğitim sisteminin kültürel farklılıklara önem vermediğini ve öğretim programları ile ders kitaplarının çokkültürlü eğitim anlayışını yansıtmadığını savunmaktadır. Başbay (2014) da çalışmasında, Amerika'da eğitim programlarında ders kitaplarına çokkültürlülüğe ilişkin bölümler eklendiğini, California Berkeley, Minnesota-Twin Cities ve Stanford Üniversiteleri eğitim programlarına etnik çalışmalar içeren dersler dâhil edilmiş olup bu değişimin ilköğretim ve lise ders kitaplarının değişmesiyle devam ettiğini belirtmiştir. Ülkemizde de yetersizlik düşünüldüğünde benzer çalışmaların olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin Öğrenciler Arasında Yaşanan Kültür Farklılıkları Konusundaki Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere "Okulunuzda kültürü (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, sosyal statü, ekonomik düzey, gelenek, görenek, vs.) farklı öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine tutumları konusunda ne düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Farklı kültürlerin birbirlerine karşı tutumlarına ilişkin görüşler

Alt tema	İfade
Etnik ve mezhepsel ayrım	<ul style="list-style-type: none">"Aynı mezhepten ve azınlık gruptan olan öğretmenler arasında bir dayanışma oluyor. Öğrenciler bu konuda daha birlik beraberlik içindeler." (Ö1)"Öğretmen ve öğrencilerin etnik ve mezhepsel olarak kimliklerini açıklayamadıklarını görüyoruz. Açıklayınca o kişilere karşı diğer kişilerde tutum ve davranış değişikliği olabiliyor." (Ö3).
Farklılıklar ciddi değil	<ul style="list-style-type: none">"Bu kişilerin birbirlerine karşı olan tutumları ciddi seviyede bir sorun arz edecek düzeyde değildir. Ancak, karşılıklı ilişkilerin, anlayışın ve hoşgörünün daha çok geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Aylık veya dönemlik bazda yapılacak olan sergi, konser, tiyatro v.b. etkinliklerle hem kültür paylaşımı hem de kültürel farkındalık arttırımı sağlanabilir." (Ö4)
Cinsiyet sosyal statü	<ul style="list-style-type: none">"Cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin toplumda var olan ayrımcılığa kurban gittiği görülüyor. 'Bıyıklı kız' tabiri ile aşağılama ve horlama tam da bu yaşlarda başlıyor. Okullarda cinsiyet eşitsizliği büyük çıkmaz. Ekonomik düzey ve sosyal statü de öğretmenler arasındaki farkın bariz temsili. Yüksek gelirli olanların diğerleri üzerindeki baskıcı ve ezici tutumu bir öğretmenler odası klasiği." (Ö2)

Tablo 5'te, farklı kültürel öğelere sahip öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine karşı tutumları sorulmuş, iki öğretmen etnik ve mezhepsel ayrışmaların yaşandığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden biri (Ö4) farklılıkların sorun olarak algılanmadığını öne sürmüştür. Diğeri ise (Ö2) bu farklılığı öğrenciler bağlamında cinsiyetle, öğretmenler bağlamında ise ekonomik düzey ve sosyal statü ile ilişkilendirmiş; cinsiyet ayrımcılığının büyük bir sorun teşkil ettiğine değinmiştir. Esen (2009), öğretmenlerin Türkiye'nin bir mozaik olduğuna inandığını ancak bölünme endişelerinin olduğunu, öğretmen arkadaşlarının farklılığa önyargılı olduğunu ancak kendisinin önyargılı olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerinin 'Demokrasi ve İnsan Hakları' dersi kapsamında çokkültürlü eğitime ilişkin vurgularına ilişkin bulgular

2019-2020 yılında ortaöğretim okullarından birinde üç hafta boyunca "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersi "Çeşitliliğe Çoğul Bakış" temasının işlendiği bir 9. Sınıf gözlemlenmiştir. Bu gözlemler ders kitabı doğrultusunda her bir hafta için sırasıyla "Yerel ve Evrensel Kültür", "Çeşitliliği Korumak İçin" ve "Empati Kurmak" temaları etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

Yerel ve Evrensel Kültürün Vurgulandığı Kavramlar

Tablo 6. Yerel ve evrensel kültür temasına ait bulgular

Yerel ve Evrensel Kültür	Frekans (f)
Millet	2
Gelenek-görenek	2
Hoşgörü	6
Saygı	5
Kılık-kıyafet	5
Farklılık	3
Semboller (Bayrak, Dini, vs.)	3

Yapılan gözlemler doğrultusunda, yerel ve evrensel kültür temasının milletlerin gelenek görenek, kılık kıyafet ve sembollerin paylaşımı etrafında; birbirine ve farklılıklara hoşgörü, saygı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ders sürecinde en çok hoşgörü ve saygı kavramlarına yer verildiği bulgulanmış, farklı kültürlerin bir arada yaşayabilmesi için kültürün bütünleştirici etkisinin farklı kültürlerle karşı saygı ve hoşgörü sayesinde oluşacağı vurgulanmıştır. Aydın (2006) da çokkültürlülüğü, farklı kültürlerle saygı anlamında yorumlamak gerektiğini belirtmiştir.

Çeşitliliği Korumanın Vurgulandığı Kavramlar

Tablo 7. Çeşitliliği korumak temasına ait bulgular

Çeşitliliği Korumak	Frekans (f)
Ayrımcılık	14
Etnik köken (Türk, Kürt, Ermeni, Rum)	13
Din	4
Cinsiyet	5
Saygı ve hoşgörü	4
Önyargı	4
Yaş (genç-yaşlı)	2
Misafirperverlik/konukseverlik	5

Çeşitliliği korumak için teması doğrultusunda yapılan gözlemlerde, çeşitlilik kavramının etnik köken, din, cinsiyet, yaş ile ilişkilendirildiği, bunun yanı sıra ayrımcılık, saygı ve hoşgörü, önyargı ve misafirperverlik kavramlarının da vurgulandığı tespit edilmiştir. Ders sürecinde en çok ayrımcılık kavramı yer bulmuş, bu ayrımcılığın etnik köken, din, yaş, cinsiyet vs. temelli olabileceği açıklanmış ve ötekileştirme ve yabancılaştırmadan korunmak için saygı, hoşgörü ve misafirperverlik gibi olumlu

özelliklerin ön planda tutulması gereği ortaya konulmuştur. Bu görüşü Cırık (2008) öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar bulgusuyla desteklemektedir.

Empati Kurmanın Vurgulandığı Kavramlar

Tablo 8. Empati kurmak temasına ait bulgular

Empati Kurmak	Frekans (f)
Yaşlılık	7
Engelli olmak	9
Duyarlılık	3

Empati kurmak teması doğrultusunda yapılan gözlem sürecinin odağında yaşlılarla empati, engellilerle empati yer almıştır. Yaşlılarla ve engelli bireylerle empati kurarken ön plana çıkması gereken en önemli özelliğin duyarlılık olduğu vurgulanmıştır. Yaşlılık gibi engellenemeyen bir süreçle ve engelli olmak gibi bir dezavantajla öğrencilerin empati kurma becerileri bütünleştirilmiştir. Bu sayede bir duyarlılık yaratma çabasının olduğu söylenebilir. Yine Cırık (2008) farklı etnik yapıların, dinlerin ve kültürlerin, karşılıklı hoşgörü ve empati geliştirme üzerine temellendirilmesinin anlamlı olacağı düşünüldüğünü vurgulayarak bu bulguyu desteklemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye, çok sayıda farklı etnik, dilsel, dinsel ve kültürel grupların bir arada yaşadığı zengin ve çokkültürlü bir ülkedir. Çokkültürlü eğitim, toplumsal ve sosyal olarak pek çok kültürü bünyesinde barındıran bir ülke olan Türkiye’de, tüm bağlamlardan gelen öğrencilerin çokkültürlü bir dünyada yaşamlarını başarıyla sürdürebilmeleri açısından bir temel oluşturur. Bu eğitimle öğrencilerin farklı dil, ırk, sınıf ve cinsiyetten olan kişilere saygı duyacak şekilde yetişmeleri sağlanır. Çünkü çokkültürlü eğitimin temel amaçları arasında; bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler içinde; geçerli bilgi, beceri ve yaklaşımları kazandırma, bazı etnik ve ırk gruplarının kendi benzersiz ırk, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrılmayı azaltma; öğrencilere daha demokratik ve adil bir toplum geliştirmelerinde yardımcı olacak bilgi, duyarlılık ve eyleme geçme becerilerini geliştirme yer almaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi sahibi oldukları ve yeri geldikçe örtük bir biçimde vurguladıkları belirlenmiştir. Ancak bu tür bir eğitimin öğretim programı ve ders kitaplarında yeteri kadar vurgulanmadığı, böylece öğretim süreçlerine yeteri kadar uygulayamadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçları öğretmenlerin önemli bir kısmının kültürel ve etnik çeşitliliği okullarında hissettiklerini, etnik ve mezhepsel ayrılıkların zaman zaman gruplaşmalara yol açtığını ve özellikle de öğrenciler arasında cinsiyet ayrımcılığının belirgin şekilde yaşandığını göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin öğretim sürecinde çokkültürlü bakış açısını kazanmaları yönünde eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Bunun için Eğitim Fakülteleri’nde ya da hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla öğretmenlere bu becerinin kazandırılması sağlanabilir. Tüm dünya ülkelerinin eğitim programlarına giren çokkültürlü eğitim kavramının ülkemiz eğitim programlarına da harmanlanması gereği hem literatür incelendiğinde hem de öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda doğmuştur. Bu nedenle başta öğretmen yetiştirilen kurumlarda daha sonra ise hizmet içi eğitimlerle bu konu hakkındaki girişimlere yer verilmelidir.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuca göre ise öğretmenler, “Yerel ve Evrensel Kültür” bağlamında birbirine ve farklılıklara hoşgörüyü ilişkilendirmiş, “Çeşitliliği Korumak İçin” bağlamında saygı, hoşgörü ve misafirperverlik ile ayrımcılık ve önyargıyı ilişkilendirmiş, “Empati Kurmak” bağlamında ise yaşlılık ile engelliliği ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmeler ile öğrencilerde kavram yanlışları, eksik ve yanlış anlaşımaların oluşabileceği düşünülerek öğretmenlerin gerekli önlemleri alması konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists, <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> adresinden 05.10.2020 tarihinde erişildi.
- Altunışık, R. , Coskun, R. , Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th eds). Boston, MA: Pearson Publication.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*(1. Edition). Oxford University Press.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çiftçi, Y. A. & Aydın, H. (2014). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218
- Damgacı, F. K. & Aydın, H. (2013). Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331
- Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers’ Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey* (Unpublished Master’s dissertation). Boğaziçi University, Istanbul.
- Ferguson, L. (2008). *Çok Etnikli ve Çok Uluslu bir Kıbrıs Kurmak Çokkültürlülüğe Giriş*. Cyprus: Future Worlds Center
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0gay.htm> adresinden 10.05.2020 tarihinde erişildi.
- Gencer, Z. T. (2011). Çokkültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 186-205.
- Guidelines for Intercultural Education in Ireland (2011). NNCA, Oslo.
- Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., & Ramage, J. (1996). *Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century*. Handbook of teacher education, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

- Intercultural Education in the Post-Primary School (2006). NCCA, Dublin Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 106(3), 574-610.
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), s.89-103
- Kostova, D. (2005). Multi-cultural Relations in Rural Bulgaria. 10.11.2013 tarihinde http://www.home.umk.pl/~eec/wp-content/uploads/2006_2_Giordano-Kostova.pdf adresinden erişildi.
- Küçük, S. (2011). *Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları*, TÜBAR.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: SAGE Publication.
- Maundeni, T. (2001). The role of social networks in the adjustment of African students to British society: Students' perceptions. *Race Ethnicity and Education*, 4(3), 253-276.
- Mcmillan, J. (2004). *Educational Research "Fundamentals For the Consumer"*. Pearson Education Press, USA.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nardi, P. M. (2006). *Doing Survey Research: A Guide To Quantitative Methods*. Pearson Education Press, USA
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*(S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık
- Neuman, L.W. (2009). *Understanding Research*. Pearson Education Press, USA.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Polat, İ & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),352-372
- Raihani (2012) *Report on multicultural education in pesantren*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42:4, 585-605, DOI:10.1080/03057925.2012.672255
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). The analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Spencer L. , Ritchie J. , Lewis J. & Dillon L. (2005). *Quality in Qualitative Evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Cabinet Office.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, 1, 75-87.
- Ünlü, İ. & Örten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Materyal Kullanımına İlişkin Öz Yeterlilik Düzeyi Ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Kullanılırken Karşılaşılan Zorluklar Ve Nedenleri

Merve AYVAZ KINA

Orcid no: 0000 0003 3001 8255

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanımına yönelik görüşlerini, inançlarını ve materyal kullanımına ilişkin inançları ve kullanım düzeyleri belirlemektir. Ayrıca bu çalışma sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanılırken karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nedenleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ana problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanmaya yönelik öz yeterlilik inançları ve kullanım düzeyleri nedir?”dir. Bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin sonuçlarını karşılaştırarak kendi içinde doğru ve tutarlı çıkarımlar yapmak, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve çıkan sonuçlardan genelleme yapabilmek amacıyla karma model yöntem çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2020-2021 eğitim-öğretim bahar döneminde Bayburt ilinde görev yapan 47 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler sosyal bilgiler öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlilik inançlarının belirlenebilmesi için Bakaç ve Özen (2015) tarafından geliştirilen Materyal Tasarımı Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen araştırmayı daha derinlemesine inceleme fırsatı veren yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. . Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenler sınıf içerisinde önemli sorunlardan biri olan materyal kullanma konusunda yaşanan sorunları ortaya koyma, bu sorunların nedenlerinin neler olabileceğini saptamak ve öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda öz yeterlilik inancının seviyesini belirlemesi açısından özgündür. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyal tasarımı öz-yeterlilik inanç düzeyleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlilik inanç düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, başka bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini materyal tasarımı konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle bu konudaki zorluklara yönelik çözüm önerileri sunulurken alana yararlı olunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: sosyal bilgiler öğretimi, materyal kullanımı, öz yeterlilik

**The Level of Self-Efficacy Regarding Social Studies Teachers' Use of Materials, and Difficulties
Encountered While Using Materials in Social Studies Teaching and Their Reasons**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between social studies teachers' views and beliefs about material use in social studies teaching and their beliefs about material use and their usage levels. In addition, this study aims to reveal teachers' views on the difficulties encountered while using materials in social studies teaching and the reasons for these difficulties. The main problem of the study is "What are social studies teachers' self-efficacy beliefs and usage levels towards using materials in social studies teaching?" In this study, a sequential explanatory design, one of the mixed model methods, was used in order to make correct and consistent inferences within itself by comparing the results of qualitative and quantitative data, to reveal the strengths and weaknesses of the research and to generalize from the results. The sample of the study was conducted with 47 social studies teachers working in the province of Bayburt in the spring term of the 2020-2021 academic year. In order to determine the material design self-efficacy beliefs of social studies teachers, the Material Design Self-Efficacy Belief Scale developed by Bakaç and Özen (2015) and the semi-structured interview that gives the opportunity to examine the research developed by the researcher in more depth were used. . SPSS 22 package program was used to analyze the quantitative data obtained from the research. Content analysis method was used in the interviews with teachers in the analysis of the qualitative data obtained from the study. The study is unique in terms of revealing the problems experienced in using material, which is one of the important problems of teachers in social studies teaching, determining the reasons for these problems and determining the level of teachers' self-efficacy beliefs in material use. At the end of the study, it was concluded that the material design self-efficacy belief levels of social studies teachers were at a high level. At the end of the study, it was concluded that the material design self-efficacy belief levels of the teacher candidates were at the level of "I agree", in other words, social studies teachers saw themselves as sufficient in material design. Based on the results obtained, it is thought that it will be useful to the field by offering solutions to the difficulties in this issue.

Keywords: social studies teaching, material usage, self-efficacy

1. Giriş

Eğitimin her alanında uygulanan öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde, istenilen hedeflere ulaşmasına fırsat veren, dersleri etkin, verimli hale getiren ve bu süreçleri destekleyen farklı materyallerin kullanımına giderek daha fazla yer verilmektedir. Fakat eğitim ve öğretim süresi boyunca yararlanılan araç ve materyaller zamanla işlevselliğini kaybedilebilmekte ve öğretimin hedeflerine ulaşmasında yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca istenmeyen durumları en aza indirmek için teknolojik gelişmeleri de takip etmek gerekmektedir. Çünkü yeni gelişmeler, sınıfın mevcut teknolojik kaynaklar tarafından desteklenen aktif, etkin bir öğrenme ve düşünme alanı haline gelmesine ve teknoloji entegrasyonunun dinamik bir şekilde oluşturulmasına fayda sağlamaktadır (Duhaney, 2000).

Öğretim materyalleri, öğretim ortamlarında soyut kavramları somutlaştırmak ve öğretimi daha etkili ve aktif bir şekilde gerçekleştirmek için kullanılan araçlardır. Öğretim materyalleri, soyut kavramları görselleştirerek somut bir şekilde sunmak için tasarlanır. Öğrencilerin soyut düşünebilme becerileri dünyadaki somut nesnelere fark etmeleri ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda tasarlanan bu öğretim materyalleri öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve hayal dünyalarının genişlemesine, gelişmesine fırsat verir. Bireylerde öğrenme kapasitesinin ortaya çıkması ve artırılması için öğretim materyallerinin önemli olduğu uygun yöntem ve tekniklerle desteklenmelidir (Patricia, 2001). Etkili eğitim ve öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için faydalanabilecek en önemli yollardan biri materyal destekli eğitim ve öğretimdir. Çünkü öğretimde materyal kullanımı algılama, farkındalık oluşturma ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi kalıcı, etkili öğrenmeyi de sağlamaktadır (Fidan, 2008). Öğrencilerdeki başarı artışının göstergesi öğrencilerin materyal kullanıldığı zaman derse ilgilerinin artması ve materyallerin anlamayı kolaylaştırmasıdır. Materyal kullanımını destekleyen diğer kuramsal birimlerde bu görüşlere katılmaktadır (Özdemir, 2008).

Eğitim ve öğretimi çeşitli açılardan destekleyen materyaller, sosyal bilgiler dersi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim disiplinlerinin somut ve soyut kavramlarını içerdiği için konunun öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyallerden faydalanmaları gerektirmektedir. (Dere & Dinç, 2017). Sosyal bilgiler dersinde yer alan konularının önemli bir kısmının soyut olması dolayısıyla öğrencinin aktif ve etkin öğrenme ortamında bilgiyi yapılandırmasına imkân verilmesi gereken öğretim alanlarından biridir. Bundan dolayı bir öğrenme öğretme süreci, etkin bir materyal/teknoloji kullanımını gerektirmektedir (Rice ve Vilson, 1999).

Genel olarak akademik çalışmalar incelenip değerlendirildiğinde öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasına rağmen derslerinde yeteri kadar materyal kullanmadıkları görülmektedir (Dindar ve Yaman, 2003; Fidan, 2008; Kuzu ve Yeşilyurt, 2008). Bu durumun sebepleri arasında bazen uygun öğretim materyallerinin eksikliğinden kaynaklanabileceği yer almaktadır (Gürbüz, 2006). Öğretmenlerin derslerinde materyal kullanılmalarının nedenleri arasında öğrenci-öğretmen iletişiminin azalacağı, öğretmenlerin yeni görevler üstlenmek istememesi,

öğrenme-öğretme sürecinin durağanlaşacağı, öğretim araç-gereçlerinin öğretmenin yerini alacağı düşüncesi ve öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri kullanımına yönelik isteksizliği olarak belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması ve kullanım yeteneğine sahip olması ve öğretmenlerin teknolojik öğretim materyallerini kullanmak istememeleri gibi sebepler olabileceğini de ortaya çıkarmıştır (Kazu ve Yeşilyurt, 2008). Bunların yanında öğretim ortamında materyal kullanmada yaşanan sorunların başında materyallerin derslerde kullanılma biçiminden kaynaklandığını ve özellikle öğretmenlerin bu konu hakkındaki bilgi, inanç ve deneyimlerinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir (Grant, Peterson, & Shojgreen-Downer, 1996; Stein ve Bovalino, 2001). Materyal kullanımının etkinliğini azaltan bir diğer faktörde, herhangi bir konu ile ilgili materyallerin o konu ile ilgili kavramın anlaşılmasında tek başına yeterli görülmesi ve öğrencilerinin bu materyalleri kullanarak dersleri kendi başlarına öğrenebileceklerinin düşünülmesidir (Ball, 1992). Bu yüzden kavram ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olan bireyler için materyal ve onun temsil ettiği kavram arasındaki ilişki net ve açık olmasına rağmen çocuklar için bu ilişkiyi görmek kolay olmayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin çoğu, materyali istenilen bir şekilde yorumlayamayabilir. Derslerde materyal kullanımının etkinliğini azaltan bir diğer etken de materyal seçimidir. Bir materyalin somut ve dikkat çekici olması öğrencilerin nesne ile kavram arasındaki ilişkiyi daha net anlayacaklarını garantisini sağlamaz. Bu bağlamda önemli olan materyalin yapısı ve özelliklerinin temsil ettiği kavramlar ile benzerlik ve uyum göstermesi olabilir (Ball, 1992; Hiebert & Carpenter, 1992).

Elde edilen sonuçlara göre, öğretim süresi boyunca materyal kullanımının sosyal bilgiler derslerine birçok önemli faydalar sağladığını göstermektedir. Ancak sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı pedagoji ilkelerini destekleyen materyallerin ve teknolojik araçların etkin, aktif bir şekilde kullanılması, öğretime ve öğrencilere yarar sağlaması, tamamen öğretmenin oluşturduğu öğretim tasarımının kalitesine bağlıdır. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyallerin yanına teknolojik materyallerin konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve karşılaştıkları problemlerin çözülmesi önemlidir. Yapılan araştırmalarda, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminde materyal/teknoloji kullanımının ne durumda olduğu da kapsamlı tarama çalışmalarıyla ortaya konmuş değildir. Sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanması beklenen öğretmenlerin, materyal kullanımında öz yeterlilik inançlarını ortaya koyma, materyal kullanılması konusunda karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak, ve bu sorunların nedenlerini ortaya koyarak bunları tartışmak önemlidir. Bu yönleriyle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerini, inançlarını ve materyal kullanımına ilişkin inançları ve kullanım düzeyleri belirlemektir. Ayrıca bu

çalışma sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanılırken karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nedenleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır

Çalışmanın ana problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanmaya yönelik öz yeterlilik inançları ve kullanım düzeyleri nedir?”

Alt problemler;

Sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanımına yönelik öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?

Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali hazırlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanımına yönelik karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanması beklenen öğretmenlerin bu konuda karşılaştıkları sorunları açığa çıkarmak ve bu sorunların nedenlerini ortaya koyarak bunları tartışmak önemlidir. Ayrıca çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerin öğretim süreci boyunca materyal kullanıma yönelik öz yeterlilik inançları ve kullanım düzeyleri arasında ilişkiyi ortaya koyması yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Disiplinlerarası bir anlayışla oluşturulan sosyal bilgiler dersinde kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin, bireylerin dikkatlerini çekmesini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu işlem öğrencinin öğretmen tarafından gelen uyarıcıları seçici şekilde belleğe kaydetmesine fırsat sağlar ve sınıf ortamında bu uyarıcıların seçimini kolaylaştıran görsel araçların kullanılması etkili öğrenmeler için yararlıdır. Bundan dolayı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde kullanacakları materyallerin öğrenme üzerindeki etkisini göze alarak derslerini planlaması, etkili ve başarılı bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Bu durumun, uzun bir geçmişi olan sosyal bilgilerin, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bilimsel anlamda eksikliğin giderilmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşüncesi açısından önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretim sürecinde sosyal bilgiler dersi kapsamına giren konuların öğretimi sürecinde materyal kullanımına ilişkin yeteri kadar çalışmalara rastlanılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımında yaşanan zorlukların neler olduğunu ve materyal kullanımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirleyecek gerekçelerden hareketle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, genelde, ortaokul sosyal bilgiler dersinin öğretiminde, öğretmenlerin materyal kullanımını, materyal kullanım öz yeterliliklerini ve materyal kullanmada yaşanan zorlukları

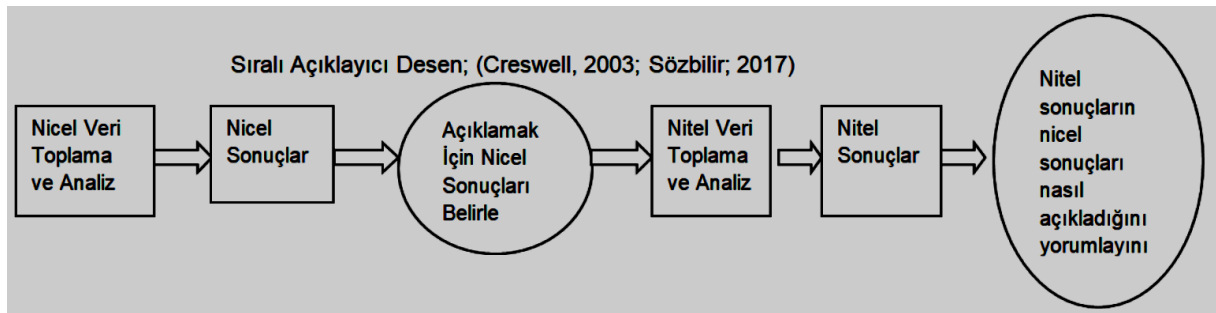
belirlemek açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde materyallerden faydalanmanın öğretim faaliyetlerini nasıl etkilediğini göstermesi bakımından da önemlidir.

Çalışma sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenler sınıf içerisinde önemli sorunlardan biri olan materyal kullanma konusunda yaşanan sorunları ortaya koyma, bu sorunların nedenlerinin neler olabileceğini saptamak ve öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda öz yeterlilik inancının seviyesini belirlemesi açısından özgündür. Elde edilen sonuçlardan hareketle bu konudaki zorluklara yönelik çözüm önerileri sunulurak alana yararlı olunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin öz yeterlilik düzeyi ve sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanılırken karşılaşılan zorluklar ve nedenleri belirlemek amacıyla hem nitel hem de nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. “Karma yöntem, araştırma problemini anlamak için hem nicel hem de nitel veriler toplanan iki veri setini birbiriyle bütünleştirilen ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkarılan, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır” (Creswell, 2003’ten akt., Sözbilir, 2017, s. 2). Bu çalışmada, nitel ve nicel verilerin sonuçlarını karşılaştırarak kendi içinde doğru ve tutarlı çıkarımlar yapmak, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak ve çıkan sonuçlardan genelleme yapabilmek amacıyla karma model yöntem çeşitlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desende, nicel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonra nitel veriler toplanır. Toplanan ve analiz edilen nitel veri sonuçlarıyla nicel veri sonuçları bulgular ve yorum bölümünde bütünleştirilir (Sözbilir, 2017; Turan, 2015).



Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim bahar döneminde Bayburt ilinde görev yapan 47 sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler sosyal bilgiler öğretmenlerin materyal tasarımı öz-yeterlik inançlarının belirlenebilmesi için Bakaç ve Özen (2015) tarafından geliştirilen Materyal Tasarımı Öz-yeterlik İnanç Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen araştırmayı daha derinlemesine inceleme fırsatı veren yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin, materyallerin tasarımına yönelik görüşlerini, kullanma düzeylerini ve somut materyallerin kullanılmasına yönelik öz-yeterlilik inançlarını ölçmeyi amaçlayan 25 maddeden oluşmaktadır. Maddeler (1) Kesinlikle Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Kesinlikle Katılmıyorum olarak 5'li Likert tipinde puanlanmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı da 0,92 olarak hesaplanırken; her bir faktör için Cronbach Alfa değerinin 0,79 ile 0,89 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve alan uzmanı tarafından gözden geçirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlgili kurumlardan ve kişilerden alınan izinler doğrultusunda veri toplama araçlarının uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ölçekler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bayburt ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilen benzer veriler, anlaşılır bir biçimde düzenlenir (Büyüköztürk, 2012). İçerik analiziyle değerlendirilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda üç tema altında toplanıp ve yorumlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci, dünyayı saran Pandemiden dolayı okulların kapalı olması sebebiyle veriler sanal ortamda grup kurularak toplanılması sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için kaynak üçgenlemesi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanımına yönelik öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanımına yönelik öz yeterlilik inançlarını belirlemek üzere yapılan betimsel istatistikler Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Materyal tasarımı ölçeği alt boyutları betimsel istatistikler

Materyal tasarımı						
ölçeği alt boyutları	N	Min	Max	\bar{x}	SS	
İki boyutlu materyal tasarımı	47	6.00	5.00	32.00	5.17	
Üç boyutlu materyal tasarımı	47	7.00	21.00	27.00	5.00	
Bilgisayarda materyal hazırlama	47	12.00	45.00	19.00	8.10	
Toplam	47	27.00	93.00	47.08	11.48	

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ileri düzeyde materyal tasarımı öz-yeterlilik inanç düzeyine sahip oldukları görülmektedir (=47.08 SS=11.48). Ölçeğin iki boyutlu materyal tasarımı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerinin (=32.00 SS=5,17); üç boyutlu materyal tasarımı alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerinin (=27.00 SS=5,00) ve son olarak bilgisayarda materyal hazırlama alt boyutuna ait aritmetik ortalama değerinin (= 19.00 SS=8,10) şeklinde olduğu görülmektedir. “Materyal Tasarımı Öz-Yeterlilik Ölçeği” beşli likert tipi bir ölçme aracı olduğundan dolayı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Materyal Tasarımı Öz-Yeterlilik Ölçeği’ne” verdikleri cevapların (2) “Katılıyorum” ile (1) “Tamamen Katılıyorum” düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini materyal tasarımı konusunda yeterli olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali hazırlama sürecinde ne tür zorluklar yaşamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretimde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar üzerine yapılan istatistikler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali hazırlama sürecinde ne tür zorluklar

Materyali Hazırlamada Yaşanan Zorluklar	N
Materyali hazırlamada fazla maliyetin olması	13
Materyali hazırlamada konuların yoğun olması	6
Materyali hazırlamada kendilerini yetersiz görmesi	4
Materyali hazırlamada öğrenci yetersizlikleri	2
Toplam	25

Yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan “Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali hazırlama sürecinde ne tür zorluklar yaşamaktadır?” sorusunu 25 katılımcı cevap vermiştir. Verilen katılımcı cevapları değerlendirildiğinde materyal hazırlanırken hemen hemen ortak sebep maliyetli (13) olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu tespiti destekler nitelikte olan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Materyali hazırlamaya vakit bulamıyorum. Ayrıca müfredat çok yoğun yetiştirmekte sıkıntı çekiyorum.

Materyal hazırlaması, pahalı olması ve akıllı tahta kullanımı ile ihtiyacın azalması

Materyalin hazırlayacağı araç gereçleri bulmada sıkıntı yaşanabilmektedir. Ek maliyet getirmesi, öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlamanın zor olması.

Bazı katılımcılar materyal materyal hazırlanırken konuların yoğun zamanın az olmasını (6) dile getirmişlerdir. Bu tespiti destekler nitelikte olan öğretmen görüşleri şöyledir:

Konu ile iç içe olabilmesi önemli belirlenen hedefler ve kazanımlara uygun materyallerin hazırlanması zaman kaybını daha da artırıyor. Bir de yapılacak materyalin ekonomik ve derste kullanışlı olması materyal hazırlama sürecini zorlaştırıyor.

Kapsam genişliğinden dolayı hazırlama sürecinde zaman sıkıntı olabilmektedir.

Materyal hazırlamaya vakit bulamıyorum.

Bazı katılımcılar ise materyal hazırlamada kendilerini yetersiz olarak görmesi (4) gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu tespiti destekler nitelikte olan bir katılımcının görüşü şöyledir:

Yaratıcı materyaller hazırlamada zorluk çekiyorum ve bu konuda kendimi yeterli görmüyorum

Bu konu hakkında yetersiz hissediyorum ayrıca teknolojiyi takip etmek ve sürekli güncel kalabilmek zor.

Son olarak katılımcı öğretmenlerden ikisi materyal hazırlamada dersin başında işe yaradığını ancak ders ilerledikçe materyalle anlamada öğrencinin zorlandığını belirtmiştir:

İşe yararlılık süresinin kısa olması.

Öğrencilerin dikkatlerini uzun süre sağlayabilecek materyal hazırlamak oldukça zahmetli bir uğraş

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretimde materyal kullanımına yönelik ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır? ” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretimde öğretmenlerin materyal kullanımına yönelik karşılaştıkları zorluklar üzerine yapılan istatistikler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali kullanırken karşılaşılan zorluklar

Materyali Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar	N
Öğrenci seviyesine uygun materyal seçilmemesi	12
Materyali kullanırken fazla zaman alması, müfredat yoğunluğu	7
Materyal üzerinde konuya ait her şeyi üzerinde gösterilememesi	3
Sınıfların kalabalık olması	2
Toplam	25

Yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan “Sosyal bilgiler öğretmenleri materyali kullanırken ne tür zorluklar yaşamaktadır?” sorusunu 25 katılımcı cevap vermiştir. Verilen katılımcı cevapları değerlendirildiğinde materyal kullanırken hemen hemen ortak sebep Öğrenci seviyesine uygun materyal seçilmemesi (12) olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu tespiti destekler nitelikte olan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Materyal kullanırken bazen öğrenci seviyesine inilmemiş olabiliyor, öğrenciler materyali doğru anlamamış olabiliyor, bu hem öğrenme sürecini hem de değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebiliyor.

Öğrencilerin materyallere bakış açılarını tam anlamıyla bilemiyoruz. Bazen materyaller derse olan ilgi ve dikkati başka bir yöne çekebiliyor. Bu nokta sorun olabiliyor.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Konuya uyarlanan materyallerin öğrenci seviyesine uyarlanmakta ve aktarımında eşit düzeyde kabul edilip yetersiz kalınabilir.

Materyali hazırlamaya vakit bulamıyorum. Ayrıca müfredat çok yoğun yetiştirmekte sıkıntı çekiyorum.

Materyal hazırlaması, pahalı olması ve akıllı tahta kullanımı ile ihtiyacın azalması

Materyalin hazırlayacağı araç gereçleri bulmada sıkıntı yaşanabilmektedir. Ek maliyet getirmesi, öğrenci seviyesine uygun materyal hazırlamanın zor olması.

Bazı katılımcılar materyal materyal kullanırken yaşanan zorluklar arasında fazla zaman alması, müfredat yoğunluğu (7) dile getirmişlerdir. Bu tespiti destekler nitelikte olan öğretmen görüşleri şöyledir:

Zaman konusunda sıkıntı yaşıyorum. Hazırlanışı ciddi bir zaman alabiliyor. Bu nokta öğretmenleri zorlayabiliyor.

Uygulamada sınıf ortamında öğrencilerin her birine materyali sunmak zorlaşabiliyor.

Zaman alması ve değerlendirmede objektifliğin yeterince sağlanamaması

Bazı katılımcılar ise materyal materyal üzerinde konuya ait her şeyi üzerinde gösterilememesi si (3) gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu tespiti destekler nitelikte olan bir katılımcının görüşü şöyledir:

Tek bir materyal üzerinde konunun tamamını sunmak yetersiz kalabiliyor öğretmenler.

Konuların soyut olması somut materyaller hazırlamada konuya ilişkin bilgilerin aktarımı sorun olabiliyor.

Son olarak katılımcı öğretmenlerden ikisi sınıfların kalabalık olması materyal kullanma konusunda zorlandığını belirtmiştir:

Materyallerin öğrenciler tarafından kalabalık sınıflarda kullanımı ve materyallerden faydalanılması ve sonrasında korunması zor olabiliyor.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Sosyal bilgiler öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanımına yönelik görüşlerini, inançlarını ve kullanım düzeyleri belirlemektir. Ayrıca bu çalışma sosyal bilgiler öğretiminde materyal kullanılırken karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nedenleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeyleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının materyal tasarımı öz-yeterlik inanç düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu, başka bir ifade ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini materyal tasarımı konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Konu alanı ile ilgili

literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyen bulgular ortaya koyulduğu görülmektedir (Bayat, Zayimoğlu Öztürk ve Öztürk, 2016). Diğer bir araştırma kapsamında öğretmen adaylarının materyal tasarımına ilişkin öz-yeterlik inançlarının katılıyorum düzeyinde olduğunun belirlenmesinde yapılan çalışmada geliştirilen uygulamaların pedagojik alan bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin “Katılıyorum” seviyesinde olması bu araştırmadan ortaya koyulan bulgularla literatür bulgularının paralellik göstermektedir (Gömleksiz ve Fidan, 2013).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencinin materyalin işlevinden çok görselliğine dikkat etmesi, materyali hazırlarken veya kullanırken zamanın yetersiz olması konu yoğunluğunun fazla olması en çok karşılaşılan zorluk olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak materyallerin nasıl kullanılacağına bilinmemesi ve konuya uygun öğrenci seviyesine göre materyal hazırlamada zorluk nedeni olarak değerlendirilmiştir. Bir çalışmada, öğretmen adayların materyal geliştirme ve kullanma ilkelerini yeterince bildiklerini fakat geliştirilen materyallerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek bir kısım adayların materyallerin yeterliliği konusunda benzer tavırları sergileyememiş ve bu zayıf yönlerini kabullenemedikleri ortaya koyulmuştur (Usta, 2015). Bu bağlamda ders materyalleri, öğrenci seviyesine uygun bir nitelikte olmalı ve farklı algılamaları ortaya koyacak durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum öğretmenlere materyallerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, en etkin materyalleri seçmeleri ve kullanmalarında kolaylık sağlayacaktır.

Yapılan çalışma bulgularına göre, materyal geliştirilmesinde sınıfın fiziki koşullarının yeterli olmaması ve araç gereç kullanımının fazla zaman alması nedeniyle müfredatın yetiştirilememesi gibi etkenlerin olduğu ortaya koyulmuştur. İlgili literatürde yer alan diğer çalışmalarda okullarda yeterli miktarda araç ve gerecin bulunmadığı, sınıf ortamının araç gereçlerini kullanmaya uygun olmadığı ve aynı zamanda sınıf mevcudunun uygun olmadığı gibi benzer sonuçlar ortaya koyulmuştur (Başaran, 2003; Dindar ve Yaman, 2003; Kurtdede Fidan, 2008).

Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sözü edilen diğer bir zorluk nedeni materyal üzerinde konuya ait her şeyin gösterilememesi olarak belirtilmiştir. Bu durum öğretimde kullanılan materyallerin daha kapsamlı ve kolay güncellenebilir özelliklerde hazırlanması tercih edilebilir. Bunun yanında hangi materyalin hangi amaçla ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenler kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi konularının genellikle soyut olması ders müfredatları hazırlanırken materyali kullanmak için gerekli sürelere dikkat edilmelidir. Materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmemesinin sebebi, öğrenci seviyesine uygun materyal seçilememesi, materyal kullanım amacı dışında olması ve bir materyalin birden fazla kullanarak sıkıcılığının artması, materyallerde eksik ya da yanlış bilgilerin yer alması önemli zorluk nedenleri arasında yer almaktadır. Benzer sonuçları gösteren çalışmalarda, sosyal bilgiler derslerinde öğretim materyali kullanımı sürecinde öğrencinin aktif ve etkin katılımı sağlama, dikkat

ve ilgi çekme, konuyu somutlaştırma ve kalıcı öğrenme konusunda çeşitli katkılar bulunduğunu görmek mümkündür. Yapılan çalışmalara katılan öğretmenler veya öğretmen adayları materyallerin öğrencilerin dikkatini çektiğine, öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağladığına, kavramların somutlaştırılmasına ve kalıcı olmasına fırsat verdiğine vurgu yapılmıştır (Kurtdeve ve Fidan, 2008; Kaya ve Samancı, 2010; Şahin, 2015; Şahin ve Taşyürek, 2016; Yazlık, 2018). Sonuç olarak, öğretim sürecinde materyal kullanımının farklı disiplinlerin soyut kavramlarını içeren sosyal bilgiler dersinin etkili bir şekilde somutlaştırılmasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, sınıf ortamında kullanılan materyaller, sosyal bilgiler derslerinin sözel, durağan ve soyut yapısını hareketli hale getiren ve kalıcı öğrenmeyi sağlayarak düşünmeye teşvik eden en önemli araç ve gereçlerden biridir. Yapılan çalışmalarda, materyallerin materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve derse olan dikkati artırması gibi nitelikleri ortaya koymuştur. Bunun yanında öğretim sürecinde materyal kullanımının dersleri daha aktif, eğlenceli ve etkili hale getirdiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Kurtdere ve Fidan, 2008; Kaya ve Samancı, 2010; Bozlar, Balcı, Serindağ ve Balcı, 2017; Yazlık, 2018).

Araştırmaya katılan bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste materyal kullanırken daha çok zaman kaybı problemi ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında müfredatın yetişmemesi, sınıf içi kontrolünün sağlanamaması, yeterli sayıda materyalin olmaması, öğrencilerin bu materyalleri kullanırken zorlanması gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni müfredatın yoğunluğu, sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal eksikliği ve materyal kullanımına ilişkin yeterli bilgilendirmenin yapılmaması gibi faktörler olarak görülmektedir. Literatür incelendiğinde, benzer çalışmalarında bu sonuca paralel sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (yazlık, 2018; Gökmen, Budak ve Ertekin, 2016; Çekirdekçi ve Toptaş, 2011)

Öneriler

Araştırma kapsamında materyal kullanımı konusunda yaşanan sorunlar ve bunların çözüm önerilerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bundan dolayı araştırmacılar tarafından bu konuya yönelik çalışmalar geliştirilmeli ve bu konu alanı ile ilgili araştırmaların tasarlanmasının alanda var olan boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda yaşadığı sorunlar ile ilgili nicel araştırma desenlerinin yanı sıra öğretmenlerin görüşlerini yansıtan araştırmaların sayısının artırılmasının elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik üzerine katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sadece Bayburt ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlı olduğu için araştırmanın tüm illerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine genellemesi mümkün değildir. Bu nedenle diğer illerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin sorunları inceleyen çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hangi zorluğa hangi faktörlerin neden olabileceği konusunda düşünceleri bu çalışma ile yüksek düzeyde tespit edilmesi mümkün olmamıştır. Bundan dolayı daha kapsamlı bir araştırmanın yapılması gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

Ball, D. L. (1992). Magical hopes: Manipulatives and the reform of math education. *American Educator*, 16, 14-18.

Bakaç, E. ve Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık alguları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 41-61.

Başaran, M.(2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, E.B.E. Ankara.

Bayat, S., Zayımoğlu Öztürk, F. ve Öztürk, T. (2016). An action research for improving the achievement of the teacher candidates in material development. *International Periodical on the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 535-552.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bozlar-Balcı, İ., Serindağ, E. ve Balcı, U. (2017). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Almanca Derslerinde Materyal Hazırlanması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(1/1), 123-135.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. California, Sage Publications.

Çekirdekçi S. ve Toptaş V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5.sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29) 137-149.

Çetinkaya, L., & Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 13-14.

Dere, İ., & Dinç, E. (2017). Sosyal bilgiler derslerinden kalanlar: 1960'dan günümüze kadar sosyal bilgiler dersini alanların hatıraları. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 21-39.

Dindar, H. ve Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademedeki fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13),167-176.

Duhaney, D. C. (2000). Technology and the educational process: Transforming classroom activities. *International Journal of Instructional Media*, 27(1), 67-72.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Fidan, K.N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim* (1)1, 48-61.

Gökmen, A., Budak, A. ve Ertekin, E. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin matematik öğretiminde somut materyal kullanmaya yönelik inançları ve sonuç beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 859-874.

Gömleksiz, M. ve Fidan, E. (2013). Self-Efficacy Perception Levels of Prospective Classroom Teachers toward Technological Pedagogical Content Knowledge. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*. 14, 87-113.

Grant, S. G., Peterson, P. L., & Shojgreen-Downer, A. (1996). Learning to teach mathematics in the context of system reform. *American Educational Research Journal*, 33(2), 509-541.

Hiebert, J., & Wearne, D. (1992). Links between teaching and learning place value with understanding in first grade. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 98-122.

Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1).

Özdemir, İ.E.Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (35), 362-373.

Sezer, A. (2002). Ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sözbilir, M. (Ed). (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Stein, M. K. & Bovalino, J. W. (2001). Manipulatives: One piece of the puzzle. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(9), 356-359.

Patricia, S. M. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematic*, 47, 175-197.

Rice, Margaret ve Elizabet K. Wilson. "How Teknology Aids Constructivism in the Social Studies Classroom". *The Social Studies*, (90) 1, Jan./Feb. 1999, pp. 28-33.

Öztürk, T. ve Öztürk-Zayimoğlu, F. (2015). Tarih Öğretmen Adaylarının "Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı" Dersine Yönelik Uygulamaları İle Görüşlerinin İncelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 63-78.

Turan, S. (Ed.). (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yaşar, Ş. & Gültekin, M. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araç – gereç kullanımı. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 307 – 342). Ankara: Pegem Akademi.

SURİYE UYUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE UYUM SÜREÇLERİNİN AİLELERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi Merve NOYAN
Prof. Dr. Alper KESTEN
Samsun

Özet

Bu çalışma Türk okullarında eğitim gören ve Sosyal Bilgiler dersini takip eden Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek, öğrencilerin uyum düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ve hangi çalışmalarla nasıl desteklendiğini Sosyal Bilgiler dersinin kültürel süreklilik ve değerler eğitime etkisiyle ilişkilendirerek birtakım sonuçlara erişmek amacıyla hazırlanmıştır. Alanyazında Suriye uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini konu edinen birçok çalışmanın olmasına karşın bu çalışmada görüşmelerin katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde bire bir ve yüz yüze yapılması ve kendi ana dillerinde gerçekleşmesi çalışmanın özgünlüğüne dikkat çekmiştir. Nitel araştırma yöntemine başvurularak hazırlanan bu çalışmada durum analizi deseni kullanılmış olup maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik/homojen örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Muhtemel katılımcı grubu oluşturulurken bu yöntemler takip edilmiş olup çalışma grubunun son şekline bu doğrultuda karar verilmiştir. Çalışmanın verilerine Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan Suriye uyruklu 18 aileyle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılacak görüşmeler için araştırmacı açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu geliştirilmiş olup elde edilen verileri betimsel analize tabi tutarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yapılırken veriler belli başlı kategorilere ayrılmış ve bulgular da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Suriye uyruklu çocukların ve ailelerinin Türkiye’deki durumlarının pek de iç açıcı olmadığı, dil, toplumsal kabul ve eğitim problemleri yaşadıkları, Türkçe öğrenmek noktasında birtakım zorlukları aşmak durumunda kaldıkları ve destek almadıkları zamanlarda bu durumun üstesinden pek de gelemedikleri, eğitime erişimleri önünde birtakım bariyerlerin olduğu ve bu bariyerleri aşmak için iletişim kurdukları bireylerin yardımına ihtiyaç duydukları, Türk eğitim sistemine entegre olabilmeleri için yapılan uyum çalışmalarının sayısının ve niteliğinin yetersiz kaldığı ve Sosyal Bilgiler dersinin kendilerinin kültürel birikimlerine ve değer önceliklerine yeterince yer vermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk eğitim sistemi, Suriyeli çocuklar, uyum çalışmaları, sosyal bilgiler

GİRİŞ

Problem Durumu

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine ne derece uyum sağladıkları,
Uyum süreçlerinin hangi çalışmalarla nasıl desteklendiği ve ne seviyede olduğu,
Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde kendi öz kültürlerini ne derece devam ettirdikleri,
Suriyeli ailelerin çocukları için mutlaka alması gerekli dediği değerlerin neler olduğu

Araştırmanın Amacı

- 1- Suriye uyruklu aileler Türk eğitim sistemini genel anlamda nasıl değerlendirmektedir?
- 2- Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için hazırlanan çalışmalar nelerdir?
- 3- Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 4- Suriye uyruklu ailelerin çocukları için benimsedikleri değer yargıları nelerdir ve mevcut sosyal bilgiler programı bu değerleri ne şekilde karşılamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Suriye uyruklu aileleri konu alan çalışmaların alanyazında yer almasına karşın bu çalışmada, iletişim dilinin Suriyelilerin ana dili olan Arapça olarak tercih edilmesi, süreç içerisinde yapılan görüşmelerin ailelerin yaşadıkları ortamda yüz yüze bire bir yapılması ve gerekli durumlarda ailelerle ana dillerinde tekrar tekrar iletişime geçme fırsatının olması çalışmayı alanda yapılan diğer çalışmalardan ayırmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Göç

Tezcan'a (1994) göre, göç karmaşık yapıya sahip, birden fazla yönü olan bir durumdur. Bu bağlamda ekonomik ve sosyo-toplumsal alanlarda çok etkili olmakla birlikte eğitim üzerinde de önemli bir konuma sahiptir.

Taşçı'ya (2009) göre, tarih boyunca süregelen göç olgusu, insanların ya da toplumların çeşitli nedenlerden ötürü bir mekândan başka bir mekâna gitmesi ve sebepleriyle birlikte pek çok sonucu da beraberinde götürmesidir.

Birleşmiş Milletler (BM) Nüfus Bürosu'nun tanımlamasına göre "bireyin asli vatanından diğer ülkelere giderek kalıcı olarak orada yaşamaya başlamasına" göç denir ("Göç ve iltica", 2018).

Göçün Çeşitleri, Nedenleri ve Sonuçları

Gönüllü göçler

İşçi göçleri (1960'lı yıllarda Almanya'ya yapılan göç)

Yasal yollarla yapılan göçler

Yasadışı yollarla yapılan göçler (kaçak- kâğıtsız göçmen)

Göçmenler (daha iyi yaşam şartlarına sahip olmak amacıyla başka ülkelere göç eden ve göç taleplerinin gidecekleri ülkedeki karar alıcılar tarafından onaylanan bireyler)

Mülteciler (1951 Cenevre Sözleşmesi, başvurusu onaylanan)

Sığınmacılar (başvurusu neticelendirilmemiş)

Suriye Göçünün Tarihçesi ve Nedenleri

Aralık 2010'da Tunus uyruklu bir seyyar satıcının kolluk görevlileri tarafından gördüğü kötü muameleleri kınamak amacıyla kendini ateşe vermesiyle Arap Baharı olarak adlandırılan başkaldırılar başlamıştır (Çakı, 2014; Oğuzlu, 2011: 9). Arap Baharı'nın Suriye'deki gelişimine baktığımızda ilk hareketlenmelerin 15 Mart 2011'de başladığı görülmektedir. 15 Mart'ta başlayan gösteri ve mitingler Nisan ayıyla birlikte ülkenin hemen hemen her yerine ulaşmıştır (Bacık, 2011; Mercan, 2012: 20-23). Suriye'de yaşanan bu başkaldırıların sebepleri Hafız Esed dönemine kadar gitmektedir.

Aralık 2010'da Tunus uyruklu bir seyyar satıcının kolluk görevlileri tarafından gördüğü kötü muameleleri kınamak amacıyla kendini ateşe vermesiyle Arap Baharı olarak adlandırılan başkaldırılar başlamıştır (Çakı, 2014; Oğuzlu, 2011: 9). Arap Baharı'nın Suriye'deki gelişimine baktığımızda ilk hareketlenmelerin 15 Mart 2011'de başladığı görülmektedir. 15 Mart'ta başlayan gösteri ve mitingler Nisan ayıyla birlikte ülkenin hemen hemen her yerine ulaşmıştır (Bacık, 2011; Mercan, 2012: 20-23). Suriye'de yaşanan bu başkaldırıların sebepleri Hafız Esed dönemine kadar gitmektedir.

Suriye Göçü ve Eğitimde Yaşanan Gelişmeler

2011 yılında AFAD aracılığıyla sınıra yakın bölgelerde çadır kentler kurulmuş ve bünyelerinde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) hizmete sunulmuştur. GEM'ler ilk etapta çadır kent bünyesinde kurulmuş zamanla kamp dışına da yayılmıştır (Seydi, 2014: 275).

Suriye okulları

Türk okulları (yabancı tanıtma belgeleri, 99 ile başlayan kimlik numarası)

Suriye Uyruklu Aileler ile Çocukları İçin Hazırlanan Adaptasyon Çalışmaları

MEB'in yaptığı çalışmalar

Kızılay'ın 2016 yılında Yabancılara Yönelik Sosyal Yardım (SUY) programı

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Kızılay'la ortak çalışmaları

GİGM ve AFAD çalışmaları

PIKTES projesi

Mozaik Kadın, Kadın ve Demokrasi Derneği (KADEM)

Muyu Karakteri,

İşrak Gazetesi (Türkçe-Arapça-Kürtçe yayın)

Sosyal Bilgiler Dersinde Çokkültürlü Yapı ve Değerler Eğitimi

Sosyal Bilgiler, ders olarak okutulmasının yanı sıra milletlerin kültürleri, değer yargıları ve yaşam şekilleriyle ilgili bilgileri de bünyesinde barındırmaktadır. ABD'de çıkış noktası bu durumlara dayanan sosyal bilgiler, ülkemizde de bu amaca hizmet etmek amacıyla kullanılmaktadır (Bilgili, 2013: 55).

Özellikle son zamanlarda Türkiye'ye yoğun olarak yapılan göçler sosyal bilgilerin önemini artırmıştır. Suriye göçleri ve Ortadoğu'dan yapılan göçler ulus millet özelliği taşıyan Türkiye Cumhuriyeti'nin yapısının çok kültürlülüğe evrilmesine sebep olmuştur.

Çokkültürlü eğitim anlayışı kültürel çeşitlilikleri dikkate alan bu çeşitlilik üzerinden eğitim ortamını düzenleyen yaklaşımdır. Bu sebeple çokkültürlü eğitim birçok fikirden oluşan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Karadağ, 2019).

Çokkültürlü sınıf ortamında göçle gelenlerin kendi kültürlerini benimsemeleri ve kendi değer yargılarını idame ettirmeleri çokkültürlü eğitimin avantajlarından (Polat ve Kılıç, 2013: 362).

Suriyelilerin değer yargılarına baktığımızda ise kendilerinin değere «hukuk» adını verdikleri ve değerlere farklı bir boyut kazandırdıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinin Suriyeli çocukların değer öncelikleri üzerinde etkili olduğu fakat ailelerinin değerleri kazandırmak noktasında daha büyük paya sahip oldukları görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersi, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarında eğitim görmeye başlamasıyla birlikte çokkültürlü sınıf ortamını oluşturarak temelde benzer amaçlara hizmet eden değer yargılarının sürdürülmesini ve Suriyeli çocukların fırsat eşitliği dâhilinde eğitimlerine Türk akranlarıyla devam etmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

YÖNTEM

Nitel çalışma desenlerinden olan durum çalışması deseninin tercih edilmesinin temel amacı, araştırmada ulaşılmaya hedeflenen veri ve bulguların detaylı inceleme fırsatının olmasıdır. Nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanan bu çalışmanın araştırma grubunu Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan devlet okullarının ilköğretim 4. sınıfla ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf kademelerinde öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Ön görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcı havuzuna son şekli verilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik (homojen) örnekleme yöntemleri kullanılarak oluşturulan katılımcı havuzundan çalışmaya katılacak veliler belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, çeşitli nitelikte ve derinlikte veri sağlama imkânına sahip olduğu için veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır.

BULGULAR

4.1. Türkiye’deki Suriye Uyruklu Öğrencilerin ve Ailelerinin Genel Durumları

4.1.1. Suriyeli Ailelerin Türkiye’ye Geliş Süreçleri

D4: “Pasaportumuz vardı. Pasaportumuzla geldik Türkiye’ye. Eşim pasaportuyla giriş yaptı ben kaçak olarak geldim. Benim pasaportum yoktu o yüzden ben kaçak geldim. İki savaşı çok kötü olunca geldik. 2015’te geldik. Benim için pasaport işlemlerini beklemedik. Pasaportta vermezlerdi zaten bana. Biz de, ben kaçtık pasaportsuz.”

4.2. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Problemler

4.2.1. Toplumsal Kabul

Türk öğrencilerin küçük yaşta olmaları ve göç olgusunu tam olarak kavrayamamaları onların Suriyeli akranlarını kolaylıkla kabul etmelerini engellemiştir. Aynı durumun Suriyeli çocuklar için de geçerli olması toplumsal kabulün gecikmesini kaçınılmaz kılmıştır. Toplumsal kabul aşamasında Suriyeli ailelerin de çocukları gibi belli başlı problemlerle karşı karşıya kaldıkları bilinmekle birlikte Suriyeli küçüklerin bu durumun üstesinde gelme noktasında daha yoğun çabaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmeye başlamaları dil problemi başta olmak üzere çeşitli ikiliklerin yaşanmasına zemin hazırlamış bu durum da hem Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin hem de ailelerinin birbirlerini kabullerini olumsuz etkilemiştir.

4.2.2. Eğitim Problemleri

Türkiye bağlamında Suriyeli çocukların eğitim durumlarına ilişkin problemler değerlendirildiğinde, Suriyelilerin ülkelerine kısa bir süre sonra dönecekleri düşüncesinden dolayı gerçekçi çözümlerin oluşturulmadığı ve etkili politikaların takip edilmediği görülmüştür. Düşünülenin aksine sürecin tam tersi şekilde işlemesi yeni düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti, sosyal entegrasyon sürecini de göz önünde bulundurduğundan Suriyeli çocukların yaşlarıyla birlikte Türk okullarında eğitim görmesine karar vermiştir. Bu karar doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve prosedürler işleyişe koyularak Suriyeli çocukların Türk okullarında öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır.

4.2.3. Dil Engeli

S1: “Çocuklarım çok zor öğrendiler Türkçeyi. Çok zorlandılar. Öğretmeni anlamıyorlardı. Genellikle öğretmenin dediklerini anlamıyorlardı. Yani derste dediklerini, anlattıklarını anlamıyorlardı. Şimdi de her şeyi tam anlamıyorlar tüm dersleri tam anlamıyorlar ama artık Türkçeyi anlıyorlar.”

D7: “Çocuğum okula gittiğinde öğretmenleri hiç anlamıyordu. Hep ağlayıp üzülüyordu. Herkes Türkçe biliyor biz öğretmeni anlamıyoruz diye söylüyordu bize eve geldiğinde. Bizim de elimizden bir şey gelmiyordu. Biz onlara öğretemiyorduk kendimiz bilmiyorduk çünkü. Çok zorlandı çocuklarım ilk başlarda hep okula boş gidip boş geliyorlardı bir şey bilmiyoruz, anlamıyoruz diyorlardı. Türkçeyi öğrenene kadar çok ağladı çok zorlandı çocuğum, çocuklarım.”

4.3. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreçleri

4.3.1. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başlamadan Önce

S6: “Okuldan önce öğrendi kızım. Şey arkadaşları, komşumuz Türk. Kızım onların çocuklarıyla arkadaş onlarla oyun oynuyordu küçükken. O zaman öğrenmişti. Küçüktü daha okula vermemiştik onu. O arkadaşlarından, kızlardan öğrenmişti sonra okula gitti.”

4.3.2. Türk Okullarında Eğitim Görmeye Başladıktan Sonra

Çocuğunun Türkçe dil problemini aşmasını Türk okullarının çalışmalarına bağlayan D4, çocuğunun Türk okulları sayesinde Türkçeyi öğrendiğini aksi takdirde çok zorlanacağını belirtmiştir. Çocuğunun Türkçeyi Türk okulunda öğrendiğini ifade eden ailelerden olan D1, çocuğunun Türkiye’ye geldikten sonra Türk okullarına gitmesi üzerine Türkçeyi öğrendiğini belirtmiştir. Çocuğunun okula gittikten sonra Türkçeyi öğrendiğini ifade eden Y1’de çocuğunun Türk okuluna gitmesi üzerine Türkçeyi rahatlıkla öğrendiğini ve Türkçe yeterlilik seviyesini geliştirdiğini belirtmiştir.

4.3.3. Çadır Kentlerde ve Suriye Okullarında

B1: “Oğlum Türkiye’ye gelmeden Türkçe hiç bilmiyordu. Urfa’da çadır kentte öğrendi. Çadırdaki çocuklarla konuştu, oyun oynadı öyle öğrendi. Çadırdaki çocuklara biraz Türkçe öğretiler ama çadır kentten çıktıktan sonra daha iyi öğrendi. Okulda biraz öğrendi ancak çadırdan çıkınca daha çok çocuklardan daha çok öğrendi. Sonra Türk okuluna gitti orada da yine aldı Türkçe. Orada geliştirdi. Okulda öğrendi ama dışarda daha çok öğrendi.”

S3: “Kızım Suriye okuluna gitti orada ders gördü. Arapça ders gördü ama okulda Türkçe bilenler de vardı kızım onlardan biraz biraz öğrendi. Okullar, Suriye okulları kapanana kadar okudu kızım sonra dediler Türk okuluna gidecekler. Sonra Türk okuluna gitti.”

4.4. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

4.4.1. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Türkçe dil bariyerini tam anlamıyla aşamayan bazı Suriyeli çocuklar, Türk okullarına gitmek noktasında isteksiz davranmışlardır. Bu durum da Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önünde kendi kendilerinin engeli olmalarına neden olmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin tamamı, çocuklarının dil problemiyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu sebeple Türk okullarında eğitim görme noktasında çekingen davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu yaşayan çocuğu olan B1, çocuğunun dil problemi yaşadığını ve bu problem nedeniyle Türk okuluna gitmek istemediğini belirtmiştir.

4.4.2. Ailevi Sorunlar

Suriyeli ailelerin kendi tercihleri de çocuklarının Türk eğitim sistemine erişimlerini engelleyebilmektedir. Ailelerin tercihlerinin yanı sıra Suriyeli ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının elverişsiz olması da çocuklarının eğitime erişimlerini engelleyebilmektedir. Ailelerin maddi durumlarının yetersiz olması çocuklarının eğitimleri için gerekli olan ders araç-gereçlerinin temin edilmesini zorlaştırmaktadır.

S1: "Mesela bu malzemeler lazım alın alın diyorlardı ama bizde para yok alamıyoruz. Eşimde para olunca alıyorduk malzemeleri. Bizde alıyorduk para olunca. Tüm hepsini alamıyorduk biraz biraz alıyorduk. Çok zaruri olan şeyleri alıyorduk. Param olduğu zaman eksiklikleri tamamlıyordum. Öğretmen bu çok acil kitap alın buradan çalışacaklar diyordu param olursa hemen alıyordum ama olmayınca sonra alıyordum. Aldığımda o kitabı öğretmen çalışıyordu bazen çocuğumun kitabı olmadığı için geri kalıyordu. Kitabı aldığımda hepsini çalışıyordu ama öyle de olmuyordu."

4.5. Suriye Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözme Süreçleri

4.5.1. Çalışmaları Yürüten Eğitici Kadronun Desteği

D6: "Bize çok yardımcı oldular. Bize hiç zorluk çıkarmadılar. Hepsi çok iyidiler. 4 yıldır öğretmen, çocuğuma eve gelip öğretmen bana defter verdi, kalem verdi. Beni seviyor seviyor diyor hep bize. Öğretmen, çocuğuma yardımcı oluyor kalemi eksik olduğunda kalem veriyor okula gitmeyince arıyor niye gelmedi diyor dersi anlamayınca daha çok anlatıyor. Biri var Suriyeli onlara zorluk çıkarmışlar öğretmenleri ama bize çok iyi davrandılar zorluk çıkarmadılar. Çocuklarımız buraya alışsın diye onlara çok yardım ettiler. Okula devam etsinler diye hep bize söylüyorlar çocuklarımızı alıacak onları gönderin okula diyorlar. Onlara çok öğretiyorlar."

4.5.2. Akranlarının Desteği

Suriyeli çocuklar yaşlıları olan Türk akranlarının destekleri sayesinde birçok eğitim engelini geride bırakmışlardır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı ortamda öğrenim görmeleri onların birbirine entegre olmalarını ve olumlu sınıf iklimini oluşturmalarını sağlamıştır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine yabancı olduklarından dolayı eğitime erişimde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların başında gelen dil problemi, Suriyeli çocukların tek başlarına aşabilecekleri bir sorun değildir. Bu süreçte ailelerin ve öğretmenlerinin desteklerinin önemli olduğu kadar akranlarının da destekleri önemli görülmektedir.

4.6. Sosyal Bilgiler Dersinin Suriyeli Öğrencilerin Kültürel Sürekliliğine ve Değerler Eğitimine Etkisi

Sosyal Bilgiler dersinin yabancı uyruklu öğrencilere kendi kültürlerini devam ettirme fırsatını verdiği alanyazında incelenen akademik çalışmalarda tekrar tekrar görülmüş olsa da bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 18 Suriyeli ailenin tamamı Sosyal Bilgiler dersinin kendilerine böyle bir fırsatı tanımadığını ve kendi kültürlerini burada herhangi bir ders bünyesinde devam ettiremediklerini ifade

etmişlerdir. Bununla birlikte Suriyeli ailelerin büyük bir kısmı Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini bilmediklerini, çocuklarının da kendilerine bu ders hakkında bilgilendirmeler yapmadıklarını dolayısıyla dersin içeriğine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir. Türk halkının ve Suriyelilerin değerlere bakış açısı birbirinden farklı olduğundan elde edilen veriler de birbirinden farklı olmuştur. Araştırmacı, Suriyeli ailelerle yaptığı görüşmelerde Sosyal Bilgiler programında yer alan “vatanseverlik, bağımsızlık, saygı, aile birliğine önem verme, eşitlik, duyarlılık, dayanışma” gibi değerlerden hangilerinin kendileri ve çocukları için öncelikli olduğunu ve Sosyal Bilgiler dersine bakış açılarının nasıl olduğuna yönelik bir anlayış geliştirmeye çalışsa da Suriyeli ailelerin değer anlayışlarının farklı olması ve etnik ve dini inançlarını göz önünde bulundurarak anlayış geliştirmeleri onların değerler noktasında hem kendileriyle hem de Türk vatandaşlarıyla zaman zaman fikir ayrılıkları yaşamalarına ve öncelikli gördükleri değerlerin çoğunlukla dini inançları çerçevesinde şekillenmesine neden olmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Suriyeli vatandaşların ülkelerinde yaşanan iç savaşın ardından Türkiye’ye sığındıkları ve birçoğunun yasal olmayan yollarla ülkeye giriş yaptıkları görülmüştür. Türkiye’ye yasal olmayan yollarla giriş yapan 9 Suriye uyruklu bireyin maddi durumlarının elverişli olmaması nedeniyle ikametlerini sürdürmek noktasında birtakım sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. 6’sının Türkiye’deki tanıdıklarına misafir oldukları geriye kalan 3’nün ise çadır kentlerde belli bir süre konaklayarak bu problemin üstesinden gelmeye çalıştıkları görülmüştür.

Uyum çalışmalarının yetersiz olduğu ve çocukların entegrasyon sorunu yaşadıkları görülmüştür.

Türkiye’ye küçük yaşta gelen Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmek noktasında farklı reaksiyonlar gösterdikleri ve bu reaksiyonların fiziki çevrelerinin kendilerine sağladığı avantajlar veya dezavantajlar doğrultusunda geliştiği görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme çabalarının fiziksel ortamlarına, bireysel hızlarına ve Türkiye’de geçirdikleri zamana bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Suriyeli çocukların bazılarının Türk okullarına gitmeden önce Türkçeyi öğrenmeye başlamaları onların bahsi geçen bu durumların etkisi altında kaldıklarını göstermiştir.

Kültürel birikim noktasında fikir ayrılıklarının olduğu ve farklılıkların değer yargılarını da belirlediği görülmüştür.

Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler dersinin Suriye kültürüyle olan ilişkisine baktığımızda ise, Sosyal Bilgiler dersinin Suriyelilerin kültürüne ve milli benliklerine yer vermediğini belirten aileler bu dersin Türk yaşamış biçimini ve tarihini göz önünde bulundurduğunu bu nedenle de kendi kültürlerini ve geleneklerini içermediğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi Suriye ulusal kimliğine değinmediğinden Suriyeli çocuklar bu ders bünyesinde öz kültürlerini devam ettirememekte hatta başka herhangi bir ders bünyesinde de kendi kültürlerini devam ettirememektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel birikimlerini yaşatmak ve onların tanıtılmasından sorumlu olan Sosyal Bilgiler dersinin Suriyeli çocuklara böyle bir fırsat vermemesi çocukların ve ailelerinin bu dersten beklentilerini olumsuz etkilemiştir.

Kültürel birikim noktasında farklılıklar yaşayan Türkler ve Suriyeliler bu farklılığı değer önceliklerini belirlerken de devam ettirmişlerdir. Türklerden farklı değer yargılarını benimseyen Suriyeliler kendilerine has bir yol izlemişlerdir. Değerlere farklı bir boyut kazandıran ve onları dini inançlarını özgürce yaşamak noktasında araç olarak kullanan Suriyeliler, değerlere farklı görevler atfetmişlerdir. Suriyelilerin değer yargılarının şekillenmesinde dini sosyalleşmenin ve camilerin büyük etkisinin olduğunu belirten Akkır (2019), camileri çocukların sosyalleşmeye ve birtakım değerleri öğrenmeye başladıkları yer olarak değerlendirmiştir.

ÖNERİLER

Türk ve Suriyeli çocukların birlikte öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında uyum çalışmaları hazırlanırken her okulun ve her öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel ve kitlesel gereksinimler oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu gereksinimler okulun göçmen öğrenci sayısı ve Türk öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak belli aralıklarla revize edilmelidir.

Suriyeli çocukların zorlandıkları ve geri kaldıkları dersler öğretmenleri tarafından tespit edilmelidir. Suriyeli çocukların sorun yaşadıkları dersler tespit edildikten sonra okul yönetimi çocukların eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak seçmeli dersler oluşturmalı ve oluşturulan bu dersler de Suriyeli çocukların düzeyine uygun bir şekilde öğretmenleri tarafından anlatılmalıdır.

Suriyeli öğrencilerin kendi kültürlerini belli günlerde yaşamaları karşılaştıkları kültür bunalımını ortadan kaldırmaya yetmeyeceğinden eğitim gördükleri okullarda Suriye kültürünü ve yaşayış biçimini konu edinen derslerin seçmeli dersler formatında okul müfredatına eklenmesi gerekmektedir. Bu dersler sayesinde ülkelerini küçük yaşta terk etmek durumunda kalan ve kültürlerinin gereklerini tam olarak öğrenemeyen Suriyeli çocuklar kültürlerinin gereklerini doğru bir şekilde öğrenebileceklerdir.

Suriyeli çocukların Türk okullarına kayıtları yapılırken okullardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı dikkate alınmalı, yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan okullar Suriyeli öğrencileri yabancı uyruklu öğrenci mevcudu az olan diğer okullara yönlendirmelidirler.

Uyum çalışmaları yaygınlaştırılarak Suriyeli çocukların hizmetine sunulmalıdır. Yaygınlaştırılan uyum çalışmaları sayesinde MEB öğrencilerin dil problemi başta olmak üzere çeşitli sorunlarına çözümler üretmelidir. Suriyeli öğrencilerin dil problemini aşmak için çocuklar Türk okullarına başlamadan önce dil kurslarına yönlendirilmeli, Türkçe dil yeterlilikleri belli bir seviyeye çıkartılana kadar bu kurslara devamları sağlanmalıdır. İstenilen seviyeye ulaşan öğrenciler Türk okullarına yönlendirilmeli istenilen seviyeye ulaşamayan öğrencilerinse eğitimlerine devam edilmelidir.

Suriyeli çocuklar için hazırlanacak eğitim çalışmalarının amacına uygun olabilmesi ve olumlu sonuçlar doğurabilmesi için pilot uygulamaların yapılmasına ve çalışmaların öğrencilerin onayından geçirilmesine dikkat edilmelidir.

KAYNAKLAR

Akkır, R. (2019). Din, sosyalleşme ve toplumsal uyum: Suriyeli mülteciler örneği. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 2 (24), 953-971.

Bacık, G. (2011), "Arap Baharı'ndan Ortadoğu ve Kuzey Afrika'nın geleceğine bakmak" *Müsiad Çerçeve Dergisi*, 57, 16-22. Retrieved from <http://www.musiad.org.tr/detayArYay.asp?id=352>

Bilgili, A. S. (Ed). (2013). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakı, F. (2014). Arap baharı: İslam üzerine söylemsel dönüşümün habercisi mi?. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6 (2), 123-138. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1548/19016>

Göç ve iltica terimleri sözlüğü: sık karıştırılan kavramlar. (2018, 28 Eylül). Erişim adresi: <https://avim.org.tr/tr/Bulten/GOC-VE-ILTICA-TERIMLERI-SOZLUGU-SIK-KARISTIRILAN-KAVRAMLAR> (24 Ocak 2021:20.38).

Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya). Erişim adresi:

https://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12438/7934/karada%c4%9fy_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mercan, M. H. (2012). *Suriye: rejim ve dış politika*. İstanbul: Açılım Kitap.

Oğuzlu, T. (2011). Arap Baharı ve yansımaları. *Ortadoğu Analiz*, 3 (36), 8-16.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika olarak göç. *Kamu-İş C10*, 177-204.

Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (1), 61-67. doi:10.1501/Egifak_0000000441

Antik Roma'daki Tıp Eğitimi ve Salgın Hastalıklar Üzerine Bir İnceleme*

Arş. Gör. Sait ÇİL**

Özet

Tarihin başlangıcı olarak yazının icadını kabul edilmektedir. Tarih öncesi çağları haricinde yazının bulunması itibariyle bakıldığında zaman salgın hastalıklar, en az savaşlar kadar insan ölümüne sebep olduğu görülmektedir. COVID-19 itibariyle salgın hastalık kavramı günlük yaşantımızın tam ortasına yerleşmiş durumdadır. Nitekim günümüzdeki teknoloji ve sağlık alanındaki ilerlemeler bile salgın hastalıkların olumsuz şartlarını belirli ölçüde durdurabilirken, uzun yıllar boyunca üç kıtaya yayılmış olan Roma Devleti ya da İmparatorluğu'nun da en büyük sorunlarından birinin salgınlar olduğu pekâlâ düşünülebilir. Roma, birçok alanda olduğu gibi tıp alanında da Yunan hekimlerden etkilenmişti; ancak buna rağmen Yunan hekimler uzun yıllar boyunca Roma'da hoş karşılanmamışlardı. Roma'daki tıp, Yunan hekimler sayesinde ilerlemişti; ancak uygulanan tıp eğitimi ise Roma tarzında devam etti. Roma'daki tıp eğitimi modern bir eğitim sistemlerimizden çok uzaktı ve günümüzdeki gibi bir formal eğitim sistemi yerine, çıraklık usulünü izlenmekteydi. Ayrıca tıp eğitimine yönelik yazılmış kitapların sayısı çok azdı ve kolay bulunmuyordu. Bu sebepten dolayı bulunabilen tıp kitaplarının fiyatları da bir öğrenci için pahalıydı. Yukarıda belirtilen sebepler göz önünde bulundurulduğu zaman hekim olmak isteyen bir çırağın iyi yetişmesi için çok sayıda hasta ve hastalıkla birebir ilgilenmesi ve ustasını izlemesi gerekiyordu. Yani bir hekim adayının ne kadar çok hasta ve hastalıkla ilişkisi olursa o kadar çok tecrübe kazandığı düşünmek yerinde olacaktır. Yukarıda verilen bilgileri güçlendirmek adına antik ve modern kaynaklar kullanılacaktır. Kaynaklar ışığında bulgular bölümünde Roma'daki salgın hastalıklara karşı alınan önlemler, salgın hastalıklara karşı yaklaşımlar ve çözümler ile tedavi uygulamaları üzerinde durulacaktır. Son olarak sonuç bölümünde ise Roma'daki salgın zamanlarında tıp eğitiminin ne yönde etkilediğine dair çıkarımlarda bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Antik Roma, Tıp, Tıp Eğitimi, Tıp Tarihi, Salgın, Salgın Hastalıklar.

A Study on Medical Education and Epidemics in Ancient Rome

Abstract

The invention of writing is accepted as the beginning of history. Apart from prehistoric times, when we look at the existence of writing, it seems that epidemic diseases cause human death at least as much as wars. As of COVID-19, the concept of epidemic disease has settled in the middle of our daily life. As a matter of fact, while today's advances in technology and health can stop the negative conditions of epidemics to a certain extent, it can be thought that one of the biggest problems of the Roman State or Empire, which has spread over three continents for many years, is epidemics. Rome was influenced by Greek physicians in the field of medicine, as in many other fields. However, Greek physicians were not welcome in Rome for many years. Medicine in Rome had advanced thanks to

* Bu çalışma, Antik Roma'da Tıp Eğitimi ve Salgın Hastalıklar ismiyle 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

** Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Eskiçağ Tarihi ABD, ORCID: 0000-0003-4449-0577.

Greek physicians. However, the applied medical education continued in the Roman style. Medical education in Rome was far from our modern education systems and instead of a formal education system like today, apprenticeship method was followed. In addition, the number of books written for medical education was very few and not easy to find. For this reason, the prices of medical books that could be found were also expensive for a student. Considering the above-mentioned reasons, an apprentice who wanted to become a physician had to deal with many patients and diseases and follow his/her master in order to grow up well. In other words, it would be appropriate to think that the more patients and diseases a physician candidate has, the more experience he or she gains. Ancient and modern sources will be used to strengthen the information given above. In the light of sources, the findings section will focus on the measures taken against epidemics in Rome, approaches and solutions to epidemics, and treatment practices. Finally, in the conclusion part, inferences will be made about how medical education affected during the epidemic in Rome.

Keywords: Ancient Rome, Medicine, Medical Education, History of Medicine, Epidemic, Epidemic Diseases.

Giriş

İnsan olduğu sürece hastalıkların ve tedavilerin olduğunu varsayabiliriz. Tıp tarihi de tıpkı insanlık tarihi gibi yazının icat edilmesinden çok daha eskilere dayanmaktadır. Tıp ile ilgili yazılan en eski belge, MÖ 3000 yılında Sümerli bir hekim tarafından yazılmıştır. Tarihin ilk tıp el kitabı olarak kabul edilebilecek olan bu belgede yazar, meslektaşları ve öğrencileri için önemli reçetelerden bahsetmiştir (Budak, 2021, s. 6. Dikyol, İşbilen, 2021, s. 930). Mezopotamya, Mısır ve Hint medeniyetlerinin tıp alanındaki bilimsel birikimlerini felsefe ve kendi pratik yöntemleriyle birleştirerek basit ve akılcı bir hale getiren Antik Yunanlılar, bu sayede tıbbi bilgileri gelecek nesillere aktararak Batı tıbbının temelini atmışlardır. Yunan mitolojisinde otuz kadar tanrı ve tanrıçanın sağlık alanıyla ilgisi olduğu bilinmektedir (Budak, 2021, s. 7)¹. Bu tanrılardan en ünlüsü ve adına tapınaklar yapılan sağlık tanrısı Asklepios ile onun kızı Hygeia'dır.

Antik dönemlerdeki toplumların hastalıklar ile salgın hastalıklara karşı yaklaşımları farklılık göstermekteydi. Salgınlar bir devleti ve toplumun yok olmanın eşiğine getirebilir, toplumda silinmesi zor izler bırakabilirdi. Salgın hastalıklar "tanrıların gazabı" olarak algılandığı için bunların sebebine ve çözümüne odaklanılmamıştır. Antik dönemdeki salgın hastalıkların sebepleri ise muhtemelen yerleşik düzene geçilmesi, hayvanların evcilleştirilmesi ve hızlı nüfus artışı gibi sebeplere dayanmaktadır. Romalılar, salgın hastalıklara olan ilgisizliğini isim vermekte de devam etmişlerdir. Roma antik kaynaklarında salgınlar, *pestilentia* ya da *plague* gibi isimlerle içeriği olmadan kaydedilmiştir (Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 931-933; 952). Bu durum ise bizlerin yaşanan salgın hastalığın hangisi olduğunu bilmemizi zorlaştırmaktadır.

Hastalıkların doğüstü güçlere ya da büyülere bağlı olmadığını, bir sebebe dayalı olduğu iddia eden ilk hekim Hipokrat (Hippokrates, MÖ 460-370) olmuştur. Onun öğretileri, tıp ilmini hurafe ve büyülerden arındırmak, aynı zamanda gözlem ve deneye dayalı yöntemler geliştirmek üzerineydi. Kurduğu tıp okulundaki öğretileri "Hipokrat Yemini" (Hippocrates, *The Oath.*) altında tüm dünyada bugün bile kabul görmektedir (Kudlien, 1970, s. 6-8. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 39. Budak, 2021, s. 8). Kültürel ve coğrafi yakınlıkları sebebiyle Roma her alanda Yunanistan kültüründen etkilenmişti. Buna rağmen uzun yıllar tıp ile hekimlik mesleğine Roma'da olumsuz şekilde bakılmıştı ve hekimlerin sosyal statüsünün düşük olduğu görünmüştür (Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40. Gazzaniga, 2021, s. 1038). Ne var ki bu durum zamanla Hipokrat felsefesine uygun hekimlerin

¹ Ayrıca bkz. Kudlien, 1970, s. 3-4.

yayımla birlikte tersine dönmeye başladı. Nitekim Roma tıbbı da Yunan ve Mısır kültürlerinin etkisinde gelişmişti. Yunan hekimlerin Roma'ya gelmesiyle birlikte hekimlik mesleğine olan saygı ve inanç artmaya başladı (Kudlien, 1970, s. 17. Gökçe ve Üvey, 1998, s. 517. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40. Budak, 2021, s. 8). Öyle ki Caesar, Roma'ya hekim çekebilmek amacıyla hekimlerin statüsünü arttırmayı ve Yunan hekimlere vatandaşlık vermeyi vaat etmişti (Suet. *Caes.* 42. Jackson, 1999, s. 51. Arıhan, 2003, s. 211. Santacroce, Bottalico, Charitos, 2017, s. 5).

Yunan tıbbının Roma'ya gelişiyle ilgili kaynaklarda farklı anlatımlar bulunmaktadır; ancak bilindiği kadarıyla Yunan tıbbının Roma'ya gelişi bir salgın hastalık neticesinde olmuştur. Kaynaklardaki bilgilere göre MÖ 292 (veya 295) yılında Roma'da yaşanan salgından sonra Yunan sağlık tanrısı Asklepios'tan yardım istendi. Asklepios'un Roma şehri sınırları dışında Tiber Nehri üzerindeki Tibernina Adası'nda bir tapınağı vardı ve bu tapınağa elçiler gönderildi. Bu ziyaret sonrasında salgın gerilediği için Romalıların Asklepios gibi Yunan sağlık tanrıları ile Yunan hekimlere olan tavırları olumlu yönde değişmeye başladı. Bu tarihten sonra Yunan hekimlerinin Roma'ya gelişlerinin önü açılmış oldu. Böylece Yunan ve Roma tıbbı, ortak bir yol üzerinde beraber yürümeye başladı (Ovidius, *Dönüşümler*, XV.723-728. Jackson, 1999, s. 4. Gazzaniga, 2021, s. 1037).

Yunan tıbbının gelişinden sonra tedavi yöntemi olarak basit diyetler çözüm vermezse bitkisel ilaçlar kullanılırdı. Son çare olarak ise cerrahi yöntemler kullanılırdı. Cerrahi müdahaleler için arkeolojik kazıların gün yüzüne çıkardığı gibi özel aletlerin kullanıldığı bilinmektedir (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 519-520). Cerrahi işlemlerin başlamasıyla birlikte yeni bir tıbbi usul başlamıştır. Cerrahi işlemleri tanıtan hekimlerin başında, MÖ 219 yılında Roma'ya gelen Arkhagathos (Archagathus) gelmektedir. Arkhagathos, eyaletlerden gelen bir hekimdi ve çalışmaları neticesinde senato kararıyla Roma vatandaşlık haklarını elde etmişti (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 517. Arıhan, 2003, s. 222. Santacroce, Bottalico, Charitos, 2017, s. 2. Gazzaniga, 2021, s. 1037). Celsus, Romalıların tıba olan bakışının MÖ 91 yılında Roma'ya gelen Bithynialı hekim Asklepiades'ten sonra değişmeye başladığını söylemiştir. Bithynialı Asklepiades, ilk önce bir retorik öğretmeniydi ve hekimlik mesleğine sonradan geçmişti. Roma'ya gelmeden önce Athena'da retorik alanında çalışmıştı. Tıp eğitimini ise Mısır'daki Alexandria'da almış ve Yunanistan ile Anadolu'da hekim olarak tecrübe kazanmıştı. Hitabet yönü güçlü olan Asklepiades ile Roma'nın en ünlü hatiplerinden biri olan Cicero arkadaştı (Celsus, *De Medicina*, III.4.1. Cicero, *De Oratore*, I.14. Santacroce, Bottalico, Charitos, 2017, s. 2. Gazzaniga, 2021, s. 1038). Bilimsel tıbbın haricinde çoğunluklu olarak dinsel ritüellere dayanıyordu ilkel ya da geleneksel tıp denebilir. Hipokrat yemini etmiş hekimler, hastalıkların sebeplerini bilimsel gerekçelerle açıklayarak Roma'daki geleneksel ve bilimsel tıbbı birbirinden ayırmaya çalışmışlardır (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 517). Roma döneminde yaşamış, geleneksel öğretileri bir yana bırakarak bilimsel çalışmalara ağırlık veren Celsus, Galenos, Dioskorides, Morcellus, Ephesoslu Roufos ve Soranos gibi isimlerin öğretileri ile kitapları, Roma tıbbının sonraki dönemleri için yol gösterici olmuştur.² Bu gibi ünlü hekimlerin yanı sıra Roma'daki hekimlik mesleğini icra eden çoğunluğun erkekler olduğu düşünülmesine rağmen, kadınların da bu meslekte aktif olarak çalıştıkları ve daimi bir kadın hekim birliği olduğu görülmektedir. Kadın hekimlere *Medica* ismi verilmişti. Kadın hekimler ebelik (*Atronea* ya da *Obstretica*), kadın hastalıkları, göz, kulak ve boğaz hastalıklarıyla ilgili konularda hizmet vermekteydiler (Drabkin, 1944, s. 350. Kudlien, 1970, s. 17-18. Gökçe ve Üvey, 1998, s. 519. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40).

² Gökçe ve Üvey, 1998, s. 517. Jackson, 1999, s. 56. Arıhan, 2003, s. 120 vd. Baykan, 2012, s. 44. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 42. Budak, 2021, s. 8. Detaylı bilgi için ayrıca bkz. Gazzaniga, Valentina. "Tıp", *Antik Roma* (Ed. Umberto Eco, çev. L. T. Basmacı), ss. 1037-1057.

Yöntem

Salgınların Roma'daki tarihsel sürecinin araştırıldığı ve tıp eğitimi ile olan ilişkisinin kurulmaya çalışıldığı bu çalışmada, antik ve modern kaynaklardan yararlanılmıştır. Tarih çalışmalarının hemen hemen hepsinde olduğu gibi antik kaynaklar, dönemin düşüncesini yansıtmaları ve bize birinci elden bilgiler sunmaları bakımından oldukça değerlidir. Bu çalışmada da bunlar göz önünde bulundurulmuş ve antik kaynakların desteklenmesi gerektiği durumlarda ise modern kaynaklar olan araştırma eserleri kullanılmıştır. Kaynakçada gösterildiği gibi çalışma içerisinde birçok kitap ve araştırma makalesi bulunmaktadır. Bilgi edinme ve edinilen bilgilerin analiz edilmesi gibi kısımlarda bu kaynaklardan yararlanılmıştır. Sonuç kısmında ise salgınların Roma'daki tıp eğitimini ne yönde etkilediği ya da etkilemiş olabileceği üzerine çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

1. Roma'daki Tıp Eğitimi

Roma'daki tıp eğitiminde, müfredatın olduğu sistematik bir öğrenim sürecinin olduğuna ve hekimlik sınavlarının yapıldığına dair hiçbir kanıt bulunmamaktadır (Kudlien, 1970, s. 14. Gökçe ve Üvey, 1998, s. 518). Bununla birlikte Yunanistan, Anadolu ve Mısır'da ünlü birçok tıp okulunun olduğu söylenebilir (Kudlien, 1970, s. 5 vd.); ancak bu okulların aralarında bağlantı olmadığı için formal bir eğitim öğretim sistemi yoktu (Drabkin, 1944, s. 334. Jackson, 1999, s. 53). Hipokrat ve Galenos gibi ünlü hekimler kendi okullarını açıyorlardı. Tek tipte bir tıp eğitimi modeli olduğunu söyleyememekle beraber en yaygın eğitim biçiminin usta-çırak ilişkisi olduğu söylenebilir. Tıp okulları ya da kütüphanelerden ziyade bir hekimin stajyeri yani çırağı olmak tercih ediliyordu. Tıp eğitimi görmek ve tecrübe kazanmak isteyen kişiler, bir hekimin altında çalışmaya başlayarak öğrenimine başlıyordu (Drabkin, 1944, s. 334. Gökçe ve Üvey, 1998, s. 519. Jackson, 1999, s. 53. Arıhan, 2003, s. 220). Çıraklık sistemi Roma toplumunda çok yaygındı ve birçok meslek alanında geçerliydi. Çıraklar genellikle ustanın oğlu ya da akrabası oluyordu. Çırak akraba değilse genellikle işi öğrettiği için ustaya para ödeniyordu. Çırak mesleğini öğrenirken ustasına da yardımcı oluyor ve bu şekilde iki taraf da kazançlı çıkıyordu; ancak bu kısımda ustanın daha karlı çıktığını kabul etmek gerekmektedir. Antik kaynaklara göre hekimlikte birçok işlem en az bir çırağın asistanlığını gerektiriyordu. Çıraklık parasını almak isteyen aç gözlü hekimlerin ise çırak ordusuyla dolaştığından bahsedilmektedir (Jackson, 1999, s. 53).

Celsus, cerrahları çocukluktan itibaren özel ve diğer hekimlerden ayrı bir eğitim almış, özgün bir hekim türü olarak nitelendiriyordu (Celsus, *De Medicina*, VII. Kudlien, 1970, s. 26). Sırf bu görüş bile o dönemdeki tıp eğitiminin formal bir düzende olmadığını bize göstermektedir. Bilgi, sözlü bir şekilde ya da görerek öğreniliyordu. Yazılı kaynak eksikliği bunun en büyük sebebiydi ve yalnızca zenginler tıbbi yazılı kaynaklara ulaşabiliyordu. İskenderiye, Bergama, Atina, Roma ve Ephesos'da bulunan kütüphaneler, tıbbi yazılı kaynakların sayısının az olmasından dolayı oldukça önemliydi (Jackson, 1999, s. 53). Tıp eğitimi almak kolay değildi ve yüksek maliyetli bir eylemdi. Tıp alanında yazılmış kitapların sayısı azdı ve olanlar da pahalıydı. Belki de teorik bilgilerin aktarılma şekli ve yazılı materyal eksikliği yüzünden antik dönemdeki hekim adayları, çıraklık sistemine yönelmek zorunda kalıyordu (Drabkin, 1944, s. 334). Buna ek olarak birçok hekimin, çok az sayıda ya da hiç kitap okumadan tıp eğitimi aldığını söylememiz gerekir. Tıp eğitimi üzerine olan kitaplar MÖ 5. yüzyıla kadar tarihlenmiş olsa bile birçok kitabın fragmanı bile günümüze ulaşamamıştır (Drabkin, 1944, s. 350). Buna rağmen hekimler, Roma'da iyi eğitilmiş insanlar olarak görüyordu. Öldükleri zaman mezar taşlarına tıbbi amblemlerden biri olan ve kişinin eğitilmiş birisi olduğunu gösteren kağıt rulosu kazınıyordu (Jackson, 1999, s. 53).

Salgın hastalıklar ile ilgili Hipokrat'ın üç kitabı (*Epidemics I-III*) gelecek nesillere aktarılabildiği. Salgınlar gibi diğer bulaşıcı hastalıklar da Yunan hekimler tarafından biliniyordu (Jackson, 1999, s. 16). Tıbbi kaynakların eksikliği Roma imparatorluk döneminde de devam etmiş olmalı ki İmparator Severus Alexander tarafından, tıp eğitimini kolaylaştırmak ve hekim sayısını arttırarak yetersiz tedavi olanaklarını düzeltmek için bir tıp eğitim fonu kuruldu (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 518). Bu fon kurulana kadar ise usta-çırak sistemi devam etti. Yazılı bir kural olmamasına rağmen bir hekim, mutlaka yanına en az bir öğrenci alıp onu yetiştirmeliydi. Bu sürecin en önemli kuralları ise çırağa aktarılması gereken tıbbi bilgiler ile etik eğitimidir (Jackson, 1999, s. 19). Yine de denetim sistemi olmadığı için hekim olarak başarılı olamayan kişiler başka alanlara yöneliyordu (Arıhan, 2003, s. 221).

Roma'da tıp ile uğraşan halk hekimleri, askeri hekimler, soylular için çalışan özel hekimler, köle hekimleri, kadın hekimleri, ebeler, masörler ve eczacılar bulunmaktaydı. Geleneksel tıp alanında ise rahipler, iyileştiriciler, büyücüler ya da uzmanlar isimli kişiler vardı. Görüldüğü üzere halkın her sınıfına hitap eden tıbbi uzmanlar vardı; ancak bunların hepsi bilimsel bir eğitim sürecinden geçmiş değillerdi. Soylular ve saray halkı, tıp eğitimi görmüş hekimleri tercih ederken halk, maddi durumuna göre diğer gruplara ve halk hekimlerine (kamu doktorları) yönelmekteydi (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 518. Arıhan, 2003, s. 222. Baykan, 2012, s. 44).

Hekimlere cumhuriyet döneminde verilen ayrıcalıklı haklar imparatorluk döneminde de devam etmiştir. Hekimlik yapmak için özel bir sınavın olmaması, vergi ve halk hizmetlerinden muaf olmaları bu mesleği çekici hale getirmiştir. İmparator Antoninus Pius zamanına kadar bu durum böyle devam etmiş olsa bile, onun zamanında şehirlerdeki doktor sayısı nüfusa göre sınırlandırılmıştır. Yine de Roma şehri tüm bu kısıtlamalardan muaf tutulmuştur (Gökçe ve Üvey, 1998, s. 518. Jackson, 1999, s. 52). Roma imparatorluk döneminde tıp eğitimi veren öğretmenlere özel resmi statüler tahsis edilmişti; ancak şehirler tarafından tutulan halk hekimleri, öğretmenlik yapmaları için değil vatandaşları tedavi etmeleri için işe alınıyordu. Aynı zamanda sivil kuruluşlar tarafından da hekimler işe alınabiliyordu (Drabkin, 1944, s. 347. Jackson, 1999, s. 51).

Salgınlar sırasında tıp eğitiminin ne yönde etkilendiği üzerine durulacak olursa, stajyer hekimlerin görevlerine bakmak gerekmektedir. Hekimlik yolunda henüz öğrenci olanlar, bir hekimin altında çalışmaya başlayarak onun adımlarını takip ederlerdi. Hastalık sırasında hekim, hastayı izlemesi ve hastalığın tüm aşamalarını not etmesi için asistanlarını hastanın yanında bırakırdı. Öğrencilerin bu işi eksiksiz yapması gerekirdi (Jackson, 1999, s. 18). Salgınlar zamanında ise hasta sayısında büyük bir artış olduğu bir gerçektir. Bu sebeple hem hekim hem de çırağı, salgın sırasında birçok hasta kişi ile yakın temasta oluyor, aynı zamanda hastalığın evrelerine kendi gözleriyle şahit oluyorlardı. Bu gibi sebeplerden dolayı salgınların, hekimler ve stajyer hekimler açısından tıbbi tecrübe kazanmak için elverişli dönemler olduğu varsayılabilir. Buna rağmen salgının kontrol altına alınamadığı durumlarda hekimler ve stajyerler arasında yaşanan ölümlerin, tıp eğitimini olumsuz etkilediği ihtimali oldukça yüksektir. Ünlü hekim Galenos'un Roma'da yaşanan bir salgın yüzünden Anadolu'ya kaçtığı bilinmektedir (Jackson, 1999, s. 34 ve 172). Onun öğrencilerinin öğretmensiz kalması, salgınlar sırasında tıp eğitiminin olumsuz etkilenmesi üzerine bir örnek olarak gösterilebilir.

2. Hastalıklara Karşı Önlemler

Hem salgın hastalıkların hem de diğer bulaşıcı hastalıkların yayılmasındaki en önemli unsurun hijyen koşulları olduğu Antik Yunan'dan itibaren bilinmekteydi (Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 933). MÖ 116-27 yıllarında yaşamış Marcus Varro, MÖ 1. yüzyılda enfeksiyon yoluyla bulaşan hastalıklar için tarihteki bilinen ilk teoriyi ortaya atan kişi olmuştur. Varro'ya göre, gözle görülemeyecek kadar küçük yaratıklar üreyerek hava yoluyla ağız ve burundan insana vücuduna giriyordu ve bu durum hastalık

yaratıyordu (Varro, *De Re Rustica*, I.12.2. Jackson, 1999, s. 171. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 41. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 932). MÖ 95-55 yıllarında yaşamış olan Lucretius göre ise salgınlar ve hastalıklar, hava değişimi sebebiyle gerçekleşiyordu. Hastalıklar, havada bulunan hastalık tohumlarının havayı zehirlemesi sonucu oluşuyordu ve tanrıların gazabı olarak adlandırılmaktan uzak bir durumdu (Lucretius, *De Rerum Natura*, V.155. Jackson, 1999, s. 171. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 932).

Hem enfeksiyona hem de salgınlara alışkın olan Romalılar, hastalıkları önlemek için sosyal hayatlarının her alanına yayılmış olan bazı önlemleri almışlardı. Bu önlemler sayesinde Romalılar özellikle halk sağlığı alanında büyük başarılar elde etmişlerdi. Başarıların sebebi ise kanalizasyon, temiz suya ulaşımı kolaylaştıran su kemerleri ve hamamlar gibi her Roma kentinde bulunan olanaklardı. Şehir planlamacılığı konusunda uzman olan Romalıların şehirlerinde olduğu kadar lejyonerlerin karargahları ile kalelerinde temiz su, hamam ve cerrahi odası gibi yapıların bulunması zorunluydu. Roma kanalizasyon sistemi (*Cloaca Maxima*) muazzamdı; ancak Roma'nın kanalizasyon sistemi ilk yapıldığında Tiber Nehri'ne akıyordu ve nehir taşıdığı zaman kanalizasyon atıkları sokaklara ve evlere taşıyordu. Bu durum birçok hastalığa davet çıkaracak türdendi ve sağlığa uygun olmadığı ileriki yıllarda tespit edildiği için kapalı sistemli bir kanalizasyon ağı kuruldu. Romalıların kurmuş olduğu kanalizasyon sistemi, aslında onlar farkında olmasa bile salgın hastalıkların yayılmasını önliyordu. İçme suyu ve kanalizasyon suyu birbirine asla karışmıyordu. Kanalizasyon sistemi içerisindeki lağım ve kanallar düzenli aralıklarla denetleniyordu; ancak atık suların boşaltıldığı kuyu ve lağımlardan yayılan koku her yeri sarabiliyor ve hastalıkların bulaşmasında etkili olabiliyordu. Pazar yerlerinde satılan yiyecekler de en az atık sistemi kadar denetime tabi tutuluyordu. Romalılar sıtma hastalığı ile bataklıkların ilişkisini anladıkları zaman ise şehirlere yakın olan bataklıkları kurutmaya başladılar. Ölülerin şehir içerisinde kalan yerlere gömülmesi yasaktı ve ölen kişi gömülmek yerine yakılırsa da külleri bir kavanoz içinde saklanıyordu (Livius, I.38. Arıhan, 2003, s. 221-222. Gülay, 2003, s. 27-28. Baykan, 2012, s. 45. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40-41. Mitchell, 2017, s. 54. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 933-938).

Kaplıcalar ve hamamlar sosyal yerlerdi ve buralarda hem sıcak (*Tepidarum*) hem de soğuk su (*Frigidarum*) havuzları bulunmaktaydı. Romalıların düzenli olarak hamama gitmesi, insan vücudunda yaşayan pire, bit ve kenelerin ölmesine neden oluyordu. Bu tarz hayvanlar salgın hastalık durumlarında taşıyıcı oldukları için, onların bulaşmasını önlemek önemliydi. Roma'da her yere yayılmış olan umumi hamamlar, toplum sağlığı açısından oldukça başarılı bir modeldi. En küçük köyde bile hamam vardı ve özel kiralık hamam işletmelerinin sayısı bir hayli fazlaydı (Jackson, 1999, s. 44). Umumi hamamlar gibi umumi tuvaletler de özellikle erkekler tarafından kullanılan sosyal alanlardı. Bu tuvaletlerde kullanılan aletlerin, tuvalet düzenleri ya da kanalizasyon sistemi kadar üzerine düşünülmüş olmadığını söylemek gerekir. Müşterilerin aynı kovaları ve temizleme çubuklarını kullandıkları bu ortamlarda hastalık bulaşma riski oldukça yüksekti (Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 935). Hamamların su atığı fazla olduğu için yanlarına umumi tuvaletlerin kurulduğu sistemdeki tuvaletlerin, hijyen açısından diğerlerinden daha temiz olduğunu söylenebilir. Hamamların drenaj sistemi zaten çok fazla su atığını kaldırabilecek şekilde tasarlanmıştı. Bundan faydalanmak için birçok hamamın yanına tuvalet inşa ediliyordu ve böylece tuvaletlerin taşıyabileceği hastalıkların, insanlara bulaşmadan sürekli akan atık su kanalları aracılığıyla ana çukura ulaşması sağlanıyordu. Bu düzen oldukça basit fakat etkili olduğu için Romalılar tarafından uzun yıllar boyunca kullanılmıştı (Jackson, 1999, s. 45)³.

³ Ayrıca bkz. Gülay, 2003, s. 10-28.

Roma döneminde umumi tuvaletlerin mimarisinde kayda değer bir gelişme olduğu görünmemiştir (Gülay, 2003, s. 6). Romalılar, hamamlardaki sıcak sular aracılığıyla kişisel temizlik kültürünün oluşmasını sağlamışlardı (Jackson, 1999, s. 44. Mitchell, 2017, s. 54). Ne var ki Roma'nın bu alandaki başarısına rağmen salgınlar önlenememişti. Ne kadar önleyici unsur olsalar da bu durumun sebeplerinin başında kanalizasyon kanalları ile hamamlar geliyordu. Hamamların erken örneklerine bakıldığı zaman, suyu ısıtmak zor olduğu için ılık suyun değiştirilmeden kullanıldığı görünmektedir. Bunun sonucu ise her türlü parazitin üremesi ve bulaşması için elverişli ortamın yaratılması demek oluyordu. Bunun kanıtı olarak Roma dönemine tarihlenen arkeolojik kazılarda, 12 tür endoparazit ve 5 tür ektoparazite rastlanması gösterilebilir. Tuvaletlerin temizlenmesi, borular aracılığıyla şehir dışına taşınan kanalizasyon suları, el yıkama yerleri ve hamamlar gibi Romalıların kullandıkları teknolojiler, onları bağırsak parazitlerine veya ektoparazitlere yakalanmaktan koruyamamıştır (Mitchell, 2017, s. 54-55. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 934). Bu durumun başka bir kanıtı da genellikle Romalı aristokrat erkekler arasında yayıldığı görülen *metagra* hastalığıdır. Hastalık belirli bir sınıf içerisinde yayıldığı için o sınıfa mensup erkeklerin ortak kullandığı hamam ve tuvalet gibi sosyal alanlarda bulaştığı tahmin edilmektedir (Jackson, 1999, s. 34).

3. Hastalık Durumunda Tedaviye Yönelik Yaklaşımlar

Dionysios'un anlatılarından öğrendiğimize göre MÖ 463 yılında Roma'da yaşanan salgın sonucunda ordu başarısız olmuştu. Romalılar salgın hastalığın nasıl bulaştığını ve ne gibi etkiler yarattığını tam olarak anlamadıkları için salgından ölenlerin cesetlerini akarsulara atarak kendi içme suyu kaynaklarına hastalık bulaştırmışlardı (Dion. Hal. *Ant. Rom.* IX.67. Eutrop. I.17. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 940). Bu anlatılan olayın yaşandığı tarih çok eski olduğu için Roma tıbbının gelişmemiş olduğu ve hastalıklarla ilgili bilgilerin çok az olduğu için böyle bir eylemin gerçekleştiği düşünülebilir. Nitekim giriş bölümünde bahsedildiği gibi Romalılar, ileriki yıllarda kentin içerisine ölü gömmeyi ve ölülerin küllerinin havayla karıştırılmasını yasaklamışlardı.

Yunan ve Roma sağlık tanrıları ve onların tapınakları, özellikle salgın dönemlerinde rağbet görmüşlerdir. İnsanlar, hastalığın çözümünü aramak için tapınaklara giderek inanışlarına göre arayış içinde olmuşlardır (Jackson, 1999, s. 171. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 932). Özellikle bazı tapınaklar şifa vermesi için inşa edilmişlerdir. Muhtemelen bu tapınaklar sağlık tanrıları ile ilgiliydi. Bilimsel tıbbın haricinde geleneksel tıba uygun ilerleyen şifa tapınaklarında, kaynak sularının kullanılması sonucu özellikle deri hastalıkları tedavi ediliyordu. Bundan dolayı ünlü mimar Vitruvius, şifa tapınaklarının kaynak sularına yakın yerlerde inşa edilmesi gerektiğini söylemiştir. Aynı zamanda kaynak sularının olduğu yerlerde bu tür tapınaklar haricinde kaplıcalar da bulunuyordu. Bu tür yapıların olduğu yerler, sağlık turizmi açısından önemliydi (Jackson, 1999, s. 159-160). Su tedavisi yapan yerlerde psikoterapi, hidroterapi ve fizik tedavisi gibi yöntemler uygulanıyordu (Baykan, 2012, s. 44). Bu yöntemi seçen insanların özellikle hekim tutmaya parası yetmeyen kişiler olduğunu düşünülebilir.

Yine Dionysios'tan öğrendiğimize göre Romalılar, tanrılara dualar ederek ve adaklar adayarak hastalıklarından ya da salgınlardan kurtulmayı umut ediyorlardı. Bu tür yakarmalar çözüm olmadığı zaman başka yolları denemeye başlamışlardı (Dion. Hal. *Ant. Rom.* X.53. Baykan, 2012, s. 43. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 941). Bu duruma bir örnek Livius'un kitaplarında karşımıza çıkmaktadır. MÖ 399 yılında Senato'nun onayı ile salgın hastalıklardan kurtulabilmenin yollarını aramak için kehanet kitaplarına bakılması ve tanrılara dualar edilecek şenlikler düzenlenmesi kararlaştırılmıştı (Livius, V.13. Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 944). Özellikle imparatorluk dönemine kadar Romalıların çare arayışlarının ilk durağı tapınaklar ve tanrılar olmaya devam etti. Dinsel ritüeller, tanrılara adaklar ve rahiplere danışmak Romalıların salgınlara karşı yaklaşımlarının başında geliyordu. Çok az kişi

hekimlere başvurmayı düşünüyordu; ancak bu durum, Roma tıbbının gelişmesiyle birlikte MÖ 1. yüzyıldan itibaren değişmeye başladı.

Salgın sırasında hekimlerde ya da tapınaklarda tedavi aramak yerine kırsal alanlara çekilen insanlar da olmuştu. Şehirlerdeki nüfusun artması, sıkışık evlerin sayısını arttırmıştı. Mevcut altyapı sistemlerinin yeterli gelmediği birçok şehirde hastalıklar ortaya çıkıyordu. Özellikle salgın zamanlarında birçok insan kırsala göç ederek bu durumdan kaçmaya çalışıyordu. Kırsalda kendilerine uğraş bularak vücutlarını sağlıklı bir şekilde dinç tutabiliyorlardı; ancak salgınlara rağmen şehirlerde kalanların veya şehirlere göç edenlerin sayısı giderek artmaya devam etti (Jackson, 1999, s. 36-37). Bu durum ise hekimlere daha çok ihtiyaç duyulmasına neden oldu.

4. Hastalıklar İçin Geliştirilen Çözümler

Tedaviler için geleneksel yolu seçen kişiler için tapınaklar, hamamlar ve kaplıcalar tedavi mekanlarının başında geliyordu. Kaplıcalar ise Roma'da hastalık tedavileri için kullanılan özel yerlerdi. MÖ 1. yüzyılda Romalılar için en "moda" seçkin su kaynakları kaplıcalar olmuştur. Hasta ya da sağlıklı olan zenginler, buhar banyosu yapmak ve sosyalleşmek için kaplıcalara geliyorlardı (Jackson, 1999, s. 159-160).

Geleneksel yolu tercih etmeyenler ise hekimlere yönelmekteydi. Jackson'a göre hekimler ve hastalıklar, Roma tarihinin gidişatını derinden etkilemişlerdi (Jackson, 1999, s. 185). Romalı hekimler, hastalıklar için çözüm arayışları içerisinde olmuşlardır; ancak Romalılar, savaşçı bir millet oldukları için savaşlarda kullanılan ordu hekimleri büyük değer görmüştür. Ayrıca ordular salgınlardan yıkıcı derecede etkilenen yapılar oldukları için, ordu hekimlerinin önemi büyüktü. Ordu hekimleri amputasyon yapıyor, göğüsten ok çıkarıyor, bandaj, turnike ve cerrahi mengene kullanıyorlardı. Özellikle geliştirdikleri damar bağlama teknikleri ile birçok askerin kan kaybından ölmesinin önüne geçmişlerdi (Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40). Ordu hekimleri ve diğer hekimler sayesinde Romalılar birçok tıbbi aleti keşfetmiş ya da geliştirmişlerdir. İğneler, bisturiler, ekartörler, ok çıkartıcılar, kemik sabitleyiciler, makas, pens, koter ve doğum için kullanılan forsepsler gibi tıbbi aletler örnek olarak gösterilebilir (Budak, 2021, s. 8. Yalçın, Ünal, Pirdal, Selçuk, 2016, s. 40). Cerrahi dahil birçok tıbbi müdahaleler yalnızca hekimlerin evlerinde, muayenehanelerde ve *valetudinarium* denilen askeri hastanelerde gerçekleştiriliyordu (Baykan, 2012, s. 44). Ordu hekimleri sayesinde tıp alanında birçok gelişme yaşanmış olmasına rağmen, ordunun Roma'ya hastalık taşıdığı durumlar çok kez görülmüştür. Özellikle MS 165-166 yıllarında Roma'da yaşanan salgın, MS 180 yılına kadar devam etmişti. Ünlü hekim Galenos bile bu hastalıktan kaçmak için Roma'yı terk etmek zorunda kalmıştı (Jackson, 1999, s. 34 ve 172). Salgın hastalıklar sonucu oluşan olumsuz durumlara bakıldığı zaman, askeri alanda yaşanan olumsuzluklar haricinde Romalılar, en çok kıtlıktan çekinmekteydi (Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 952).

Romalı doktorlar, bağırsak solucanlarının ısının etkisi altında çürümüş maddeden kendiliğinden üremeye oluştuğuna inanıyorlardı. Diyet değişikliği, kan alma ve bitkisel ilaçlarla vücut sıvısını yeniden dengeleyerek onları tedavi etmeye çalıştılar. Aslında Romalı hekimlerin tedavi yöntemleri genellikle bu işlemlerden oluşmaktaydı (Mitchell, 2017, s. 56). Yeni hastalıkların Roma'da görülmesinin en büyük sebebi muhtemelen hızlı şehirleşme ve lükse olan düşkünlüğün bir sonucu olarak obezitenin artmasıydı. Bu yüzden Romalı hekimlerin tedavi tavsiyelerinin başında, tıpkı Celsus'un diyet önerileri gibi sağlıklı beslenme ve egzersiz geliyordu (Jackson, 1999, s. 34-36).

Temel kurallara uyan Romalı hekimler, salgın ve hastalık durumlarında idarenin en üstünde olan imparatorlardan halkın tüm sınıflarına kadar ümit olabiliyorlardı. Sivil kuruluşlar ve şehirler hekimleri işe alıyorlardı. Halk hekimi olarak nitelendirilen bu kişilere, tıbbi uygulamaları karşılığında şehir

meclisleri tarafından maaş ödeniyordu. Diğer hekimlerde olduğu gibi onlar da vergiden ve diğer birçok zorunlu hizmetten muaf tutulmuşlardı. Bunun sonucunda halk hekimlerinin yaşam standartları yükseldi. Bu yüzden hekimlik popüler olmaya başladı; ancak asıl zenginliğin toprakla bağlantılı olduğu toplumlarda tıp, nadiren servet edinme aracı olarak görülüyordu. Nitekim tıp aracılığıyla zengin olan hekimlere ender rastlanıyordu (Jackson, 1999, s. 52 ve 185).

Sonuç

Tarih boyunca görüldüğü üzere “bakir” toplumlarda yaşanan salgınlarda daha yüksek ölüm oranları olmuştur. Bununla birlikte şehir yaşamının ağırlıklı olduğu yerlerde de ölüm oranlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Jackson, 1999, s. 173). Bu gibi sebeplerden dolayı Roma’nın geniş bir coğrafyaya yayılmasının getirdiği olumsuzluklar arasında salgınların sayısının artması olduğu söylenebilir (Dikyol ve İşbilen, 2021, s. 951). Salgınlar, insan ölümü ve kaynak kıtlığı yaşanması gibi olumsuz sonuçlar yaratmıştır. Bununla birlikte salgınların, özellikle tıbbın gelişmesinde önemli bir rol oynadığı gerçektir. Romalılar, hastalıkların bulaşıcılığını keşfetmiş ve bunu önlemek amacıyla toplum yaşamında bir dizi önlemler almışlardı. Toplum sağlığını oluşturmak için hijyeni sağlamanın önemini kavrayan Romalılar, eksikleri olsa da kanalizasyon ve su kemerleri gibi sistemlerin yanı sıra kaplıca, hamam ve tuvalet gibi kamu binalarını insan yaşamının merkezine oturtmuşlardı. Bu yapıların olmadığı bir Roma kentini düşünmek neredeyse imkansızdır. Şehir hayatını yaşanabilir kılan ve günümüze kadar geliştirilerek aktarılan bu yapılardan, Romalıların salgınlardan korunmak için geliştirdikleri yapılar olarak bahsedilebilir.

Roma’da erken dönemlerde tıp yararlı bir iş olarak görülmediği için saygınlığı ve sosyal statüsü düşüktü. Ne var ki bu durumun tersine dönmesi sonrasında Roma’da yaşayan hekimler ve Romalı hekimler, tıbbi ileri götürmek amacıyla çalışmalar yaparak modern Batı tıbbının temellerinin oluşmasında en az Yunanlılar kadar pay sahibi oldular. Roma tıbbının gelişmesindeki sebep ise giriş bölümünde bahsedilmiş olduğu gibi bir salgının yayılmasıydı. Erken dönemlerde kaynak tutmakta pek başarılı olmasalar da Romalı hekimler sayesinde birçok tedavi, hastalık ve salgınla başa çıkma yöntemi günümüze kadar ulaşmıştır. Romalılar, her konudaki çalışkanlıkları ve başarıları sayesinde arkalarında sonraki nesillere aktarılan eserler bıraktılar. Günümüzdeki tıp dilinin Latince olması, bunun en azından sağlık alanındaki kanıtıdır.

Kaynakça

Antik Kaynaklar

(Dion. Hal. *Ant. Rom.*) Dionysius of Halicarnassus, *Antiquitates Romanae*

Kullanılan Metin: Dionysius of Halicarnassus. *Roman Antiquities, Volume I: Books 1-20* (Translated by Earnest Cary). Loeb. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1937.

(Eutrop.) Eutropius

Kullanılan Metin: Eutropius, *Eutropi Breviarum ab Urbe Conditia* (Justin, Cornelius Nepos and Eutropius, trans. by J. S. Watson). London, 1853. Türkçe Metin: Eutropius, *Kısa Roma Tarihi* (çev. Ç. Menzilcioğlu). İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2017.

(Livius) Livius, *Ab Urbe Condita* (Roma Tarihi Şehrin Kuruluşundan İtibaren Kitap: 1, 2, 3-4, 5-6-7, 8-9-10, 21-22, 23-24-25, çev. Sabahat Şenbark). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 1997.

(Suet. *Caes.*) Suetonius, *Julius Caesar (De Vita Caesarum)*

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Kullanılan Metin: Suetonius. *Lives of the Caesars, Volume I-II* (Translated by J. C. Rolfe. Introduction by K. R. Bradley). Loeb. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1914. Türkçe Metin: Suetonius, *On İki Caesar'ın Yaşamı* (çev. G. Özaktürk, Ü. F. Telatar). Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2019.

Celsus, *De Medicina I-III* (with an English trans. By W. G. Spencer), London: William Heinemann Ltd., Cambridge: Harvard University Press, 1961.

Cicero, *De Oratore (On the Orator: Books 1-2)*, Translated by E. W. Sutton, H. Rackham). Loeb. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1942.

Hippocrates, Vol. I (with an English trans. By W. H. S. Jones). Cambridge: Harvard University Press, London: William Heinemann Ltd, 1984.

Lucretius, *De Rerum Natura* (Lucretius on the Nature of Things, trans. By Cyril Bailey). Oxford: Clarendon Press, 1948.

Ovidius, *Dönüşümler* (çev. İsmet Zeki Eyuboğlu), İstanbul: Payel Yayınevi, 2017.

Varro, *De Re Rustica* (Varro on Farming, trans. L. Storr-Best). London: G. Bell and Sons, Ltd., 1912.

Modern Kaynaklar

Arıhan, S. K. (2003). *Antik dönemde tıp ve bitkisel tedavi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Bölümü Klasik Arkeoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Baykan, D. (2012). Roma dönemi tedavi mekanları. (Ed. Işık Şahin). *İsmail Fazlıoğlu anı kitabı* içinde (ss. 43-49). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Budak, D. (2021). İlkçağlardan günümüze hekimliğin gelişimi. *Journal of Medical Sciences*, 2(2), 6-10.

Dikyol, D. Ç., İşbilen, E. Ş. (2021). Antik kaynaklar ışığında krallık ve cumhuriyet dönemlerinde Roma'da yaşanan salgınlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(LI), 930-960.

Drabkin, I., E. (1944). On medical education in Greece and Rome. *Bulletin of the History of Medicine*, 15(4), 333-351.

Gazzaniga, V. (2021). Roma'da Yunan tıbbı. (Ed. Umberto Eco, çev. Leyla Tonguç Basmacı). *Antik Roma* içinde (s. 1037-1039). İstanbul: Alfa.

Gökçe, A. N., Üvey, D. (1998). Eski Roma tıbbında hekimlik sanatı. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 61(4), 517-520.

Gülay, O. (2003). *Eskiçağ'da Tuvalet Kültürü*. Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Ege Yayınları.

Jackson, R. (1999). *Roma İmparatorluğu'nda Doktorlar ve Hastalıkları* (çev. Şenol Mumcu). İstanbul: Homer Kitabevi ve Yayıncılık.

Kudlien, F. (1970). Medical education in classical antiquity. (Ed. C. D. O'Malley). *The History of Medical Education* içinde (s. 3-37). Oakland, California: University of California Press.

Mitchell, P., D. (2017). Human parasites in the Roman world: health consequences of conquering an empire. *Parasitology*, 144, 48-58.

Santacroce, L., Bottalico, L., Charitos, I., A. (2017). Greek medicine practice at ancient Rome: the physician molecularist Asclepiades. *Medicines (Basel)*, 4(4), 92.

Yalçın, B. M., Ünal, M., Pirdal, H., Selçuk, Y. (2016). Anadolu tıp tarihi – Bölüm I. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 20(1), 33-44.

Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Gözünden SCIM-C Stratejisinin Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Şemsettin Akdeniz¹

Arş. Gör. Okan Yetişensoy²

¹Bartın Üniversitesi

²Bayburt Üniversitesi

Öz

Birincil kaynakların öğrenciler tarafından aktif şekilde incelenmesini teşvik eden SCIM-C stratejisi, ilk olarak Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) yayın organı olan Social Studies dergisinde yayınlanan bir makale ile tanıtılmıştır. İlgili makalede bu stratejinin öğrencilerin birincil kaynakları yorumlamaları ve çeşitli tarihi anlatıları bağdaştırmaları sürecinde öğretmenlere yardımcı olması için geliştirildiğini belirtmiştir. Stratejinin birincil kaynak, kanıt kullanımı gibi kavramlara büyük önem atfetmesi, ülkemizde de 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programından itibaren Sosyal Bilgiler derslerinde birincil kaynak ve kanıt kullanımının teşvik edilmesi, SCIM-C stratejisinin yoğun tarihsel konular barındıran Sosyal Bilgiler derslerinde de kullanılabilirliğini düşündürmektedir. Bu çalışmanın amacı bir öğretim uygulaması kapsamında, bir Sosyal Bilgiler öğretmenin SCIM-C stratejisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında gönüllü bir Sosyal Bilgiler öğretmene stratejinin uygulama adımlarına ilişkin 2 saatlik bir eğitim verilmiş ve öğretmen gönüllü 6 öğrenci ile SCIM-C stratejisinin kullanımına ilişkin 4 saatlik sınıf dışı bir öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama çevrimiçi olarak ZOOM üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu süreçte çeşitli tarihsel kanıtlar öğretmenin rehberliğinde öğrencilerce aktif olarak incelenmiştir. Süreç sonunda ise öğretmen ile sürece ve stratejiye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve analizler sonucunda öğretmenin SCIM-C stratejisini kanıt kullanımını kolaylaştıran, öğrenci merkezli bir strateji olarak tanımladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen stratejinin öğrencilere bir tarihçi gibi düşünebilme, araştırma yapma, tarihsel olayları farklı açılardan değerlendirebilme ve tarihsel kanıtları analiz etme gibi beceriler kazandırmada etkili olacağını belirtmiştir. Bununla beraber öğretmen stratejiyi kullanmaktan keyif aldığını, ancak bu stratejiyi ilk kez kullanıyor olması yönüyle yer yer zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilerde genel olarak olumlu yönde tepkiler gözlemlendiğini, öğrencilerin stratejinin ilk 4 adımını daha kolay bir şekilde yerine getirdiğini ancak ilk 4 adımda incelenen kaynakların sentezini gerektiren 5. aşamada zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmen bu noktada ilgili stratejinin kolaylaştırılarak ve daha heyecanlı hale getirilerek ortaokulda da uygulanabileceğini, ancak üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğini ve bu yönüyle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin seviyesine daha uygun olacağını ifade etmiştir. Bütün bunların yanında öğretmen stratejiyi zaman alıcı olarak değerlendirmiş ve bu durumun sosyal bilgiler derslerindeki kullanımını kısıtlayacağını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler

SCIM-C, Sosyal bilgiler, Birincil kaynak, Kanıt kullanma, Strateji

Giriş

Sosyal Bilgiler eğitiminde, çeşitli öğrenme-öğretme stratejilerinden yoğun bir şekilde faydalanılmaktadır. Bu stratejiler Sosyal Bilgiler'in yoğun içeriğini öğrenciler açısından daha anlaşılır kılarak daha kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlama noktasında önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Birincil kaynaklar, özellikle tarih araştırmalarının vazgeçilmez enstrümanlarından biridir. Bir konu aydınlatılırken kullanılacak en güvenilir araç olan birincil kaynaklar; kişiler, olaylar ve sorunlar hakkındaki gerçeklerin keşfine yardımcı olarak öğrencilerin tarihsel gerçekliklerini belirlemelerini, çıkarımlar yapmalarını ve fikirler yürütmelerini sağlamaktadır (Craver,1999) Birincil kaynakların kullanımı 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla birlikte önem kazanmıştır. Öğrencilerin erkenden birincil kaynaklarla karşılaşılması önerilen ve bu şekilde gerçekleştirilecek kanıt temelli Sosyal Bilgiler öğretim süreçleri teşvik edilen programda, öğrencilere kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlamalarını fark etme gibi konularda fayda sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi içerdiği zengin tarih konularıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde birincil kaynakların kullanımı gereksinimini doğurmaktadır. Birincil kaynakların kullanımı ise sistematik inceleme süreçlerini gerektirmekte, ilgili süreci öğretmen ve öğrenci açısından kolaylaştıracak strateji, yöntem ve teknikleri öne çıkarmaktadır. Hicks, Doolittle ve Ewing (2004) tarafından geliştirilen SCIM-C stratejisi birincil kaynakların kullanım sürecine rehberlik etmektedir. Bu strateji, ortaya koyduğu belirgin aşamalar ile kanıt temelli öğrenme süreçleri sistematikleşerek öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici bir araç haline gelmektedir.

Tarihsel konulara ilişkin birincil kaynakların öğrenciler tarafından aktif bir şekilde incelenmesini sağlayan SCIM-C stratejisi Hicks, Doolittle ve Ewing (2004) tarafından NCSS'in yayın organı olan Social Studies dergisinde yayınlanan bir makale ile tanıtılmıştır. SCIM-C stratejisi, öğrencilerin kaynakları birer tarihsel kanıt olarak değerlendirmelerini sağlayarak öğrencilere kanıtlara dayalı sonuçlara varmak üzere birden çok kanıt parçası arasında bağlantılar kurma şansı vermektedir (Hicks, Johnson, Lisanti, Hover, McPherson, Zukerwar, 2016). Temelde beş geniş aşama üzerine kurulu olan ve baş harflerinin SCIM-C stratejisine adını verdiği aşamalar:

(S) Summarizing/Özetleme,

(C) Contextualizing/Bağlamsallaştırma,

(I) Inferring/Çıkarım,

(M) Monitoring/İzleme

(C) Corroborating/Pekiştirme şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrenciler kaynakları ayrı ayrı incelerken ilk dört aşama üzerinden giderler [Özetleme (S), Bağlamsallaştırma (C), Çıkarım (I) ve İzleme (M)]. Öğrenciler geçmişe ait gazeteler, mektuplar, eserler, günlükler, görüntüler, el yazmaları gibi birincil kaynakları inceleyerek analiz ederler. Beşinci aşama olan Pekiştirme (C)'de bu kaynaklar, ilgili tarihsel soru kapsamında karşılaştırılarak kanıtlara dayalı sonuçlara varılır (Yetişensoy, Akdeniz ve Değirmenci, 2021). Bunun yanında her bir aşamaya rehberlik etmesi için anahtar sorular yer almaktadır. SCIM-C Stratejisinin aşamalarına rehberlik eden anahtar sorular Tablo 1'de sunulmuştur (Hicks ve Doolittle, 2009; Hicks, Doolittle ve Ewing, 2004):

Tablo 1. SCIM-C Stratejisinin Aşamaları ve Anahtar Sorular

AŞAMA	ANAHTAR SORULAR
ÖZETLEME (S)	<ul style="list-style-type: none">•Kaynakta yer alan belgenin türü nedir?•Kaynak hangi bakış açılarını sağlamaktadır?•Kaynağın konusu ve amacı nedir?•Kaynağın yazarı ve hedef kitlesi kimdir?
BAĞLAMSALLAŞTIRMA (C)	<ul style="list-style-type: none">•Kaynak ne zaman ve nerede üretildi?•Kaynak ne için üretildi?•Kaynağın üretildiği dönemin şartları nasıldı?•Kaynağı dönemi içinde değerlendirmek için hangi özet bilgilerden yararlanılabilir?
ÇIKARIM (I)	<ul style="list-style-type: none">•Kaynakta öne sürülenler nedir?•Kaynaktan hareketle ne gibi yorumlar yapılabilir?•Kaynakta hangi bakış açıları ve görüşler yer almaktadır?
İZLEME (M)	<ul style="list-style-type: none">•Araştırma sorusunu cevaplayabilmek için kaynağa ilave olarak hangi kanıtlar gereklidir?•Kaynaktaki fikir, görüntü veya terimlerden hangilerinin daha fazla tanımlanması gereklidir?•Kaynak, araştırma sorusunu cevaplandırmak için ne kadar yararlı veya güvenilir?•Kaynağın doğru bir şekilde analiz edilebilmesi için daha önceki sorulardan hangilerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekiyor?
PEKİŞTİRME (C)	<ul style="list-style-type: none">•Kaynaklar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?•Bu benzerlikler ve farklılıklar neden kaynaklanmaktadır?•Toplanan yorumlardan ne gibi sonuçlar çıkarılabilir?•Yol gösterici tarihsel soruyu daha eksiksiz cevaplayabilmek için hangi ek bilgi veya kaynaklar gereklidir?

Bu çalışmanın amacı, öğretim uygulaması kapsamında bir Sosyal Bilgiler öğretmenin SCIM-C stratejisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması (Case Study) çeşitlerinden tek durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Tek durum çalışması, yalnızca tek bir durumu inceleyerek o durumu ve yer alan unsurları anlamaya yönelik çalışmalardır (Ersoy, 2016) Araştırma kapsamında gönüllü bir Sosyal Bilgiler öğretmene stratejinin uygulama adımlarına ilişkin 2 saatlik bir eğitim verilmiş ve gönüllü 6 öğrenci ile SCIM-C stratejisinin kullanımına ilişkin 4 saatlik sınıf dışı bir öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama, "17 Ağustos 1999'da meydana gelen Gölcük depreminin toplum hayatı üzerindeki etkileri neler olmuştur?" sorusu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama çevrimiçi olarak ZOOM uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiş ve bu süreçte çeşitli tarihsel kanıtlar öğretmenin rehberliğinde öğrencilerce aktif olarak incelenmiştir. Süreç sonunda ise öğretmen ile sürece ve stratejiye ilişkin yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, kodlanan verilerden temalara ulaşılması ve bunların düzenlenerek okuyucunun anlayabileceği şekilde tanımlanması süreçlerini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Bir öğretim uygulaması kapsamında SCIM-C stratejisine ilişkin uygulayıcı öğretmenin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada, uygulamaya ilişkin görüşler; avantaj (f=10), dezavantaj (f=6), öğretmen deneyimi (f=4) ve öneriler (f=8) temaları altında incelenmiştir. İlgili temalara yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir.

SCIM-C Stratejisinin Avantajlarına İlişkin Bulgular

SCIM-C stratejisinin derste kazandırdığı avantajlara değinen Sosyal Bilgiler öğretmeni, uygulamanın keyifli, farklı ve öğrencileri meraklandırma yönlerine değinmiştir. Ayrıca uygulamanın öğrenci merkezli olması, sistematik ilerlemesi, konunun kalıcı ve detaylı şekilde öğrenilmesini sağlayarak öğrencilere araştırma ve sorgulama becerisi kazandığını dile getirmiştir. SCIM-C stratejisinin odağı olan kanıt kullanımı, amacına uygun olarak öğrencileri kanıt kullanmaya teşvik etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde videolu kanıtların tüm öğrenciler tarafından bireysel olarak izlenebilmesi de uygulayıcı öğretmen için bir avantaj olarak değerlendirilmiştir.

“İlk defa uyguluyor olmak ve yeni bir şey öğreniyor olmak bana tabi ki keyif verdi. Öğrencileri de heyecanlı ve meraklı görmek güzeldi.”

“Yaptığımız uygulamada öğrencinin hiç olmadığı kadar aktif olmasını gerektiren bir uygulamaydı. Bu açıdan öğrenci merkezli bir yöntem olması büyük bir avantaj sağlıyor diyebilirim.”

“Genel olarak bunun gibi birçok yöntem etkinliklerde daha sistematik olmamızı sağlıyor. Yine bu yöntemle de belli aşamaları olan ne bileyim belli bir sıraya göre devam eden sistemli bir işleyiş var. Normalde tahtada bir resim açıp ya da bir örnek olay gösterip burada ne anlatılmak istenmiştir şeklinde öğrencileri çıkarım yapmaya yönlendiriyoruz. Ama bu şekilde her aşaması belli olan ve soruları önceden belli sistemli bir yöntem öğrencilerin daha detaylı düşünmesini sağlayabilir ki bence yapmış olduğumuz örnek uygulama da bunu gösterdi diyebilirim.”

“Öğrencilerin konuyu sindirmesi kendisini bir tarihçi gibi görerek olaylara bakması ve detaylı bir şekilde inceleme yaparak çıkarımlarda bulunması konuyu öğrencilerin zihninde daha kalıcı hale getirebilir. Bu açıdan bu yöntemin avantaj sağlayabileceğini söyleyebiliriz.”

“Bu uygulama sayesinde öğrencilere araştırma yapma ve kanıtları analiz etme gibi beceriler kazandırabilir. Olayları sorgulamayı ve olaylara farklı açıdan bakmayı öğretebilir.”

“Ancak uzaktan eğitim sürecinde video gibi bazı kanıtlar öğrencilere sunulurken herkesin kanıtı kendi cihazından bireysel olarak rahatça inceleyebilmesi bir avantaj olabilir.”

“Her ne kadar zahmetli olsa da sonuçta Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bizden bu tarz etkinlikler yapmamızı istiyor. Ve biz soru cevap yapmaktan ve kitaptaki etkinlikleri uygulamaktan çok fazla öteye gidemiyoruz. Bu yöntem gibi çeşitli alternatiflerin olması programının kanıt kullanımı amaçlarına ulaşmasında fazlasıyla katkı sunar diye düşünüyorum.”

SCIM-C Stratejisinin Dezavantajlarına İlişkin Bulgular

SCIM-C stratejisinin uygulamadaki dezavantajlarına değinen öğretmen, bu uygulamayı ilk kez yapması sebebiyle zorlandığını, uygulamanın zaman alıcı olduğunu ve uzaktan eğitimde sınıf denetimini sağlamak ve geri bildirim almakta zorlandığını belirtmiştir. Bu sebeple uygulamayı zahmetli ve zaman zaman öğrenciler için zorlayıcı bulmuştur. Öğretmen ayrıca uygulamada kanıt temelli stratejinin üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için 5 ve 6. sınıf düzeyleri için uygun olmadığını belirtmiştir.

“Açık konuşayım sizlerin açıklamaları ve yardımları olmasaydı böyle bir yöntemi kolay kolay uygulayamazdım. O yüzden zorlandığımı söyleyebilirim. Tabi böyle bir yöntemi ilk defa öğrenmem ve uygulamamın da zorlanmamda etkisi büyük oldu.”

“Ancak böylesine uzun süren ve detaylı incelemeyi gerektiren bir yöntemin belli bir süre sonra öğrencileri sıkacağını düşünüyorum. Uygulamasının zahmetli oluşu ve zaman açısından ekonomik olmaması da uygulamanın keyfini kaçıracaktır.”

“ Sosyal Bilgiler tarihten ibaret bir ders değil ve çok fazla konu var. Doğrusunu söylemek gerekirse bu uygulama çok fazla zaman alıyor ve konu olarak çok yavaş ilerlemeye neden oluyor. Öğretmenler belki bu stratejiyle öğrencilere daha kalıcı ve detaylı bilgi verebilir. Bu bir avantaj olsa da Sosyal Bilgiler dersinde çok fazla konunun olması ve hali hazırda bu konuları bile yetiştirmek zorken böyle uzun süren bir uygulama çok fazla dezavantaj getirir.”

“Malum teknoloji sayesinde her ne kadar uzaktan ders işlememiz mümkün olsa da özellikle öğrencinin aktif olduğu ve ortaya ürün koymaya çalıştığı durumlarda uzaktan takip etmek anında geri bildirim vermek oldukça zor oluyor.”

“Açık konuşmak gerekirse 5. ve 6. Sınıf düzeylerine pek uygun görünmüyor. Hatta direkt 8. Sınıflarda inkılap derslerinde daha rahat uygulanabilir. Çünkü çok daha fazla tarihi konu var ve bu da daha fazla uygulama alanı sunabilir. Gelişimsel açıdan baktığımızda da uygulamanın üst seviyede düşünme becerisi istediği aşikâr ben bile soruları kendi içimden cevaplarken durup düşünmedim değil.”

Uygulayıcı Öğretmenin Deneyimlerine İlişkin Bulgular

SCIM-C stratejisine ilişkin uygulayıcı Sosyal Bilgiler öğretmenin uygulama sırasında aktardığı deneyimler arasında öğrencilerin olumlu ve olumsuz dönütleri, uygulama sırasında öğrenciler arasında oluşan rekabet ortamı ve bunun daha iyi raporlamaya teşvik etmesi ve uygulamanın son aşamadaki kaynak birleştirme adımında öğrencilerin yaşadıkları zorluklara yer vermiştir.

“Öğrencilerin aşamaları anlamaları biraz uzun sürdü diyebilirim. Bunun nedeni de yaşları ve bu tarz yöntemlerle ilgili tecrübelerinin azlığından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

“... ama iki öğrencide biraz sıkılma ve olaydan kopma belirtileri gözlemledim. Her ne kadar sürece katmaya çalışsak da geçiştirerek cevaplar verdiklerini anlayabiliyorum. Ama diğer öğrencilerden de beklediğim üstünde bir odaklanma gerçekleşti.”

“Genel olarak öğrenciler “bir daha böyle uygulama yapacak mıyız öğretmenim?” şeklinde sorular yönelttiler bunlardan bir iki tanesi sanırım tersini umut ederek sordu. Ama tekrar yapmaya istekli öğrenciler de vardı. Hatta bir öğrenci “tarihçiler de böyle inceliyor değil mi?” gibi bir şey söyledi. Öğrenci bana kendisini tarihçilerle bağdaştırmış gibi göründü ve bence bu güzel bir şey.”

“Öğrenciler genel olarak uygulamayı sevdiler. Ama bu dediğim gibi uygulamanın farklı ve ilgi çekici gelmesinden kaynaklı olabilir. Sorulara cevap verirken daha iyi çıkarımlar yapmak için rekabet ettiklerini görebiliyordum. Ancak işin yazma kısmı biraz sıkılmalarına sebep olmuş olabilir.”

“Ama son aşama sanırım pekiştirmeydi, o aşamada biraz zorlandıklarını düşünüyorum.”

“Kaynakları birleştirirken daha fazla şey yazılabilirdi. Ama sınıf düzeyi ve süre sıkıntısı göz önüne alınca bence başarılı sayılabilir. Çünkü öğrenciler uygulama sonuna doğru yorulmuşlardı ve en zor aşama da sona kalmıştı. Bu durum öğrencileri bir şeyler yazayım da bitsin gibi bir algıya sokmuş olabilir. Bu yaştaki çocuklar uzun süren şeylerde böyle tepkiler verebiliyor. Malum pandemi döneminde bu kadar oluyor.”

Uygulayıcı Öğretmenin SCIM-C Stratejisine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Uygulamanın avantaj, dezavantaj ve deneyimleri sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulayıcı Sosyal Bilgiler öğretmeni, diğer uygulama süreçleri için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında SCIM-C stratejisinin sadeleştirilmesi ve basitleştirilmesi, uygulama süresinin kısaltılması, uygulamanın eğlenceli hale getirilmesi, yüz yüze eğitimle etkileşimin artırılması ve sohbet odaklı olması yer almaktadır. Uygulayıcı öğretmen ayrıca öğrencilerin bu uygulama sırasında öğretmen rehberliğinde yararlanarak, kullanma sıklığını artırarak ve pratikle daha uygulanabilir ve kolay olacağını ifade etmiştir.

“Bu stratejinin bence biraz sadeleştirilmesi ve basitleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu kadar uzun sürmesi ve bu kadar fazla aşama içermesi bence yöntemin kullanılabilirliğini olumsuz etkiliyor.”

“Bu dezavantajları azaltmak için öncelikle uygulama süresini azaltmak gerekiyor. Bunu yapmak içinde daha basit kaynaklar kullanılmalı ve soru sayısını azaltmalı diye düşünüyorum. Bir de bu uygulamayı yaptıkça öğrenciler ve öğretmenler tecrübe kazanırsa daha pratik bir şekilde uygulanmaya başlanabilir.”

“... ama diğer eğlenceli yöntemlerle sentezlenebilir. Mesela yarışma formatına çevirebilirsek daha fazla eğlenebilirler.”

“Yüz yüze eğitimde daha fazla öğrenci sayısı olacaktır. Ancak öğrencilere rehberlik etmek, onları yönlendirmek de bir o kadar kolaylaşır. Örneğin öğrenciler bir şeyde zorlandıklarında direkt yüz ifadelerinden ve hareketlerinden anlayarak onlara yardımcı olabilirim. Ya da gruplara ayırarak öğrencilerin fikir alışverişi yapmalarını sağlayabilirim. En önemlisi de öğrencilerin verdikleri cevapları ve geldikleri aşamaları doğrudan inceleyebilirim.”

“Ama SCIM-C stratejisine gelirse aşamalar halinde olması ve her aşamada sırayla kaynağa ilişkin sorular içermesi öğrencinin kaynağı daha sistematik incelemesini sağlayacaktır. Ama etkili bir öğretmen rehberliği şartıyla tabii.”

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında bir Sosyal Bilgiler öğretmeni gönüllü öğrencileri ile SCIM-C stratejisinin kullanımına ilişkin 4 saatlik sınıf dışı bir öğretim uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrası Sosyal Bilgiler öğretmenin uygulamaya ilişkin deneyimleri ve görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen, SCIM-C stratejisini kanıt kullanımı sürecini sistematikleştirmesi açısından başarılı bulmuştur. Öner ve Kınacı'nın (2021) çalışmasında Sosyal Bilgiler derslerinde kanıt kullanımı sürecinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin birtakım zorluklarla karşılaştıkları görülmüş, bu nedenle öğretmenlerin sürecin farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi yönünde istekli olduğu belirlenmiştir. Bu noktada SCIM-C stratejisinin öğretmenlerin bu ihtiyacına cevap vereceği, belirgin aşamaları ve anahtar soruları ile kanıt kullanım sürecini öğretmen ve öğrenciler açısından sistematikleştireceği söylenebilir.

Öğretmen ilgili stratejinin kolaylaştırılarak ve eğlenceli hale getirilerek orta okulda da uygulanabileceğini, ancak üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğini ve bu yönüyle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin seviyesine daha uygun olacağını ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerde genel olarak olumlu yönde tepkiler gözlemlendiğini, öğrencilerin stratejinin ilk 4 adımını daha kolay bir şekilde yerine getirdiğini ancak ilk 4 adımda incelenen kaynakların sentezini gerektiren 5. aşamada zorlandıklarını belirtmiştir. Nitekim Bilgiç (2018) de öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde özellikle kanıtları karşılaştırma noktasında istenilen düzeyde başarılı olamadıkları sonucuna ulaşmıştır. SCIM-C stratejisinin son aşamasında da benzer bir zorlukla karşılaşıldığı görülmektedir.

Bütün bunların yanında öğretmen, stratejiyi zaman alıcı olarak değerlendirmiş ve bu durumun Sosyal Bilgiler derslerindeki kullanımını kısıtlayacağını belirtmiştir. Nitekim Şener (2019)'in çalışmasında da Sosyal Bilgiler öğretmenleri kanıt kullanımını zaman alıcı bulduklarını belirtmişlerdir. SCIM-C stratejisi de bu açıdan sınırlı kalmaktadır.

Öneriler

SCIM-C stratejisinin aşamaları sadeleştirilerek zaman ve kullanım kolaylığı açısından daha verimli hale getirilmelidir.

Öğrencilerin daha fazla keyif alabilmeleri için eğlenceli hale getirilmelidir.

Sonradan yapılacak araştırmalarda strateji, kalabalık bir sınıf ortamında uygulanarak etkililiği daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmelidir.

Sadece öğretmenin değil öğrencilerin de görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğ renmeye ilişkin bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Craver, K.W. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. Westport, Connecticut London: Greenwood Press

Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M.Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 3-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Hicks, D, Johnson, A, Lisanti, M, Van Hover, S. McPherson, K., Zukerwar, S (2016) Junior Detectives: Teaching with Primary Sources as a Bridge to Disciplinary Literacy. *Social Studies and the Young Learner*. 29(1), 9-15.

Hicks, D., & Doolittle, P. E. (2009). Multimedia-based historical inquiry strategy instruction: Do size and form really matter? In J. Lee & A. Friedman (Eds.), *Research on technology in social studies education* (pp. 127-152). John Wiley & Sons, Inc.

Hicks, D., Doolittle, P.E., Ewing, E. T. (2004). The SCIM-C Strategy: Expert Historians, Historical Inquiry, and Multimedia. *Social Education* 68(3), 221-225

MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4- 5. Sınıflar). TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Öner, Ü., Kınacı, M.K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kanıt kullanma becerisine ilişkin görüş-leri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(78), 1155-1174.

Şener, N. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumları-na etkisi ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yetişensoy, O., Akdeniz, Ş. ve Değirmenci, Y. (2021). SCIM-C stratejisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Y. Değirmenci ve Z. Taşyürek (Editörler), *Uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s. 97-120). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WEB 2.0 ARAÇLARI İLE TEKNOLOJİ VE TARİH EL ELE: BİR TÜBİTAK PROJESİ ÖYKÜSÜ

Prof. Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi

Emre Gölfner, Millî Eğitim Bakanlığı

Sarp Selçuk

Öz

Kültürel mirasımıza sahip çıkmanın yollarından biri tarihimizi öğrenerek bizden sonraki nesillere aktarmaktır. Kültürel mirasın aktarılmasında okullarda işlenen tarih derslerine büyük görevler düşmektedir. Fakat tarih dersleri ezber ve eğlenceli olmayan dersler olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda, "Tarih dersleri farklı yöntemler kullanılarak ezberden uzaklaştırılıp keyifli hale getirilebilir mi?" sorusu akla gelmiş ve teknolojik araçların tarih öğretiminde kullanılabileceği kanısına varılmıştır. Araştırma tarihle teknolojiyi; yani bir anlamda geçmişle günümüzü bağlamaktadır.

Araştırmanın amacı, Millî Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili farklı Web 2.0 araçlarıyla içerikler oluşturmak ve bu içeriklerin kullanıldığı tarih derslerinin işlevselliğine ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve uzman psikoloğun görüşlerini almaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 8 ve 12. sınıfa devam eden 28 öğrenci, 4 öğretmen ve 1 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Hazırlanan içeriklere ilişkin öğrenci görüşleri ön ve son algı anketleri ile sınanmıştır. Yine çalışmaların niteliği ve öğrencilere katacaklarını ortaya koymak için farklı branşlardaki 4 öğretmen için açık uçlu sorulardan oluşan anketler geliştirilip uygulanmıştır. Çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin psikolojik danışman ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, hazırlanan materyallerle ilgili çalışma grubundan Web 2.0 araçlarının tarih dersinde kullanımına ilişkin olumlu görüşler alınmıştır. Teknoloji yardımıyla hazırlanan ders içeriklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Web 2.0 Araçları, Dijital Dönüşüm, Eylem Araştırması, Kültürel Miras, Tarih Öğretimi

Giriş

Kültürel mirasımızın en önemli unsurlarından biri milli tarihimizdir diyebiliriz. Bu mirasa sahip çıkmak hepimizin görevidir. Okullardaki tarih derslerine bu açıdan büyük görevler düşmektedir. İlkokulda hayat bilgisi sonra sosyal bilgiler, 8. sınıfta İnkılap tarihi, lisede tarih... Derslerin adları değişse de birçoğumuz için genel yargı, ezbere dayalı konulardan oluşması ve bazı konuların sıkıcı olmasıdır. Öğrenciler tarafından en çok eleştirilen konuların başında tarih dersinde kullanılan yöntem ve teknikler gelmektedir. Öğrencileri ezbere zorlamadan, farklı yöntem ve tekniklerle tarih dersinin öğretilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması sağlanacak yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Sadece anlatım yöntemi, hem öğretmene hem de öğrenciye çok fazla bir anlam/farkındalık kazandırmaz (Ulusoy, 2009).

İnsanlığın ve teknolojinin gelişmesinde en önemli süreçlerden biri olan eğitim, günün gereksinimlerine yanıt vermek için gelişen teknolojinin olanaklarıyla donanmak ve çağa göre

düzenlenmek zorundadır. Günümüz teknolojisinin ilerlemesi ve eğitime verilen önemin artmasıyla, eğitim sorunlarının çözümünde teknolojiden faydalanmak kaçınılmaz olmuştur (Erişen, Çeliköz, 2007). Bilgi ve teknoloji çağı olarak tanımlanabilecek günümüz dünyasında derslerin teknolojiyle birleştirilmesi çağımızın gerekliliği olarak ifade edilebilir.

Çalışmada tarih dersinin daha eğlenceli şekilde yapılarak ezber mantığından uzaklaştırılması için Web 2.0 araçlarından faydalanılmıştır. İnternetin yeni yüzü olarak ve ikinci nesil hizmetleri içeren teknolojiler topluluğu olarak ifade edebileceğimiz Web 2.0, kullanıcılarına çevrim-içi iş birliği ve paylaşım imkânları sağlayarak insanlar arasındaki iletişim olanaklarını en üst düzeye taşımış bulunmaktadır. Aslında Web 2.0 kullanıcı merkezli ve kullanıcıların içeriğine katkıda bulunduğu, onlara hareket özgürlüğü ve kullanım kolaylığı sunduğu yeni nesil internet platformu olarak tanımlanabilir (Genç, 2010).

Tarih derslerinin farklı yöntemlerle işlenmesine yönelik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. (Akarca, Gündüz, 2019.) Akarca ve Gündüz hazırladıkları çalışmada Millî Mücadele konularıyla ilgili bir kutu oyunu ve dijital oyun hazırlamışlar ve bu oyun sayesinde Millî Mücadele konularının daha kolay öğrenilebileceğini bulgulamışlardır. Çalışmamızın farkı Web 2.0 araçlarının ders içeriği hazırlanmasında kullanılması ve Web 2.0 araçlarının içerik oluşturmada sağladığı faydalarla içeriklerin zenginleştirilebilmesidir.

Son yıllarda farklı öğretim yöntemleri biri de “oyunlaştırma” ya da “gamification” olarak adlandırılan oyunların öğrenme ortamlarında kullanılmasıdır (Bozkurt, Genç-Kumtepe, 2014; Karataş, 2014). Oyunlar büyük küçük birçok kişinin ilgisini çekmektedir. Fakat son dönemlerde yaygınlaşan bilgisayar oyunlarında gençler çok fazla zaman geçirmekte ve bazı oyunların içeriklerinin zararlı olduğu bilinmektedir. Ayrıca oyunların yalnızlaştırıcı ve bencilleştirici etkileri tartışılmaktadır. Çalışmamızın bu anlamda farkı yalnızlaştırıcı bilgisayar oyunları yerine öğrencilerin okulda işlediği dersleri Web 2.0 araçları ile zenginleştirerek bilgisayarda geçirdikleri zamanın daha kaliteli hale gelmesinin amaçlanmasıdır.

Çalışmanın uygulama sürecinde öğrencilere hazırlanan Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerle uygulamalar yapıldı ve görüşleri alındı. Bu süreçte çalışma yapılan okulun psikolojik danışmanı tarafından 2 ders saati boyunca akran öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda eğitim verildi. Okullarda öğrencilerin, diğer öğrencilere yardım ve destek vermesini amaçlayan akran öğreticiliği, akran arabuluculuğu, akran eğiticiliği, akran danışmanlığı gibi önleyici ve geliştirici akran temelli uygulamalar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde yer alır (Taylı, 2010). Çalışmamızın giriş bölümünde belirtilen çalışmalardan bir diğer farkı çalışmaların uygulama süreci öncesinde akran dayanışması eğitiminin alınmış olmasıdır.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, 38), nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlamıştır. Göfner (2017) tarafından hazırlanan doktora tezinde eylem araştırmasıyla ilgili şu bilgiler yer almaktadır. Eylem araştırması okullarda; gerçek bir problemi çalışma imkânı sunar, uygulamaların nasıl geliştirilebileceğini konu edinir ve geliştirilmesi planlanan uygulamaların sistematik gözlemini yapmayı gerektirir. Çalışmada Web 2.0 araçları araştırılmış, kullanılabilir olanları seçilmiş ve dersin belirlenen konusuyla ilgili ders içerikleri hazırlanmıştır. Çalışmaların öğrencilere kazandırabilecekleri ile ilgili bir kazanımlar listesi oluşturulmuştur. Kazanımlar listesinden faydalanılarak ön ve son algı anketleri geliştirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda sorulara son şekli verilmiştir. Uygulama sürecinde araştırma çalışma grubunu 8 ve 12. sınıflara devam eden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama grubuna 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, tarih derslerinde Millî Mücadele dönemi konularının var olmasıdır. Öğrencilere toplam 3'er ders saati (120 dakika) Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan ders içerikleriyle uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere uygulamalar öncesinde

“ön algı” ve oyun sonrasında da “son algı anketi” uygulanmıştır. Ayrıca çeşitli branş öğretmenlerine de açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış; sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Ön ve son algı anketi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Yine araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırma adına öğrenci ve diğer katılımcıların yanıtlarına da araştırmada yer verilmiştir. Bu süreçte öğrencilere Ö.12.1 ya da Ö.8.4 gibi rumuzlar verilmiştir. Burada Ö= öğrenci, ardından gelen 12 ve 8, öğrencilerin sınıf düzeylerini, yine 1, 2, 3 gibi sayılar da öğrencilere verilen katılım numaraları göstermektedir.

Tablo 1. Çalışmada kullanılan Web 2.0 araçları ve alanları

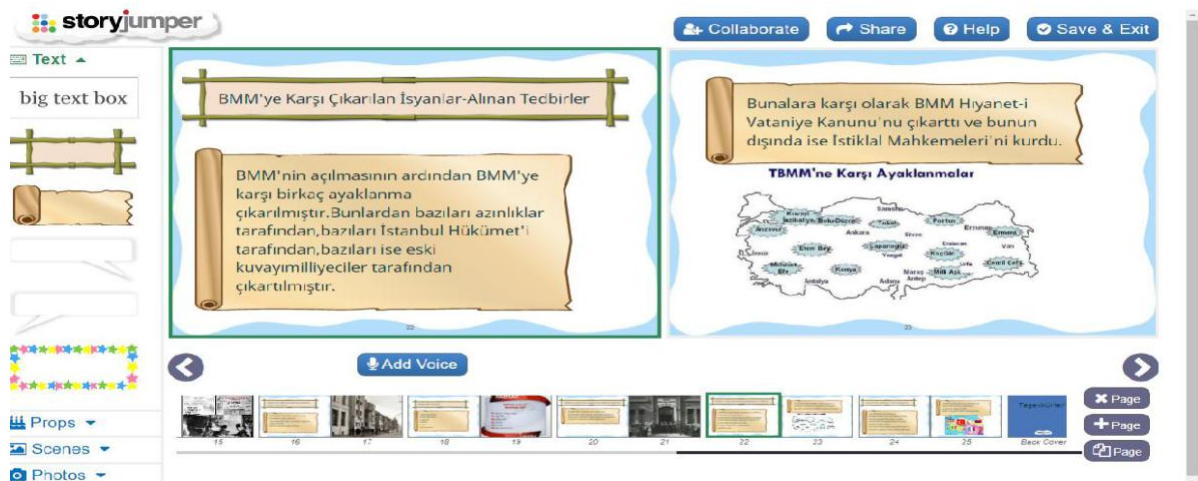
Web 2.0 Araçları	Alanı
Go Animate	Animasyon
Animaker	Animasyon
Scratch	Kodlama
Socrative	Test oluşturma
Kahoot	Test oluşturma
Online Quiz Creator (Typeform)	Test oluşturma
Quizizz	Test oluşturma
Mindmeister	Zihin haritası oluşturma
Jingsawplanet	Yap-boz oluşturma
CrosswordLabs	Bulmaca oluşturma aracı
StoryJumper	Kitap yazma (oluşturma) aracı

Tablo 1’ de çalışmada kullanılan 11 adet Web 2.0 aracı ve bu araçların alanları gösterilmiştir. Araçlarla ders içeriklerinin oluşturulabilmesi için internetten bu araçların nasıl kullanılabileceği araştırılmış ve ders içeriklerinin hazırlanma sürecine geçilmiştir. Çok sayıdaki Web 2.0 aracı arasından öğrencilerin daha çok ilgisini çekebileceği düşünülen araçlar seçilmiştir.

Şekil 1’de Millî Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili hazırlanan Web 2.0 araçlarının görsellerine yer verilmiştir.

Şekil 1. Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklere ilişki görseller

Şekil 1.1 Storyjumper uygulaması



StoryJumper, özgün bir şekilde e-kitap yazmaya yarayan ve öğrenmeyi zevkli hale getiren bir Web 2.0 uygulamasıdır. Millî Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili görseller ve haritalar kullanılmış, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları bölümlerle ilgili küçük hatırlatmalara da yer verilmiştir.

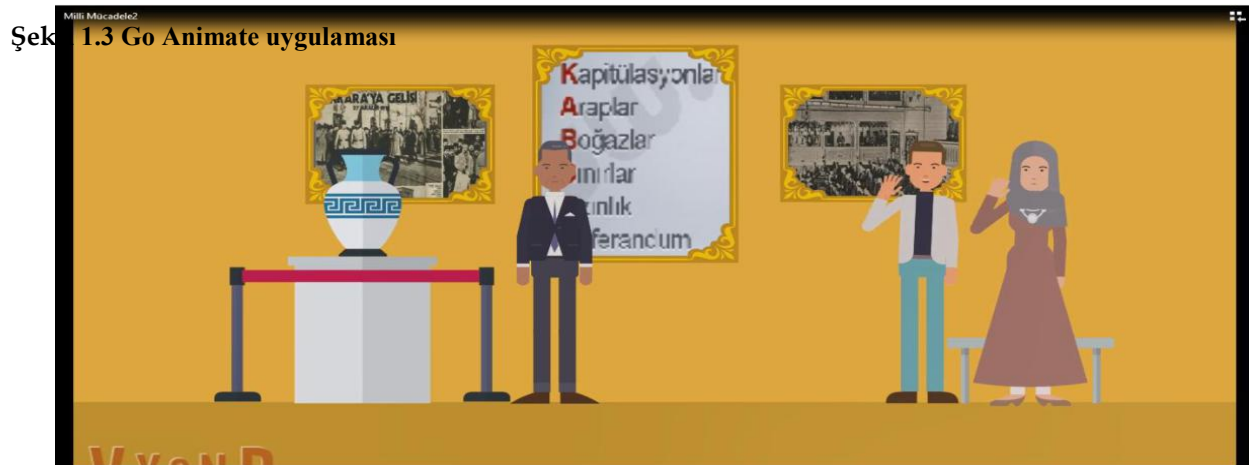
Şekil 1.2’de scratch uygulaması ile ilgili bir görsele yer verilmiştir.

Şekil 1.2. Scratch uygulaması



Scratch, geleceğin dili olarak da adlandırılan kodlama temelli ve her türlü eğitsel uygulamanın öğretici bir şekilde uygulanabileceği bir Web 2.0 uygulamasıdır. Hazırlanan çalışmada, videolar eşliğinde konular ele alınmış, videolarda görsellere fazlaca yer verilerek kullananların ilgisi attırılmaya çalışılmıştır

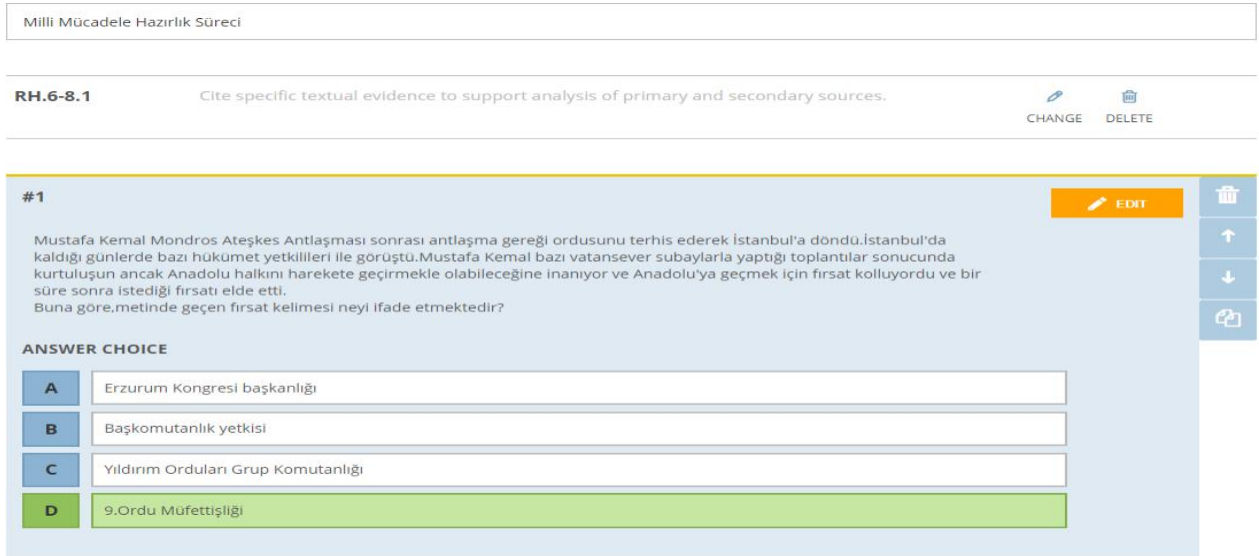
Şekil 1.3’te Go Animate aracılığıyla hazırlanan içeriğin bir sayfasına yer verilmiştir.



Go Animate, öğretirken eğlendiren ve derslerde konu anlatımı amaçlı kullanılacak, Web 2.0 uygulamaları kapsamında bulunan bir animasyon oluşturma aracıdır. Görsel 1.3’te Milli Mücadele hazırlık dönemi konularının Misakımilli’nin içeriğiyle ilgili başlıklar ve fotoğraflar, ayrıca konu anlatımını gerçekleştiren karakterler yer almaktadır. Konu anlatımları, uygulama içinden seçilen karakterlere çalışma konumuzla ilgili seslendirmelerin yapılması ve konularımızla ilgili görsellerin eklenmesiyle oluşturulmuştur. Seslendirmelerle ilgili araştırmanın yapıldığı okulun öğrenci ve öğretmenlerinden yardım alınmıştır.

Şekil 1.4'te Socrative uygulamasıyla hazırlanan içeriğe ilişkin bir görsele yer verilmiştir.

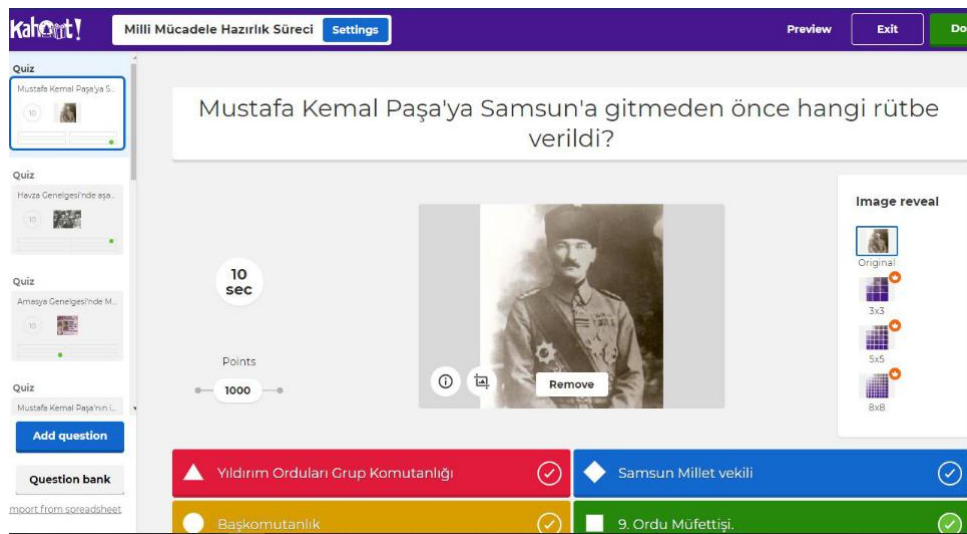
Şekil 1.4. Socrative uygulaması



Socrative, genellikle pekiştirme amaçlı kullanılabilir ve öğrencilerin verimliliğinin artırılmasını yanı sıra öğrencilerin öğrenim seviyelerini güncel olarak takip edilebilmesini sağlar. Web 2.0 araçları kapsamında test oluşturma kategorisinde yer alan bir uygulamadır. Milli Mücadele hazırlık dönemine ilişkin test soruları hazırlanarak uygulamaya yüklenmiştir. Çalışma grubu 8. ve 12.sınıflardan oluştuğu için, girecekleri merkezi sınavlarda (LGS, TYT, AYT) test sorularıyla karşılaşılacağından Web 2.0 araçlarından test uygulamaları da kullanılmıştır. Tüm Milli Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili 34 test sorusuna uygulama içinde yer verilmiştir. Uygulamanın kitaptan test çözmekten farklı uygulamayı yapan öğretmenlerin güncel olarak geri bildirim alabilmeleridir. Ayrıca soru çözümü daha pratik ve eğlenceli şekilde gerçekleşmektedir.

Şekil 1.5'te Kahoot uygulamasıyla hazırlanan içeriklerden bir görsele yer verilmiştir.

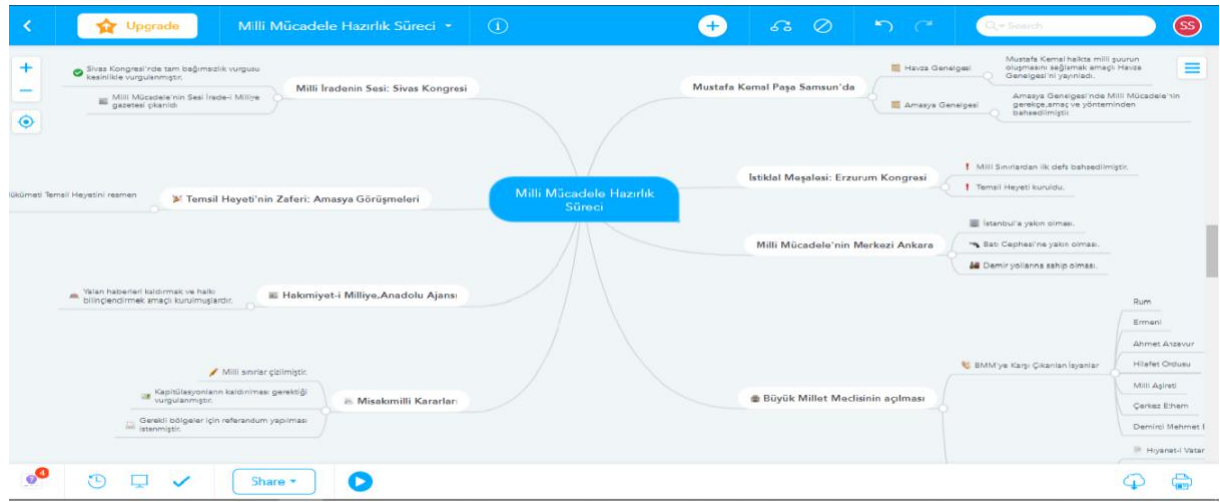
Şekil 1.5. Kahoot uygulaması



Kahoot, test temelli bir Web 2.0 uygulamasıdır. Millî Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili 25 test sorusu hazırlanarak uygulamaya konmuştur. Kahoot uygulaması, çalışmada kullanılan Socrative uygulamasından farklı olarak sorulara görsel içeriğin de eklenebildiği bir Web 2.0 araçtır. Test programlarıyla hazırlanan uygulamalarda öğrencilerin kitaplardan test çözmek yerine bilgisayar, tablet ve telefonlardan test çözümünü gerçekleştirerek çalışmaların daha keyifli hale gelmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Şekil 1.6'da Mindmeister aracılığıyla ilgili görsele yer verilmiştir.

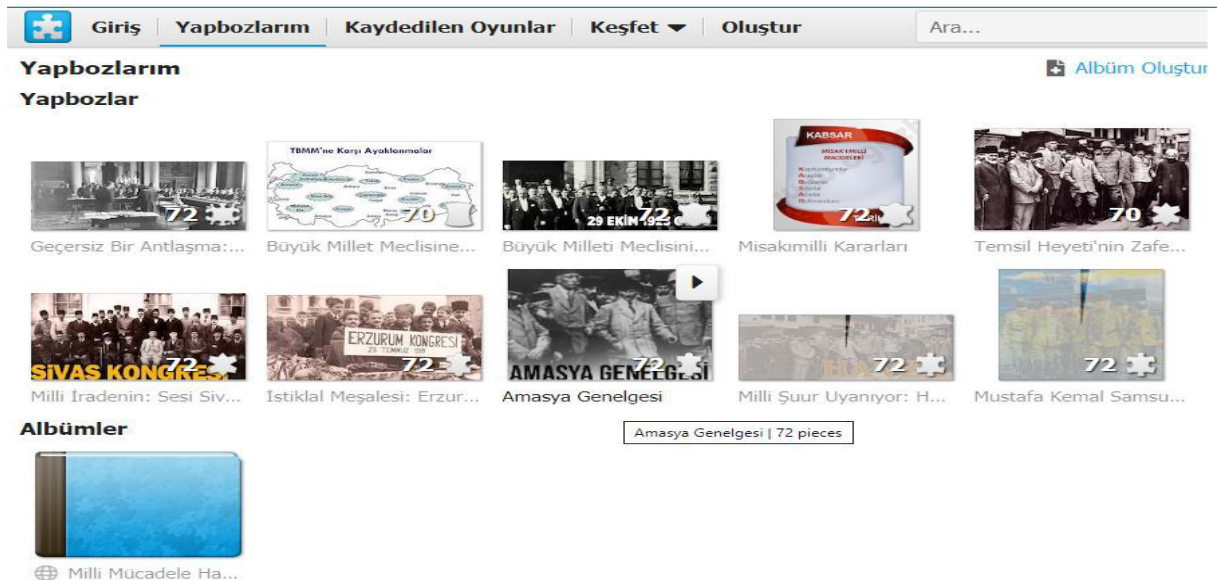
Şekil 1.6. Mindmeister uygulaması



Mindmeister, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran ve akılda kalıcılığın artması için zihin haritası oluşturmanın temelleri üzerine kurulmuş bir Web 2.0 araçtır. Şekil 1.6'da uygulamanın bir sayfasına yer verilmiştir. Çalışmada Millî Mücadele hazırlık dönemi zihin haritası mantığında özet bilgi/başlıklarla öğrenmede zaman tasarrufu sağlamaktadır. İçerik oluşturmanın kolay olduğu uygulamada, hazırlanan içerikleri kullanan öğrencilerin sonrasında kendilerinin de farklı konularla ilgili içerik üretmesi olanaklıdır.

Şekil 1.7'de Jingsawpanet aracıyla hazırlanan içeriğin bir sayfasına yer verilmiştir.

Şekil 1.7. Jingsawpanet uygulaması



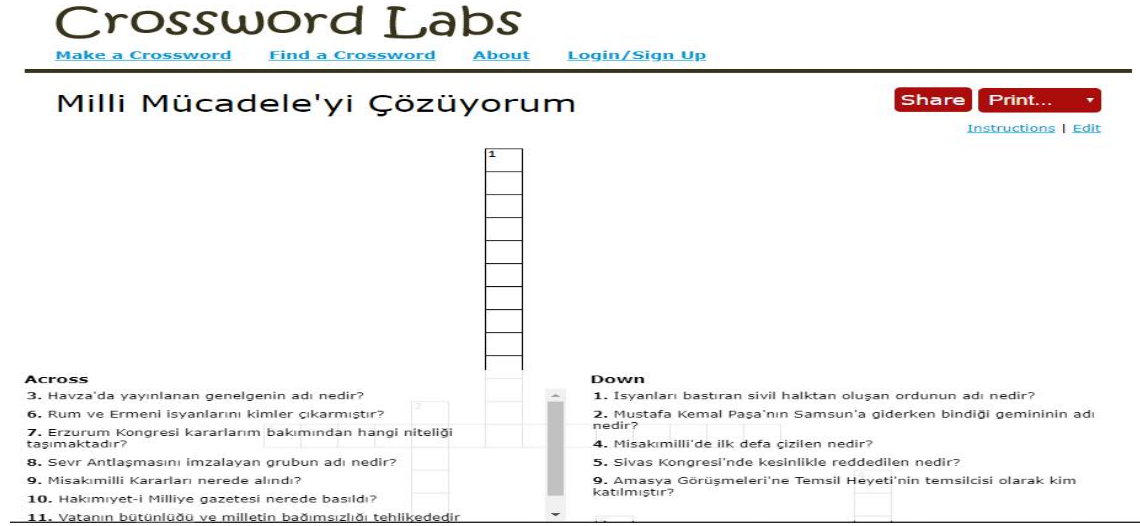
9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Jingsawplanet, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren ve öğrencide kavrama yeteneğini geliştiren yap-boz temelli bir Web 2.0 aracıdır. Milli Mücadele hazırlık dönemi ile ilgili edinilen görseller uygulamanın sağladığı olanaklarla düzenlenerek yap-boz haline gelip eğlenceli bir materyal oluşmaktadır. Çalışmada görsellerin kullanılması öğrencide konu ile ilgili çağrışımın gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Şekil 1.8'de Crossword Labs aracıyla hazırlanan içerikten bir sayfa yer almaktadır.

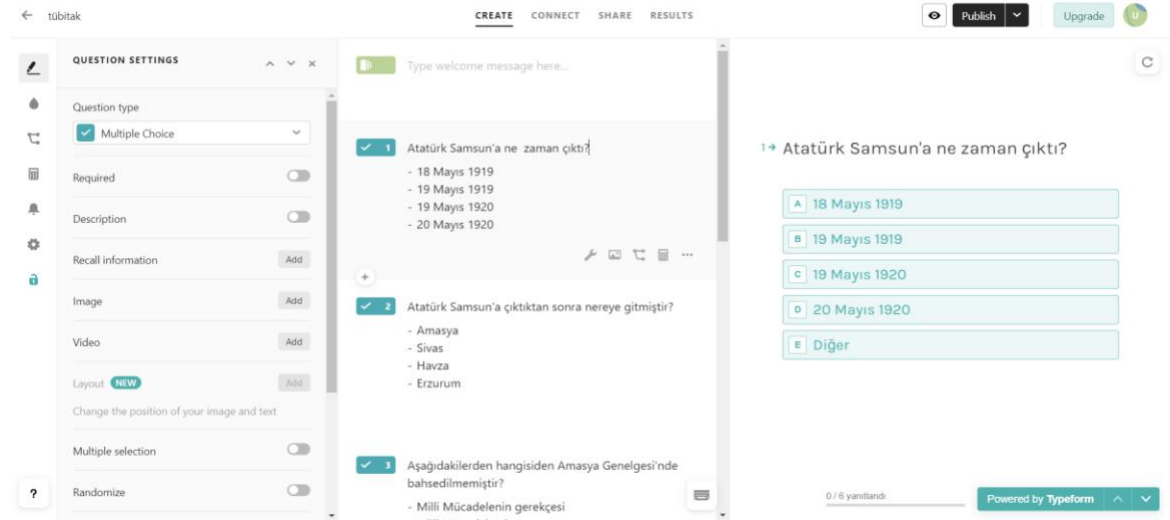
Şekil 1.8. Crossword Labs uygulaması



Crossword Labs, bulmaca oluşturulabilen ve öğrencinin eğlenebileceği bir ortam oluşmasını sağlayan Web 2.0 aracıdır. Millî Mücadele hazırlık dönemiyle ilgili kısa cevaplı sorular hazırlandıktan sonra sorular uygulamaya girilerek bulmaca oluşturulmuştur.

Şekil 1.9'da Typeform aracıyla hazırlanan içerikten bir görsel yer verilmiştir.

Şekil 1.9. Typeform uygulaması

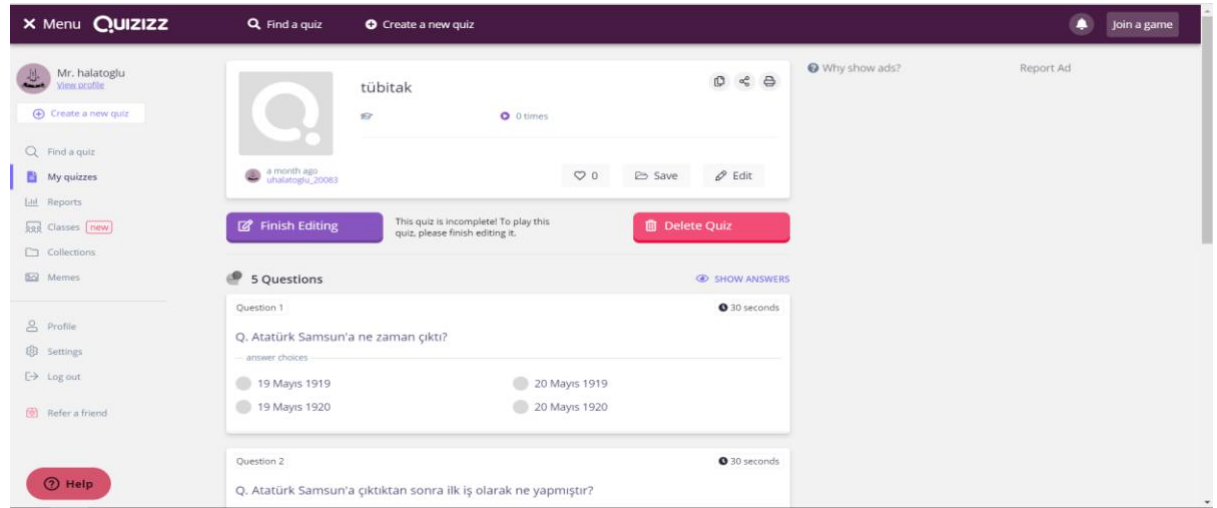


9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Typeform bir test, anket ve soru uygulamasıdır. Bu uygulama da test sorularının uygulamalarının yapılabildiği diğer araçlarda olduğu gibi konuları test çözerek tekrar edebilmenin eğlenceli hale getirilebildiği bir Web 2.0 aracı.

Şekil 1.10'da Quizzz aracıyla hazırlanan içeriğe ilişkin bir sayfaya yer verilmiştir.

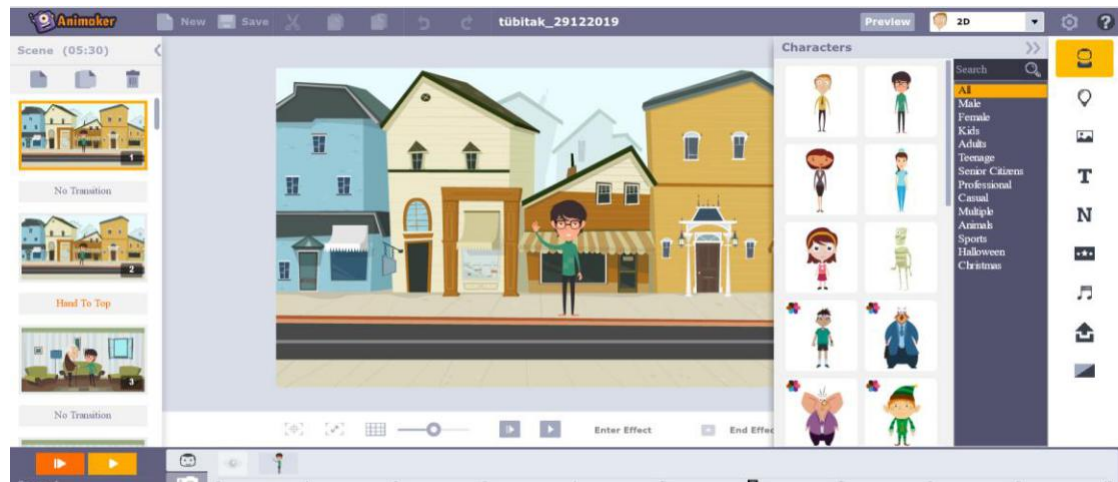
Şekil 1.10. Quizzz uygulaması



Quizzz uygulaması da diğer test oluşturma araçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Çalışmada kullanılan test oluşturma araçlarının görsellik, renklerin çeşitliliği ve soru geçişlerindeki efektlerin farklı olması gibi farklılıklarının bulunması çalışmanın bütününe ayrı bir renk katmaktadır.

Şekil 1.11'de Animaker uygulamasıyla hazırlanan içeriğe ilişkin bir görsele yer verilmiştir.

Şekil 1.11. Animaker uygulaması



Animaker uygulaması da Go Animate gibi bir animasyon programıdır. Millî Mücadele hazırlık dönemi konularıyla ilgili hazırlanan metinlere uygun video altyapıları kullanılmış, seslendirmelerle konu anlatımları eğlenceli hale getirilmiştir. Go Animate uygulamasına göre görsel seçeneği daha fazla olan ve daha eğlenceli görsellerle ilginin daha fazla çekilebileceği bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada kullanılan diğer Web 2.0 araçlarına göre kullanım kolaylığı daha fazla olan bir Web 2.0 uygulaması olarak değerlendirmek mümkündür.

Araştırma için seçilen tüm Web 2.0 araçları ve içerikler araştırma grubundaki öğrencilerin ilgisinin daha fazla çekilebileceği düşünülerek seçilmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili internet araştırması yapılmış ve içerikler oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler de Millî Mücadele hazırlık dönemi konularını işledikleri için 8.ve 12. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Tüm uygulamalarda kullanılan sorular için bir tarih öğretmeninden görüşler alınmıştır.

Bulgular

3.1. Çalışma grubu öğrencilerinin Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan ders içeriklerine ve bu içeriklerin işlevselliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem kısmında da açıklandığı üzere, Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklerle 8. ve 12. sınıf öğrencilerine 3'er ders saati (120 dakika) uygulamalar yapılmıştır. Görece kısa sayılabilecek zaman diliminde katılımcı öğrencilerde büyük değişimler beklemek abartılı olacaktır. Ancak hazırlanan çalışmaların belirli etkileri olduğu da uygulama sürecinde öğrenciler arasında gelişen diyalogların gözlemlenmesinden anlaşılmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 28 öğrenciye uygulamalar öncesinde "Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi misiniz?" sorusundan oluşan bir anket yapılmıştır. Verilen cevaplara Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 2. “Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi misiniz?” sorusuna çalışma grubu öğrencilerin verdiği cevaplar

Web 2.0 araçları	Bilgi sahibiyim	Bilgi sahibi değilim	Kısmen
hakkında bilgi sahibi misiniz?	2	21	5

Tablo 2’te görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin 2’si “bilgi sahibiyim”, 21’i “bilgi sahibi değilim”, 5’i de “kısmen bilgi sahibiyim” diyerek anket sorusunu yanıtlamışlardır. Yapılan anketle öğrencilerin çoğunluğunun Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojiyle derslerin birleştirilmesi noktasında öğretmenlere büyük görevler düştüğünü söylenebilir.

8 ve 12. sınıf öğrencilerinin ön algı anketlerinde “İnkılap Tarihi/Tarih ve Sosyal bilgiler derslerinin öğrenilmesi zor olarak düşünülen konuları için farklı hangi yöntemler uygulanabilir? Görüşünüzü detaylı olarak yazınız” sorusuna verdiği cevaplara yer verilmiştir.

Ö.8.4 Ön Algı Anketi

İnkılap Tarihi / Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğrenilmesi zor olarak düşünülen konuları için farklı hangi yöntemler uygulanabilir? Görüşünüzü detaylı olarak yazınız.
Ben...genelde kendi kafamda...kodlayarak öğreniyorum. Bence işe de yarıyor.....
o...yüzden kodlayarak öğrenilebilir.....

Ö.8.4 Son Algı Anketi

Daha eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlayan web 2.0 araçları ile daha kolay öğrenilebilir. Veya kodlayarak.....

Ö.8.4’ün ön ve son algı anketleri incelendiğinde, ön algı anketinde “kendi kafasında kodlayarak” öğrendiğini ve bu durumun işe yaradığını belirtmiştir. Son algı anketinde ise yine kodlayarak öğrenmenin yanı sıra daha eğlenceli öğrenmeyi sağlayan Web 2.0 araçları ile

daha kolay öğrenilebildiğini belirtmiştir. Çalışma grubundaki diğer bir 8.sınıf öğrencisi olan Ö.8.3 aynı soruyla ilgili cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö.8.3 Ön Algı Anketi

Bazı öğrenciler sürekli, İnkılap tarihi dersine ezber diyorlar. Fakat derse katılıp, olanları aklında sanki gerçekten yaşıyormuş gibi düşünürce kesinlikle ezberden uzaklaşıyor. Ben bunu derslerde uyguladığım için söylüyorum. Beyin, hocanın anlattığı şeyleri zihinde canlandırınca kesinlikle olaylar ezberden uzaklaşıyor.

Ö.8.3 Son Algı Anketi

Web 2.0 gibi araçlarla ezber kesinlikle azalıyor. Çünkü bu uygulamalar kişiyi eğlendirerek hayal dünyasında yaşatıyor. ve konuları yaşıyormuş gibi hissediyor.

Ö.8.3 ön algı anketinde bazı öğrencilerin İnkılap Tarihi dersini ezber olarak nitelediğini ancak derse katılarak olayların akılda canlandırılmasının dersi ezberden uzaklaştırdığını, kendisinin de aklında canlandırabildiği için dersin ezberden uzaklaşabildiğini ifade etmiştir. Son algı anketinde ise Web 2.0 gibi araçlarıyla ezberin kesinlikle azaldığını, bu uygulamalarla kişinin eğlenerek olayları yaşıyormuş gibi hissettiğini belirtmiştir. Çalışma grubundaki Ö.12.9'un aynı soruyla ilgili cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö.12.9 Ön Algı Anketi

İnkılap Tarihi için dersleri ezber gibi değil daha çok konunun içine girerek ve aklımızda nasıl bir yer ederse o şekilde anlatılabilir.

Ö.12.9 Son Algı Anketi

Sosyal dersinde WEB 2.0 araçları kullanılabilir. Bu sayede ezber azalmış olur ve öğrenme daha eğlenceli ve kolay bir hal alır.

Ö.12.9'un ön ve son algı anketleri incelendiğinde dersleri ezber olarak değil daha çok konunun içine girerek akılda nasıl yer ederse o şekilde anlatılmasının doğru olacağına değinirken son algı

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

anketinde ise Web 2.0 araçları kullanılarak ezberin azalacağını ve öğrenmenin daha eğlenceli ve kolay olacağını belirtmiştir. Hem 8. hem de 12. sınıf öğrencileri Web 2.0 araçları ile yapılan uygulamaların dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ve konuların ezberden uzaklaştığını belirtmişlerdir.

Son algı anketinde “Hazırlanan Web 2.0 araçları öğrenmenize katkı sağladı mı? Detaylı bir şekilde açıklayınız.” sorusuna çalışma grubunda yer alan Ö.8.8, Ö.8.1, Ö.12.11 ve Ö.12.5’in cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö.8.8 Son Algı Anketi

Hazırlanan Web 2.0 araçları öğrenmenize katkı sağladı mı? Detaylı bir şekilde açıklayınız.

Evet, sağladı... Web 2.0 araçları ile konuları işlerken daha eğleniyorum ve sıkılmıyorum.

Ö.8.8 konuları öğrenmesine katkı sağladığını, Web 2.0 ile konular işlenirken eğlendiğini ve sıkılmadığını belirtmiştir.

Ö.8.1 Son Algı Anketi

Web 2.0 uygulamaları zorlandığım dersler konusunda bana yardımcı oldu çünkü görsel hafızamı kullanmamı sağladı. Web 2.0 uygulamaları özellikle başka dersler için de kullanılmalı. Örnek verecek olursak Kahoot ve Socrative gibi uygulamalar matematik dersinde soru hazırlanması için kullanılabilir.

Ö.8.1 Web 2.0 uygulamalarının ile zorlandığı konular/dersler konusunda yardımcı olduğunu, bu durumun görsel hafızasını kullanmasını sağladığını ve uygulamaların başka dersler için de kullanılması gerektiğini belirtmiştir. “Kahoot ve Socrative” gibi uygulamaların matematik dersinde soru hazırlanması için de kullanılabileceğini belirtmiştir.

Ö.12.11 Son Algı Anketi

Atılacak kalıcılığı ve ezbercilerden uzaklaşarak beni eğlendirdi. Çünkü Web 2.0 araçlarından uyguladığımız GoAnimate programını sayesinde öğrenirken eğlenmenin ne demek olduğunu öğrendim.

Ö.12.11 uygulamaların akılda kalıcılığı sağladığına, ezbercilikten uzaklaştığına ve eğlendirici özelliğine vurgu yapmıştır. Uygulamalardan biri olan “Go Animate” ile eğlenirken öğrenmenin ne demek olduğunu anladığını belirtmiştir.

Ö.12.5 Son Algı Anketi

Daha önce duymadığım bu Web 2.0 araçlarıyla bizlere yapılan derslerden çok keyif aldım. Konuların akılda kalıcılığı açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bazı uygulamaların bağlantılarını isteyip evde de bu uygulamaları tekrar yapmak istiyorum. Animaker ve Storyjumper programlarıyla hazırlanmış uygulamalar çok beğendim. Sınavlara hazırladığımız bu senelerde tekrar amaçlı çok faydalıdır. Keşke tüm derslerde de bu uygulamalar kullanılabilse.

Ö.12.5 Web 2.0 uygulamalarını daha önce duymadığını, Web 2.0 araçlarıyla yapılan derslerden keyif aldığını ve konuların akılda kalıcılığı açısından uygulamaların çok faydalı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bazı uygulamaların bağlantı adreslerini alarak internet ortamında evde de tekrar yapmak istediğini, "Animaker ve Storyjumper" programlarıyla hazırlanmış uygulamaları çok beğendiğini ifade etmiştir. Üniversite sınavına hazırladıkları yıl içinde yapılan uygulamaların tekrar amaçlı çok faydalı olduğunu ve diğer derslerde de kullanılmasını istediğini ifade etmiştir.

Ön ve son algı anketleri incelendiğinde Web 2.0 araçlarıyla yapılan çalışmalardan öğrencilerin keyif aldıkları, derslerin sıkıcılıktan kurtarılabilmesi için bu araçların kullanılabilirliğini, yapılan çalışmalarla akılda kalıcılığın artacağını ve tekrar yapılması adına Web 2.0 araçlarıyla yapılan çalışmaların kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Merkezi sınavların yapıldığı 8. ve 12. sınıf seviyelerinde yapılan çalışmaların sınavlara hazırlanırken fayda sağlayacağı da bazı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Teknolojinin büyük ölçüde hayatımıza girdiği günümüzde derslerin teknolojiden bağımsız düşünülmesi mümkün olmayacaktır.

3.2. Öğretmenlerin ve psikolojik danışmanın Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan uygulamalara ve bu uygulamaların işlevselliğine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Farklı branşlardan (Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik) öğretmenlere Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan uygulamalar tanıtılmış ve içeriklerin tamamı öğretmenler tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarla ilgili olan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni:

Web 2.0 araçlarıyla ilgili açıkçası ben de çok bilgi sahibi değilim. İki nevesi 7. sınıf öğrencisine hazırladığı bu güzel ders içeriklerini beni çok etkiledi. Farklı Web 2.0 araçlarını araştırmaya başladım. Bu ders içeriklerinin oluşum aşamasında gelişiminin yürütücüsü iki öğrencinin bilgilerini hem tazadıkları hem de yeni bilgileri öğrenmeleri gelişiminin ilk kazanımı denebilir. Arkadaşlarına fayda sağlama noktası akran dayanışması adına çok önemli. Hazırlanan tüm çalışmaları inceledim. Hem ders içeriği olarak hem de milli tarihimizin öğrenilmesi adına çok faydalı olduğu inancındayım. Konuların teknolojiyle birleştirilmesi farklı ilgi çekiciliği daha da arttırmış. Dersin daha keyifli hale geleceğini düşünüyorum. Her iki öğrenciyi de yürekten tebrik ediyorum.

Fen Bilimleri Öğretmeni:

Bir öğretmenin çoğu zaman sorduğu sorudur kendine: "Dersimi nasıl farklılaştırabilirim". Web 2.0 araçları tam da bu iş için kullanılabilir. İki 8. sınıf öğrencisi bu işe emek vermiş, internetten öğrenmişler, uygulamaların nasıl kullanılacağını ve tarih dersiyle ilgili hazırlanmışlar çalışmalarını. Okul yıllarında yaşadığımız konuları eğlenceli olarak hazırladım. Video, animasyon, konuşmaları, var, bulmaca, test... Çok çeşitli uygulamalar. 8. ve 12. sınıflar için hazırlanmış uygulamalar, arkadaşlarına da faydalı olmak için. Çalışmalar, arkadaşlarına da faydalı olmak için. Tüm dersler için kullanılabilir. Projeyi geliştiren, Web 2.0 araçlarıyla tüm içerikleri kendileri üreten iki öğrenciyi de yürekten kutluyorum.

Türkçe Öğretmeni:

Teknolojinin icine doğmuş bir nesille çalışıyoruz. Derslerde videolardan, slaytlardan faydalanmak da yeterli olmayabiliyor çoğu zaman. Web 2.0 araçları işi daha sistematik hale getiriyor sanki. Milli mücadele konularıyla ilgili hazırlanan web 2.0 uygulamalarını incelediğimde birçok uygulamada öğrencinin sadece dinleyen ya da izleyen değil sürecin içinde aktif olarak yer aldığını farkettim. Web 2.0 araçlarını kullandığımız video vb uygulamalardan ayıran özellik bu bence. Farklı web 2.0 uygulamaları incelenerek öğrencilerin ilgisini daha fazla çekebilecek olanlar belirlenmiş, içerikler de konuya çok uygun olarak hazırlanmış. Bu uygulamanın tarih konularını çok daha keyifli hale getireceğini ve öğrencilerin öğrenirken eğleneceğini düşünüyorum.

Matematik Öğretmeni:

Web 2.0 araçları öğrencilerin derslerde yaptıkları birçok aktiviteye katılabilecekleri ve onlara kolaylık sağlayacak ayrıca yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri araçlardır. Öğrencilerin önce aktif olarak katılıp teknolojiyi kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanması açısından faydalı diye düşünüyorum. Öğrencilerin ortaya bir işin kayması, genel hayat bilgilerinden sonuçlara çözüm bulmalarını kolaylaştırması bakımından öğrenme ortamına zenginlik katarak kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (20-22 Aralık 2021)
9th International Symposium on Social Studies Education (20-22 December 2021)

Sosyal bilgiler öğretmeni, çalışma öncesinde Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını, iki 8. sınıf öğrencisi tarafından hazırlanan çalışmalardan çok etkilendiğini, yapılan çalışmalarla diğer öğrencilere fayda sağlanmasının akran dayanışması açısından çok önemli olduğunu, teknolojiyle birleşen ders içeriklerinin dersleri daha keyifli hale getireceğini ifade etmiştir. Fen Bilimleri öğretmeni, derslerin farklı yöntemlerle işlenmesi adına Web 2.0 araçlarının faydalı olacağını, iki 8.sınıf öğrencisinin hem 8. hem de 12. sınıflar için böyle bir çalışmasına vurgu yapmış, Web 2.0 araçlarının tüm dersler için kullanılabileceğini, çalışmanın yürütücüsü öğrencileri tebrik ettiğini belirtmiştir. Türkçe öğretmeni ise, teknolojinin içine doğmuş bir nesille çalıştıklarını, teknolojiyi video ve slayt kullanarak derslerinin içine kattıklarını fakat hazırlanan çalışma için Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan uygulamaları gördükten sonra bu uygulamaların daha sistematik olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu uygulamalarla öğrencinin sadece dinleyen değil sürecin içinde aktif olarak yer alan durumunda olmasının öneminden bahsetmiştir. Matematik öğretmeni, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin aktif olmasını sağlanmasının yanında ortaya bir ürünün çıkmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayacağından bahsetmiştir.

Hem öğretmen hem de öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan içeriklere yönelik ortak görüşleri, derslerin daha keyifli hale gelmesi, konuların akılda kalıcılığının artması ve öğrenenlerin sürecin içinde aktif olarak bulunup sadece dinleyen konumundan çıkmasının sağlanabilecek olmasıdır. Çalışma grubuna dahil olan psikolojik danışmanla çalışmanın gelişimi, öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında bir mülakat yapılmıştır. Mülakata aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacı öğrenci: “Çalışmayı genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?”

Psikolojik danışman: “Çalışmayı teknolojiyle derslerin birleştirilmesi açısından çok faydalı buluyorum. Günümüzde bilgisayar ve tablet başında çok fazla zaman harcayan neslin buna benzer çalışmalarla teknolojiyi faydalı bir şekilde kullanmaları da çok önemli. Bilgisayar, telefon ve tablet gibi araçlarla yalnızlaşan neslin yine bilgisayar merkezinde arkadaşlarıyla birlikte çalışmalar yapması çok kıymetli. Çalışmada alanımla ilgili en önemli nokta, akran dayanışması açısından faydalar sağlanması. Akran dayanışması en genel anlamıyla bir kişinin akranına yardım etmesidir. Akran dayanışması uygun bir şekilde planlanıp uygulandığında bireylerin gelişmelerine fırsat vermekte ve problemlerinin üstesinden gelmek için onlara yeni baş etme yolları öğretmektedir. Akran dayanışması bireylerin ait olma ve sevmeye, güç kazanma, özgür olma ve zevk alma gibi dört temel psikolojik ihtiyacını karşılamaktadır. Çalışmanın yürütücüsü iki öğrencinin arkadaşlarına fayda sağlamak için yapılan bu çalışma akran dayanışması açısından büyük önem taşıyor. Çalışmadaki iki öğrenciyi de tebrik ediyorum.

Çalışma grubunda yer alan psikolojik danışman da teknolojiyle derslerin birleştirilmesinin öneminden, öğrencilerin bilgisayar, telefon ve tablette çok zaman geçirmesinin sıkıntılılarından, hazırlanan çalışmaların teknolojiyi faydalı bir şekilde kullanmayı sağlayacağı için önemli olacağından bahsetmektedir. Çalışmanın kendi alanıyla ilgili önemli olan kısmı için akran dayanışması olduğu belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları incelendiğinde; 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin ön ve son algı anketlerinde görece farklılıklar olduğu, öğrencilerin uygulamalardan keyif aldıkları ve yapılan çalışmaları beğendikleri bulgulanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler ise teknolojiyle derslerin birleşmesinin öneminden ve öğrencilerin eğlenerek sürecin içinde olacakları için çalışmalardan keyif alacaklarını, kendi alanlarında da benzer çalışmaların yapılabileceğini belirtmişlerdir. Psikolojik danışman da öğretmenlerle benzer ifadeler paylaşmış ayrıca çalışmamızın öğrenciler açısından özellikle akran dayanışması adına faydalı bir çalışma olduğunu dile getirmiştir.

Çalışmanın sonuçları ile alan yazın sonuçları arasında da benzerlik görülmektedir. Kolaylı ve Bulca, Türkçe sözcüklerin kullanımını arttırmak amacıyla resfebe yöntemini kullanarak bir kutu oyunu hazırlayarak öğrenciler üzerinde uygulamalar yapmışlar ve Türkçe sözcüklerin daha fazla tercih edilmesini sağlamaya çalışmışlardır (Kolaylı, Bulca 2019). Kolaylı ve Bulca hazırladıkları oyunu bir dijital oyunla desteklemiş, çalışmalarını teknolojiyle birleştirmişlerdir.

Öneriler

Sosyal Bilgiler/ Tarih ve diğer tüm branş öğretmenlerine, Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine, okul idaresine aşağıdaki maddeler öneri olarak sunulmuştur:

- ⊙ Web 2.0 araçlarının kullanılmasına yönelik öğretmen ve öğrencilere eğitimler düzenlenmesi,
- ⊙ Öğretmenlere ders içeriği üretilmesine yönelik teşviklerin oluşturulması ve eğitimlerin verilmesi,
- ⊙ Okullarda akran eğitiminin desteklenmesi ve yıl içindeki bazı derslerin akran eğitimi temelinde planlanması,
- ⊙ Öğrencilere teknolojiyi doğru kullanabilmek için teknoloji okuryazarlığı eğitiminin okullarda verilmesi,

Çalışma hazırlama sürecine katılmanın tarafımıza katkıları göz önünde bulundurulduğunda bu tür çalışmalara daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi okul idarecilerine ve öğretmenlerine önerilir.

Kaynakça

- Akarca, A. ve U, N, Gündüz, (2019) Hem Büyüklere Hem Küçüklere Bir Millî Mücadele Oyunu: "İstiklal" TÜBİTAK 13. Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri İstanbul Asya Bölge Finali, İstanbul
- Bozkurt, A., Genç-Kumtepe, E. (2014) "Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: Gamification", Akademik Bilişim 2014-XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 5-7 Şubat 2014 Mersin Üniversitesi
- Erişen Y, Çeliköz N. (2007) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Eğitimde Bilgisayar Kullanımı, Editörler: Özcan Demirel, Eralp Altun s.112
- Genç, Z. (2010) Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği, Akademik Bilişim'10- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Muğla Üniversitesi
- Göfner, B. (2017) Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması. Basılmış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karataş, E. (2014) "Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 15 (2), 315-33
- Kolaylı, I. ve Bulca, N. (2019) Hem Küçüklere Hem Büyüklere Resfebeyle Doğru Türkçe TÜBİTAK 13. Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Türkiye Finali, Elâzığ
- Taylı, A. (2010) Okullarda Akran Temelli Programların Uygulanma Süreci, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 186,
- Ulusoy, K. (2009) Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi ile İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.